



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

***El desarrollo de la educación literaria en aprendientes
iniciales de ELE. Una propuesta didáctica llevada a las
aulas***

TESIS DOCTORAL

Programa Oficial de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura

M^a Victoria García Iglesias

Directoras: Dra. M^a Neus Real Mercadal y Dra. M^a Luisa Regueiro Rodríguez

BARCELONA, 2017

*La gota horada la piedra no por su fuerza, sino
por su constancia.*

Publio Ovidio Nasón

*A mi familia. A mi padre especialmente, por enseñarme
que la buena suerte no es más que el fruto del esfuerzo.*

Índice

INTRODUCCIÓN GENERAL	
Presentación	1
1. MARCO TEÓRICO	9
1.1. LA COMPRESIÓN LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA	10
1.1.1. Modelos teóricos explicativos del proceso de comprensión lectora: el modelo sociocultural	12
1.1.1.1. <i>El modelo sociocultural</i>	23
1.1.2. Tipos de lectura	27
1.1.2.1. <i>La lectura comprensivo-interpretativa</i>	33
1.1.2.2. <i>La lectura literaria</i>	38
1.1.3. Particularidades de la lectura en lengua extranjera	44
1.1.3.1. <i>El lector nativo y el lector no nativo: factores determinantes en la lectura en LE</i>	47
1.1.4. El proceso lector en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de E/LE	53
1.2. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN E/LE	60
1.2.1. Estrategia: concepto y clasificación	60
1.2.2. La inferencia	73
1.2.3. Las estrategias de lectura en E/LE: uso e instrucción	87
1.2.3.1. <i>El papel de la metacognición en la aplicación de las estrategias</i>	95
1.2.3.1.1. La configuración de un modelo de instrucción	98
1.2.4. Las estrategias de lectura más empleadas en E/LE	104
1.3. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/LE	106

1.3.1.	La comunicación y el lenguaje literarios	107
1.3.2.	El texto literario en contextos educativos: la educación literaria	112
1.3.2.1.	<i>Competencia lecto-literaria</i>	115
1.3.2.2.	<i>El intertexto lector</i>	121
1.3.2.3.	<i>La educación literaria</i>	125
1.3.3.	La literatura en el aula de E/LE	129
1.3.3.1.	<i>Los beneficios de la literatura en E/LE</i>	137
1.3.3.2.	<i>El material literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE: condicionantes y pautas</i>	142
1.3.3.2.1.	La literatura como fin o como medio	149
	CONCLUSIONES DEL MARCO TEÓRICO	151
2.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	155
2.1.	HIPÓTESIS, LÍNEAS, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	155
2.1.1.	Hipótesis de la investigación	157
2.1.2.	Líneas de investigación	158
2.1.3.	Objetivos de la investigación	160
2.1.4.	Preguntas de investigación	162
2.2.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	165
2.3.	EL DISPOSITIVO DIDÁCTICO	171
2.3.1.	La concepción del aprendizaje subyacente en la propuesta didáctica: el socioculturalismo y el enfoque interaccionista	178
2.3.2.	Metodología didáctica: tareas comunicativas literarias	183
2.3.2.1.	<i>El paradigma PCPP en tareas comunicativas literarias</i>	190
2.3.3.	<i>Más allá de la lectura</i>	193
2.3.3.1.	<i>El diseño de las tareas literarias</i>	197
2.4.	LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS, EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y LA MUESTRA	207
2.4.1.	Los instrumentos de recogida de datos	208
2.4.1.1.	<i>Cuestionario ESLE: estrategias lectoras en español</i>	208
2.4.1.2.	<i>La interpretación de textos literarios: el cuestionario ILE</i>	212

2.4.1.3.	<i>El diagnóstico de la competencia lingüística en ELE</i>	215
2.4.1.4.	<i>La validez y la confiabilidad de los instrumentos de recogida de datos</i>	216
2.4.2.	Métodos y tipos de análisis e interpretación de los datos	222
2.4.3.	La muestra y el contexto de la investigación	233
2.5.	LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISPOSITIVO DIDÁCTICO Y DE LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICAS	236
3.	PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	240
3.1.	ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS	240
3.1.1.	Análisis y resultados del sondeo de hábitos lecto-literarios	240
3.1.2.	Resultados del análisis cuantitativo	244
3.1.2.1.	<i>La capacidad estratégica de los alumnos antes de la intervención</i>	244
3.1.2.2.	<i>La competencia lecto-literaria de los alumnos previa a la intervención</i>	248
3.1.2.3.	<i>La competencia lingüística de los alumnos previa a la intervención</i>	251
3.1.2.4.	<i>La capacidad final de aplicación de estrategias de lectura de los alumnos</i>	256
3.1.2.5.	<i>La competencia lecto-literaria de los alumnos tras la intervención didáctica</i>	269
3.1.2.6.	<i>La competencia lingüística de los alumnos tras la intervención didáctica</i>	287
3.1.3.	Resultados del análisis cualitativo	294
3.1.3.1.	<i>Observación de fenómenos de interpretación de textos literarios tras la instrucción</i>	294
3.1.3.2.	<i>Observación de fenómenos de producción</i>	314
3.1.4.	Triangulación de los resultados	321
3.2.	FALSACIÓN DE HIPÓTESIS	322

4.	CONCLUSIONES, APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL TRABAJO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	329
4.1.	CONCLUSIONES	330
4.2.	APORTACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	334
4.3.	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	337
EPÍLOGO		
	Consideraciones finales de la autora	339
	BIBLIOGRAFÍA	341
	ANEXOS	
	Índice de los anexos	362
	Anexo I: <i>Más allá de la lectura</i>	363
	Anexo II: Cuestionarios de pretest y postest	397
	Anexo III: Los productos de la tarea 1	430
	Anexo IV: Programación de la propuesta didáctica	438
	Anexo V: Cuestionario de sondeo de hábitos lecto-literarios	446

Introducción general

PRESENTACIÓN

La presente tesis surge del interés por aunar dos disciplinas no siempre concordantes: la Didáctica del Español como Lengua Extranjera y la Didáctica de la Literatura.

El proyecto nace a partir de la experiencia profesional de la investigadora como profesora de Lengua y Literatura españolas en el instituto bilingüe Gymnázium Bilingválne de Žilina (Eslovaquia). Fruto del primer curso de experiencia, se forjó la impresión de que los alumnos atraviesan por dos mundos del español diferenciados y separados durante los cinco años de secundaria bilingüe que cursan en el centro. En los tres primeros cursos estudian la asignatura de Lengua Española, que en este caso se trata de Español Lengua Extranjera –a partir de ahora ELE¹–. Los profesores preparan las clases poniendo el foco de la atención didáctica en la adecuada pronunciación, en el diseño de actividades lúdicas para la adquisición de vocabulario, en la lectura de textos útiles para mostrar el aspecto gramatical que se está estudiando en ese momento, en que los aprendientes adquieran fluidez y otros objetivos didácticos, todo ello bajo el amparo, en mayor medida, del enfoque comunicativo. Los alumnos aprenden español a un ritmo muy rápido y son capaces de comunicarse con mucha soltura y hablar sobre varios temas después de los primeros cursos.

¹ Se hace referencia a español como lengua extranjera y no a español como segunda lengua entendiéndose que una segunda lengua se aprende en un contexto lingüístico donde domina la lengua meta, mientras que una lengua extranjera no tiene presencia más allá de las aulas.

Sin embargo, en el cuarto y el quinto curso los alumnos atraviesan una puerta a otro mundo. Se acabaron las clases comunicativas, las actividades divertidas y todo el mundo de ELE; ahora se encuentran en el “mundo literatura”, y eso significa aprender otro tipo de contenidos, poner en práctica otras habilidades y emplear otra metodología, todo lo cual les resulta totalmente ajeno. Las clases de español de cuarto y quinto curso se dedican a la historia de la literatura española desde el s. XII hasta la actualidad, contenidos que se desarrollan con una metodología historicista tradicional. Para los alumnos de cuarto y quinto es un arduo cambio, entre otros motivos, porque tienen dificultades para entender los textos literarios a pesar de tener un buen nivel de español. Asimismo, les resulta chocante que durante los tres primeros cursos se aborden contenidos referentes a ELE bajo un enfoque comunicativo, y en cuarto y quinto se dediquen al estudio de la literatura bajo una metodología historicista y tradicional. Esto provoca que los alumnos eslovacos de la secundaria bilingüe que logran un gran desarrollo de las destrezas orales en los primeros cursos perciban que dicho desarrollo se desacelera durante los últimos por una metodología que les atribuye un rol mucho más pasivo y les obliga a aplicar otro tipo de habilidades como las memorísticas, y unos contenidos que priman claramente los datos sobre los procesos.

Entonces, los alumnos del Instituto Bilingüe de Žilina –o, por extensión, de cualquier otro instituto bilingüe de los países del Este que comparta con Eslovaquia currículo– corren el riesgo de cursar sus estudios de español y no tratar, apenas, con textos literarios en la lengua meta de manera que les permita desarrollar su competencia literaria. Es decir, puede ocurrir que desarrollen una competencia comunicativa en español que les permita realizar múltiples tareas que, incluso, juzguen satisfactoria, pero que al analizarla con detenimiento resulte sesgada e incompleta. Esto es debido a que la competencia literaria es un componente intrínseco de la competencia comunicativa y obviarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE impide o desacelera el desarrollo de ciertas habilidades lecto-literarias y, por ende, el desarrollo completo de la competencia comunicativa.

A partir de la constatación de este brusco trance, surgieron varias reflexiones sobre a) por qué hasta cuarto de secundaria bilingüe estos alumnos no tienen apenas contacto con la literatura, b) por qué se tratan la lengua y la literatura con enfoques distintos y de forma segregada por cursos, c) si es contraproducente ignorar la

competencia literaria en los primeros cursos, y d) si la línea divisoria entre enseñanza-aprendizaje de ELE y didáctica de la literatura en ELE que se hace presente en las aulas no es solo ficticia y existe una manera integradora de tratar los dos ámbitos de estudio en beneficio del proceso global de aprendizaje.

De estas reflexiones nace la inquietud investigadora que origina la presente tesis: comprobar si es posible introducir a los alumnos de otro modo a *lo literario en español*, de manera más progresiva y efectiva; es decir, ofreciéndoles desde el primer curso *educación literaria* en español, a través de una metodología que colabore en el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE y que se encuentre alejada del modelo historicista que se emplea habitualmente en estos centros; así como la comprobación de las repercusiones didácticas de un experimento diseñado con este propósito a través de resultados respecto a los beneficios específicos en cuatro capacidades: la estratégica, la interpretativa, la lingüística y la creadora.

Con el propósito de llevar la literatura a las clases de primer curso de secundaria bilingüe de ELE en el Gymnázium Bilingválne de Žilina, se dio un primer paso hacia este proyecto de investigación con el trabajo final de máster² (TFM), que supuso su antesala, durante el curso 2011-12. Este experimento presentaba un dispositivo didáctico, unos objetivos y unos instrumentos de recogida de datos menos afinados y diferentes respecto a los de la tesis; sin embargo ofreció resultados que apuntaban hacia la conveniencia del empleo del material literario desde los primeros cursos de aprendizaje de ELE. Las principales conclusiones de esa investigación previa se recogen a continuación:

- Resulta viable introducir la literatura en lengua meta desde los primeros niveles. Los alumnos participantes no encontraron excesivas dificultades –según los resultados del análisis de los datos, las observaciones de la investigadora y la percepción de los propios alumnos– y desarrollaron varias habilidades que los caracterizaron como lectores literarios más competentes.

² *Una intervención en el aula para desarrollar la competencia lecto-literaria de aprendientes de ELE de primer nivel* (2012) en el marco del m̀ster de Recerca de Did̀ctica de la Llengua i la Literatura, Departamento de Did̀ctica de la Lengua y la Literatura UAB, bajo la direcci3n de Dra. Neus Real Mercadal (no publicado).

- A la hora de interpretar un texto literario en LE, resultan más decisivas las estrategias y las experiencias previas que el nivel lingüístico.

- El trabajo en el aula con material literario logró que los alumnos adaptaran las habilidades de lectura de su lengua materna a la lectura literaria en español, a través de la transferencia de las estrategias.

- Los resultados mostraron el desarrollo de la competencia lecto-literaria, intuitivamente localizado en los siguientes componentes: estrategias comprensivo-interpretativas, intertexto lector, metalenguaje literario y empatía hacia lo literario.

Los resultados fueron alentadores y constituyeron el impulso necesario para embarcarse en la larga y exigente tarea que supone realizar una investigación doctoral. La idea que, después del TFM, destacó sobre las demás y que orientó la investigación doctoral fue que el trabajo con material literario en el aula de primero de ELE no solo resulta viable y grato para los alumnos, sino provechoso desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura. Con este punto de partida, se definió el propósito de estudiar con detalle incógnitas que el TFM no había contemplado, principalmente, en qué aspectos o componentes de la competencia comunicativa del aprendiente se localiza el beneficio del trabajo didáctico con material literario.

Una vez tomada la decisión de profundizar en la investigación de esta línea, se consideró que para llevar a buen puerto el proyecto se debía contar con una codirección puesto que dos son los campos de la didáctica que incluye la presente tesis. La Dra. Neus Real Mercadal (Universidad Autónoma de Barcelona) continuó la labor de guía investigadora iniciada con el TFM encargándose de la supervisión de los aspectos de Didáctica de la Literatura. Para la parte de Didáctica de ELE, se ha contado con la dirección de la Dra. M^a Luisa Regueiro Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid), especialista en la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera.

Detectado el problema –la literatura no tiene presencia en los primeros cursos del instituto bilingüe de Žilina y cuando se introduce en cuarto y quinto es abordada con una metodología historicista que no favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE– y decidido el propósito investigador –determinar las repercusiones efectivas del

trabajo con material literario en el primer curso de enseñanza-aprendizaje de ELE, el primer paso consistió en fundamentar la investigación con una base teórica firme.

Para tal fin, se realizó una labor de búsqueda bibliográfica de investigaciones y estudios empíricos en el mismo ámbito de actuación sobre la introducción de la literatura en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua extranjera de manera efectiva, y cómo proceder para obtener resultados óptimos. Los estudios consultados condujeron a tres ámbitos de conocimiento que debían ser considerados como cimientos para el diseño de la investigación. Estos son: a) el proceso de lectura en lengua extranjera como puerta de acceso imprescindible para el trabajo con literatura; b) las estrategias de lectura en E/LE como paso necesario para la inclusión del material literario en las clases; y c) la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE a fin de que la experiencia literaria se vincule a la competencia lecto-literaria del aprendiente.

Bajo las premisas de los tres campos de estudio explorados, se diseñó el curso de Literatura extranjera *Más allá de la lectura*, que constituye la intervención didáctica en el aula y cuyos resultados analiza la presente investigación doctoral. El proceso de diseño del dispositivo didáctico pasó por dos fases de evaluación antes de constituirse como definitivo. La primera prueba se efectuó durante el proyecto investigador del TFM, que apuntó los textos y el tipo de actividades que se revelaban más adecuados. En un segundo momento, ya en el contexto de la investigación doctoral, se realizó una prueba piloto de todos los materiales diseñados que supuso el reajuste de los mismos y la proyección del curso de literatura definitivo, en un proceso enmarcado en el paradigma de la *investigación-acción*. Para comprobar las repercusiones de la implementación del curso *Más allá de la lectura* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, se diseñaron un pretest y un postest que recogieron datos en el ámbito de la competencia comunicativa en ELE de los participantes respecto a cuatro capacidades: la estratégica, la interpretativa, la lingüística y la creadora. Dichos datos han sido tratados tanto cuantitativa como cualitativamente para ofrecer resultados sobre las repercusiones medibles y evidenciadas de la herramienta didáctica en la competencia comunicativa de los participantes.

Finalmente, los resultados han sido puestos en discusión y han generado las conclusiones finales de esta investigación, que inciden en dos ámbitos diversos: la comunidad educativa y la comunidad investigadora.

La idiosincrasia de esta investigación doctoral se encuentra en la relación entre los aportes de conocimiento a las dos comunidades indicadas, lo cual ha definido la estructura, el contenido y la originalidad que presenta. Esta tesis es el resultado de la conjugación de dos procedimientos de investigación³. Por un lado, se ha realizado un proceso de *investigación-acción* que se inició con la detección de un problema en las aulas, se continuó con una intervención didáctica, se avanzó con la observación de los resultados y se culminó el ciclo con una nueva intervención didáctica tras las adaptaciones adecuadas. Por tanto, se ofrece a la comunidad educativa una propuesta docente probada y válida para el desarrollo de la educación literaria en aprendientes de ELE de primero de secundaria bilingüe que se ha desarrollado a través de un dispositivo didáctico –*Más allá de la lectura*– fruto de la culminación del ciclo de la investigación-acción.

Por otro lado, esta investigación ha obtenido resultados efectivos de la intervención didáctica en los cuatro ámbitos de la competencia comunicativa en ELE en los que se han recogido datos: las capacidades estratégica, interpretativa, lingüística y creadora. Los resultados de la investigación suponen un importante aporte a la comunidad investigadora dado que no resulta habitual encontrar investigaciones que vayan más allá de ofrecer experiencias en base a propuestas didácticas innovadoras que, sin embargo, no se adentran en comprobar las repercusiones didácticas empíricas (esta carencia se puso de manifiesto en las pasadas XXI Jornadas Interuniversitarias de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura que se celebraron en la Universidad de Barcelona el 21 y 22 de marzo de 2017, donde la profesora Glòria

³ La incursión en varios campos de estudio (el proceso de comprensión lectora, el funcionamiento de las estrategias de lectura y el tratamiento de la literatura en las aulas de ELE, principalmente) así como el desarrollo de dos procesos de investigación complementarios, han desembocado en la necesidad de presentar un Marco teórico vasto a fin de asentar principios en las diversas áreas en las que se adentra la tesis. Como consecuencia, se da cierta desproporción entre la extensión dedicada al tratamiento del estado de la cuestión y las demás partes de la memoria de tesis. A este respecto, se debe precisar que las teorías recogidas en el primer capítulo son fruto de un trabajo de síntesis y que no convenía reducir en mayor medida dado que se corría el riesgo de que el marco teórico resultara sesgado o incompleto para asentar los fundamentos teóricos del estudio. Además, la labor de compendio de teorías, principios e investigaciones precedentes que se ha realizado y se materializa en el capítulo 1 es un valor en sí mismo en cuanto a herramienta de consulta para futuros estudios.

Bordons, entre otros, abordó el tema en su conferencia “Recerca en poesia i ensenyament, una assignatura pendent?”⁴). En conjunto, la originalidad de este estudio reside en el hecho de que ofrece un proyecto docente validado empíricamente con resultados de implementación efectiva con una muestra significativa, el grupo de alumnos participantes.

La justificación que valida los objetivos de la presente investigación, referente a la introducción de la literatura en el aula de ELE, viene dada también por el currículo que desarrollan los institutos de las secciones bilingües de países del Este del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Los estudios de Secundaria en estos centros conducen a la obtención del título de Bachillerato español y, por ello, los contenidos son similares a los que se ofrecen en la ESO y en el Bachillerato de los centros en España. Por tanto, los conocimientos literarios están en el horizonte de las perspectivas pedagógicas de estos alumnos por su condición de estudiantes de secundaria bilingüe. Asimismo, poseen la condición de aprendientes de ELE y contemplan como meta fundamental, durante sus cinco años de secundaria bilingüe, el desarrollo de la competencia comunicativa en español en su mayor exponente.

Para normalizar el uso del material literario en las clases de ELE, es necesario definir cómo trabajar con el texto literario en el aula de manera que el alumno se beneficie de todas sus bondades y de manera que ese enriquecimiento repercuta en una mejora de su competencia comunicativa en español. A ello responde la presente tesis, que marca de manera explícita uno de los posibles caminos –probado empíricamente– para solventar las distancias entre enseñanza-aprendizaje de ELE y educación literaria, a fin de ofrecer líneas de actuación en las aulas que resulten integradoras y que verdaderamente repercutan en el desarrollo de la competencia comunicativa en español de los aprendientes.

La memoria de tesis que aquí se presenta está organizada en cuatro capítulos. El primero de ellos muestra el estado de la cuestión del tema en el que se adentra la investigación y constituye el marco teórico de la tesis. El CAPÍTULO 1 ocupa una parte muy dilatada en la memoria de tesis –a pesar de ser el resultado de una labor de síntesis– porque las peculiaridades de la investigación han obligado a abarcar varios

⁴ Investigación en poesía y enseñanza, ¿una asignatura pendiente? [traducción propia].

ámbitos de estudio y a recoger fundamentos teóricos de todos ellos. Específicamente, abarca tres partes diferentes: el proceso lector en Lengua Extranjera, las estrategias de lectura en Lengua Extranjera y el material literario en el contexto de enseñanza-aprendizaje de idiomas. El CAPÍTULO 2 recoge lo referente a la metodología de la investigación; principalmente, el proceso de investigación-acción que se ha llevado a cabo así como la explicación de los instrumentos de recogida de datos y el tratamiento de estos. Igualmente resulta un capítulo extenso puesto que incluye el proceso de diseño del dispositivo didáctico y, por tanto, no solo recoge aspectos metodológicos relativos a la recogida y al análisis de los datos, sino también los pasos seguidos en el proceso de diseño del proyecto docente con referencias a teorías metodológicas y de concepción del aprendizaje necesarias para la adecuada explicación de este. El CAPÍTULO 3 se dedica al análisis de los datos y a los resultados de la experimentación, que a su vez se dividen en dos partes: el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo. La última parte, CAPÍTULO 4, se ha reservado para las conclusiones finales, que se acompañan de la reflexión sobre las aportaciones y las limitaciones de la investigación y las futuras líneas de investigación que esta tesis apunta.

El epílogo contiene las consideraciones finales de la autora, que son de carácter personal y van más allá de lo estrictamente académico. Son fruto de la experiencia vivida y se explican desde la conjugación de una doble perspectiva: la investigadora y la docente. No se ha querido privar al lector de estas reflexiones que se adentran en lo anecdótico, aunque no por ello carecen de interés, y por ello constituyen el colofón de esta tesis.

Los anexos incluyen, para la consulta del lector, los materiales de la implementación en el aula: tanto el dispositivo didáctico como las pruebas diagnósticas y los productos escritos por los participantes en la investigación.

En cuanto a los aspectos prácticos de la memoria de tesis, cabe puntualizar dos cuestiones: a) las citas en idiomas diferentes al español se reproducen conservando el texto original y se incorpora en pie de página una traducción propia; y b) para las normas de redacción se han seguido mayoritariamente las indicaciones del manual *El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos* (2013) de M^a Luisa Regueiro y David Sáez.

Capítulo 1

Marco teórico

La vía para materializar propuestas con literatura en ELE que explora la presente tesis se adentra en el análisis de las fases del proceso de interpretación de un texto literario y en la focalización didáctica de los procedimientos cognitivos que se siguen para ello.

Desde este punto de vista, las estrategias comprensivo-interpretativas son una pieza fundamental en el complejo engranaje que conforman las diversas actividades cognitivas que un lector realiza para apropiarse del sentido de un texto literario en E/LE. Por tanto, se puede afirmar que a través de la instrucción y el desarrollo de las estrategias más determinantes en el proceso de interpretación, se desarrolla la competencia lecto-literaria y, por tanto, la competencia comunicativa del alumno.

Estas son las líneas conceptuales por las que discurre la presente tesis y su propuesta didáctica que obligan a la atención de tres ámbitos de conocimientos que confluyen en los intereses de la investigación.

En primer lugar, si la propuesta se adentra en las posibilidades didácticas que ofrece la introducción del texto literario en las clases de ELE, resulta necesario presentar un marco teórico que desvele las actividades cognitivas que subyacen al proceso de interpretación de un texto en LE para, finalmente, considerar, en este marco, las particularidades de la lectura literaria.

En segundo lugar, dado que el proceso lector se desarrolla a través de la puesta en marcha de las estrategias de lectura, se deben discriminar las más determinantes en la lectura de textos literarios en LE y seleccionar aquellas que resulten más rentables para su explotación didáctica.

En tercer lugar, resulta indispensable indicar la especificidad del acto de comunicación literaria que se da en la actividad de lectura del texto literario considerando el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE en el que se inserta y la competencia lecto-literaria a la que en mayor medida repercute.

1.1. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA

La comprensión lectora es un proceso necesario para apropiarse del sentido de un texto literario escrito; es por ello que constituye la destreza predominante en el curso de literatura *Más allá de la lectura*. Resulta evidente, entonces, que se debe presentar aquí en qué consiste el proceso de comprensión lectora en LE señalando cuáles son las funciones y los factores que determinan dicho proceso. Una vez analizado el proceso lector, resultará más sencillo acercarse desde un punto de vista didáctico para prever la ayuda que un lector necesita para progresar en el desarrollo de esta actividad y, por tanto, será posible indicar de manera más certera qué tipo de actuaciones colaboran en el desarrollo de esta capacidad en el contexto de E/LE. Para tal fin, en este apartado se define el concepto de comprensión lectora, se recogen los modelos explicativos del proceso lector más relevantes, se indican las particularidades de la lectura en LE y se diferencian los procesos de comprensión e interpretación.

Se puede definir *comprensión* de una manera relativamente sencilla: descubrir que algo tiene sentido o dotar de sentido a algo (Smith 1975). Sin embargo, es difícil proponer una definición o un modelo explicativo que abarque cómo se realiza el proceso de comprensión de manera completa. Se han desarrollado diversas propuestas teóricas sobre la comprensión que muestran divergencias entre sí. La mayor discrepancia se encuentra en la naturaleza de los procesos de lectura puesto que no hay unanimidad en cuanto a

[...] si son seriales (modulares) o simultáneos (interactivos), si proceden de abajo a arriba (*bottom-up*) o de arriba a abajo (*top-down*), si son automáticos o controlados, si

están dirigidos por el texto o por el lector, o si se sigue una ruta directa o una ruta mediada fonológicamente (Mayor 2000: 8).

Debido a esto, se han desarrollado varios modelos explicativos de la comprensión lectora, entre ellos, los psicolingüísticos (Goodman 1970), seriales (Laberge y Samuels 1974), interactivos (Rumelhart 1977) o compensatorios (Stanovich 1980), según la relación funcional que se adjudique a los diversos niveles de procesamiento que concurren en la lectura (Redondo 1994: 33); modelos como el de construcción-integración (Kintsch 1998), el de *Framework* (Gernsbacher 1997), el *event indexing model* (Zwaan, Langston y Graesser 1995), el *constructionist theory* (Graesser, Singer y Trabasso 1994), el *resonance model* (Myers y O'Brien 1998), el *landscape model* (Van den Broek, Young, Tzeng y Linderholm 1998) o el modelo *3CAPS* (Goldman, Varma y Cote 1996); entre otros. Esta diversidad de modelos explicativos da cuenta de la complejidad que supone el proceso cognitivo de la comprensión de un texto.

Las dificultades para definir con exactitud cómo opera la comprensión radican en el hecho de que leer no solo implica la intervención de los sentidos, sino también complejos procesos inferenciales que parten del conocimiento del mundo del sujeto. La comprensión implica procesos perceptivos, de procesamiento sintáctico y gramatical, de inferencias, de construcción de la representación semántica, entre otros. Debido a la diversidad de procesos implicados, autores como Kintsch (1998) la sitúan en una zona intermedia entre la percepción y la solución de problemas. Por ello, se puede considerar la comprensión como “un macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo psico-socio-bio-lingüístico y en cuyo núcleo convergen diversos tipos de conocimientos –entre otros– declarativos y procedimentales” (Parodi 2011:147).

La complejidad radica, además de en la variedad de procesos, en la diversidad de saberes que actúan de forma coordinada, puesto que, según Kleiman (1982; cit. por León 1991), desde la descodificación inicial hasta la comprensión final de un texto es necesario aplicar: a) conocimiento del mundo; b) un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos como la actuación de la memoria, el procesamiento inferencial o la dirección de la atención; c) procesos de comprensión del lenguaje como la recuperación del

significado de la palabra, reconocimiento de la estructura o el análisis sintáctico, entre otros.

A causa de este carácter multidimensional de la lectura –entendiendo el concepto como sinónimo de comprensión y no como lo emplean algunos autores para referirse a la actividad de descodificar–, autores como León (2004) prefieren hablar de tipos de comprensión y no utilizar el concepto en general como suele hacerse. Concretamente, diferencia comprensión empática, comprensión orientada a una meta, comprensión simbólica y conceptual, comprensión episódica y espacial, comprensión científica y comprensión metacognitiva (León 2004: 8).

La lectura, además de ser un proceso complejo, también posee un carácter interactivo que incrementa la dificultad de ofrecer un modelo explicativo que la contemple en su totalidad. Actualmente, se acepta que la comprensión lectora se produce en la interacción de tres factores principales: el texto, el lector y el contexto.

En el siguiente subapartado, se muestra cómo participa cada elemento en el proceso de comprensión lectora según los modelos explicativos más relevantes que se repasan de manera diacrónica hasta llegar a la concepción actual; además, se exponen las premisas de otros modelos que aportan algunos conceptos a considerar desde un enfoque didáctico.

1.1.1. Modelos teóricos explicativos del proceso de comprensión lectora: el modelo sociocultural

Se han desarrollado varias teorías que atienden al proceso lector desde cuatro puntos de vista principalmente: como un proceso ascendente, descendente, interactivo y sociocultural.

Hasta los años 70 se aceptaron los modelos explicativos del proceso lector de abajo a arriba que consideran prioritariamente el procesamiento secuencial de los datos textuales, por lo que se conocen como enfoques guiados por los datos o de

procesamiento ascendente (*bottom-up*). Estos modelos –representados por Gough (1972) y sus seguidores– se fundamentan en las propuestas de la psicología conductista y básicamente contemplan el proceso de lectura como descodificación, es decir, de manera ascendente y en una única dirección. El proceso lector consiste en identificar los grafemas para ir reconociendo las palabras según sus significados hasta completar el texto. Por tanto, estos modelos no consideran el papel del lector –se limita a descodificar el texto relacionando los significantes con los significados– ni el del contexto, puesto que entienden el texto como la única fuente de información.

La revolución cognitiva –la aparición de la gramática generativa⁵ y las aportaciones de Chomsky (1989, 1999) sobre el uso creativo que el sujeto hace de su competencia– cuestionó las propuestas de la psicología conductista y, con ellas, el modelo ascendente de explicación de la comprensión. En este momento, se produce un cambio de perspectiva en el estudio del lenguaje y se cuestionan los modelos lineales de la comprensión del discurso escrito puesto que se tiende a “superar el carácter tradicionalmente pasivo, asignado al lector de un texto” (Parodi 2003: 40).

Todo ello resultó en una consideración del lector como sujeto activo y determinante en el proceso de comprensión y, por tanto, generó un nuevo modelo de explicación de la comprensión, el modelo descendente o de arriba abajo (Goodman 1968; Smith 1973). La preocupación por los procesos cognitivos que posibilitan la comprensión y la producción del lenguaje será la base de una nueva disciplina: la *psicolingüística*.

Según el modelo descendente (*top-down*), leer es un proceso en el que el lector va actualizando esquemas mentales que le parecen adecuados en un momento y que posteriormente modifica si considera necesario. El lector vuelca todos sus conocimientos previos hacia el texto y regula la información según las expectativas propias mediadas a través de la realización de hipótesis. La comprensión se entiende como “un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias” (León 2001: 1).

⁵ Demostró que el significado de las oraciones no se relaciona directamente con su forma (estructura) y que requiere reglas transformacionales para relacionar la estructura con las proposiciones correspondientes.

Goodman (1976) define el proceso de comprensión lectora como un *juego de adivinación*, en el que el lector va haciendo predicciones (*predicting*), confirmándolas (*confirming*) y corrigiéndolas (*correcting*) según avanza en la lectura (Acquaroni 2004). Por tanto, el contenido del texto no pasa a la mente del lector, sino que parece construirse activamente en forma de representaciones cognitivas (Graesser, Gernsbacher y Goldman 2000). Para estas construcciones mentales se han acuñado distintos términos como las *proposiciones* de Van Dijk y Kintsch (1983) –la representación de la información explícita del texto que hace el lector– y los *esquemas* (Rumelhart y McClelland 1992), *modelos mentales* (Garnham y Oakhill 1996) o *modelos de situación* (Van Dijk y Kintsch 1983; Zwaan y Radavansky 1998; entre otros) –para la representación según el conocimiento individual de cada lector–. El papel que juega el lector según este modelo explicativo del proceso de comprensión es fundamental, como sujeto activo responsable de la construcción del significado.

El modelo *interactivo* propone la coexistencia de los modelos *ascendente*, porque considera que el lector empieza por las letras, luego las palabras y las frases de manera secuencial; y *descendente*, ya que asume que el lector comienza haciendo uso de su conocimiento previo para hacer hipótesis y tratar de verificarlas. Es decir, el modelo interactivo sostiene que se llega a la comprensión por la interrelación entre lo que el lector lee en el texto y lo que ya sabe del tema. De forma gráfica, se puede explicar de la siguiente manera:

Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente. (Cassany, Luna y Sanz 1998: 204)

Fue en los años 80 cuando se instauró el *modelo interactivo* y se consideró el proceso de comprensión lectora como algo más complejo y dinámico respecto a los modelos anteriores. Esta nueva perspectiva integradora fue posible gracias a las aportaciones de tres fundamentos teóricos esencialmente, tal y como señalan Hernández y Quintero (2001: 15; cit. por Acquaroni 2004: 947):

[...] la atribución de un carácter *constructivo* a la memoria, la adopción del modelo cognitivo denominado *teoría de los esquemas* (Rumelhart 1977) y el desarrollo de la

lingüística del texto como disciplina capaz de generar herramientas para profundizar en el análisis textual.

El modelo interactivo considera que el lector, cuando inicia la lectura, extrae los indicios destacados que le activan unos *esquemas de conocimiento* –redes temáticas de conocimiento almacenadas en la memoria del lector– determinados. Si la información sucesiva resulta adecuada con el esquema activado, este se confirma; de lo contrario, se corrige hasta llegar a una comprensión coherente.

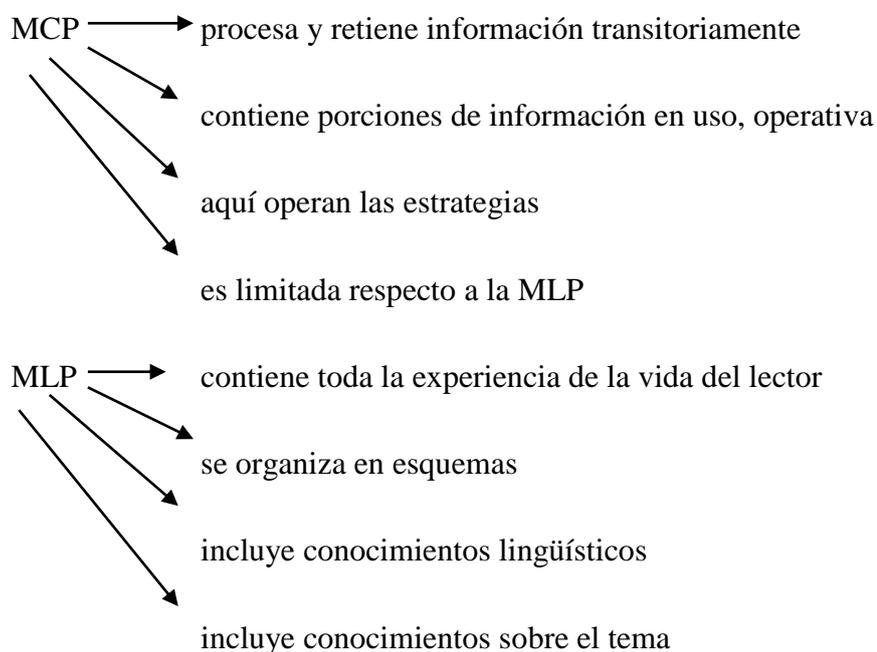
Sin duda alguna, Van Dijk y Kintsch (1983) desarrollaron una de las teorías más aceptadas y consagradas del modelo interactivo de explicación de la comprensión lectora, que sigue los parámetros de confluencia entre el proceso ascendente y el descendente y asimila la teoría de los esquemas para sus postulados. Por su repercusión y su aceptación, se debe atender al modelo interactivo expuesto por Teun van Dijk (lingüista) y Walter Kintsch (psicólogo), parcialmente en 1978 y de manera definitiva en 1983.

Los autores sostienen que, desde una perspectiva cognitivista, la información del mundo se almacena en la Memoria a Largo Plazo (MLP) del lector pero la información operativa, en uso, se sitúa en la Memoria a Corto Plazo o Memoria Operativa (MCP) que es limitada. Al leer un texto, se rescata de la MLP la información oportuna –que está ordenada en redes temáticas que se estructuran en representaciones mentales llamadas esquemas– y se sitúa en la MCP para trabajar con la información del texto. De esta manera la MCP tiene una función instrumental y solo contiene la información que es necesaria para seguir leyendo. Los nuevos conocimientos se integran en las redes de la MLP en forma de esquemas interconectados con los que ya se poseen.

De esta manera, el sistema cognitivo humano estaría organizado basándose en *esquemas* simultáneamente interconectados e integrados, cada uno de ellos, por otros subesquemas cada vez más elementales, en una disposición claramente jerárquica. (Acquaroni 2004: 947)

Gracias a los esquemas de conocimiento que el lector posee en su MLP puede realizar predicciones, anticipar el tema, enmarcar significativamente la información que lee y otras funciones cognitivas.

Uno de los pilares de esta teoría se encuentra en la diferenciación de dos memorias, la MCP y la MLP, que llevan a cabo funciones diversas y almacenan diferente tipo de información.



Van Dijk y Kintsch (1983) afirman que al leer el lector reconstruye el contenido del texto en su intelecto, es decir, genera una representación mental del texto para poder apropiarse del significado. Esta representación mental sucede en tres niveles que pueden jerarquizarse según la complejidad cognitiva:

- El Código de Superficie puede definirse como la representación del texto mismo. Es el nivel más lingüístico puesto que el lector se centra en la estructura sintáctica y en el vocabulario. Está ligado directamente a los procesos automáticos de decodificación –símbolos gráficos y sintaxis–. En este nivel, la percepción, la atención y la MCP juegan un papel esencial en el reconocimiento y la asociación de sílabas y palabras. La información que se procesa en este nivel resulta información operativa, en uso, y por ello, únicamente resulta perdurable si se transfiere a otro nivel.

- El Texto Base es un resumen del texto en formato proposicional. Se compone de un grupo de proposiciones que representa el significado del texto, es decir, representa la estructura semántica del texto leído. Las proposiciones forman la

microestructura del texto que son las ideas resumidas y conectadas⁶. Cuando se logra esta microestructura, se puede decir que se da la comprensión a nivel local, es decir, se habrán movlizado procesos de carácter local para solucionar los problemas inmediatos que surgen durante la lectura⁷. Entonces, el lector emplea estrategias –*macroestrategias* o *macrorreglas*, exactamente, que cumplen la función de transformar la información semántica a través de procesos de reducción– como la *selección*, la *generalización* y la *integración* para formar un todo con las proposiciones: la *macroestructura*, que es una estructura jerárquica de macroproposiciones a partir de la microestructura⁸. Para lograr la *macroestructura*, el lector debe suprimir redundancias, resumir información y, si hay vacíos, aplicar inferencias. Es en este ciclo donde se tiene en cuenta la superestructura del texto –la estructura habitual del tipo de texto– que ayuda a formar el Modelo de Situación. En el nivel de representación del Texto Base se aplican las *macroestrategias* (Van Dijk y Kintsch 1983; León 1991; Nieto 2011) que se pueden definir brevemente de la siguiente manera:

1. *Selección* (o supresión o eliminación): consiste en eliminar una proposición que no es una condición para la comprensión de una proposición subsecuente.
2. *Generalización*: “cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato” (Kintsch y Van Dijk 1978: 366; cit. por Nieto 2011: 1)
3. *Integración* (o construcción o deconstrucción): contempla sustituir una secuencia de proposiciones por una proposición “que denote un hecho global del cual los hechos denotados por las proposiciones de la microestructura sean

⁶ La microestructura consiste en la formación de una cadena proposicional que parte de la conexión de las múltiples relaciones semánticas, explícitas e implícitas, que el lector es capaz de representar a partir de la información del texto interactuando directamente con los procesos de decodificación. Varios autores denominan a este proceso Coherencia Local (Louwerse y Graesser 2006).

⁷ Según Sánchez Miguel (2008: 197) son tres principalmente: a) desvelar el significado de cada una de las palabras del texto, b) interpretar el significado de las oraciones, lo que da lugar a ideas o proposiciones simples, y c) no perder el hilo de lo que se lee (interconectando cada idea con sus contiguas).

⁸ La macroestructura consiste en interrelacionar los tópicos centrales del texto para lograr una organización general. Este proceso involucra la supresión, generalización e integración de nueva información a partir de las proposiciones que componen la microestructura. La macroestructura se realiza, normalmente, en correspondencia a los esquemas retóricos asociados a los géneros discursivo, que son parte del conocimiento previo del lector (Van Dijk y Kintsch 1983).

condiciones normales, componentes o consecuencias.” (Kintsch y Van Dijk 1978: 366; cit. por Nieto 2011: 1)

- El Modelo de Situación es una representación del conocimiento que difiere del Texto Base puesto que integra información textual con conocimiento previo del lector. Gracias a la vinculación entre la representación semántica del texto y los conocimientos almacenados en la MCP se puede llegar al nivel más profundo de comprensión. Es en este ciclo de comprensión donde se encuentran las mayores diferencias entre individuos, puesto que los conocimientos previos entran en acción. Así, este modelo es subjetivo y la comprensión se concibe como personal y única, dado que parte de un texto específico en un momento dado con un lector exclusivo. De hecho, esta representación muestra más conexiones con la experiencia del lector que con las características del texto (Díaz y de Vega 2003). Se debe apuntar que la integración de los nuevos conocimientos leídos produce una modificación en la estructuración de los conocimientos previos: esta es la diferencia esencial entre alcanzar el nivel del Texto Base y el nivel del Modelo de Situación. Por ende, alcanzar este nivel se asocia con el aprendizaje.

Directamente vinculados con los niveles de representación se encuentran los planos estructurales de la Microestructura y la Macroestructura (Van Dijk y Kintsch 1983); concretamente, alcanzar el Texto Base requiere generar una *microestructura* y la *macroestructura* solo puede construirse al haber logrado el Modelo de Situación. Además de los niveles de representación y de los planos estructurales señalados, existen ciertas actividades de control que son fundamentales para lograr un resultado satisfactorio. Se puede mencionar, por ejemplo, la planificación y el ajuste de las actividades de acuerdo a los objetivos de lectura, el uso del contexto adecuadamente y el monitoreo de todo el proceso.

Aunque pueda parecer, por la necesidad de describirlo de manera consecutiva, que el proceso de comprensión lectora está formado por procedimientos secuenciales, en realidad es un proceso simultáneo y recursivo. Si bien es cierto que algunos procedimientos ocurren antes que otros –por ejemplo, el reconocimiento de palabras y la descodificación sintáctica pertenecen al primer nivel de representación necesariamente–, también es cierto que la construcción de los niveles de representación

y los demás procedimientos asociados a cada uno de ellos pueden ordenarse de manera jerárquica según la dificultad y complejidad que representan. Por tanto, se puede afirmar que la generación de la *macroestructura* supone mayor exigencia que la construcción de la *microestructura*, puesto que la primera implica los procesos de integración del significado del texto con los conocimientos previos. A pesar de ello, la representación de los tres modelos y la generación de los dos planos estructurales se realiza de manera simultánea, es decir, al mismo tiempo.

Sin duda la teoría de Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) es la que más repercusión ha tenido en el ámbito de la Psicolingüística y en los estudios posteriores de la comprensión lectora. La teoría psico-cognitiva cambió determinadamente la consideración del proceso de comprensión lectora y colaboró de manera significativa en la instauración del modelo explicativo interactivo.

En la *figura 1* de Ibañez (2012) se muestra la descripción del proceso de comprensión lectora interactiva destacando las relaciones entre los varios procedimientos psicolingüísticos y la jerarquía que existe entre ellos.

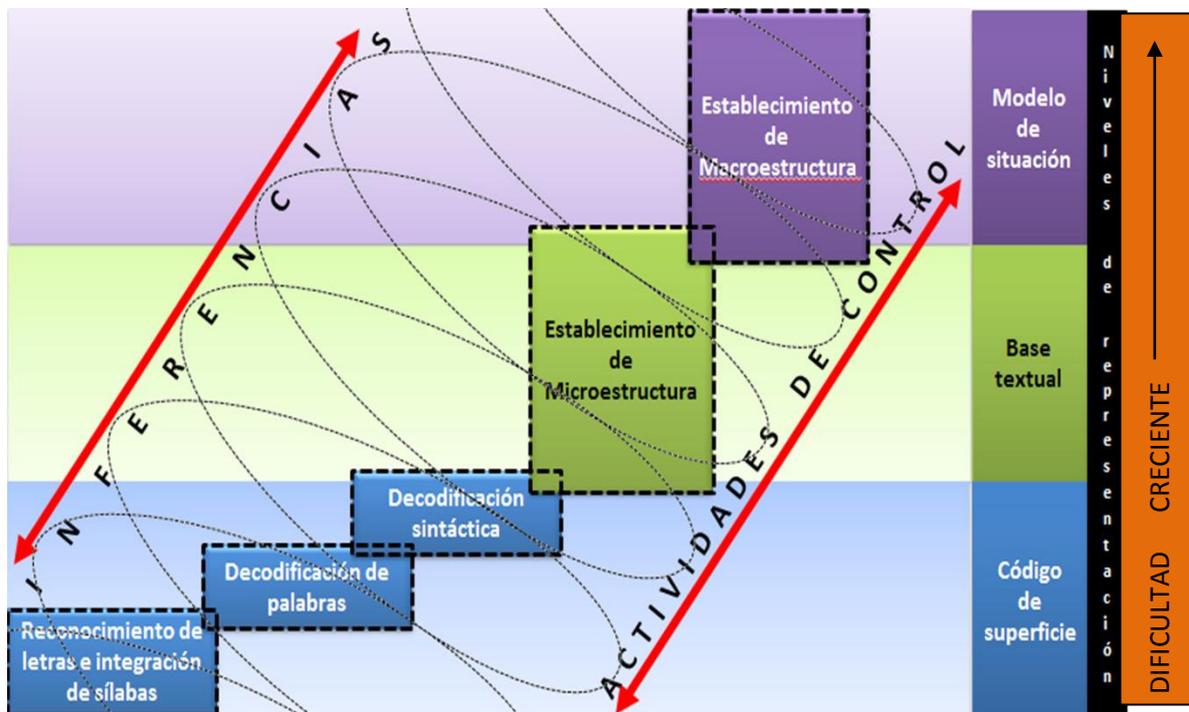


Figura 1. Constructos y jerarquía de los procesos psicolingüísticos (Ibañez 2012: 27; modificada ligeramente al agregar “dificultad creciente”).

Es importante señalar que el proceso lector empieza antes de leer, es decir, antes de emplear la herramienta de la descodificación. Cuando el lector se enfrenta a un texto, actualiza la información de la MLP –información sobre el tema y conocimientos lingüísticos– que le parece adecuada en base al tipo de texto que ha leído anteriormente en situaciones parecidas. Asimismo, el lector, además de actualizar informaciones antes de empezar a leer, fija mentalmente los objetivos de lectura para saber qué busca y cómo va a gestionar las actividades cognitivas que debe realizar para comprender. Las determinaciones tomadas a este respecto marcarán el tipo de lectura o la manera de leer. Solo después de las actualizaciones y de monitorizar de antemano el discurrir del proceso lector, empieza la lectura.

[...] antes de empezar a leer, fijamos mentalmente unos objetivos de lectura, relacionados con la situación comunicativa: ¿Qué información buscamos? ¿Qué datos? ¿Cuánto tiempo tenemos para leer el texto? Damos respuesta a preguntas de este tipo e incluso ya tenemos alguna idea sobre cuál puede ser el dato que buscamos, dónde podemos encontrarlo, cuánto tiempo necesitamos para comprenderlo, etc. Estos objetivos determinan la forma de leer: si solamente hace falta una idea global o un dato específico, si hay que ir deprisa o despacio. (Cassany, Luna y Sanz 1998: 204)

Mientras se lee, los conocimientos del lector interactúan con la nueva información que aporta el texto –de ahí procede el concepto de modelo interactivo–. El lugar donde interactúan las informaciones es la MCP y la manera de gestionar las informaciones es un continuo formular y verificar hipótesis que se produce a través de las estrategias de anticipación (emplear el conocimiento previo de la MLP para realizar hipótesis), predicción (emplear las pistas del texto para realizar hipótesis) e inferencia (aportar información que no está explícita en un momento determinado, ya provenga de los conocimientos previos del lector o de la información que aparece en otro lugar del texto), principalmente⁹.

Puede ocurrir que, a pesar de establecer unos objetivos de lectura previos, estos no lleguen a cumplirse por diversas razones. Kintsch (2004) advierte de que puede ser que el Modelo de Situación no se integre con los conocimientos previos y se produzca lo que él denomina *conocimiento encapsulado* porque “es bastante posible que los

⁹ Son muchas y diversas las estrategias lectoras que un lector emplea en el proceso lector. El apartado 1.2. del presente trabajo tratará este tema con mayor atención.

lectores puedan construir textos base adecuados pero fallen en ligarlos a otras porciones relevantes de su conocimiento” (Kintsch 2004: 1275). Si esto se produce, no se podrá ‘leer para aprender’ y la comprensión lectora no podría ser incluida entre las estrategias de aprendizaje (Oxford 1990) puesto que el lector no aprende del texto al no lograr culminar la comprensión y no poder incorporar los conocimientos a su bagaje:

[...] un lector cuyos procesos de comprensión resulten de un mero texto base será capaz de recordar y reconocer este texto base por un tiempo, pero su pensamiento, su resolución de problemas y su comprensión futuros no se verán afectados en lo absoluto. (Kintsch 2002: 3)

Varias investigaciones posteriores reafirman la idea de Kintsch e indican que la información procesada en cada nivel no tiene la misma consideración puesto que “la información considerada en los niveles más altos (ideas principales) [es] recordada significativamente mejor que la de los más bajos (ideas secundarias)” (Regueiro 2011: 46). Algunos lectores inexpertos no pueden representar un Modelo de Situación en la mente y se quedan con el Texto Base (Kintsch 2004); o, en el peor de los casos, solo con el Código de Superficie sin lograr la comprensión.

Si el lector no puede representarse el texto en alguno de los tres niveles, entonces su lectura no le llevará a comprender. Quizá podrá reconocer literalmente la información, o tal vez pueda reconocer algunas ideas de él, pero no será capaz de ‘aprender de ese texto’, o no será capaz de llevar a cabo tareas más complejas de comprensión. (Nieto 2011: 3)

La Teoría de la Comunicabilidad (Escuela Lingüística de Valparaíso) es otro de los modelos explicativos de la comprensión lectora que ha sido acuñado recientemente. Parte de una concepción integradora respecto a las teorías precedentes y resulta muy adecuado para tenerlo en consideración en el ámbito de la didáctica de las lenguas puesto que se rige por la necesidad de explicitar la comprensión. En esencia, el principio fundamental de esta teoría contempla la necesidad de comunicar lo comprendido. El lector debe ser capaz de comunicar, de forma oral o escrita, la comprensión de lo leído, no solo para mostrar que la comprensión ha sido profunda, sino como una fase más del propio proceso de comprensión. Al tener la necesidad de exponer la representación de

los significados del texto, el lector da el último paso, el último eslabón, para construir el significado.

La necesidad de comunicar lo comprendido conforma el principio fundante de la teoría –*la acreditabilidad de lo comprendido*– y define la base teórica de este modelo explicativo que se completa con los siguientes tres supuestos centrales:

I- El *supuesto de la cognición situada* sostiene que la cognición no opera en abstracto y los lectores construyen los significados partiendo de diversas fuentes culturales y sociales.

II- El *supuesto de la interactividad* señala los vínculos existentes entre los procesos internos del lector, el texto y el contexto.

III- El *supuesto de la socioconstructividad* contempla el progresivo desarrollo del lector en el proceso de formación en cuanto a un lector consciente, a través del dominio de procesos y estrategias.

Los tres supuestos centrales señalados se desarrollan en diez más específicos que se muestran en el *cuadro 1*.

<p>I) El supuesto de la cognición situada</p> <ol style="list-style-type: none">1. Búsqueda de la coherencia discursiva.2. Centralidad de los procesos inferenciales.3. Orientación del proceso lector de acuerdo a objetivos del lector y objetivos funcionales.4. Dependencia fundamental de los conocimientos previos. <p>II) El supuesto de la interactividad</p> <ol style="list-style-type: none">5. Secuencialidad de procesamientos en paralelo a partir de diversas fuentes de información.6. Interactividad entre el lector, el texto y el contexto.7. Diversidad de niveles y formatos de representación. <p>III) El supuesto de la socioconstructividad</p> <ol style="list-style-type: none">8. Proceso progresivo de toma de conciencia y control.9. Desarrollo ontogenético, progresivo y permanente de estrategias, según tareas, géneros discursivos, temáticas, etc.10. Complementariedad entre disposiciones innatas y procesos evolutivos.
--

Cuadro 1. Los 10 supuestos específicos de la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi 2011).

Para concluir con el acercamiento a la Teoría de la Comunicabilidad, se indica que es una teoría psicosociolingüística tal y como la define su principal representante:

Psicológica, por cuanto consideramos la comprensión como producto de procesos mentales estratégicos; social por cuanto consideramos el contexto cultural y situacional que determina la diversidad de textos; lingüística, puesto que aquello que pretendemos que los lectores enfrenten son actos de comunicación mediante la modalidad escrita de la lengua, esto es, textos escritos. (Parodi 2010: 11)

1.1.1.1. El modelo sociocultural

Leer y escribir no solo son actividades lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. El proceso de leer va más allá que el hecho de descodificar el texto y asignarle un significado, puesto que el lector tiene presente durante todo este proceso el sentido que cada comunidad le otorga a las palabras. El sentido que la *comunidad lectora* le otorga a una palabra no es estable y puede cambiar junto a la evolución de la cultura; por ello, el contexto sociocultural interviene de manera determinante en el proceso de comprensión lectora.

Para el enfoque sociocultural, leer no es solo un proceso psicobiológico, sino una práctica cultural insertada en una comunidad particular que tiene una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (Cassany 2006). Desde esta perspectiva, se entiende que la lectura es una actividad socialmente definida. Entonces, se puede afirmar que no “hay una manera ‘esencial’ o ‘natural’ de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (Zavala 2002: 17; cit. por Cassany 2006: 21).

Es importante destacar que la lectura no solo es sociocultural como producto de una comunidad lectora, sino también se debe al hecho de que lo que se lee configura la identidad individual y social del lector como miembro de una comunidad determinada. Esta concepción de la lectura no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector, ni que las palabras del discurso aporten una parte importante del significado, pero se destaca de otros modelos explicativos de la comprensión lectora al situar el acento en los tres puntos siguientes (Cassany 2006):

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social puesto que todo conocimiento procede de la comunidad.
2. El discurso no surge de la nada, hay alguien detrás. Comprender el discurso es comprender la visión del mundo reflejada de un individuo.
3. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijas puesto que cada comunidad usa el discurso de un modo particular.

La comprensión lectora no puede ser explicada obviando el componente cultural, dado que los postulados de este enfoque sostienen que la lengua no refleja la realidad; de hecho, ni siquiera existe, se trata únicamente de una abstracción. La lengua solo existe en la mente del individuo o en forma de productos culturales, como un libro, frente al *discurso* que sí presenta existencia. De la misma manera, todos los discursos posibles están *situados* respecto a un momento y un lugar determinado. El discurso no se da en la nada, ni en la ubicuidad ni en la atemporalidad porque tiene un autor que pertenece a una comunidad particular que se ha desarrollado en un lugar y en unas condiciones que le otorgan una manera exclusiva de ver el mundo. Por ello, los discursos neutros u objetivos no existen, todo está conectado con la comunidad social y el autor escribe como individuo-social con todo lo que ello supone (Cassany 2006).

Cuando el lector pertenece a la misma comunidad lectora que el escritor del texto, se puede hablar de lectura *intracultural*. En cambio, se denomina lectura *intercultural* aquella que presenta un lector de una comunidad lectora diferente a la del autor y, como consecuencia, ni el lector ni el autor pueden averiguar los conocimientos que posee el otro. Las diferencias entre las formas particulares de razonamiento que muestra cada cultura, cada idioma o cada comunidad es el objeto de estudio de la *retórica constructiva*¹⁰ (Cassany 2006).

¹⁰ La Retórica Contrastiva es una línea de investigación en el ámbito de la escritura, en el marco de la didáctica de LE, que se desarrolla a partir de la consideración de la escritura como un fenómeno cultural que “las distintas comunidades [crean] para cubrir distintas funciones mediante la utilización de diversos recursos lingüísticos, textuales y discursivos” (Trujillo 2003: 49). Los inicios se sitúan en 1966 a partir de un artículo de Kaplan (1966; 1967; 1988) que desarrolla la siguiente idea clave: “Logic (in the popular, rather than the logician’s sense of the word) which is the basis of rhetoric, is evolved out of culture; it is

Desde el ámbito de la didáctica de las lenguas, la perspectiva sociocultural contempla dos tipos de acercamiento a un texto escrito en función de los procesos cognitivos que se aplican: la *alfabetización* simplemente y la *alfabetización funcional*, es decir, se diferencia entre el lector que puede descodificar un texto y el lector que lo comprende y lo aprovecha funcionalmente en el día a día. En este sentido, se establece una conexión didáctica entre lo que el socioculturalismo considera la *alfabetización funcional* y la culminación del proceso de comprensión lectora –generar los tres niveles de representación mental– que conduce al ‘aprendizaje’ según el modelo interactivo.

Después de repasar algunos de los modelos explicativos de la comprensión lectora más destacables, se puede afirmar que, en la actualidad, la manera de concebir el proceso de comprensión parte de la interacción que se da entre los conocimientos previos del lector, la información aportada por el texto y la influencia del contexto sociocultural.

La lingüística textual, la psicología cognitiva y la sociolingüística ayudaron en la reconceptualización de la comprensión lectora, entendida hoy en día como un proceso interactivo, constructivo y contextualizado con un papel esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa. (Usó-Juan 2011: 201)

Por tanto, en la comprensión lectora intervienen múltiples factores puesto que la lectura es un evento social, lingüístico y cognitivo que posee un contexto físico y cultural. Desde este punto de vista, no se puede negar que es necesario poseer más conocimientos, además de los lingüísticos, para poder comprender un texto:

Sabemos que podemos comprender todas las palabras y estructuras de un texto, y sin embargo, no entender el texto, porque la comprensión no depende sólo del conocimiento del código lingüístico, sino de otros conocimientos también, que conjuntamente con los primeros permiten construir una representación mental integrada de las informaciones. (Ruiz de Zarobe 2011: 131)

En la actualidad se asume que a los tres niveles de representación mental de la comprensión del discurso definidos por Kintsch y Van Dijk (1983) se añaden los

not universal. Rhetoric, then, is not universal either, but varies from culture to culture and even from time to time within a given culture.” (Kaplan 1966: 2). Para saber más, *cfr* Kaplan (1966; 1967; 1988), Connor (1996; 2001), Leki (1991), Trujillo (2001; 2002; 2003), Cassany (2004; 2006), entre otros.

denominados *nivel de comunicación* y *nivel del género del texto* para lograr una descripción más completa del proceso de comprensión lectora (Graesser, Millis y Zwaan 1997). El *nivel de comunicación* se refiere al contexto pragmático y comunicativo donde se inserta el texto. En cuanto al género (véase apartado 1.1.2. Tipos de lectura), se han identificado diversas categorías que marcan la diferente representación que el lector construye en su mente durante la comprensión. En resumen, se propone la *figura 2¹¹* como la representación de la concepción actual del proceso de comprensión lectora.

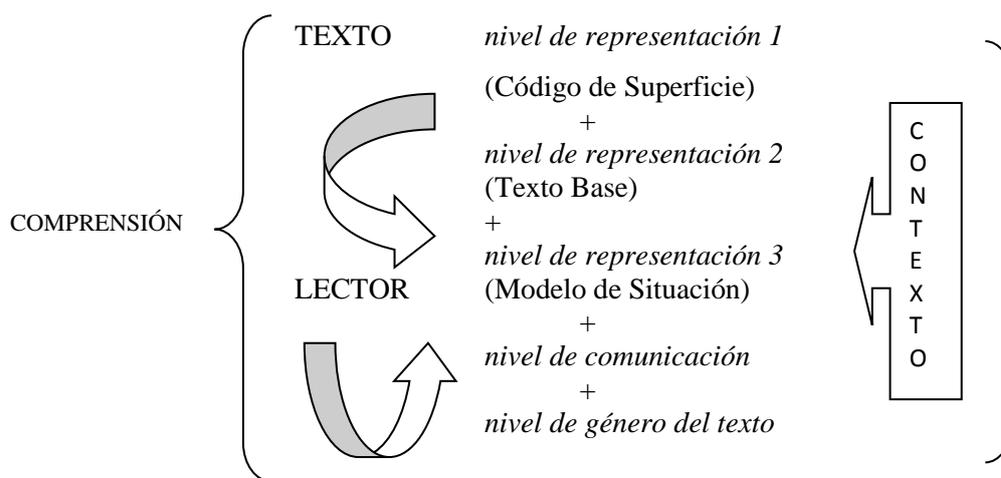


Figura 2. Concepción actual del proceso lector.

Escudero (2010) asegura que estos cinco niveles de representación no están suficientemente diferenciados entre sí y que interactúan de un modo muy complejo que todavía no se conoce. Por ello, “un reto para la investigación futura posiblemente sea crear tareas experimentales que permitan aislar los distintos niveles de representación” (Escudero 2010: 11).

A pesar de contar con varios modelos que pretenden explicar el proceso de comprensión lectora, existen variantes determinantes –como el género textual– que se han diluido en paradigmas generalizadores que no han contemplado de qué manera particular intervienen en dicho proceso. A fin de compensar esta carencia, durante los últimos años han proliferado los estudios que se adentran en las particularidades que presenta el proceso de comprensión de un tipo de texto determinado (León y Escudero

¹¹ Representa una síntesis de la concepción actual del proceso lector realizada por la autora de esta tesis.

2007; Regueiro 2011; etc.) y debido a ello, resulta pertinente hablar de diversos *tipos de lectura*.

1.1.2. Tipos de lectura

White (1983; cit. por Cassany, Luna y Sanz 1998: 198) fue uno de los primeros en distinguir tipos de lectura según dos criterios: los *objetivos de la comprensión* y la *velocidad de lectura*. Distinguió los tipos de lectura que se muestran en la *figura 3*:



Figura 3. Tipos de lectura (White 1983; cit. por Cassany, Luna y Sanz 1998: 198).

Una posible clasificación de tipos de lectura se relaciona con los objetivos que se plantea un lector ante un texto. Desde este punto de vista, se puede clasificar la lectura en: a) lectura para obtener una información precisa, b) lectura para seguir instrucciones, c) lectura para obtener una información de carácter general, d) lectura para aprender, e) lectura para revisar un escrito propio, f) lectura por placer, g) lectura para practicar en voz alta; o, según la finalidad general, Moirand (1983; cit. por Regueiro 2011) leer para a) aprender, b) saber, c) soñar, d) hacer y e) participar.

Se puede afirmar que cada tipo de texto exige una manera de leer y, por tanto, un tipo de comprensión particular. Si bien se ha definido comprensión, a grandes rasgos, como el proceso que consiste en apropiarse del significado de un texto manipulando la información explícita con la ayuda de estrategias de lectura y aportando varios conocimientos ajenos al texto para lograr un esquema aceptable del significado, se debe puntualizar que ante una narración la información explícita del texto será diferente –no solo en cuanto al tema sino a los tiempos verbales, al narrador y a las secuencias–: las

estrategias a aplicar y la información que aporte el lector serán diferentes a lo que se pondría en marcha ante un texto argumentativo o expositivo. En definitiva:

[...] cada tipo textual, en su especial y característica organización estructural significativa y en los elementos lingüísticos y semánticos –categorías, unidades, funciones, etc.– que la manifiestan, determina la activación de funciones y esquemas cognitivos, lingüísticos, metalingüísticos y meta-cognitivos específicos. (Regueiro 2011: 58)

Antes de continuar tratando el tema del papel determinante que juega el tipo de texto en el proceso de comprensión lectora, se debe señalar a qué hace referencia el concepto *tipo de texto* puesto que no siempre se diferencia de la noción *género de discurso*. La diferencia fundamental es que el *género* implica necesariamente el contexto, es decir, el concepto “*género* remite más bien a la realidad sociocultural y discursiva, y *tipo* suele remitir más bien a la realidad lingüístico-comunicativa” (Ruiz de Zarobe 2011: 134). Si bien es cierto que en el concepto de *género literario* la acepción es distinta puesto que adquiere un significado clásico que designa las categorías elementales en las que se han clasificados los textos literarios según la división de las modalidades del discurso correspondientes a *exegemática* (lírica), *dramática* (teatro) y *mixta* (narración épica y novelesca); también lo es que esta concepción presenta una ambivalencia que se resuelve al distinguirse entre *géneros teóricos* –las tres grandes categorías– y *géneros históricos* –las realizaciones concretas de la tripartita clasificación–. De hecho, algunos autores inciden en la relación que se establece entre la noción de género y el vínculo con la realidad cultural. Es el caso de Genette (1977), quien define el concepto como categorías determinadas por la cultura y por la historia:

[...] todas las clases, todos los subgéneros, géneros o super-subgéneros, son categorías empíricas, establecidas por la observación del legado histórico [...] por la extrapolación [...] por un movimiento deductivo super-puesto a un primer movimiento todavía inductivo y analítico. (Genette 1977: 229)

Tampoco el concepto de género literario ha estado libre de controversia, pues a partir de la década de los sesenta varios autores, sin duda siguiendo a Croce y su rompedora obra

Estética (1938), negaron la existencia de la división de géneros; por ejemplo, Blanchot (1960) o Bousoño (1970).¹²

Otra aclaración requerida en este punto hace referencia al término *estructura textual*, empleado en estas páginas tanto para englobar el significado de superestructura –la forma convencional de un tipo de texto– como el de macroestructura –el conjunto de macroproposiciones interrelacionadas que corresponde al significado de un texto (Kintsch y Van Dijk 1983) –.

León (2004), uno de los autores que ha estudiado la influencia del tipo de texto en la comprensión lectora, asegura que el lector experto no solo emplea el conocimiento sobre el tipo de texto en la representación de la nueva información de una manera determinante para construir la comprensión, sino también en la recuperación de la misma dado que cuando se tiene en cuenta la estructura textual, la comprensión perdura más tiempo en la memoria. Afirma que se da cierta superioridad en los lectores que dominan las estructuras textuales puesto que “el conocimiento implícito sobre la estructura del texto se revela como uno de los factores claves responsable de esta superioridad” (León 2004: 16). Desde este punto de vista, el conocimiento de la estructura textual del texto se configuraría como una estrategia de comprensión lectora que dotaría al lector de cierta habilidad superior para lograr una comprensión más ágil y profunda. De la misma manera, se puede afirmar que el tipo de texto también determina el uso de las estrategias de comprensión lectora, dado que no se emplean las mismas o en la misma medida.

Varias investigaciones han demostrado que según el tipo de texto que se lee, se aplican unas u otras inferencias (León y Escudero 2007). En la lectura comprensiva de un texto narrativo, por ejemplo, el lector deberá realizar un mayor número de inferencias causales¹³ para completar la información ausente entre un suceso narrado y el suceso narrado consecutivo para ir trazando puentes de significado entre las informaciones que da el texto. También es necesario que el lector posea un conocimiento lingüístico y discursivo que le permita reconstruir el significado de

¹² Para saber más sobre la noción de género literario, consúltese Krauss (1971); Genette (1977); Fowler (1979); Rollin (1981); Todorov (1996) o Ricoeur (2006) entre otros.

¹³ También llamadas *inferencias puente*, son las encargadas de inferir información procedente del texto para establecer las relaciones causales.

unidades como los marcadores discursivos, oraciones y léxico de tiempo, referencias al lugar y al modo o los usos de pretéritos, ya que estos elementos siempre se manifiestan en la narración (Regueiro 2011). El problema en el ámbito de las investigaciones sobre el impacto que tiene el conocimiento de los rasgos textuales en el proceso de la comprensión es que los estudios han sido predominantemente sobre textos narrativos. Esto supone que haya cierta carencia de investigaciones con otros tipos de texto pero también que se conozca con bastante exhaustividad cómo se produce la comprensión de un texto narrativo.

Parodi (2011) explica algunas diferencias entre la comprensión de un texto narrativo y otro expositivo, indicando que, además de las estructuras diferenciadas o los elementos mínimos de cada tipo de texto –como señala Regueiro (2011)–, también existen diferencias por la intención y por los objetivos de lectura, por un lado; y por los objetivos funcionales que proceden del contexto cultural y social, por otro, que cada tipo de texto genera o demanda. Estos objetivos se encuentran asociados a los tipos de texto y requieren diversas modalidades de lectura para su comprensión. En la *figura 4*, Parodi (2011) muestra el entorno de la lectura y todos los factores que determinan qué tipo de lectura se realiza en función del género discursivo y en función de otras variables que se encuentran interconectadas:



Figura 4. El entorno de la lectura (Parodi 2011: 159).

Algunas investigaciones que se han centrado en instruir en los rasgos de las estructuras de los textos (Bartlett 1978; Dansereau y cols. 1980; Cook 1982; Carrell

1984; Armbruster, Anderson y Ostertag 1987; Cook y Meyer 1988; etc.) han demostrado que los sujetos que forman parte de los grupos experimentales en estos estudios mejoran considerablemente su comprensión lectora¹⁴. De hecho, esta habilidad se considera un criterio para diferenciar lectores expertos y no expertos puesto que los expertos logran una representación más coherente aplicando las reglas de las estructuras de los textos, mientras que los no expertos obtienen una representación fragmentada y lineal –llamada “tema más detalle” por Scardamalia y Bereiter (1984) –.

La bibliografía consultada al respecto de la instrucción en la estructura textual se ha decantado por trabajar el texto expositivo en sus cinco variantes de organización: orden cronológico, listado, comparación/contraste, causa/efecto y problema/solución (Meyer y Freedle 1984; Sánchez 1995). Esto se debe a que algunas de las superestructuras esquemáticas se aprenden desde la infancia, como ocurre con el esquema de las narraciones (Van Dijk y Kintsch 1983), y se encuentran en los conocimientos previos del lector. Sin duda, el predominio del texto expositivo en el ámbito escolar provoca la preferencia por la enseñanza-aprendizaje de esta estructura puesto que se encuentra en mayor medida en los libros de texto; y asimilar correctamente su estructura supone una herramienta útil de aprendizaje.

Todos los lectores poseen ciertos conocimientos sobre las particularidades de cada tipología textual en mayor o en menor profundidad. Es decir, el lector posee las diferentes *macrofunciones* de cada tipo de texto en sus conocimientos previos. Dichas macrofunciones, según el MCER, son la descripción, la narración, el comentario, la exposición, la argumentación y la persuasión. Pero esto no supone que se empleen estos conocimientos de manera productiva durante el proceso de comprensión, por ello, su instrucción resulta muy beneficiosa.

Cada tipo de lectura se compone de niveles de complejidad que surgen de la relación lectura-texto. Regueiro (2011) lo ejemplifica representando la necesidad de progresión que subyace en la modalidad de *lectura dramatizada* del texto dialógico a través de una pirámide de dificultad:

¹⁴ Véase apartado 1.2.3. Las estrategias de lectura en E/LE: uso e instrucción.

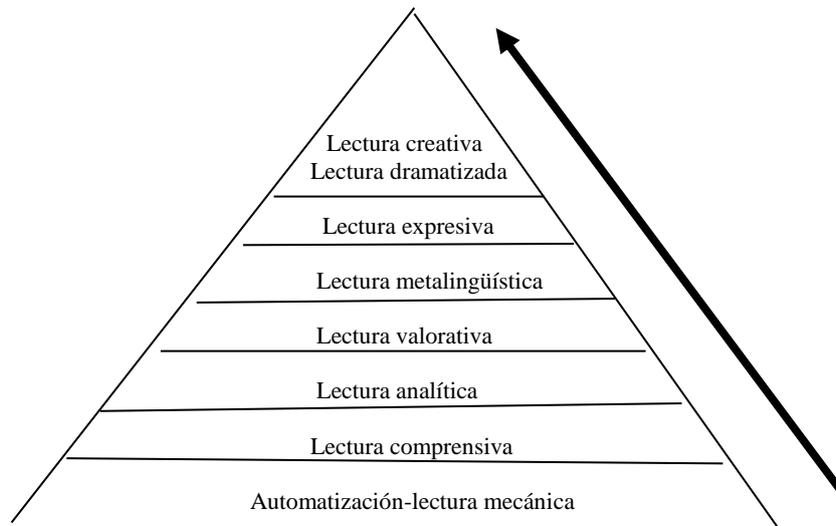


Figura 5. Los niveles jerárquicos de la lectura: texto dialógico y lectura dramatizada (Regueiro 2011: 65).

En la pirámide de dificultad de Regueiro (2011: 65), se observa que para alcanzar la lectura dramatizada que implica el texto dialógico, hay que dominar primero la lectura comprensiva, analítica, valorativa, metalingüística y expresiva. Esta pirámide marca un itinerario muy adecuado para el ámbito de la didáctica de la comprensión lectora porque jerarquiza las lecturas según la dificultad que entrañan. En la base se encuentra la *lectura mecánica* que es el primer paso de acceso al texto puesto que consiste en la descodificación de los signos visuales sin llegar a su completa comprensión. La *lectura comprensiva* es el proceso de construcción de una representación mental de los contenidos del texto –con toda la complejidad que esto implica tal y como se muestra en este apartado–. La *lectura analítica* y la *valorativa* permiten comprender los diversos matices del texto, “comprender los recursos y su sentido, entender por qué un personaje dice lo que dice, qué sentido tienen sus palabras de acuerdo con su forma de ser, sus intenciones, su personalidad” (Regueiro 2011: 72). La *lectura metalingüística* consiste en situar el foco de atención en la relación que se establece con la forma. Y por último, la *lectura expresiva* es una manifestación oral que refleja la comprensión y la interpretación del texto (Regueiro 2011).

De entre los tipos de lectura indicados anteriormente, sin duda, la *lectura comprensiva* es la que debe primar en las aulas dado que es la que encamina al alumno a comprender la información de un texto; y, por tanto, la que entrena el proceso de

hacerse con el significado –indispensable para realizar otras tareas de mayor exigencia cognitiva–.

1.1.2.1. La lectura comprensivo-interpretativa

Para alcanzar con éxito la lectura comprensiva de un texto, el lector debe aplicar una serie de *competencias* y *habilidades* que surgen de las siguientes áreas del conocimiento, según Colomer y Camps (1991):

<i>Cognitivas:</i> Conocimientos de la lengua y del mundo.
<i>Afectivas:</i> Autoimagen como lector, miedo a fracasar...
<i>Microprocesos:</i> Comprensión de la información de palabras, sintagmas y oraciones. Selección de la información que se debe retener en el transcurso de la secuencia lectora.
<i>Procesos de integración:</i> Unir proposiciones a través de mecanismos de cohesión. Realizar inferencias.
<i>Macroprocesos:</i> Se activan para determinar la coherencia global del texto: ideas principales, resumen, estrategias de representación de la estructura.
<i>Procesos metacognitivos:</i> Controlan el estado de la comprensión como la pérdida y reparación de comprensión.

Algunos autores han considerado la enseñanza directa de determinados procedimientos de la lectura comprensiva. Por ejemplo, Bauman (1990) diseñó una secuencia para aprender a *determinar la idea principal* que consta de cuatro pasos:

1. Determinación de la idea principal de listas de palabras.
2. Determinación de la idea principal de frases.
3. Determinación de la idea principal de un párrafo.
4. Deducir la idea principal de un párrafo en el que esta no se encuentra de manera explícita.

Monereo y Castelló (1997) propusieron enseñar la habilidad de *predecir y comprobar hipótesis*; primero, ofreciéndose el mismo docente como modelo, para, de manera progresiva, contribuir a que el alumno llegue a la autonomía procedimental.

Regueiro (2011: 70) muestra el recorrido didáctico inductivo-deductivo del proceso de la lectura comprensivo-interpretativa –*figura 6*– de manera minuciosa y, de este modo, ofrece un utilísimo itinerario de los procesos cognitivos que se activan ordenados secuencialmente. Se debe destacar que Regueiro (2011) no se refiere únicamente a la lectura comprensiva –exactamente emplea el término *lectura comprensivo-interpretativa*–, sino que adjunta el proceso de interpretación considerándolos de esta manera como dos nociones divisibles.

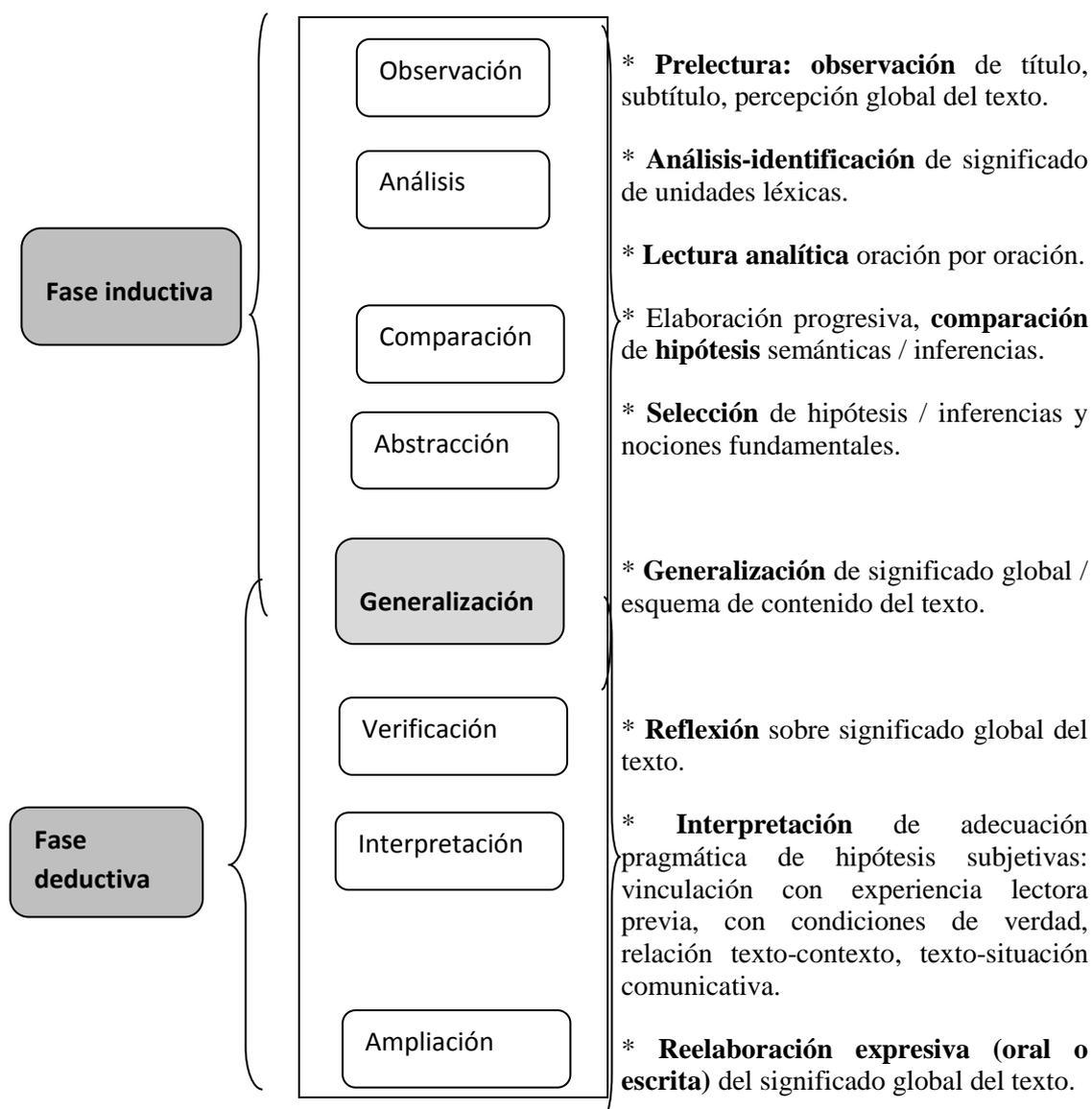


Figura 6. Recorrido didáctico inductivo-deductivo del proceso de lectura comprensivo-interpretativa (Regueiro 2011:70).

Llegados a este punto se deben aclarar los términos de *comprensión e interpretación* para emplearlos con propiedad.

Algunos autores reservan el término *lectura* para hacer referencia a la descodificación del texto y emplean *comprensión* para el proceso de hacerse con el significado. Otros, equiparan los dos términos y emplean indistintamente *lectura* y *comprensión* –como se han empleado en las páginas precedentes–. Sin embargo, en busca de mayor precisión terminológica, se mostrará que *comprensión e interpretación* son dos procesos diferentes y este hecho provoca una obligada revisión del término *lectura*. La noción de *lectura* es un proceso que engloba las funciones cognitivas de *comprender* y de *interpretar*, actividades consecutivas y no equiparables que precisan de la herramienta de *descodificación*.

La comprensión no puede plantearse en términos absolutos, no es una cuestión “de todo o nada” (Baker y Brown 1984), existen grados y modalidades de comprensión. Si se contempla la comprensión de un texto como una imagen escalonada, no resultará difícil situar la *interpretación* un peldaño por encima de la comprensión. Comprender no es un sinónimo de interpretar, son dos efectos cognitivos diferenciados del proceso de recepción de un texto escrito. Comprender es asumir lo que el texto muestra como evidente; en cambio, interpretar conlleva la implicación personal del lector en la reformulación e interiorización de lo comprendido (Mendoza 2011: 56); y todo ello es leer o lectura como un término “englobador” que abraza las dos actividades.

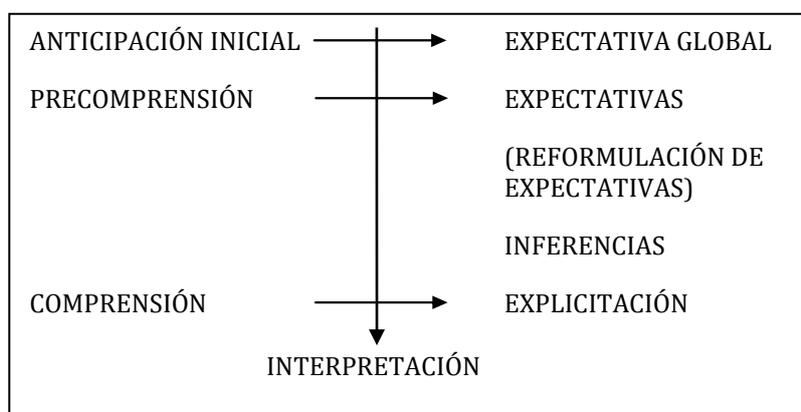
El lector, al comprender, se limita a hacerse con el *significado* del texto, mientras que interpretar es atribuirle, acorde al contexto de creación y partiendo de los conocimientos que el sujeto posee, un *sentido*. Varios autores emplean *comprender* para integrar el proceso de comprensión e interpretación –en las páginas precedentes así se ha procedido– pero la interpretación es un paso más que la comprensión y solo los lectores competentes pueden alcanzarla. La interpretación es la interacción activa entre lo que el texto dice y las experiencias del lector, es realizar una actualización del texto según los saberes del lector.

Si al leer un texto en una lengua que se conoce se logra entenderlo íntegramente y se logra construir una representación mental de los significados sin encontrar vacíos semánticos, se estará comprendiendo aunque no se sepa por qué lo escribió su autor,

con qué intención y qué pretendía o qué quería decir con ese texto, o cómo otorgar sentido al texto según la situación comunicativa: no se interpreta si no se puede dar respuesta a estas preguntas. Es decir, “se puede tener una comprensión perfecta del texto, no tener ninguna laguna desde el punto de vista sintáctico, semántico, conceptual o cultural, y aún así tener dudas de cómo interpretarlo” (Ruiz 2010: 318).

La interpretación es una respuesta personal al proceso de recepción de un texto, por ello, pueden darse diversas interpretaciones de un mismo texto ya que cada lector cuenta con una serie de experiencias y saberes que la matizarán. Por lo tanto, “la interpretación presupone un acto de creación (o co-creación) y de expresión cargado de cierta libertad” (Ruiz 2010: 319).

La interpretación de un texto requiere de varias actividades cognitivas que coinciden con las del proceso de comprensión pero añade una fase más o un nivel mayor de profundidad. El *cuadro 2* (Mendoza 2007) muestra las fases del proceso de interpretación de un texto y las actividades cognitivas que se realizan en cada fase.



Cuadro 2. Fases y actividades del proceso de lectura (Mendoza 2007: 90).

La *descodificación* constituye la primera aproximación a los elementos formales del texto, aunque no es exactamente una fase del proceso lector según Mendoza (2000; 2007) quien la considera una actividad instrumental de base. En este primer momento, el lector activa inconscientemente su conocimiento lingüístico y fonológico para reconocer y transformar los signos lingüísticos. Gracias a este reconocimiento, el lector tiene la información necesaria para ir atribuyendo significados.

En la fase de *precomprensión* el lector descubre las condiciones de recepción del texto, que según Mendoza (2000: 22) son tres: 1) estimular la participación interactiva del lector, 2) reclamar su atención y 3) facilitarle la generación de expectativas. Las expectativas se van cumpliendo o no mientras se avanza en la lectura en relación tanto a los elementos textuales, como a la experiencia previa.

La fase de *comprensión* puede definirse como: “[...] el efecto de la (re)construcción del significado [que] surge de la confirmación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones.” (Mendoza 2000: 23).

La *interpretación* es la última fase y la respuesta del lector a la comprensión del texto. El texto se enriquece con la aportación del lector a través de un proceso dialógico e interactivo de los componentes de su *intertexto lector*¹⁵ (experiencias previas, experiencias lectoras, estado de ánimo, conocimiento del mundo...). Este último paso del proceso de lectura se puede considerar una respuesta individual a un fenómeno público.

Se observa que la comprensión es el resultado de una adecuada y coherente (re)construcción de significados; en cambio, la interpretación es la última fase y la respuesta del lector a la comprensión del texto. Por tanto, comprender no es un sinónimo de interpretar, son dos efectos cognitivos diferenciados del proceso de recepción de un texto escrito. En el *cuadro 3* se muestra qué se considera comprender y qué interpretar de manera sucinta, a partir del contraste de las principales diferencias:

COMPRENDER	INTERPRETAR
Dotar de significado	Dotar de sentido
Entender la secuencia	Vincular con la experiencia lectora previa
Construir una representación mental	Desvelar la intención del autor, los dobles sentidos
Parte de la información local	Parte de los conocimientos previos
Incide en el vínculo lector-texto	Incide en el vínculo lector-contexto

Cuadro 3. Algunas diferencias básicas entre comprender e interpretar.

De la comprensión a la interpretación hay diversos estadios y, como consecuencia, el proceso lector se puede dividir en grados jerarquizados según su

¹⁵ Véase apartado 1.3.2.3. El intertexto lector.

complejidad. Es evidente que en un grado elevado se encuentra la lectura que permite acceder al significado de textos literarios, por ejemplo, puesto que presentan ciertos recursos que requieren un esfuerzo interpretativo mayor. Por tanto, adentrarse y hacerse con un texto no es un todo o nada, existen niveles y en el más alto nivel se encuentra la interpretación de un texto literario.

No menos complejidad que el desciframiento de un texto científico entraña el proceso interpretativo de un texto literario de creación [...] En este caso la comprensión no es un simple proceso de desciframiento del significado de frases sueltas o de la totalidad del contexto, sino un complejo camino que lleva desde el *circunstanciado texto exterior al sentido interno*. (Luria 1985: 115; cit. por Regueiro 2011: 74)

Si la lectura de un texto literario supone mayor dificultad por su especificidad, resulta evidente que la singularidad de este tipo de lectura se debe atender en este apartado, aunque sea brevemente. Por tanto, se señalan algunas peculiaridades de la lectura literaria como proceso lector.

1.1.2.2. *La lectura literaria*

En referencia a la relación entre la lectura literaria y la capacidad lectora en general, las investigaciones que han atendido a la especificidad del proceso lo han hecho desde diversos ámbitos, según apunta Colomer (1995: 4):

- El papel de la literatura en el acceso al texto escrito. Quedó demostrado por los estudios de observación que los niños adquieren muchos conocimientos sobre lo escrito a partir de los cuentos, siendo el acceso a estos la actividad más influyente en el proceso de adquisición de la lengua escrita (Wells 1988).
- La comprensión de las narraciones. Las investigaciones sobre la comprensión de narraciones, especialmente a partir de los estudios sobre la “gramática de la narración” de los años setenta, ofrecían una información detallada de la estructura de la narración. Quedó patente que el esquema narrativo resulta

tempranamente accesible y resulta de fácil dominio en nuestra cultura con el fin de entender historias.

- La atención actual hacia la lectura literaria. Aparte de la considerable atención que ha recibido la influencia del conocimiento de la estructura narrativa en el proceso de la lectura de textos literarios, actualmente se acepta plenamente que la respuesta afectiva del lector puede influir más en la comprensión que otros aspectos (Mosenthal 1987).

De las consideraciones de Colomer (1995) se pueden extraer dos ideas esenciales respecto a la lectura literaria: a) los lectores potenciales de textos literarios tienen conocimientos de los rasgos específicos de las narraciones desde la infancia, cierta predisposición a la ficción y disponen de conocimientos sobre algunas normas de funcionamiento; además, b) la respuesta afectiva del lector ante un texto literario es uno de los factores que en mayor medida determinan la comprensión. En este sentido, la respuesta afectiva del lector es un recurso didáctico de gran potencial que resulta determinante en el proceso de interpretación de un texto literario. La lectura asume una función constructiva en relación al sujeto y “este se realiza intelectual y afectivamente en su actividad de actualización del texto” (Rouxel 1996: 46). Otros elementos que participan de la comprensión como “la percepción estética del lenguaje, la respuesta emotiva a la intriga, la identificación con los personajes o la variabilidad de las interpretaciones entre los lectores” (Colomer 1995: 5) también deberían ser explorados para determinar la repercusión didáctica que pueden aportar a la interpretación.

La lectura literaria difiere de la lectura de un texto no literario, tal y como señala Brumfit (1980):

The fundamental ability of a good reader of literature is the ability to generalize from the given text to either other aspects of the literary tradition or personal or social significance outside literature¹⁶. (Brumfit 1980: 107)

Una particularidad de la lectura literaria que se debe considerar, especialmente en el ámbito de la didáctica, es que requiere en mayor medida de la participación del

¹⁶ La habilidad fundamental de un buen lector literario es la habilidad de generalizar desde lo que dice el texto a los aspectos de la tradición, de lo personal o de lo social que se encuentran fuera del propio texto. [Traducción propia]

lector con su apreciación y su valoración para completar el proceso de interpretación del texto. Esta mayor demanda de implicación en el proceso procede de una doble intervención del sujeto: a través de sus apreciaciones subjetivas, en mayor medida que ante otros tipos de texto; y de la aportación de conocimientos varios de diferente índole imprescindibles para completar el significado. A este respecto, Barthes (1974; cit. por Mendoza 2006: 1) señala que el “texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural”.

Algunos autores aseguran que la lectura literaria supone un esfuerzo mayor, no solo por la mayor exigencia que supone la interpretación, sino también por las propias particularidades del texto literario:

El trabajo de revelar el sentido de una obra artística no es en modo alguno sencillo, y cabe decir con seguridad que la hondura de la revelación del sentido interno de un texto de creación literaria por diversas personas que lo leen se diferencia en extremo de la comprensión de un texto sencillo narrativo o descriptivo (y tal vez científico o explicativo). (Luria 1985: 115, cit. por Regueiro 2011: 55)

Por otro lado, lograr esa “revelación del sentido interno de un texto de creación literaria” a la que se refiere Luria reporta un mayor placer. El autor asegura que la lectura literaria posee una particularidad en cuanto al conocimiento previo que exige al lector, se trata de la demanda de conocimiento de tipo *intuitivo*:

[...] la comprensión de un texto literario de creación (que a primera vista puede parecer insignificante) supone el proceso más complejo de desciframiento del sentido general o de la ley general al análisis profundo del sentido y de las motivaciones, que a veces han de apoyarse no en el simple proceso de desciframiento lógico, sino también en los factores del descifrado emocional denominados conocimiento *intuitivo*. (Luria 1985: 100, cit. por Regueiro 2011: 56)

En cambio, otros autores aseguran que leer un texto literario no tiene por qué ser más complejo que otros textos considerados no literarios. Mendoza (2007), por ejemplo, asegura que una muestra de lengua oral puede contener metáforas, elipsis y otro tipo de recursos que requieren un gran esfuerzo cognitivo para su comprensión, los cuales suelen asociarse al texto literario.

Para llevar a cabo las lecturas que configuran la lectura literaria se deben aplicar diversas estrategias, poseer determinados conocimientos previos, mostrar ciertas habilidades, conocer algunas normas de la ficcionalidad, dominar otros tipos de lectura... Sin embargo, no existe ninguna actividad cognitiva exclusiva de un tipo de lectura ni de una manera de leer, es decir, cada texto demanda *su propia lectura*, que será un mosaico de otras. Por ejemplo, Regueiro (2011) define la *lectura literaria* como un proceso cognitivo complejo que supone varios tipos de lectura: la lectura metalingüística, la lectura metacognitiva y la lectura estética. La *lectura metalingüística* comporta una reflexión necesaria sobre los mecanismos de la lengua que se está leyendo para desvelar los recursos lingüísticos y estilísticos del texto. La *lectura metacognitiva* implica varias actividades, desde la reflexión sobre cómo descifrar los recursos hasta monitorizar las funciones cognitivas que se deben realizar en cada momento. La *lectura estética* es aquella que atiende a la belleza del texto en cuanto el lector recibe el mensaje como objeto estético y realiza una valoración en este sentido.

A pesar de reconocer que la lectura literaria es un complejo proceso compuesto de otros tipos de lectura y de difícil determinación, se intentará señalar algunas de sus características esenciales. A este respecto, se pueden indicar cuatro actividades mentales que todos los lectores realizan durante el proceso de comprensión-interpretación de un texto literario (Colomer 1995):

1. *Figuración e imaginación*. Es necesario reconstruir una imagen mental del relato para situarse allí.
2. *Previsión y retrospectión*. Se realizan hipótesis sobre lo que se leerá y se revisa lo leído continuamente.
3. *Participación y construcción*. “Los lectores se identifican con los personajes y las situaciones y quedan emocionalmente inmersos en el texto” (Colomer 1995: 6).
4. *Valoración y evaluación*. Consiste en la construcción de una opinión sobre la calidad del texto.

La lectura de un texto literario pasa por diversos procesos cognitivos o fases desde el inicio de la descodificación hasta su interpretación. La mayoría de estas fases son las propias del proceso de interpretación –anticipación, precomprensión,

comprensión e interpretación (Mendoza 2007) – pero, en el caso del texto literario, se le añaden otras actividades cognitivas necesarias –como las señaladas por Colomer (1995)– que diferencian el proceso respecto a la lectura de textos no literarios. Por ejemplo, amoldarse a la ficción, ampliar el límite de lo aceptable según las normas de la comunicación y del lenguaje o valorar el texto como objeto artístico, entre otras.

Se ofrece en el *cuadro 4* un esquema-resumen, que parte de las consideraciones de Mendoza (2007) y Colomer (1995), para mostrar gráficamente las actividades cognitivas principales que realiza un lector durante la progresión en la tarea de dar sentido a un texto literario. Se observa que, ante un texto literario, se espera que el lector lo interprete para culminar la recepción y alcanzar la lectura literaria. En este sentido, el término *recepción* designa el proceso global de comprensión-interpretación, de la misma manera que la noción de lectura, pero solo resulta aplicable al texto literario porque en este concepto subyacen otras actividades propias de la lectura literaria, como las que aparecen en el esquema siguiente.



Cuadro 4. Fases y actividades de la lectura literaria.

El *lector literario* establece una interacción activa entre lo que el texto dice y las experiencias que él posee. Durante este proceso, se realiza una actualización del texto según los saberes del lector, pero es un camino de ida y vuelta ya que también se

actualizan los esquemas de conocimiento del lector según las informaciones del texto. Han surgido varios conceptos que de alguna manera contemplan este tipo de lector que es capaz de interactuar con el texto y completar el significado hasta co-construir un sentido según el horizonte de expectativas del texto¹⁷, por ejemplo, *lector implícito* (Iser 1976), *lector modelo* (Eco 1987) y *lector competente* (Mendoza 1998, 2001) son algunos de ellos.

El lector literario se ve sometido a ciertas exigencias que requieren conocimientos previos determinados, puesto que el texto literario es también una manifestación cultural y como tal se relaciona con otros textos literarios anteriores en una relación *intertextual* –la producción de un texto literario siempre se realiza a partir de otros precedentes (Genette 1989)– que no solo se vincula a la cultura de la lengua del texto, sino también a la cultura universal: “las culturas son sistemas comunicativos y las culturas humanas se crean basándose en ese sistema semiótico universal que es el lenguaje natural” (Lotman 1979: 42). Esta relación que se establece entre los distintos textos literarios obliga al lector a solventar los *espacios vacíos* (Iser 1978) que el texto literario presenta y, debido a ello, en la lectura literaria el lector se ve sometido a una mayor exigencia de implicación, como se apuntaba al inicio del apartado, puesto que este también es parte integrante de un plan del escritor que, además, le demanda un conjunto de competencias de diverso tipo.

A las competencias y las habilidades que exige la lectura literaria por su particular idiosincrasia, se deben sumar las que demanda la lectura en LE. Solo así se podrá obtener un panorama completo de las necesidades a las que deberán hacer frente los participantes de la investigación y solo así se podrá trazar un itinerario didáctico acorde a las tareas cognitivas exigidas. Para tal fin, se dedica el siguiente apartado a señalar la singularidad de la lectura en LE.

¹⁷ La Teoría de las Respuestas Lectoras o *Reader Response* (Rosenblatt 1978) amplía los estudios literarios cuyo eje es el lector que ya inició Jauss en 1967. En esencia, estas teorías indagan en la fusión que se produce entre el *efecto* –el horizonte del texto– y la *recepción* –horizonte de expectativas del lector–, y que conduce a la construcción de sentido.

1.1.3. Particularidades de la lectura en lengua extranjera¹⁸

La importancia de la comprensión lectora en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras reside en el hecho de que no es una destreza más, sino una herramienta básica que se debe dominar para apropiarse de otros saberes. En el caso particular de esta investigación, la importancia se incrementa puesto que es la destreza que incide en mayor medida en el desarrollo de la competencia lecto-literaria, que es el objetivo didáctico que se persigue. Por ello, resulta tarea obligada describir en la medida de lo posible las peculiaridades del proceso lector en E/LE para discriminar de manera clara los elementos susceptibles de ser atendidos didácticamente a fin de conseguir lectores más competentes. A ello se dedica este apartado.

La comprensión lectora en E/LE supone ciertas diferencias respecto a la comprensión lectora en lengua materna (LM). En la *figura 7*, Acquaroni (2004) describe el proceso lector en LE desde un enfoque interactivo.

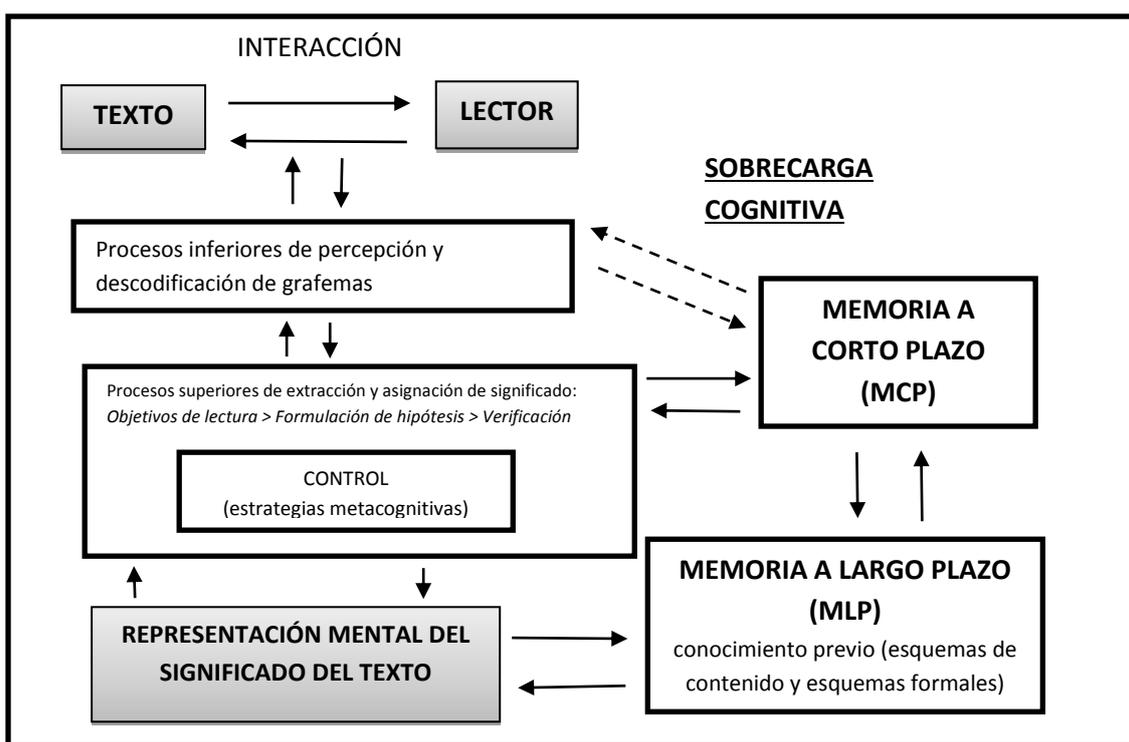


Figura 7. Modelo interactivo de la comprensión lectora (*lectores no nativos*) basado en el de Cassany (1994: 203) (Acquaroni 2004: 953).

¹⁸ Empleamos el concepto *lengua extranjera* de manera generalizada y, por tanto, abarcando *segunda lengua*. La presente investigación se ha desarrollado en el ámbito del español como LE, puesto que la lengua meta no se encuentra fuera del aula. Asimismo, en lo que al proceso lector se refiere, no hay diferencias sustanciales entre LE y L2.

Si se retoman las fases de la lectura –precomprensión, comprensión e interpretación– para su consideración en la lectura en LE, se debe contemplar que algunos autores añaden una fase más al proceso, la *traducción* (Ruiz 2010). Resulta obvio que el lector no nativo debe traducir el texto a su L1 para hacerse con el significado, pero lo que no está claro es en qué momento ocurre y si se puede considerar propiamente una fase o es una herramienta que se aplica durante todo el proceso –de la misma manera que ocurre con la descodificación–. Por ejemplo, Ruiz (2010), en la *figura 8*, muestra la descodificación y la traducción como fases del proceso y sitúa esta última antes de la precomprensión.

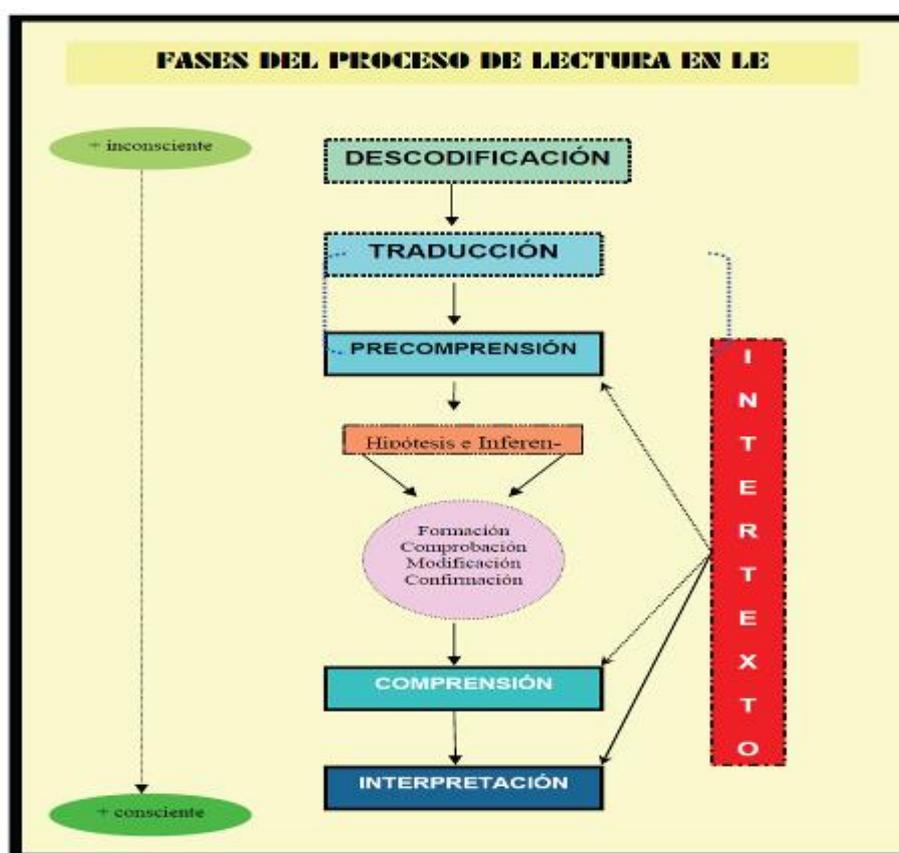


Figura 8. Las fases de la lectura en LE (Ruiz 2010: 316).

La traducción resulta más o menos mecánica según el dominio lingüístico que posea el lector. Atendiendo a este criterio, las fases de la lectura en LE pueden ser organizadas según el grado de automatismo que demanden, tal y como se muestran en la *figura 8*, puesto que ante un texto en LE el lector no lleva a cabo ninguna tarea de manera inconsciente.

Se dan algunas diferencias al llevar a cabo estas actividades cognitivas en la lectura en LE. En primer lugar, la *precomprensión* –que consiste en prever las ideas básicas y generales del texto– en la lectura en LE difiere respecto a la lectura en LM dado que el *intertexto lector*¹⁹ –que es la base para generar expectativas– no solo es de carácter individual, sino también está fuertemente vinculado a la cultura del lector y a la comunidad lectora en la que este se inserta.

En segundo lugar, el lector presta más atención a la descodificación que a otros elementos del texto que podrían ayudarle en la comprensión, incluso siendo un lector eficiente en su LM. Es un condicionamiento propio de la lectura de los *lectores no nativos* por la falta de automatización de la descodificación del código, aunque este factor diferenciador de la lectura en LE es relativo según el nivel de conocimiento y dominio del código.

Este condicionamiento también le dificulta poner en funcionamiento ciertas habilidades de lectura que utiliza un lector eficiente en su propia lengua, de manera más o menos mecánica, y que le permiten agilizar el proceso. (Ballester 2000: 66)

Varios autores señalan que un lector no nativo, especialmente principiante, presta más atención a los procesos inferiores –sobre todo al reconocimiento de las palabras– en detrimento de los procesos superiores de interpretación (Ballester 2000, Acquaroni 2004, Regueiro 2011, Ruiz de Zarobe 2011). Tal y como indica Singhal (2001: 5), el lector no nativo lee “focusing on gramatical structures, sound-letter, word meaning and, text details tended to be negatively correlated with reading performance²⁰”.

Derivada de esta particularidad de falta de agilidad en la actividad de la descodificación, el lector no nativo puede sufrir una sobrecarga de la MCP –*sobrecarga cognitiva* según el esquema de Acquaroni (2004) en la *figura 7*– que podría llevar a

¹⁹ Es el lugar donde se activan las referencias necesarias para el lector, donde se realizan las asociaciones lingüísticas y culturales, donde se contextualizan los re-conocimientos (tanto intralingüísticos e interlingüísticos como extralingüísticos), es decir, es el espacio de trabajo de la competencia lecto-literaria (Mendoza 2010).

²⁰ Centrándose en las estructuras gramaticales, en el sonido-letra, en la palabra y el significado, en detalles del texto que tienden a estar correlacionados negativamente con el rendimiento de la lectura. [Traducción propia]

bloquear su capacidad de comprensión (Carrell 1983; Acquaroni 2004; Kintsch 2004), debido a que pretende identificar palabra por palabra para atribuir significado y no es capaz de avanzar hacia los procesos superiores.

La memoria a corto plazo (MCP), que es la encargada de retener durante unos segundos frases o ideas del texto para poder ponerlas en relación con otras ideas e integrarlas en un esquema más general, se satura al tener que ocuparse con palabras y frases de la L2 que son nuevas para el lector. (Acquaroni 2004: 951)

Se pueden matizar las afirmaciones de Acquaroni (2004) señalando que las palabras son nuevas con ese uso y en ese contexto; puesto que aunque la palabra sea conocida, si se emplea en otro sentido, también puede llegar a saturarse la MCP por no lograr construir la representación para pasar el esquema de conocimiento a la MLP. Esto puede producirse, por ejemplo, ante la lectura de un texto si el lector no nativo no está familiarizado con el contexto sociocultural. Centrarse en este procesamiento hace que la lectura en LE sea sustancialmente diferente a la lectura en LM dado que un nativo no deberá enfrentarse a este problema o, si se enfrenta, será en ocasiones puntuales como ante textos con vocabulario nuevo para él, por ejemplo.

Debido a ello, las estrategias que impiden la saturación de la MCP y, en definitiva, el bloqueo de la comprensión ante un texto en E/LE son determinantes para un lector competente. Algunas de ellas son: las estrategias de resolución de problemas, las inferencias y la deducción del significado de una palabra por el contexto²¹; de hecho, son mecanismos que el lector no nativo aplica más habitualmente para evitar la sobrecarga de la MCP.

1.1.3.1. El lector nativo y el lector no nativo: factores determinantes en la lectura en LE

Además de la mayor atención al proceso de descodificación y de las diferencias en la fase de precomprensión por los conocimientos previos desde los que se anticipa, la lectura en LE presenta varias particularidades que se recogen en el *cuadro 5* de

²¹ Véase apartado 1.2.3. Las estrategias de lectura en E/LE: uso e instrucción.

Acquaroni (2004) por medio de la comparación de las características del lector nativo y del no nativo²².

LECTORES NATIVOS (LN)	LECTORES NO NATIVOS (LNN)
Alto nivel de automatización en la descodificación e integración simultánea del significado.	Menor nivel de automatización de la descodificación, que impide la integración simultánea del significado.
Centran su atención en el significado del texto.	Atención centrada en la descodificación de estructura y significado (sobrecarga de la MCP).
Predominio del proceso <i>interactivo</i> con preferencia por el <i>descendente</i> (<i>top-down</i>).	Dependen más del proceso <i>ascendente</i> (<i>bottom-up</i>).
Disponen de un amplio repertorio de estrategias lectoras.	Necesitan transferir estrategias lectoras adquiridas en L1.
Adecuan las estrategias lectoras a las exigencias de la tarea.	Mayor dificultad para adecuar las estrategias lectoras.
Facilidad para inferir e interpretar la información implícita en el texto.	Dificultad para inferir e interpretar la información implícita en el texto.
Familiaridad con el contexto sociocultural en que se inserta su L1.	Interpretación idiosincrásica del texto errónea, por adaptar determinados aspectos a su propia cultura.

Cuadro 5. Diferencias entre la comprensión lectora de un nativo y un no nativo (Acquaroni 2004: 953).

Se observa claramente que un lector no nativo encuentra las mayores dificultades en avanzar desde los niveles de procesamiento inferiores a los superiores. También el dominio de estrategias –incluyendo la inferencia– difiere entre un LN y un LNN. Esto es así porque las estrategias juegan un papel fundamental en la comprensión y en la atenuación de la dificultad añadida de ciertos procesos de la lectura en LE, tal y como indica Ruiz de Zarobe (2011: 131):

²² Se manejan los conceptos de *lector nativo* y *lector no nativo* en abstracto, un lector real de ambos tipos no siempre responde a estos perfiles.

[...] cuando los estudiantes no conocen suficientemente la lengua extranjera, tienden a apoyarse más en los elementos de alto nivel, como el tema, el contexto, los conocimientos adquiridos, el tipo o género de texto... y a sobreexplotarlos.

Por tanto, además de la mayor atención a la descodificación, la lectura en LE se diferencia de la lectura en LM por el mayor requerimiento de aplicación de estrategias de lectura. De hecho, tal y como aseguran Jiang y Grabe (2011), en el proceso de comprensión en LE se ha demostrado que las *estrategias* y la *metacognición* tienen una influencia determinante, de hecho, son la base de lo que los autores denominan 'leer para aprender'.

Entonces, en la lectura en LE hay tres factores que intervienen de manera esencial: las *estrategias*, los *conocimientos previos* y la *competencia lingüística* (Acquaroni 2004; Albadalejo 2007; Biedma 2007; Mendoza 2007; etc.) que, junto con un papel más activo de la *metacognición*, configuran la particularidad de la lectura en LE.

Uno de los principales problemas que se presenta al LNN es el desconocimiento de una palabra y, por tanto, la imposibilidad de atribuirle un significado adecuado para integrarla en la microestructura. Cuando esto ocurre, el LNN puede aplicar *las estrategias* de reconocimiento por similitud o deducción por el contexto: la aplicación en mayor medida de estas estrategias constituye otra de las particularidades de la lectura en LE. De hecho, la *palabra* es el núcleo de la comprensión durante los primeros niveles porque es el motor generador de la microestructura. En cambio, durante la última fase, el lector no nativo va construyendo el nivel global bajo dos ejes principales: la organización *enunciativa* y la *secuencial* (Alonso 2001). En este momento, el LNN busca las marcas enunciativas –quién dice, qué dice, a quién dice– y los elementos que fundan la progresión temática –principalmente los conectores–.

El lector utiliza de manera distinta sus conocimientos en la lectura en LM que en LE, puesto que en esta última, además de buscar la interpretación del texto, también persigue el objetivo de ampliar sus saberes lingüísticos y culturales. Esta divergencia se debe tener en consideración dado que la lectura en LE consiste en adquirir un nuevo saber-hacer en el que intervienen conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, además

de la toma de conciencia del desarrollo del propio saber-hacer –*conciencia metacognitiva*–.

En el caso de los *conocimientos previos* y las experiencias, no es necesario que el lector posea un gran bagaje lector, pero sí debe contar con el conocimiento pertinente para acceder al texto y poder procesarlo. Por tanto, el mero hecho de leer en LE se convierte en una experiencia que capacita al lector para poder acceder a un número mayor de textos en el futuro –ampliara sus conocimientos respecto a la comunidad en la que se inserta el texto–.

No hay duda de que en el contexto de una LE existen particularidades en los textos fruto de las convenciones propias de cada comunidad lingüística y cultural, entre ellas:

Elementos de cohesión textual, fórmulas de organización y distribución de las ideas a lo largo del texto, son naturales en una lengua determinada y, sin embargo, pueden resultar forzadas e imprevistas para un lector no nativo acostumbrado a otro tipo de disposición. (Acquaroni 2004: 949)

Cassany va más allá y, al hablar de conocimientos previos, contempla conocer las prácticas lectoras de cada comunidad en el sentido de comunidad lectora y no de comunidad lingüística, puesto que dos comunidades lectoras pueden compartir el mismo idioma pero tener diversas convenciones lectoras. Estas convenciones se englobarían en el concepto de *literacidad* (Cassany 2011), es decir, un conjunto de prácticas sociales en relación a la lectura y la escritura.

Si cada comunidad posee sus propios escritos y prácticas lectoras, el conocimiento del idioma no basta para apropiarse de las formas lectoras de todas las comunidades que comparten un mismo idioma: deben aprenderse los aspectos socioculturales [...] (Cassany 2011: 109)

El concepto de *literacidad* procede del vocablo inglés *literacy* y, según Cassany (2006), es más correcto emplear *literacidad* para referirse a las prácticas de comprensión de escritos en lugar de leer, escritura o alfabetización. La *literacidad* incluye todo lo relacionado con el uso del alfabeto, “desde la correspondencia entre sonido y letra hasta

las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany 2006: 38). Abarca, por ejemplo:

1. El código escrito.
2. Los registros discursivos.
3. Los roles de autor y lector.
4. Las formas de pensamiento.
5. La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad.
6. Los valores y las representaciones culturales.

Otra dificultad añadida que se encuentra en la comprensión lectora en LE es que el LNN no siempre es capaz de enmarcar el texto en el contexto sociocultural adecuado; y, aunque pueda comprender el significado, se equivoca en la interpretación dado que el texto escrito tiene una gran carga de información implícita que, si no se posee la información sociocultural pertinente, no podrá ser procesada. A este respecto, Acquaroni (2004: 950) aporta un ejemplo real de un estudiante que pensó que el motivo de la venta de varios pisos en Madrid eran los porteros a partir de los anuncios que veía colgados en las fachadas: *Se vende piso. Razón portería*. El mismo tipo de requerimiento de conocimiento previo sociocultural se encuentra en la interpretación del siguiente enunciado: *Suelo acostarme y levantarme pronto* (Cassany 2006). Sin duda la palabra *pronto* se entenderá de diferente manera según la comunidad sociocultural a la que pertenezca el receptor. Por tanto, para lograr la plena comprensión en LE es necesario conocer ciertas convenciones de la comunidad lingüística y sociocultural productora del texto, así como la información sociocultural del contexto que permita inferir la parte no explícita.

En cuanto al tercer factor, la *competencia lingüística* necesaria para leer un texto en LE, los expertos coinciden en situarla en el nivel umbral, es decir, un nivel de dominio A2 según el *MCER*. La relación entre competencia lectora y competencia lingüística en LE generó la *Hipótesis del umbral lingüístico (HUL)* (Clarke 1979, Carrell 1991) que mantiene que para leer eficazmente en LE es necesario poseer un mínimo nivel de competencia lingüística en esa lengua –el nivel umbral– porque, de no ser así, se produce un *cortocircuito*, es decir, la necesidad que tiene el lector de recurrir a estrategias de lector inexperto aunque posea estrategias de lector experto en su L1

(Acquaroni 2004). En la misma línea argumentativa, Koda (2005; cit. por Ibañez 2010) señala cuatro supuestos básicos acerca de la comprensión en LE que contribuyen al esclarecimiento de cómo determina la competencia lingüística el proceso lector:

1. El conocimiento lingüístico y las habilidades de procesamiento lingüísticos están relacionadas pero son competencias diferentes.
2. Los conocimientos ortográficos contribuyen a la comprensión de manera diferenciada a los conocimientos fonológicos.
3. El conocimiento lingüístico de la LE es una condición necesaria pero no suficiente para el procesamiento eficiente de la información textual.
4. El conocimiento lingüístico y las habilidades lectoras necesarios para la comprensión son variables dependiendo de la lengua.

Algunas investigaciones se han adentrado en este campo y han establecido la relación entre el vocabulario que se debe conocer de un texto y la comprensión lectora del mismo. Diversos estudios relacionan el nivel de comprensión con el porcentaje de léxico conocido y consideran necesario conocer más del 95% del vocabulario para comprender bien un texto y aplicar las estrategias de lectura (Bonk 2000; Laufer 1989 y 2000; Waring 2002). Respecto a esta conclusión, a pesar del reconocimiento de la evidente importancia que tiene el conocimiento del léxico para llevar a cabo la comprensión, existen discrepancias. En la investigación del TFM precedente a esta investigación doctoral (García Iglesias 2013), se pudo comprobar que resulta más factible interpretar un texto literario en LE para un LNN con un nivel bajo de competencia lingüística pero con un buen entrenamiento estratégico y con experiencias lectoras previas acordes, que para un LNN con un nivel alto de competencia lingüística pero sin entrenamiento estratégico ni experiencias lectoras previas adecuadas²³.

Un estudio llevado a cabo por Alonso y Séré (2001) en el ámbito de la lectura en LE concluyó que “los conocimientos lingüísticos desempeñan inicialmente un papel

²³ La investigación demostró que el grupo experimental puso en marcha estrategias para resolver los problemas de vocabulario desconocido que superaba el 5% del total del texto. En cambio, el grupo de control, que estaba formado por alumnos de un curso superior con un nivel de español B2, no logró interpretar los textos a pesar de conocer el 95% del vocabulario. Si bien esta investigación se centraba en la lectura de textos literarios.

secundario en la identificación del tipo de discurso y sólo sirve de apoyo para 1) confirmar las primeras hipótesis que son de carácter externo; y 2) seleccionar los esquemas generales sobre la finalidad y orientación del texto” (2001: 21). Por tanto, resulta más determinante poseer conocimientos previos –conocimiento cultural, del tema del texto, de las convenciones del discurso en el contexto sociocultural, del tipo de texto, etc.– que un gran conocimiento lingüístico de la LE. De hecho, algunas investigaciones que se han centrado en determinar el peso del conocimiento previo en la comprensión lectora señalan que supone desde un 21% hasta un 31% de varianza en el proceso lector (Úso-Juan 2006).

Respecto a la disputa entre qué resulta más determinante para alcanzar con éxito la lectura comprensivo-interpretativa de un texto en LE, se concluye que en el procesamiento de nivel local tiene mayor impacto el dominio lingüístico para formar la representación del Código de Superficie y la microestructura; en cambio, la habilidad lectora –especialmente las estrategias, los conocimientos previos y la metacognición– es más determinante en el procesamiento superior para generar la Base Textual y el Modelo de Situación (Ibañez 2010).

1.1.4. El proceso lector en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de E/LE

Una vez explicado el proceso lector desde un punto de vista descriptivo, lo que ha servido para mostrar sus fases y sus actividades cognitivas, junto con las particularidades y los factores que intervienen en LE, resulta imprescindible hacer algunas consideraciones respecto del contexto en el que se maneja el proceso lector en esta investigación de carácter didáctico. A tal fin se dedica el siguiente apartado, que ofrecerá algunas consideraciones sobre cómo ha sido tratado el proceso lector en las aulas de E/LE y qué indican los estudios sobre el tipo de actuaciones que favorecen su desarrollo.

Las destrezas lingüísticas escritas deben instruirse incluso en la lengua materna debido a que no se desarrollan de manera automática –como ocurre con las destrezas

orales— sino que requieren de un proceso consciente y guiado de instrucción (Acquaroni 2004) y, más si cabe, en el caso de las destrezas escritas en E/LE. La historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha contemplado la didáctica de la lectura desde diferentes puntos de vista según el enfoque metodológico dominante. Por ejemplo:

- Método tradicional o de gramática y traducción-> Este método da prioridad a la lengua escrita pero considera la destreza de la comprensión lectora como pasiva. La comprensión se desarrolla a través del uso del diccionario puesto que el objetivo es la traducción.

- Métodos de base estructural-> Estas metodologías han ensalzado el aprendizaje de las destrezas orales y, en cuanto a la comprensión del texto escrito, la atención se centra en comprender su estructura y no tanto su sentido.

- El enfoque comunicativo-> A pesar de ser un enfoque que da importancia a las destrezas orales, la comprensión lectora se incorpora a la secuencia didáctica como requisito indispensable para alcanzar un buen nivel de competencia comunicativa.

- El enfoque por tareas -> Adopta el modelo de comprensión lectora interactivo y, por tanto, la activación de conocimientos previos y el desarrollo de la competencia estratégica están en el punto de mira del aprendizaje de este enfoque. Si el trayecto para llegar a realizar la tarea final con éxito exige la habilidad de la comprensión lectora, se ejercitará la destreza desde un enfoque comunicativo.

La atención didáctica al proceso lector no ha ocupado ni ocupa una parte significativa de las programaciones de clase de los docentes de E/LE. La razón para ello radica en que los alumnos cuando llegan a una clase de E/LE, ya dominan el proceso lector en LM y, por ello, el profesor no considera necesario atender directamente esta destreza. En general, se presupone que la habilidad lectora se irá desarrollando de manera indirecta, automática o espontánea en el transcurrir de las clases. Sin embargo, como se ha manifestado en las líneas precedentes, la lectura en E/LE tiene unas peculiaridades que la diferencian de la lectura en LM; y, por tanto, resulta muy

conveniente atender didácticamente esta singularidad. Para ello, hay ciertas maneras de proceder en el aula de E/LE que ayudan a desarrollar las habilidades implicadas en la lectura.

Leer en E/LE es un proceso cognitivo que supone una dificultad considerable, pero es necesario manejar esta destreza con habilidad como parte de los requerimientos de la adquisición de una lengua. La dificultad que conlleva la lectura comprensivo-interpretativa en E/LE puede verse atenuada si se cuentan con los conocimientos y las habilidades adecuados para ello –como se ha manifestado anteriormente—. En palabras de Fernández (1991: 15):

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia discursiva para leer, una competencia lectora, que aprovecha o desarrolla estrategias y saberes ya asumidos, y se centra en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua.

Lamentablemente, en la práctica diaria, son más las intervenciones didácticas que sitúan el foco en el *producto* en lugar de ponerlo en el *proceso* de la lectura. Los docentes se preocupan de evaluar la lectura, el resultado, en lugar de enseñar el proceso de leer de manera comprensivo-interpretativa. Curiosamente, esto es así incluso sin el conocimiento del docente, es decir, en varias ocasiones los profesores se disponen a ejercitar la comprensión lectora de sus alumnos con el fin de desarrollar esta destreza, pero su acción resulta ser una evaluación de las habilidades de los alumnos. Además, en el ámbito de la E/LE, en muchas ocasiones se asimila la enseñanza de la lectura a la del código y este error supone restringir el tratamiento del resto de habilidades y estrategias más allá de la herramienta de la descodificación. Esto, junto a la atención al proceso de comprensión –entender el significado del texto–, en detrimento del tratamiento de la interpretación, hace que no resulte posible mostrar en este apartado un decálogo de líneas didácticas que se empleen para desarrollar la interpretación en E/LE por no haberlo hallado.

Algunos estudios señalan que los docentes inciden en prácticas equivocadas porque parten de supuestos erróneos referentes al desarrollo de la destreza lectora. A este respecto, Koda (2010: 6) señala tres supuestos erróneos que se asumen respecto a la

didáctica de la lectura en LE y que pueden deducirse de las prácticas que los docentes ejercitan en las clases habitualmente:

Seemingly, three implicit assumptions underlie these practices: (1) L2 reading skills develop automatically as a by-product of increased L2 linguistic knowledge; (2) linguistic knowledge (grammar and vocabulary, in particular) can be learned through explanation and memorization; and therefore, (3) L2 reading fluency can be achieved through explicit instruction on grammar and vocabulary. Empirical evidence provides little support for these assumptions²⁴.

De las palabras de la autora se deduce que se debe redirigir el foco didáctico en el desarrollo de la destreza lectora para no caer en los supuestos erróneos –como considerar que las estrategias se desarrollan automáticamente o que se puede mejorar la lectura a través de la instrucción de la gramática y el vocabulario– y situarlo en la ejercitación de las estrategias y demás habilidades implicadas de manera directa en el proceso de lectura.

En definitiva, para combatir las reticencias, las prácticas inadecuadas y los supuestos erróneos, se debe situar el foco en *qué instruir* exactamente o en *cómo enseñar* un proceso que, según se ha podido justificar, es muy complejo por la variedad de funciones cognitivas que implica y por los múltiples elementos que interactúan.

En respuesta a *qué se debe enseñar*, las investigaciones que se han desarrollado sobre la comprensión lectora en E/LE en los últimos años se han centrado en cinco aspectos principales (Usó-Juan 2011):

- La automatización en el reconocimiento de palabras.
- La relación entre vocabulario y comprensión lectora.
- El efecto del conocimiento previo en la comprensión lectora.
- Las estrategias utilizadas en la comprensión lectora.
- El efecto de la lectura extensiva en la comprensión lectora.

²⁴ Al parecer, tres supuestos implícitos subyacen a estas prácticas: (1) las habilidades de lectura en L2 se desarrollan automáticamente como un subproducto de un mayor conocimiento lingüístico de L2; (2) los conocimientos lingüísticos (gramática y vocabulario, en particular) se puede aprender a través de la explicación y la memorización; y por lo tanto, (3) la fluidez en la lectura en L2 se puede lograr a través de la instrucción explícita de la gramática y el vocabulario. La evidencia empírica ofrece poco apoyo a estos supuestos. [Traducción propia]

Los campos explorados didácticamente de la lectura en E/LE (Usó-Juan 2011) se encuentran en consonancia con los problemas que debe afrontar un LNN, quien corre el riesgo de sufrir una sobrecarga de la MCP y llegar al bloqueo –*cortocircuito*– si no posee ciertas habilidades lectoras, exactamente, estrategias que atenúen el impacto de la falta de conocimiento²⁵. En este sentido, León (1991: 7) afirma que

[...] se considera que las dificultades para comprender lo leído se deben, al menos en parte, a que las estrategias de comprensión y de aprendizaje que poseen los sujetos son inapropiadas o inexistentes para realizar correctamente la tarea.

Por ello, no resulta extraño que las investigaciones para el desarrollo de la comprensión lectora hayan puesto su atención en la instrucción directa de *estrategias* durante los últimos años como una adecuada respuesta a *qué instruir* en la didáctica de la lectura comprensivo-interpretativa.

Además de las estrategias, la falta de un contexto adecuado puede provocar una comprensión errónea –recordemos la interpretación de un LNN ante la expresión *Se venden pisos. Razón portería* (Aquaroni 2004) o la interpretación en L1 que puede hacerse de *Me acuesto temprano* (Cassany 2006)– y, con mayor relevancia en E/LE. Ballester (2000) señala que para mejorar la comprensión lectora de los aprendientes se deben contextualizar los textos en E/LE, porque, si leer es construir un significado aceptado del texto relacionando lo que se sabe con lo que dice el texto, cuanta más información se posea respecto al contexto mejor será la comprensión. De la misma manera que cuantos más conocimientos previos se posean, por ejemplo sobre las estructuras textuales, más competente será la comprensión.

En esta línea argumentativa, algunos autores consideran muy prolífica la instrucción de estructuras textuales porque supone un incremento en la habilidad para organizar mentalmente la información de un texto, especialmente, en lectores no expertos:

[...] los lectores menos capaces suelen partir de un fondo de conocimientos más limitado y menos estructurado que los lectores más competentes [...] cabe pensar que ayudar a incrementar ese fondo de conocimientos y proporcionarles esquemas donde

²⁵ En el caso de LE que compartan el mismo alfabeto y la misma direccionalidad de la lectura con la LM. En el caso del aprendizaje de otras lenguas como el chino o el árabe, las dificultades no surgen únicamente de la comprensión sino también del propio proceso de descodificación.

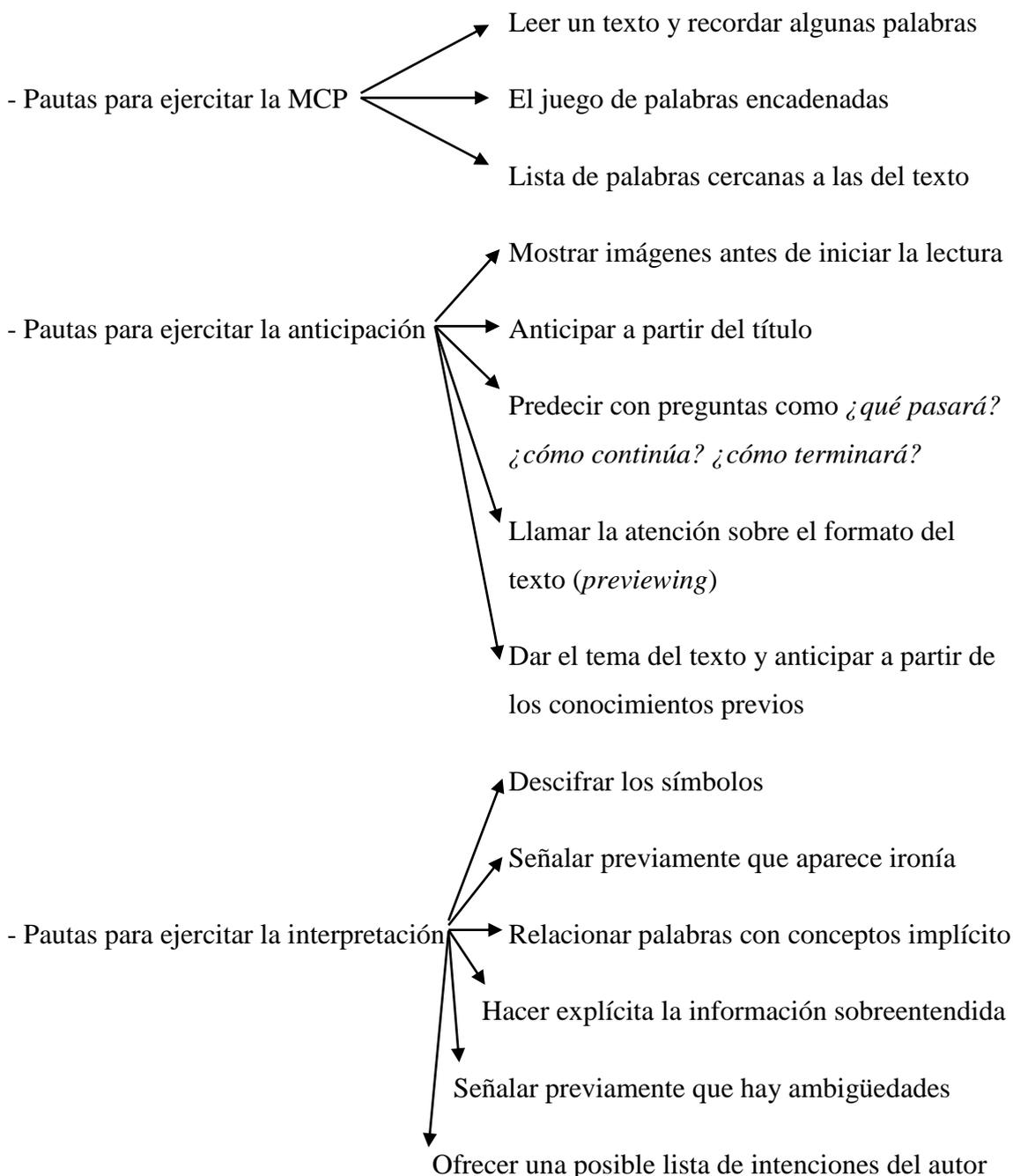
organizar mentalmente tal información, podría mejorar su capacidad de comprensión. (León 1991: 14)

Leer de manera comprensiva amplía las experiencias y los conocimientos previos que posee el lector. Por tanto, para mejorar la comprensión, en primera instancia, se debe leer, porque la ejercitación de la destreza es el único camino para acumular el bagaje lector que podrá ser empleado en la lectura de otros textos. De hecho, Mendoza (2010) señala que cada acto de lectura aporta, por lo menos, cinco beneficios a las competencias lectora y comunicativa del lector:

1. Supone un proceso de incremento y de autocontrol personal de conocimientos, de habilidades, de experiencias y de capacidad de respuesta.
2. Es un procedimiento esencial para la renovación de saberes integrados que benefician la competencia del lector.
3. Favorece la valoración de los elementos, componentes y factores textuales, discursivos y culturales en las apreciaciones pragmático-comunicativas y metaliterarias.
4. Se consolida la eficacia de estrategias mediante el cúmulo de experiencias de recepción.
5. Se reafirma la metacognición de la actividad lectora: se consolida el conocimiento reflexivo que sirve de guía durante todo el proceso lector.

El lector se forma en la lectura en el mismo ejercicio de leer, pues cada acto lector aporta experiencia y amplía el *intertexto lector* promoviendo lectores cada vez más competentes, pero no es suficiente simplemente leer. Para llegar a ser un lector competente se debe tener un control metacognitivo, es decir, saber por qué, cómo y cuándo realizar unas determinadas actividades cognitivas –anticipar, formular expectativas, corregir hipótesis, inferir, reformular, aplicar estrategias de control...–. De esta manera, la *metacognición* vendría a dar respuesta a *cómo instruir* en la lectura comprensiva-interpretativa –más adelante se tratará la metacognición como instrumento didáctico–. Por tanto, las estrategias y la metacognición se revelan como una posible respuesta a qué instruir y cómo instruir, respectivamente. Esta es la línea investigadora que ha explorado el presente estudio experimental.

Para concluir este apartado sobre la didáctica del proceso lector de los aprendientes de ELE, se ofrecen algunas pautas que se centran en la ejercitación de determinadas habilidades lectoras que encaminan al aprendiente hacia la interpretación del texto:



Sin embargo, a pesar de que estas actuaciones sean convenientes en el aula de ELE, las *estrategias* son el pilar didáctico principal para colaborar en el desarrollo de la destreza lectora; y la *metacognición*, la herramienta didáctica más eficaz para

rentabilizar la instrucción. Esta es la hipótesis que aquí se suscribe y es el eje de la exposición de las siguientes páginas. Por ello, una vez atendido el proceso lector, sus implicaciones, sus actores y protagonistas así como las particularidades que este presenta en el caso de E/LE, y, una vez señalada la importancia que adquieren las estrategias lectoras en este proceso, se hace necesario atender con más detalle todo lo que engloba la noción de *estrategias de lectura* y a ello se dedica el siguiente apartado.

1.2. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN E/LE

Las estrategias de lectura son una pieza clave para el proceso lector en LM y son determinantes cuando se trata de leer en E/LE. Tanto es así que la presente investigación las sitúa en el foco de la intervención didáctica para, con su desarrollo, lograr repercusiones favorecedoras de la competencia comunicativa de los aprendientes.

Entonces, si se apuesta por los beneficios de la instrucción directa de estrategias como línea argumentativa didáctica, se hace necesario adentrarse en los estudios de este campo a fin de asentar algunos postulados: qué han desvelado las investigaciones precedentes sobre el tema, qué tipos de estrategias se aplican en el proceso lector, cómo se comportan las estrategias en la lectura en E/LE y de qué manera se logra su desarrollo productivo. A esclarecer estos conceptos teóricos se dedica este apartado.

1.2.1. Estrategia: concepto y clasificación

Antes de abordar el tema del tratamiento didáctico de las estrategias de lectura, es preciso señalar qué se considera una *estrategia* puesto que en muchas ocasiones se emplea el término de manera solapada con el de *habilidad* en el ámbito de estudio del proceso lector. Jiang y Grabe (2011: 4) tratan los dos conceptos de forma diferenciada:

[...] skills represent linguistic processing abilities that are acquired gradually and eventually automatized in use²⁶ [en cambio las] “strategies are somewhat more complex, and it is sometimes more difficult to isolate strategies specific to reading versus more general cognitive strategies or to isolate specific strategies to determine if they have a positive influence on comprehension abilities²⁷.

De las palabras de Jiang y Grabe (2011) se puede deducir que es difícil aislar y determinar con exactitud en qué consisten las estrategias que se emplean en la lectura porque son procesos mentales muy cercanos a otras funciones cognitivas (Jiang y Grabe 2011; Singhal 2001; Carrell 1998), también lo afirma Carrell (1998: 3):

“Reading strategies can be virtually imposible to distinguish from other cognitive processes related to thinking, reasoning, studying [...]”²⁸

Sin embargo, a pesar de la dificultad para aislar y determinar las estrategias que encaminan a la comprensión de un texto, parece que los autores coinciden en caracterizarlas con la propiedad de la conciencia. Es decir, las estrategias no se aplican de manera mecánica ni inconsciente, subyace en su uso cierta intencionalidad del sujeto. Esta particularidad vendría a ser un criterio válido para diferenciarlas de las habilidades. Afflerbach, Pearson y Paris (2008: 15; cit. por Jiang y Grabe 2011: 4) definen las estrategias de lectura como “deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings out of text”²⁹. Cabe reflexionar sobre la importancia de la palabra *deliberadas* como punto central de la diferenciación.

Por tanto, aunque resulta complicado diferenciar *skills* de *strategies* por la propia naturaleza de las actividades cognitivas que engloban ya que son funciones muy cercanas, resulta claro que la diferencia entre ambas reside en la conciencia del sujeto. A efectos prácticos, si existe reflexión metacognitiva y el lector es consciente de que

²⁶ Las habilidades representan la capacidad de procesamiento lingüístico que se adquiere gradualmente y finalmente es automatizado en el uso. [Traducción propia]

²⁷ Las estrategias son un tanto más complejas, y a veces es más difícil aislar las estrategias específicas de la lectura frente a las estrategias cognitivas más generales o aislar las estrategias específicas para determinar si tienen una influencia positiva en las habilidades de comprensión. [Traducción propia]

²⁸ Las estrategias de lectura son virtualmente imposibles de distinguir de otros procesos cognitivos relacionados con el pensamiento, el razonamiento, el estudio. [Traducción propia]

²⁹ *deliberadas*, los intentos dirigidos a controlar y modificar los esfuerzos del lector para descifrar el texto, entender las palabras y construir significados a partir del texto. [Traducción propia]

está aplicando una habilidad, será considerada una estrategia. Tal y como aparece en la definición de Paris, Wasik y Turner (1991: 611; cit. por Carrell 1998: 1):

Skills refer to information-processing techniques that are automatic, whether at the level of recognizing grapheme-phoneme correspondence or summarizing a story. Skills are applied to a text unconsciously for many reasons including expertise, repeated practice, compliance with directions, luck, and naive use. In contrast strategies are actions selected deliberately to achieve particular goals. An emerging skill can become a strategy when it is used intentionally. Likewise, a strategy can "go underground" [in the sense of Vygotsky, 1978] and become a skill. Indeed strategies are more efficient and developmentally advanced when they become generated and applied automatically as skills. Thus, strategies are 'skills under consideration'.³⁰

A consecuencia de las dificultades para delimitar claramente qué es una estrategia de lectura –puesto que son procesos cognitivos complejos que se realizan de manera simultánea a otros–, han surgido múltiples definiciones con algunas divergencias entre sus postulados. Estas variadas definiciones dan cuenta de la complejidad que supone la definición del término. Se presentan a continuación –por orden cronológico– algunas definiciones de estrategia que se han acuñado en el ámbito de la investigación de la comprensión lectora en E/LE:

- Las estrategias son habilidades adquiridas que se desarrollan a través de la práctica y que son seleccionadas voluntariamente por el lector (Kirby 1984).
- Se consideran “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (Goodman 1986: 62).

³⁰ Las habilidades se refieren a las técnicas de procesamiento de información que son automáticas, ya sea a nivel de reconocimiento de la correspondencia grafema-fonema o de resumen de una historia. Las habilidades se aplican a un texto inconscientemente por muchas razones, incluyendo la experiencia, la práctica repetida, el cumplimiento de las recomendaciones, la suerte y el uso ingenuo. En contraste las estrategias son acciones seleccionadas deliberadamente para alcanzar objetivos particulares. Una habilidad emergente puede convertirse en una estrategia cuando se utiliza intencionadamente. Del mismo modo, una estrategia puede "pasar a la clandestinidad" [en el sentido de Vygotsky, 1978] y convertirse en una habilidad. De hecho las estrategias son más eficientes y de desarrollo avanzado cuando se convierten, generan y aplican automáticamente como habilidades. Por lo tanto, las estrategias son 'habilidades bajo consideración'. [Traducción propia]

- Wenden y Rubin (1987: 6; cit. por Miñano 2000: 27) definen las estrategias de una manera muy ilustrativa al referirse al funcionamiento del acto de leer y en relación al papel que juegan en dicho proceso:

La información nos llega a través de nuestros sentidos (receptores). En ese momento prestamos atención e identificamos ítems seleccionados de información, que a continuación pasan a la memoria a corto plazo, donde se les aplicará una serie de operaciones. El producto resultante pasará a almacenarse en la memoria a largo plazo, de donde podremos recuperarlo cuando lo necesitemos. Las operaciones mentales que codifican la información recibida se denominan *procesos*. Los cambios producidos por esos procesos son denominados *estructuras mentales* u *organizadores de conocimiento*. Por último, las técnicas utilizadas realmente para manipular la información recibida y, después, para recuperar la que ha sido almacenada, son denominadas *estrategias cognitivas*.

- Las estrategias son “mental operations involved when readers purposefully approach a text to make sense of what they read”³¹, según Barnett (1989: 66).
- Cohen (1990; cit. por Mendoza 2007: 94) contrasta el concepto de destreza con el de estrategia para lograr una definición de esta última:

Las estrategias de lectura son aquellos procesos mentales que el lector elige conscientemente para utilizarlos en la realización de las tareas de lectura [...] las estrategias se diferencian de las destrezas en el hecho que una destreza es una conducta o una clase general de comportamientos, mientras que una estrategia es el modo específico de realizar tal conducta. Por ejemplo, leer por encima sería una destreza, mientras que leer la primera frase de cada párrafo sería una estrategia para llevar a cabo esta destreza.

- Las estrategias de comprensión son las acciones que el lector selecciona y controla activamente para lograr las metas u objetivos deseados (Carrell 1998: 1)

³¹ Operaciones mentales implicadas cuando los lectores se acercan al texto con el propósito de dar sentido a lo que leen. [Traducción propia]

- “Los conjuntos de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algunos objetivos, fines o metas” son las estrategias según Mayor (2000: 5).

- Peña González (2000: 159) señala que “la estrategia regula la actividad de la persona, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.”

- Son “processes used by the learner to enhance reading comprehension and overcome comprehension failures”³², según Singhal (2001: 4)

- Acquaroni (2004: 954) apunta que las estrategias lectoras son

[...] aquellos procedimientos que se llevan a cabo con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura.

- El término estrategia hace referencia a “aquellos procesos, acciones, técnicas o comportamientos que los aprendices de manera consciente o inconsciente, adoptan para mejorar la comprensión o reparar problemas de interpretación”, según Úso-Juan (2011: 204).

Algunas de las definiciones enumeradas no señalan el carácter consciente de las estrategias ni, por tanto, las diferencian de las destrezas o habilidades. Varios de los autores citados resaltan el empleo de estrategias para la resolución de problemas durante la lectura; otros las equiparan a los procedimientos.

En definitiva, todas las definiciones recogidas se complementan para mostrar un concepto complejo y aglutinador de varias funciones cognitivas como lo es el concepto de estrategia de lectura. Partiendo de todas ellas, a efectos prácticos en lo que a las implicaciones de esta investigación se refiere, se considera que las estrategias de lectura son:

³² Procesos utilizados por el estudiante para mejorar la comprensión de lectura y superar los fallos de comprensión. [Traducción propia]

- a) actividades cognitivas intencionadas;
- b) que están encaminadas a procesar la información que se recibe;
- c) a fin de facilitar la construcción de los diferentes modelos de representación;
- d) y a la resolución de los problemas que puedan surgir contra esta meta.

Ahora que se ha esclarecido la noción de estrategia de lectura, resulta necesario señalar los tipos, las funciones y la importancia de estas con el objetivo de seleccionar las más convenientes para su tratamiento didáctico en el aula de LE. Los expertos afirman que “presentar una taxonomía definitiva de las estrategias lectoras es del todo imposible” (Acquarone 2004: 954). Por ello, se señalan a continuación algunas de las que mayor repercusión han tenido en los estudios de Psicolingüística.

Kintsch y van Dijk (1978) fueron los padres de los modelos interactivos del proceso lector –en el marco de la psicología cognitiva–, en cuyos preceptos se describen tres estrategias que el lector aplica para procesar la información que lee y construir la Macroestructura, por lo que se denominan *macroestrategias*:

- Estrategia de selección -> consiste en ignorar ideas innecesarias para comprender una secuencia.
- Estrategia de generalización -> consiste en sustituir varias proposiciones por una más general que las contenga.
- Estrategia de integración -> consiste en sustituir una secuencia por otra que no está presente en el texto pero que la resume.

Además de las macroestrategias, Kintsch y Van Dijk (1983) señalaron posteriormente varios tipos de estrategias que el lector emplea durante el proceso de comprensión. Algunas de ellas son:

- Estrategias proposicionales: se construyen sobre la base del significado de las palabras y las estructuras sintácticas del enunciado.
- Estrategias de coherencia local: permiten descubrir las relaciones entre proposiciones.

- Estrategias esquemáticas: organizan el contenido global del texto y asignan funciones globales a las macroproposiciones.

Wenden y Rubin (1987: 23-26; cit. por Miñano 2000: 28) diferencian entre las estrategias *metacognitivas* –sirven para vigilar, regular y dirigir el propio aprendizaje– y las *cognitivas* –se utilizan para obtener conocimientos e implican el análisis directo, la transformación o la síntesis de los materiales de aprendizaje–. De entre las cognitivas, los autores establecen una subdivisión, referente al proceso lector en LE, en estrategias de *inferencia interlingual* –conocimientos lingüísticos en la propia lengua–, estrategias de *inferencia extralingual* –conocimientos del mundo– y estrategias de *inferencia intralingual* –conocimientos de la lengua meta–.

Carrell (1998: 2) cita una serie de estrategias reconocidas tradicionalmente como

[...] skimming a text to get the general idea, scanning a text for a specific piece of information, making contextual guesses about the meanings of unknown words, inferences, identifying the main idea, rereading, and using cognates to comprehend skipping unknown words, tolerating ambiguity, making predictions, confirming or disconfirming³³

y añade que recientemente se han unido la activación de conocimientos previos y el reconocimiento de la estructura de un texto (*activating prior background knowledge and recognizing text structure*) como dos estrategias más propias de la lectura en LE.

Parodi (2011:157) ofrece un esquema –*figura 9*– donde muestra las estrategias de lectura divididas en tres grandes categorías según en el nivel que se emplean: nivel local, nivel global y nivel de aprendizaje y aplicación. Según la *figura 9*, el lector requiere de varios tipos de estrategias para realizar una comprensión profunda del texto, no solo a nivel de palabras y oraciones –estrategias de nivel local–, sino también para conectar las ideas principales de forma coherente –macroestrategias– y para alcanzar el aprendizaje y la aplicación en otros contextos –estrategias de transferencia y transformación–.

³³ Leer por encima un texto para obtener la idea general, la exploración de un texto para buscar información, hacer conjeturas contextuales sobre los significados de palabras desconocidas, saltarse las palabras desconocidas, tolerar la ambigüedad, hacer predicciones, confirmar inferencias, identificar la idea principal, releer y emplear cognados para comprender. [Traducción propia]



Figura 9. Clasificación de las estrategias de lectura según el nivel en el que intervienen (Parodi 2011: 157)

Goodman (1986) –uno de los principales estudiosos de las estrategias de lectura– señaló algunas estrategias consideradas como *necesarias* para completar el proceso de comprensión lectora. Estas son: muestreo, predicción, inferencia, confirmación y corrección. La estrategia de *muestreo* (*sampling*) es aquella que realiza una criba en cuanto a la información importante. Si el lector no la aplicara, el aparato perceptivo estaría sobrecargado de información irrelevante. Las estrategias de muestreo y los conocimientos previos del lector le permiten elaborar *predicciones* sobre lo que será el significado del texto. Durante el proceso de lectura, las predicciones se irán verificando o desechando mientras se construye un significado del texto, lo que se realiza a través de las estrategias de *confirmación* y *corrección*. El lector deberá aportar sus conocimientos previos en múltiples ocasiones bien para completar el significado de una oración, bien para completar el significado de un párrafo o una red de oraciones. En este caso la *inferencia*, con todas sus subcategorías, es la estrategia que se pone en marcha. Goodman (1986) asegura que la inferencia³⁴ se emplea en multitud de ocasiones, por ejemplo, para decidir el antecedente de un pronombre, para decidir cuándo hay un error de imprenta, para decidir las preferencias del autor, etc.

³⁴ Véase apartado 1.2.2. La inferencia.

Solé (1996) clasifica las estrategias según el propósito que mueve al lector. Se indica brevemente su clasificación puesto que, a pesar de que la autora es experta en estrategias lectoras, sus estudios no se centran en la lectura en LE. Solé (1996: 13) establece tres grupos de estrategias de comprensión lectora:

A. Estrategias que permiten dotar al lector de objetivos de lectura y aportar a esta los conocimientos previos relevantes.

B. Estrategias que permiten elaborar y probar inferencias de distinto tipo.

C. Estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que se adquiere mediante la lectura.

Mayor (2000) diferencia las estrategias según tres dicotomías: 1) conscientes (controladas) – inconscientes (automáticas), 2) autodirigidas (individuales y espontáneas) – heterodirigidas (interactivas y mediadas por la instrucción), y 3) genéricas (globales) – específicas (aplicables a un solo campo).

Block y Pressley (2007) clasifican las estrategias en función del momento de uso: *antes de iniciar la lectura*, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual y, en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector; *durante la lectura*, para facilitar el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y *después de la lectura*, para facilitar el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito y ejercitar procesos de transferencia o, dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Mokhtari y Sheorey (2002) las agrupan en tres categorías: *estrategias de lectura global* –usar el conocimiento previo, contemplar el propósito de lectura, fijarse en los conectores, comprobar hipótesis, etc.–; *estrategias de resolución de problemas* –pararse a pensar, volver a atrás para comprender mejor, adivinar significados, etc.– y *estrategias de apoyo* –tomar notas, subrayar, traducir, parafrasear, usar el diccionario–.

Carrell (1998) diferencia entre estrategias *metacognitivas* y *cognitivas* –la misma clasificación que establecen Wenden y Rubin (1987)–. De hecho, la autora en lugar de referirse a la aplicación de estrategias mientras se lee habla de ‘leer de manera estratégica’. Según Carrell (1998: 2), la primera característica de los lectores expertos es leer de manera estratégica porque resulta indisociable de “reading for meaning”, es decir, monitoreando su propio proceso de lectura y regulando la aplicación de estrategias en cada momento (en el apartado 1.2.3.1. se retomará la importancia de la metacognición en la aplicación de las estrategias).

De todas las clasificaciones recogidas en las líneas precedentes resulta productivo, para el ámbito de la didáctica especialmente, diferenciar entre las estrategias que emplean los lectores inexpertos y aquellas que aplican los expertos. De esta manera se podrá trazar un itinerario pedagógico a fin de acercarse al dominio estratégico del lector competente como objetivo didáctico.

En el estudio de las estrategias se han identificado algunas propias de los lectores competentes. Sus denominaciones son variadas: *estrategias organizativas* (Just y Carpenter 1987), *de comprensión* (Spring 1985), *significativas* (Loman y Mayer 1983) o *estrategias cualitativas* (León 1991). Asimismo, se han establecido otras propias del lector inmaduro: *estrategia mecánica* (Loman y Mayer 1983) o *cuantitativa* (León 1991).

Para Singhal (2001), algunas estrategias propias de buen lector son: “kept the meaning of the passage in mind while reading, read in broad phrases, skipped inconsequential or less important words, and had a positive self-concept as a reader”³⁵ (2001: 5). Y las más habituales del lector inexperto: “lost the meaning of the sentences when decoded, read in short phrases, pondered over inconsequential words, seldom skipped words as unimportant, and had a negative self-concept”³⁶ (2001: 6).

³⁵ Mantener el significado del pasaje en la mente al leer, leer en frases generales, saltar palabras intrascendentes o menos importantes y tener un concepto positivo de sí mismo como lector. [Traducción propia]

³⁶ Perder el significado de las frases al ser decodificadas, leer en frases cortas, reflexionar sobre las palabras intrascendentes, rara vez salta palabras sin importancia, y tiene un autoconcepto negativo. [Traducción propia]

Bai (2007: 29) también recoge las estrategias que en mayor medida se asocian al buen lector partiendo de una revisión de publicaciones sobre el tema. Las estrategias que enumera son, por ejemplo, reconocer palabras con rapidez, usar rasgos tipográficos, inferir, usar el conocimiento del mundo, analizar las palabras desconocidas, identificar las funciones gramaticales de las palabras, concentrarse en la construcción del significado, conjeturar sobre el significado del texto, evaluar las conjeturas y probar nuevas hipótesis si fuera necesario, monitorizar la comprensión, tener en mente el propósito de lectura, ajustar las estrategias al propósito de lectura, identificar o inferir la idea principal, entender las relaciones entre las partes del texto y distinguir las ideas principales de las secundarias.

Los lectores menos competentes emplean un mayor número de estrategias locales, es decir, las necesarias para llevar a cabo el proceso de descodificación (Carrell 1998; Block 1986). Esta misma tendencia se da en el uso de estrategias de los LNN. En cambio, los lectores más competentes demuestran un mayor uso de las estrategias de conocimiento previo –como inferencias, predicciones y elaboraciones– (Chamot y El-Dinary 1999). Por tanto, la inferencia es una estrategia esencial en el proceso lector que se debe dominar para lograr ser un lector experto.

Se muestra en el *cuadro 6* cuáles son las estrategias propias de lectores inexpertos, que encaminan a una mala comprensión, y cuáles de expertos, que suponen una buena comprensión, para tener conciencia del camino a recorrer en el proceso de aprendizaje.

<i>ESTRATEGIAS QUE ENCAMINAN A UNA MALA COMPRENSIÓN</i>	<i>ESTRATEGIAS QUE ENCAMINAN A UNA BUENA COMPRENSIÓN</i>
Deficiencias en el uso de la progresión temática del texto.	Uso estratégico de la progresión temática del texto.
Estrategia de listado.	Estrategia estructural.
Estrategia de suprimir y copiar.	Uso de macrorreglas: integración, selección y generalización.
Deficiencias en la supervisión de la comprensión y	Uso flexible y adaptado de las estrategias y los

en las estrategias de autorregulación.	procesos.
Descodificación de palabra por palabra (en LE).	Descodificación de grupos de palabras.
Imposibilidad de obviar una palabra desconocida.	Posibilidad de obviar una palabra desconocida.

Cuadro 6. Estrategias de sujetos con buena y mala comprensión (adaptado de Sánchez, Orrantia y Rosales 1992: 91).

Resulta necesario, por tanto, conocer en qué consisten y cómo y cuándo aplicar las estrategias de lector experto. A continuación se detalla en qué consisten las estrategias recogidas en el *cuadro 6*:

- *Uso estratégico de la progresión temática del texto.* Se trata de aplicar los conocimientos previos sobre el tema o la propia información que se obtiene del texto para establecer las conexiones entre las informaciones que ofrece el texto. Un lector experto es capaz de determinar dónde se expresa el tema, dónde se afirma algo sobre el tema o dónde se da un ejemplo. En cambio, las *deficiencias en el uso estratégico de la progresión temática* del texto suponen dificultades para integrar la información nueva con la conocida, de ello se deriva una falta de coherencia en el significado que se le otorga al texto.

- *Estrategia estructural.* Consiste en reconocer cómo se relacionan las ideas del texto. Qué duda cabe de que cuanto mayor sea el conocimiento del lector sobre estructuras textuales, con más facilidad podrá reconocer la de un texto concreto. Meyer (1984) señaló cinco formas básicas de organización textual: problema/solución, causalidad, descripción, comparación y secuencia. Esta estrategia conlleva detectar la organización interna del texto y utilizar ese patrón para facilitar la asimilación de la información del texto. En el lado opuesto se encuentra la *estrategia de listado*, es decir, realizar una simple lista de elementos (Meyer 1984).

- *Uso de las macroestrategias* de selección, generalización e integración (Kintsch y Van Dijk 1978). Como ya se ha indicado en páginas precedentes, estas estrategias permiten reducir la información que se obtiene del texto a la esencial para su comprensión de manera que resulte factible su integración en la

MLP y, por tanto, su recuerdo. Los lectores no competentes, en cambio, no son capaces de generalizar y englobar y, en su lugar, emplean la *estrategia de suprimir y copiar* (Brown y col. 1983) que consiste en suprimir lo redundante y copiar literalmente el resto de la información.

- *Uso flexible y adaptado de las estrategias y procesos* (Collins y col. 1980; Rumelhart 1984; Brown 1980). Consiste en la autorregulación de las diversas tareas que se dan durante el proceso de comprensión. Esta autorregulación depende de los objetivos de lectura y consta de tres etapas: planificar, supervisar y comprobar. Los lectores menos competentes muestran *deficiencias en los procesos autorregulatorios* derivadas de una concepción simplista de la comprensión, como puede ser considerar que comprender es recordar (Baker y Brown 1984).

- *Descodificación de grupos de palabras*. La descodificación global da agilidad al lector y evita la saturación de la MCP. En cambio, la *descodificación de palabra por palabra* entorpece la comprensión y aumenta las posibilidades de sufrir un cortocircuito en el proceso (Aquaroni 2004).

- *Posibilidad de obviar una palabra desconocida*. Esta estrategia resulta necesaria especialmente para los LNN puesto que permite seguir leyendo a pesar de encontrar palabras desconocidas sin que estas afecten de manera determinante la comprensión. En cambio, el lector inexperto no será capaz de obviar una palabra desconocida y la retendrá en la MCP sin lograr integrarla en la representación mental de manera coherente, esto supone una mayor probabilidad de incurrir en errores.

El empleo de las estrategias de inexperto lleva a construir una representación del texto (macroestructura) aislada y ajena a los conocimientos del lector que no conecta con las creencias iniciales y que resulta imposible de comparar y, por tanto, de confirmar o modificar. También puede ocurrir que el lector inexperto intente distorsionar el significado del texto para hacerlo coincidir con sus ideas sin lograr diferenciar una y otra información de manera clara. La representación generada es del tipo “tema más detalles” (Scardamalia y Bereiter 1984) o “conocimiento encapsulado”

(Kintsch 2004). Sánchez, Orrantía y Rosales (1992: 93) lo representan gráficamente de la siguiente manera:

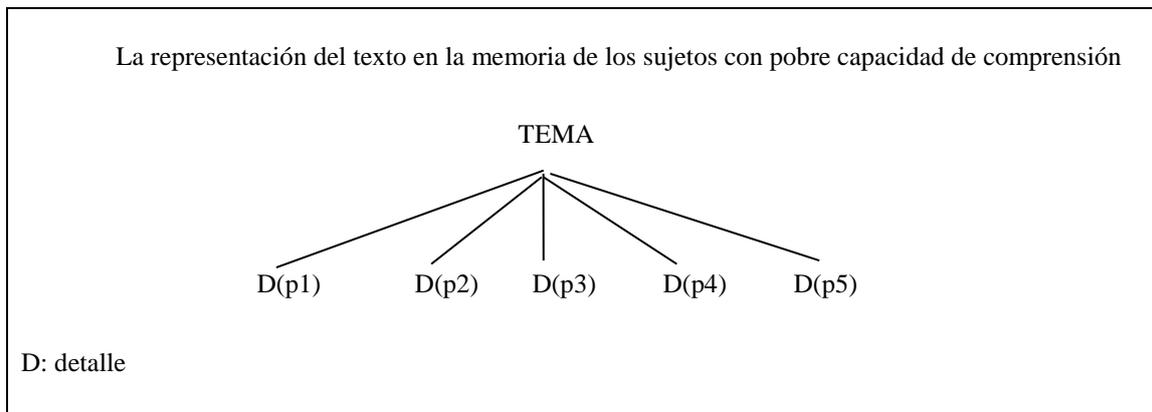


Figura 10. La representación del texto de tipo temas más detalle (Sánchez, Orrantía y Rosales 1992:93)

Una vez determinado que el mayor empleo de la inferencia es una característica propia de los lectores expertos, se hace necesario atender de manera más detallada esta estrategia. A ello se dedica el siguiente apartado.

1.2.2. La inferencia

Dado que la inferencia es una de las estrategias esenciales del lector experto, es necesario definir el concepto de forma precisa y establecer, asimismo, su tipología y su clasificación, puesto que la concreción de esta estrategia fundamental puede presentar formas diversas.

Si resultó difícil aportar una definición de estrategia de lectura integradora y completa, lo mismo sucede en el caso de las inferencias. Las definiciones han sido muy prolíficas y no siempre concordantes. Se recogen, a continuación, las más relevantes, listadas por orden cronológico:

- Schank y Abelson (1975; cit. por Regueiro 2011: 48) definen la inferencia como “todo aquello que parece ser cierto sobre la situación dada aunque no sea precisamente así”.
- Just y Carpenter (1987; cit. por Escudero 2010: 12) afirman que son probabilidades, heurísticos que pueden relacionarse con cualquier aspecto del significado del texto como espacio, tiempo, causalidad, lógica, naturaleza, artificio, abstracción o concreción.
- La inferencia es “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él” (McKoon y Ratcliff 1992; cit. por León 2001: 115).
- Según Gutiérrez-Calvo (1999: 3), las inferencias “cumplen la función de completar constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos en ese mensaje”.
- Para Mendoza (2000: 23) son conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica. La explicitación es la confirmación que aporta el texto de determinadas expectativas y de las inferencias creadas.
- Jouini (2005: 101) define la inferencia como “la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto”.
- “Una inferencia podría ser definida como aquellas ideas que, no estando incluidas en un mensaje, son capturadas por la representación interna del lector. Las inferencias se identifican así con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído u oído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto” (León 2009: 9).

Se puede concluir que la inferencia es toda aquella información que el lector aporta mientras va leyendo para completar los esquemas de significado, construir los diversos modelos de representación y apropiarse del sentido del texto. Por tanto, más que esencial en el proceso de lectura resulta imprescindible: es la estrategia que en mayor medida se aplica y la que permite explicar el proceso lector como un proceso interactivo en el que el lector interviene de manera activa. De hecho “las inferencias se

consideran tan esenciales que nos mueven a creer que forman el núcleo de la comprensión, de la interpretación y de la explicación humana” (León 2001: 114).

Ya en 1957, Bruner definió la mente humana como una “máquina de inferencias” que es capaz de recuperar conocimiento almacenado e integrarlo con la nueva información a partir de estímulos. Esto resulta así hasta tal modo que se considera que un texto es una guía incompleta hacia el significado (Vega, Díaz y León 1999), que “sería imposible de completar si no fuese por una facultad cognitiva enormemente sofisticada y universal de la mente para generar inferencias” (Escudero 2010: 4).

Las inferencias revelan que el lector no es un mero receptor de información textual, sino que es el sujeto activo que construye información a partir del estímulo del texto. De hecho, lo que empuja al lector a generar inferencias es la relación entre el conocimiento del que dispone y lo que lee, de manera que al final del proceso lector siempre se acaba procesando más información de la que el texto proporciona de manera explícita. Esto provoca que un mismo texto pueda tener diversas interpretaciones según el lector y la información que aporte.

Las inferencias son un elemento clave, determinante, rentable y eficiente no solo de la comprensión lectora, sino de la comunicación. De hecho, son tan eficientes que permiten corregir errores. A través de un ejemplo de León (2009: 10), es posible mostrar hasta qué punto las inferencias cumplen su función y permiten la comunicación incluso en un discurso extremadamente distorsionado como el siguiente:

Sgeun un etsduio de una uivenrsdiad ignlsea, no ipmotra el odren en el que las letars etsan ersciats, la uicna csoa ipormtnate es que la pmrirea y la utlima ltera etsen ecsritas en la psiocion cocrrtea. El rsteo peuden estar ttaolmntee mal y aun pordas lerele sin pobrleams.

Un lector es capaz de leer el párrafo anterior gracias a la función reparadora de las inferencias y su poder para desvelar lo oculto, puesto que reconstruye la parte de la palabra que falta gracias a la aportación de los conocimientos sobre el código. Junto a esta función reparadora, las inferencias cumplen tres funciones principales según Gutiérrez-Calvo (1999 y 2003):

- La función *cognitiva*, que permite al lector ir más allá de los datos y aprehender de las cosas. Esta función consiste en superar la superficie de la información y aportar más para profundizar en el mensaje.
- La función *comunicativa*, que facilita la transmisión de información de manera eficiente y económica. Gracias a ella, resulta posible jugar con la no emisión explícita de los datos que el receptor ya conoce.
- La función *conductal*, que permite dirigir y predecir conductas logrando así minimizar los errores.

Entonces, la inferencia es una noción amplia –como se desprende de su definición– que abarca varias funciones y que, además, trabaja con informaciones que tienen distinta procedencia. Concretamente, León y Escudero (2002: 105) aseguran que las inferencias pueden tener tres fuentes de datos:

Las inferencias pueden generarse desde nuestro fondo de conocimiento general del mundo o de las acciones humanas, de la información contenida en el texto y que hemos leído previamente, o de inferencias que ya fueron generadas desde nuestro conocimiento previo y desde la MLP para representar el texto ya leído.

Partiendo de estas tres fuentes, se pueden diferenciar los tres tipos básicos de inferencias aceptadas por la mayoría de los investigadores: *predictivas*, *explicativas* y *asociativas*. Cada uno de estos tipos de inferencia se relaciona con diversos procesos cognitivos de la memoria durante la lectura, según Trabasso y Magliano (1996) –*figura 6*–, que son los siguientes:

- La recuperación de la información a través de la MLP se vincula con las predictivas. Son inferencias hacia adelante ya que se identifican con las expectativas basadas en el conocimiento previo y en la información en uso que se lee en un momento concreto. Consisten en generar expectativas acerca de los factores causales consecuentes.
- El mantenimiento de la información que va surgiendo mientras leemos en la MCP se relaciona con las explicativas. Las explicativas son inferencias hacia

atrás y sirven para conectar la información de la oración que se lee en un momento dado con la aparecida previamente.

- La activación del conocimiento previo se vincula con las asociativas. Proporcionan información acerca de las características, las propiedades, las relaciones y las funciones de los objetos y de las personas.

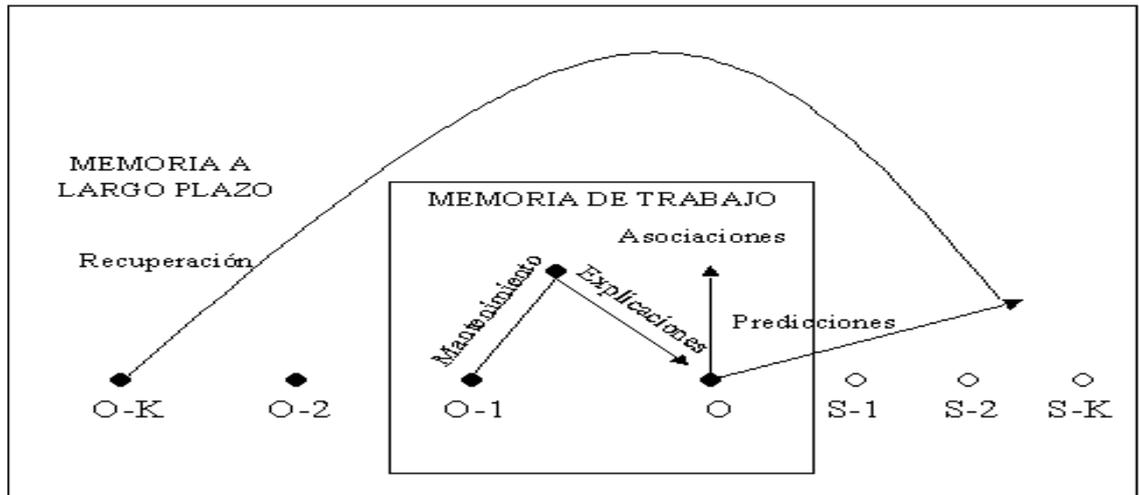


Figura 11. Marco de trabajo para las inferencias (León, Escudero y Van Den Broek 2003: 166; adaptado de Trabasso y Magliano 1996).

La figura 11 muestra las conexiones entre las inferencias, las fuentes de información necesarias para crearlas y los procesos de memoria que operan en cada momento.

En cuanto al funcionamiento de la inferencia durante el proceso lector, actualmente, hay dos teorías principales que se manifiestan en referencia a la relación entre la activación de conocimientos lingüísticos y del mundo:

- La perspectiva del procesamiento basado en la memoria (MacKoon & Ratcliff, 1992 y 2008), que mantiene que las inferencias basadas en el lenguaje se generan de forma automática e independiente de las inferencias basadas en el conocimiento previo.

- La perspectiva basada en la explicación (Graesser, Singer y Trabasso 1994; Zwan y Radvansky, 1998), que defiende que a través de inferencias el conocimiento previo del lector interactúa con el procesamiento del lenguaje.

Partiendo de las dos teorías sobre el funcionamiento de las inferencias, se han propuesto varios modelos de clasificación tales como los que se rigen por el contenido (Graesser 1981), por la función (Reder 1980), por la dirección (Just y Carpenter 1987), por la necesidad (O'Brien y cols. 1988) o por el curso temporal (McKoon y Ratcliff 1992) –véase *cuadro 7* y *cuadro 8* en el siguiente subapartado–. De entre todas las clasificaciones generadas, la más empleada ha sido la que diferencia entre inferencias *hacia atrás* –o puente o integrativas o conectivas– e inferencias *hacia adelante*, es decir, anafóricas y catafóricas, respectivamente. Las inferencias hacia atrás se realizan durante todo el proceso de comprensión y son las más empleadas –un 80% frente a un 20 % de inferencias hacia adelante, según un estudio de Graesser y Clark (1985)–; mientras que las inferencias hacia adelante se emplean en las primeras fases del proceso lector para anticipar lo que se leerá.

Resulta difícil establecer una clasificación de inferencias puesto que dependen de la tarea y del tipo de lector (Just y Carpenter 1987), además del tipo de texto (León y Escudero 2004, 2007), y, por tanto, no es posible establecer qué inferencias se emplean con exactitud. Esto es así, además, por la espontaneidad y la rapidez del procesamiento cognitivo subyacente, que hace que sea muy complicado determinar el tipo, la duración, la función, el número y el momento en que se dan una o varias inferencias. A pesar de ello, se han aceptado diez posibles criterios de clasificación de las inferencias en el ámbito de su investigación (León y Pérez 2003: 47-50):

1. Según el grado de probabilidad *versus* certeza se pueden clasificar en *lógicas* (necesarias) y *pragmáticas* (no necesarias). Las inferencias lógicas se ejecutan a tenor de la aplicación de reglas formales que permiten un máximo grado de certeza. En cambio, las inferencias pragmáticas se basan en el conocimiento general del lector y, por ello, son probabilísticas. Un ejemplo de esta dicotomía son las inferencias *puente* frente a las *elaborativas* (Harris y Monaco 1978).
2. Según el momento en el que se realizan se diferencian las *on-line*, que se producen mientras se lee, y las *off-line*, que son posteriores (Graesser y cols. 1994). Un ejemplo de estas inferencias son las predictivas y las causales antecedentes.

3. Según el número de recursos cognitivos implicados se diferencian las *automáticas* (no son conscientes, apenas consumen recursos cognitivos y se generan en un corto espacio de tiempo) de las *elaborativas* (activación consciente durante un periodo de tiempo mayor y con necesidad de un mayor nivel de procesamiento) (McKoon y Ratcliff 1992).

4. Según la dirección en que se conecta la información se distinguen las inferencias *explicativas* (hacia atrás o retroactivas) de las inferencias *predictivas* (hacia delante o proactivas). Las explicativas buscan la información en lo que se ha leído o se ha procesado con anterioridad y permanece en la MCP; mientras que las predictivas adelantan información derivada de lo que se está leyendo (León y Pérez 2001).

5. Según la necesidad para comprender *versus* opcionalidad se pueden diferenciar las *obligatorias* de las *elaborativas*. Es decir, este criterio diferencia las inferencias necesarias para la formación de un modelo mental de las que enriquecen la comprensión (Just y Carpenter 1987).

6. Según entre qué elementos establecen conexiones se diferencian las inferencias que conectan frases para la coherencia local, como la *referencial*; y las que conectan intenciones, emociones o partes distantes del texto para la coherencia global, como la *elaborativa*. Este criterio diferencia el nivel de procesamiento de la inferencia (McKoon y Ratcliff 1992).

7. Según el tipo de contenido, una inferencia puede ser *instrumental*, *temática*, *emocional*, *clínica*, *de rasgo*, *superordinada*... (Graesser 1981). Desde este punto de vista, hay inferencias que se ajustan mejor al texto que otras, como por ejemplo, los textos narrativos propician las *emocionales* al presentar las reacciones emocionales de personajes.

8. Según la fuente de información desde la que se generan se clasifican en inferencias de *coherencia* o *basadas en el texto* (texto) e inferencias *elaborativas* o *basadas en el conocimiento* (conocimiento previo) (Graesser, Swamer, Bagget y Sell 1996). Otros autores (Trabasso y Magliano 1996) añaden una tercera fuente: la información de las inferencias generadas anteriormente.

9. Según el nivel de representación en el que se generan –este criterio se basa en los modelos de Kintsch y Van Dijk (1978 y 1983)– se diferencian las inferencias *causales* y *cognitivas* propias del segundo nivel (coherencia local) de las *elaborativas* que se generan para formar el Modelo de Situación en el tercer nivel de comprensión. Las primeras consisten en asociaciones entre conceptos, mientras que las segundas pretenden contextualizar la información.

10. Según las operaciones que se llevan a cabo en la memoria se clasifican en inferencias *explicativas* (que activan el conocimiento general del mundo), inferencias *predictivas* (que mantienen la información en la MCP y operan con ella) e inferencias *asociativas* (que recuperan la información de la MLP) (Trabasso y Magliano 1996).

En relación a la clasificación de las inferencias, existe cierta disputa entre la Lingüística y la Psicología ya que algunas de las inferencias señaladas anteriormente no son consideradas por la Lingüística como inferencias propiamente, sino como procesos que desempeñan los pronombres y los elementos deícticos fóricos. En cambio, la Psicología considera que es el lector el que hace el esfuerzo de ir conectando los elementos y, por ello, se deben considerar inferencias³⁷.

En el ámbito de los estudios de las inferencias, destacan dos clasificaciones sobre las demás, la *minimalista* y la *construccionista*, por el reconocimiento y la consideración que han acuñado (León 2003). Los supuestos básicos de estas clasificaciones son los siguientes:

- La clasificación minimalista se basa en la dicotomía *automáticas* y *estratégicas* (ver *tabla 3*). Parte de la *Hipótesis minimalista* (McKoon y Ratcliff 1986, 1992), que asegura que las únicas inferencias que se realizan de manera automática son aquellas estrictamente necesarias para lograr una coherencia local y aquellas que parten de una información que está fácilmente disponible. Después de estas, se realiza otro tipo de inferencias más dirigidas a las intenciones de lectura. Automáticas son las *inferencias referenciales* –también llamadas *punte* ya que conectan una anáfora con su referente– y las *inferencias causales antecedentes* –se encargan de establecer conexiones causales entre lo que se ha leído inmediatamente antes y lo que se está leyendo–. En cuanto a las

³⁷ Para ampliar las divergencias entre la Lingüística y la Psicología respecto a las inferencias, *cfr* Moreno (2009).

consideradas estratégicas, se señalan las *elaborativas* –establecen conexiones no necesarias para la coherencia local–, las *semánticas* –aportan el contexto para la representación de un concepto– y las *predictivas* –añaden información sobre lo que se leerá–, por ejemplo. Esta clasificación ha sido ampliamente acogida en el ámbito de los estudios de las inferencias, pero León (2001) advierte del peligro de emplear el concepto de “automaticidad” como criterio, dado que puede haber lectores que necesiten inferencias que conecten constituyentes para establecer la coherencia local del texto y otros que no.

- La clasificación construccionista toma como criterio el momento en el que actúan las inferencias diferenciando entre inferencias que se producen durante la lectura o durante el curso de la comprensión –*on-line*–, y entre las que se establecen posteriormente, en una tarea de recuperación de la información –*off-line*–. Según esta clasificación, las inferencias *on-line* incluyen tanto las que se realizan para establecer las causas de una acción como las que se emplean para integrar los elementos del tema global. Es decir, a la vez que se lee, además de reconocer las ideas del texto, puede suceder que las proposiciones activen ciertos conocimientos en la mente del lector dando lugar a representaciones diferentes en cada persona: son las *inferencias elaboradas* porque se generan a partir del conocimiento, como una asociación de ideas. Además, el lector necesita conectar las diferentes oraciones en cada ciclo de procesamiento de la lectura para que la representación que está construyendo tenga coherencia local: son las llamadas *inferencias puente*. Por último, las *inferencias síntesis* son las que relacionan la red de ideas que el sujeto va formando en cada ciclo y que se integra en un conjunto coherente de proposiciones relacionadas. En cambio, las inferencias *off-line*, que se realizan con posterioridad, ofrecen una información complementaria a lo comprendido como las *pragmáticas* o las *consecuentes causales*. Esta teoría concibe la comprensión como un esfuerzo por la búsqueda del significado, de ahí el término *construccionista*. El lector no se conforma con la información explícita, sino que hace esfuerzos por elaborar la información implícita (Singer, Graesser y Trabasso 1994). Según esta teoría, la producción de inferencias se realiza en base a tres supuestos principales (Escudero 2010: 25):

1. La meta del lector. Antes de iniciar el proceso lector, se marcan unos objetivos de lectura que guiarán la manera de leer y la información que se considerará importante así como la que se inferirá.
2. La asunción de coherencia. El lector asume la coherencia textual y genera una serie de inferencias necesarias para mantener dicha coherencia. Estas inferencias son automáticas y referenciales o causales.
3. La asunción de explicación. El lector busca más información de la que el texto dice explícitamente y siempre acaba procesando más datos de los que lee. Este aporte de información se realiza a través de varias inferencias.

León (2001) también se resiste a aceptar esta clasificación como definitiva ya que parece ser totalmente compatible únicamente con el género narrativo. Las inferencias que se aplican en la lectura de un texto dependen en gran medida del género discursivo. Varios estudios sobre qué inferencias se aplican en la lectura de un texto narrativo y cuáles en un texto expositivo (León y Escudero 2000; 2002; 2005; Escudero y León 2007; León, Escudero y Van den Broek 2003) han dejado patente que los textos expositivos activan un mayor número de inferencias explicativas –*¿por qué?*–, mientras que los textos narrativos generan más inferencias predictivas –*¿qué pasará?*–, es decir, hacia adelante³⁸. La conclusión hasta el momento es que resulta necesario llevar a cabo más estudios sobre las inferencias que se realizan en otros tipos de textos para poder establecer una taxonomía de inferencias más completa y precisa (Lorch y van den Broek 1997; León y Escudero 2000; Escudero y León 2007).

Además de las teorías minimalista y construccionista, otros investigadores han dado luz a varias clasificaciones de inferencias. León y Pérez (2003: 55-60) recogen las más destacadas –*cuadro 7 y cuadro 8*– que surgieron en los años setenta, ochenta y noventa porque fueron años de especial atención a la comprensión del discurso en el ámbito investigador.

³⁸ Los textos expositivos reclaman un mayor esfuerzo en el mantenimiento de la información en la MCP porque necesitan ir conectando la información causal antecedente. En cambio, los textos narrativos requieren mayor esfuerzo en la MLP para recuperar los conocimientos almacenados y establecer las conexiones causales y consecuentes.

Se muestra algunas taxonomías dicotómicas de las inferencias, propuestas durante las décadas de los años setenta y ochenta:

Reder (1980)	Obligatorias		Elaboraciones
Frederiksen (1975) y Kintsch (1974)	Inferencias a través de proposiciones Estructura del texto. Por ejemplo, <i>causalidad</i> y <i>referentes</i> .		Idiosincrásicas y difíciles de evaluar.
Kintsch y van Dijk (1978)	De generalización - Verdaderas		De construcción - No necesariamente ciertas.
Clark y Haviland (1976)	Hacia atrás Autorizadas	Hacia atrás No autorizadas	Hacia adelante - No autorizadas. - <<Adornos>> o elaboraciones. - Pocas en número.
	- Conectan información.		
Schank (1972, 1973, 1975)	Condiciones absolutamente necesarias		Condiciones razonablemente necesarias
Reder (1980)	Obligatorias o necesarias - Conceptos omitidos de un guion. - Apenas diferencias individuales.		Elaboraciones No necesariamente ciertas, idiosincrásicas, opcionales. Funciones de búsqueda de conexiones entre oraciones, generación de expectativas, detección de anomalías o ayuda a la retención (por ejemplo, enriquecimiento <i>de descripciones o la intención del autor</i>).
Just y Carpenter (1987)	Hacia atrás o Puente, integrativas o Conectivas Necesarias para la comprensión.		Hacia adelante o Predictivas, extrapolativas o elaborativas. <<Adornan>> la representación o predicen lo que ocurrirá.
O'Brien y cols. (1988)	Necesarias para la comprensión Ejemplos: <i>repetición de argumentos, anafóricas y relaciones causales (antecedentes)</i> .		Elaborativas No son necesarias para la comprensión. Ejemplos: <i>instrumentales, hacia adelante y predictivas</i> .
Vonk y Noordman (1990)	a) Deducidas o autorizadas por el texto Ejemplos: <i>presuposiciones, vinculaciones, implicaciones convencionales y transitivas</i> .		b) Deduciones probablemente ciertas o no autorizadas por el texto o pragmáticas (por ejemplo, <i>prototipos, categorías y relaciones causales</i>).
	c) Contribuyen a la coherencia local Ejemplos: <i>anáforas</i> y algunas <i>relaciones causales</i> .		d) Contribuyen a la elaboración de la representación

Swinney y Osterhout (1990)	Perceptivas <ul style="list-style-type: none"> - Automáticas. - Obligatorias. - Durante el proceso perceptivo. 	Cognitivas <ul style="list-style-type: none"> - Bajo control cognitivo. - Con estrategias y conocimiento general.
----------------------------	--	--

Cuadro 7. Algunas taxonomías dicotómicas de inferencias propuestas en la década de los años setenta y ochenta (León y Pérez 2003: 55).

En un segundo momento, alrededor de la década de los noventa, las taxonomías que proliferan lo hacen en su mayoría bajo las premisas de las dos teorías principales sobre inferencias: la hipótesis minimalista y la teoría construccionista.

Algunas de las taxonomías desarrolladas en esta etapa se muestran en el cuadro 8 de León y Pérez (2003: 60):

Reder (1980)	Obligatorias	Elaboraciones
Till y cols. (1988)	(Sin etiqueta) <ul style="list-style-type: none"> - Antes de los 500 ms. Antes del proceso de elaboración. 	Elaborativas <ul style="list-style-type: none"> - Después de 500 ms. Durante el proceso de elaboración.
McKoon y Ratcliff (1992, 1995). Hipótesis minimalista	Automáticas <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia local. - Extraordinariamente rápidas (< 750 ms). - Fácil acceso. Ejemplos: <i>referenciales, puente y causales antecedentes.</i>	Estratégicas <ul style="list-style-type: none"> - Proceso más largo (< 750 ms). - No esenciales para la coherencia local. Ejemplos: <i>semánticas, instrumentales y causales consecuentes.</i>
Graesser y cols. (1994). Teoría construccionista	On-line <ul style="list-style-type: none"> - Durante la lectura. - Contribuyen a la coherencia local y global. Ejemplos: <i>Metas superordinadas y temáticas.</i>	Off-line <ul style="list-style-type: none"> - Después de la lectura. - Elaborativas. - Pragmáticas. - Explicativas. Ejemplos: <i>Causales consecuentes, predictivas, instrumentales y meta subordinación.</i>
Keefe y McDaniel (1993)	Requeridas para la coherencia textual <ul style="list-style-type: none"> - Necesarias. - Durante la lectura. 	Elaborativas <ul style="list-style-type: none"> - No necesarias para la coherencia. Ejemplos: <i>Instrumentales, semánticas y predictivas.</i>
Murray, Klin y Myers (1993)	Hacia atrás <ul style="list-style-type: none"> - Conectan con el texto previo. - Se realizan siempre. 	Hacia adelante o predictivas <ul style="list-style-type: none"> - Sobre lo que probablemente ocurrirá en el texto.

		- No se realizan salvo si se rompe la coherencia causal o es muy predecible.
--	--	--

Cuadro 8. Algunas taxonomías dicotómicas de inferencias propuestas en la década de los noventa (León y Pérez 2003: 60).

Se observa en las clasificaciones anteriores que todas establecen un criterio diferenciador dicotómico. Es a ello a lo que alude León (2001) al asegurar que todavía no contamos con una clasificación suficientemente integradora. Quizá la respuesta para lograr una taxonomía menos restrictiva se encuentre en ignorar el carácter dicotómico y optar por una distribución a lo largo de un continuo que contemple la tarea, el texto, las habilidades del lector, el momento, la dirección y la duración.

En referencia a los estudios de las inferencias, además de la carencia de una clasificación completa e integradora (León 2001), son necesarias nuevas investigaciones que desvelen otros aspectos que todavía no están claros, por ejemplo, de qué manera se puede contribuir a su desarrollo:

Su variedad es amplia y sus clasificaciones han sido objeto de diversas investigaciones, aunque su naturaleza, funcionamiento y modos de desarrollarlas son aún materia en franca investigación y encierran encrucijadas tremendas. (Parodi 2011:151)

En el ámbito de las LE se asume una clasificación de inferencias algo divergente respecto a las señaladas, puesto que los conocimientos del lector pueden proceder de la LM o de la LE; esta bifurcación de la fuente provoca la necesidad de una categorización particular, a pesar de que no existen estrategias específicas para la lectura en LE. Las inferencias que participan en la lectura de un texto en E/LE se agrupan en tres grandes clasificaciones bajo un criterio estrictamente lingüístico –y, por tanto, igualmente sesgado–, son (Wenden y Rubin 1987; Acquaroni 2004):

- Las *estrategias de inferencia interlingual*, que son aquellas que se basan en una comparación con la propia lengua, es decir, cuando los conocimientos aportados son de una lengua que se conoce.

- Las *estrategias de inferencia extralingual*, que consisten en emplear los conocimientos del mundo, como ocurre al leer en LM.

- Las *estrategias de inferencia intralingual*, que se basan en los conocimientos de la lengua meta.

En definitiva, no se cuenta con una clasificación completa de inferencias que se libre de las restricciones dicotómicas que resultan inexactas –una inferencia puede emplearse hacia atrás y hacia delante en mayor o menor grado, o puede ser de largo procesamiento en un texto y de corto en otro, por ejemplo– y que contemple otros factores determinantes como las habilidades del lector, las metas, el tipo de texto, el contexto y el conocimiento sobre inferencias.

Como consecuencia de la falta de exactitud y de consenso y a la espera de nuevas investigaciones en este ámbito, se reducen los matices y los criterios a fin de trabajar con una clasificación manejable en la presente investigación. Para tal fin, en las líneas posteriores se considerarán, bajo una perspectiva didáctica y siguiendo un criterio pragmático, cuatro tipos principales de inferencia:

- La estrategia inferencial *punteo*: se vincula con los conocimientos lingüísticos del lector, conecta los significados de varias palabras de una misma oración para construir e inferir el significado otra desconocida.
- La estrategia inferencial *predictiva*: se vincula con la recuperación de la información a través de la MLP, se produce hacia adelante y se identifica con las expectativas sobre lo que se leerá.
- La estrategia inferencial *explicativa*: se vincula con la recuperación de la información de la MCP y se emplea para conectar la información del enunciado que se lee con los que se han leído previamente.
- La estrategia inferencial *asociativa*: se vincula con los conocimientos previos y aporta información que enriquece la comprensión del texto porque no es estrictamente necesaria para la formación del modelo de representación mental.

Una vez definidas y clasificadas las estrategias de lectura en general, y las inferenciales en particular, se debe realizar un acercamiento al contexto de su enseñanza-aprendizaje en E/LE, en consonancia con los objetivos de la presente investigación. A ello se dedica el siguiente apartado, al uso y a la instrucción que de las estrategias de lectura se realiza en el contexto de E/LE.

1.2.3. Las estrategias de lectura en E/LE: uso e instrucción

Uso e instrucción son dos conceptos que se complementan de manera secuencial. Esto es así porque antes de poder señalar cómo colaborar en el desarrollo las estrategias de lectura en E/LE, es necesario conocer de qué modo se emplean estas estrategias. Así, en un primer momento se recogen algunas consideraciones sobre la aplicación de las estrategias de lectura en E/LE; y en un segundo momento, se señalan algunas pautas didácticas para potenciar su entrenamiento en las clases de E/LE.

Los lectores no nativos ya poseen cierto control del proceso lector en su L1 cuando se enfrentan a la lectura en LE. Puede que sean lectores más o menos competentes pero se les supone el dominio de ciertas estrategias lectoras. La cuestión es precisar cómo se comportan en LE esas estrategias desarrolladas en L1 y si las estrategias empleadas en LE son las mismas que se aplican en LM o, en cambio, hay algunas específicas para ello. En los años 80 aparecen dos teorías que dan respuesta a estas cuestiones:

- La *Hipótesis de la interdependencia lingüística* (Goodman 1973) contempla que las estrategias desarrolladas en L1 están disponibles para la lectura en L2 y solamente hay que activarlas.
- La postura opuesta señala que no todas las lenguas requieren las mismas estrategias (Taylor y Taylor 1983).

Actualmente, se acepta la Hipótesis de la interdependencia lingüística como válida para explicar el uso de las estrategias lectoras en LE y se da por sentado su universalidad (Goodman 1970; Pinker 1994; etc.).

No existen estrategias lectoras específicas para la lectura en LE, sino que son las mismas que se emplean en la LM dado que son universales. Las inferencias, por ejemplo, son “universales a la cognición humana y muy fuertemente asociadas a la estructura causal del discurso” (Escudero y León 2007: 326). Sin embargo, autores como Cassany (2010) asumen, por el contrario, que las inferencias no son universales sino que dependen de elementos culturales y que en cada comunidad idiomática se

construyen inferencias particulares. En la misma línea argumentativa, Parodi (2011: 151) afirma que las inferencias “definitivamente no son de naturaleza innata y se deben desarrollar a lo largo de toda la vida de un lector”. Esta consideración resulta lógica puesto que no existe una dotación genética específica para la lengua escrita, aunque sí procesos básicos que posibilitan su desarrollo.

Para resolver esta cuestión, Cassany (2010) asegura que los lectores poseen una capacidad innata y universal para producir inferencias –que resulta extensible a las estrategias de lectura en general–, la cual se convierte en específica y dependiente del contexto sociocultural al materializarse:

[...] las inferencias que elaboran esos lectores tienen unas mismas características, utilizan unos mismos procedimientos cognitivos y, en definitiva, son ejemplos distintos de una misma competencia inferencial abstracta que puede ser investigada, enseñada y aprendida (Cassany 2010: 7).

En definitiva, el lector cuenta con la disposición para ello, pero debe ser a través del uso y la ejercitación que se desarrolle la capacidad de aplicación de inferencias, y de estrategias en general.

Hay un condicionante que incide de especial manera en el uso de las estrategias de lectura en E/LE: el nivel de dominio lingüístico del lector. Como ya se manifestó, este condicionante pesa sobremanera cuando el lector no ha alcanzado el nivel de dominio umbral de la lengua meta; sin embargo, por encima de este nivel se convierte en un factor secundario, tal y como muestran las investigaciones de Carrell (1998), Yang (2002) y Jackson (2008). De hecho, los expertos señalan que cuando el lector ya es capaz de descodificar correctamente un texto, su comprensión depende de tres factores principales:

- La coherencia del texto y todas sus propiedades (*considerate texts*) (Anderson y Armbruster 1984).
- El conocimiento previo del lector.
- Las estrategias de lectura, que son las responsables de que se pueda construir la interpretación y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no.

Mediante los estudios más recientes ha quedado patente que hay otros factores que afectan al uso de las estrategias de lectura. No solo factores contextuales, sino también factores individuales como la edad, el sexo, la motivación, etc. Por ejemplo, Razi (2008) realizó un estudio en el que consideró si el lector era diestro o zurdo al aplicar estrategias metacognitivas de lectura y encontró diferencias, lo cual da cuenta de la variedad de factores que intervienen en su uso.

Por tanto, son varios los elementos que entran en juego al emplear una estrategia en la lectura en E/LE, desde el contexto de uso, el conocimiento de la estrategia, la motivación o el dominio de la descodificación. En la *figura 12* se representan gráficamente los condicionantes que determinan el uso de las estrategias en E/LE a modo de resumen, según los objetivos didácticos y el contexto de esta investigación.

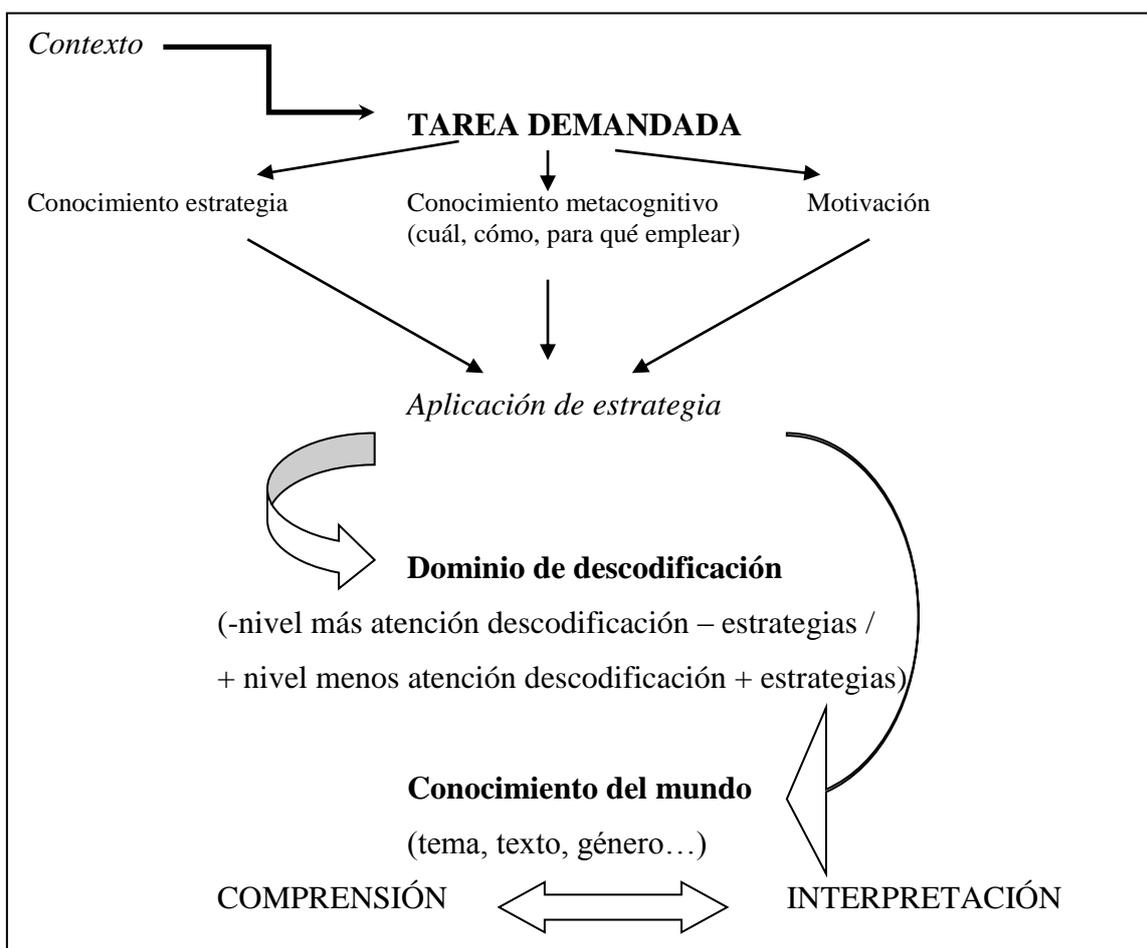


Figura 12. Factores que intervienen en la aplicación de las estrategias de lectura en E/LE.

Se puede afirmar, entonces, que las estrategias no se transfieren de una lengua a otra de manera automática (Solé 1998; Acquaroni 2004; Pressley 2006; Escudero y

León 2007; Ruiz de Zarobe 2007; etc.); y, por tanto, es un proceso que se debe ejercitar en E/LE. Las estrategias que se empleen en LE son las que se poseen en la LM, no existen estrategias específicas para la lectura no nativa

No solo las estrategias no se transfieren de una lengua a otra de manera automática, tampoco lo hacen varios aspectos de las competencias de alto nivel –los conocimientos de los rasgos discursivos del tipo de texto, por ejemplo– deben ser instruidos para que puedan activarse en la lectura en LE. En este sentido Ruiz de Zarobe (2011: 131) señala que

[...] se tiende a creer que [las estrategias] pueden transferirse por sí mismas de una lengua a otra. Sin embargo, esa transferencia no es de ninguna manera evidente (Gaonac’h 2003). Las competencias de alto nivel pueden y deben educarse, sobre todo cuando las lenguas-culturas son diferentes entre sí, ya que entonces esas competencias no tienen tantas posibilidades de ser movilizadas con éxito. (Ruiz de Zarobe 2007)

La cuestión clave desde un enfoque didáctico reside en el hecho de que esta transferencia no se realiza de manera espontánea ni inconsciente, es necesaria instrucción dado que “students are unlikely to acquire comprehension strategies naturally (Pressley 2006), instructional intervention to develop such strategies seems necessary”³⁹ (Jiang y Grabe, 2011:15).

En los años setenta empiezan las primeras investigaciones sobre la instrucción de las estrategias de lectura en LE, que ya se habían iniciado antes en L1 dejando de manifiesto que la mejora de la comprensión lectora pasa por la atención a las estrategias que emplea el lector:

[...] se hace necesario conocer de antemano la capacidad que los sujetos poseen en la adquisición y uso de la información y cuestionarse si esa capacidad es susceptible de mejorarse con el entrenamiento de estrategias que permitan procesar la información de una manera más eficaz. (León 1991: 12)

Partiendo de estos parámetros, se desarrollan varias investigaciones centradas en la instrucción directa de estrategias de lectura en LE. A continuación, se recogen de

³⁹ Es poco probable que los estudiantes adquieran estrategias de comprensión de forma natural (Pressley, 2006), la intervención docente para desarrollar estas estrategias parece necesaria. [Traducción propia]

manera sucinta las más relevantes en consonancia con los objetivos de la presente investigación, es decir, aquellas que presentan un formato de pretest-intervención didáctica-postest, las que se dirigen a aprendientes principiantes y en las que la intervención didáctica presenta coincidencias con la propuesta de este estudio⁴⁰:

- a) Carrell (1985) investigó los efectos de instruir sobre la estructura del texto. Realizó una prueba de posttest tres semanas después de la instrucción y encontró diferencias significativas respecto al grupo de control en cuanto al dominio de la aplicación de estrategias más determinantes. La autora concluyó que la enseñanza “explicit, overt teaching about top-level rhetorical organization of texts can facilitate ESL students` reading comprehension⁴¹” (1985: 741).
- b) Hamp-Lyons (1985) exploró dos enfoques de la enseñanza de la lectura –él los denomina “traditional” y “text-strategic”– con estudiantes de inglés como L2 de un curso preparatorio para la universidad. El grupo instruido a través del “text-strategic” obtuvo mejor puntuación en las pruebas finales.
- c) Barnett (1988) entrenó el uso de estrategias de lectura con un grupo de estudiantes de francés como LE en el nivel universitario. Encontró diferencias con el grupo de control no solo en el posttest inmediato sino también en el *delayed posttest* un semestre después.
- d) Carrell, Pharis, y Liberto (1989) realizaron un estudio sobre el entrenamiento metacognitivo de las estrategias de lectura en inglés como LE con 26 estudiantes de un curso intensivo y, al finalizar la instrucción, encontraron diferencias a favor de los grupos experimentales.
- e) Kern (1989) llevó a cabo un estudio basado en la instrucción de estrategias de lectura de manera explícita en un grupo experimental y sin instrucciones explícitas relativas a las estrategias en un grupo de control –francés como LE para alumnos universitarios–. Después de un semestre los estudiantes del

⁴⁰ Para conocer más investigaciones véase https://oak.ucc.nau.edu/ldp3/bib_strategies.html, más de 400 referencias sobre investigaciones que han instruido en las estrategias lectoras en LE.

⁴¹ explícita, la enseñanza abierta acerca del nivel superior de la organización retórica de los textos puede facilitar la comprensión de la lectura en estudiantes de inglés como segunda lengua. [Traducción propia]

grupo experimental obtuvieron mejores resultados en la comprensión de un texto escrito.

- f) Meyer y sus colaboradores (1989) investigaron a partir de un modelo de instrucción llamado “plan estratégico” que consiste en lograr retener la información del texto empleando el mismo plan organizativo que presenta el propio texto. Fue en inglés como LE y los resultados fueron positivos.
- g) Anderson (1991) investigó con hispanohablantes universitarios estudiantes de inglés y comprobó cómo los aprendientes empleaban de diferente manera la misma estrategia. Esta investigación demostró que no es suficiente conocer una estrategia para aplicarla, sino que es necesario cierto conocimiento metacognitivo.
- h) Kitajima (1997) investigó el efecto de la instrucción de estrategias de comprensión en japonés como LE. Los resultados mostraron que el grupo experimental comprendía una historia significativamente mejor que el grupo de control.
- i) Kusiak (2001) examinó el efecto de la instrucción de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en un grupo de 158 polacos con un nivel intermedio de inglés. Los resultados mostraron que los participantes mejoraron su comprensión respecto a los miembros del grupo de control y, especialmente, los participantes que eran menos competentes en la lectura.
- j) Dreyer y Nel (2003) investigaron el efecto de la instrucción de determinadas estrategias (*predicting, questioning, identifying, the purpose, identifying the main idea, inferencing* y *summarizing*⁴²) en inglés como L2. Los resultados del grupo experimental fueron mejores que los del grupo de control.
- k) Pappa, Zafiropoulou y Metallidou (2003) investigaron sobre la instrucción de *semantic mapping strategy* –estrategias de mapeo semántico–, en la que se centraron en impulsar la motivación con 119 estudiantes griegos de inglés de

⁴² predecir, cuestionar, identificar el propósito, identificar la idea principal, inferir y resumir. [Traducción propia]

entre 14 y 15 años de edad. El grupo experimental mejoró los resultados respecto al grupo de control en el postest.

- l) Dhieb-Henia (2003) buscó determinar si la instrucción estratégica influye en la comprensión y en los conocimientos sobre estrategias y sobre las características del texto. Los resultados fueron positivos en un grupo experimental de universitarios turcos estudiantes de inglés como LE.
- m) Ramírez Verdugo (2004) investigó con universitarios españoles estudiantes de inglés y comprobó el efecto del entrenamiento estratégico metacognitivo en la comprensión y también en la autonomía y en la motivación. Finalmente, comprobó que el grupo experimental tenía mayor conciencia cognitiva además de mejor competencia lectora.
- n) Harris (2007) investigó con alumnos de secundaria en el ámbito del francés como LE. Entrenó estrategias y motivación. Encontró diferencias respecto al grupo de control en cuanto a los progresos que realizó el grupo experimental.
- o) Macaro y Erler (2008) realizaron una investigación más profunda que las anteriores puesto que comprendió 14 meses de instrucción directa de estrategias de lectura en francés como L2. Dedicaban unos 30 minutos a la semana para la instrucción de las estrategias. La instrucción se realizó en 3 ciclos: *1. awareness raising and modeling, 2. scaffolded practice and removal of scaffolding 3. evaluation*. Los resultados mostraron que el grupo experimental poseía mayor dominio de las estrategias y una actitud más positiva hacia la lectura en francés después de implementar la instrucción.

Todas estas investigaciones muestran los efectos positivos de la instrucción directa de estrategias de lectura. A la vista de los resultados, se hace necesario introducir la instrucción de las estrategias como parte de la formación lectora de los alumnos no nativos. El inconveniente para ello es que las relaciones entre estrategias y proceso lector no son claras, directas, ni simples y esto provoca que su didáctica no tenga la presencia en las aulas que debería.

Además de quedar patente que la instrucción directa provoca efectos positivos en el dominio de estrategias y, por tanto, de todo el proceso lector, se pueden extraer dos conclusiones de los resultados de las investigaciones enumeradas que repercuten directamente en los postulados de la presente investigación:

1. Según los estudios en este campo, los lectores con un nivel más bajo de dominio de LE y con un nivel más bajo de competencia lectora son los que más se benefician de una instrucción directa de estrategias (Kusiak 2001).
2. Es posible establecer una relación directa de causa-efecto entre el *conocimiento metacognitivo* y el empleo de las estrategias. Es obvio que, después de la instrucción, el aprendiente tiene más conciencia de qué es y de cómo emplear una estrategia determinada y este conocimiento metacognitivo repercute en un mejor empleo y en un beneficio para la capacidad lectora.

Se ha comprobado que aunque dos lectores pongan en práctica las mismas estrategias, pueden obtener resultados diferentes. Esto se debe a que no basta con conocer las estrategias, ni con aplicarlas simplemente: el lector debe hacer un *uso metacognitivo* de las estrategias, tal y como lo denomina Carrell (1998). Las investigaciones de Anderson (1991) y Kern (1997) concluyen que las estrategias se pueden emplear de manera correcta o incorrecta a pesar de conocerlas, puesto que la comprensión lectora no es "[...] simply a matter of knowing what strategy to use, but the reader must also know how to use it successfully and know how to orchestrate its use with other strategies. It is not sufficient to know about strategies, but a reader must also be able to apply them strategically"⁴³ (Anderson 1991: 19; cit. por Carrell 1998: 4).

En la misma línea investigadora, Kern (1997) concluye que hay buenas y malas maneras de usar una estrategia y la diferencia se encuentra en cómo la estrategia es "operationalized". Se refiere a emplearla de manera estratégica, es decir, aplicarla en el momento adecuado y bajo control. Las conclusiones de Anderson (1991) y Kern (1997) llevan a Carrell a afirmar que el éxito de las instrucciones en estrategias depende de si contemplan o no la metacognición: "[...] the difference between successful and

⁴³ simplemente una cuestión de conocer qué estrategia usar, los lectores deben conocer cómo usarla con éxito y saber cómo orquestar su uso con otras estrategias. No es suficiente saber sobre estrategias, sino que un lector también debe ser capaz de aplicarlas de forma estratégica. [Traducción propia]

unsuccessful reading strategy training can be due to the inclusion (or lack of inclusion) of metacognition in the strategy training”⁴⁴ (1998: 4).

Llegados a este punto en el que la *metacognición* parece ser la clave para instruir en estrategias lectoras en E/LE con éxito, se hace necesario determinar con mayor exactitud la esencia y el comportamiento de esta. A ello se dedica el siguiente apartado.

1.2.3.1. *El papel de la metacognición en la aplicación de las estrategias*

La metacognición es “thinking about thinking” (Carrell 1998: 4) o, como dice Fravell (1971) “cognición de la cognición”.

Según el DRAE (2014), *cognición* significa “conocimiento: acción y efecto de conocer”. Esta definición revela que es un proceso y un producto. Asimismo, el sufijo ‘meta’ aparece en el término metacognición en el sentido en el que lo empleó Jakobson (1975), es decir, se refiere al hecho de que algo, un proceso, un conocimiento, se refleja sobre sí mismo. Posteriormente, Baker y Brown (1984) emplean el término metacognición para referirse a la capacidad de hacer consciente parte del funcionamiento de la propia mente.

El interés por la metacognición se inicia con el surgimiento de la psicología cognitiva (Piaget 1964 y Vygotsky 1964⁴⁵, como destacados) y por el nacimiento de la *psicolingüística*⁴⁶ que, si bien en sus inicios se gestó al amparo del positivismo, más tarde acogió el paradigma cognitivo, en parte por las repercusiones de las propuestas de Chomsky (1965). Además, en el siglo XX los avances tecnológicos ofrecen un nuevo

⁴⁴ la diferencia entre el entrenamiento de estrategias de lectura exitoso y fracasado puede ser debido a la inclusión (o la falta de inclusión) de la metacognición en el entrenamiento de estrategias. [Traducción propia]

⁴⁵ Inicialmente publicado en ruso en 1934. Vygotsky (1964) fue el primero en hablar de metacognición al señalar una de las leyes básicas del desarrollo psicológico: “la conciencia y el control aparecen solamente en la última etapa de una función, después de haber sido utilizada y puesta en práctica inconsciente y espontáneamente. Para poder someter una función al control intelectual y volitivo, primero debemos poseerla” (1964: 106).

⁴⁶ El punto de partida fue el seminario organizado por el grupo de Lingüística y Psicología del *Social Science Research Council* que culminó con la publicación *Psicolingüística* (eds. Osgood, Sebeok y Diebold 1974), una compilación de estudios de lingüistas estructuralistas y psicólogos conductistas.

enfoque para los estudios de la conciencia, el funcionamiento del cerebro, con el nacimiento de las neurociencias en la década de los 90. Todo ello despierta un creciente interés por la metacognición. Pero será Flavell, un discípulo de Piaget, a finales de los años 70 quien desarrolle una teoría sobre la metacognición que todavía continúa vigente.

Flavell (1978) define la metacognición como el conocimiento que tiene por objetivo regular cualquier aspecto cognitivo. Es Flavell (1978, 1993) y posteriormente Brown (1985, 1987) y Baker (1991) quienes señalan los dos aspectos de la metacognición que generalmente se aceptan: a) *el conocimiento metacognitivo* que incluye tres componentes: el conocimiento declarativo que se refiere a saber qué, el conocimiento procesal que responde a saber cómo y el conocimiento condicional referido a saber por qué; y la b) *función reguladora*, que se refiere a cuándo un proceso de orden superior organiza y dirige otras habilidades cognitivas, es decir, el uso de estrategias para controlar los esfuerzos cognitivos.

Los mecanismos autorregulatorios incluyen la planificación del siguiente paso y la comprobación del resultado de cualquier función cognitiva empleada, así como el monitoreo de la misma. Flavell (1979) presenta un esquema de la autorregulación o monitoreo cognitivo que se muestra a continuación:

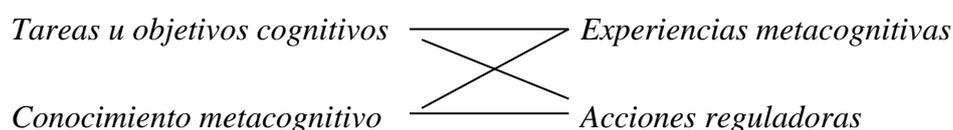


Figura 13. Monitoreo cognitivo (Flavell 1979)

En cuanto a las investigaciones en el campo de la metacognición, los métodos para obtener información sobre el proceso emplean protocolos proyectivos, retrospectivos e introspectivos. A pesar de los avances, algunos autores señalan que no se puede verbalizar todo el proceso ocurrido ya que en la mente existen *zombies* –actividades inconscientes, automatizadas posiblemente a consecuencia de la experiencia (Peronard 2009)–. Por este motivo se debe seguir investigando en el campo de la metacognición, incorporando los hallazgos de la neurología y los resultados de las investigaciones empíricas que diferencian entre actividades conscientes y actividades

automatizadas. Precisamente uno de los puntos todavía no clarificados y aún discutidos en la actualidad es el papel que juega la concientización en la distinción entre cognición y metacognición (Peronard 2009).

La introducción del elemento *metacognitivo* en el ámbito de estudio al que se dedica la presente investigación, supone situar el foco didáctico en *leer de manera estratégica*. Con ello, se hace referencia a aproximarse a la lectura con una actitud activamente consciente, que desde el inicio hasta el final regule el uso de las estrategias necesarias para realizar todas las funciones cognitivas del proceso. En palabras de Carrell (1998: 4):

Strategic reading is a prime characteristic of expert readers because it is woven into the very fabric of 'reading for meaning' and the development of this cognitive ability. Reading strategies -which are related to other cognitive strategies enhancing attention, memory, communication and learning- allow readers to elaborate, organize, and evaluate information derived from text.⁴⁷

De hecho, la *lectura estratégica* es un reflejo de la metacognición y la motivación puesto que “los lectores necesitan tener los conocimientos y la disposición para emplear estrategias”⁴⁸ (Carrell 1998: 3).

Baumann, Jones y Seifert-Kessel (1993) señalan que “metacognitive awareness therefore, also involves the awareness of whether or not comprehension is occurring, and the conscious application of one or more strategies to correct comprehension”⁴⁹ (cit. por Singhal 2001: 5). Desde este punto de vista, el papel determinante de la metacognición en la aplicación de las estrategias es indiscutible.

O'Malley articula un contraste entre metacognición y cognición en términos generales en la enseñanza-aprendizaje de las estrategias. Señala que

⁴⁷ La lectura estratégica es una característica primordial de los lectores expertos, ya que se entrelaza con la "lectura de sentido" y el desarrollo de esta capacidad cognitiva. Las estrategias de lectura -que se relacionan con otras estrategias cognitivas que mejoran la atención, la memoria, la comunicación y el aprendizaje- permiten a los lectores elaborar, organizar y evaluar la información derivada de texto. [Traducción propia]

⁴⁸ La traducción es propia.

⁴⁹ La conciencia metacognitiva por lo tanto, implica también la conciencia de si se está o no produciendo la comprensión y la aplicación consciente de una o más estrategias para corregir la comprensión. [Traducción propia]

[...] metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring [of] comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation of learning after the language activity is completed. Cognitive strategies [by contrast] are more directly related to individual learning tasks and entail direct manipulation or transformation of the learning materials. (1985: 506; cit. por Carrell 1998: 4)

Por tanto, la metacognición se configura no solo como una herramienta utilísima para la instrucción de las estrategias en E/LE, sino imprescindible, como eje central para la configuración de un modelo de instrucción eficiente.

En el siguiente apartado se muestra, a grandes rasgos, la forma que podría tener un posible modelo de instrucción de estrategias lectoras en E/LE basado en la metacognición.

1.2.3.1.1 La configuración de un modelo de instrucción

La instrucción en estrategias resulta muy beneficiosa y debe tener presencia dentro del aula –hasta ahora más interesada en dotar a los alumnos de conocimiento previo–, no únicamente en forma de investigaciones, sino como parte de los currículos de enseñanza.

Las propuestas didácticas de los últimos años parten de tres supuestos para indicar cómo se debe instruir en estrategias de lectura:

- a) El proceso debe ser de *construcción conjunta* (Edwards y Mercer 1988) entre el aprendiente y el docente, teniendo el primero el papel principal.
- b) El docente debe asumir el papel de guía del proceso empezando por propiciar la *modelización* (Monereo y Castelló 1997) del proceso.
- c) El proceso de *andamiaje* debe ser progresivo y llevar a la autonomía del aprendiente (Bruner 1976).

Existen tres supuestos aceptados de manera unánime en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de lectura en E/LE (Jiang y Grabe 2011): el papel determinante del profesor, la combinación de varias estrategias y la importancia de la motivación. Es decir:

- a) El *profesor* juega un papel clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias de lectura. Debe ser el modelo inicial haciendo explícito el uso de una estrategia determinada, verbalizando el proceso para mostrar a los alumnos cómo colaborar en la construcción de su comprensión.
- b) En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las estrategias en LE, se ha demostrado que resulta más efectiva la instrucción de *varias estrategias* combinadas que la instrucción de una sola estrategia determinada (Pressley 2002; Trabasso y Bouchard 2002; Wharton, McDonald y Swiger 2009).
- c) La *motivación* es un factor determinante en la enseñanza-aprendizaje de las estrategias. Proponer tareas adecuadas que involucren e incentiven el gusto por la lectura en LE es determinante para lograr la motivación necesaria que permita llevar a cabo la difícil tarea de leer en otra lengua. Algunos autores han señalado la motivación como un factor fundamental en la enseñanza-aprendizaje de las estrategias (Guthrie y Wigfiels 2000).

En referencia al supuesto primero, Peña (2000) indica cuál debe ser el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias. La autora señala:

Es indudable la importancia de un docente como guía, de un docente que plantee preguntas antes de iniciar una lectura, que dirija a sus alumnos en la formulación de hipótesis e inferencias, que enseñe a sus alumnos a confirmarlas o a corregirlas, a discriminar la información relevante de un texto, a elaborar representaciones gráficas del mismo, para que el proceso de comprensión y aprendizaje resulte fácil [...] (2000: 159)

En esta misma línea didáctica, Usó-Juan (2007, 2011) propone un modelo de instrucción de estrategias de lectura en E/LE que consta de tres fases: a) instrucción explícita, b) práctica y c) retroalimentación. La primera fase es la instrucción directa del profesor sobre cuándo se deben emplear las estrategias clave y por qué. Estas indicaciones directas pueden acompañarse con la reflexión en voz alta del profesor para

mostrar qué estrategias utiliza y cuándo las aplica. El objetivo de esta fase es transmitir de manera clara la siguiente información:

Ejemplos de instrucción estratégica de Comprensión Escrita		
QUÉ	CUÁNDO	POR QUÉ
Evaluar	Mientras leo	Para juzgar la opinión del autor
	Después de leer	Para comprobar/ tener más interés
Formular preguntas	Mientras leo	Para evaluar
	Antes de leer	Para comprobar/ tener más interés
Comprobar las respuestas a las preguntas formuladas	Mientras leo	Para prestar atención a lo que leo

Cuadro 9. Ejemplo de cómo explicar el uso de las estrategias de comprensión (Janzen 2002; cit. por Úso-Juan 2011: 209).

En la segunda fase los aprendientes practican el uso de las estrategias a través de experiencias de lectura. Finalmente, completan una plantilla similar al *cuadro 9* a través del protocolo de pensamiento en voz alta para asegurar la reflexión sobre el proceso seguido, es decir, desde un punto de vista metacognitivo. Por tanto, no basta con explicar a los alumnos cuáles son las estrategias para que las apliquen en posteriores lecturas. Lo que supone su interiorización es la reflexión metacognitiva del proceso realizado al aplicarlas. Solo mediante la metacognición un lector logrará monitorizar su empleo de estrategias, escogiendo la más adecuada para cada situación, resolviendo problemas nuevos y regulando su uso. Debido a esto, se puede afirmar que la respuesta a las cuestiones pendientes sobre cómo se deben enseñar las estrategias requiere contemplar el empleo de la metacognición. Esto es así también porque no es posible instruir de manera directa una estrategia (Palincsar y Brown 1984), ya que por su carácter metacognitivo no permite ser abordada como una técnica rígida e inflexible.

La importancia de la metacognición en el proceso lector va más allá de las estrategias, de hecho es tal que algunos autores consideran la *conciencia metacognitiva* como la habilidad más determinante en la lectura (Carrell 1998; Anderson 1999; Díaz Larenas 2002) puesto que si se emplea con acierto, resulta muy eficaz. Winograd y Hare (1988; cit. por Carrell 1998) propusieron un método de instrucción para desarrollar la conciencia metacognitiva de las estrategias que se compone de cinco elementos –que

contemplan los tres componentes del *conocimiento metacognitivo* tal y como lo definía Flavell (1978) – que el profesor debe seguir en la instrucción:

- ¿Qué es la estrategia?
- ¿Por qué se debe enseñar la estrategia?
- ¿Cómo usar la estrategias?
- ¿Cuándo y dónde se debe usar la estrategia?
- ¿Cómo evaluar el uso de la estrategia?

Por tanto, no se trata de definir o mostrar una estrategia para que el aprendiente la aprenda, sino que se trata de planificar y llevarla a la práctica a través de

[...] actividades de lectura compartida en las que el alumno confronte con el profesor sus propias limitaciones, en las que el profesor dé oportunidad a sus alumnos de equivocarse, volver a leer, replantearse preguntas, disentir, sólo de esta manera se logrará la formación de lectores autónomos, críticos y constructivos. (Peña 2000: 159)

La clave del enfoque didáctico metacognitivo se encuentra en pasar del conocimiento declarativo (saber qué hago) al conocimiento procedural (saber cómo lo hago), que en el caso que aquí se trata resulta factible dado que “las estrategias son conscientes e intencionadas, y en consecuencia, sujetas a la autorreflexión y al control” (Peronard 2009: 273). Respecto a otros rasgos que se pueden señalar del posible modelo de instrucción que aquí se esboza, varios autores han apuntado la conveniencia de secuenciar las actividades en tres fases: prelectura, lectura y postlectura (Úso-Juan 2011). Esta división permite potenciar la instrucción de las estrategias que corresponden a cada fase del proceso lector:

- En la fase de prelectura se deben realizar hipótesis, activar los conocimientos previos, determinar el objetivo de lectura, adecuarse a la situación de comunicación, etc.
- Durante la fase de lectura las estrategias deben ser las destinadas a identificar las ideas principales, formular hipótesis y contrastarlas, monitorizar o reajustar

las estrategias, inferir, saber rentabilizar los conocimientos previos, corregir errores, etc.

- En la fase de postlectura se comparan las expectativas y el objetivo de lectura, se valora críticamente y se mide el grado de comprensión alcanzado.

La atención a la contextualización del texto es fundamental en la configuración de un modelo de instrucción de estrategias. En este sentido, al igual que las inferencias pueden tener una base cognitiva común pero se construyen con elementos socioculturales situados –como se manifestó en el apartado anterior–, las estrategias en general resultarán más efectivas si su instrucción incorpora información cultural sobre la comunidad lectora de la lengua meta. Varias investigaciones muestran que contextualizar la lectura del texto es determinante para elaborar inferencias adecuadas (Dooling y Mullet 1973) y más todavía para los lectores no nativos. Se destaca la importancia de contextualizar los textos en E/LE (Ballester 2002) para colaborar en la ejercitación de la estrategia de activación de conocimientos previos, como un paracaídas para proteger al lector no nativo de las interpretaciones erróneas. Esta estrategia consiste en rescatar y tener disponibles los conocimientos previos adecuados para dar significado y sentido al texto. A este respecto, Acquaroni (2004) indica:

Es innegable la importancia de enseñar al alumno a activar estratégicamente sus conocimientos previos tanto en el ámbito de L1 como en el de L2 y, en el caso de L2, con mayor motivo, para poder compensar sus limitaciones lingüísticas. (2004: 950)

Es sabido que se aprende cuando la nueva información obliga a reestructurar los esquemas cognitivos y a acomodar los nuevos contenidos entrelazándolos en un mapa mental rehecho –en la línea del “aprendizaje significativo” de Ausubel (1963)–. Para lograr este nuevo mapa es de gran importancia ser consciente de lo que se sabe, es decir, tener el conocimiento previo activo y dispuesto para el uso. Aquí el docente tiene un papel fundamental de guía y debe velar para que los alumnos puedan construir lo que Mercer (1988) llama “contextos mentales compartidos”. Para ello, la Psicología Cognitiva de la Instrucción (Glaser 1976; Resnick 1984) propone vincular la intervención directa de cualquier materia a los siguientes conocimientos:

1. Cómo actúan las personas competentes en la materia.

2. Los niveles que median entre el estado inicial del aprendiz y el dominio pleno de la materia.

3. Cómo se adquieren las habilidades y conceptos de la materia.

Si se aplican estos parámetros al modelo de instrucción de estrategias que aquí se está configurando,

- a) El papel del profesor como modelo a modo de “adulto competente” en el uso de estrategias responde al punto 1.
- b) El empleo de la metacognición se configura la herramienta indispensable para conocer cómo se adquieren las estrategias en respuesta al punto 3.
- c) En cuanto a los estadios que se establecen entre los aprendientes iniciales y el nivel de dominio a los que se refiere el punto 2, ya se mostraron en apartados precedentes cuáles son las estrategias propias de lectores inexpertos, que encaminan a una mala comprensión; y cuáles de expertos, que suponen una buena comprensión, para tener conciencia del camino a recorrer en este proceso de aprendizaje.

Otros modelos de instrucción que han resultado relevantes en la enseñanza-aprendizaje de estrategias de lectura han sido recogidos por Lawrence (2007; cit. por Zenot 2010). De entre ellos, se destacan los cuatro de mayor repercusión:

- *Experiencia, texto y relación (ETR)*, popularizado por Au (1977), consiste en activar los conocimientos previos mediante preguntas, después se lee el texto y al final se relaciona la experiencia y el texto.
- *Enfoque de enseñanza recíproca*: es un método influenciado por el constructivismo, se centra en la instrucción de estrategias fundamentales como resumir, clarificar, preguntar y predecir (Salataci y Akyel 2002).
- *Enfoque académico cognitivo de aprendizaje de lenguas*, método que divide las estrategias en cognitivas y metacognitivas y se centra en la introducción paulatina (Chamot y O'Malley 1987).

- *Protocolo de observación de instrucción protegida*; se centra en la instrucción de estrategias metacognitivas y en el aprendizaje de vocabulario (Short y Echevarria 1999).

Una vez definida la noción de estrategia de lectura, los tipos y el comportamiento, la singularidad de la inferencia y las líneas didácticas a seguir para su desarrollo, resulta necesario indicar ahora cuáles son las estrategias que en mayor medida aplica y necesita un LNN para interpretar un texto.

1.2.4. Las estrategias de lectura más empleadas en E/LE

Los factores que intervienen en el proceso lector son muchos y variados, como ya se ha indicado. Por ejemplo, la lectura de la cartelera del cine no se da de la misma manera ni intervienen las mismas estrategias que la lectura de un artículo de periódico o un comentario de un profesor. Es por ello que resulta necesario indicar cuáles son las estrategias que en mayor medida participan en el escenario que ocupa a la presente tesis: la lectura comprensivo-interpretativa en E/LE. Con esta intención, se destacan las estrategias más relevantes según el itinerario de la lectura comprensivo-interpretativa y las más determinantes para E/LE:

- *Estrategias más empleadas según el itinerario de la lectura comprensivo-interpretativa.* Las funciones cognitivas que realiza un lector para (co)construir el significado de un texto literario y dotarlo de un sentido adecuado –es decir, para leer de manera comprensivo-interpretativa– pueden agruparse en siete generales actividades cognitivas: 1) Anticipación; 2) formulación de expectativas; 3) elaboración de inferencias; 4) explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales); 5) rectificaciones, ajustes y reformulaciones; 6) comprensión; 7) interpretación (Mendoza 2011: 64). De este itinerario se desprende que la *inferencia*, la *comparación*, la *anticipación* y el *contraste* son las estrategias necesarias que un buen lector debe manejar para hacerse con el significado y con el sentido de un texto.

- *Estrategias más determinantes según la especificidad de la lectura en E/LE.* La lectura en E/LE supone dedicar mayor atención a la decodificación del código para determinar el significado de las palabras. En este proceso de decodificación resulta determinante aplicar la estrategia de *deducción por el contexto* (o inferencia puente) dado que, presumiblemente, el lector encontrará palabras desconocidas. El mecanismo de funcionamiento de esta estrategia ha sido definido por Alonso y Séré (2001) tal y como se muestra en la *figura 14*.

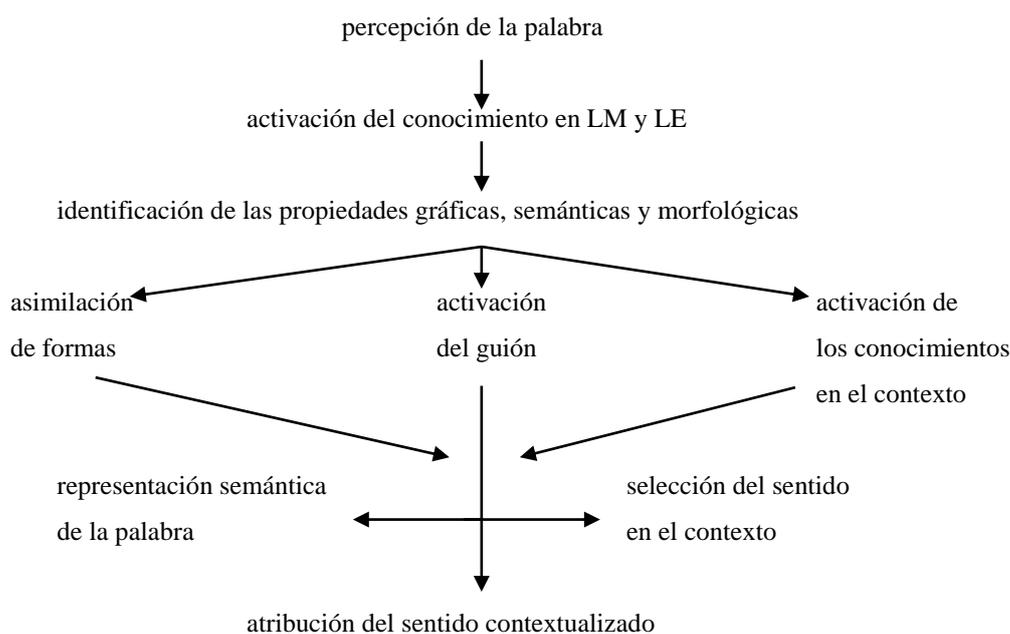


Figura 14. Operaciones de aplicación de estrategia de deducción por el contexto (Alonso y Séré 2001: 25).

La lectura en E/LE, asimismo, obliga a realizar inferencias que establecen conexiones con los conocimientos previos del lector para completar vacíos, atribuir significados y, especialmente, evitar un bloqueo en la comprensión. Las inferencias básicas que aplica un lector no nativo pueden desglosarse en tres categorías según la procedencia de la información que activa: conocimientos lingüísticos de la propia lengua –*inferencia interlingual*–, conocimientos de la lengua meta –*inferencia intralingual*– y conocimientos del mundo o enciclopédicos –*inferencia extralingual*– (Wenden y Rubin 1987).

Llegados a este punto del marco teórico, se ha avanzado en el esclarecimiento de en qué y cómo intervenir para desarrollar la capacidad de interpretación de un texto en

E/LE. Sin embargo, todavía no se ha contemplado la especificidad del texto que se introduce en el aula de principiantes de ELE en este estudio, es decir, la condición de literario que ostenta. Con el propósito de arrojar luz sobre este tema, se ofrece el siguiente apartado.

1.3. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE E/LE

Cuando se le presenta un texto literario a un lector que no está familiarizado con las convenciones a través de las cuales se lee ficción, será incapaz de dotar de significado literario al texto, aunque pueda entender el significado lingüístico de las frases. Es decir, aunque tenga competencia lectora, será incapaz de leerlo como literatura, porque carece de aquello que aporta significado al texto literario: la competencia literaria. (Brumfit 1980: 106)

De las palabras de Brumfit (1980) se desprende que, a pesar de que en este marco teórico se ha tratado el proceso lector, su singularidad en E/LE y cómo desarrollarlo de manera efectiva a través de la instrucción de determinadas estrategias, se corre el riesgo de que una intervención en el aula asentada en estos pilares se revele insuficiente para la tarea de interpretar un texto literario en ELE. La lectura de un texto literario compromete otras variantes didácticas que van más allá de las habilidades implicadas en el proceso lector en E/LE.

Por tanto, a fin de establecer unas bases teóricas firmes que puedan construir una intervención en el aula con sentido y realmente eficaz para los objetivos que en esta investigación se persiguen, se dedica el presente apartado al tratamiento del texto literario en el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE mostrando qué aporta la literatura al proceso de adquisición de una LE y cómo se debe trabajar para que resulte efectivo y despliegue plenamente su potencial didáctico.

1.3.1. La comunicación y el lenguaje literarios

Barthes (1973) definió la literatura y su función en la sociedad considerándola una manifestación de tipo estético que utiliza el lenguaje verbal a diferencia de otras como la pintura o la escultura. Señaló el carácter social de la literatura al afirmar que el texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado (Barthes 1974). De esta consideración se desprende la estrecha relación que la literatura mantiene con la lengua y con la sociedad.

De hecho, no resulta posible separar la literatura de los agentes sociales implicados de la misma manera que no es posible separar lengua literaria y no literaria ya que son elementos indisociables. Por ello, no existe una línea clara entre qué es literario y que no, puesto que la *literariedad* de los textos no se sitúa en unos criterios claramente identificables. Al respecto, García Barrientos indica que “el concepto moderno de literatura abarca un espacio textual muy amplio, no muy preciso y además históricamente variable” (1999: 11).

Más allá de las consideraciones sobre la singularidad del material literario, se acepta un criterio fundamental para determinar qué es literatura: aquello que la sociedad acepta, considera y acoge como tal. Dado que la condición literaria del discurso “viene determinada por las pautas de valoración que el colectivo cultural predetermina y establece; sus criterios confirman el valor de producción estética del discurso literario” (Mendoza 2006: 8).

Lengua y cultura se han considerado indisociables para los estudiosos de uno y de otro campo. Sapir (1949), Whorf (1956), Lotman (1982), Bajtin (1992), entre otros, han señalado la función de la lengua como medio para formular y estructurar socioculturalmente la realidad. La cultura es comunicación –“las culturas son sistemas comunicativos y las culturas humanas se crean basándose en ese sistema semiótico universal que es el lenguaje natural” (Lotman 1979: 42; cit. por Mendoza 2007: 15)– y, por tanto, si la literatura es indisociable de la lengua y de la cultura, cumple también una función comunicativa. Por ello, resulta pertinente hablar de *comunicación literaria*. A este respecto, Lotman (1979) señala que el texto literario cumple tres funciones básicas:

una función comunicativa, otra semiótica o generadora de significados y otra simbolizadora. Hay que destacar que cualquier tipo de manifestación artística, no solo el texto literario, establece una comunicación entre el emisor y el receptor.

El texto literario es un complejo constructo cultural que se constituye en mensaje en un acto de comunicación donde destaca como elemento clave el *contexto*. En el acto de lectura de un texto literario se da un doble contexto puesto que el autor lo concibe y escribe en unas circunstancias determinadas y en una cultura determinada; y, en el momento en el que el lector lo lee, se dan otras circunstancias determinadas:

Si inserto el texto en un acto de comunicación, se evidencian sus vínculos con la cultura –en el fondo lo que se dice es que es imposible una lectura que considere el texto en sí, sin tener en cuenta el contexto. (Eco 2001; cit. por Bamidele 2009: 28)

No se debe olvidar que “una obra literaria es un acto (de habla) en cuya definición entran muchas otras cosas, además de su texto, y que este punto nos devuelve a la distinción entre inmanencia y transcendencia” (Genette 1997: 31; cit. por Mendoza 2009; 7), dado que el efecto de la recepción supone un acto de *comunicación literaria* y no solo implica las características discursivas del texto, sino también las pautas del acto de comunicación. En este sentido, la comunicación literaria establece unas normas según las realidades sociales a las que se vincula pero también según los componentes intrínsecos y propios de este tipo de comunicación. Por ello, además de considerar el texto, se debe atender al conjunto de reglas y convenciones del lenguaje –sistema semiológico– de la literatura para lograr una comunicación literaria efectiva o, dicho de otro modo, se debe atender a la “conciencia literaria” (Domínguez Caparrós 1986: 201) de los receptores.

Widdowson (1984) señaló ciertas diferencias entre el modo de la comunicación de los textos literarios y el de los textos funcionales a partir de la clasificación de signos establecida por Pierce (1931) –icono, índice y símbolo–. Los textos funcionales presentan símbolos (denotan significado) e índices (se refieren a una realidad externa); en cambio, el texto literario presenta iconos puesto que busca representar la realidad a través de signos que no remiten a un contexto externo, sino que crean ese contexto. La misma idea se encuentra en el concepto de *dialogismo* desarrollado por Bajtin (1992). Según sus postulados, el texto literario presenta una función dialógica que implica al

autor, al texto y al lector. El lector debe tener la capacidad de abrir los horizontes del texto y construir una interpretación que vaya más allá de su significado. Es por ello que Bajtin diferencia dos planos en el proceso de recepción de un texto literario: el lingüístico y el creativo. En el nivel lingüístico se presenta la lengua como expresión del sistema social, mientras que el nivel creativo se refiere a la capacidad de representar propia de los textos literarios. Es decir, la particularidad de la lectura literaria se encuentra en el hecho de que al lector se le exige no solo el conocimiento de las convenciones del código lingüístico y discursivo, sino también las propias del código literario –con todas las implicaciones que esto representa para la presente investigación–. El conocimiento de las reglas que rigen la comunicación literaria permite realizar operaciones como dotar de sentido, además de significado –no solo comprender sino interpretar–, tal y como apunta la semiótica contemporánea.

El acto de comunicación literaria difiere del acto de comunicación funcional, también, en la transgresión de algunas pautas del *principio de cooperación* (Grice 1975), que establece que los interlocutores cooperan con el objetivo de lograr una comunicación eficaz, clara y directa; por ejemplo, el principio de economía se diluye dado que el texto literario dice mucho más de lo necesario. En cambio, el receptor sí respeta el principio de cooperación en tanto aplica los mecanismos necesarios para la interpretación que incluye situarse en el plano de la representación.

La comunicación literaria que se realiza a través de la escritura incumple la condición dialógica de la comunicación humana porque se establece de manera diferida y unilateral. Esto provoca que la obra se construya como un mundo autosuficiente, desde el punto de vista del sentido. La obra literaria contiene todas las claves para lograr la interpretación. Pero, a la vez, justifica la variedad de interpretaciones que se dan de una misma obra, dado que la falta de un receptor-lector inmediato le otorga al mensaje un carácter abierto.

Al no existir un contexto compartido por emisor y receptor, el texto debe comportar su propio contexto y se crea una situación secundaria, la 'situación de lectura', que es distinta para cada lector y que por eso promueve las diferentes interpretaciones que son características de este tipo de comunicación. (García Barrientos 1999: 23)

La hermenéutica, o el proceso de recepción de un texto literario, ha hecho hincapié en el rol que cumple el lector-receptor-intérprete en el acto. A este respecto, Gadamer (1975) señala que el proceso de recepción de un texto literario está en constante movimiento en torno al lector, puesto que es este quien, como se expuso en el primer apartado de este marco teórico, construye precomprensiones, las evalúa a través de sus experiencias, llena los vacíos por medio de inferencias, da sentido a la obra y conecta las informaciones del texto con su conocimiento, con otras partes del texto o con otras obras de la tradición literaria. Para orquestar todas estas actividades durante la lectura, es necesario que el lector, entre otras capacidades necesarias, tenga cierto dominio del código y de las reglas del ámbito literario, es decir, conozca también las convenciones del lenguaje literario, según Eagleton (1998).

El lenguaje literario no puede identificarse con el natural, aunque compartan la misma base, puesto que las convenciones que incorpora la conciencia literaria ante un acto de comunicación de este tipo son exclusivas. Una diferencia aceptada entre *textos funcionales* y *textos literarios* es que “en literatura es tan importante o más cómo se elabora y se percibe un mensaje, que lo que podría definirse como su contenido referencial” (Cassany, Luna y Sanz 1998: 493). En este sentido, resulta necesario señalar ciertas particularidades del lenguaje literario. Como ya señalaron a principios del S.XX los formalistas rusos, el lenguaje literario atrae la atención sobre sí mismo, generando un material textual altamente elaborado desde un punto de vista fónico, morfosintáctico y léxico-semántico en concordancia con la *función poética* predominante (Slovski 1991). El lenguaje literario es representativo en un mayor grado (Biedma 2007) puesto que busca alejarse de la función puramente referencial más propia de un mensaje funcional.

Dado su carácter figurado y su función estética, la literatura se debe considerar como portadora de múltiples significados. Por tanto, la singularidad del lenguaje literario se encuentra en el cuestionamiento insistente de las reglas de la lengua, lo que se traduce en una mayor ambivalencia:

Llegamos así a uno de los rasgos más destacados del texto literario, su *plurisignificación* (Wheelwright, 1962): el discurso literario es portador de una carga significativa afectiva, evocadora, que va más allá de lo puramente denotativo o

referencial y se instaura en el plano de la **connotación** (Hjelmslev, 1971). (Acquaroni 2007: 23)

McRae (1991: 2-3) distingue entre lenguaje *referencial*, que comunica solamente en el nivel informativo, y lenguaje *representativo*, que involucra la imaginación del lector. A partir de este criterio, se define un texto literario como cualquier material imaginativo que estimula una respuesta en el lector.

A pesar de poder establecer cierta caracterización del lenguaje literario, estas cualidades no son exclusivas de este y por ello no marcan una frontera definitiva. Por ejemplo, tal y como demostraron Lakoff y Johnson (1980), la metáfora o el fenómeno metafórico impregna el discurso cotidiano. Por tanto, de igual forma que no es posible aislar la *literariedad* o el conjunto de características que convierten a un texto en literario, tampoco es posible discriminar las particularidades exclusivas del lenguaje literario, si bien los recursos estilísticos son uno de los rasgos más destacables:

[...] la literariedad fue imposible encontrarla en las figuras literarias de la elocutio; todas ellas tenían su frecuente aparición en mensajes no literarios y había mensajes como el de la publicidad o el del chiste que ponían en juego semejantes estructuras de recurrencia paradigmática en la cadena sintagmática a las que el estructuralismo describiera en la famosa función poética del lenguaje. (Pozuelo 1995: 55; cit. por Mendoza 2006: 7)

La singularidad del lenguaje literario reside en el hecho de que se basa en procesos de denotación y de connotación que operan de forma sustancialmente diferente a como lo hacen en el lenguaje funcional, porque contienen un componente afectivo e imaginativo esencial. Esta es una diferencia generalmente aceptada entre los textos funcionales y los textos literarios. A pesar de ello, las diferencias entre lengua hablada, lengua escrita y lengua literaria no son reales: son artificiales y, en parte, “la lingüística las ha exagerado” (Stubbs 1984; cit. por Mendoza 2007: 58). En realidad, existe cierta *continuidad* en el sistema de la lengua y no resulta fácil establecer límites; de hecho, es tan flexible que admite usos extremos como el poético o el cotidiano, erigiéndose esta cualidad de continuidad como la más destacable para justificar el empleo didáctico, especialmente en el ámbito de las LE, de los textos literarios:

En este hecho, tenemos una razón esencial para justificar la eficacia didáctica del empleo de los textos: la existencia del *continuum* confiere efectos globalizadores en el aprendizaje y en la apropiación del sistema de la lengua meta. (Mendoza 2007: 61)

Por tanto, la singularidad del texto literario resulta inefable, intangible, y escapa a una definición cerrada; sin embargo, el lector adopta una actitud de lectura particular y re-sitúa sus habilidades para enfrentarse a ciertos sinsentidos cuando se encuentra ante un texto literario porque de manera intuitiva es consciente de esa peculiaridad que resulta difícil determinar con precisión. En palabras de Escandell (1993: 237):

En la comunicación literaria, por tanto, no están vigentes las reglas de adecuación: no se dan los requisitos exigidos, ni se generan las expectativas y los comportamientos habituales, ni se producen los efectos esperados; además, tampoco la referencia funciona del mismo modo en que lo hace en el empleo corriente. Sin embargo, no por ello los textos literarios se interpretan como muestras de constantes infortunios. [...] tiene que haber algo en la literatura que la aparte de los usos cotidianos del lenguaje, que ponga sobre aviso a los destinatarios de que quedan suspendidas las convenciones corrientes [...]

Sin duda, el comportamiento del texto literario que hasta aquí se ha apuntado –su continuidad entre sistemas de la lengua y su tendencia a la multiplicidad de sentidos, especialmente– constituye un aspecto clave para una enseñanza-aprendizaje no estrictamente funcional de E/LE. Sin embargo, bajo una perspectiva exclusivamente didáctica, tres cualidades del texto literario destacan sobre las demás por la relevancia que adquieren en contextos educativos, tal y como se muestra a continuación.

1.3.2. El texto literario en contextos educativos: la educación literaria

El texto literario posee tres cualidades que resultan especialmente destacables desde la perspectiva de la opción didáctica en la que se sitúa la presente tesis, que se aleja de la postura reduccionista de tratar la literatura para aprender ELE y adopta una posición integradora que contempla tratar la literatura a la vez que se aprende lengua y

desde los primeros estadios de aprendizaje. Las tres cualidades se resumen a continuación:

El texto literario difiere de otros textos en la capacidad de crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un espacio afectivo que involucra al lector y no solo demanda de una respuesta intelectual, sino también emocional; lo cual se traduce en una *acción reguladora* y genera cierto *placer*. Esta acción reguladora nace del hecho de que el lenguaje literario no es capaz de etiquetar los significados del texto en el proceso de recepción, sino que conecta al ser humano con lo que le rodea permitiendo la percepción de la realidad. Además, el texto literario es un objeto estético y, en este sentido, subyace en él una característica primordial que es el intento de salvar distancias entre el mundo real y el espiritual, según Kant (cit. por Culler 2000):

Un objeto estético, como podría ser una pintura o una obra literaria, ilustra la posibilidad de reunir lo material y lo espiritual gracias a su combinación de forma sensorial (colores, sonidos) y contenido espiritual (ideas). (Culler 2000: 45)

Holland (cit. por Eagleton 1983) considera la literatura como la posibilidad de interacción entre las fantasías inconscientes y la defensa consciente contra estas mismas fantasías. Sin duda, en esta consideración pueden señalarse los ecos de Freud, quien estableció cierta correspondencia entre el inconsciente y el placer literario. En este mismo sentido, Eagleton (1983) se refiere a la influencia tranquilizadora que ejerce la literatura para combatir la ansiedad y exaltar el compromiso con la vida, el amor y el orden: “La obra resulta agradable porque aprovechando medios formales tortuosos transforma nuestras más hondas ansiedades y deseos en significados socialmente aceptables” (Eagleton 1983: 216). La acción reguladora surge de la contraposición de dos elementos esenciales del fenómeno literario: el significado y el placer. Según Poslaniec (2008), el placer y la memoria se encuentran estrechamente relacionados puesto que los hechos se almacenan en la memoria asociados al estado afectivo que provocan y, en consonancia, se tiende a repetir aquellas actuaciones que han generado placer y a evitar aquellas que se vinculan con el sufrimiento.

El texto literario, en cuanto mensaje en la comunicación literaria, no está ligado a un contexto espacio-temporal –la obra y el lector constituyen el contexto en el que se produce la comunicación–, ni a necesidades prácticas, por lo que su interpretación no

está condicionada ni referida. Es decir, “la literatura es un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información” (Steiner; cit. por Martín Peris 2000: 5), por tanto, ofrece cierta *libertad* al lector o, marcando algunos límites, ofrece un espacio amplio para la construcción de la personal interpretación, partiendo de las conexiones que establece con su manera de entender el mundo y dejando la puerta abierta al sentido que pretenda construir.

El texto literario establece relaciones de sentido con otros textos. La interpretación literaria consiste en recorrer la distancia entre significación y sentido, como se ha manifestado anteriormente, y para tal fin resulta muy útil recurrir a los sentidos construidos a partir de otros textos leídos. El lector aprovecha la red de relaciones y conexiones que se establece entre los textos, dado que ninguno surge de la nada sino que siempre parte de otros que le han precedido. Esta idea se encuentra en la base de algunas nociones como la de *dialogismo* de Bajtín (1975) y la de *intertexto lector* de Mendoza (2001). El concepto de *dialogismo* (Bajtín 1975) destaca el carácter dialógico, cultural, polifónico y discursivo de los textos frente a los postulados formalistas. El concepto de *intertexto lector* (Mendoza 2001), considerado más detalladamente en el apartado 1.3.2.2. por su importancia, permite pensar en un conjunto de textos que se incluyen los unos a los otros y en el que cada nuevo texto leído modifica el conjunto. Así, la actividad de leer supone un devenir de las reminiscencias de otros textos leídos y de las propias experiencias en un diálogo entre el texto y el lector. Por tanto, puede resultar muy productivo en las aulas hacer un:

[...] uso instrumental de la intertextualidad como recurso didáctico para la comparación y contraste entre los textos, dotándolos así de la contextualización que se considera necesaria para su comprensión lectora, contextualización que puede referirse tanto al propio código del autor, como a su tradición literaria específica o a la producción artística del mismo período en otras lenguas (Colomer 2010: 12).

El tratamiento del material literario en las aulas atendiendo a las propiedades que aquí se han destacado incide de manera directa en el desarrollo de la competencia literaria del alumno.

1.3.2.1. Competencia lecto-literaria

En los últimos años se ha hablado mucho de “competencias” en el ámbito educativo, los diseños curriculares se han enfocados hacia su desarrollo y la educación ha dejado de entenderse como transferencia de conocimientos para pasar a considerarse un proceso constructivo que conduce a adueñarse de un saber-hacer. Asimismo, el término competencia se ha empleado como un *concepto paraguas* (Milian 2010) que acoge tal diversidad de significados que puede llegar a ser contradictorio. Por ello, resulta necesario señalar aquí con precisión qué se entiende por competencia, en primer lugar, y por competencia literaria, en un segundo momento, en su faceta didáctica. Asimismo, resultará necesario señalar matices, si los hubiera, al emplear estos conceptos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de E/LE.

Los estudios cognitivos de los años setenta señalaron la importancia de la ficción para el desarrollo intelectual del individuo. Con este punto de partida, la atención se trasladó a la adquisición de la *competencia literaria*, situando el foco en la construcción cultural y cognoscitiva de la literatura (Campillo 1990). Surgió la necesidad de determinar el concepto de *competencia literaria* y, más concretamente, explorar cómo se desarrolla puesto que había quedado constatado que existe una “relación de la literatura con la vida y la cultura del lector [...] que evita la identificación de las competencias literarias con simples competencias lectoras” (Colomer 1995: 6).

Michael Canale y Merrill Swain (1980; 1983) fueron de los primeros estudiosos que desarrollaron el concepto de competencia comunicativa tal y como se conoce en la actualidad –después de que Hymes (1971 y 1974) acuñara el concepto original de *competencia comunicativa* gracias a los aportes de Chomsky (1965) sobre la noción de *competencia*–. La concepción de competencia es definida como un conjunto de conocimientos y de estrategias individuales que se transfieren de un contexto a otro (Pekarek 2005). En los años noventa, el término se extiende en el ámbito educativo y, a principios del s. XXI, entra en los currículos escolares (Fittipaldi 2013: 64-71). En este ámbito, se considera que la competencia general del alumno consiste en reestructurar, combinar y movilizar los saberes de acuerdo a los contextos en los que participa y,

desde este punto de vista, esta noción se puede caracterizar, de acuerdo con Legendre (2008: 32-39; cit. por Fittipaldi 2013: 64-67), a partir de ciertos rasgos:

1. La competencia no puede observarse de manera directa sino que debe ser observada a través de la actividad.
2. La competencia se estructura de manera dinámica y combinatoria.
3. La competencia no puede dissociarse de la actividad y singularidad de la persona y del contexto dentro del cual se ejerce.
4. La competencia no puede ser transferida: es construida y evoluciona.
5. La competencia posee al mismo tiempo una dimensión individual y una dimensión social.
6. La competencia comporta una dimensión metacognitiva que surge de la dicotomía acción-reflexión.

En cuanto a la competencia comunicativa específicamente, es a partir de Canale y Swain (1980; 1983) que la noción se explicará en el ámbito de LE atendiendo a cuatro dimensiones, que son (Zanón 1990: 21):

1. Una competencia lingüística de carácter formal que implica conocimientos sintácticos, léxicos y fonológicos;
2. una competencia socio-lingüística que regula la propiedad de los mensajes según la situación comunicativa;
3. una competencia discursiva que domina el uso de las reglas del discurso;
4. y una competencia estratégica que controla la aplicación de las estrategias de comunicación para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

Posteriormente, se amplía la descripción de la competencia comunicativa señalando otras diversas competencias que la forman, como la discursiva, la lingüística, la sociolingüística, la estratégica, la semiológica y la literaria –*figura 15*–.

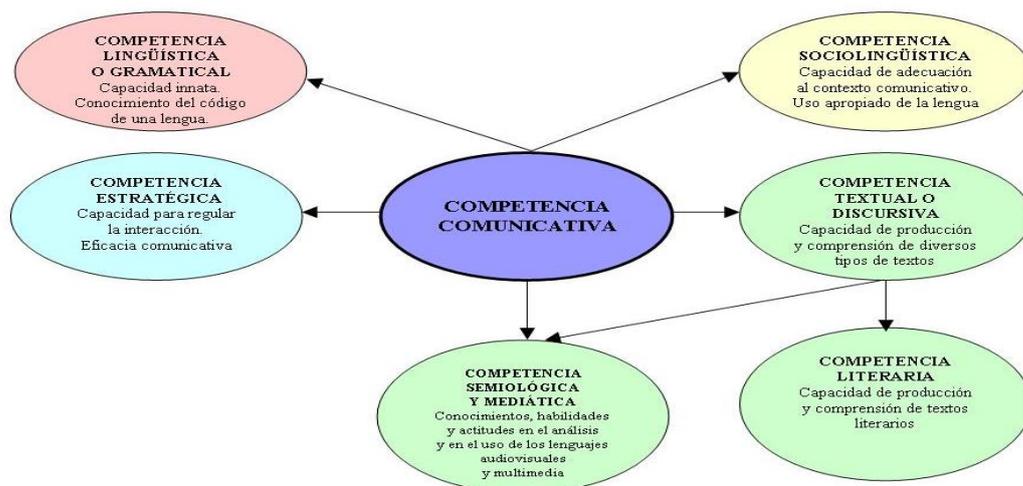


Figura 15. Competencias que componen la competencia comunicativa (Lomas 2006: 27).

En el esquema de Lomas (2006: 27), aparece la *competencia literaria* como una competencia independiente de las demás que hace referencia a la capacidad de producción y comprensión de textos literarios. En los orígenes del término, el concepto fue acuñado por Bierswisch en 1965, quien lo definió incluyendo conocimientos variados que van desde lo lingüístico hasta lo histórico pasando por la teoría de la literatura. Además de los conocimientos, la competencia literaria involucra destrezas como la manipulación lingüística, las reglas del arte, la comunicación, las reglas literarias, la experiencia del lector, el contexto humano y social, el intertexto y las posibilidades de construir visiones novedosas del mundo (Sanz 2002); así como los saberes relativos a la producción y la circulación social de los textos literarios (Fittipaldi 2013).

El concepto *competencia literaria* se sitúa en el giro de atención que supuso el interés por los procesos psicológicos del lector en los años cincuenta. Algunos psicólogos intentaron señalar la relación entre las operaciones mentales que el lector realiza y las posibilidades de comprender un texto literario. Los estudios sobre pragmática literaria⁵⁰ y sobre la lingüística del texto (Schmidt 1973; Kummer 1975) supusieron una consideración semiótica de la literatura que contemplaba la *competencia*

⁵⁰ Dentro de la disciplina de la pragmática se pueden diferenciar dos perspectivas: a) la aplicación a la literatura de la teoría de los actos de lenguaje de Austin (1962) para dilucidar si la literatura es una acción lingüística especial (Ohmann 1972; Levin 1976; Pratt 1977) y; b) el estudio de la literatura como acto comunicativo asentado en la relación texto-contexto (van Dijk 1977).

literaria como un uso social de interpretación y de producción textual. A partir de ese momento, la competencia literaria se relaciona con el lector y con el uso social que este hace de la literatura. Se puede afirmar que la literatura pertenece al saber cultural y solo se materializa y se hace propia a través del acto de lectura y de escritura que requieren de una serie de microhabilidades –procesos que se activan desde el conocimiento– entre las que se cuentan las estrategias. Es en este sentido en el que se puede hablar de *competencia literaria* –concepto asociado al lector– en el lugar de *literatura* –concepto asociado a los textos–.

Piaget (1969) relacionó el desarrollo de la persona con la competencia literaria que ostentaba. Para ello, precisó los estadios evolutivos del desarrollo lógico de los niños en conexión con los tipos de textos de ficción que eran capaces de comprender. Sin embargo, autores posteriores lo consideraron reduccionista puesto que no atendía al desarrollo de la imaginación del niño. Por ejemplo, Tucker (1992; cit. por Colomer 1995: 3) juzgó la visión de Piaget como “la imagen de una especie de explorador solitario en un mundo inanimado”. En cambio, la psicología cognitiva ofreció un marco explicativo más acorde con la complejidad de la *competencia literaria*. Las aportaciones de Vygotsky (1995) o Bruner (1997) pusieron el énfasis en el soporte social al que acuden los niños para comprender el mundo. A partir de estas aportaciones, el enfoque sociocultural fue el camino seguido para explicar no solo el proceso de comprensión lectora, sino también el concepto de *competencia literaria*. En este sentido, la descripción de los estudios cognitivos sobre cómo se construyen los significados a partir de la negociación dentro de una comunidad ha destacado la forma como la experiencia de la vida resulta comprensible para el individuo mismo y para los demás únicamente a través de los sistemas simbólicos de interpretación usados en la cultura (Colomer 1995: 3). A partir de estas aportaciones se puede formar una idea de la enorme complejidad que caracteriza a esta competencia y de la necesidad de abordarla en relación a los diversos saberes que pone en juego.

Son dos las líneas de investigación de los estudios cognitivos que mayor relevancia adquieren para entender el concepto de *competencia literaria* y avanzar en su desarrollo didáctico: “el estudio de la lectura como proceso de comprensión del texto y el estudio de las formas narrativas del discurso como un sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma a la experiencia” (Colomer 1995: 3).

En las líneas de investigación señaladas sobre la competencia literaria, parece subyacer cierta dependencia de la definición del término con el proceso lector. Se ha generalizado la identificación de la competencia literaria con la capacidad para leer literatura, obviando muchas veces la faceta creadora de esta competencia. Por ejemplo, según Culler (1978: 169), la competencia literaria es el dominio de un “conjunto de convenciones para leer los textos literarios”. Este conjunto de convenciones está integrado por diversos tipos de saberes –sobre lengua, pragmáticos, sobre usos literarios del lenguaje, estratégicos, intertextuales, culturales... (Mendoza 2003: 56-57) –, y es en este sentido en el que se puede hablar de *competencia lecto-literaria*. Por tanto, para los fines de la presente tesis, resulta más adecuada la denominación de *competencia lecto-literaria* puesto que de todos los aspectos de la competencia literaria se centran en el desarrollo de la capacidad de interpretar textos literarios.

La *competencia lecto-literaria* concierne a las habilidades y a las estrategias que un lector debe activar para llevar a cabo las diversas tareas que requieren las distintas fases de la recepción de un texto literario. Esta competencia hace viable la lectura de textos literarios y, para cumplir con su función, requiere de cierto dominio de las competencias lingüístico-comunicativas para permitir la recepción del texto. En el caso de la lectura en E/LE, funciona de la siguiente manera:

La intervención de la competencia lecto-literaria activa todos los conocimientos de los diversos niveles del sistema de la lengua que tiene el aprendiz y los enlaza con otros específicamente metaliterarios (para apreciar la funcionalidad poética) o, en otros casos, los conecta con el nivel pragmático (para comprender la funcionalidad expresiva y/o comunicativa). (Mendoza 2007: 97)

Algunos de los componentes de la competencia lecto-literaria son la herramienta de la descodificación, la metacognición, los procesos de recepción de un texto literario, el intertexto lector, las habilidades y las estrategias y el papel activo y crítico del lector-receptor literario. Las conexiones entre la competencia literaria, la competencia lecto-literaria y el proceso lector, y cómo todas las actividades y componentes que incluyen conllevan a un posible aprendizaje –si se aborda la intervención didáctica con un enfoque metacognitivo– pueden observarse en la *figura 10* que parte de Mendoza (2007: 92) pero ha sido modificada para añadirle las repercusiones de la intervención didáctica

focalizada en las estrategias de recepción y bajo las directrices de un enfoque metacognitivo.

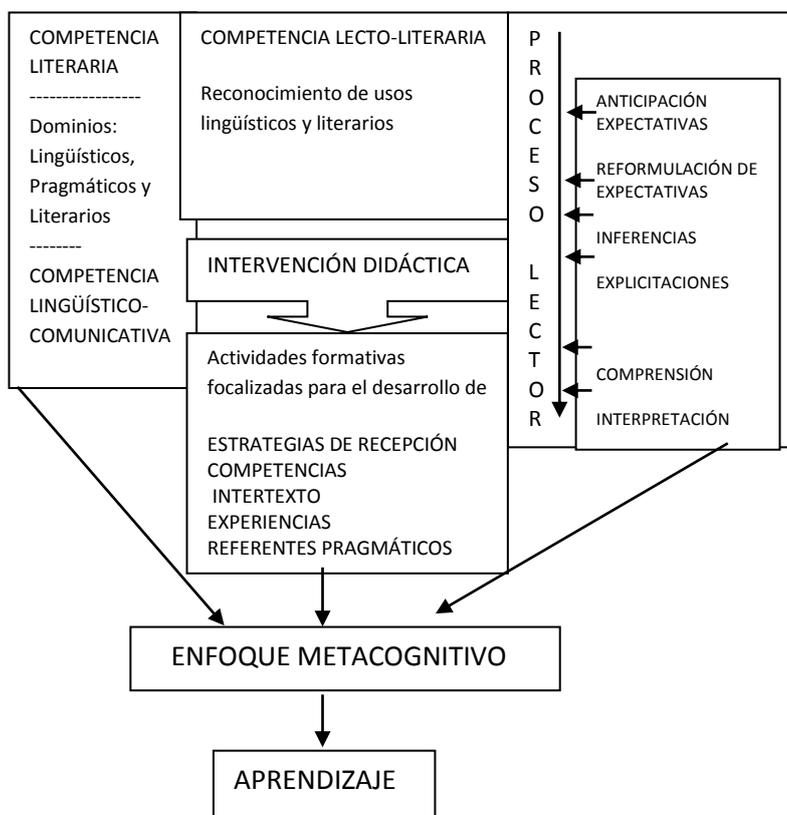


Figura 16. Delimitación de la competencia lecto-literaria y relaciones entre las competencias y el proceso lector desde la perspectiva del aprendizaje, Mendoza (2007: 92, nombre original del esquema: “El proceso lector: de la activación de competencias a la lectura personal”).

Una vez señalados los componentes de la competencia lecto-literaria, resulta necesario para los fines de esta investigación determinar las maneras de proceder en el aula que colaboran en su desarrollo. A este respecto, Catalá (2005) afirma que la intervención didáctica debe realizarse en dos campos principalmente:

- a) el fomento de la lectura como actividad placentera, y
- b) el desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión del texto literario; que incluye la adquisición de conocimientos de aspectos específicos del texto literario, conocimientos del mundo y estrategias de lectura.

También indica la conveniencia de trabajar simultáneamente en los dos campos señalados:

Los contenidos que aparecen en estos dos campos están ligados, se trabajarán conjuntamente en la programación. El placer de la lectura sólo es posible si se da el aprendizaje de la construcción del sentido del texto literario, si se adquieren ciertos hábitos lectores, si las tareas asociadas a la lectura están vinculadas a la experiencia personal y al conocimiento de las convenciones literarias. (2005: 114)

Junto al desarrollo de las estrategias –ya se indicó de manera reiterada que realizar acciones didácticas dirigidas a la ejercitación de las estrategias lectoras aporta abundantes y múltiples beneficios para el aprendiente–, parece que el *intertexto lector* se configura como otro de los componentes que en mayor medida colabora en el desarrollo de la competencia lecto-literaria. Este concepto remite al hecho de que la actividad de lectura conduce a ampliar la experiencia y el bagaje del lector, lo cual va tejiendo una red de relaciones entre los textos leídos que establecen conexiones con las propias vivencias. Este diálogo de los textos entre sí y con las experiencias del lector es un componente imprescindible para el funcionamiento de la competencia lecto-literaria.

1.3.2.2. *El intertexto lector*

Se puede definir el *intertexto lector* como el lugar operativo de la competencia literaria, donde se almacena la información referente a las convenciones literarias así como los conocimientos procedentes de interpretaciones anteriores, conocimientos lingüísticos y estrategias comprensivo-interpretativas.

El intertexto lector es el espacio de la competencia literaria donde se activan y se contextualizan los **re-conocimientos**, las evocaciones, las referencias, las asociaciones lingüísticas y las culturales que ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector. (Mendoza 2003: 24; negrita original)

Por tanto, es el lugar donde los lectores almacenan los conocimientos de las experiencias lectoras previas que después activan ante la lectura de cada nuevo texto. Mendoza y Cerrillo (2003) han desarrollado ampliamente el concepto de intertexto y lo definen de la siguiente manera:

Es un componente básico de la competencia literaria; ubicado en el marco espacio de la competencia lecto-literaria, desde ahí, selecciona y activa significativamente saberes, estrategias para intervenir en la identificación de los estímulos textuales y para apoyar la construcción del significado; integra saberes y experiencias del ámbito discursivo-literario y los activa para potenciar el valor lúdico y estético de la lectura/recepción, haciendo de ella una actividad significativa para el lector. Este nuevo concepto permite completar y matizar el conjunto de componentes que integran la competencia literaria. (2003: 31)

El intertexto lector establece relaciones entre la obra que se está leyendo y todas las que la han precedido. Desde este punto de vista, se facilita la interpretación. Por tanto, cuantas más experiencias lectoras se posean, mayor será este intertexto lector y mayores, también, las posibilidades de interpretar un nuevo texto adecuadamente porque se sitúa en el espacio donde delimitan las competencias lectora y literaria, así como las experiencias del canon de textos leídos e integrados por el lector literario. En la *figura 17* de Mendoza (2001: 96) se muestra dicho espacio y las funciones del intertexto lector.

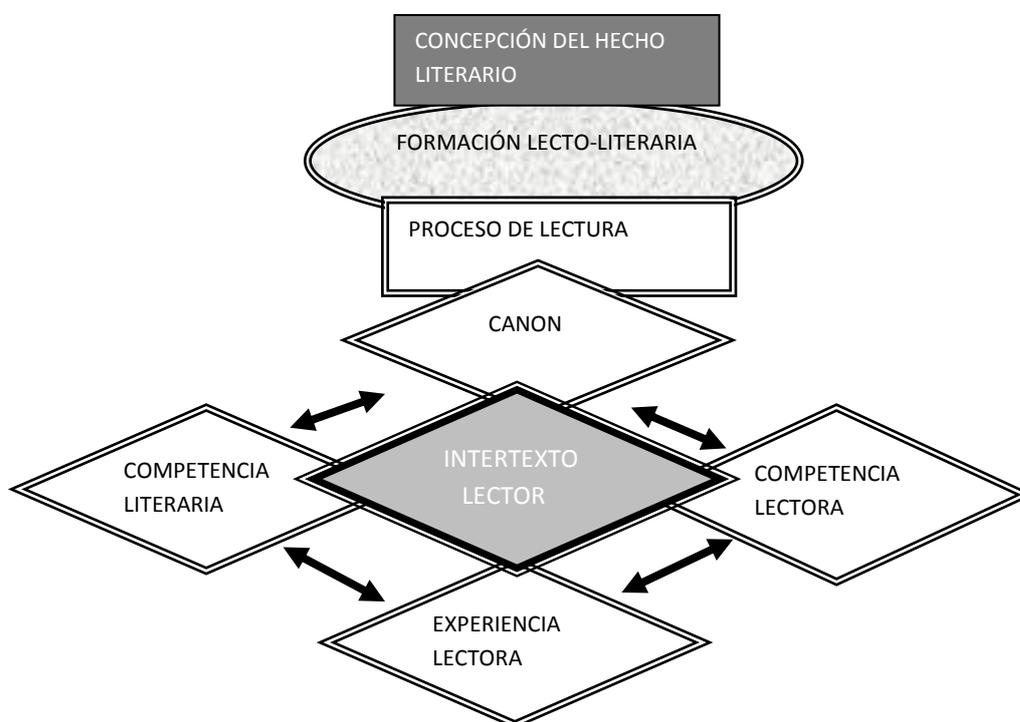


Figura 17. El lugar y la función del intertexto lector (Mendoza 2001: 96).

La interpretación de una obra literaria siempre requiere una identificación de las correlaciones con otras obras. Los rasgos intertextuales deben ser detectados, puesto que así lo concibe el autor de manera consciente o inconsciente. Por ello, Genette (1982) asegura que un texto literario es un cruce de textos y, en este sentido, el intertexto es el conjunto de textos que se relacionan con un texto dado. En la misma línea, Kristeva afirma que “el texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura es réplica (función o negación) de otro (de otros) texto(s)” (1969: 235). Su valor didáctico se destaca y ya algunos autores como Cerrillo y Mendoza (2003) y Machín y Álvarez (2012) han apuntado a la formación del intertexto lector como un nuevo objetivo para la educación cultural, literaria y comunicativa.

Este intertexto participa en la construcción de la *competencia literaria* porque a través de él se gestionan los saberes activos que habilitan la competencia lectora para establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos genéricos o particulares que comparte con otras obras. (Machín y Álvarez 2012: 3)

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el desarrollo del intertexto lector se constituye una potente vía para colaborar en el desarrollo de la competencia lecto-literaria no solo de alumnos nativos, sino también de aprendientes de una LE. Esto es así puesto que su función es la de activar los conocimientos durante el proceso de recepción de un texto literario y la de enlazar las aportaciones de la competencia lectora con las de la competencia literaria, es decir, vehicular la competencia lecto-literaria. Concretamente, activa determinados conocimientos, regula la formulación de expectativas, permite las inferencias y propicia la valoración del texto para hacer que la lectura resulte significativa (Mendoza 2001). En definitiva, “el desarrollo del intertexto lector hace más efectiva la actualización (lectura + interpretación) *posible* de un texto literario” (Mendoza 2001: 109).

Sin embargo, si se trata el texto literario en clase como un objeto de estudio elevado y se da prioridad al conocimiento de datos –tal y como ocurre en los cursos superiores del Gymnázium Bilingválne–, poco se hará por el tratamiento didáctico del intertexto lector y, por ende, por el desarrollo de la competencia lecto-literaria. Para no abandonar las líneas pedagógicas que aquí se están apuntando, resulta imprescindible

considerar didácticamente el proceso que realiza el lector para apropiarse del sentido de un texto literario contemplando las habilidades y estrategias bajo una mirada global. En este sentido, resulta indispensable un cambio de posición de los agentes implicados en el acto de inserción del texto literario en contextos educativos que conlleve a desechar la enseñanza de la literatura en favor de la *educación literaria*.

Tras la consideración de la literatura como un acto comunicativo (Jauss 1986; Iser 1987; Eco 1987; Lomas y Miret 1989; García Barrientos 1999; etc.) en el que intervienen varios elementos, su enseñanza no puede restringirse solo al mensaje; en su lugar se debe atender a todo el proceso de la enunciación. Por tanto, los contenidos no pueden ser objeto de estudio por sí mismos sino que “es necesario estudiarlos en la relación que establecen con los procesos dinámicos de enseñanza y aprendizaje” (Camps 2001: 7). Por esta razón, se hace evidente la necesidad de explorar nuevos caminos didácticos que se alejen de la entendida como enseñanza de la literatura.

Se puede señalar el 1971 como el año en que se inició el propósito de innovar en la didáctica de la literatura –situando el objetivo en la explotación interpretativa del texto dejando atrás la enseñanza de la historia de la literatura–, a partir de los postulados de las actas del Congreso de Cérisy-La Salle dirigido por Todorov y Doubronski (Colomer 2010). Desde ese momento, se consideró la didáctica de la literatura bajo nuevos enfoques que se alejaban del método historicista y tradicional, que otorgaba una desmesurada atención a los contenidos. En oposición, se buscó el desarrollo de la competencia literaria potenciando “un nuevo enfoque destinado a desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para familiarizar a los alumnos con la literatura” (Cassany, Luna y Sanz 1998: 52). Es decir, se propugnó la *educación literaria* del aprendiz (Freinet 1970; Rodari 1973; Lotean 1979; Ortega 1986; Rincón y Sánchez 1985; Bordons 1994; Colomer 1998; Colomer y Camps 1991; Cassany, Luna y Sanz 1998; Díaz-Plaja 2002; Mendoza 2002; etc.) a través de la conexión del lector, la obra, la tradición literaria, las diversas tipologías textuales y las técnicas de elaboración artísticas (Cassany, Luna y Sanz 1998).

1.3.2.3. *La educación literaria*

Para Mendoza (2006: 4), la *educación literaria* está encaminada a hacer “explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias”. A este respecto, Colomer (1993: 15) señala dos preceptos que la *educación literaria* ha considerado en sus postulados:

1. Leer no es una suma jerárquica de habilidades sino un proceso unitario y global de interpretación.
2. El lector no realiza una transposición del significado del texto a su mente sino que lo construye de manera activa, a partir de los conocimientos previos y la intención de la lectura.

Desde este nuevo enfoque didáctico, la enseñanza de la literatura deja de ser un objeto o asignatura con contenidos a asimilar y se centra en la enseñanza del proceso de interpretación y valoración de las creaciones literarias –línea argumentativa y de actuación en la que se sitúa la presente tesis–:

La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario [...] (Mendoza 2006: 5)

La didáctica de la literatura es una disciplina globalizadora que incluye diversas ciencias como la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, la psicolingüística, la teoría literaria, etc. La *educación literaria* es su vertiente más significativa de la didáctica de la literatura, dado que da protagonismo al aprendizaje autónomo y transforma la enseñanza en mediación.

Las características de este nuevo enfoque en la didáctica de la literatura, que verdaderamente colabora en el desarrollo de la competencia literaria, son múltiples y variadas respecto al método tradicional. Colomer (1991: 30) ofreció una comparativa

sobre los cambios de un enfoque didáctico a otro que muestra la superación del modelo tradicional de la enseñanza de la literatura.

<i>Esquema de los cambios producidos en el modelo tradicional de enseñanza literaria</i>	
Primacía del registro literario en la enseñanza de la lengua.	Integración del registro literario en los diversos usos lingüísticos.
Enseñanza como transmisión de la interpretación de los textos por parte del profesor. Prioridad de la memorización.	Construcción del conocimiento por parte del alumno. Interacción educativa. Prioridad de la comprensión.
Lectura de textos de autores clásicos.	Ampliación del corpus literario.
Programación histórica de los contenidos. Más información que lectura de texto.	Diversidad en los ejes de contenidos (programación por géneros, técnicas, etc.). Gran incremento del contacto con el texto.
Expresión escrita limitada a la paráfrasis, el comentario y el resumen.	Amplia interrelación entre recepción literaria y expresión escrita.

Cuadro 10. Esquema de los cambios producidos en el modelo tradicional de enseñanza literaria (Colomer 1991: 30).

La *educación literaria* ha sido entendida por la didáctica (Coveri 1986; Lugarini 1985) “como la adquisición de una *competencia lectora específica* que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer 1991: 22). Es decir, la *educación literaria* se entiende como un *saber leer literario* a la vista de sus componentes:

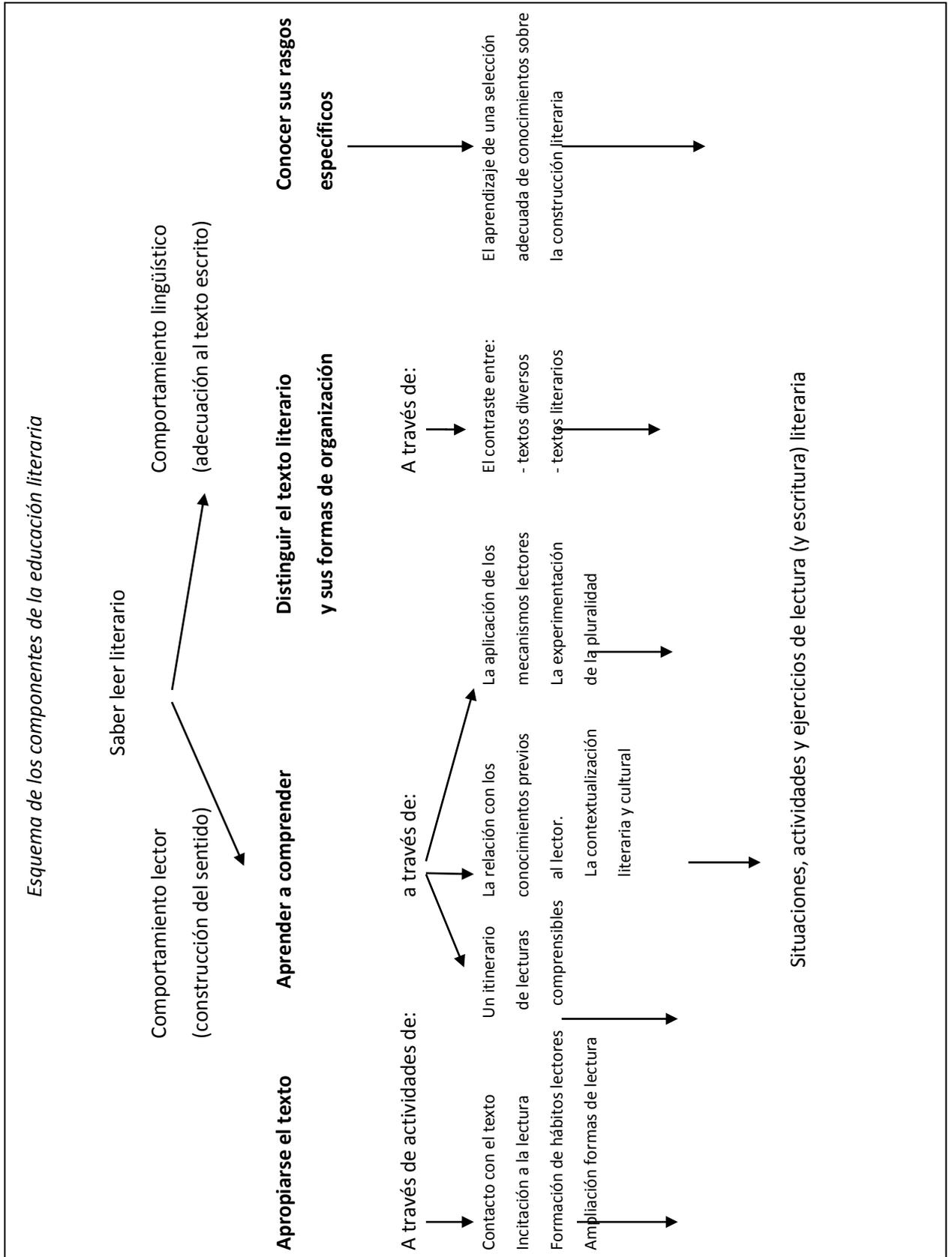


Figura 18. Los componentes de la educación literaria (Colomer 1991: 29).

Las investigaciones muestran que el desarrollo de la educación literaria es un proceso largo y complejo puesto que entran en juego aspectos cognocitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales (Lomas y Miret 1996: 9). En este sentido, la noción de *abducción* de Peirce (1903) es uno de los conceptos que la semiótica ha incorporado al área de estudio de la educación literaria, que pone el énfasis en el factor emocional. Consiste en la acción de *vivir la experiencia literaria* mucho más intensamente que ‘entender’ o que ‘analizar’ el texto⁵¹. Los aportes de la psicología cognitiva (Bruner 1991), como otra aportación esencial para entender el paso de la enseñanza de la literatura a la educación literaria, marcan a su vez la importancia del sujeto en la construcción del conocimiento. A este respecto, Colomer (2010: 14) ofrece un cuadro donde se detallan los ejes, el corpus y las actividades que colaboran en la construcción del individuo como ser cultural:

Ejes	Corpus	Actividades
Implicación del lector	Multiplicidad del corpus	Articulación de actividades diversas
Dominio de las convenciones		
<i>Ámbitos de actuación educativa</i>		
Experimentar la comunicación literaria	Aprender a interpretar	Desarrollar habilidades
		Adquirir, sistematizar conocimientos
<i>Tipos de actividades</i>		
Familiarización	Respuesta personal	Ejercitación
Intercambio informal	Construcción compartida	Adquisición de información
Lectura	Progreso programado	Evaluación
selección de textos adecuados a funciones y lectores diversos		
planificación de actividades de lectura y escritura (de cada ámbito o integrales)		

Cuadro 11. Construcción del individuo como ser cultural (Colomer 2010: 14).

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que la educación literaria tiene el fin de formar lectores capaces de interaccionar eficazmente con el texto para lograr la interpretación y la valoración artística de las obras literarias. Desde este enfoque

⁵¹ En las "Lecciones sobre el pragmatismo" (1978), recopilación de las clases dadas por Peirce en la Universidad de Harvard en 1903, se expone que la abducción es la única operación lógica que introduce alguna idea nueva porque la deducción prueba que algo debe ser; la inducción muestra que algo es efectivamente operativo; la abducción, en cambio, sugiere tan solo que algo puede ser. Si se quiere aprender algo o comprender los fenómenos debe ser mediante la abducción dado que "consiste en estudiar los hechos e inventar una teoría que los explique" (Peirce 1978: 145).

didáctico, la atención se centra en la actividad del lector y en los procesos de recepción. Por ello, resulta lógico que las actividades formativas que favorecen la interconexión de saberes y contenidos fructifiquen, puesto que la intervención didáctica correspondiente a la educación literaria necesariamente se halla relacionada con la funcionalidad (activación y desarrollo) del intertexto lector y con la habilidad interpretativa, especialmente las estrategias.

Una vez determinado que la línea pedagógica más conveniente para introducir la literatura en las aulas es la educación literaria, tal y como apuntan los estudios de las teorías literarias y del aprendizaje, se deben trasladar todas estas consideraciones al ámbito de E/LE. Para tal fin, se inicia a continuación un apartado dedicado a tratar el material literario en el contexto de enseñanza-aprendizaje de E/LE. Arrojar luz sobre qué tratamiento recibe, qué beneficios aporta y de qué manera se logra materializar su potencial didáctico es el objetivo principal del apartado.

1.3.3. La literatura en el aula de E/LE

A lo largo de este apartado, dedicado al tratamiento del material literario en el aula de E/LE, se atenderá a cuatro interrogantes principales: a) cómo ha sido la historia de los enfoques y métodos de E/LE en este sentido; b) cómo es en la actualidad; c) qué beneficios aporta el material literario; y d) cómo debe ser su tratamiento para que verdaderamente repercuta en el desarrollo de las competencias de los aprendientes. Todo ello permitirá enmarcar de manera más clara la línea de actuación de la presente investigación.

Antes de realizar el repaso histórico de los métodos más destacados para la enseñanza de E/LE y del papel que ha jugado en ellos la literatura, resulta necesario diferenciar los conceptos de *enfoque* y *método*, aunque no siempre se presentan disociados en los estudios de este campo.

Según el *Gran Diccionario de Uso del Español Actual* (SGEL 2001), tal y como recoge Aquilino Sánchez (2009: 14-15), un método es la 'manera sistemática y

ordenada de hacer o llevar a cabo algo` y, en otra acepción, es el ´conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usados para la enseñanza o el aprendizaje de algo`. Estas definiciones, junto con el significado etimológico del término –*meta-hodos*: seguir una vía o camino–, vendrían a dar cuenta de que

[...] cuando hablamos de ´método` nos referimos al camino seguido para hacer algo, así como a la manera de hacerlo o a los procedimientos a través de los cuales se concreta la acción. En ambos casos se ponen especialmente de relieve los aspectos procedimentales de la actuación (Sánchez 2009: 15).

Sin embargo, en su aplicación en el aula, el concepto de método, además de recoger los aspectos procedimentales, contiene implicaciones referidas a las ideas previas y a los contenidos. Es en este sentido en el que su empleo se difumina con el de *enfoque*.

Anthony (1963: cit. por Sánchez 2009) diferencia y jerarquiza entre enfoque, método y procedimiento (*approach, method* y *procedure*) situando los tres elementos dentro de una secuencia. El *enfoque* abarca los principios y la conceptualización de lo que es la enseñanza y el aprendizaje. El *método* comprende “los materiales lingüísticos, procedimientos y maneras a través de los cuales se pueden aplicar los principios expuestos en el ´enfoque`” (Sánchez 2009: 16). De forma que un mismo enfoque puede derivar en diversos métodos. Por último, el *procedimiento* es el conjunto de actividades que concretan un método en su aplicación en el aula. Para Richards y Rodgers (2001), *enfoque* hace referencia al componente teórico y *método* a la puesta en el aula de los principios teóricos.

En las líneas posteriores se aplicarán las denominaciones que consideran que “el término *enfoque* hace referencia a una direccionalidad amplia y poco concreta en la definición de algo, mientras que *método* se reserva para una definición más aquilatada y detallada del objeto en cuestión” (Sánchez 2009: 21).

A lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de E/LE han sido varios los métodos empleados, cada uno de los cuales ha situado a la literatura en un lugar preferente o secundario dependiendo del enfoque subyacente. Los más destacados son: el método tradicional o de gramática y traducción, que perduró hasta la década de los setenta; los métodos de base estructural-funcional y el método nociofuncional, que se

desarrollan en los años ochenta y conviven durante un tiempo, siendo el último el que presenta mayor recorrido; el método basado en tareas –que se tratará de manera más amplia en el apartado de metodología puesto que es el adoptado para la intervención didáctica cuyos resultados aquí se presentan–, que aparece en los noventa, perdura hasta la actualidad (a pesar de que cuenta con detractores que proclaman su superación) y convive con las recientes tendencias postcomunicativas.

Hasta los años setenta la lengua se consideraba un conjunto de estructuras y normas, es decir, una gramática que el aprendiente debía aprender. En las aulas, por consiguiente, el trabajo consistía en enseñar lengua a través de la preparación de los alumnos para traducir textos literarios de la lengua meta. El objetivo prioritario del estudio de lenguas extranjeras era aprender un idioma con el fin de traducir su literatura o beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultaban de su estudio (Richards y Rodgers 1998). En el enfoque subyacente a este método se entendía el texto literario como una entidad cerrada abordable desde fuera, sin contemplar ningún tipo de proceso interactivo. El significado del texto solo era accesible desde el estudio del conjunto de reglas que describía la lengua y, de esta manera, se situaba el foco en la dimensión estrictamente lingüística de los textos literarios, que se diferenciaban de los textos no literarios por presentar un modelo de lengua más elevado y un contenido más valioso.

La adopción del enfoque comunicativo –que dará luz a varios métodos como el estructural-funcional, el nociofuncional y el de tareas– supuso el desplazamiento de la literatura a un lugar secundario respecto al método de gramática y traducción. En parte, porque al asumir las innovaciones del nuevo planteamiento, que situaba el énfasis en la funcionalidad de los usos lingüísticos, se destacan los aspectos que más contrastan con los anteriores: “en la adopción del enfoque comunicativo, la búsqueda de contrastes suscitó el alejamiento en el espacio curricular y en la funcionalidad formativa que podría corresponder a la literatura” (Mendoza 2004: 9). Las versiones más radicales del enfoque comunicativo restringían la lengua a su faceta instrumental, marginando los aspectos ideológicos, humanísticos e incluso sentimentales que toda lengua entraña (Sanz 2006: 21).

El método de base estructural-funcional destaca los aspectos sociales y funcionales de la lengua, gracias al modelo de competencia comunicativa de Hymes (1971 y 1974) y a la gramática funcional de Halliday (1975). En los objetivos de aprendizaje figuran listas de funciones y estructuras que el aprendiente debe dominar. Las enseñanzas partían de un texto conversacional, puesto que concedían mayor importancia a la lengua hablada, que ejemplificaba el uso de los contenidos gramaticales que se estaban tratando. Por ello, la literatura era considerada innecesaria y prescindible.

A finales de los años 80 se extiende el concepto de *competencia comunicativa* en la didáctica de ELE⁵² –que ya había generado los métodos de base estructural-funcional–, y los objetivos de aprendizaje pasan a contemplar también los conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, además de los ya conocidos lingüísticos y funcionales. El concepto de competencia comunicativa hace referencia a la habilidad para la producción del lenguaje de manera situacional y socialmente aceptable. El aprendizaje se concibe como una respuesta personal del aprendiz y, por ello, el texto literario cumple una función reasignada como “fuente de datos [...] para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas” (Martín Peris 2000b: 2).

A finales de los años 90, la psicología cognitiva irrumpe en la didáctica de LE y el concepto que cobra importancia es el de *constructivismo social*. El foco de interés se traslada y son los procesos de construcción de significado que realiza el aprendiente lo que interesa a esta nueva metodología.

Estas nuevas escuelas psicológicas (nuevas, en nuestro campo, pues de hecho algunas son bastante más antiguas que el conductismo) comparten su primordial interés por el significado, por su comprensión por parte del sujeto y por los procesos y condiciones en que ésta tiene lugar y aquél resulta accesible. (Martín Peris 2000b)

Este método no ofrece objetivos en forma de listas de funciones o estructuras, sino que el contenido se especifica de forma holística por medio de las *tareas*. Skehan (1996)

⁵² Existen otros modelos de enseñanza de lenguas basados en el concepto de competencia que no se rigen por la macrocompetencia comunicativa. Por ejemplo, Celce-Murcia y Olshtain (2001) consideran la competencia discursiva –la capacidad para descodificar, interpretar y generar distintos tipos de textos– como el objetivo primordial en la didáctica de lenguas.

define una *tarea* como una actividad significativa que tiene cierta relación con el mundo real y en la que lo prioritario es llevarla a su fin para evaluar la actuación en la misma. La idea fundamental de este método es que los aprendientes aprenden de manera significativa si participan en actividades que les obligan a interactuar de manera auténtica (Bachman 1990; Long y Robinson 1998). Por ello, la ruta del aprendizaje importa más que su meta y los procesos importan más que los contenidos (Breen 1984; Martín Peris 1988; Nunan 1989; Zanón 1990; Estaire y Zanón 1990; Estaire 2005 y 2011).

Howatt (1984) ha definido el trabajo mediante tareas como un método con un enfoque comunicativo fuerte puesto que no solo supone enseñar la comunicación como un fin, sino emplear la lengua como una herramienta en los actos auténticos de comunicación que se dan en el aula.

El concepto de comunicación en el aprendizaje supone la realización de unos procesos –como la transmisión efectiva de significados– a través de usos lingüísticos que se encuentran en un contexto determinado y que reclaman la implicación del discente (Martín Peris 2000: 101). Lo que conlleva a que este método se asiente en la lingüística textual, pues trata el texto como unidad de comunicación en lugar de la oración y además incorpora las aportaciones del análisis del discurso en cuanto al tratamiento del texto. Así, se atiende a la diversidad de usos de la lengua y, por tanto, se considera el texto literario como una experiencia comunicativa más a abordar desde actividades interactivas. Su lugar sería, en consecuencia, tan preferente o secundario como el de las otras experiencias comunicativas, en una desaparición significativa de las jerarquías implícitas en los métodos anteriores.

En los últimos años se ha empezado a usar una terminología que va más allá de lo comunicativo, especialmente, en el ámbito del inglés como LE: lo *postcomunicativo* (Brockley 2007). Todavía no ha calado en el discurso de los métodos de ELE pero algunos autores – Baralo (2008); Baralo y Estaire (2010)– ya han presentado estudios con el fin de normalizarla en el contexto del español como lengua no nativa. El término *postcomunicativo* hace referencia a las tendencias más actuales en la didáctica de lenguas que no se corresponden con un método definido, sino que se entienden como un proceso de adaptación a diversos contextos, intereses, ámbitos y motivaciones así como

la adopción de actuaciones didácticas diversas según se adecúen a cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Las tendencias postcomunicativas responden a la radicalización que había alcanzado el enfoque comunicativo al negar toda posibilidad de atención a la forma de la lengua en favor de la comunicación. Dentro de estas tendencias se pueden inscribir cursos de lengua extranjera que se articulan a través del cine, del teatro, de la cocina, de la música, de la pintura, etc.

Una vez repasada la historia de los métodos más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de ELE a fin de tener presente la consideración que la literatura ha tenido, se trata ahora cuál es la situación de las últimas décadas, es decir, la presencia de los textos literarios en las clases de E/LE en la actualidad.

Los contenidos literarios en los libros de texto son indicativos de la presencia o ausencia de la literatura en las aulas de E/LE, puesto que la mayoría de docentes vertebran sus clases alrededor de un libro de texto. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la literatura apenas tiene cabida en las clases de ELE, y cuando aparece no suele ser tratada como fin en sí misma, sino como medio para atender aspectos lingüísticos. Esto se desprende de dos estudios sobre los textos literarios en manuales de ELE que llevaron a cabo Martín Peris (2000) y Acquaroni (2006). Martín Peris (2000) rastreó la presencia de textos literarios en seis manuales (editados entre 1980 y 1994) de enseñanza de ELE: *Para Empezar y Esto Funciona*; *Fórmula*; *Curso E/LE*; *Intercambio*; *Ven*; y *Rápido*. Las principales conclusiones que señala dicho estudio son cinco, en correspondencia con los cinco parámetros de análisis establecidos por el autor:

1. En cuanto a la relación del texto literario con el resto de la unidad, predomina una relación temática o nociofuncional.
2. Sobre el ámbito del aprendizaje del español que se propone desarrollar, destaca la competencia comunicativa con el uso del texto literario como ejemplificador.
3. Referente a la actividad que los aprendientes deben llevar a cabo en la lectura del texto, predominan las actividades de comprensión.

4. Las tareas que se proponen para realizar las actividades se presentan aisladas sin una meta hacia la que apuntar.

5. En cuanto al lugar y la función del texto literario en la unidad, se suele situar al final como un contenido irrelevante.

Posteriormente, Acquaroni rastrea otros manuales publicados entre 1995 y 2005 –*Gente 1, 2 y 3; Abanico; y Aula 1, 2 y 3*– con la intención de determinar la evolución de la situación. La autora concluye que el “panorama sigue siendo bastante desalentador, ya que el porcentaje general de textos literarios ha disminuido [...]” (2006: 53).

Un dato llamativo del estudio de Martin Peris (2000) es que hay manuales de ELE que presentan una ausencia total de textos literarios, especialmente en los niveles iniciales. De este dato se desprende que existe cierto temor a introducir la literatura en los niveles de principiante y se relega para el final de las unidades o de los cursos. Este es un fenómeno señalado, de hecho, en los estudios referidos. Con esta práctica, el texto literario pierde su poder estimulador para potenciar el aprendizaje y se convierte en una especie de “gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender” (Martin Peris 2000: 123).

Igualmente llamativos resultan los análisis sobre la presencia de la poesía en las clases de E/LE, con un espacio incluso más reducido que los textos narrativos. Esto es así pese a la persistencia de muchos autores –Widdowson 1984, 1986, 1989 y 1992; Collie & Slater 1987; Maley y Duff 1989 y 1990; Mendoza 1993; Carretero y Hervás 1994; Millares 1996; Acquaroni 1997; Naranjo 1999; Álvarez Valadés 2004; Acquaroni 2006; etc.– en destacar el potencial didáctico del material poético “por considerarlo indispensable para el desarrollo integral de la competencia comunicativa” (Acquaroni 2006: 49).

La concepción que se tiene de la literatura como un uso del código desviado que resulta arduo para los aprendientes y, especialmente, algo innecesario en el aprendizaje de un idioma, ha colaborado en su no normalización en las aulas de E/LE. Bajo esta tesitura, un argumento ampliamente esgrimido por los detractores de la presencia de la literatura en las clases de E/LE ha sido la complejidad de este uso del código. Pero es

fácilmente rebatido atendiendo a la sencillez que pueden presentar algunos textos literarios y a la complicación potencial de otro tipo de textos. Por ejemplo, una conversación cotidiana cargada de giros lingüísticos, frases hechas, elipsis y otros recursos de la lengua oral, que puede resultar más compleja y ardua para el aprendiente de ELE que un texto literario como los siguientes:

*El dormir es como un puente
que va del hoy al mañana.
Por debajo, como un sueño,
pasa el agua, pasa el alma.*

Juan Ramón Jiménez

*El ojo que ves no es
ojo porque tú lo veas:
es ojo porque te ve.*

Antonio Machado

Más allá del variable y relativo grado de dificultad que puede entrañar el texto literario respecto a otro tipo de materiales, se debe reconocer que presenta un uso lingüístico con ciertas particularidades que responden a una intención comunicativa precisa, como se ha manifestado a lo largo de este apartado. Sin embargo, este *extrañamiento* que busca el lenguaje literario no debe justificar que el profesor lo descarte o deseche. Por el contrario, se trata de trabajar en favor de la integración del texto literario en los materiales de aula, dado que los beneficios didácticos que ofrece superan el esfuerzo que ha de realizar el docente para seleccionar textos adecuados a su alumnado. El profesor debe seleccionar textos literarios que presenten un tema atractivo, un input apropiado y que resulten accesibles desde el punto de vista de los conocimientos que el lector debe aportar para interpretarlos (Pedraza 1996; Sanz 2006, Biedma 2007; Mendoza 2007; entre otros).

A la luz de los estudios existentes, no hay ningún motivo de peso para excluir la literatura del proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE y, además, se debe evitar la tendencia al olvido de la dimensión humanística en la adquisición de las lenguas; porque “ambas dimensiones –la de la literatura como medio y la de la literatura como

fin de la docencia– se retroalimentan y colaboran a fomentar una competencia crítica lectora –tanto del docente, como del discente– que, a veces, representa el mayor escollo en la didáctica, entendida en un sentido amplio: sabemos juntar las letras, pero no sabemos leer” (Sanz Pastor 2006: 35). Afortunadamente, numerosas investigaciones han alzado la voz en favor del texto literario y han señalado los beneficios que este aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. En el siguiente apartado se destacan los más significativos.

1.3.3.1. Los beneficios de la literatura en E/LE

El contacto con la literatura reporta beneficios probados en la lengua materna. Colomer lo resume en tres puntos generales en su obra *Andar entre libros* (2005): a) ayuda a la formación de la persona, b) enfrenta a la diversidad social y cultural y c) es idónea para la formación lingüística porque aporta un buen andamiaje. Estos beneficios contribuyen a la educación y formación generales de la persona. Sin embargo, todavía son mayores los aportes de la literatura al proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se trata de un aprendiente de E/LE. Esto es así porque el texto literario es un *documento lingüístico* que aporta un input lingüístico y comunicativo, pero también es un *documento estético* que destaca las posibilidades expresivas del sistema de la lengua. En este sentido, la literatura propicia que el aprendiente desarrolle ciertas habilidades y capacidades en mayor medida que otros textos no literarios. Este hecho es un fundamento argumentativo clave para aquellos docentes e investigadores que abogan por el trabajo con material literario, puesto que hay ciertas bondades didácticas que son exclusivas de la literatura.

Muchos estudios han explorado este campo y han señalado las aportaciones del texto literario al proceso de aprendizaje de E/LE (Martínez Sallés 2004; Leibrandt 2006; Sanz 2006; Acquaroni 2006; Mendoza 2007, entre otros). De entre la multitud de beneficios que la literatura aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, se destacan los siguientes como muestra de la infinidad de posibilidades que el material literario brinda al docente:

1. La literatura ofrece un amplio y variado *input* lingüístico y pragmático que genera conocimientos y a la vez consolida aprendizajes significativos, además de constituirse como un material auténtico –“más auténticos y menos estereotipados que el *input* cultural recogido en algunos manuales de E/LE” (Sanz 2006: 9) – y de calidad:

No se habla tanto de Literatura sino de textos literarios, aceptados por un doble aspecto: como muestras culturales de la lengua que los alumnos aprenden y como textos auténticos y comunicativos pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además, sin la banalidad de los textos pedagógicos. (Martínez Sallés 2004: 19)

El material literario pone en relación lo aprendido con los conocimientos previos, obligando al aprendiente a realizar una síntesis de su proceso de aprendizaje y favoreciendo que este sea significativo. Esta necesidad de vincular lo que se sabe con la información del texto literario provoca que el alumno realice inferencias de conocimiento lingüístico que repercuten en el desarrollo de su competencia comunicativa.

2. La literatura como herramienta en el aula de ELE desarrolla la competencia literaria puesto que recaba en la capacidad del aprendiente para disfrutar e interpretar –en el sentido de moverse en el plano connotativo y apropiarse de lo que está escrito y de lo que se sobreentiende– diversos textos literarios. De esta manera el aprendiente logra acceder a obras y autores destacados de la comunidad lectora de la lengua meta de forma activa, es decir, ejerciendo su apreciación estética.

3. La literatura desarrolla la destreza de la actividad lectora y entrena las estrategias comprensivo-interpretativas, lo que repercutirá en las futuras lecturas de cualquier tipo de texto. Cada acto de lectura amplía las experiencias así como los conocimientos del lector; además, desarrolla y entrena estrategias del aprendiente y lo encamina hacia lo que se puede considerar un *lector competente* –es decir, aquel que supera los inconvenientes, posee un bagaje que le permite interpretar un gran número de textos y goza de unas estrategias bien entrenadas

que evitan cualquier bloqueo y le permiten inferir tanto desde los conocimientos del mundo como desde los lingüísticos–.

4. La literatura cumple una función socializadora dado que su inclusión en las aulas educa hacia la aceptación de la diversidad socio-cultural y, por ello, propicia la asimilación de la cultura extranjera, puesto que lengua y cultura son indisolubles (Lotman 1979; Bajtin 1979). En palabras de Acquaroni:

La lengua tiene encomendadas dos funciones fundamentales con respecto a una cultura: por un lado, es **su vehículo transmisor** y, por otro, **la intérprete de los demás sistemas que la constituyen** (antropológico, político, filosófico, estético, etc.) [...] (2007: 61; negrita original)

De esta manera, el texto literario desarrolla la competencia intercultural (Leibrandt 2006), puesto que al ofrecer una realidad ‘extraña’ –“poniendo en cuestión las propias percepciones y convenciones corrientes” (Leibrandt 2006: 1)– obliga al aprendiente a buscar referentes en su propia concepción del mundo y, gracias a ello, estos son cuestionados:

Sin duda, leer es un constante balanceo y una comparación entre los conocimientos de la propia cultura y los que ofrece el texto. En este sentido, la lectura es una interacción, teniendo el lector que reconocer referencias extralingüísticas, activar las referencias culturales y conectarlas con las figuras concretas, situaciones y la trama. El texto alude a una realidad, sus gentes, sus costumbres, formas de comportamiento y cosmovisión. (Leibrandt 2006: 1)

5. La literatura es un fenómeno social que se vehicula a través del uso artístico de la lengua y por ello puede abordarse como un acto comunicativo que aspira a producir una respuesta emocional en el lector. Este poder del texto literario para apelar a lo afectivo se aleja del aspecto más mecánico del aprendizaje de una lengua y, por consiguiente, estimula la imaginación. Desde este punto de vista, la literatura –tanto sus productos, como los procesos que involucra– constituye una herramienta poderosa para desrutinar el aprendizaje de lenguas (Sanz 2006). Como se ha indicado explícitamente:

Pero, más allá de que la literatura pueda contener una gran diversidad de usos lingüísticos, el argumento de más peso para justificar su papel en la enseñanza de la lengua reside en el vínculo afectivo que los textos literarios establecen con el alumnado. [...] Recuperar los textos literarios en las aulas con alumnos extranjeros permite, a partir de la discusión en torno al texto, crear situaciones que apelan a la implicación y a la respuesta personal por lo que se multiplican las posibilidades para el uso del lenguaje oral y escrito en actividades significativas para los alumnos. (Margallo 2008: 3)

6. Los textos literarios poseen un gran valor formativo puesto que a) provocan actividades cognitivas de identificación y reconocimiento en consonancia con los conocimientos previos; b) su interpretación conecta conocimientos de distintos niveles (lingüísticos, pragmáticos, estilísticos, literarios...); c) ejercitan la cooperación lectora durante el proceso de construcción de significado; d) propician que los aprendientes realicen inferencias de todo tipo, también lingüísticas, obligándoles a llevar a cabo una revisión de los conocimientos lingüísticos y confluyendo en un aprendizaje significativo –las transferencias y las inferencias de conocimientos sobre usos lingüísticos son actividades cognitivas que autorregulan aprendizajes–; e) transfieren a la competencia comunicativa los usos observados; y f) suponen una puerta de acceso muy estimulante a los referentes culturales de la lengua meta. En definitiva, los textos literarios propician que el lector-aprendiente amplíe, consolide y aplique sus estrategias y conocimientos.

Por tanto, es indiscutible la aportación de la literatura al desarrollo y a la maduración de la personalidad del aprendiente, además de contribuir al enriquecimiento de su acervo cultural y, especialmente, al desarrollo de su competencia comunicativa. Puesto que los beneficios expuestos avalan la introducción del texto literario en el aula de E/LE, esta debe realizarse sin demora. En esta línea argumentativa se sitúa la presente tesis, que pretende constituirse en una prueba de que estos beneficios pueden ser accesibles desde el nivel inicial si se diseñan propuestas adecuadas para ello.

Cabe insistir en este punto: cuándo trabajar con material literario en E/LE. Porque, incluso cuando se reconocen aquellos beneficios, se produce, en general, una restricción significativa en relación con el nivel de los aprendientes, que provoca

limitaciones importantes en su introducción. Como se ha mencionado anteriormente (Martín Peris 2000), los estudios que se centran en la didáctica de la literatura en el aula de ELE muestran predilección por desarrollar propuestas que se dirigen a alumnos de nivel elevado de competencia comunicativa en ELE (B2/C1) y, por tanto, desaprovechan la función de estímulo que cumple la literatura en el proceso de aprendizaje de E/LE (Sitman y Lerner 1996). Partiendo de esta consideración, resulta contraproducente no incorporar este potencial didáctico desde las primeras clases de E/LE.

Berns y Zayas (2005) son dos de los pocos autores que abogan por la introducción de la literatura en niveles iniciales. Entre sus argumentos destaca con fuerza la motivación que transfieren los textos literarios al aprendiente, de tal modo que ello conforma la base de su enfoque didáctico. Proponen, entre otros recursos didácticos, estimular a los aprendientes, quitarles el miedo a lo literario y hacer que disfruten teniendo en cuenta sus gustos. En la misma línea argumentativa se sitúa Sanz (2006), que afirma lo siguiente:

Precisamente, la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera [...] (2006: 6)

Junto al argumento de la motivación que supone la literatura para el principiante, destaca la faceta formativa que en el caso de los aprendientes iniciales funciona a modo de autorevisión:

[El] reconocimiento de los recursos y de los *usos expresivos, creativos* que aparecen en el discurso literario es una actividad cognitiva en la que convergen los distintos conocimientos que posee el aprendiz sobre elementos, componentes, normas y niveles del sistema lingüístico, pero también sobre las facetas pragmáticas de la comunicación, sobre los usos expresivos e idiomáticos y, además, sobre convenciones estéticas. (Mendoza 2007: 66)

Es innegable que no cualquier texto literario podrá ser tratado en clase. Como ya se señaló, el docente debe hacer una tarea previa de selección según estos criterios: input lingüístico, tema, conocimientos previos que requiere e inferencias alcanzables.

Porque de la misma manera que puede resultar beneficioso y motivador, un modelo de lengua arduo, difícil e inalcanzable conllevaría a la desmotivación del aprendiente.

La presente investigación postula la creación del contexto didáctico adecuado para la integración e inclusión de la literatura desde el inicio del aprendizaje lingüístico: se trata de crear puentes de acceso entre el aprendiente y el texto en la lengua meta, lo cual se traduce en el diseño de propuestas viables que sigan las líneas apuntadas por la investigación sobre la materia. Como se verá en la tercera parte de la tesis (Análisis y discusión de resultados), la viabilidad del trabajo con literatura en las clases de E/LE para principiantes parece que reside en dotar al alumno de ciertas estrategias que deberá aplicar en la lectura literaria –inferencias puente, explicativa y asociativa, especialmente–, dispensar experiencias lectoras placenteras –a fin de ampliar el intertexto lector– y seleccionar con criterios adecuados los textos literarios y el tipo de actividades que se proponen en torno a este. Entonces, el aprendiente desarrollará las herramientas necesarias para enfrentarse a la compleja tarea de interpretar un texto literario en E/LE –aun con un conocimiento incipiente de la lengua meta–, tales como la capacidad inferencial, el intertexto lector, la empatía, el conocimiento literario y el metalenguaje.

A fin de abrir caminos hacia la materialización en las aulas de estas consideraciones, en el siguiente apartado se detalla, a través de pautas concretas, cómo el docente puede crear el contexto favorable para introducir la literatura desde los primeros niveles de E/LE y de qué manera debe proceder para garantizar una intervención exitosa.

1.3.3.2. El material literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE: condicionantes y pautas

La recepción de un texto literario en E/LE requiere de una actitud de aproximación al texto atenta, que permita captar e identificar pistas que remiten a un marco cultural diferente al del lector. Asimismo, esta recepción se desarrolla a través de

un movimiento circular que va de las manifestaciones culturales al código lingüístico y del código lingüístico a las manifestaciones culturales, es decir, “del contexto al texto y del texto al contexto para volver al texto” (Sanz 2002: 14). Este movimiento, que está estrechamente relacionado con las estrategias de anticipación e inferencia asociativa, se realizará de manera más automatizada en el caso de los lectores avanzados, pero no resultará tan ágil en el caso de los lectores inexpertos, bien por el menor dominio del código lingüístico, bien por la falta de experiencias lectoras de este tipo, lo que supone un enfrentamiento a la tarea de recepción con un intertexto lector menos eficiente. Por consiguiente, para colaborar de manera eficaz en el avance hacia la lectura literaria competente en E/LE, se deben diseñar intervenciones didácticas centradas, principalmente, en la ejercitación de las estrategias de recepción y en la expansión del intertexto lector. Sin embargo, para que las propuestas de este tipo de trabajo con material literario en el aula de E/LE sean efectivas, los principales elementos implicados deben cumplir algunos condicionantes específicos, a los cuales se atiende a continuación en relación con los tres agentes implicados en el proceso: la selección de los textos, el papel del profesor y el enfoque didáctico.

Se pueden diferenciar dos fases en la educación literaria de un aprendiente: el desarrollo del *hábito de lectura* y el desarrollo de la *competencia literaria*. En una primera instancia, la selección debe regirse por criterios de motivación y de características estéticas afines a los aprendientes; una vez implantado el hábito lector, se debe desarrollar la competencia literaria ofreciendo “textos más complejos que muestren de alguna manera la diversidad de épocas, de movimientos, y que conecten con el desarrollo de estrategias de comprensión e interpretación de su especificidad” (Cassany, Luna y Sanz 1998: 509).

A la hora de seleccionar los textos literarios para su inclusión en la clase de E/LE hay que tener en cuenta que la dificultad del texto está en relación con el nivel de conocimiento lingüístico que tenga el alumno, así como con los conocimientos sobre el tema y con el dominio de estrategias comprensivo-interpretativas. En este sentido, es adecuado realizar una selección de textos que constituya un itinerario de complejidad lingüística e interpretativa creciente para lograr un aprendizaje que vaya en aumento de manera progresiva. Por ello, el *input* (o insumo) lingüístico debe ser solo ligeramente superior al de los aprendientes, dado que el dominio de la lengua meta marcará la

dificultad del acceso al texto. Tal y como proclama la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi 2011), el insumo debe ser accesible y permitir no solo la comprensión, sino que el aprendiente sea capaz de integrar el texto como modelo de lengua a imitar. En consecuencia, debe permitir una *lectura imitativa* (Regueiro 2011) que fije los aspectos más significativos en la memoria a largo plazo (MLP) para poder ser empleados en una creación (Van Dijk 1978). Sobrepasar en exceso el nivel de dominio lingüístico de los aprendientes impedirá que se puedan realizar determinadas actividades posteriores a la lectura –por ejemplo, de creación–, puesto que los textos literarios no habrán sido interiorizados:

La selección didáctica del texto en L2/LE debe ser adecuada al desarrollo de las competencias lingüísticas (gramatical y léxica), comunicativa, pragmática del lector para facilitar su interpretación; y para constituirse en modelo expresivo en la lectura imitativa y la creativa. (Regueiro 2011: 88)

Como se explicó anteriormente, la clave del aprendizaje de la lectura literaria se encuentra en el control metacognitivo del proceso. En este caso, los procesos metacomprendivos permiten al lector establecer el nivel de comprensión que pretende alcanzar, juzgar si lo está haciendo y redirigir las actuaciones para lograrlo. Desde el punto de vista de la didáctica, es determinante enseñar a controlar la propia lectura para lograr lectores autónomos. Para ello, resulta muy rentable en el ámbito de E/LE dotar al alumno de diversos mecanismos para superar las dificultades y los errores que surgen durante el proceso de recepción (Collins y Smith 1980). Seleccionar textos que puedan requerir la implementación de unas determinadas estrategias tendrá repercusiones muy favorables en el desarrollo de la competencia lecto-literaria del aprendiente. Lo ideal es un itinerario de textos de complejidad creciente en cuanto al empleo de estrategias, presentando unas inferencias más obvias, en un primer momento, y que avancen en dificultad, posteriormente.

Además de la complejidad lingüística, interpretativa e inferencial, a la hora de seleccionar textos para su inclusión en el aula de E/LE se debe considerar si se opta por textos originales o por los adaptados y creados ex profeso para E/LE. Se debe advertir que un texto adaptado siempre es otro texto y, por tanto, pierde la autenticidad del original literario, defendido en las líneas precedentes. Asimismo, los textos elaborados

ad hoc para los manuales de español presentan la lengua disociada de su nexo con el contexto social que normalmente le atribuye el uso. Es decir, son “un texto con fines de exposición de la lengua, y sin implicación alguna de tipo discursivo” (Martín Peris 2000: 106). Debido a ello, para aprendientes de ELE resulta infinitamente más interesante el texto literario que los textos *ad hoc*, que en general se caracterizan por su insistencia en lo cotidiano.

Acquaroni (2004) se ha manifestado sobre la pertinencia de los *textos preparados* en las clases de ELE, y considera que pueden resultar adecuados para ejercitar la gramática y aprender vocabulario pero que, si el objetivo es desarrollar las habilidades interpretativas, siempre se deben emplear textos *auténticos*. La autora expone que “de hecho, la mayor o menor dificultad de comprensión lectora está determinada, en muchos casos, por la tarea que se propone al aprendiz y no por la complejidad que entrañe el propio texto” (Acquaroni 2004: 948). En realidad, la clave de esta cuestión, del rechazo o la defensa de los textos adaptados, se encuentra en la necesidad de recurrir a ellos. Si se dota a los aprendientes de las herramientas necesarias para acceder al texto literario en E/LE y se hace una selección adecuada de estos –en la línea de los parámetros que sustentan la presente investigación–, no será necesario recurrir a las adaptaciones.

En el proceso de colaboración en la expansión de la educación literaria de los aprendientes de ELE, el *papel del profesor* es ejercer de mediador en el acceso a los textos, ser un agente estimulador, alejarse del rol docente que ha prevalecido durante décadas en las aulas –expositor descriptivo y reductor de interpretaciones– y gestionar la metodología didáctica. Otras funciones del profesor de literatura deben ser las de dinamizador, formador, crítico, animador, etc. (Mendoza 2006). En este mismo sentido, Colomer (2010) señala cuál debe ser el papel del enseñante, tanto de lengua nativa como extranjera, que maneja material literario con la intención de educar a través de la literatura y en la literatura:

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a

través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucedía habitualmente en el trabajo escolar. (2010: 4)

En definitiva, el profesor debe seleccionar los textos, elegir la metodología didáctica, diseñar las actividades, dinamizar el empleo del texto literario apoyándose en los recursos lúdicos y estéticos del discurso literario, hacer explícito su propio proceso de recepción del texto literario para incitar la reflexión metacognitiva de los aprendientes, atender a los aspectos lingüísticos que vayan apareciendo, propiciar la expansión de la respuesta lectora de los alumnos y llevar a cabo otras tareas que surjan de su papel de guía.

Si se considera la competencia literaria en el ámbito de E/LE como una competencia esencial, se puede tratar de construirla sistematizando propuestas similares a las que se emplean para desarrollar, por ejemplo, la competencia lingüística. Para su desarrollo, Sanz (2006: 18) ofrece una enumeración de maneras de proceder:

- Rentabilización del conocimiento previo y de la experiencia del estudiante.
- Asunción de riesgos creativos por parte del docente y del aprendiente.
- Recursos para involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.
- Explicitación de objetivos y relación de lo aprendido/practicado con el ámbito general de aprendizaje de la lengua, la cultura y los valores humanos.
- Variedad: integración de destrezas; trabajo con distintos géneros textuales desde el punto de vista de la interpretación y de la expresión.
- Selección idónea de los textos y de las actividades en función de las características del grupo.
- Interacción estudiante/estudiante: el compañero como fuente de información.
- Secuenciación de la propuesta: el estudiante participa de un proceso.
- Énfasis en el carácter comunicativo de la literatura como fenómeno.

- Democratización de la creación entendida como capacidad de observación, descubrimiento y codificación lingüística.

Aparte de Sanz (2006), otros autores han ofrecido pautas para la introducción del texto literario en las clases de E/LE. Por ejemplo, Mendoza (2007) considera que el aprendiz-lector, a través de la lectura y la recepción de un texto, realiza una síntesis personal de aprendizaje significativo –relaciona distintos tipos de conocimientos y hace una obligada valoración de su saber–. Esto ocurre cuando se trata el texto literario en clase como un acto comunicativo, es decir, cuando el texto literario se explota didácticamente a partir de los siguientes principios (Mendoza 2007: 39):

- Se toma el texto como unidad de comunicación.
- Se consideran esenciales las actividades cognitivas del proceso de recepción, por cuanto suponen de apropiación y cooperación en la construcción y reconocimiento de significados.
- Se pretende que los aprendices-lectores relacionen sus conocimientos previos en las actividades de lectura del texto para que su aprendizaje resulte activo y significativo.
- La actividad de aprendizaje se activa desde la interacción del texto y del lector para hacer de la lectura una experiencia de aprendizaje (lingüístico-comunicativo), de reconocimiento (pragmático y cultural) y de disfrute (estético).
- El planteamiento didáctico se centra en la integración de los contenidos y de los conocimientos comunicativos y funcionales.
- La secuenciación de los contenidos se establece según una concepción amplia de competencia comunicativa y de funcionalidad pragmática.

En definitiva, no se debe perder de vista el acercamiento al fenómeno literario desde una perspectiva comunicativa y creativa que propicie la consideración de la literatura por parte del aprendiente como “una disciplina estimulante, enriquecedora y vinculada a la vida y a la realidad” (Sanz 2006: 19).

De todo lo anteriormente expuesto se pueden derivar algunas indicaciones generales, a modo de resumen, para la introducción del material literario en las clases de E/LE de manera eficaz. Se recogen, en los seis puntos siguientes, las más determinantes:

1- El texto literario debe ser accesible para el aprendiente, es decir, el receptor debe poseer los conocimientos previos necesarios tanto lingüísticos, como estratégicos y del mundo en general para lograr su interpretación.

2- Resulta determinante partir de lo conocido por el aprendiente, es decir, de las convenciones literarias que ya conoce, y diseñar itinerarios de textos con dificultad creciente.

3- El texto debe permitir desarrollar distintas competencias con el fin de que el aprendizaje sea significativo y repercuta en una mejora de la competencia comunicativa en E/LE, que es el objetivo final del aprendiente.

4- El texto literario es material auténtico y así debe tratarse. Por ello no resulta necesario recurrir a las adaptaciones; en su lugar, se debe poner el empeño en capacitar a los aprendientes para el acceso a la literatura.

5- Se debe tener en cuenta que los factores que en mayor medida determinan una correcta recepción del texto literario son: la experiencia previa del lector, la temática del texto, los conocimientos que se deban activar e inferir y la distancia entre el lenguaje poético que presenta y el nivel del lenguaje práctico que se domina, además del dominio de las estrategias necesarias para orquestar todo esto.

6- Se deben cumplir los requisitos que marcan los tres condicionantes principales para lograr una intervención del texto literario en el aula de E/LE exitosa: la selección de los textos, el papel del profesor y el enfoque didáctico.

1.3.3.2.1. La literatura como fin o como medio

En el ámbito de la didáctica de E/LE, el texto literario puede ser tratado como cauce para el desarrollo de la competencia lecto-literaria o como recurso para la enseñanza de la lengua únicamente, es decir, como fin o como medio. El tratamiento didáctico que se haga del texto será muy diferente dependiendo del propósito que persiga el docente y de la concepción subyacente sobre lo que supone aprender otra lengua.

La literatura como fin en sí misma apela a la dimensión humanística del aprendizaje de una lengua, y no necesariamente debe significar desterrar la atención a la lengua. De hecho ocurre todo lo contrario: el insumo que supone el texto literario hace que sea imposible detener el proceso de aprendizaje de la lengua. Sin embargo, no sucede lo mismo a la inversa: el texto puede ser analizado únicamente como muestra de un uso lingüístico o de un aspecto gramatical y no hacer presente su cualidad de literario.

Varios autores han señalado la necesidad de la superación del tratamiento del texto literario únicamente como muestra de lengua. Matínez Sallés (2004: 5), por ejemplo, afirma que se trata de “encontrar nuevos accesos a los textos literarios con prácticas que apelen a la afectividad y a la creatividad y no al razonamiento ni al análisis”. En la misma línea argumentativa se sitúa Sanz (2006), quien marca las líneas de lo que sería un tratamiento como fin:

[...] se ha apuntado la posibilidad de trabajar el texto literario como objeto artístico específico, haciendo de su enseñanza un fin que revierte en la práctica de habilidades interpretativas y, en algunos casos, en la formación de valores, a través de un proceso de aprehensión sentimental de experiencias plasmadas, sugeridas, rodeadas por las tramas textuales literarias. (Sanz 2006: 17)

Resulta evidente que la presente tesis aboga por un tratamiento del texto literario que lo contemple como objeto artístico y que no se limite a ofrecer una muestra de lengua. De hecho, lo más favorable para el aprendiente es trabajar conjuntamente las

dos facetas formativas, la lingüística y la literaria, bajo un enfoque global que se materialice a través de actividades integradoras.

Estas consideraciones, junto con las reflexiones teóricas hasta aquí expuestas, han sido la guía para el diseño de la intervención didáctica cuyos resultados se presentan en esta investigación. Antes de adentrar al lector en la segunda parte de la tesis, referente al diseño y a la metodología, se ofrecen las conclusiones del bloque del marco teórico que aquí finaliza.

CONCLUSIONES DEL MARCO TEÓRICO

En referencia al proceso lector, se puede concluir que el modelo interactivo explica cómo funciona la mente del lector y qué procesos cognitivos realiza (anticipa, aporta conocimientos previos, hace hipótesis, las verifica, elabora inferencias...). Sin embargo, no ofrece una descripción completa del proceso puesto que solo explica una parte de la lectura, las operaciones cognitivas, pero no el componente sociocultural. Cada acto de lectura, en cada contexto, adopta una forma particular según la perspectiva socioculturalista porque leer es una práctica inserta en una sociedad y en una cultura determinada.

La Teoría de la Comunicabilidad aporta la necesidad de transmitir la comprensión como último paso del proceso. Este modelo explicativo resulta muy interesante en el ámbito de la didáctica porque implica cierto proceso metacognitivo. Explicitar la comprensión supone recurrir a la metacognición y aplicarla, a su vez, encamina al aprendizaje. En este sentido, si la cognición implica percibir y entender, la metacognición implica la reflexión acerca del propio percibir y entender. A este respecto, resulta determinante desarrollar intervenciones didácticas desde un enfoque metacognitivo que empleen la reflexión de los aprendientes sobre el propio proceso de recepción de un texto literario y de la aplicación de una determinada estrategia como herramienta didáctica. Desde esta perspectiva no solo se lograrán alumnos autónomos y competentes, sino también un verdadero desarrollo de las estrategias dado que surgen de la experiencia y no solo del conocimiento: el elemento metacognitivo está de manera inherente en ellas y no pueden ejercitarse de otro modo.

Algunas de las particularidades de la lectura en LE son la mayor probabilidad de sufrir bloqueo (cortocircuito), el empleo de determinadas estrategias en mayor medida que otras (resolución de problemas, deducción por el contexto e inferencias), la intencionalidad de aprendizaje de la lengua durante el mismo proceso lector, menor mecanización de la decodificación y mayor riesgo de no aportar los conocimientos previos adecuados. Esta singularidad se debe considerar en las propuestas didácticas y, según se desprende de las particularidades señaladas, apuntar al desarrollo de las estrategias vendría a dar respuesta a ello.

Según lo manifestado a lo largo de los dos primeros apartados, lo que en mayor medida determina alcanzar la interpretación de un texto escrito son los conocimientos previos y las estrategias. Si se traslada esta consideración al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, se puede afirmar que los aprendientes requieren de unos conocimientos previos determinados, que son actualizados en el momento de la lectura, y de unas estrategias bien entrenadas –no se transfieren de manera automática de la L1 a la L2– puesto que son las herramientas con las que se manipula la información que entra en juego en el proceso, procedente tanto del texto como del lector. En el caso de los textos literarios, estos requisitos adquieren cierta singularidad, tal y como se muestra en el siguiente cuadro de contraste:

		TEXTOS NO LITERARIOS	TEXTOS LITERARIOS	
Requerimientos para una interpretación exitosa	<i>Información</i>	Conocimientos previos adecuados	Conocimientos previos adecuados	Intertexto lector suficiente
	<i>Procedimientos cognitivos</i>	Estrategias comprensivo-interpretativa bien entrenadas	Estrategias comprensivo-interpretativas bien entrenadas	Habilidades de recepción: - Tema - Recursos literarios - Ficción - Convenciones literarias

Cuadro 12. Requerimientos para la interpretación de textos literarios y no literarios.

La atención didáctica a la actividad lectora en ELE resulta doblemente beneficiosa para el proceso de aprendizaje del aprendiente porque pone en juego “los conocimientos, habilidades y estrategias que aporta el lector y porque la activación de la competencia lecto-literaria pone en funcionamiento todo el conjunto de conocimientos previos del aprendiz” (Mendoza 2007: 83).

El sentido de introducir la literatura en las clases de E/LE no debe centrarse en conocer autores y obras de la historia de la literatura, sino en procurar que los alumnos lean más y mejor en español y que incorporen herramientas para ser capaces de interpretar con mayor precisión lo que leen y lo que les rodea. Para ello, el aprendiente debe contar con la guía del docente, quien debe asumir la tarea de “potenciar y guiar su necesaria libertad como lector para apreciar, comentar, interpretar las obras literarias, según su sensibilidad y su capacidad intrínseca de asimilación recreadora” (Simbaña y

Carbajal 2013: 182). Es decir, lo que debe primar en las aulas de ELE es la expansión de la educación literaria de los aprendientes.

La literatura es un medio para desarrollar la competencia lectora, intercultural, discursiva y lingüística y, aunque se debe reconocer que todas estas competencias se pueden incrementar por medio de otros cauces, hay aspectos –como cierto goce estético, reconocimiento artístico, disfrute lúdico– que solo pueden activarse a través de la lectura literaria. Aquí reside, en resumen, la importancia del tratamiento didáctico de la lectura literaria en las aulas de E/LE.

El material literario es altamente rentable en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua puesto que implica diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, lo comunicativo a lo cultural, lo pragmático a lo formal, etc. El material literario proyecta su faceta formativa en varios ámbitos de la competencia comunicativa dado que la competencia literaria es un componente intrínseco a esta. De los muchos aportes que la expansión de la competencia literaria puede ofrecer a la competencia comunicativa, hay dos ámbitos en los que repercute en mayor medida:

1. En los elementos de la competencia literaria: metalenguaje, intertexto lector, estrategias y habilidades de recepción, apreciación estética.
2. En la destreza lectora: estrategias comprensivo-interpretativas, experiencias lectoras, estructuras, descodificación.

Sin embargo, la proyección del desarrollo de la competencia literaria en la competencia comunicativa va mucho más allá. Esto es así porque la literatura está hecha de lengua, es una muestra de lengua, y el trabajo con ella conduce a la inherente ejercitación de las destrezas lingüísticas. A pesar de ello, el dispositivo didáctico de esta investigación pretende primar los aspectos más propios de la competencia lecto-literaria frente a los puramente lingüísticos (a diferencia de como se viene haciendo habitualmente en las aulas de ELE). De hecho, si la intención es la enseñanza-aprendizaje de aspectos estructurales de la lengua, resulta más provechoso el empleo de las muestras de lengua que aparecen en los manuales de ELE, ya sean creadas *ad hoc* o fragmentos auténticos recogidos de conversaciones.

Del texto literario debe interesar, especialmente, su sentido, la profundidad del tratamiento de un tema, los aspectos que lo convierten en muestra cultural significativa,

entre otras propiedades. Por tanto, se puede concluir que lo más recomendable es adoptar una postura integradora que introduzca el texto literario en las clases de E/LE desde el inicio para atender tanto a su faceta formativa lingüística como literaria, es decir, como medio y como fin.

Todo lo expuesto en este marco teórico ha confluído en los principios que sustentan la propuesta didáctica de la investigación, cuyos propósitos son: introducir el material literario en las clases de ELE de principiantes, atender al proceso de interpretación, desarrollar las estrategias que mayores beneficios reportan al LNN, emplear la metacognición como herramienta didáctica para el tratamiento de las estrategias, tratar el texto literario desde la educación literaria, considerar didácticamente los componentes de la competencia lecto-literaria y colaborar en el desarrollo de la capacidad para extraer de un texto literario su sentido profundo e incorporarlo en el saber del intertexto lector y, por tanto, en la propia perspectiva del aprendiente.

La presente investigación se propone analizar los resultados efectivos de la implementación de la propuesta didáctica diseñada. En el siguiente capítulo, se verá el diseño general del trabajo, empezando por la conceptualización del dispositivo cuya puesta en práctica ofrece datos significativos en relación con todos los propósitos anteriormente expuestos.

Capítulo 2

Aspectos metodológicos

Bajo las premisas teóricas señaladas en el bloque anterior, se ha diseñado el presente estudio siguiendo diversos paradigmas metodológicos que se presentarán en este capítulo. Los aspectos metodológicos de la presente tesis son diversos puesto que se han dado varias actuaciones y esto implica varias maneras de proceder. Por un lado, se ha realizado un proceso investigador que se ha acogido a una determinada metodología, concretamente, a la investigación-acción. Sin embargo, dado que esta investigación-acción ha recurrido a un dispositivo didáctico como herramienta de la investigación para incidir en un proceso de aprendizaje, subyacen en el estudio metodologías didácticas que deben ser expuestas al lector también. Por tanto, este capítulo se inicia con los objetivos de la investigación, continúa con los rasgos del proyecto en tanto que investigación-acción, para después presentar la herramienta didáctica y, finalmente, explicar los instrumentos de recogida de datos y los tipos de análisis a los que han sido sometidos.

2.1. HIPÓTESIS, LÍNEAS, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La presente memoria de tesis surge de un estudio experimental que pretende demostrar que si los alumnos eslovacos de primer curso de secundaria bilingüe trabajan con la literatura y adquieren ciertas formas de proceder ante los textos literarios en ELE, desarrollarán varios componentes de su competencia lecto-literaria.

Dado que no es posible estudiar de forma empírica los mecanismos mentales implicados en el proceso de activación de las estrategias y las habilidades de interpretación en lengua meta, el presente estudio experimental se materializa a través de los resultados de una intervención en el aula específicamente diseñada para medir el efecto de un curso de literatura en la competencia lecto-literaria de los participantes. Para ello, se han formado tres grupos de entre los alumnos de primer curso, dos experimentales, que ejecutarán el curso diseñado, y uno de control. Los contrastes entre los grupos, por un lado, y entre el análisis de las capacidades y los conocimientos literarios del grupo experimental antes y después de la implementación del curso, permitirán determinar de forma precisa la repercusión de la intervención en el aula. Por tanto, esta investigación se ha diseñado con un formato pretest + intervención didáctica + posttest, que permite establecer contrastes entre los resultados de los grupos de participantes. Los instrumentos de recogida de datos han permitido realizar un diagnóstico inicial desde una triple perspectiva –estratégica, literaria y lingüística– que ofrecerá una comparativa entre los tres grupos antes de la intervención didáctica. El dispositivo didáctico se configura como otro de los instrumentos de recogida de datos, cuyo análisis ofrecerá resultados sobre el proceso de trabajo bajo un enfoque comunicativo ligado a la educación literaria durante la intervención didáctica. Se realizará un diagnóstico final, en el mismo sentido y con el mismo formato que el inicial, a fin de determinar la situación final de cada grupo en cuanto a las capacidades estratégica, literaria, lingüística y de creación literaria en español. A través de los resultados de los diagnósticos, se establecerá un panorama de divergencias entre los grados de capacidades de los componentes señalados de la competencia comunicativa, fruto de los contrastes entre los grupos; tanto de las diferencias entre un mismo grupo pre y post intervención, como de las de los tres grupos en el diagnóstico final.

2.1.1. Hipótesis de la investigación

La investigación se inició tras establecer una hipótesis de partida, cuya validación ha sido el eje vertebrador del diseño de todo el estudio. La hipótesis de partida es:

Si los alumnos de ELE de nivel inicial reciben una instrucción focalizada en el desarrollo de la educación literaria a través de la atención, con mayor énfasis, a las estrategias interpretativas que les permita familiarizarse con las particularidades del texto literario en la lengua que están aprendiendo bajo un enfoque comunicativo e integrador con el aprendizaje de la lengua, tendrán un acceso más completo a la cultura meta y se darán evidencias de un desarrollo didáctico de determinados componentes de la competencia comunicativa especialmente vinculados a la competencia lecto-literaria.

Esta hipótesis de partida se concreta con las hipótesis alternativas que se pretenden comprobar, a fin de establecer de manera exacta la localización del impacto didáctico de la intervención en el aula:

- El proyecto docente, llevado a la práctica a través de la metodología didáctica del trabajo mediante tareas, deberá mostrarse adecuadamente comunicativo e integrador para llevar la literatura a la clase de aprendientes iniciales con el objetivo de obtener un desarrollo de la educación literaria de estos y sin descuidar el aprendizaje de ELE.
- El hecho de que los participantes reciban o elaboren información explícita respecto al funcionamiento de las estrategias y las habilidades de lectura literaria, debe mejorar su dominio de estas con evidencias en la aplicación de inferencias, macroestrategias y estrategias metacognitivas.
- Las experiencias interpretativas que acumularán los alumnos de los grupos experimentales aumentarán su competencia lecto-literaria con visibilidad constatada en el intertexto lector y en los conocimientos lecto-literarios

referentes a los rasgos de género y a los recursos literarios tratados didácticamente en las sesiones.

- Deberían existir diferencias en el empleo del metalenguaje literario en ELE entre los participantes de los grupos experimentales y los de control después de la ejecución del curso de literatura en ELE. Aparte de la adquisición de metalenguaje literario, no se esperan diferencias significativas entre la competencia lingüística de los participantes tras la intervención en el aula.
- La actitud ante una actividad focalizada en un texto literario en ELE debería ser más receptiva y empática en los alumnos de los grupos experimentales, porque contarán con experiencias positivas previas en situaciones similares y porque su capacidad interpretativa se habrá desarrollado haciéndolos más competentes en la lectura lecto-literaria. Todo ello se traducirá en una muestra de mayor gusto por la lectura literaria que los participantes del grupo de control.

Las variables que pueden influenciar los procesos cognitivos implicados en la interpretación de textos literarios en ELE son muchas. El experimento ha sido diseñado considerando una variable independiente (Cramer 1998): el trabajo didáctico con textos literarios empleando la reflexión metacognitiva para analizar los procesos de aplicación de estrategias. Las posibles variables intervinientes –el nivel de competencia comunicativa, las experiencias interpretativas anteriores, el gusto por lo literario...– resultan de segundo orden en este caso dado que los participantes en el estudio tienen un perfil muy homogéneo (misma edad, nacionalidad, dominio lingüístico y experiencias literarias previas).

2.1.2. Líneas de investigación

La Didáctica de la Literatura en ELE ha sido un tema de abierta disputa, especialmente, desde que se diera el giro de enfoque didáctico hacia el método comunicativo. Si bien es cierto que la literatura no es, ni debe ser, el objetivo último de

aprendizaje de un aprendiente de ELE, resulta igual de cierto que la introducción del material literario en sus clases reporta beneficios y propicia el desarrollo de determinadas habilidades, estrategias especialmente, que difícilmente se logran desarrollar por otras vías y que, en última instancia, repercuten en la competencia comunicativa del aprendiente, como se mostró en el marco teórico. Con este punto de partida, la presente tesis se inscribe en el campo de la Didáctica de ELE con dependencia de los aportes de la Didáctica de la Literatura. Con mayor concreción, se pueden señalar las siguientes vertientes de estudio con las que se vincula la presente investigación:

- Las investigaciones llevadas a cabo sobre el funcionamiento del proceso lector en E/LE y su didáctica para indicar el modo de desarrollar las estrategias aplicadas para la interpretación de un texto.
- Los estudios respecto a la didáctica de E/LE a través de los textos literarios con atención al tratamiento de estos como material artístico auténtico que apela al ámbito más humanístico del aprendizaje de un idioma.

Estas dos vertientes de estudio ofrecen aprendizajes y prácticas que actúan de manera coordinada durante todo el diseño de la investigación para crear y validar, a través de resultados empíricos, un instrumento eficiente que logre desarrollar la competencia comunicativa –en varios de sus componentes– en ELE a través de un tratamiento didáctico integrador y comunicativo del material literario.

Por tanto, el diseño de este instrumento didáctico viene a dar respuesta a los saberes y los métodos que contribuyen en mayor medida a lograr aprendientes de ELE lectores literarios competentes; ofreciendo los resultados de la intervención didáctica para mostrar que a) el acceso a los textos literarios debe darse bajo un enfoque comunicativo alejado del método historicista y vinculado a la educación literaria; b) este tratamiento tiene múltiples beneficios generales y específicos como el acceso integral (no estrictamente lingüístico) a la cultura española, la mejora de la competencia lecto-literaria y la aceleración del aprendizaje lingüístico.

2.1.3. Objetivos de la investigación

Los objetivos generales de la investigación se pueden resumir en dos puntos esenciales:

1. Poner a prueba la propuesta docente a través de la implementación de un dispositivo didáctico diseñado bajo una metodología que aúna el enfoque comunicativo, habitual en la enseñanza-aprendizaje de E/LE, y la educación literaria, para medir su nivel de funcionamiento en un contexto concreto.
2. Determinar los efectos didácticos específicos de la intervención en los siguientes ámbitos de la competencia comunicativa en ELE de los participantes: estratégico, literario, lingüístico y creativo.

Junto a estos objetivos generales, se pueden marcar otros principales, agrupados en cuatro puntos más, que vendrían a concretar los anteriores:

3. Comprobar las repercusiones efectivas del curso en el desarrollo del aparato estratégico de los alumnos, aislando las estrategias lectoras específicas que de manera evidente se desarrollan por efecto de la intervención didáctica: la inferencia puente, la inferencia asociativa, la inferencia explicativa, las macroestrategias y las estrategias metacognitivas.
4. Establecer cómo la propuesta didáctica, que focaliza en la destreza interpretativa, contribuye al desarrollo de la misma y detectar su función respecto al proceso constructivo del aprendizaje literario a través de tres componentes concretos: el intertexto lector, los conocimientos literarios de géneros y los conocimientos de recursos literarios.
5. Determinar el impacto didáctico del dispositivo instructivo en la competencia lingüística en ELE de los participantes con evidencias efectivas en el uso de metalenguaje literario.
6. Precisar qué contenidos de los tratados en las sesiones de clase han sido asimilados por los participantes a través de un ejercicio posterior de creación

literaria que también determinará si se ha culminado el ciclo didáctico de las tareas comunicativas literarias de manera satisfactoria.

Junto a estos objetivos principales, se sitúa otro que apunta hacia la colaboración en la normalización del empleo del texto literario en las clases de ELE de principiantes destacando no solo su valor formativo –que aquí se pretende demostrar con resultados específicos–, sino también lúdico, placentero y cultural. Dado que, para alcanzar los objetivos generales señalados, se ha recurrido a una herramienta didáctica de intervención en el aula, y que la presente investigación surge de un problema detectado en la práctica docente, subyacen dos objetivos de la investigación paralelos que repercuten en dos áreas de estudio:

- Ofrecer un proyecto docente novedoso y efectivo que se materializa en un instrumento didáctico en forma de curso de literatura para las aulas de aprendientes principiantes de ELE de secundaria bilingüe para la comunidad educativa.
- Mostrar los resultados efectivos que tiene la puesta en marcha del dispositivo diseñado en el contexto de un proceso de investigación-acción y del estudio de caso de su funcionamiento en una muestra concreta de 30 participantes para la comunidad investigadora.

El punto de inicio de la investigación fue la detección de un problema en la práctica docente, como ya se señaló, que se materializa en tres vertientes:

1. Se da una segregación en la práctica de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura a pesar de ser componentes de una misma competencia comunicativa en español.
2. Dicha segregación provoca la ausencia de contenidos literarios en los primeros cursos de aprendizaje de ELE y la falta de atención a la lingüística en los cursos superiores (cuarto y quinto).
3. Lengua y literatura son tratadas de manera diferenciada y con un enfoque didáctico dispar: enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de ELE

durante los tres primeros cursos y enfoque historicista para la literatura en cuarto y quinto curso.

El trabajo final de máster (TFM) de la autora de esta tesis ya demostró que resulta viable el trabajo con literatura en el primer curso de enseñanza-aprendizaje de ELE de manera integradora con la lengua. Ahora, la investigación doctoral pretende profundizar en este hermanamiento de lengua y literatura. Por tanto, son dos los campos de estudio en los que se adentra la presente investigación dado que se sitúa en la intersección de dos disciplinas didácticas –de ELE y de la literatura– que no siempre se encuentran en las aulas de manera combinada y cuya conjugación es la propuesta que aquí se defiende. Claro está que no se pretende que los aprendientes de ELE sean expertos en literatura española –no tendría ningún sentido según los horizontes de expectativas del perfil más habitual de alumno de LE–. De lo que se trata es de facilitar el acceso inicial a los textos literarios desde un enfoque comunicativo que colabore en el desarrollo de la educación literaria en español de los aprendientes principiantes, adentrándose en el plano artístico-humanístico-estético de la lengua meta, a fin de que dicha actuación repercuta positivamente en la competencia comunicativa de estos.

2.1.4. Preguntas de investigación

Con esta investigación se pretende vincular más estrechamente los ámbitos de la didáctica de ELE y de la literatura buscando una fórmula integradora y, sobre todo, ofrecer un mapa de ruta que sirva como guía para orientar a docentes del mismo campo de estudio, mostrando los beneficios de este planteamiento y su aplicación práctica. En consecuencia, las preguntas de investigación que han guiado el diseño general del estudio que se ofrece son las siguientes:

¿Cómo funciona la propuesta docente desarrollada siendo novedosa en cuanto a la combinación de los siguientes rasgos: el enfoque (integrador: comunicativo más educación literaria), la metodología (tareas comunicativas literarias), el recurso

didáctico principal (reflexión metacognitiva) y los participantes (aprendientes iniciales de ELE)?

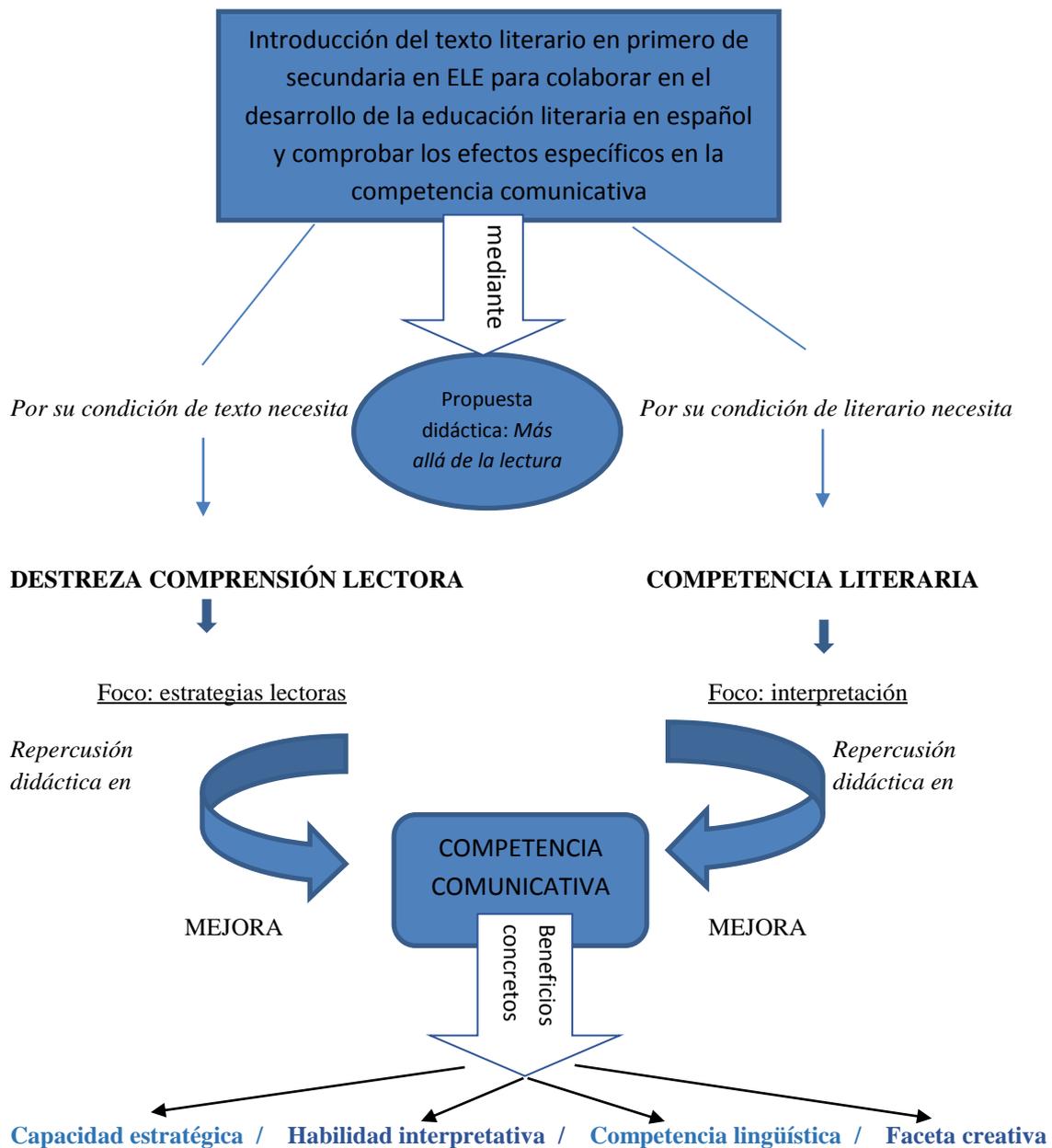
¿Qué efectos tiene en la competencia comunicativa, especialmente en el ámbito lecto-literario, de alumnos extranjeros principiantes de ELE esta intervención en el aula cuyo foco didáctico se sitúa en el proceso de interpretación de textos literarios?

Que a su vez se desarrollan en cuatro interrogantes anexos:

- ¿De qué manera repercute la propuesta didáctica a la capacidad estratégica de los participantes en cuanto a su habilidad para poner en práctica las inferencias, las macroestrategias y las estrategias metacognitivas?
- ¿Cómo mejoran, en concreto, la habilidad de interpretar textos literarios tras el trabajo didáctico llevado a cabo en estrategias, intertexto lector y conocimientos literarios respecto a rasgos de género y a recursos literarios?
- ¿Se da algún tipo de desarrollo de la competencia lingüística de los participantes como consecuencia directa de la intervención didáctica más allá de la adquisición de cierto metalenguaje literario?
- ¿Cuáles de los contenidos literarios trabajados durante las sesiones de clase son asimilados por los participantes y puestos en práctica en una tarea posterior de creación?

La búsqueda de respuestas se ha materializado en una serie de actuaciones que, afianzadas bajo las premisas teóricas expuestas en la primera parte, han generado un diseño de la investigación para arrojar luz sobre las hipótesis de partida, los objetivos y las preguntas de investigación. En el siguiente esquema se muestra de manera contenida el diseño de esta investigación:

ESQUEMA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



Se atiende en el siguiente apartado a la metodología que se ha seguido para implementar la investigación, presentada de manera sucinta en el esquema anterior.

2.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Considerando que la presente investigación surge de la necesidad de impulsar y normalizar la introducción del texto literario en las clases de ELE para solucionar un problema detectado, y que dicho propósito ha desembocado en la realización de una herramienta didáctica que se ha implementado y cuyos beneficios didácticos han sido medidos por la profesora-investigadora para su futura implementación en las clases, se puede situar el presente estudio en la metodología de la investigación-acción.

La metodología *investigación-acción* se caracteriza por la unión de la teoría y la práctica y por su orientación a intervenir sobre la acción en el aula desarrollando propuestas concretas. Kurt Lewin (1946) desarrolló esta metodología de investigación señalando dos características principales de la “investigación en la acción”: a) es una actividad que realiza un grupo y b) el eje principal es la reflexión sobre la acción realizada.

La investigación-acción, además de una metodología de investigación aplicada en las aulas, supuso una nueva manera de entender la labor docente. El profesor observa la realidad que le rodea y actúa para intentar mejorarla. El cambio surge de un nuevo posicionamiento: la investigación-acción no pretende generar conocimientos como último fin, sino mejorar la práctica; y, para ello, se deben considerar tanto los resultados como los procesos seguidos. Esta es la base de la investigación en la acción –la atención al proceso y la modificación del mismo sobre la marcha–. Según Elliott:

Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que Schön ha denominado ‘práctica reflexiva’ y otros, entre los que me incluyo, ‘investigación-acción’. (1993: 68)

A pesar de que la investigación-acción surge de y se sustenta en la práctica, también necesita de la teoría puesto que estos dos aspectos de la realidad docente se encuentran intrínsecamente vinculados. Sin embargo, la teoría quedará en un segundo plano de importancia a la hora de marcar las líneas de actuación en comparación con el papel principal que adquiere la reflexión práctica para ello:

En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. Aunque el análisis teórico constituye un aspecto de la experiencia reflexiva, su subordinación a la comprensión y el juicio prácticos asegura su indisociación de la realidad a la que se enfrentan los profesionales. Ya no se percibe como ´alejada`. (Elliott 1993:71)

El estado de la cuestión que se quiera resolver a través de los resultados de una investigación debe pertenecer al campo de acción del docente-investigador; y, por ende, debe ser una situación en la que se pueda incidir. En el caso de la presente investigación, se ha detectado un problema, se ha recurrido a la teoría para diseñar una posible solución y ha intervenido en la práctica para comprobar si la intervención provoca efectos positivos según el plan docente. Concretamente, el problema detectado en la práctica docente hace referencia a la ausencia de propuestas didácticas que trabajen de manera integrada lengua y literatura bajo un enfoque comunicativo desde los primeros cursos de aprendizaje de ELE. Afortunadamente, el investigador no está solo en esta labor; Kemmis y McTaggart (1988) ofrecen otra faceta del concepto de investigación-acción que pone el énfasis en su carácter colectivo. Desde este punto de vista, esta metodología investigadora es

[una] forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y McTaggart 1988: 9).

Una vez detectada la realidad del propio campo de actuación del docente en la que se puede intervenir a fin de mejorarla, la implementación de la investigación en la acción debe seguir unos pasos concretos. El siguiente esquema de Nussbaum (2012) indica las fases de las que se compone dicho proceso:

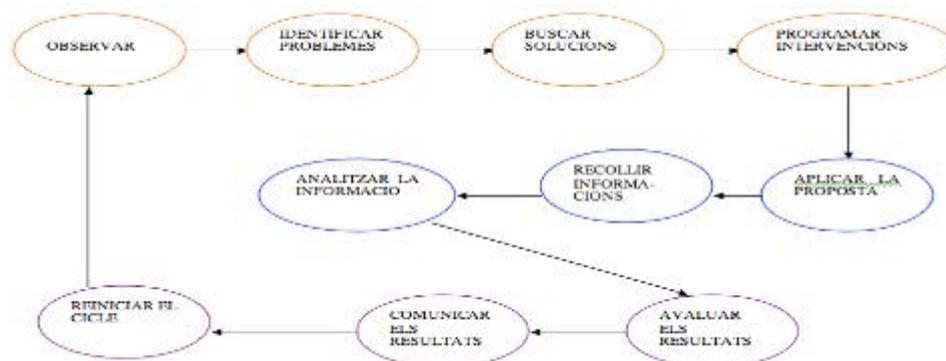


Figura 19. Proceso de la investigación en la acción⁵³ (Nussbaum 2012⁵⁴).

Según el esquema, el proceso de la investigación-acción es recursivo por sí mismo, como Margallo (2005) también indica al señalar que la base de esta metodología es actuar, reflexionar y volver a actuar para ir trazando el camino más conveniente mientras se investiga. Por la cualidad de recurrencia que posee, resulta una metodología especialmente adecuada para la investigación en el campo de la didáctica. De hecho, la investigación-acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más atentamente, y, finalmente, utilizar todas las etapas del proceso realizado para obtener conocimiento y mejorar el propio proceso. Esos cuatro momentos –planificación, actuación, observación y reflexión– no son cerrados, tienen dinamismo y existe recursividad entre ellos, por lo que forman una especie de espiral de la investigación que ofrece un campo de actuación y de reajuste muy amplio para el investigador. Además, permite cierto margen de ‘improvisación’ ya que esta metodología de investigación no marca la imposición de unos objetivos estáticos desde el inicio; al contrario, en su naturaleza contempla que sea la propia práctica la que muestre por dónde se debe focalizar en la investigación, es decir, “los fines se definen en la práctica y no con anterioridad a ésta” (Elliott 1993: 69). En palabras de Margallo (2005: 15):

En efecto, desde el momento en que adoptamos el método de la investigación acción, si queremos ser coherentes con los planteamientos de este marco, no podemos imponer a priori los objetivos de investigación.

⁵³ Observar -> Identificar problemas -> Buscar soluciones -> Programar intervenciones -> Aplicar la propuesta -> Recoger informaciones -> Analizar la información -> Evaluar los resultados -> Comunicar los resultados -> Reiniciar el ciclo. [Traducción propia]

⁵⁴ *Metodología de Investigación*, materiales del Máster de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (año 2012).

De lo anterior se desprende que, según los planteamientos de esta metodología, todo surge y se establece a partir de la acción, es decir, la práctica. Se detecta una cuestión problemática desde la práctica, se marca una intervención para la misma y, también desde la práctica se evalúa la acción llevada y se validan los resultados. Desde este punto de vista, la presente investigación se inserta sin duda en el paradigma de la investigación-acción dado que ha seguido las fases de este tipo de proceso investigador. Véase:

1. Se detecta un problema en la práctica docente: la carencia de propuestas adecuadas para el tratamiento integrado de lengua y literatura desde los inicios del aprendizaje de ELE. Como ya se manifestó, los alumnos de primero, segundo y tercero del Gymnazium Bilingválne no contemplan lo literario de manera normalizada en su proceso de aprendizaje de ELE –la literatura no aparece en las programaciones de aula ni en los libros de texto que se manejan para desarrollar las clases–. En estos cursos iniciales, además, se aplica una enseñanza de la lengua bajo un enfoque comunicativo. En cambio, estos mismos alumnos dedican las clases de español de cuarto y quinto curso al estudio de la literatura, exclusivamente, a través de un método tradicional e historicista.
2. Se diseña una intervención en el aula para incidir en la problemática detectada: la explotación didáctica de una serie de textos literarios destinada a un grupo clase de primer curso y la realización de un análisis de resultados. Esta intervención didáctica se sitúa en el proceso investigador del trabajo final de máster (TFM) anterior a la tesis doctoral. Los resultados demostraron que la introducción del texto literario en las clases de aprendientes iniciales de ELE resulta viable y, de manera intuitiva, beneficiosa; por tanto, dichos resultados cuestionan la segregación de la lengua y la literatura que se da en el centro educativo de los participantes de la investigación, así como la ausencia de la literatura durante el primer curso de aprendizaje de ELE.
3. Se evalúan los resultados, se reflexiona sobre el proceso seguido y se reajusta el diseño de la investigación. El pilotaje que supuso el TFM deriva

en un nuevo proyecto más definido y efectivo. Las premisas teóricas consultadas apuntan que las estrategias lectoras son el elemento más determinante para la lectura en LE, así como que el intertexto lector es uno de los componentes de la competencia literaria cuya explotación didáctica aporta más beneficios al alumno. De la misma manera, indican que la metacognición se revela una herramienta imprescindible para la instrucción en el proceso lector y que el trabajo mediante tareas resulta un método comunicativo y abierto a la integración de contenidos. Bajo una base teórica consolidada, se diseña una nueva propuesta didáctica que sitúa el foco didáctico en las estrategias lectoras, en algunos conocimientos literarios y en otras habilidades del proceso de interpretación de un texto literario. Esta vez el análisis de resultados se relaciona específicamente con cuatro aspectos sobre los que se recogieron los datos del efecto que ha producido la intervención didáctica: las estrategias de lectura, el proceso de interpretación, la competencia lingüística en ELE y la faceta de creación literaria.

Las diferencias entre los dispositivos didácticos del TFM y de la tesis son manifiestas. La propuesta llevada a las aulas en el contexto investigador del TFM contemplaba un único objetivo didáctico: demostrar la viabilidad del trabajo con literatura en las clases de primero de ELE; no seguía una metodología didáctica establecida sino que se componía de varias unidades didácticas agrupadas; y las repercusiones efectivas se midieron en un único ámbito de la competencia lecto-literaria: la capacidad interpretativa de textos literarios.

4. Se interviene en el aula nuevamente para la implementación de los materiales diseñados, tanto los cuestionarios como la propuesta didáctica. Ya en el marco de la investigación doctoral, se realiza una intervención en el aula en los tres grupos clase de primero del curso 2012-2013. Se recogen los datos referentes a los tres ámbitos de análisis (estratégico, interpretativo y lingüístico) y referentes al proceso de aplicación de la investigación. Los datos son analizados y evaluados los resultados.

5. Se observa y se reflexiona sobre los resultados de la actuación en el aula para planificar una nueva intervención mejorada. La prueba piloto que supuso la actuación en la práctica docente del 2013 derivó en un reajuste de los materiales diseñados. Las mejoras consistieron en a) adaptar los cuestionarios suprimiendo las preguntas que resultaban excesivamente complejas o sencillas para los participantes, b) reducir los contenidos lingüísticos del curso *Más allá de la lectura* que se revelaron tedioso e innecesarios para los objetivos de la investigación, y c) añadir un preámbulo al curso centrado en los cuentos populares a fin de que los alumnos empezaran las tareas didácticas partiendo de contenidos conocidos y activando sus conocimientos previos.
6. Se implementa la propuesta didáctica mejorada, se realiza el análisis de los datos y se obtienen resultados para su evaluación. Se aplica la investigación con los materiales reajustados en las clases de los alumnos de primero del curso 2013-2014, que supone la intervención definitiva. La presentación del proceso seguido, los resultados de la investigación y las conclusiones en las que derivan se ofrecen en la presente memoria de tesis.
7. Se diseña y se implementa un dispositivo de post-postest cuatro meses después de la intervención didáctica para determinar los efectos perdurables en la competencia lecto-literaria transcurrido un tiempo más amplio. Sin embargo, los datos recogidos por el post-postest se descartaron para el análisis y la interpretación al presentar dudas en la preservación de la fiabilidad puesto que la administración de las pruebas no contó con la supervisión de la investigadora.

Estos han sido los pasos que ha seguido la presente investigación y que muestran el ciclo de las fases de la investigación-acción. Por tanto, tal y como su denominación indica, se trata de investigar desde, en y para la acción dado que las fases de reflexión y las de reajuste están, también, estrechamente vinculadas con la práctica docente. En las siguientes palabras de Elliott (1993) se confirman las consideraciones aquí expuestas:

Podemos definir la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en

proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas 'científicas' de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las 'teorías' no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica. (1993: 88)

En el proceso de investigación-acción que ha seguido esta tesis se ha dado una evolución en los objetivos y en los instrumentos para abordar un mismo problema detectado en la práctica docente. El TFM demostró la viabilidad del trabajo con literatura desde primero de E/LE revelando de manera intuitiva los beneficios que suponía en términos lingüísticos y literarios. Ahora, en la investigación doctoral, partiendo del mismo problema, se concreta el objetivo: comprobar de manera efectiva las repercusiones del trabajo con literatura desde primero de E/LE bajo un enfoque comunicativo vinculado a la educación literaria, específicamente, en el ámbito estratégico, interpretativo y lingüístico. Esta evolución en el proceso de investigación ha implicado el reajuste y la adaptación de los materiales diseñados para la intervención en el aula, que se explican en el siguiente apartado.

2.3. EL DISPOSITIVO DIDÁCTICO

La teoría es la base para la construcción de una investigación sólida y viable. De hecho, todas las actuaciones durante el desarrollo de una investigación empírica deben estar sustentadas por las premisas teóricas adecuadas. En la presente investigación, se hizo un esfuerzo por señalar de manera minuciosa qué indicaban los estudios sobre el funcionamiento del proceso lector en LE, sobre las estrategias lectoras y sobre la educación literaria en el ámbito de E/LE. Se realiza, a continuación, una recapitulación de las conclusiones del marco teórico que mantienen una implicación más directa en el diseño del dispositivo didáctico.

1. *El modelo sociocultural resulta el más apropiado para explicar el proceso lector en la actualidad.* Los modelos explicativos del proceso lector

repassados en el capítulo 1 dan cuenta de cómo funciona la mente del lector – los procesos cognitivos–, pero con ello solo se explica una parte de la lectura. La otra parte es el componente sociocultural, que considera la forma particular que adopta la lectura en cada contexto, que deriva en un modelo que sí acoge los dos aspectos.

El sujeto realiza movimientos que van del texto a sus conocimientos y de sus conocimientos al texto, de manera dinámica e interactiva. Es decir, se desarrolla una diversidad de procesos durante la comprensión de un texto escrito y una variedad de factores determinan dicha comprensión, tales como el tipo de texto, la habilidad estratégica, el conocimiento de las convenciones de la comunidad lectora, el conocimiento del código lingüístico, la intención lectora, los objetivos funcionales, etc.

La intervención en el aula ha considerado las referencias al contexto sociocultural de origen de los textos para lograr una interpretación satisfactoria. De la misma manera ha considerado el contexto de recepción: la lectura de textos literarios en ELE en el Gymnazium Bilingválne como práctica no normalizada.

2. *Según la concepción interactiva de la lectura, el lector participa activamente en la construcción del sentido.* El proceso lector es interactivo y requiere de la intervención del texto, el contexto y el lector, quien aporta sus conocimientos previos, tanto lingüísticos como del mundo en general, como condición necesaria para leer.

Partiendo de esta consideración, el curso de literatura diseñado como herramienta didáctica se compone de una unidad inicial –*Preámbulo*– centrada en el tratamiento de dos cuentos folclóricos⁵⁵. Con ello se pretenden activar los conocimientos previos de los alumnos.

3. *Interpretar no es lo mismo que comprender: en el primer proceso se va un paso más allá de la información explícita del texto y se parte de una mayor*

⁵⁵ Se denominan folclóricos siguiendo la clasificación de cuentos tradicionales y populares de Aarne-Thompson (1961), que cataloga el cuento de *La Cenicienta* como cuento folclórico ordinario de tipo heroína perseguida y el de *Caperucita* como cuento folclórico ordinario de tipo adversarios sobrenaturales.

vinculación con el contexto. La interpretación es otorgar un sentido al texto que considera otras informaciones más allá de las que contiene explícitamente, tales como el contexto de creación, la intención, los conocimientos del lector, las experiencias lectoras previas similares, etc. En las aulas se debe pretender que el alumno llegue a la interpretación de los textos como desarrollo de una actitud crítica hacia la multitud de informaciones que recibe. En el ámbito de E/LE hay un vacío mayor en este sentido, por el condicionante que supone la enseñanza del código que, lamentablemente, en la mayoría de intervenciones didácticas nubla el objetivo final de construir un significado. Con dicho objetivo se han diseñado los materiales que se han introducido en el aula, tanto las pruebas diagnósticas (que proponen tareas de interpretación), como el curso *Más allá de la lectura*.

4. *La lectura en E/LE requiere una mayor aplicación de estrategias lectoras por el mayor grado de dificultad que presenta, y la metacognición subyace en todo el proceso en mayor medida porque el lector no nativo realiza los procesos con mayor conciencia.* Las estrategias lectoras son necesarias para conectar informaciones, aportar matices, resolver problemas, planificar actuaciones, solventar vacíos, etc.; en definitiva, son necesarias para avanzar en el proceso lector. En el caso del lector no nativo, la dependencia aumenta al intervenir una variante supuesta: el menor dominio del código y de los referentes culturales respecto al lector nativo. De ello se deriva que realizar intervenciones didácticas focalizadas en el desarrollo de las estrategias lectoras se revela como una vía muy rentable en el ámbito de E/LE.

Además, la habilidad lectora en LE no está directamente relacionada con la competencia lingüística que posee el lector. Esto se traduce en la necesidad de un desarrollo de las estrategias y de una acumulación de experiencias lectoras, ya que confiar en la mejora del dominio lingüístico no asegura una repercusión positiva de la capacidad lectora. La destreza de la interpretación se debe atender didácticamente y a esta demanda responde la intervención didáctica de la presente tesis puesto que presenta un curso diseñado para

aumentar la capacidad de interpretación en ELE a través de la ejercitación de las estrategias lectoras empleando la metacognición.

5. *Las estrategias lectoras no se transfieren de manera automática de la LM a la E/LE.* El hecho de que un lector posea un dispositivo estratégico amplio y bien entrenado en su L1, no garantiza que ante un texto en LE se pueda disponer de este al mismo nivel de rendimiento. Es decir, es necesario instruir en estrategias en E/LE para que se realice la activación de estas.

La necesidad de instruir en estrategias lectoras en E/LE justifica la intervención en el aula de esta investigación dado que focaliza en la didáctica de las estrategias más determinantes (ver el siguiente punto) según los condicionantes del contexto investigador –alumnos de ELE principiantes, adolescentes, de secundaria bilingüe–.

6. *Unas estrategias resultan más determinantes que otras para lograr la interpretación de un texto en E/LE.* No todas las estrategias tienen el mismo protagonismo en el proceso lector y, por ello, se pueden indicar las más rentables teniendo en cuenta las particularidades de la lectura comprensivo-interpretativa y la especificidad de la lectura en E/LE. Además, como ya se ha manifestado, no existe una taxonomía de estrategias consensuada a la que pudiera acogerse la presente investigación. Como resultado de estas reflexiones, esta investigación ofrece, en la siguiente tabla, una propuesta de estrategias –que ya han sido explicadas a lo largo del capítulo 1– para instruir en el aula de E/LE, que son las que se han considerado de manera especial para el diseño de los materiales de intervención, tanto para las pruebas diagnósticas como para el curso *Más allá de la lectura*:

ESTRATEGIA	FUNCIÓN	RENTABILIDAD
Deducir por el contexto o inferencia puente.	Adivinar el significado de una palabra a partir del significado de las demás palabras de la oración.	Es una estrategia muy rentable para agilizar la tarea de descodificación y prevenir <i>cortocircuitos</i> , es decir, bloqueos en la comprensión.
Inferencia predictiva	Predecir la información que contiene el texto a partir de datos como la	Resulta determinante para establecer hipótesis certeras y no tener que

	tipología textual, el contexto, el título y las mismas informaciones que se van leyendo.	rectificarlas en exceso.
Inferencia explicativa	Relaciona la información del texto estableciendo conexiones causales y de orden discursivo (orden de los sucesos). Intervienen los conocimientos referentes al tipo de texto.	Es indispensable para establecer relaciones de causa-efecto y poder seguir una trama argumental, por ejemplo.
Inferencia asociativa	Activa, integra y conecta los conocimientos del mundo del lector.	Resulta necesaria para anticipar acontecimientos, así como para poder llegar a la interpretación de los textos solventando vacíos de todo tipo.
Inferencia interlingual	Emplear los conocimientos sobre la lengua meta.	Cuanto más conocimientos se tengan de la lengua meta y mejor se sepa rentabilizarlos, más agilidad se tendrá en la descodificación y en la comprensión.
Selección (o muestreo), Supresión e Integración	Eliminar la información irrelevante y sustituir una secuencia de proposiciones por una proposición que englobe dicha secuencia.	Resulta necesario discriminar las ideas principales de las ideas secundarias para no llegar a una sobrecarga de la MCP.

Cuadro 13. Estrategias más rentables para su instrucción en las clases de E/LE.

7. *Las estrategias son habilidades conscientes que se desarrollan en la práctica y en el uso y, por tanto, requieren siempre del reconocimiento del propio uso para avanzar en la práctica.* Partiendo de esta consideración, solo se puede aceptar un camino para instruir en el desarrollo de las estrategias de lectura: el enfoque metacognitivo. Se hace necesario que el lector reflexione sobre los procesos cognitivos aplicados en cada momento, con el fin de regular el propio proceso de interpretación y, de manera simultánea, lograr mayor control, destreza y agilidad en la aplicación de las estrategias.

El enfoque metacognitivo subyace en todas las tareas y las actividades que los participantes de la investigación deben realizar en las unidades didácticas

del curso de literatura, dado que presenta instrucciones directas que obligan a la reflexión de los procesos cognitivos realizados.

8. *La literatura reporta constatados beneficios en el aprendizaje de E/LE.* Los aportes del trabajo con literatura al desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes son innegables y no existen argumentos sólidos que justifiquen su ausencia en las aulas. Esta idea justifica la existencia y el sentido de toda esta investigación y, de hecho, la propuesta didáctica cuyos resultados se analizan con el objetivo de determinar de forma precisa los beneficios de la introducción de la literatura desde el primer momento del aprendizaje de E/LE es, fundamentalmente, un curso de literatura.

9. *La presencia de la literatura en las aulas debe encaminarse hacia la educación literaria en lugar de hacia la enseñanza literaria tradicional.* La didáctica de la literatura apunta que no tiene sentido pretender que los alumnos aprendan conceptos y datos, más absurdo incluso resulta en el ámbito de E/LE porque estos conocimientos no colaboran en el desarrollo de la competencia comunicativa; se trata de sustituir este enfoque por otro que se centre en la adquisición de habilidades para tratar con lo literario, es decir, que se focalice en el desarrollo de la competencia literaria. A este respecto, el curso *Más allá de la literatura* sitúa la atención en el sujeto y en el proceso de recepción del texto que este realiza. Con esta finalidad, propone actividades que se prestan a la interpretación, la recreación, la creación, a la manipulación del texto literario en definitiva. Se trata de que el aprendiente experimente con el material literario y de que considere esta experiencia como un proceso, en lugar de recibirlo como un conocimiento que se debe aprender y cuya manipulación resulta inaccesible. Comprobar los resultados de este tipo de experimentación con lo literario es la principal intención de la presente investigación.

10. *Se debe realizar un proceso de selección de textos para su introducción en el aula de E/LE.* Los textos literarios deben presentar un input adecuado no

solo al nivel de dominio lingüístico de los aprendientes, sino en cuanto a las inferencias que se deben realizar y los conocimientos requeridos para interpretarlo. De no ser así, los aprendientes no podrán acceder a los textos. También resulta importante seleccionar textos que traten temas que resulten atractivos, es decir, que sean cercanos a los intereses de los alumnos para que el esfuerzo que requiere interpretar un texto literario en E/LE –mayor sin duda que un texto no literario en L1, como se ha manifestado anteriormente– valga la pena y aleje las actitudes apáticas. Bajo estas premisas se han seleccionado los textos literarios que aparecen en los materiales diseñados para la intervención didáctica.

11. *Los géneros más adecuados para trabajar en el aula de E/LE son la poesía y el microrrelato.* Estos géneros son breves y por ello permiten varias lecturas completas en una sesión de clase. Además, parten de conocimientos –estructuras, recursos y otras particularidades– que, supuestamente, los aprendientes dominan en su L1. Siguiendo esta premisa, los materiales elegidos para la intervención didáctica son poemas y microrrelatos.

12. *Los componentes de la competencia lecto-literaria cuya instrucción reporta más beneficios en el ámbito de la didáctica de E/LE, además de las estrategias comprensivo-interpretativas, son las habilidades de recepción y el intertexto lector.* La atención didáctica directa a las habilidades de recepción –detectar el tema, reconocer los recursos literarios, amoldarse al plano de la ficción, ampliar los límites de lo aceptable como congruente– y al intertexto lector –conocimientos previos varios que proceden de las experiencias lectoras precedentes– resulta muy rentable para colaborar en el desarrollo de la competencia lecto-literaria. Bajo esta idea se ha diseñado la herramienta didáctica, cuyos resultados se analizan en el presente trabajo de tesis, que debido a ello, presenta actividades que focalizan en la práctica explícita de los componentes de la competencia lecto-literaria indicados. Dichos componentes también han sido medidos en las pruebas de pre y post test para obtener datos de la mejora que la intervención didáctica ha tenido en ellos.

Antes de adentrar al lector en otras cuestiones puramente metodológicas tales como la recogida y el tratamiento de los datos, resulta necesario apuntar algunas cuestiones teóricas que han influido de manera determinante en el diseño de la propuesta didáctica que en este apartado se está presentando. Por tanto, aún siendo explicaciones teóricas las que se ofrecen a continuación, se han incluido en este capítulo dedicado a la metodología por considerar que ciertamente tratan aspectos de base metodológica que se encuentran estrechamente vinculados con el diseño de la propuesta didáctica. Concretamente, se expone la filosofía del aprendizaje que subyace en el diseño de la propuesta así como la metodología didáctica elegida: el trabajo mediante tareas.

2.3.1. La concepción del aprendizaje subyacente en la propuesta didáctica: el socioculturalismo y el enfoque interaccionista

El enfoque sociocultural de la cognición, inspirado en la obra de Vygotsky, ha dado lugar a una línea de pensamiento neo-vygotskiana –que representan Firth y Wagner (2007), Lantolf, (2000) o Mondada y Pekarek (2004), entre otros– dentro de la cual el lenguaje es concebido como una construcción interactiva de apropiación y transformación del entorno social, tal como lo entendieron en su día Bajtin y el propio Vygotsky. Durante la década de los 70 del siglo XX, las propuestas originales de Vygotsky sobre la naturaleza y el desarrollo de la conducta humana se unificaron en la denominada teoría de la actividad (Leontiev 1978). Los fundamentos de esta teoría se centran en las acciones y en la propia motivación de las mismas, que pueden explicarse por una necesidad biológica o cultural. Cuando esta necesidad se dirige a un objeto específico, se convierte en un motivo. La teoría de la actividad ha sido ampliamente relacionada con el aprendizaje, a partir de la idea de que la actividad humana se encuentra caracterizada esencialmente por la intencionalidad que le confieren sus participantes, de tal manera que el proceso se conecta de forma directa con su resultado

final⁵⁶. En relación a este punto, la teoría sociocultural sostiene que los individuos, en un primer momento, están organizados y regulados por otros, es decir, mediados —en términos de Vygotsky—, pero con el tiempo, y con un desarrollo normal, llegan a organizar y regular su propia actividad mental y física a través de la apropiación de los medios (Lantolf 2000: 13); de tal manera que el funcionamiento de la mente humana resulta inseparable de la vida social y cultural y de los propios contextos históricos. Desde este punto de vista, las formas más altas de funcionamiento de la mente humana se encuentran mediadas por herramientas, entre las que se cuenta el lenguaje, que están “construidas en colaboración por los miembros de una cultura, y [...] tienen sus raíces en una interacción socio-práctica dentro de esa cultura” (Mondada y Pekarek 2004:6).

Según la idea vygotskyana de la *mediación*, en un primer momento la actividad está mediada por los demás, o por los artefactos de la cultura en la que se nace, y después se es independiente y se actúa por uno mismo. El desarrollo de la persona consiste, entonces, en apropiarse de los instrumentos de su cultura. Las funciones psicológicas superiores se alcanzan a través de la mediación de las herramientas necesarias para la construcción del aprendizaje. Por ejemplo, los instrumentos que permiten trascender el aquí y ahora y elaborar modelos simbólicos para una comprensión del mundo más amplia. Resulta indispensable el medio social y el acompañamiento de los otros para realizar este proceso de apropiación. La distancia entre actuar de manera independiente y entre actuar con la guía de otro se explica a través del concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) de Vygotski (1931), que es donde las formas sociales de la mediación se desarrollan. La ZDP no es un lugar físico situado en el tiempo ni en el espacio, sino que es una metáfora para la observación y la comprensión de cómo los instrumentos de mediación son apropiados e interiorizados. Lantolf (2000) lo define de la siguiente manera: “La diferencia entre lo que una persona puede lograr cuando actúa sola y lo que la misma persona puede conseguir al actuar con otras personas y/o artefactos culturales” (2000: 20). Por tanto, se debe dar un espacio de diálogo en el que los aprendizajes se vayan reconstruyendo gracias a la tarea de mediación o *andamiaje* (Bruner 1997; Mercer 1997). Estas

⁵⁶ Esta concepción ha dado pie a métodos de enseñanza que se asientan en la necesidad de que los aprendientes tengan un objetivo, un motivo que, a su vez, dé sentido al camino hasta el mismo. Un ejemplo son el trabajo por proyectos y el enfoque por tareas, siendo esta última la metodología elegida para la intervención didáctica en el aula de esta investigación.

premisas cognitivistas conducen al desarrollo de un enfoque constructivista en el plano de la educación que desarrolla la idea de que

[...] el individuo –tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un mero resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero 1993: 20-21; cit. por Regueiro 2014: 51-52).

Junto al constructivismo sociocultural, destacan el genético y el cognitivo como los más directamente relacionados con el aprendizaje. En el siguiente cuadro de Regueiro (2014: 52) se recoge un resumen de en qué consisten los tres enfoques constructivistas de manera muy sucinta.

<i>ENFOQUES CONSTRUCTIVISTAS</i>				
	<i>Piaget</i>	<i>Vigotski, Luria, Lantolf</i>	<i>Bruner</i>	<i>Ausubel</i>
<i>Denominación</i>	Genético	Socio-cultural	Cognitivo	
<i>Aprendizaje</i>	Equilibrio (Asimilación-Acomodación)	Interacción con adulto competente (<i>Zona de desarrollo próximo</i>)	<i>Aprendizaje por Descubrimiento</i>	<i>Aprendizaje funcional-significativo</i>
<i>Lenguaje Pensamiento</i>	Desarrollo del pensamiento: condiciona el lenguaje	Proceso de convergencia: Pensamiento (<i>lenguaje interior</i>) y lenguaje (<i>lenguaje exterior</i>)	<i>Andamiaje</i>	<i>Redes conceptuales</i>

Cuadro 14. Enfoques constructivistas más destacados (Regueiro 2014: 52).

Ausubel (1976) sostiene que el aprendizaje debe ser funcional (tener una utilidad) y significativo (comprensible). El *aprendizaje significativo* proporciona mayor permanencia de la información en la MLP, facilita la adquisición de nuevos conocimientos que se relacionan con los existentes, se apoya en la actividad del alumno y es personal porque depende de los recursos cognitivos individuales (Regueiro 2014: 53).

Como aspectos distintivos de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (TASA) destaca la organización del conocimiento en estructuras –cuya herramienta son los *mapas conceptuales* que son conceptos conectados con coherencia interna y de manera subordinada, en forma de jerarquías o niveles, de más general a más particular– y las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. De esta manera, la estructura de los

conocimientos previos condiciona los nuevos y, estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. El aprendizaje significativo se da cuando la nueva información conecta con un concepto relevante –*idea anclaje*– preexistente en la estructura cognitiva que funciona a modo de imán. En la misma línea, Fiszler (S/F) afirma que “solamente podemos aprender (o aprehender) algo nuevo cuando existe en nuestra mente algún conocimiento anterior sobre ese tema sobre el cual podamos anclar la novedad adquirida”. A la vista de los planteamientos de la TASA, todavía adquiere mayor relevancia la consideración de los conocimientos previos de los aprendientes en el aula; no solo como recurso didáctico o estrategia, sino como condicionante imprescindible para un verdadero aprendizaje.

Retomando la descripción del socioculturalismo desde el punto de vista de las repercusiones que ha provocado en la didáctica, se debe señalar que las metodologías desarrolladas han adoptado en los últimos años una perspectiva interactivista (Mondada y Pekerek, 2004; Echevarría, 2006). Dicha perspectiva sostiene que la interacción cotidiana es un lugar fundamental de socialización y de desarrollo cognitivo y lingüístico, de tal manera que los procesos de aprendizaje deben ser observados dentro de los contextos ordinarios de las actividades de rutina (Mondada y Pekerek, 2004).

Mondada y Pekerek (2004) adoptan un enfoque del aprendizaje socio-interaccionista en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2 aludiendo al hecho incuestionable de que el aprendizaje es interactivo en todos los casos. Las autoras lo justifican de la siguiente manera:

Let us first turn to our most basic claim, namely that a great deal of learning is profoundly socio-interactional in nature. Even when it does not appear to be so, learning is interactional because it is always rooted in activities, in language games, in forms of experience⁵⁷. (2004: 505)

En la presente investigación se han recogido estas ideas y se ha enfocado la metodología hacia la interacción social en clase en la mayor medida posible a través del

⁵⁷ Veamos, primero recurrimos a nuestro reclamo más básico: una gran cantidad de aprendizaje es profundamente socio-interaccional en la naturaleza. Aun cuando esto no parece ser así, el aprendizaje es interactivo porque siempre tiene sus raíces en las actividades, en los juegos del lenguaje, en las formas de la experiencia. [Traducción propia]

trabajo en grupos, por ejemplo, y siguiendo las directrices del trabajo por tareas, que es una consecuencia de la aplicación didáctica de las teóricas aquí indicadas. Esto es así dado que la interacción es la forma natural para lograr apropiarse del conocimiento, siguiendo las líneas de la perspectiva interaccionista de autores como Lantolf (2000) o Mondada y Pekarek (2004).

Parece claro que las personas que trabajan conjuntamente son capaces de co-construir contextos en los que los conocimientos emergen como una característica del grupo. Esto es importante, ya que sin esa posibilidad es difícil imaginar cómo cualquier tipo de experiencia jamás podría surgir. (Lantolf 2000: 20)

Las dinámicas de interacción de clase favorecen la construcción compartida del conocimiento (García Iglesias y Fabregat 2013) y cada vez se presta mayor atención a este hecho desde la didáctica. Durante las interacciones entre iguales para la construcción de conocimientos, las ZDP son más cercanas que entre alumno y profesor y este hecho, además de facilitar la integración del conocimiento, también aumenta la motivación.

En definitiva, el modelo de enseñanza que se deriva del enfoque constructivista presenta los siguientes rasgos:

1. Una participación activa del alumno.
2. Atención centrada en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje.
3. Énfasis en el uso de las distintas estrategias de aprendizaje empleadas para organizar los contenidos.
4. Reconocimiento de que cada persona aprende de una determinada manera, lo que requiere estrategias metodológicas pertinentes que estimulen las potencialidades y los recursos de cada persona.
5. Fomento de la autoestima del aprendiente, pues es preciso que tenga confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender (DTELE, s. v. *constructivismo*; cit. por Regueiro 2014: 56).

Los rasgos que caracterizan el modelo de enseñanza-aprendizaje que surge del enfoque constructivista son recogidos y puestos en acción por la metodología didáctica del trabajo por tareas, que ha sido la metodología elegida para la intervención en el aula de la presente tesis. A continuación, se dedica un apartado a la explicación de dicha

metodología en la que subyacen las ideas de las filosofías del aprendizaje que aquí se han expuesto.

2.3.2. Metodología didáctica: tareas comunicativas literarias

Actualmente, se ha establecido una concepción pragmática de la literatura que la concibe como forma de comunicación social, como mecanismo para representarse el mundo y como construcción sociocultural del individuo. Debido a ello, la única manera de interpretar un texto es a través de la expansión de la respuesta que el texto provoca en el alumno. Algunas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se sustentan en esta consideración son el trabajo por proyectos o mediante tareas –más aplicada en el ámbito E/LE–. Estas metodologías parten de la aplicación de la Teoría de la actividad a la didáctica, que surgió de la psicología rusa (Leontiev y Vygotsky) y fue desarrollada por Dewey (1985). Según este autor, el objeto de estudio de las ciencias de la educación es la actividad humana que se caracteriza por la relación entre la intención, el proceso y los resultados:

Únicamente la fuerza que en una persona ejerce el hecho de completar la tarea la mantendrá en ella. El objetivo, sin embargo, tendría que ser intrínseco a la acción, sería necesario que su objetivo fuera una parte del curso de la acción. Es entonces cuando constituye un estímulo para el esfuerzo muy distinto del que puede proporcionar la idea de unos resultados que no tienen nada que ver con la empresa. (Dewey 1985; cit. por Camps 2003: 39)

Las tareas de lengua y literatura promueven trabajar con un objetivo situado que se materializa en un producto final que cumplirá una función determinada y significativa, esto facilita que se centre la atención en el proceso de aprendizaje hasta llegar a esa producción final que se logrará gracias a la interacción de todo un grupo.

Como ya se ha manifestado, el enfoque comunicativo se basa en el concepto de competencia comunicativa que se nutre de varias aportaciones de diversas disciplinas como la Lingüística Funcional, la Etnografía del Habla, la Etnolingüística, la Antropología, la Pragmática, la Sociolingüística y la Filosofía del Lenguaje (Baralo 2008) entre otras. Este enfoque va evolucionando a través de varios métodos hasta

llegar a una manera más operativa de aprender una LE, a través de una tarea comunicativa real en la lengua meta, el Enfoque por Tareas. Este método, en realidad, no supone una ruptura con los principios de la enseñanza comunicativa, se trata más bien de una nueva concepción de los procedimientos empleados y la manera de organización.

El enfoque comunicativo hacia los años 80 incorpora las premisas de la Psicolingüística, entre otras disciplinas, lo que sitúa la atención en el proceso que se realiza en el aprendizaje de una lengua y esto desemboca en una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje (Baralo 2008; Estaire 2011; entre otros) y, más concretamente, en el Constructivismo Social (Williams y Burden 1999) que se interesa por el significado y por cómo y en qué condiciones el sujeto se apropia de este. En este sentido, el enfoque nocio-funcional especificaba, de la misma manera que los métodos tradicionales, los contenidos lingüísticos que se debían aprender y por ello resultaba igualmente intervencionista y ajeno al aprendiente. Los resultados de la aplicación de este método no fueron positivos, esto quedaba al descubierto tras las investigaciones que manifestaron que un aprendiente sigue una programación interna e independiente a lo que se le enseña (Corder 1967). Por ello, se debían abandonar los procedimientos de selección de contenidos lingüísticos de antemano y sustituir dicha selección por unidades holísticas de comunicación –como las tareas– (Prahbu 1987). Este cambio supone enseñar *comunicando* en lugar de *para comunicar* (Long 1985; Long y Crookes 1992), así se puede afirmar que la clave del éxito se encuentra en cómo se llevan al aula los programas lingüísticos y no tanto en la esencia de los mismos. Según Zanón (1990), los defensores del enfoque por tareas articulan su propuesta en torno a cuatro ejes: “el concepto de competencia comunicativa (el “qué” enseñar), los métodos óptimos para desarrollarla (el “cómo” enseñar), la manera de organizar y secuenciar el material (el “cuándo” enseñar) y el sistema de evaluación del conjunto del proceso” (Zanón 1990: 19).

De esta forma, aparece el Enfoque Mediante Tareas cuyo punto de partida no son los contenidos lingüísticos –en realidad son el punto de llegada– sino la tarea comunicativa propuesta. El paso del enfoque estructural al enfoque comunicativo nocio-funcional no significó una gran variación a la hora de organizar un curso puesto que los dos se basan en contenidos. Uno se centra en inventarios lingüísticos y el otro en funciones y

nociones; asumen que la lengua se aprende de forma secuencial y acumulativa presentando los componentes lingüísticos –de manera aislada– y practicándolos después hasta llegar a la producción (PPP).

Long y Crookes (1992; cit. por Estaire 2011) señalaron que los procesos cognitivos de la adquisición de lenguas hacen imprescindible un desarrollo holístico, progresivo y cíclico de la lengua. La psicolingüística indicaba la necesidad de organizar el proceso de adquisición de lenguas de otra manera. A ello respondió el enfoque por tareas en los años 80 (Long 1984 y 1985; Breen 1987; Candlin 1987; Nunan 1989; Long y Crookes 1992; Crookes y Gass 1993; etc.).

Las “tareas” como unidades holísticas sobre las que articular el currículo se presentaron entonces, en la década de los 80, como alternativa a un inventario nociofuncional, unidades que se ajustarían mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua. (Etaire 2011: 3)

El Enfoque Mediante Tareas se diferencia del nocio-funcional principalmente por la capacidad integradora y su carácter ecléctico. De hecho, algunos autores (Baralo 2008; Baralo y Estaire 2010; entre otros) lo incluyen en las tendencias metodológicas postcomunicativas. A este respecto, Baralo (2008) indica que se debe introducir el nuevo concepto de “postcomunicativo” en el discurso académico de la lingüística aplicada para designar las “tendencias postcomunicativas en la enseñanza de LE [que] pueden entenderse como aplicaciones didácticas variadas, heterodoxas, alejadas del pensamiento único y eclécticas” (Baralo 2008: 3098).

En el ámbito de la didáctica de E/LE, el enfoque de la enseñanza de la lengua mediante tareas ha adquirido en los últimos años una gran difusión. Tanto los documentos oficiales de referencia para la enseñanza de ELE –el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2003)– como las empresas editoriales de manuales de enseñanza se declaran seguidores del modelo de las tareas. La razón de este predominio metodológico reside en tres características fundamentales de este modelo (Martín Peris 2004: 4): 1. La tarea se concibe como iniciativa pedagógicamente estructurada; 2. dicha estructuración pedagógica se secuencia en cuatro fases: planteamiento, preparación, ejecución y post-

tarea; y 3. esta posibilidad de englobar actividades previas y derivadas permite incorporar diversas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Se deben realizar ciertas aclaraciones sobre el término “tarea” dado que se ha empleado en el ámbito de E/LE tanto para designar la unidad de trabajo o unidad de programa, como para las actividades de aula que conforman esta unidad de trabajo e, incluso, se suele emplear el mismo nombre para referirse a la actividad final de la unidad que generará un producto. Siguiendo las propuestas de Martín Peris (2004: 5), se propone la siguiente nomenclatura a fin de evitar confusiones terminológicas: “tarea” se empleará para designar el conjunto de actividades; “producto” o “tarea final” hará referencia a la última actividad que genera un producto; y se empleará “actividades” en lugar de “tareas capacitadoras” para las actividades de aula que conforman la unidad de trabajo. La eliminación del adjetivo “capacitadoras” también responde a un propósito de corrección, puesto que no se trata solo de que el alumno sea capaz de realizar la tarea final sino también de que aprenda al hacerla (Martín Peris 2004). Desde este punto de vista, se abre el abanico de posibles actividades que el aprendiente puede realizar durante el desarrollo de una tarea; unas le capacitarán para la elaboración del producto y otras –con ocasión de la realización de ese producto– potenciarán su aprendizaje. Por ejemplo, las tres tareas comunicativas que configuran la intervención didáctica que forma parte de la presente tesis incorporan actividades de base lingüística –aprendizaje de vocabulario, especialmente metalenguaje literario–, pero también, y de hecho son las más abundantes, de tipo metacognitivo –sobre la aplicación de una estrategia o sobre el propio proceso de aprendizaje–. En definitiva, “el término de “capacitadoras” o “posibilitadoras” resulta insuficiente para referirse con propiedad a lo que hace el alumno, que fundamentalmente es aprender” (Martín Peris 2004: 5).

El origen del término *tarea* (Long 1985) como unidad lingüística hace referencia a las actividades para las que se emplea la lengua en la vida cotidiana: dejar una nota en la nevera, comprar un abrigo de invierno, reservar una entrada para el teatro por Internet, planificar un viaje de fin de semana familiar, etc. Un día normal puede estar lleno de tareas que, en su mayoría, “tiene un principio, un fin, una finalidad, y siguen una serie de procedimientos más o menos establecidos en cada caso” (Estaire 2005: 1). Zanón (1990: 23) recoge otras definiciones de tarea de los principales autores que

abordan este enfoque, unas resultan más generales y otras más concretas para la enseñanza de una segunda lengua como la de Nunan (1989), que define la tarea como

[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (1989: 10; cit. por Zanón 1990: 24).

Resulta esencial para entender el concepto de tarea hacer referencia a su carácter unitario. Es una unidad de trabajo que conjuga procesos de uso de la lengua con los de aprendizaje; presenta actividades que integran análisis de unidades delimitadas de la lengua con procesos de síntesis; y se da una atención simultánea al contenido del mensaje (los contenidos vienen exigidos por la tarea que se va a hacer) y a la forma lingüística de este.

La enseñanza mediante tareas es una versión de los enfoques comunicativos y, por ello, considera que una lengua se aprende usándola y este uso puede ocurrir en el aula puesto que también la clase es un acontecimiento social y comunicativo. A este respecto, los estudios del análisis del discurso concluyeron que “no es necesario salir del aula para ir en busca de la lengua auténtica” (Martín Peris 2004: 23). Se trata, pues, de la creación en clase del contexto en el cual se producirá el uso de la lengua a través de la designación de una meta. Un uso de la lengua que producirá un discurso –discurso del aula– tan auténtico como los de fuera. Especialmente en el caso de la clase experimental de la investigación dado que la profesora es nativa de la LE y, por tanto, los aprendientes se dirigen a ella en ELE tanto dentro del aula como fuera. Así, el discurso del aula en este caso no es reconstruido sino generado en ELE.

El concepto de tarea se puede perfilar aportando los siguientes rasgos descriptivos ofrecidos por Martín Peris (2004: 28):

- Puesto que no se trata simplemente de comunicarse, sino de comunicarse para aprender en el aula, las tareas conllevan la necesaria atención a la forma además de al contenido.
- Proponen la ejecución de una actividad (normalmente imitativa a las del mundo fuera del aula) que requiere el uso de la lengua. Dicha actividad se compone de varias actividades que la integran.

- “Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.” (Martín Peris 2004: 28)
- Son abiertas, respecto a los contenidos y a los resultados. A pesar de que se puede realizar una previsión aproximada, la forma final dependerá del desarrollo de cada participante.
- Se estructura en fases que vienen marcadas por el propósito así como por los criterios de orden pedagógico. A continuación, en la *figura 20*, se ofrecen los seis pasos a seguir para la programación de una unidad didáctica mediante tareas según Estaire (2005).

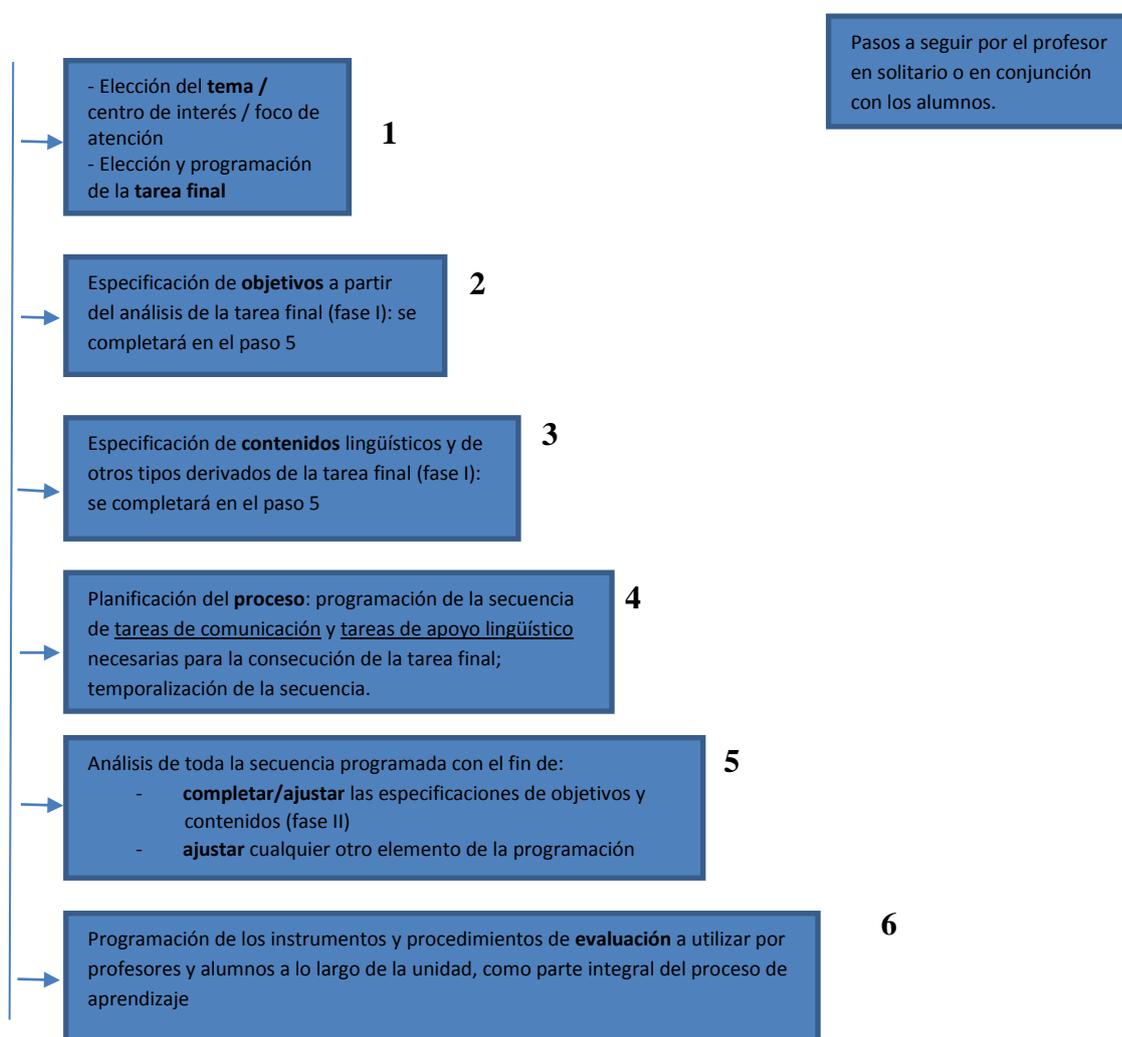


Figura 20. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas (Etaire 2005: 5; adaptado de Estaire 1990).

Las tareas presentan una estructura secuenciada que se puede dividir también según su ejecución en tres bloques: objetivo, estructura y secuencia (Martín Peris 2004: 28).

El principal elemento de la tarea es el *producto*, puesto que este marcará el conjunto de actividades requeridas para su elaboración, tanto conocimientos como habilidades, además de dar sentido a todas las fases. En palabras de Martín Peris (2004):

Para llegar a elaborar el producto, los alumnos tendrán que pasar por una fase de **capacitación**. Esta fase incluye en la misma medida **conocimientos** y **habilidades**, tanto del ámbito de la lengua y de la comunicación como del ámbito del aprendizaje, que se desarrollarán mediante la realización de unas **actividades previas**. Es en estas actividades donde se trabajarán estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto, practicándolas en actividades de uso de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos. (2004: 30)

A diferencia de los objetivos de la tarea, que vienen marcados por el currículo, el producto ofrece mayor libertad y puede presentar múltiples formatos: oral, escrito, audio-visual, etc. Otro de los elementos que conforman la tarea es el/los *agente/s*, que debe entenderse como la agrupación de alumnos que necesariamente marca este enfoque. Los alumnos se agrupan para reproducir las interacciones de la práctica comunicativa y también para resolver las actividades de aprendizaje y elaborar los productos. Es en este sentido en el que se puede hablar de aprendizaje significativo de base interaccionista, como se ha explicado con anterioridad. Las *fuentes* son los documentos y soportes a partir de los cuales se generan las actividades y la *evaluación* se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes de la tarea.

En definitiva, la tarea es una unidad de trabajo a) unitaria, limitada y más corta que un proyecto; b) factible, según el nivel de lengua de cada alumno; c) realista, interesante y útil en el tema y contenido; d) que resulta próxima a los intereses de los alumnos; e) está vinculada a los objetivos del currículo; f) que está abierta a modificaciones; g) evaluable por el alumno que la ejecuta propiciando así el desarrollo de la autonomía (Martín Peris 2004).

Casi paralelamente a su aparición, surgieron algunas voces que señalaron los problemas o riesgos que suponía la enseñanza lingüística mediante tareas (ELMT, a partir de ahora). Skehan (1996) y Ellis (1994) destacan entre los autores que advierten de los peligros que se pueden dar si no se atiende a ciertas recomendaciones. Skehan (1996) señala que el principal problema de la ELMT es que sitúa el foco en la capacidad

de resolución de la tarea y puede que el aprendiente desarrolle estrategias que sean demasiado eficaces y acaben por convertirse en procedimientos reutilizados con posterioridad hasta llegar a fijarse como estructuras léxicas. Si esto ocurre, se estará empleando la lengua obviando la precisión y la corrección y solo se primará en la sistematización de soluciones estratégicas lo que derivará en la no progresión de la interlengua. Las reflexiones de Skehan le llevan a concluir que para que la ELMT sea viable es necesario crear métodos que centren la atención de los aprendientes en la forma. Otro de los riesgos que comporta el trabajo mediante tareas es que se produzca la *fossilización*. Es decir, una eficaz comunicación puede conducir a un resultado prematuro que se fija en el sistema de ejemplos de lengua disponibles para ser reutilizados sin ser correctos. Para evitar la fossilización, Schmidt (1990) se suma a la recomendación de la atención a la forma.

La asunción de estas conclusiones condujo al cambio del paradigma PPP (presentación, práctica, producción) por el PCPP. La C ha sido definida como *conceptualización* (Jiménez Calderón 2013); sin embargo, la autora de la presente tesis prefiere denominarla *concienciación* tal y como la consideraron Schmidt (1994) y el propio Skehan (1996) quien la equipara a la consciencia de que se está aprendiendo. El autor apunta que el reto se encuentra en crear situaciones en las que el procesamiento del material de entrada repercuta en el desarrollo de la interlengua. Al parecer, la superación de dicho reto pasa por la adopción del nuevo paradigma PCPP –y así lo ha considerado la autora de la presente tesis para el diseño de la intervención didáctica– que se explica a continuación.

2.3.2.1. *El paradigma PCPP en tareas comunicativas literarias*

A primera vista puede parecer que las tareas literarias comunicativas difieren en la fuente empleada –textos literarios– y en el talante del producto –creación artística– respecto de las no literarias. Aunque esto no es así necesariamente dado que la literatura es un ambiente de confluencia de manifestaciones lingüísticas reales, cotidianas y usuales (Serrani 2005) lo que puede acabar haciendo que sean muy similares las unas de

las otras. La diferencia, por tanto, reside en la actitud de los agentes, es decir, cómo los aprendientes se acercan a la tarea; pues si se trata de una tarea literaria mostrarán predisposición a la interpretación –activando unas determinadas estrategias para construir un sentido–, se situarán en el plano de la ficción y ampliarán el horizonte de lo aceptable, y tendrán en cuenta en mayor medida el componente estético en sus valoraciones.

Debido a la especial importancia que adquiere la forma en los textos literarios, el enfoque por tareas se revela adecuado mediante el paradigma PCPP (presentación, conceptualización/concienciación, práctica, producción) que integra el foco en la forma y salva los riesgos de mecanización señalados anteriormente.

La inclusión de la C corresponde a la pretensión de atender a la forma –*focus on form* Long (1991)– que en su aplicación para ELE ya ha sido incorporada por algunos expertos, por ejemplo, Sans Baulenas (2000; cit. por Jiménez Calderón 2013), Sánchez Rufat (2013) y Jiménez Calderón (2013). Esta integración del proceso de conceptualización se materializa necesariamente a través de hacer explícito el aprendizaje o a través de la reflexión metacognitiva (según las consideraciones de la autora de la presente tesis), en este sentido:

No se aprende una lengua por el simple hecho de estar expuestos a ella y practicarla; se requiere que haya –a la hora de facilitar la adquisición– un *noticing* [en referencia al enfoque léxico de Lewis 2000] o toma de conciencia de los fenómenos lingüísticos, es decir, un aprendizaje explícito. (Jiménez Calderón 2013: 4)

A pesar de la consolidación del paradigma PCPP, el rasgo del foco en la forma es un tema no unánime respecto al momento de su atención y a la manera en que se debe realizar, tal como recoge Santos Menezes (2010: 6):

Prabhu (1987) defiende que el foco en la forma debe ocurrir de manera incidental; Long (1985) propone su realización a través del *feedback* correctivo; Skehan (1988), a través de las actividades de pre-tarea; y Ellis (2003) defiende su realización en cualquier fase de la tarea.

De esto se deriva que el profesor tiene varias opciones y puede programar con antelación el momento de atención a la forma, que es de vital importancia en el proceso de adquisición de la LE.

El esquema más habitual del paradigma PCPP en las tareas comunicativas literarias, tal y como recoge Jiménez Calderón (2013: 5), se compone de cuatro momentos y, especialmente, en el segundo se da la atención a la forma:

1. Presentación o muestras de lengua. El objetivo de esta fase es el acercamiento al tema de la tarea sin exigir contenidos nuevos al aprendiente. Esta fase no difiere de las tareas comunicativas no literarias.
2. Conceptualización y explicitación. En el caso de las tareas literarias, las actividades estarán encaminadas al descubrimiento y explicitación del sentido de las obras literaria con atención a la forma, en consonancia con los principios del *focus on form*, o incluso se puede realizar un repaso de las estructuras necesarias para la realización del producto.
3. Práctica o ejercitación. Esta fase se dedicará a explorar el sentido de los textos literarios, en el caso de las tareas que aquí se presentan, a la interpretación de los textos a través de la aplicación de estrategias de recepción.
4. Producción o tarea final. Pretende integrar todas las destrezas y debe reflejar el objetivo de la unidad. En el caso que aquí nos ocupa, se tratará de una creación literaria (escrita, oral, gráfica...) que muestre la incorporación en el acervo literario de los aprendientes de los textos tratados durante la tarea.

En la creación de las tareas de la presente investigación se han seguido las indicaciones que Skehan (1996) ofrece en el marco para implementar la ELMT minimizando ciertos peligros, que se basan en tres puntos:

- a) La ELMT debiera establecer un ciclo constante de análisis y síntesis;
- b) esto debiera alcanzarse a través del control de la atención de los aprendientes;
- c) se debiera encontrar el equilibrio entre reestructuración, exactitud y fluidez.

En el caso que nos ocupa –las tareas que forman el curso *Más allá de la lectura*– se establecen ciclos de síntesis y análisis entre las actividades de las tres tareas (varias se repiten con diferente texto literario); también se logra el control de la atención de los alumnos a través de las actividades de reflexión metacognitiva; y se prima en la búsqueda de dicho equilibrio al ofrecer productos que serán expuestos en público y evaluados de manera directa por la profesora.

Puesto que no existe unanimidad en cuanto a la secuenciación de las tareas, se presenta aquí el paradigma PCPP (presentación, concienciación, práctica, producción) como el más adecuado para estructurar las tareas literarias comunicativas⁵⁸. Como todavía permanecen muchas incógnitas respecto a la materialización del paradigma en actuaciones de aula viables, se espera que los resultados de este estudio revelen que las tareas literarias comunicativas favorecen: a) el desarrollo de las estrategias de recepción, b) la integración del foco en la forma y en el significado, y c) la conciencia y el empleo de la herramienta metacognitiva.

Lo expuesto en las bases teóricas metodológicas anteriores, no solo en cuanto a la teoría sobre el aprendizaje sino también sobre el propio proceso de investigación –la investigación-acción–, subyace en la aplicación a la didáctica de E/LE del método de tareas cuyos planteamientos resultan idóneos para los objetivos de la presente tesis en sintonía con las premisas teóricas que la sustentan. Esto es así porque el método de las tareas favorece el trabajo en grupo y concibe el aula como un espacio de interacción necesariamente –interaccionismo–, no parte de unos contenidos prefijados sino que estos se van construyendo a través de la cooperación –constructivismo sociocultural–, tampoco contempla unos objetivos inamovibles de antemano sino que el problema detectado como punto de partida los va marcando –investigación-acción– y otras propiedades que han sido descritas anteriormente y que se encuentran en perfecta armonía con la concepción del aprendizaje y de la investigación de la lengua y la literatura que aquí se está persiguiendo.

2.3.3. Más allá de la lectura

La herramienta didáctica de la presente investigación es un curso de lengua y literatura para aprendientes de ELE de nivel A2.1 basado en tareas. Exactamente, consta

⁵⁸ Ya existen propuestas en esta dirección como la de Nuñez Sabarís (2005), que elabora un programa de historia de la literatura con enfoque comunicativo; la de Benetti, Casellato y Bessori (2004) que ha sido un modelo para el diseño de las tareas que aquí se presentan; la de Jiménez Calderón (2013) que pretende sistematizar el paradigma PCPP respecto al aprendizaje de la literatura. Nuestra propuesta se diferencia de las anteriores por estar dirigida a aprendientes de nivel inicial y por situar el objetivo de aprendizaje en el desarrollo de las estrategias de lectura.

de un preámbulo y tres tareas comunicativas literarias que, a continuación, se analiza didácticamente. Este curso se ha denominado *Más allá de la lectura* (anexo II) y se ha creado en el entorno educativo del Gymnazium Bilingválne de Žilina (Eslovaquia). Dado que se desarrolla a través de la acción didáctica, en la que la investigadora es la profesora de los participantes, que a la vez son sus alumnos, también se toman en consideración algunos objetivos didácticos que han guiado de manera determinante el diseño de la propuesta didáctica:

Incidir en la competencia comunicativa de aprendientes iniciales de ELE a través del tratamiento didáctico de textos literarios bajo un enfoque comunicativo e integrador que pone en primer término la educación literaria de los alumnos.

Los objetivos específicos de formación que se derivan del general son los siguientes:

- Desarrollar las habilidades –especialmente estrategias– que intervienen en la lectura literaria, de modo que los aprendientes mejoren el proceso cognitivo de acceso a la construcción del sentido del texto.
- Ampliar los conocimientos comunicativos sobre la variedad de usos a partir de las muestras de lengua que aparecen en los materiales literarios.
- Incrementar el intertexto lector del aprendiente para permitirle contar con un bagaje de experiencias que le permita el acceso a más textos literarios en español.
- Colaborar en el desarrollo de cierta empatía hacia la literatura en español a través de asegurar experiencias placenteras y lúdicas en el aula.
- Dotar al alumno de metalenguaje literario.

De esta manera la presente investigación queda justificada didácticamente al colaborar en la búsqueda de medios para lograr que los alumnos sean capaces, competentes, de interpretar un texto literario sin menoscabar su ritmo de desarrollo de la competencia comunicativa. Persiguiendo este fin, la intervención pretende mostrar la literatura como tal, y no solo como un medio para estudiar la lengua meta, dado que facilita la construcción de sentido de una cultura que también se encuentra en los

horizontes de expectativas del aprendizaje de los alumnos. Concretamente, se puede especificar que, tras la realización del curso, los participantes habrán completado por lo menos las siguientes prácticas en favor del desarrollo de su competencia lecto-literaria:

- a) Los alumnos habrán identificado la información explícita, implícita y la idea global contenida en los textos literarios, así como su propósito comunicativo.
- b) Los alumnos habrán aplicado las estrategias de anticipación, recapitulación, discriminación de información relevante, inferencia puente, inferencia interlingual, inferencia explicativa y asociativa ante la lectura de un texto literario en español.
- c) Los alumnos habrán adquirido metalenguaje literario tras el empleo, en su expresión oral y escrita, de un vocabulario progresivamente más amplio para tratar con literatura en ELE.
- d) Los alumnos habrán sido capaces de interactuar con un texto literario aislando informaciones en cuanto a la forma y al contenido, relacionando el sentido con sus propias vivencias y pudiendo plasmar esta interacción en un nuevo texto literario en ELE claro y coherente.

Las prácticas señaladas se encuentran insertas en los objetivos curriculares que se deben cumplir en la asignatura de la profesora-investigadora donde se ha realizado la investigación. La asignatura que la profesora-investigadora imparte en el primer curso se llama 'español' y no prevé los contenidos gramaticales ni lingüísticos de manera directa, se centra en el desarrollo de las destrezas de la lengua (leer, escribir, hablar y escuchar). Por ello, una vez diseñado el curso *Más allá de la lectura* se tuvo que someter a un desglose de objetivos curriculares en cuyo desarrollo colaboraría en relación con las destrezas de la lengua, a fin de justificar institucionalmente su inserción en las clases. Los objetivos curriculares a abordar en relación al desarrollo de las destrezas son:

DESTREZA	OBJETIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS	PROCEDIMIENTOS
Leer	Leer diversos textos literarios aplicando estrategias de comprensión e interpretación lectora.	Identifican la información explícita, implícita y la idea global, contenida en textos literarios y su propósito comunicativo.	<p>Formular hipótesis y predicciones acerca del contenido.</p> <p>Durante la lectura, confirmar hipótesis y predicciones sobre el contenido, a partir de la información implícita y explícita dada por el texto.</p> <p>Efectuar comentarios y formular juicios sobre los personajes, sobre la historia leída y sobre la intención del autor según el contexto.</p> <p>Mostrar la comprensión y la interpretación de lo leído a través de respuestas orales o escritas, resúmenes y expresiones artísticas.</p>
		Valoran y practican la lectura literaria en español como una actividad placentera.	<p>Recomendar lecturas a sus compañeros.</p> <p>Explicitar, espontáneamente, conocimientos adquiridos a través de la lectura.</p> <p>Mostrar satisfacción y entusiasmo hacia las tareas realizadas.</p>
		Toman conciencia de los procedimientos aplicados y las estrategias empleadas para lograr una lectura comprensivo-interpretativa exitosa.	Aplicar las estrategias de lectura ante nuevas lecturas de forma autónoma.
Hablar/ Escuchar	<p>Expresarse con correcta pronunciación, fluidez y claridad, tanto de forma individual como en colaboración con los compañeros.</p> <p>Producir en forma oral textos literarios y no literarios bien contruidos.</p>	<p>Participan en conversaciones con la profesora sobre la interpretación de los textos, fundamentando sus ideas y expresándose con claridad y precisión.</p> <p>Leen y/o recitan textos literarios con una entonación, ritmo y pronunciación adecuados.</p>	<p>Participar en conversaciones sobre las diversas interpretaciones de los textos literarios, respetando su turno para hablar y las opiniones de los otros.</p> <p>Efectuar exposiciones orales dramatizadas ante el resto de compañeros.</p> <p>Escuchar muestras de recitación de textos literarios a través de la profesora y de los audios.</p>
Escribir	Producir textos escritos literarios de diversos tipos en español.	Escriben, en forma clara y coherente, poemas, cartas de amor, microrrelatos y breves obras dramáticas.	<p>Escribir breves poemas a partir de un modelo dado.</p> <p>Escribir microrrelatos con una estructura</p>

	Plasmar los sentimientos, inquietudes y la manera de ver el mundo a través de una obra literaria en español.		narrativa adecuada. Escribir definiciones de sentimientos e ideas. Escribir canciones, cartas y otros textos de carácter artístico.
--	--	--	---

Cuadro 15. Objetivos curriculares contemplados en *Más allá de la lectura*.

2.3.3.1. El diseño de las tareas literarias

El curso *Más allá de la lectura* organiza el trabajo en el aula a través de una secuencia de tres tareas, cuidadosamente engarzadas, precedidas por un preámbulo. A continuación, se muestra cómo se han diseñado en relación a los elementos, los rasgos y las fases del enfoque mediante tareas:

- Cada tarea se centra en un **tema** principalmente: el amor, la vida y la libertad;
- las **fuentes** son poemas y microrrelatos que tratan los temas principales;
- las **actividades** de capacitación se dirigen al desarrollo de las estrategias y de las habilidades de interpretación, pero también las hay lingüísticas, especialmente en referencia a la adquisición de metalenguaje literario;
- la atención **forma/contenido** se equilibra en las actividades dado que algunas de ellas exigen la atención necesaria a la forma –esto es así porque las fuentes son documentos literarios y una de las particularidades de este tipo de textos, como se manifestó en el marco teórico, es la atracción hacia la forma y la estrecha relación entre forma y contenido⁵⁹–;
- los **productos** que se ofrecen para elegir al inicio de cada tarea son variados y cada grupo de alumnos debe decidir cuál elaborará de entre cuatro opciones, exactamente, son: la letra de una canción, una carta de amor, una poesía, una fotonovela, un cuento breve, una representación dramática de un

⁵⁹ A este respecto, Cándido (2004: 178) señala que en el texto literario “el contenido sólo actúa por causa de la forma y la forma trae en sí, virtualmente, una capacidad de humanizar, debido a la coherencia mental que presupone y sugiere”.

- texto, un dibujo inspirado por un texto, escribir una breve obra dramática a partir de un cuento, inventar una canción protesta y escribir un microrrelato;
- la **evaluación** se realiza durante todo el transcurso dado que cada aprendiente es obligado a revisar el proceso de aprendizaje al finalizar cada tarea a través del cuestionario de reflexión metacognitiva que pregunta sobre qué ha aprendido el alumno –o de qué es consciente– y qué estrategias ha aplicado –o de cuáles es consciente–, se trata de hacer explícito para el alumno el proceso implícito que ha realizado, o parte de este⁶⁰;
 - los **agentes** en las tres tareas ejecutadas son los alumnos agrupados en parejas o en grupos de tres, dependiendo de la actividad, con la excepción del cuestionario de reflexión metacognitiva que es una actividad que cada alumno debe realizar individualmente;
 - el **contexto** que recrea o representa cada tarea va más allá de las *tareas comunicativas de la vida cotidiana* –según los estudios que definen las tareas en ELE– puesto que la materia prima con la que se trabaja es la literatura y, solo quizá, no cada día se escribe una carta de amor o un microrrelato. Sin embargo, si se sitúa el punto de vista en la vida cotidiana de un estudiante de secundaria, sí que resulta una tarea comunicativa de la vida cotidiana inserta en el metacontexto de la clase de ELE donde la profesora nativa demanda productos a los alumnos habitualmente y en español;
 - los **objetivos** didácticos, que deben surgir del currículo según los estudios sobre tareas (Estaire y Zanón 1990; Martín Peris 2004; Estaire 2005), responden al desarrollo de las destrezas de la lengua, como se ha indicado, y también al desarrollo de la competencia lecto-literaria a través de las estrategias de lectura en ELE y, por ende, del dominio del proceso de interpretación, así como conocimientos literarios referentes a los rasgos de los géneros y a los recursos literarios, principalmente.

Respecto a los objetivos indicados, ciertamente son conocimientos amplios o, más exactamente, procedimientos generales; sin embargo, se sintonizan a la perfección con las propiedades de este enfoque porque en

⁶⁰ En el diseño de las tareas, el cuestionario de reflexión metacognitiva no solo cumple una función evaluadora, sino también formadora. En consonancia con las teorías sobre el proceso de interpretación y sobre el aprendizaje de estrategias (véase marco teórico, por ejemplo, la Teoría de la Comunicabilidad), es necesario realizar un proceso metacognitivo para que el aprendizaje sea posible.

[...] una programación por tareas, por lo tanto, no se decide de antemano qué funciones o puntos gramaticales o vocabulario van a enseñarse, para a continuación enseñar y practicar esos contenidos a través de actividades comunicativas. El enfoque por tareas parte de un punto de vista más global e integrador –las tareas [productos] que se van a realizar– queriendo así enfatizar la dimensión instrumental de la lengua [...] (Estaire 2005: 1)

En las tareas literarias hay que tener presente que conviene despojar al texto literario de objetivos comunicativos que no le sean propios, y situarlo en el ámbito del desarrollo de las competencias lecto-literaria y cultural, donde sustenta la posición de contenido clave.

Los componentes didácticos del preámbulo y de las tres tareas del curso se pueden observar en el siguiente cuadro donde se describen desglosados:

	PREÁMBULO	TAREA 1	TAREA 2	TAREA 3
TEMA	Los cuentos de hadas tradicionales	El amor	La vida	La libertad
PRODUCTOS (TAREAS FINALES)	----	1. Letra de una canción 2. Poesía 3. Carta de amor 4. Fotonovela	1. Cuento breve 2. Representación artística 3. Realización de un dibujo	1. Escribir obra 2. Inventar canción protesta 3. Escribir un microrrelato
OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN	Leer los cuentos y contrastar con la versión en LM	a. interpretar poemas b. exponer el concepto de amor c. conversar sobre la forma de los poemas d. pedir y dar valoración	a. interpretar microrrelatos b. opinar sobre el sentido de la vida c. inventar y explicar historias	a. interpretar poemas b. comentar la actualidad geopolítica c. opinar sobre la opresión d. exponer la propia ideología
OBJETIVOS LINGÜÍSTICO-LITERARIOS	1. Las fórmulas de inicio y final de los cuentos 2. La estructura narrativa clásica: situación inicial, desequilibrio y situación final. 3. Metalenguaje literario: protagonista, antagonista, moraleja, etc. 4. La función social de los cuentos populares.	1. La forma de los poemas 2. Recursos literarios: paralelismo, anáfora, metáfora. 3. La estructura consecutiva <i>tanto que...</i> 4. El concepto de <i>hipérbole</i> . 5. Estrategias: HSC, inferencia predictiva. 6. Metalenguaje literario: poema, recurso, verso, rima... 7. Vocabulario sobre el amor	1. La estructura de la narración. 2. Diferencia entre <i>historia</i> y <i>discurso</i> . 3. El concepto de <i>símbolo</i> . 4. Estrategias: inferencia predictiva, inferencia explicativa e inferencia asociativa. 5. Metalenguaje literario: microrrelato, historia, discurso... 6. Vocabulario sobre la muerte y la amistad.	1. Métrica: el cómputo silábico. 2. La función metalingüística. 3. El concepto de <i>sinalefa</i> . 4. Estrategias: HSC, selección, supresión e inferencia asociativa. 5. La intertextualidad de los textos literarios. 6. Metalenguaje literario referente a la forma de los poemas. 7. Vocabulario sobre la libertad.
OBJETIVOS DE REFLEXIÓN METACOGNITIVA	- ¿He entendido los cuentos? - ¿Me han ayudado los conocimientos lingüísticos? - ¿Me han ayudado los conocimientos	- ¿Qué problemas tengo para entender un poema? - ¿Cómo anticipo? - ¿Qué estrategias he aplicado?	- ¿Logro anticipar y refutar hipótesis? - ¿Soy capaz de inferir para resolver problemas de comprensión? - ¿Identifico las pistas del texto para ir más allá en mi	- ¿Cómo deducir el significado de las palabras desconocidas? - ¿Identifico las ideas principales? - ¿Aplico los conocimientos previos

	literarios?		interpretación?	adecuados? - ¿Relaciono los textos según mi intertexto?
COMPONENTES NECESARIOS PARA LA CONSECUCCIÓN DE LAS TAREAS FINALES	-----	a) aspectos concretos del tema: reconocer la forma del poema, etc. b) contenido lingüístico (nocio-funcional y léxico): léxico literario de amor.	a) aspectos concretos del tema: reconocer la estructura narrativa, reconocer la ironía... b) contenido lingüístico (nocio-funcional y léxico): léxico literario de muerte o amistad.	a) aspectos concretos del tema: dominar las convenciones literarias. b) contenido lingüístico (nocio-funcional y léxico): léxico literario de libertad, ideología, protesta.
FUENTES	- <i>Caperucita roja</i> - <i>Cenicienta</i> - <i>Caperucita Roja</i> de Gianni Rodari	- <i>Rimas</i> de Bécquer - <i>Don Quijote</i> de Carmen Gil - <i>Hipérbole del amoroso</i> de Carlos Edmundo de Ory - <i>Poema 20</i> de Pablo Neruda	- <i>La mano</i> de Gómez de la Serna - <i>El dinosaurio</i> de Augusto Monterroso - <i>Música</i> de Ana María Matute - <i>El niño al que se le murió el amigo</i> de Ana María Matute	- <i>Hombre preso que mira a su hijo</i> de Mario Benedetti - <i>En el principio</i> de Blas de Otero - <i>No sabían hablar</i> de Cristina Forte - <i>Armas de futuro</i> de Cristóbal Vega
EVALUACIÓN	-----	A través de la producción final y de la autoevaluación del proceso.	A través de la producción final y de la autoevaluación del proceso.	A través de la producción final y de la autoevaluación del proceso.

Cuadro 21. Descripción de los componentes didácticos del curso *Más allá de la lectura*.

La propuesta didáctica sigue un enfoque por tareas que se concreta en el paradigma PCPP (presentación, práctica, conceptualización y producción) haciendo hincapié en el *focus on form*. En cada tarea, se presentan actividades correspondientes a las cuatro fases mencionadas en torno a textos literarios que comparten un mismo tema. En un primer momento, se presenta el componente literario común a todos los textos y se actualizan los conocimientos de los aprendientes sobre este. También se toma contacto con textos que lo desarrollan y se proponen actividades de comprensión. En un segundo momento, los aprendientes practican el empleo de una estrategia de lectura determinada mediante un texto literario. Durante el tercer momento, el de conceptualización o concienciación, se pone de relieve el propio proceso de aprendizaje que el aprendiente está llevando a cabo, referente al uso de una estrategia determinada en ELE, a través de la explicitación del mismo por medio de la metacognición. El cuarto y último momento, se dedica a la producción a fin de asentar los conocimientos que el aprendiente pone en práctica en una nueva labor que será el último paso del proceso de aprendizaje.

Respecto a otras características del curso, *Más allá de la lectura* tiene un formato dinámico y diseñado para despertar el interés del alumno de primer curso de ELE. Presenta diversos colores para cada unidad y contiene imágenes intercaladas. Usa un tipo de letra divertido y varios símbolos para resultar más ágil. El formato que presenta el curso, en cuanto a maquetación, distribución de la información y estilo, ha

sido inspirado por el libro de texto *Más que palabras* de Benetti, Casellato y Bessori (editorial Edinumen, 2004) que se centra en la propuesta de tareas literarias para aprendientes de ELE de nivel B2. Además del estilo y la manera de presentar la información, en concreto, se han reproducido dos actividades tal y como aparecen en el libro de texto *Más que palabras*, se trata de las actividades 1 y 2 de la tarea primera (páginas 10 y 11).

En cuanto a la selección de los textos, ha sido un proceso largo y complicado puesto que las producciones literarias españolas e hispanoamericanas son inagotables y los criterios de selección fijados las acotaban solo en cierta medida. Según Acquaroni (2007), los criterios para seleccionar una lectura literaria para la clase de ELE se pueden clasificar en tres grupos:

- Criterios didácticos: qué aportará esta lectura al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.
- Criterios lingüísticos: con qué realidad lingüística entrarán en contacto.
- Criterios temáticos: qué descubrirán de la cultura meta.

Partiendo de estos tres tipos de criterios, se establecieron otros más concretos para facilitar una selección adecuada de textos. En cuanto a los *didácticos*, se tuvo en cuenta que los textos requirieran unas inferencias accesibles, que permitieran una interpretación bastante evidente pero para la que fuese necesario aplicar inferencias asociativas, que mostraran cierta relación intertextual y que pusieran en marcha las habilidades de recepción de manera progresiva.

En cuanto a los *criterios lingüísticos*, el insumo que presentan los textos es un poco superior al nivel de dominio lingüístico de los aprendientes. Si fuera mayor, se produciría una sobrecarga de la memoria a corto plazo (MCP) que provocaría un bloqueo y la imposibilidad de la interpretación. Y si fuera excesivamente fácil, no supondría un aliciente para el lector. También se tuvo en cuenta que los textos fueran muestra de los usos y las estructuras lingüísticos que se insertan en el plan curricular de los alumnos del primer curso.

Por último, los *criterios temáticos* tenidos en cuenta hacen referencia, especialmente, a la búsqueda de temas cercanos a los alumnos que les permita una implicación directa en la interpretación del texto y una aplicación de los conocimientos y las experiencias previos.

Además de las tres consideraciones indicadas por Acquaroni (2007), se deben tener en cuenta otras que contemplen la singularidad del grupo de participantes, en este caso, la peculiaridad de ser aprendientes de nivel inicial. A este respecto, Berns y Zayas (2005) indican que para poder introducir la literatura en las clases de LE desde el primer momento, se deben seleccionar los textos con cuidado y bajo tres criterios fundamentales: temas interesantes para los alumnos, textos cortos con vocabulario sencillo que no presenten mucho esfuerzo de procesamiento y algunos que provoquen o desconcierten al lector. Por tanto, siguiendo las premisas de Berns y Zayas (2005), se redujo a tres los géneros seleccionados por la brevedad que suelen presentar: el poema, el microrrelato y el cuento tradicional.

Como resultado, los criterios que han guiado la selección de los textos literarios para la herramienta didáctica de esta investigación han sido los siguientes:

1- Textos escritos originalmente en español.

2- Textos no adaptados. La idiosincrasia del lenguaje literario provoca que no haya dos maneras de decir lo mismo, por tanto, una adaptación resulta otro texto. Además, lo artístico no es equivalente a lo didáctico y cada propósito desarrolla unas estrategias diferentes. En esta investigación se ha defendido la presencia de la literatura en el aula de ELE como un importante *input* auténtico lingüístico, literario y cultural, por tanto, se consideran las adaptaciones, entre otras cosas, innecesarias –“el texto literario es de las pocas muestras de input auténtico que no se trata como si lo fuera” (Sanz Pastor 2006: 35) –. Como ya se manifestó, se trata de acercar el aprendiente al texto literario, y no el movimiento contrario que provocan las adaptaciones.

3- Obras íntegras y cortas, es decir, poemas, microrrelatos y cuentos tradicionales. Permiten realizar dos lecturas o más con lo que el nivel de interpretación aumenta, además de evitar la sobrecarga de los alumnos. Al

realizarse la lectura de la obra completa, se preserva la unidad y el sentido del texto.

4- Textos sencillos desde el punto de vista lingüístico para que no exijan mucho esfuerzo de procesamiento aunque pueden presentar un tema complejo. Si el texto presenta complejidad, esta no debe residir ni en la gramática ni en el vocabulario, puede encontrarse en la trama, el tema u otros elementos.

5- Textos de calidad literaria. Se pretende que los alumnos accedan a la literatura en español de manera progresiva pero no a través de sucedáneos. Existen innumerables muestras de obras que combinan una altísima calidad literaria con una estructura y un vocabulario sencillos.

6- Textos preferiblemente del s. XX para conectar con la sensibilidad de los alumnos.

7- Textos sobre temas variados. Los textos seleccionados conectan con los aprendientes a través de los tres componentes literarios principales de la literatura: el humor y el juego literario, el amor y la dureza de la vida (muerte, guerra, desengaño...).

8- Los textos deben propiciar cierta conexión intertextual, en un primer momento, a partir de lo conocido. Por ello, se consideró que el intertexto lector de los alumnos estaba formado, por lo menos, por los cuentos populares y por la historia del Quijote y se seleccionaron textos que respondieran a estas referencias.

Se debe recordar que la herramienta didáctica fue sometida a una prueba piloto y su posterior reajuste, lo que supuso un criterio añadido a los anteriores respecto a qué textos habían funcionado bien y cuáles resultaban más arduos. Los textos seleccionados, finalmente, para el curso *Más allá de la lectura* son los siguientes:

Caperucita Roja versión popular

Cenicienta versión popular

Caperucita Roja de Gianni Rodari

Rima XXI y *Rima XXXVIII* de Gustavo Adolfo Bécquer.

Don Quijote de Carmen Gil.
Hipérbolo del amoroso de Carlos Edmundo de Ory.
Poema 20 de Pablo Neruda
La mano de Ramón Gómez de la Serna
El dinosaurio de Augusto Monterroso.
Música de Ana María Matute
El hombre invisible de Gabriel Jiménez Emán
La última cena de Ángel García Galiano
E-mail de Cuca Canals
El niño al que se le murió un amigo de Ana María Matute.
Hombre preso que mira a su hijo de Mario Benedetti
En el principio de Blas de Otero
No sabían hablar de Cristina Forte
Armas del futuro de Cristóbal Vega

Referente al diseño de las actividades, Leibrandt (2006: 1) se adentra en las acciones que estimulan una actitud receptiva ante un texto literario en ELE y señala que antes de leer se debe “estimular, despertar sentimientos controvertidos, buscar en los recuerdos las propias experiencias, dejar brotar unas expectativas cara a la prevista lectura”. A ello responden las actividades iniciales de cada unidad en las que se fomenta la reflexión, la activación de los conocimientos previos y la generación de inferencias predictivas (¿De qué crees que trata? ¿Cuál será el tema?). Leibrandt (2006) continúa indicando que, después de la fase estimuladora para la lectura del texto, hay que asegurar la comprensión dejando que los alumnos intercambien todos los posibles puntos de vista en la interacción con sus compañeros y

[...] fijar la atención en detalles importantes en la acción o en las figuras, párrafos significativos para la acción, palabras o imágenes, asociaciones que evoca el texto, preguntas que surgen durante la lectura, la perspectiva del narrador, las reacciones respecto a la posible identificación o contradicciones durante la lectura (2006: 3).

Finalmente, la autora indica que “didácticamente se atribuye un destacado valor a la fase posterior de la lectura con tareas de escritura para que el alumno amplíe productivamente la recepción del texto” (Leibrandt 2006: 3). A ello responde el producto de la tarea final de cada unidad: se persigue que los alumnos creen, recreen,

manipulen y experimenten el texto tratado para lograr una recepción más completa que pueda proyectarse en nuevas producciones.

La propuesta contiene actividades abiertas, de respuesta múltiple, electivas, de trabajo cooperativo, de trabajo individual, de reflexión y de producción. Concretamente, para el diseño de las actividades didácticas se han seguido cuatro propósitos principales que están directamente vinculados con los objetivos de la investigación. A saber:

- Se ha fomentado el trabajo cooperativo. Esto responde a las premisas de la concepción del aprendizaje de la presente tesis en cuanto a la filosofía del aprendizaje del constructivismo sociocultural y del interaccionismo.
- Se ha procurado atender a las cuatro destrezas de la lengua (leer, escribir, hablar y escuchar) para continuar con los contenidos curriculares de la asignatura, sin embargo, las actividades predominantes se desarrollan a través del proceso lector puesto que es el foco de la investigación.
- Se ha incidido en las actividades de reflexión metacognitiva ya que es el recurso didáctico que subyace en toda la propuesta. De hecho, cada unidad didáctica finaliza con un cuestionario de reflexión metacognitiva.
- Se han priorizado las actividades que se dirigen a la aplicación directa de una estrategia en cada caso. Por ejemplo, se le solicita al alumno que anticipe, que conecte informaciones del texto, que relacione lo que sabe con lo que dice el texto, etc. El conjunto de actividades dedicadas a la ejercitación directa de las estrategias junto con el empleo de la reflexión metacognitiva como recurso clave constituyen la aportación a la comunidad educativa más destacada y original de la propuesta.

A lo largo del marco teórico quedó de manifiesto que el empleo de la reflexión metacognitiva en las actuaciones didácticas potencia los resultados positivos, y en esta intervención didáctica en mayor medida por dos cuestiones: a) el foco didáctico se sitúa en el desarrollo de las estrategias de lectura y estas se encuentran ligadas a la metacognición necesariamente por su propia condición de no inconscientes y porque se desarrollan solo desde la práctica; y b) el contexto de la actuación se sitúa en el marco

del aprendizaje de una LE lo que hace que múltiples de los procesos que un lector nativo realiza de manera automática, en este caso no lo sean.

El curso *Más allá de la lectura* emplea la reflexión metacognitiva a lo largo de todas las actividades, obligando al alumno a parar para reflexionar de manera explícita sobre lo que acaba de hacer o sobre lo que resulta más conveniente hacer. La intención de aplicar este recurso es que varios de los mecanismos que se siguen en el proceso de la aplicación de las estrategias de lectura afloren y el alumno tome conciencia de ellos. De hecho, el curso se apoya de tal manera en la reflexión metacognitiva que al final de cada una de las tres tareas se encuentra una actividad en forma de cuestionario que empuja a la retrospectiva para determinar los aprendizajes y las carencias del proceso de ejecución de la unidad. Esta actividad debe realizarse de manera individual y está diseñada como el último paso para asentar aprendizajes y dotar al alumno de cierta autonomía en su proceso de aprendizaje, por lo menos, al hacerle tomar conciencia de este. El ejercicio es el siguiente:

REFLEXIÓN

Es muy importante reflexionar para tu aprendizaje sobre el trabajo hecho, los conocimientos descubiertos y los procesos seguidos. Para ello, haz las siguientes actividades de reflexión metacognitiva en casa con tranquilidad:

1. ¿Cómo te ha ido?

En esta tarea he aprendido _____

El poema que más me ha gustado es _____
Mi verso favorito es _____

2. Aplicación de estrategias

ESTRATEGIAS	Sí, en el texto...	NO
He leído rápidamente pasando la vista por el texto para saber de qué trataba.		
Al conocer el título he imaginado de que podía tratar (hipótesis).		

He relacionado alguna parte del texto con lo que ya sabía del tema o de poesía (inferencia).		
He utilizado el diccionario.		
He descubierto el significado de una palabra que no sabía por el resto.		
He traducido palabra por palabra al eslovaco para entender el texto.		
He necesitado la ayuda de la profesora para entender el texto.		
He tenido que volver a imaginar el asunto del texto porque me había equivocado.		
He podido comprender e interpretar el texto.		
He resumido el contenido para retener la idea principal.		

Una vez presentada la propuesta didáctica de la presente investigación, se dedica el siguiente apartado a la exposición de los instrumentos de recogida de datos, al tratamiento que han recibido y a la descripción de la muestra.

2.4. LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS, EL TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y LA MUESTRA

La presente tesis analiza los resultados de un proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE basado en tareas literarias para aprendientes principiantes cuyo objetivo principal es observar la influencia de la intervención didáctica diseñada para tal fin en su competencia lecto-literaria. Para obtener información sobre dicho desarrollo, y por ser este un estudio predominantemente cualitativo, han sido empleados varios instrumentos de recogida de datos: varios cuestionarios y el diario de aula; así como dos tipos de análisis: cualitativo y cuantitativo.

2.4.1. Los instrumentos de recogida de datos

Esta investigación se sirve de un formato de pretest-postest para comprobar las repercusiones de la implementación de la propuesta didáctica. El diagnóstico inicial permitió conocer el punto de partida de los participantes y el diagnóstico final posibilitó la realización de un contraste entre el grupo experimental y el grupo de control, en cuanto a sus correspondientes puntos de partida una vez finalizado el curso de literatura en E/LE. Las pruebas diagnósticas fueron diseñadas para recoger datos en tres ámbitos de la competencia comunicativa de los participantes: el nivel de aplicación de estrategias lectoras, la capacidad interpretativa de textos literarios y el nivel de competencia lingüística. Tal y como se muestra a continuación:

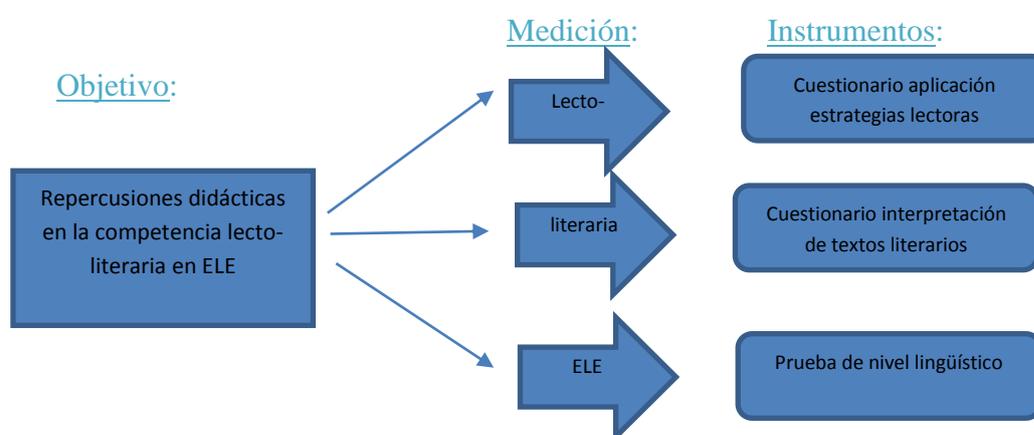


Figura 22. Los instrumentos de recogida de datos de la investigación para los diagnósticos iniciales y finales.

A continuación se detalla en qué consisten, cómo han sido diseñados y qué tipo de datos han recogido cada uno de los tres tipos de cuestionarios que forman las pruebas de pre y postest (véase *Anexo II* para los documentos originales).

2.4.1.1. Cuestionario ESLE: estrategias lectoras en español

Dado que la presente investigación pretende mostrar las repercusiones didácticas de la intervención en la competencia lecto-literaria, resulta necesario medir la competencia lectora de los participantes a través de la capacidad de aplicación de estrategias. Con este propósito se diseñaron los cuestionarios de pretest y postest que se nombraron como batería ESLE (Estrategias Lectoras ELE), cuyo documento íntegro se recoge en el *Anexo II*.

Para no influir en los datos obtenidos antes o después de la implementación de la herramienta didáctica, se diseñó una batería de preguntas, 52 en total, y se dividió aleatoriamente en dos partes, una para el pretest (22 preguntas) y otra para el postest (30 preguntas), procurando que las estrategias que se calificaban aparecieran equitativamente en los dos cuestionarios. Para su diseño, se recurrió a tres fuentes:

A) La batería SURCO –mide el conocimiento y uso de estrategias para regular la comprensión– y la batería IDEPA –mide la capacidad de comprender y resumir lo importante– diseñadas y probadas por Alonso Tapia y colaboradores (1992)⁶¹. Se realizó un cuidadísimo trabajo de selección de algunas preguntas de las baterías SURCO e IDEPA según la dificultad lingüística –estas baterías presentan multitud de preguntas y se seleccionaron once para el pretest y diez para el postest– a fin de que los alumnos no encontrarán problemas añadidos con la comprensión del texto y pudiesen centrarse en la ejecución de las instrucciones, es decir, aplicar una estrategia determinada en cada pregunta.

B) Junto a las preguntas de las pruebas de Tapia, se agregaron otras creadas por la investigadora a partir de fragmentos de textos de lecturas graduadas⁶² de ELE para nivel A2 a fin de garantizar que el insumo que se ofrecía fuera acorde a los participantes. Esta inserción fue fruto de los resultados de la prueba piloto que demostró que algunos de los fragmentos resultaban inalcanzables para los aprendientes de primero y por ello no lograban responder la pregunta sobre las estrategias. Con la intención de lograr un cuestionario lo más válido y fiable posible, se implementó previamente en un grupo piloto de características similares a los grupos de participantes de la investigación, tras lo cual el instrumento se reajustó suprimiendo las preguntas que dieron un 0% de acierto.

C) La tercera fuente para diseñar la batería ESLE, fue el libro *Estrategias de Comprensión Lectora (Serie Cars Stars)* –basado en la versión inglesa *Cars & Stars* de Deborah Adcock (2012) –. Este es un libro dirigido a niños para ejercitar especialmente

⁶¹ A pesar de ser una referencia no actual se optó por seguir la herramienta de Tapias dado que fue diseñada para medir exactamente lo que se pretendía determinar en estos diagnósticos y también por ser este autor un experto en el diseño de pruebas de comprensión lectora.

⁶² Son lecturas creadas exprofeso para los aprendientes de LE. Las fuentes fueron: *Amnesia* de José Luis Ocasar Ariza y *Carnaval* de Ramón Fernández Numen de la colección Lecturas de español de la editorial Edinumen.

las estrategias de comprensión lectora. De él resultó interesante que el formato de sus preguntas difiere del de las baterías IDEPA y SURCO ya que no ofrece fragmentos breves y una pregunta de opción múltiple, sino un texto más extenso y varias preguntas de opción múltiple sobre este. Al combinar los dos tipos de formato de preguntas – fragmentos y textos– se reducía la variable de animadversión o falta de familiaridad con el formato.

Las estrategias medidas⁶³ por la batería ESLE –siguiendo la nomenclatura que aparece en los referentes para el diseño: SURCO, IDEPA y *Stars*– son las siguientes:

HSC: hallar el significado por el contexto

CE: conocimiento de estrategias

UEC: uso de estrategias para regular la comprensión

IP: idea principal

HI: hacer inferencias

CS: comprender la secuencia

RHD: recordar hechos y detalles

Según la terminología y los conceptos manejados en la presente tesis, las estrategias medidas por el instrumento ESLE son las siguientes:

- Inferencia puente (HSC), consiste en inferir el significado de una palabra desconocida a partir de las demás de la oración. Se vincula con los conocimientos lingüísticos, de hecho, la inferencia interlingual es su aplicación en LE.
- Estrategia metacognitiva (CE), hace referencia al empleo de la metacognición para evaluar las acciones que se deben seguir durante el proceso de comprensión. En realidad, no se trata de una estrategia propiamente, sin embargo resulta muy útil emplear el término a modo de hiperónimo para englobarlas a todas.
- Estrategias para regular la comprensión (UEC), hace referencia a varias: uso del diccionario, preguntar al profesor, releer, saltar hacia delante en el texto,

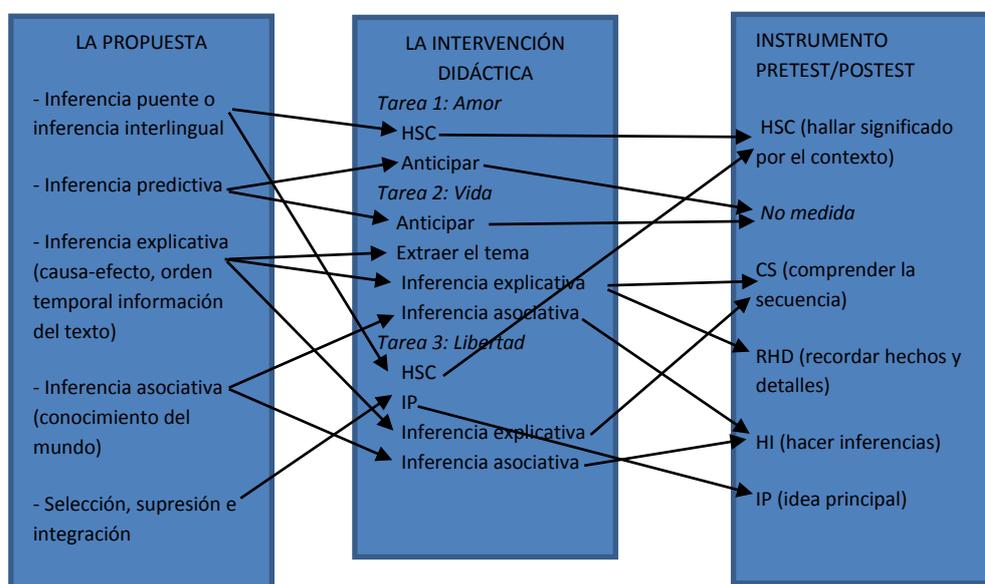
⁶³ Se debe indicar que la batería ESLE presenta algunas preguntas que requieren de la aplicación de otras estrategias como comparar, distinguir entre hecho y opinión o distinguir entre realidad y fantasía, que no son tenidas en cuenta para el análisis de los datos, su función es puramente completiva.

etc. En el cuestionario se trata de escoger la más adecuada de entre estas estrategias de regulación para solventar una situación concreta.

- Macroestrategias de selección, supresión e integración (IP), se aplican para lograr determinar la idea principal de un texto.
- Inferencia asociativa (HI), consiste en aportar conocimientos del mundo que no se encuentran en el texto para dotar de sentido a lo que se está leyendo.
- Inferencia explicativa (CS / RHD), se trata de inferir las informaciones que aparecen en el texto en otro lugar para establecer relaciones causales y de orden discursivo. En el cuestionario aparecen los dos tipos de inferencia explicativa como dos estrategias diferenciadas, una se debe aplicar para comprender la secuencia y la otra para recordar datos del texto.

Estas estrategias son las que se presentaron como las más adecuadas para ejercitarse en ELE y las que se atienden de manera directa en las tres tareas del curso *Más allá de la lectura*. Sin embargo, la inferencia predictiva ha tenido una presencia considerable en el curso y, verdaderamente, resulta definitiva para la lectura en E/LE pero no se encontró una manera viable de medirla en el cuestionario ESLE. De la misma manera, se debe señalar que la manera más adecuada de evaluar el nivel de la inferencia explicativa es sometiendo al lector a la pregunta que la activa después de la lectura sin tener el texto delante. De otro modo, el lector solo debe volver al texto para localizar la información requerida sin necesidad de rescatarla de su memoria a corto plazo (MCP).

En el siguiente esquema se muestran las estrategias que se han manejado en la presente investigación y el vínculo existente entre la propuesta teórica, la herramienta didáctica y el instrumento de recogida de datos:



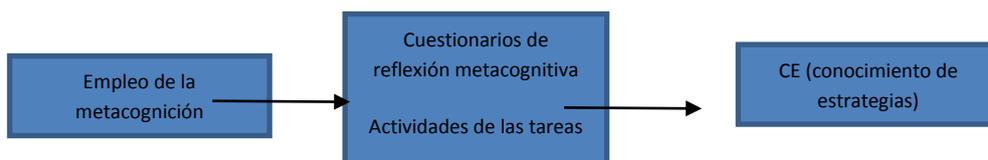


Figura 23. Correlación entre las estrategias propuestas según la teoría, la intervención didáctica y el instrumento de recogida de datos.

En la figura anterior, se puede observar que la inferencia predictiva se propuso en la selección de estrategias más rentables y adecuadas para ejercitarse en la clase de ELE y que se entrena directamente en el curso *Más allá de la lectura*, pero no aparece en los instrumentos de recogida de datos de pretest y postest. Esto responde a la dificultad que entraña medir la aplicación de la inferencia predictiva en un cuestionario de respuesta múltiple que se realiza de manera individual.

Además del cuestionario ESLE, los participantes realizaron una prueba de pretest y postest de interpretación de textos literarios en ELE, que se detalla a continuación.

2.4.1.2. *La interpretación de textos literarios: el cuestionario ILE*

Si el objetivo de la presente investigación es comprobar las repercusiones en la competencia lecto-literaria del trabajo con literatura en clase de ELE, resulta imprescindible medir la competencia literaria relativa a textos en español de los participantes antes y después de la intervención didáctica. Sin embargo, como determinar con exactitud esta competencia es una tarea compleja, la presente tesis se limita a la destreza lecto-literaria y los cuestionarios se diseñaron para medir la capacidad de interpretar un texto literario en ELE a través de la recopilación de datos referentes a tres ámbitos: la respuesta lectora, la puesta en marcha de estrategias de interpretación y los conocimientos literarios.

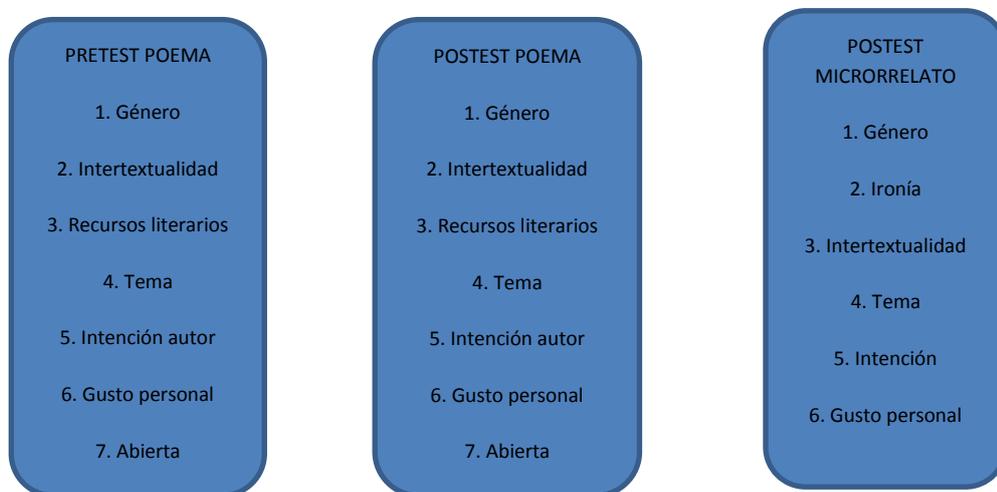
La prueba de interpretación de literatura en español (ILE) consiste en preguntas abiertas sobre un texto literario para comprobar si el participante logra construir el sentido de la obra. Resultó necesario variar el formato entre el pretest y el postest por la condición de principiantes de los participantes, que lo eran en mayor medida en el

momento de implementar el pretest. La variación consistió en que en el pretest se debía interpretar un solo texto, un poema, que se encontraba en español y en la lengua materna de los participantes –eslovaco–; mientras que el postest presentaba dos textos, el mismo poema y un microrrelato, y solo se ofrecía en español. Se consideró que la prueba debía medir la capacidad para interpretar el texto literario y que, si los participantes encontraban problemas para entender las preguntas, esto afectaría al resultado; por ello se diseñó el pretest en eslovaco a fin de evitar que la carencia lingüística en español afectara al resultado. También se consideró que ofrecer dos textos literarios en español en el pretest podía abrumar a los participantes al asociar la literatura con una tarea difícil, especialmente en ELE, y por ello se optó por un solo texto en el pretest y dos en el postest. Además, el tiempo transcurrido entre una prueba y otra serviría para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos de manera considerable y haría viable el enfrentamiento a dos textos en la prueba final ILE.

Siguiendo las pautas sobre la conveniencia de los textos breves completos para el aula de ELE, los seleccionados fueron un poema –*Érase una vez* de José Agustín Goytisolo– para el pretest y el postest, y un microrrelato –*Dulcinea del Toboso* de Marco Denevi– para el postest. El poema guarda una fuerte relación intertextual con los cuentos tradicionales –presenta la fórmula de inicio y los personajes de los cuentos–. También muestra métrica (estrofas y versos) y recursos literarios destacando la antítesis con mayor presencia. Se escogió este poema porque ofrecía mucho juego para su interpretación, los alumnos podían identificar el género poético fácilmente pero también señalar la fórmula de inicio y los personajes de cuento. Además, el tema, un mundo al revés en sueños, puede dar pie a interpretaciones muy interesantes como la falsa apariencia de la vida, el sinsentido de la vida, la dualidad de la realidad, etc.

El microrrelato mantiene una fuerte relación intertextual con el *Quijote*. Este era el principal eje para su interpretación. El tema gira sobre la reescritura de la historia del *Quijote* intercambiando el papel de los protagonistas. Además, el texto posee grandes dosis de humor y de ironía que los alumnos podían identificar y utilizar para dotarlo de sentido.

En cuanto a las preguntas del cuestionario ILE, solicitan realizar varias tareas para llegar a la interpretación del texto literario y para que el lector exprese lo que quiera sobre el texto. Concretamente se centran en los siguientes aspectos:



Hay dos diferencias entre los cuestionarios alrededor del poema y del microrrelato. La primera se refiere a la dedicada a los recursos literarios que en el caso de *Érase una vez* se presenta como tal; y en el de *Dulcinea del Toboso* se especifica detectar la ironía. La diferencia responde al hecho de que en el poema es más sencillo identificar recursos literarios mientras que en el microrrelato resulta más complejo y también porque se consideró interesante que los alumnos atendieran a la ironía del texto para saber cómo la entendían. La segunda diferencia se encuentra en la pregunta abierta: “Di lo que quieras sobre este texto” que solo aparecía en la prueba de *Érase* porque lo que se pretendía con esta pregunta era que los participantes dejarán evidencias en sus respuestas del nivel de asimilación de los contenidos del curso ante un nuevo texto literario en ELE, y, para ello, este debía ser accesible al lector y el poema *Érase una vez* lo era en mayor medida que el de *Dulcinea del Toboso*.

En el caso del cuestionario ILE, también resulta posible mostrar gráficamente las relaciones que se dan entre los aspectos de la competencia literaria que se destacaron en el marco teórico como los más adecuados para su tratamiento en la clase de ELE (el proceso de interpretación, el intertexto lector y las estrategias de recepción), que son los mismos que la intervención didáctica trabaja de manera explícita y sobre los que se

recogen datos con el instrumento ILE. Aparecen relacionados en la investigación de la siguiente manera:

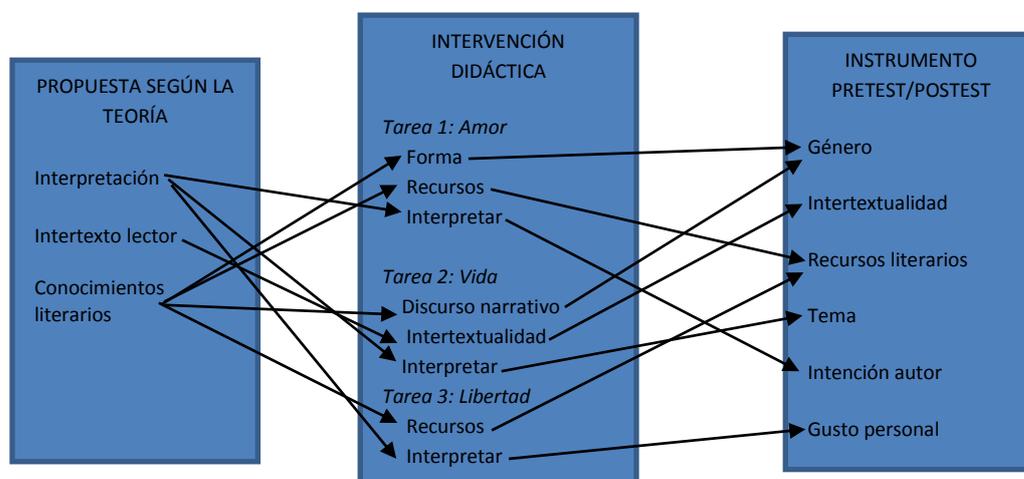


Figura 24. Correlación entre las habilidades y los componentes propuestos según la teoría, los contenidos en la intervención didáctica y los recogidos por el instrumento ILE.

El tercer instrumento de recogida de datos son las pruebas de pretest y postest de competencia lingüística en ELE. A continuación, se explica en qué consistieron dichas pruebas.

2.4.1.3. El diagnóstico de la competencia lingüística en ELE

El objetivo de la presente investigación se centra directamente en el desarrollo de la competencia lecto-literaria y de manera indisoluble de la competencia comunicativa en ELE, ya que esta última incluye a la primera. Por tanto, se espera que la exposición de los alumnos al trabajo con textos literarios tenga repercusiones en la competencia comunicativa por lo menos en los ámbitos lingüístico, discursivo, sociolingüístico, estratégico y literario. A pesar de ello, no se diseñó un instrumento de recogida de datos que midiera de manera explícita y unívoca los beneficios de la ejecución del curso en la competencia comunicativa más allá del ámbito lecto-literario –no se encontró una manera directa para hacerlo dado que los participantes recibieron clases de ELE de manera paralela a la implementación del curso y no podría

discriminarse si un conocimiento procede de la ejecución de las tareas literarias o de las otras clases rutinarias de ELE-. Lo que sí se realizó fue una prueba de dominio de español antes de la implementación del curso –en enero– e inmediatamente al final de la intervención didáctica –en junio– para observar si se daban diferencias entre el grupo experimental y el de control en el ámbito lingüístico.

Estas pruebas consistieron en la realización de cinco actividades diferentes: un cuestionario de gramática y vocabulario, una redacción de 180 palabras, una audición, una comprensión lectora y una prueba de expresión e interacción orales (véase *Anexo II* para los documentos originales). La prueba fue realizada como examen final del primer semestre y como examen final de curso. En su diseño y administración colaboraron los ocho profesores del departamento de español del Gymnázium Bilingválne.

Lo que resultaba más relevante para los objetivos del estudio era comprobar si los alumnos del grupo experimental mostraban alguna carencia en su competencia lingüística después de dedicar tres clases a la semana durante diez semanas al trabajo con literatura, en comparación con los que habían seguido con las clases ordinarias de ELE. Consecuentemente, los datos no apuntaban a los conocimientos adquiridos por la ejecución del curso de literatura, sino a si el tiempo dedicado al trabajo con textos literarios había socavado el proceso de adquisición de ELE de los participantes. Esta fue la tercera prueba que configura el pre y el posttest para la recogida de datos. Dichos datos fueron organizados, analizados e interpretados siguiendo algunos métodos que se detallan a continuación, sin embargo, previamente se señalan la validez y la confiabilidad de los instrumentos de recogida de datos de esta investigación.

2.4.1.4. *La validez y la confiabilidad de los instrumentos de recogida de datos*

La *validez* y la *confiabilidad* –también denominada fiabilidad– son requisitos imprescindibles que los instrumentos de recogida de datos y los métodos de análisis subsiguientes de cualquier investigación rigurosa deben cumplir. En el caso de la presente tesis, se han buscado varias maneras de velar por la confiabilidad y la validez de todo ello.

De manera tradicional, la *validez* se ha definido como el grado en que una prueba mide lo que pretende y, por tanto, lo que está diseñada para medir. Hay varios métodos para determinar la validez de una prueba, tales como el análisis del contenido –validez de contenido–, el cálculo de la correlación entre los resultados de la prueba y el criterio de interés –validez concurrente– o el análisis de los constructos medidos por la prueba –validez de constructo–. Estos métodos son útiles en la medida en que desvelan qué mide una prueba y mejoran la comprensión de la misma a fin de determinar en qué grado es válida para desempeñar su función. Resulta mayormente relevante la validez de constructo o conceptual puesto que consiste en comprobar, según la metodología de la investigación científica, que el test mide la variable a la que se refiere. Se intenta garantizar que la variable que mide es una variable aceptable en relación a la consistencia lógica y en relación a las comprobaciones experimentales.

Una manera para preservar la validez, consistió en someter todos los instrumentos –tanto el didáctico como los de recogida de datos– a una primera implementación con un *grupo piloto*. Esto sirvió para reajustar todos los materiales de intervención en el aula. Por un lado, se modificó y se mejoró el curso *Más allá de la lectura*, eliminando algunos textos de complejidad excesiva así como algunas actividades que resultaban tediosas e innecesarias. Por otro, se reajustaron los cuestionarios de las pruebas de pretest y postest, sustituyendo las preguntas que ofrecían un índice de acierto cero por otras más asequibles, como ya se ha indicado anteriormente. Con ello, todos los materiales quedaron más ajustados al perfil de los participantes.

La *triangulación* es otro de los mecanismos que aseguran la validez de una investigación. En este caso se ha dado triangulación en los datos recogidos, puesto que se han recogido varios referentes a un mismo ámbito a través de diversos instrumentos. Por ejemplo, la capacidad para generar inferencias asociativas de los participantes se ha medido a través del cuestionario ESLE y a través del cuestionario ILE; los conocimientos de género se han medido a través del cuestionario ILE y en el análisis cualitativo de los productos; etc.

Además de estas medidas, los instrumentos de recogida de datos ESLE han sido sometidos a una fórmula para calcular con exactitud la *confiabilidad* que contienen. El

término *confiabilidad* hace referencia a todo un conjunto de métodos y técnicas que emplean los investigadores para calcular el grado de precisión con el cual están midiendo las variables de sus investigaciones. La confiabilidad de un proceso de medición o de unos resultados se expresa mediante un *coeficiente de confiabilidad* que varía desde 0.00 a 1.00. Un instrumento psicométrico debe ser consistente o confiable en cierta medida, dependiendo del uso que se le dé a los resultados, para poder considerarlo de valor.

Todos los instrumentos de medida que ofrecen una puntuación, también contienen cierta cantidad de error aleatorio. Por esta razón, la confiabilidad se define como la causa de la varianza de la calificación real en una prueba. En términos estrictos, la confiabilidad es una propiedad de las puntuaciones obtenidas cuando se administra una prueba a un grupo particular y en un momento dado (Thompson 1994) más que una característica de la prueba. Dicha propiedad pretende responder a cuánto error afecta a una puntuación empírica y para ello se han desarrollado varias maneras.

Spearman (en Muñiz 2003), a principios de siglo, diseñó su propuesta pionera para las variables psicológicas, que se denomina el Modelo Lineal Clásico y que dio origen a todo un enfoque sobre los tests que se agrupa bajo el término Teoría Clásica de los Test (Barraza 2007). Partiendo de esta propuesta, surgen una serie de recursos para la medición de la consistencia interna del test, por tanto, el concepto de confiabilidad se equipara al de consistencia, los más destacados son las siguientes (Barraza 2007: 2):

- a) La correlación entre dos formas paralelas del tests.
- b) La correlación entre dos mitades aleatorias del test corregida mediante la fórmula de Spearman-Brown.
- c) La correlación entre dos aplicaciones del mismo test a una muestra de personas.

Junto a estas estrategias, se desarrolla un conjunto de fórmulas para el mismo fin que se apoyan en la covariación de los ítems para realizar sus mediciones. Las más conocidas son el coeficiente KR20 y el KR21 de Kuder y Richardson (1937) y el Coeficiente Alfa de Cronbach (1972).

Existen otras vías para determinar la confiabilidad de una prueba, por ejemplo, repetir el mismo test pasado un tiempo o implementar test diversos para medir el mismo dato. Con todo, en la actualidad se cuenta con tres métodos tradicionales para estimar la confiabilidad de una prueba u otro instrumento de evaluación: el formato test-retest – consiste en la repetición de la prueba–, las formas paralelas –supone medir el mismo datos con dos pruebas distintas– y la consistencia interna –incluye el método de división por mitades de Spearman, las fórmulas de Kuder-Richardson y el coeficiente alfa de Cronbach–. Dado que el formato test-retest y las formas paralelas consumen mucho tiempo y esfuerzo, los procedimientos de consistencia interna son los más empleados.

En lo referente a la confiabilidad del pretest y del postest ESLE de la presente investigación, se ha aplicado el cálculo del coeficiente de confiabilidad por el modo de dos mitades de la fórmula de Rulon, cuyos cálculos y resultados se muestran a continuación⁶⁴, con la intención de conocer la confiabilidad del instrumento de recogida de datos respecto al grado de precisión que presenta.

En la siguiente tabla se ofrecen las puntuaciones de la muestra de participantes en los ítems pares e impares en la batería ESLE del pretest que han servido para el cálculo del coeficiente. Se ha elegido al azar una muestra de 15 participantes de los 45 que realizaron los test para reducir las cantidades y facilitar la aplicación de la fórmula.

PARTICIPANTES	Ítems	X (aciertos)	PAR (X ₁)	IMPAR (X ₂)	(P-I)=d	X ₁ ²	X ₂ ²	X ₁ X ₂
A1	22	12	7	5	2	49	25	35
A2	22	8	4	4	0	16	16	16
A3	22	15	8	7	1	64	49	56
A4	22	9	6	3	3	36	9	18
A5	22	11	7	4	3	49	16	28
A6	22	16	7	9	-2	49	81	63
A7	22	12	6	6	0	36	36	36
A8	22	14	6	8	-2	36	64	48
A9	22	14	8	6	2	64	36	48

⁶⁴ Esta fórmula para el cálculo de la confiabilidad es aplicable únicamente a los cuestionarios que puntúan con 0 o 1, por ello solo se ha aplicado a los test de la prueba ESLE.

A10	22	15	9	6	3	81	36	54
A11	22	9	6	3	3	36	9	18
A12	22	13	6	7	-1	36	49	42
A13	22	13	7	6	1	49	36	42
A14	22	13	7	6	1	49	36	42
A15	22	16	9	7	2	81	49	63

División del test en dos mitades. Fórmula de Rulon:

$$r_{xx} = 1 - \frac{S_d^2}{S_x^2}$$

S_d^2 es la varianza de las diferencias entre las puntuaciones pares e impares

S_x^2 es la varianza de las puntuaciones empíricas de los sujetos

$$S_d^2 = \frac{2^2+0^2+1^2+3^2+3^2+(-2)^2+0^2+(-2)^2+2^2+3^2+3^2+(-1)^2+1^2+1^2+2^2}{15} - (1.06)^2 = 2.8$$

$$S_d^2 = \frac{12^2+8^2+15^2+9^2+11^2+16^2+12^2+14^2+14^2+15^2+9^2+13^2+13^2+13^2+16^2}{15} - (12.6)^2 = 7.7$$

$$r_{xx} = 1 - \frac{S_d^2}{S_x^2} = 1 - \frac{1.68}{7.7} = 0.64$$

El coeficiente de confiabilidad de la prueba ESLE de pretest es de **0.64** sobre 1.00 según la fórmula de Rulon.

En la siguiente tabla se ofrecen las puntuaciones de la muestra de participantes en los ítems pares e impares en el cuestionario ESLE de postest que han servido para aplicar la fórmula. Se ha elegido al azar una muestra de 15 participantes para reducir las cantidades y facilitar la aplicación.

PARTICIPANTES	Ítems	X (aciertos)	PAR (X ₁)	IMPAR (X ₂)	(P-I)=d	X ₁ ²	X ₂ ²	X ₁ X ₂
A1	30	14	7	7	0	49	49	49
A2	30	16	7	9	-2	49	81	63
A3	30	18	9	9	0	81	81	81
A4	30	16	7	9	-2	49	81	63

A5	30	16	7	9	-2	49	81	63
A6	30	16	7	9	-2	49	81	63
A7	30	16	7	9	-2	49	81	63
A8	30	13	5	8	-3	25	64	40
A9	30	5	2	3	-1	4	9	6
A10	30	13	7	6	1	49	36	42
A11	30	6	3	3	0	9	9	9
A12	30	10	4	6	-2	16	36	24
A13	30	9	3	6	-3	9	36	18
A14	30	15	7	8	-1	49	64	46
A15	30	9	5	4	1	25	16	20

División del test en dos mitades. Fórmula de Rulon:

$$r_{xx} = 1 - \frac{S_d^2}{S_x^2}$$

S_d^2 es la varianza de las diferencias entre las puntuaciones pares e impares

S_x^2 es la varianza de las puntuaciones empíricas de los sujetos

$$S_d^2 = \frac{0^2 + (-2)^2 + 0^2 + (-2)^2 + (-2)^2 + (-2)^2 + (-2)^2 + (-3)^2 + (-1)^2 + 1^2 + 0^2 + (-2)^2 + (-3)^2 + (-1)^2 + 1^2}{15} - (-1.2)^2 = 1.6$$

$$S_x^2 = \frac{14^2 + 16^2 + 18^2 + 16^2 + 16^2 + 16^2 + 16^2 + 13^2 + 5^2 + 13^2 + 6^2 + 10^2 + 9^2 + 15^2 + 9^2}{15} - (12.8)^2 = 15.2$$

$$r_{xx} = 1 - \frac{S_d^2}{S_x^2} = 1 - \frac{1.6}{15.2} = 0.90$$

El coeficiente de confiabilidad de la prueba de la prueba ESLE de postest es de **0.90** sobre 1.00 según la fórmula de Rulon.

Una vez obtenido el coeficiente de confiabilidad, se debe determinar si el resultado es satisfactorio. Según Kaplan y Sacuzzo (en Hogan 2004) si el uso de la prueba es para la investigación, se requiere una confiabilidad moderada –a partir de 0.70

es adecuada—; en cambio, Rosenthal (en García Cadena 2006) propone una confiabilidad mínima de 0.90 para tomar decisiones sobre la vida de las personas, y de 0.50 para propósitos de investigación. La postura de Thorndike y Hagen (1978; en Barraza 2007) en su libro clásico *Tests y técnicas de medición en psicología y educación* concluye que la valoración de la confiabilidad debe hacerse en función de la superioridad que esta manifieste respecto a otros procesos de medición con relación a la misma variable.

Los instrumentos de recogida de datos ESLE de pretest y postest presentan unos coeficientes de confiabilidad satisfactorio y altamente satisfactorio: 0.64 y 0.90, respectivamente. En definitiva, se puede afirmar que la presente investigación se ha desarrollado a través de unos instrumentos que garantizan la confiabilidad y la validez del proceso investigador.

2.4.2. Métodos y tipos de análisis e interpretación de los datos

En la investigación-acción es más común emplear métodos cualitativos puesto que se busca estudiar el funcionamiento de un fenómeno dentro del aula. Sin embargo, esta investigación resulta mixta al utilizar herramientas de la investigación cuantitativa también, a fin de lograr contraste, corroboración y confirmación de los datos y, por tanto, conseguir resultados más detallados. Aunque, bajo una mirada holística, la investigación se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa-interpretativa porque, principalmente, produce datos que son descritos y, posteriormente, interpretados: la habilidad para interpretar textos literarios, el dominio de las estrategias de lectura y la capacidad creadora de artefactos literarios en ELE. En este tipo de investigaciones, se estudian los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, lo cual supone centrar el interés en interpretar la experiencia y el proceso llevado a cabo por los propios sujetos. Sin embargo, los datos recogidos también han sido sometidos a un análisis cuantitativo, que ha permitido ofrecer valores numéricos y cifras estadísticas. Exactamente, se trata de los datos recogidos por los cuestionarios de aplicación de estrategias (ESLE) y de competencia lingüística. El análisis de estos datos ha permitido calcular en cifras los resultados de los grupos porque ofrecen un formato de análisis que

puntuía con 1 punto (respuesta correcta) o con 0 puntos (respuesta incorrecta) según los parámetros de análisis que se han establecido. De hecho, los resultados del análisis cuantitativo han sido sometidos a pruebas estadísticas que han permitido aceptarlos como significativos o rechazarlos por incidencia del azar –se trata de la prueba *t de Student* como se explicará en las páginas posteriores–.

Por tanto, de los tres paradigmas de investigación –positivista, interpretativo y sociocrítico–, se ha recurrido a la combinación de dos de ellos para la recogida y análisis de los datos: el positivista y el interpretativo.

El análisis cuantitativo, propio del paradigma positivista, se apoya en la estadística para cuantificar, verificar y medir los datos, lo cual conlleva al desarrollo de conocimiento nomotético y a la aceptación o rechazo de hipótesis. Esta investigación es prediccionalista y ha trabajado con hipótesis de partida. Por ello, ha sido necesario recurrir al análisis cuantitativo, empírico-analítico más racionalista, a fin de lograr la falsación⁶⁵ de las hipótesis y a fin de generar estadísticas descriptivas e inferenciales que permitan extender los resultados a una población semejante más allá de la muestra que esta investigación maneja. Este tipo de análisis de los datos cuantitativo se ha aplicado a los datos recogidos por las preguntas de los cuestionarios ESLE e ILE –a excepción de las preguntas 6 y 7 del cuestionario ILE– así como a la prueba de competencia lingüística, con la intención de obtener resultados objetivos respecto a los efectos de la intervención didáctica en estos tres ámbitos de la competencia comunicativa de los participantes.

Por otro lado, al ser la presente investigación mixta, se ha recurrido al tipo de análisis vinculado al paradigma interpretativo. Resulta necesario aplicar un tipo de análisis que ofrezca resultados orientados al descubrimiento, a la comprensión de los fenómenos a fin de desarrollar un conocimiento de tipo ideográfico, que se vincula a la descripción y comprensión de lo individual, lo particular y lo singular. El sentido del empleo de este tipo de análisis cualitativo más inductivo es buscar la interconexión de los elementos que puede darse en algún fenómeno y, a partir de ello, alcanzar el

⁶⁵ Falsación: Frente al criterio de "verificación", adoptado por el círculo de Viena para delimitar el conocimiento científico de otras formas de "saber" (como la metafísica) K. Popper defiende la "falsación" como forma de contrastación, según la cual conocimiento (hipótesis, teoría) tiene un carácter científico cuando puede ser refutado por los hechos de la experiencia. (Glosario de filosofía www.webdianoia.com)

conocimiento necesario para entender qué ocurre con el objeto de estudio. Los datos obtenidos por las preguntas 6 y 7 del cuestionario ILE así como por los productos de la tarea 1 no pueden ser abordados de otra manera puesto que son frutos de fenómenos de creación con un gran componente humanístico, por tanto, hallar algún tipo de significado solo es posible por la interpretación de los mismos. Este tipo de análisis ofrecerá resultados referentes a la respuesta lectora, a la capacidad de aplicación de estrategias y de conocimientos y a la capacidad creadora de los participantes tras la intervención didáctica. Dichos resultados se generarán a partir de las interconexiones de los componentes y aspectos literarios que se detecten y que serán interpretados como la evidencia de los efectos que el curso de literatura ha provocado en la competencia literaria de los participantes.

Los datos de la presente investigación se han organizado según la posibilidad de aplicarles un análisis cuantitativo o cualitativo, así como en referencia al tipo de información que aportan relativa a las repercusiones de la intervención didáctica. Véase:

1- Datos analizados cuantitativamente:

- a) Los datos recogidos por el cuestionario de sondeo de hábitos antes de la intervención en el aula, que servirán para marcar un perfil de los participantes antes de la intervención en el aula en referencia a los hábitos que declaran tener respecto a la literatura. Estos datos serán analizados a fin de describir la situación de partida en cuanto a las características de la muestra de participantes pero no serán interpretados.
- b) Los datos recogidos por los cuestionarios ESLE que ofrecerán resultados relativos a la capacidad de aplicación de estrategias lectoras en ELE antes y después de la intervención.
- c) Los datos recogidos por las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 de los cuestionarios ILE que mostrarán la capacidad para resolver tareas de interpretación de un texto literario antes y después de la realización del curso *Más allá de la lectura*.
- d) Los datos recogidos por las pruebas de lengua en ELE ofrecerán resultados respecto al nivel de competencia lingüística antes y después de la intervención didáctica.

2- Datos analizados cualitativamente:

- e) Los datos recogidos por la pregunta 6 de los cuestionarios ILE (*¿Te ha gustado? ¿Por qué?*) que ofrecerán resultados respecto a si la respuesta lectora de los alumnos es empática hacia los textos en mayor o en menor medida, así como el empleo de estrategias y/o conocimientos para justificarla.
- f) Los datos recogidos por la pregunta 7 del cuestionario ILE (*Di lo que quieras sobre el texto*), que mostrará a qué componentes, aspectos o procesos literarios hacen referencia los alumnos ante una respuesta totalmente abierta después de la interpretación de un texto literario en ELE.
- g) Los datos de los fenómenos de producción literaria que constituyen los ocho productos realizados al final de la primera tarea del curso, que arrojarán luz sobre cuáles de los aprendizajes trabajados en la unidad didáctica han sido asimilados por los alumnos. Asimismo, responderán a la capacidad de los alumnos experimentales para cumplir con los objetivos didácticos y culminar el ciclo de la tarea comunicativa literaria con formato PCPP (presentación, concienciación, práctica y producción).

Además de los datos indicados, la presente investigación cuenta con otro tipo que recibirá un tratamiento diferente: las anotaciones de la investigadora en el diario de campo sobre el transcurso de la implementación del curso, que recogen los aspectos más significativos del desarrollo de las actividades y la actitud de los participantes. Debido a que no se empleó el diario de aula para recoger datos de manera minuciosa y que sus resultados no responden a las preguntas de investigación, no se consideran estos datos para incluirlos en el corpus de análisis, pero sí se hará referencia a ellos para describir el desarrollo de la implementación de los materiales.

En el siguiente cuadro se puede observar la clasificación de los instrumentos de recogida de datos en la investigación y el tipo de análisis al que han sido sometidos:

INSTRUMENTOS	NÚMERO DE UNIDADES	TIPO DE ANÁLISIS	FINALIDAD
CUESTIONARIO DE SONDEO DE HÁBITOS	44	Análisis cuantitativo	Perfilar a los participantes.

LECTO-LITERARIOS			
CUESTIONARIO ESLE PRE Y POSTEST	44 + 44	Análisis cuantitativo	Aceptar o rechazar las hipótesis.
CUESTIONARIO ILE PRE Y POSTEST (preguntas 1, 2, 3, 4 y 5)	44 + 44	Análisis cuantitativo	Aceptar o rechazar las hipótesis.
CUESTIONARIO ILE POSTEST (preguntas 6 y 7)	44	Análisis cualitativo	Aceptar o rechazar las hipótesis.
PRUEBA DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA PRE Y POSTEST	44 + 44	Análisis cuantitativo	Aceptar o rechazar las hipótesis.
TAREAS FINALES	8	Análisis cualitativo	Aceptar o rechazar las hipótesis. Responder a los objetivos didácticos.
DIARIO DE CAMPO	7	No analizadas	Perfilar a los grupos

En el caso de ESLE, las respuestas se puntuaron con 1 punto (correcta) o 0 puntos (incorrecta) pudiendo obtenerse un total de 22 puntos. El formato de las preguntas es de opción múltiple con una respuesta correcta.

Las preguntas del cuestionario ILE se puntuaron con 2 puntos (completa), 1 punto (incompleta) y 0 puntos (inadecuada) pudiendo obtenerse un total de 10 puntos. En este caso, todas las preguntas presentan un formato de respuesta abierta, sin embargo, antes de realizar el análisis, se marcaron unos parámetros de evaluación para someter los cuestionarios a ellos y poder asignar una puntuación numérica. En la siguiente tabla se ofrecen los parámetros de la puntuación de las respuestas de los alumnos al cuestionario ILE (preguntas 1, 2, 3, 4 y 5):

<i>Érase una vez</i>			
	2 puntos	1 punto	0 puntos
Género	Reconoce el género poesía y lo justifica (versos, estrofas...)	Reconoce el género	No reconoce el género
Intertextualidad	Realiza una conexión intertextual lógica y de referente literario	Realiza una conexión intertextual lógica con otros tipo de referente (películas o canciones)	No realiza una conexión intertextual

Recurso literario	Identifica un recurso de manera clara	Nombra un recurso del texto pero no lo identifica de manera clara	No identifica ningún recurso
Tema	Señala el tema y lo explica con coherencia	Señala el tema de manera escueta	No señala el tema
Intención	Señala una intención aceptable y la explica de manera clara y correcta	Señala una intención aceptable	No señala la intención

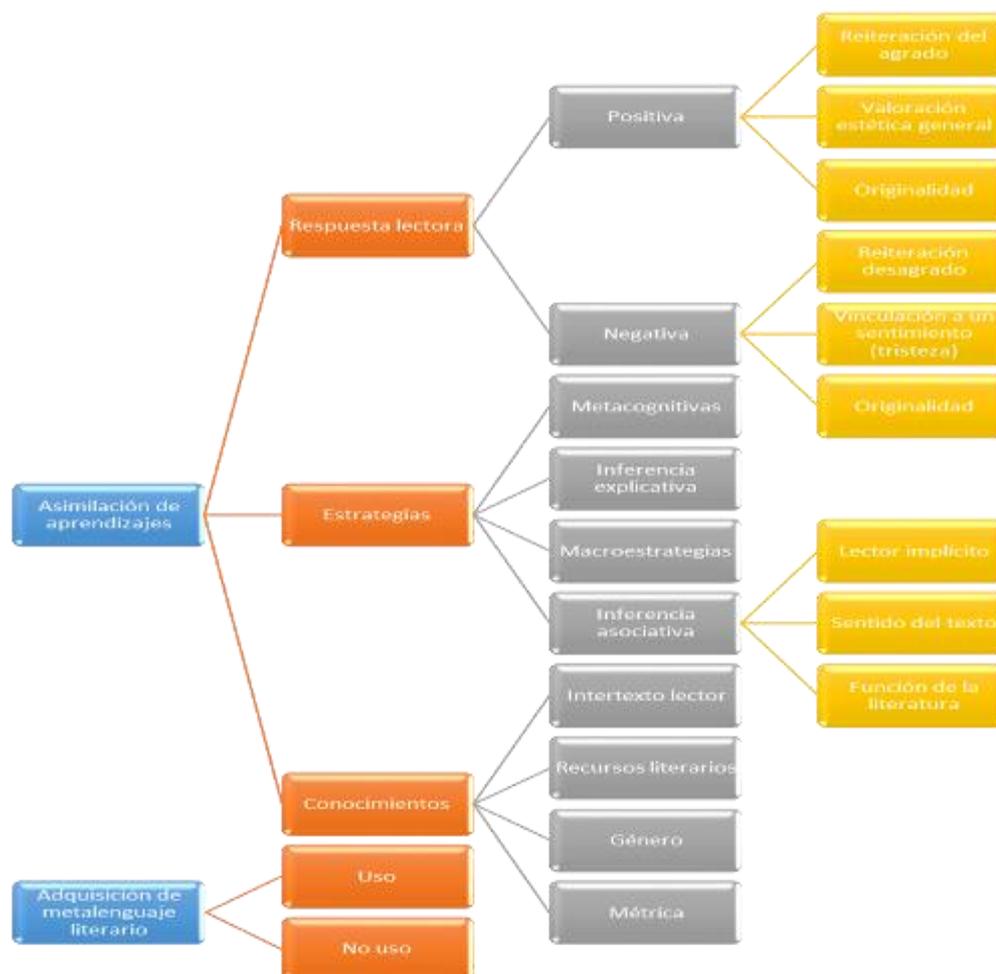
<i>Dulcinea del Toboso</i>			
	2 puntos	1 punto	0 puntos
Género	Reconoce el subgénero (microrrelato)	Reconoce el género (narrativa)	No reconoce el género
Intertextualidad	Realiza una conexión intertextual lógica y de referente literario: <i>El Quijote</i>	Realiza una conexión intertextual lógica con otras obras	No realiza ninguna conexión intertextual
Ironía	Identifica la ironía del texto y la explica: a) era fea y b) al final murió	Señala la ironía del texto pero no la explica de manera clara	No señala la ironía
Tema	Señala el tema y lo explica con coherencia: a) la locura o b) <i>El Quijote</i>	Señala el tema de manera general: a) el amor o b) la fantasía	No señala el tema
Intención	Señala una intención aceptable y la explica de manera clara y correcta	Señala una intención aceptable pero no la explica con claridad	No señala la intención

Los datos recogidos a través de las respuestas a las preguntas 6 y 7 del cuestionario ILE han sido sometidos a un tipo de análisis cualitativo, como ya se ha señalado. El análisis de estos datos ha pretendido buscar patrones, semejanzas y diferencias que puedan ser vinculados a la respuesta lectora que los participantes activan ante un texto literario en ELE una vez finalizada la intervención en el aula. Para ello, se ha realizado un *análisis del contenido* de las respuestas de los participantes y se han clasificado conceptualmente según unas categorías de análisis que han variado en cada pregunta. Para las respuestas a la pregunta 6 –¿Te ha gustado? ¿Por qué?–, que aparecía tanto en la actividad del texto *Érase una vez* como en el de *Dulcinea del Toboso*, las categorías de análisis han recogido las respuestas sí / no / no sé / no responde, para la primera parte de la pregunta. Para la otra parte de las respuestas a la pregunta 6 –¿Por qué?– y para las respuestas a la pregunta 7 –Di lo que quieras sobre

el texto—, que aparecía únicamente en la actividad entorno al texto *Érase una vez*⁶⁶, se ha realizado un análisis de contenido bajo dos categorías de análisis:

1. La asimilación de contenidos de la intervención didáctica.
2. La adquisición de metalenguaje literario en ELE.

La primera categoría recoge las evidencias de la integración de los contenidos trabajados durante el curso de literatura en tres ámbitos: respuesta lectora, estrategias de interpretación y conocimientos literarios. Los cuales, a su vez, incluyen subcategorías más concretas a fin de establecer interconexiones entre las respuestas de los alumnos y extrapolar patrones de semejanzas significativos. Las categorías y subcategorías son las siguientes:



⁶⁶ Se consideró que para poder registrar evidencias del grado de integración de los aprendizajes previstos ante un nuevo texto literario en ELE, este debía ser accesible al lector y el poema *Érase una vez* lo era en mayor medida que el de *Dulcinea del Toboso*.

La categoría de análisis de adquisición de metalenguaje literario en ELE ha analizado los datos recogidos por las respuestas a las preguntas 6 y 7 en base al uso de términos o no uso de términos. Las palabras que se han fijado como parámetros para materializar el análisis son referentes a conceptos literarios, tales como *poema*, *cuento*, *microrrelato*, *verso*, *estrofa*, *rima* e *historia*. Resulta necesario explicar qué forma tienen estos términos en eslovaco a fin de que se observe la relación entre la morfología de las palabras en los dos idiomas y su uso responda, efectivamente, a la adquisición del término en español y no a la asociación de términos por su similitud morfológica. En la siguiente tabla se ofrecen los términos en español y en eslovaco:

Poema	<i>Báseň</i>
Cuento	<i>Poviedka</i>
Microrrelato	<i>Novela</i>
Verso	<i>Verš</i>
Estrofa	<i>Strofa</i>
Rima	<i>Rym</i>
Historia	<i>Príbehy</i>

Los últimos datos que han sido analizados en la presente investigación corresponden a los ocho productos de la tarea 1 (el amor) del curso de literatura que realizaron los 29 participantes del grupo experimental. Estos productos presentan un formato de texto literario, exactamente, se dispone de cuatro cartas de amor, tres poemas y una canción. Para su análisis cualitativo se realizará un análisis de contenido con el fin de obtener conocimiento ideográfico basado en la descripción de lo singular, lo peculiar, lo más significativo de las creaciones. Se pretende establecer conexiones entre los rasgos de los productos a fin de comprender el grado de integración de los aprendizajes previstos por el curso de literatura y a fin de determinar si los participantes del experimento han sido capaces de completar el ciclo didáctico de una tarea comunicativa literaria (con el formato PCPP), que en la tarea 1, específicamente, atendía a los siguientes componentes y aspectos literarios:

- a) El lenguaje y las convenciones literarias -> Varias actividades de la tarea invitaban a reflexionar sobre los lenguajes y, especialmente, sobre el literario, mostrando de manera implícita ciertas convenciones literarias. Por ejemplo las actividades 1 y 2 (pág. 10-11) que se reproducen a continuación:

Para empezar...



1. Reflexiona sobre el concepto de **amor**, el tema de esta unidad didáctica, y defínelo de las siguientes maneras:

El amor es (con tus palabras)...

El amor es (según un libro de ciencias)...

El amor es (de forma poética)...

- Lee las definiciones y di qué diferencias hay entre la del libro de ciencias y la poética:

Seguro que la **forma** de las definiciones es diferente. Para reflexionar sobre la forma de los textos haz el siguiente ejercicio:



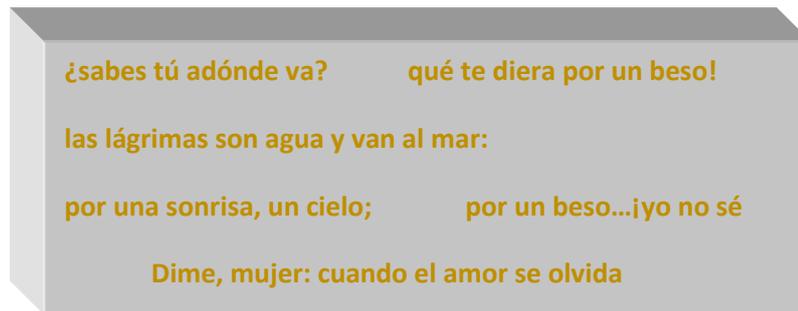
2. Te proponemos el primer verso de los breves poemas de amor de Gustavo Adolfo Bécquer. Con tu compañero, ¿podrías completarlos? Debajo encontraréis, desordenados, los versos que faltan.

TEXTO A

TEXTO B

Por una mirada, un mundo:

Los suspiros son aire y van al aire,



- b) Los recursos literarios -> En *Más allá de la lectura* se trabajaron los recursos literarios desde la primera unidad a través de la presentación (se definen y explican de manera explícita), concienciación (se busca la reflexión sobre la forma y la función de los recursos localizando, manipulando y comparando poemas), práctica (se crean nuevos textos con el empleo de un recurso destacado) y producción (se aplican los conocimientos sobre recursos en la creación de nuevos textos). Los recursos literarios que se trabajaron de manera explícita son el paralelismo, la anáfora, la metáfora, la antítesis y la hipérbole.
- c) El intertexto lector -> Evidentemente, dar a conocer nuevos textos literarios ya supone un desarrollo del intertexto lector de los alumnos de por sí, pero, además, en la unidad 1 se trabajaban las relaciones intertextuales de manera más directa. Uno de los textos interpretados es un poema que guarda una estrecha relación intertextual con *El Quijote* y así se manifestaba, se trata de *Don Quijote* de Carmen Gil. Otros textos que se trabajan en esta unidad son *Hipérbole del amoroso* de Carlos Edmundo de Ory y *Poema 20* de Pablo Neruda. Los alumnos llevaron a cabo varias actividades de recreación de los poemas para trabajar de manera explícita el desarrollo de la intertextualidad.
- d) Rasgos de género -> A lo largo de la tarea 1 se trabajaron los rasgos del género poético de manera implícita a través del análisis de algunos poemas. Sin embargo, no se atendieron rasgos de género de manera explícita más allá de las convenciones y los recursos literarios propios del género poético —era la tarea 3 la dedicada a tratar aspectos de métrica—.

Entonces, partiendo de los componentes y aspectos literarios trabajados en el curso según las premisas que se establecieron en el marco teórico de la investigación, se agruparán las referencias significativas a los contenidos del curso para determinar el grado de asimilación de los aprendizajes esperados así como el grado de eficacia en la culminación del ciclo didáctico PCPP. Las categorías y subcategorías de análisis del análisis cualitativo de los datos de fenómenos de producción de los ocho productos son las siguientes:



Una vez explicados los tipos de análisis a los que ha recurrido la presente investigación para el tratamiento de los datos recogidos, se dedica el siguiente apartado a la descripción de la muestra de participantes.

2.4.3. La muestra y el contexto de la investigación

Esta investigación ha tomado una muestra de 44 participantes, que son representativos de un grupo social, para obtener datos que al ser analizados e interpretados ofrezcan conclusiones en forma de estadísticas inferenciales aplicables a todo el grupo social. Concretamente, los 44 participantes forman una muestra que se caracteriza por la homogeneidad en varios aspectos y por un perfil muy cercano al

general de alumno de primer curso de educación secundaria bilingüe en Eslovaquia (unos 350 estudiantes de primero cada año en los siete institutos bilingües del país).

La presente investigación se ha desarrollado durante el curso escolar 2013/14 en un contexto de enseñanza bilingüe eslovaco/español. Los participantes han sido tres grupos-clase de primer curso (de entre 14 y 15 años) formados por 14 miembros uno de ellos y por 15 los otros dos. Dos forman el grupo experimental –E-1 y E-2– y el tercero ha sido el grupo de control –C-1–. De los rasgos de los grupos, se destacan como principales para la investigación los dos siguientes:

1. Homogeneidad. Los participantes poseen un dominio de español A2.1 en el momento de la intervención. Esta afirmación se sustenta en el hecho de que todos los participantes iniciaron el curso en septiembre sin tener conocimientos previos de español y han recibido la misma proporción de horas lectivas y los mismos contenidos curriculares. Además, en cuanto a su experiencia previa en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, también resultan un grupo homogéneo dado que todos ellos habían estudiado inglés en la escuela primaria y todos tienen como lengua materna el eslovaco –una lengua eslava que difiere enormemente del español–. Se debe indicar que el centro de estudios realiza una prueba psicotécnica de acceso, lo que provoca que los estudiantes admitidos tengan un perfil similar, puesto que son los que mayor puntuación han obtenido en los parámetros psicotécnicos medidos (anecdóticamente, tienden a seleccionar estudiantes de género femenino en una proporción cercana a 85% frente a un 15% de género masculino).
2. Motivación. Estos alumnos, en su primer curso, se encuentran deseosos de aprender español y especialmente motivados en las clases de los profesores nativos –allí llamados *lectores*–. La motivación es un factor primordial para emprender cualquier tarea. Decy y Ryan (2000, citados por García-Romeu 2006: 146) analizan cómo favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y concreta que:
 - Facilita una actitud activa y comprometida.
 - Coadyuva al mantenimiento del esfuerzo y de la dedicación necesarios para el aprendizaje.

- Promueve la asimilación y el desarrollo de habilidades.
- Favorece el sentimiento de competencia.

Decy y Ryan categorizan la motivación a partir del análisis de las causas que impulsan a una persona a actuar. Así, distinguen entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca está originada por la satisfacción inherente que produce la realización de la tarea en sí misma. Este tipo de motivación promueve la autonomía, el sentimiento de competencia, la curiosidad y el deseo de asumir desafíos. La motivación extrínseca se caracteriza porque los beneficios de la actuación están al margen de la propia actividad.

La motivación no es lineal sino que está directamente vinculada con la percepción de quien determina el comportamiento y con el valor percibido de la actividad concreta que el aprendiente tiene que realizar. Deci y Ryan (2000) señalan cómo diferentes estudios en educación han demostrado que cuanto más autónoma es la motivación mayor es la implicación, mejor el rendimiento, menor el fracaso y mayor también la calidad del aprendizaje.

Otras características de los participantes, que ayudan a describir el perfil abstracto, son que tienen edades similares y responde a una etiqueta de 'buen estudiante', dado que resulta difícil acceder al centro –cada año unos 250 estudiantes se inscriben pero finalmente se matriculan tan solo 45 de ellos– por la rigurosa prueba de selección que considera no solo las capacidades de los alumnos sino también los hábitos de estudio, y que admite únicamente al 18% que obtiene los mejores resultados.

El Gimnázium Bilingválne de Žilina es un instituto con dos secciones de estudios bilingües, francés y español. La educación secundaria bilingüe que aquí se imparte se divide en cinco cursos. En el caso de la sección española, el primer curso se dedica a la inmersión lingüística, puesto que los alumnos reciben 20 clases de la lengua extranjera a la semana con diversos profesores, de los cuales tres son nativos de origen español. Del 2º al 4º curso reciben cuatro horas semanales de ELE y amplían las asignaturas con contenidos de lingüística y literatura, también añaden cuatro asignaturas de ciencias en español: física, química, matemáticas y biología. En el 5º curso cursan varias asignaturas en español como historia, geografía, conversación, lingüística y literatura, que suponen una carga lectiva de 10 clases semanales. La finalización de los

cinco cursos de estudios bilingües y la superación de un examen final conducen a la obtención del título de Bachillerato Español.

En el primer curso existe una programación general de contenidos, que deben seguir los profesores de español, pero que se aplica en las aulas de manera diferente según si el profesor es eslovaco o español. Las clases de los lectores –profesores nativos venidos de España– están pensadas para desarrollar las destrezas de los alumnos en la práctica y para ofrecer contenidos de tipo sociocultural, reservándose los puramente gramaticales para el profesorado eslovaco.

La profesora-investigadora impartía tres horas semanales en cada grupo clase de primero, en las que se ejercitan las cuatro destrezas de la lengua en ELE. Por ello, la intervención en el aula de la presente investigación encajó a la perfección con los objetivos curriculares de la asignatura, puesto que no se basa en unos contenidos determinados, sino en crear situaciones en las que los aprendientes deban emplear la lengua meta. Es decir, como la asignatura impartida por la profesora-investigadora deja gran libertad de programación, la inserción del curso de literatura no supuso un giro brusco en el programa del curso. De hecho, como se ha podido ver en la programación del curso *Más allá de la lectura* según los objetivos curriculares, la manera de proceder fue la misma: crear situaciones para leer, hablar, escribir y escuchar español. La particularidad de estas clases reside en que esto se llevó a cabo a partir de textos literarios, por tanto, la educación literaria se hizo presente en el aula de primero de ELE.

2.5. LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISPOSITIVO DIDÁCTICO Y DE LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICAS

Una vez diseñados todos los materiales, tal y como se ha descrito anteriormente, se procedió a la implementación de los mismos.

Las pruebas de pretest fueron administradas entre el 13 de febrero y el 16 de abril de 2014:

Prueba ESLE de pretest E-1-> 10 de abril de 2014

Prueba ESLE de pretest E-2 -> 11 de abril de 2014

Prueba ESLE de pretest C-1 -> 10 de abril de 2014

Prueba ILE de pretest E-1 -> 15 de abril de 2014

Prueba ILE de pretest E-2 -> 16 de abril de 2014

Prueba ILE de pretest C-1 -> 15 de abril de 2014

Prueba de CL de pretest E-1 -> 13 de febrero de 2014

Prueba de CL de pretest E-2 -> 13 de febrero de 2014

Prueba de CL de pretest C-1 -> 13 de febrero de 2014

La administración de las pruebas se desarrolló con normalidad durante las sesiones de clase ordinarias de 45 minutos con la profesora-investigadora. Tras la ejecución de las pruebas de pretest, se completó el cuestionario de sondeo de hábitos y se inició la implementación del curso *Más allá de la lectura* en los dos grupos experimentales –E-1 y E-2–. El curso *Más allá de la lectura* fue implementado a lo largo de 14 sesiones de clase hasta el 13 de junio⁶⁷. A cada participante se le entregó un ejemplar del dossier del curso (*Anexo II*) para el desarrollo de las clases. Todas las actividades fueron realizadas en las sesiones de clase a excepción de los tres cuestionarios de reflexión metacognitiva finales de cada tarea que se realizaron en casa de manera individual. De la misma manera, los grupos de alumnos disponían de una sesión de clase completa para elaborar el producto de cada una de las tres tareas pero, en caso de que no lo finalizaran durante la sesión, podían terminarlo fuera del aula. De hecho, la mayoría de los productos fueron finalizados fuera del aula porque el grado de elaboración que pretendieron los grupos de participantes impedía su realización en una sesión de 45 minutos.

Resulta necesario indicar que a pesar de contar con una programación por sesiones (véase *Anexo IV*), el transcurso del curso difiere en los tiempos tanto entre los dos grupos experimentales como entre estos respecto a la programación diseñada. Unas

⁶⁷ A pesar de que la profesora disponía de 3 clases semanales con cada grupo, las 14 sesiones que ocupó la implementación del curso no se limitó a 5 semanas dado que en el centro docente se organizaron otras actividades extracurriculares que alargaron la finalización del curso hasta casi dos meses desde la fecha de inicio.

actividades se dilataron más en el tiempo y otras consumieron menos de lo planeado dependiendo de cada grupo. De la misma manera, el rol que los participantes adoptaron dentro de cada grupo, se materializaron no solo en productos diversos sino también en diversos modos de afrontar las actividades de las tareas, tal y como se observa en las siguientes anotaciones del diario de campo de la investigadora:

Día: 15 de mayo de 2014

Respecto a la actividad 6 de la tarea 1 (realizar una representación teatral de dos minutos del poema *Don Quijote* de Carmen Gil):

Grupo E-2. Regular. Lo hacen todos de manera muy similar. Una de las representaciones cuenta con don Quijote, un molino y Dulcinea. No presentan diálogos elaborados y lo representan entre risas. No se han tomado la actividad muy en serio. ¿Poco tiempo para prepararla?

Grupo E-1. Mejor. Lo representan de manera más seria y las obras son más variadas. En todas las representaciones aparece un molino. La mayoría son obras sin diálogo.

Día: 22 de mayo de 2014

Respecto a la presentación de los productos de la tarea 1 (letra de una canción, poesía, fotonovela o carta de amor):

Grupo E-1. Muy bien. Son productos muy elaborados. Emplean metáforas, comparaciones y otros recursos literarios. También hacen referencia a los poemas del dossier.

Grupo E-2. Peor que el grupo 1. Lo presentan deprisa y son productos poco elaborados, no le han dedicado tanta atención ni tiempo.

Día: 6 de junio de 2014

Recojo los dossieres. El grupo E-1 ha realizado el curso de manera más completa (menos ausencias de alumnos, ritmo más rápido y mayor compromiso y eficacia). El grupo E-2 no ha completado el curso de la misma manera (faltan productos de la tarea 3 y han tenido un ritmo de trabajo mucho más lento, excesiva recreación en algunas actividades).

A pesar de las variaciones en la implementación del dispositivo didáctico entre los dos grupos que se desprenden de las anotaciones del diario de campo –debidas no solo a la diferente dinámica en la que se instaló cada grupo, sino también a los condicionantes del funcionamiento de un centro educativo (sustituciones, día de las

ciencias, día del deporte, excursiones, ausencia de los alumnos, etc.) imposibles de controlar por la investigadora—, no obstante se cumplió la máxima que vela salvaguardar el propósito de la investigación: los dos grupos experimentales dedicaron 14 sesiones de clase al trabajo con material literario. Por ello, no incide en los resultados el hecho de que se dedicaran más o menos minutos a la lectura de un poema o de un microrrelato o a la elaboración de un producto o a la realización de una actividad de inferencia.

Tras las sesiones dedicadas al trabajo con literatura, se procedió a implementar los cuestionarios de las pruebas de postest, exactamente, en las siguientes fechas:

Prueba ESLE de postest E-1-> 10 de junio de 2014

Prueba ESLE de postest E-2 -> 11 de abril de 2014

Prueba ESLE de postest C-1 -> 10 de junio de 2014

Prueba ILE de postest E-1 -> 12 de junio de 2014

Prueba ILE de postest E-2 -> 13 de junio de 2014

Prueba ILE de postest C-1 -> 12 de junio de 2014

Prueba de CL de postest E-1 -> 18 de junio de 2014

Prueba de CL de postest E-2 -> 18 de junio de 2014

Prueba de CL de postest C-1 -> 18 de junio de 2014

Una vez mostrado cómo fue el proceso de implementación de los materiales, se dedica la siguiente parte a presentar los resultados de los datos recogido en esta investigación.

Capítulo 3

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

El presente capítulo se dedica a los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo de los diversos datos recogidos en esta investigación. Los resultados obtenidos en las tres pruebas de los test se plasman numérica y porcentualmente de entrada, para después presentar un resumen estadístico descriptivo de los tres grupos de participantes (E-1, E-2 y C-1). Asimismo, se expondrán los resultados de los análisis cualitativos del test literario y de los productos elaborados tras la intervención. Tras las exposiciones y las descripciones de los resultados de los análisis, que ofrecerán una visión holística del punto de llegada, se tratará de manera analítica la interpretación de los mismos a fin de obtener una idea completa del fruto de la presente tesis. Sin embargo, previamente se ofrece el análisis de otro tipo de datos que han sido recogidos a través de un cuestionario de sondeo de hábitos lecto-literarios.

3.1.1. Análisis y resultados del sondeo de hábitos lecto-literarios

Los primeros datos recogidos y analizados por esta investigación no hacen referencia a la competencia lecto-literaria de los participantes ni sus resultados servirán para despejar interrogantes de la investigación. Se trata de los datos recogidos por el cuestionario inicial de hábitos lecto-literarios que se diseñó y se implementó a fin de detectar otras carencias –más allá del problema de partida de la investigación– y componer un perfil de la muestra más completo. Constaba de varias preguntas sobre los

hábitos y la manera de proceder de los participantes con la literatura (el cuestionario original se ofrece en el *Anexo V*). Este cuestionario inicial ha servido para sondear la empatía, la costumbre, la percepción y los hábitos de los participantes respecto a la lectura literaria. Por tanto, con los resultados se pretende perfilar a los participantes de la investigación y configurar una situación de partida.

Se muestra en el *gráfico 1* la consideración del grado de dificultad que los participantes le confieren a la tarea de entender textos narrativos en la clase de español y en el *gráfico 2* a la tarea de entender poemas en la clase de español.

Gráfico 1



Gráfico 2



La mayoría de los participantes le atribuyen una dificultad 'normal' a la tarea de leer textos narrativos en español, aunque una parte la considera difícil. En cambio, en el caso de los poemas, el número de participantes que lo consideran difícil aumenta.

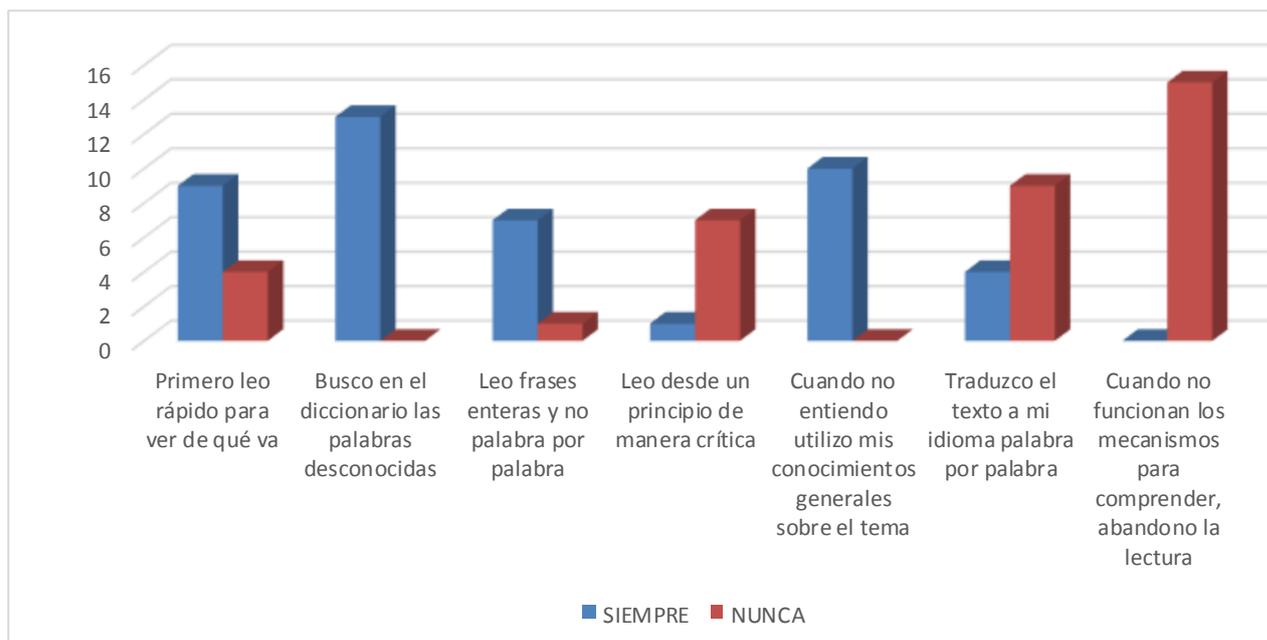
Del cuestionario de sondeo de hábitos también se desprende que los participantes apenas tenían contacto con textos literarios en español, según ellos mismos declaran. El gráfico 3 muestra las respuestas ante la pregunta: *¿Lees habitualmente textos literarios en español?*

Gráfico 3



Junto a estas cuestiones, los participantes debían señalar en una tabla la frecuencia con la que aplicaban un determinado comportamiento o una estrategia durante la lectura en español. Se muestra en el siguiente gráfico la manera de proceder que los participantes reconocen hacer *siempre* o *nunca*.

Gráfico 4



De los gráficos anteriores se desprenden algunos datos que resultan útiles para perfilar a los participantes así como para configurar un panorama del punto de partida en relación a la introducción de la literatura en los grupos que forman estos participantes. Las más relevantes según la vinculación con los fines de la presente investigación son las siguientes:

- a) Los participantes consideran que entender un texto narrativo en español entraña una dificultad normal.
- b) Los participantes consideran más difícil entender un poema en español.
- c) Los participantes no leen habitualmente textos literarios en español.
- d) El mecanismo más empleado para progresar en la lectura es la búsqueda de las palabras en el diccionario.
- e) Solo el 41% de los participantes asegura recurrir a sus conocimientos generales cuando no entiende lo que lee.
- f) Solo el 37% de los participantes afirma no traducir nunca a su idioma el texto palabra por palabra.

En definitiva, los datos declarados por los participantes muestran un panorama en el que la propuesta didáctica diseñada por esta investigación se revela como muy

pertinente en consonancia con los objetivos didácticos que persigue y con las necesidades del grupo que se desprenden del cuestionario de sondeo de hábitos y empatía que aquí se han presentado, referentes al uso de las estrategias y al contacto con la literatura en español.

3.1.2. Resultados del análisis cuantitativo

Se presentan a continuación los resultados del análisis cuantitativo de los datos recogidos por los cuestionarios. Dichos resultados se ofrecen en forma de cifra media del grupo, que surge del número de respuestas adecuadas que los participantes obtuvieron en las pruebas, dividido entre el número de sujetos. El resultado se mostrará de manera numérica y porcentual.

Tal y como ya se ha manifestado, lo que aquí se pondrá en contraste son los resultados de los grupos. Por un lado, los grupos experimentales –E-1 y E-2– y por otro, el de control. Para salvaguardar la identidad de los participantes cuando se aluda a ellos, se les ha asignado un código que se compone de los siguientes caracteres:

E-1, E-2 o C-1 según el grupo de clase / 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8... según el orden numérico aleatorio.

3.1.2.1. La capacidad estratégica de los alumnos antes de la intervención

El cuestionario de pretest de aplicación de estrategias en lengua extranjera (ESLE) constaba de 22 ítems que se puntuaron con 1 el acierto y con 0 el error. Se han analizado los cuestionarios de los participantes individualmente y se ha calculado la media de acierto de cada grupo (E-1, E-2 y C-1) del total del test como de cada estrategia.

Los resultados obtenidos por cada grupo en el total del test ESLE son los siguientes:

<i>Grupo</i>	<i>Puntuación media</i>
Experimental 1	59,4 %
Experimental 2	61,9 %
Control	59,9 %

Surgen de las proporciones de acierto según las siete estrategias medidas, que se recuerdan a continuación:

HSC: hallar el significado por el contexto

CE: conocimiento de estrategia

UEC: uso de estrategias para regular la comprensión

IP: idea principal

HI: hacer inferencias

CS: comprender la secuencia

RHD: recordar hechos y detalles

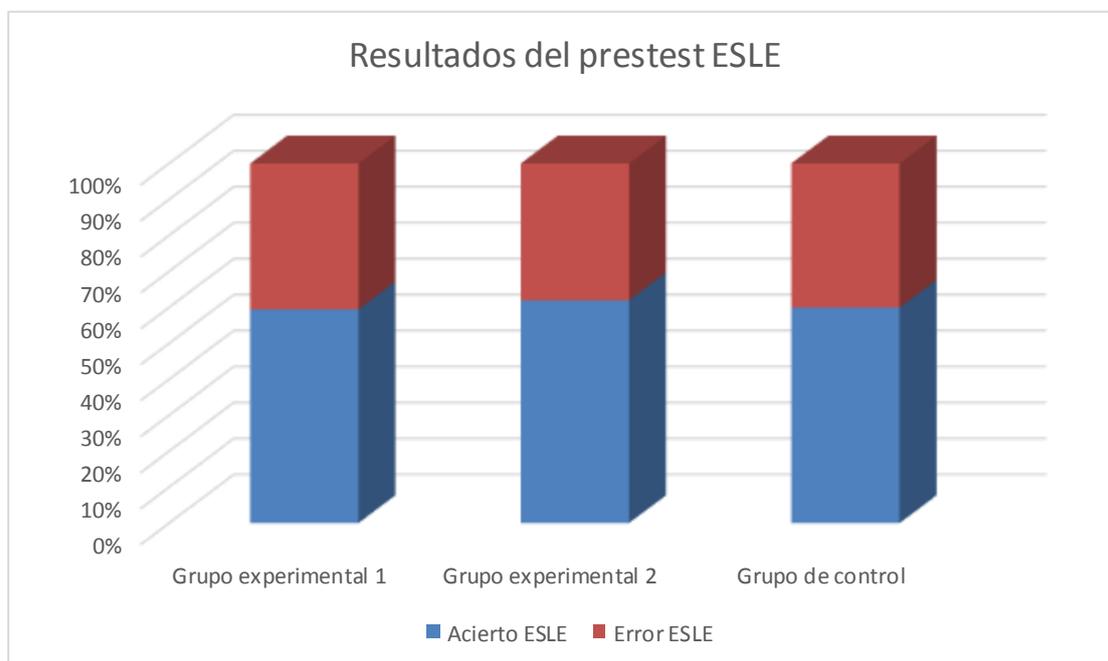
Los resultados desglosados por estrategia son los siguientes:

Resultados de la prueba de pretest ESLE				
<i>Estrategia</i>	Ítems	Porcentaje acierto	Porcentaje acierto	Porcentaje acierto
		E-1	E-2	C-1
<i>HSC</i>	6	50,6 %	60,4 %	70,8 %
<i>CE</i>	3	41 %	50 %	58,3 %
<i>UEC</i>	3	58,2 %	52,8 %	58,3 %
<i>IP</i>	5	50 %	56,6 %	45 %
<i>HI</i>	2	68 %	62 %	56,2 %
<i>CS</i>	2	48,2 %	51,8 %	31,2 %
<i>RHD</i>	1	100 %	100 %	100 %
PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTO		59,4 %	61,9 %	59,9 %

Se puede observar en el resultado de la prueba de pretest ESLE que las diferencias en la puntuación global del test entre los grupos son mínimas. El E-2 obtiene el mejor resultado superando en un 2,5% al grupo E-1 y en un 2% al de control. Los tres grupos

se sitúan alrededor del 60% de acierto del test de aplicación de estrategias en ELE antes de la intervención, tal y como se muestra gráficamente:

Gráfico 5



Las diferencias de los resultados globales entre los grupos no son significativas y se deben a una variable casual. Sin embargo, si se atienden a las diferencias en las puntuaciones obtenidas según las estrategias medidas, se manifiesta que algunas sí son significativas y conviene apuntarlas para su consideración en el análisis de los datos del postest. Las tres estrategias que muestran mayor desigualdad entre los resultados de los grupos son *HSC*, *CE* y *CS*.

La estrategia denominada aquí *HSC* corresponde a la puesta en marcha del mecanismo de deducción por el contexto para hallar el significado de una palabra desconocida, es decir, la inferencia puente. Tal y como muestra la tabla, el grupo de control obtiene un resultado significativamente superior al de los grupos E-1 y E-2:

<i>HSC</i>	50,6 % (E-1)	60,4 % (E-2)	70,8 % (C-1)
------------	--------------	--------------	--------------

De la misma manera que hay una diferencia del 9,8% entre los grupos experimentales. La causa de esta disparidad en los resultados reside en los conocimientos léxicos (tanto de la propia palabra que se debía inferir como de las de alrededor) de cada grupo fruto

de las sesiones de español en las que, a pesar de que los profesores emplean materiales semejantes, surgen términos en el desarrollo de las clases cuyo significado se explica.

La estrategia de deducción por el contexto se debía aplicar para hallar el significado adecuado de *acceder*, *telediario*, *huellas*, *afán lúdico*, *chamas* y *de la patada*. Estas palabras y expresiones, o las que se encuentran en el contexto de la oración, han resultado más familiares para el C-1 y más desconocidas para el E-1. Por ello, el C-1 ha sido capaz de establecer las inferencias puente con mayor éxito que los grupos experimentales.

La estrategia CE (conocimiento de estrategia) también ha mostrado diversidad en los resultados de los grupos. A través de esta tarea se pretendía que los participantes pusieran en marcha la metacognición y explicitaran cómo resulta más conveniente actuar ante una palabra desconocida en dos situaciones diferentes de entre cuatro opciones de manera de proceder. Las diferencias entre los grupos son las siguientes:

<i>CE</i>	41 % (E-1)	50 % (E-2)	58,3 % (C-1)
-----------	------------	------------	--------------

El GC supera en un 17,3% al E-1 y en un 8,3% al E-2. Por tanto, antes de la intervención es el grupo de control el que muestra una aplicación de la metacognición para regular el uso de las estrategias más certera. El motivo de esta diferencia también reside en la idiosincrasia del grupo, puesto que, a pesar de ser muy homogéneos en cuanto a conocimientos en general al inicio del curso, el devenir de las clases les dota de ciertas particularidades que se manifiestan, por ejemplo, en las diferencias de resultados en las pruebas de pretest.

La estrategia CS (comprender la secuencia) es la tercera de las que se dan diferencias significativas entre los resultados de los grupos. Esta estrategia corresponde a la inferencia explicativa –véase Marco Teórico–, es decir, la capacidad para inferir información del texto que se está leyendo para establecer relaciones de causa-efecto en el discurso. Los resultados muestran que en este caso es el grupo E-2 el que obtiene los mejores resultados superando al E-1 en un 3,6% y al C-1 en un 20,6%:

<i>CS</i>	2	48,2 %	51,8 %	31,2 %
-----------	---	--------	--------	--------

De la misma manera que en las explicaciones de las diferencias anteriores, no se puede vincular esta divergencia en los resultados a un motivo unívoco –o, si lo hubiera, la investigadora lo desconoce– sino a la idiosincrasia de cada grupo, al azar (todas las preguntas son de respuesta múltiple con cuatro opciones) y/o a los condicionantes secundarios en el momento de la administración del test como el cansancio, la motivación, etc.

En definitiva, los tres grupos muestran una capacidad para aplicar estrategias de lectura en español muy similar (E-1 59,4%; E-2 61,9% y C-1 59,9%) antes de la intervención didáctica en el aula. Las diferencias entre los resultados según cada estrategia serán retomados para contrastarlos con los resultados del postest y extraer conclusiones al respecto.

3.1.2.2. *La competencia lecto-literaria de los alumnos previa a la intervención*

El cuestionario de pretest de interpretación de textos literarios en español (ILE) constaba de 5 preguntas para el análisis cuantitativo que puntuaban con 2, 1 o 0 puntos según si la respuesta era completa, adecuada o inadecuada. El porcentaje medio de acierto de cada grupo se muestra en la siguiente tabla:

<i>Grupo</i>	<i>Puntuación media</i>
Experimental 1	49,9 %
Experimental 2	56,5 %
Control	51,3 %

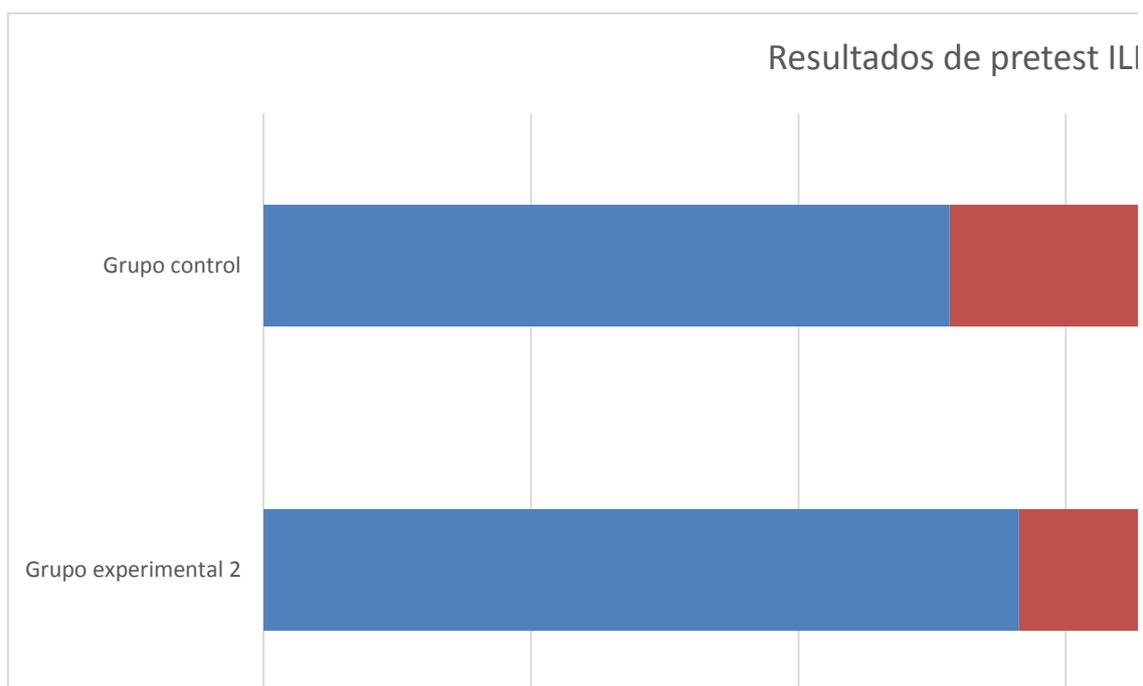
Surge de los siguientes resultados en cada una de las cinco tareas de interpretación que proponía el test:

Resultados de la prueba de pretest ILE

<i>Pregunta</i>	Actividad propuesta	Puntuación máxima	Puntuación media E-1	Puntuación media E-2	Puntuación media C-1
1	¿A qué género pertenece? ¿Cómo lo sabes?	2 puntos	1,13	1,53	1,20
2	¿Te recuerda a alguna otra obra? ¿Cuál?	2 puntos	0,52	0,64	0,80
3	Busca algún recurso literario en el texto	2 puntos	0,98	0,68	0,20
4	¿Cuál es el tema del texto?	2 puntos	1,06	1,10	1,20
5	¿Cuál es la intención del autor? ¿Qué quiere decir con este texto?	2 puntos	1,30	1,70	1,73
TOTALES		10 puntos	4,99	5,65	5,13

Los resultados del cuestionario ILE en la prueba de pretest muestran que la diferencia de dominio del proceso de interpretación de un texto literario en ELE antes de la intervención didáctica es mínima entre los grupos, dado que los tres obtienen alrededor de 5 puntos sobre 10. El E-2 es el que consigue mayor puntuación, exactamente 0,52 puntos más que el C-1 y 0,66 más que el E-1. La diferencia se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 6



En el caso del pretest ILE las preguntas son abiertas y, por tanto, no presentan respuesta de opción múltiple como el pretest ESLE –véase el apartado 2.4.1.1. Los instrumentos de recogida de datos–, lo cual se traduce en una minimización del factor azar. Puede que debido a ello no existan grandes divergencias entre los grupos en cuanto a los resultados de cada una de las cinco tareas, o puede que se deba a que los tres grupos son muy homogéneos en cuanto a conocimientos y habilidades para interpretar un texto literario en español. Lo que vendría a constatar que estos alumnos no tienen apenas contacto con lo literario en sus sesiones de clase rutinarias y por ello los resultados reflejan una gran similitud de capacidad para interpretar un texto literario en español. En cambio, ya se ha señalado que para analizar los resultados de pretest ESLE se debe considerar que alguno de los grupos posee conocimientos lingüísticos en exclusiva por el propio devenir de las clases y, esta realidad didáctica, da respuesta a las diferencias significativas en los resultados según cada estrategia.

Las diferencias entre la mayor y la menor puntuación según cada tarea son las siguientes:

1. Género -> 0,40 puntos

2. Intertextualidad -> 0,28 puntos
3. Recurso literario -> 0,78 puntos
4. Tema -> 0,14 puntos
5. Intención -> 0,43 puntos

La mayor diferencia de puntuación obtenida se da en la actividad 3 (buscar algún recurso literario) entre el grupo E-1 que obtiene 0,98 puntos y el C-1 que consigue 0,20 puntos. Los tres grupos coinciden en obtener mayor puntuación en las tareas 5, 1 y 4, progresivamente, y menor en las 3 y 2, siendo esta última la actividad que los tres grupos resuelven peor.

Como datos relevantes para su consideración en un futuro contraste con los resultados del posttest, cabe destacar que el C-1 es mejor en la tarea de intertextualidad y en la de señalar el tema, el E-1 lo es en la de buscar recursos literarios y el E-2 en señalar el género del texto. Sin embargo, bajo una mirada de análisis holístico, los tres grupos obtienen unos resultados muy similares que ponen de manifiesto las dificultades para interpretar un texto literario en español –recuérdese que la mayor media de los grupos apenas supera la mitad de los puntos disponibles, exactamente 5,65 puntos–. Esto responde, sin duda, a la falta de querencia, capacidad y hábito respecto al material literario que ya se ha ido tratando a lo largo de esta memoria de tesis.

3.1.2.3. La competencia lingüística inicial de los alumnos

La prueba de pretest de competencia lingüística en ELE constaba de cinco tareas –audición, lectura, gramática, vocabulario y redacción– que puntuaban con 20 puntos cada una, ofreciendo un total de 100 puntos. El porcentaje medio obtenido por los grupos se muestra en la siguiente tabla:

<i>Grupo</i>	<i>Puntuación media</i>
Experimental 1	75,07 %
Experimental 2	76,76 %

Control	75,52 %
----------------	----------------

Surge de los siguientes resultados detallados según cada tarea:

Resultados de la prueba de pretest de competencia lingüística en ELE del grupo E-1

<i>Participante</i>	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática	Vocabulario	Expresión escrita	Oral ⁶⁸	PUNTUACIÓN FINAL
<i>E-1/1</i>	18,16	19,6	19,28	16,3	17,8	-	91,14
<i>E-1/2</i>	12	18,8	10	12,8	16	-	69,60
<i>E-1/3</i>	15,66	19,2	14,46	14,7	18	-	82,02
<i>E-1/4</i>	14,58	17,6	14,64	15,3	12,8	-	74,92
<i>E-1/5</i>	15,83	16	14,64	17,7	18	-	82,17
<i>E-1/6</i>	10,49	16	15,71	13,7	17,8	-	73,70
<i>E-1/7</i>	11,15	19,6	17,85	15,3	17	-	80,90
<i>E-1/8</i>	12,5	18	9,82	7,4	13,6	-	61,32
<i>E-1/9</i>	12,5	19,6	16,07	14	16,4	-	78,57
<i>E-1/10</i>	12	8	10,71	11,6	15,8	-	58,11
<i>E-1/11</i>	12	12	13,21	16	14,8	-	68,01
<i>E-1/12</i>	16	19,6	18,57	17,7	18,2	-	90,07
<i>E-1/13</i>	15,83	18,8	17,14	16,3	18	-	86,07
<i>E-1/14</i>	9,83	19,6	13,92	14,4	15	-	72,75
<i>E-1/15</i>	9,75	16	12,14	6,5	12,4	-	56,79
							Media grupo 75,07

Resultados de la prueba de pretest de competencia lingüística en ELE del grupo E-2

<i>Participante</i>	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática	Vocabulario	Expresión escrita	Oral	PUNTUACIÓN FINAL
<i>E-2/1</i>	17,32	20	16,78	14,4	17,2	-	85,70
<i>E-2/2</i>	10,16	19,6	11,78	9,8	13	-	64,32
<i>E-2/3</i>	10,66	19,2	14,82	11,4	13	-	69,08
<i>E-2/4</i>	15,82	19,6	16,42	14,7	15	-	81,54
<i>E-2/5</i>	18,66	19,6	19,64	16,8	18,4	-	93,10

⁶⁸ En el pretest los alumnos no fueron sometidos a la prueba de expresión e interacción orales, la puntuación se calcula en base a las otras pruebas realizadas que siguen siendo cinco puesto que *gramática* y *vocabulario* se valora como dos pruebas que puntúan por separado.

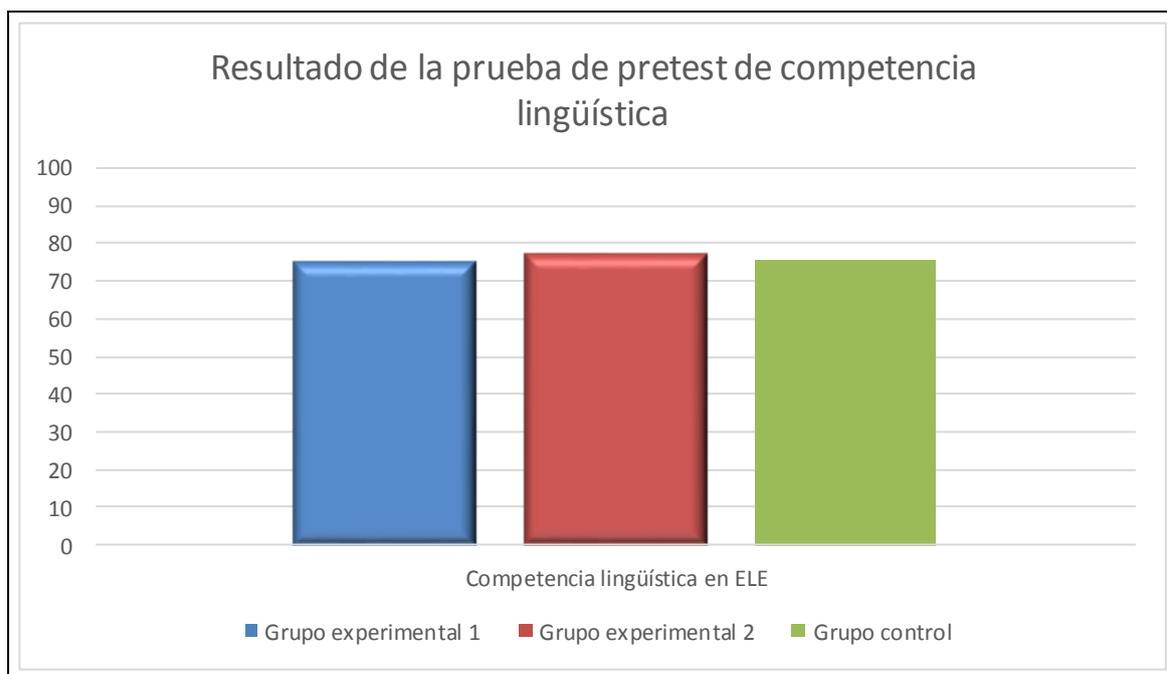
E-2/6	15,32	19,6	16,42	15,6	16	-	82,94
E-2/7	9,07	18	15	15,1	16,8	-	73,97
E-2/8	14,5	19,6	16,07	12,3	18	-	80,47
E-2/9	14	16	14,64	11,9	15	-	71,54
E-2/10	11	16	11,78	14,2	13,6	-	66,58
E-2/11	15,32	19,6	13,21	13,7	16,2	-	78,03
E-2/12	11,74	18,8	16,78	14,2	14,2	-	75,72
E-2/13	14,66	19,6	13,21	11,6	16,6	-	75,67
E-2/14	8,82	19,6	16,07	15,6	16	-	76,09
Puntuación media							76,76

Resultados de la prueba de pretest de competencia lingüística en ELE del grupo C-1

Participante	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática	Vocabulario	Expresión escrita	Oral	PUNTUACIÓN FINAL
C-1/1	18,32	20	12,14	14,4	18,8	-	83,66
C-1/2	18,33	19,6	16,78	16,3	18,4	-	89,41
C-1/3	18,32	20	18,92	16,3	15,4	-	88,94
C-1/4	11,6	16	13,21	13,5	19,6	-	73,91
C-1/5	13,32	20	14,64	14,4	15,2	-	77,56
C-1/6	14,15	17,6	15,35	12,8	17	-	76,90
C-1/7	12	19,6	7,14	5,6	12,8	-	57,14
C-1/8	14,08	20	16,78	16,5	16,6	-	83,96
C-1/9	14,16	19,6	15	13,7	14,4	-	76,86
C-1/10	15,56	17,2	9,28	8,8	13,2	-	64,04
C-1/11	17,41	20	16,07	13,3	14	-	80,78
C-1/12	11,41	18,4	12,5	10,2	13,6	-	66,11
C-1/13	10,33	19,2	12,14	9,8	16,8	-	68,27
C-1/14	18,66	19,6	14,28	12,1	12,2	-	76,84
C-1/15	15,07	19,2	10,35	9,1	14,8	-	68,52
Puntuación media							75,52

Los resultados de la prueba de competencia lingüística en el pretest apuntan que los tres grupos poseen un dominio lingüístico del español muy similar antes de la intervención didáctica, dado que las diferencias no alcanzan ni a 2 puntos sobre 100, exactamente el mejor grupo (E-2) obtiene 1,69 puntos más que el que obtiene el peor resultado (E-1). El siguiente gráfico muestra las diferencias entre los tres grupos:

Gráfico 7



Los resultados referidos a la competencia lingüística en ELE continúan indicando que los tres grupos son muy homogéneos en los niveles medidos por la batería de pruebas de pretest de la presente tesis. Si bien hay una tónica que en esta tercera y última prueba diagnóstica se repite: el grupo que obtiene los mejores resultados es el E-2 y el que obtiene los peores el E-1, mientras que el grupo de control se sitúa en el intervalo entre los anteriores. Estas posiciones resultan muy interesantes para ser contrastadas en los resultados de las pruebas de posttest tras la intervención didáctica.

Si se observan los resultados bajo una mirada analítica de contraste entre las diferentes partes de la prueba, se destaca la similitud de las medias de las puntuaciones. Exactamente, la media de puntos –sobre 20 totales– obtenidos por cada grupo en cada una de las cinco partes de la prueba de competencia lingüística es la siguiente:

	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática	Vocabulario	Expresión escrita
E-1	13,21	17,22	14,54	13,98	16,10
E-2	13,36	18,91	15,18	13,66	15,64
C-1	14,84	19,06	13,63	12,45	15,52

La comprensión lectora es la destreza que se encuentra más estrechamente vinculada a la competencia lecto-literaria, por ello, son los resultados de esta parte de la prueba los que adquieren mayor relevancia para los fines de esta tesis. La diferencia entre el E-2 y el C-1 es mínima, y un poco mayor respecto al E-1 que obtiene la peor puntuación media. Estos resultados serán rescatados para su contraste con los de las pruebas del diagnóstico final.

Resulta relevante que de los tres ámbitos medidos en el diagnóstico inicial sea el lingüístico el que muestre mayores similitudes entre los grupos. Esto responde a una homogeneidad en el aprendizaje del español que los alumnos que surge directamente del trabajo didáctico de aula. Sin embargo, dado que la aplicación de estrategias lectoras y la interpretación de textos literarios no son procesos que se desarrollen en las aulas, los resultados son más dispares entre una estrategia u otra o entre reconocer el género y establecer conexiones intertextual. El conocimiento para esto último surge de otro lugar y no directamente de los aprendizajes de aula, por ello los resultados son dispares respecto a la homogeneidad que presentan los de la prueba de competencia lingüística.

Una vez finalizados los análisis de los datos recogidos en las pruebas de pretest, se puede decir que el diagnóstico de los grupos antes de la intervención en el aula apunta hacia las siguientes evidencias:

- a) Los tres grupos son bastante similares en su capacidad para resolver las pruebas, siendo el E-2 un poco superior en general y el E-1 un poco inferior;
- b) de las tres pruebas diagnósticas la que los grupos resuelven con menos éxito es la de interpretación de un texto literario;
- c) y la prueba de la competencia lingüística es la que muestra mayor similitud en los resultados.

3.1.2.4. La capacidad final de aplicación de estrategias de lectura de los alumnos

El cuestionario de postest constaba de 30 ítems que se puntuaron con 1 el acierto y con 0 el error, que medían las mismas estrategias que el cuestionario de pretest. El resultado obtenido es el siguiente:

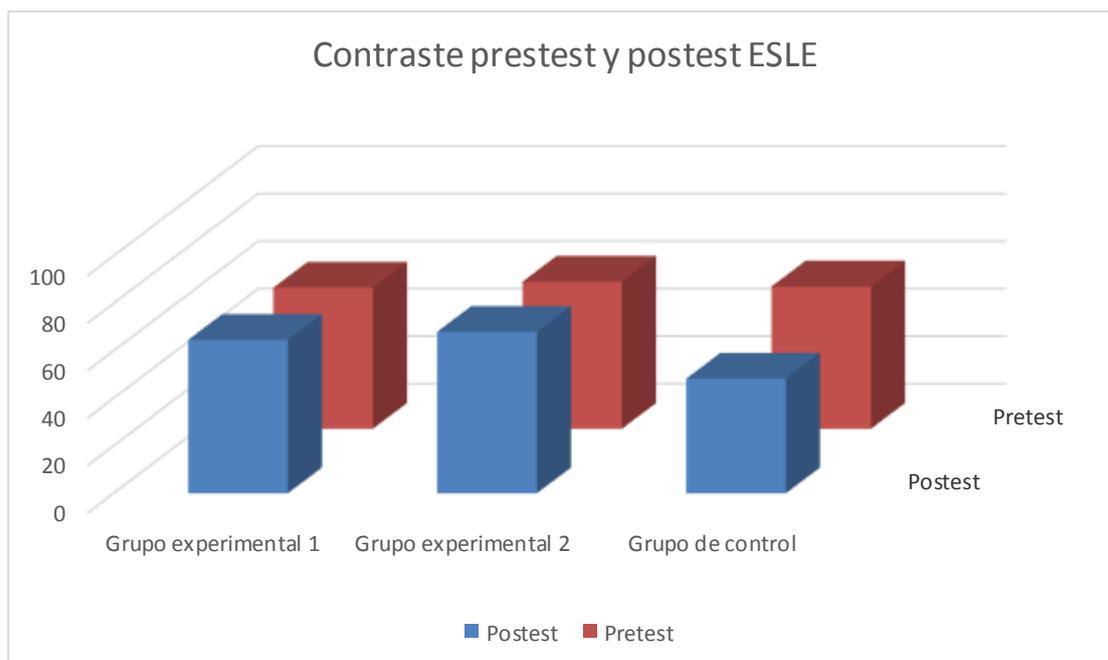
<i>Grupo</i>	<i>Puntuación media</i>
Experimental 1	64,6 %
Experimental 2	68 %
Control	48,3 %

Surgen de los siguientes resultados desglosados por la media de acierto sobre 100% en cada una de las siete estrategias por cada grupo:

Resultados del cuestionario de postest ESLE				
<i>Estrategia</i> ⁶⁹	Ítems	Porcentaje acierto E-1	Porcentaje acierto E-2	Porcentaje acierto C-1
<i>HSC</i>	10	59,5 %	60,5 %	58,3 %
<i>CE</i>	6	82 %	94 %	41,6 %
<i>UEC</i>	6	62 %	57 %	47,2 %
<i>IP</i>	2	19,6 %	23,2 %	8 %
<i>HI</i>	2	80,5 %	76,5 %	58,3 %
<i>CS</i>	2	79,5 %	91,9 %	91,6 %
<i>RHD</i>	2	69,6 %	73,2 %	33,3 %
PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTO		64,6 %	68 %	48,3 %

Los resultados ofrecen una diferencia evidente y significativa entre los grupos experimentales y el grupo de control, exactamente, el E-1 un 16,3% superior y el E-2 un 19,7%. En el siguiente gráfico se pueden observar las diferencias que ofrecen los resultados contrastados, tanto entre el pre y postest como entre los grupos de participantes:

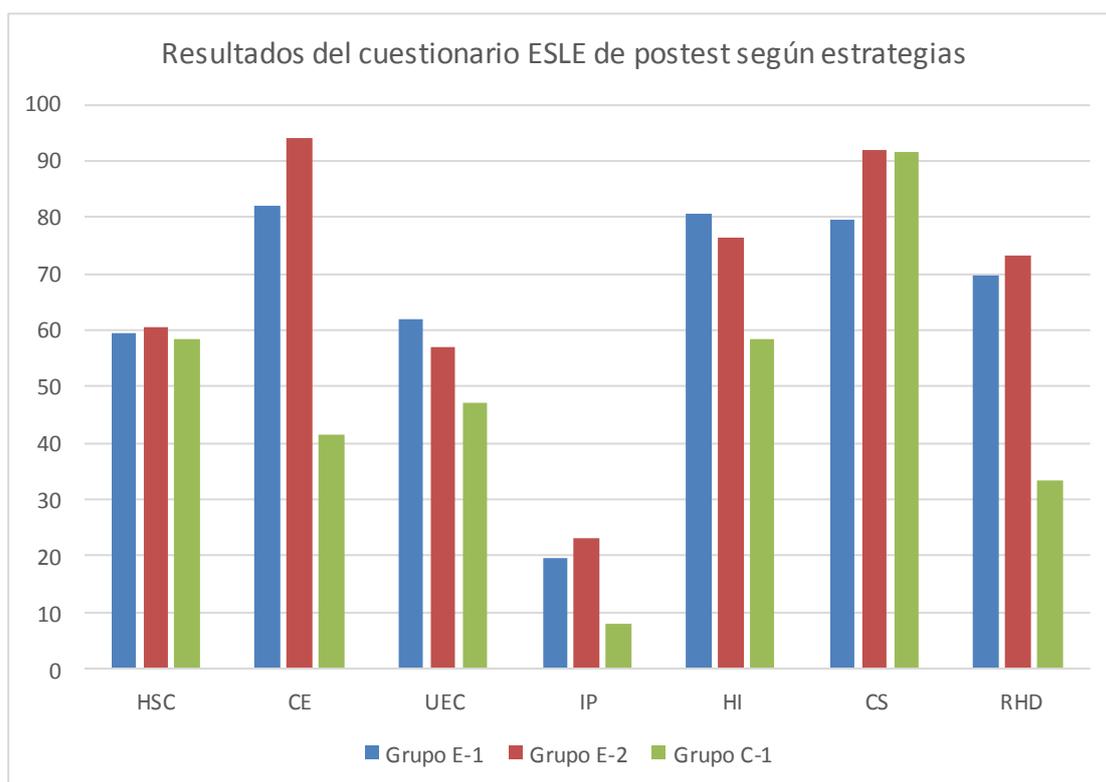
⁶⁹ Se recuerdan las siglas: HSC (hallar significado por el contexto); CE (conocimiento estrategia); UEC (uso estrategia regular comprensión); IP (idea principal); HI (hacer inferencias); CS (comprender la secuencia); RHD (recordar hechos y detalles).



Se observa en el *gráfico 8* anterior que el C-1 no solo no mejora sus resultados en el posttest, sino que los empeora en un 11,6%. En cambio, el E-1 los mejora en un 5,2% y el E-2 en un 6,1%, lo que debe analizarse en el marco de una prueba que se había diseñado con una dificultad creciente respecto a su equivalente del pretest (como ya se explicó en el apartado de diseño de los instrumentos de recogida de datos, las tres pruebas diagnósticas presentaban mayor dificultad en los posttest que en los pretest) y vendría a explicar el empeoramiento del grupo de control.

A fin de identificar en qué estrategias se sitúan las varianzas de puntuación más significativas en el posttest, se ofrece, a continuación, un gráfico que muestra en contraste los porcentajes de acierto de los grupos desglosado por estrategias:

Gráfico 9



A través del gráfico anterior se observa fácilmente que el grupo C-1 no solo no despunta en los resultados de ninguna de las estrategias, sino que además muestra los peores resultados en seis de las siete estrategias medidas. Las barras del gráfico también indican que el grupo E-2 es el que presenta los mejores resultados despuntando en cinco de las siete estrategias medidas. Esta tendencia a la supremacía del E-2 ya había quedado de manifiesto tras el análisis de los datos del pretest, sin embargo, las posiciones situaban al C-1 en el segundo lugar y, por supuesto, no con tanta diferencia en los resultados respecto al E-2 como ahora se da.

Con el propósito de realizar un análisis contrastado entre los resultados del pre y postest que conlleve a determinar la incidencia que la intervención didáctica ha tenido en los participantes, se muestran las tablas de resultados desglosados por estrategia de los dos momentos de recogida de datos:

Resultados de la prueba de pretest ESLE					Resultados de la prueba de postest ESLE				
<i>Estrategia</i>	Ítems	Porcentaje acierto E-1	Porcentaje acierto E-2	Porcentaje acierto C-1	<i>Estrategia</i>	Ítems	Porcentaje acierto E-1	Porcentaje acierto E-2	Porcentaje acierto C-1
<i>HSC</i>	6	50,6 %	60,4 %	70,8 %	<i>HSC</i>	10	59,5 %	60,5 %	58,3 %
<i>CE</i>	3	41 %	50 %	58,3 %	<i>CE</i>	6	82 %	94 %	41,6 %
<i>UEC</i>	3	58,2 %	52,8 %	58,3 %	<i>UEC</i>	6	62 %	57 %	47,2 %
<i>IP</i>	5	50 %	56,6 %	45 %	<i>IP</i>	2	19,6 %	23,2 %	8 %
<i>HI</i>	2	68 %	62 %	56,2 %	<i>HI</i>	2	80,5 %	76,5 %	58,3 %
<i>CS</i>	2	48,2 %	51,8 %	31,2 %	<i>CS</i>	2	79,5 %	91,9 %	91,6 %
<i>RHD</i>	1	100 %	100 %	100 %	<i>RHD</i>	2	69,6 %	73,2 %	33,3 %
PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTO		59,4 %	61,9 %	59,9 %	PORCENTAJE MEDIO DE ACIERTO		64,6 %	68 %	48,3 %

Al realizar un análisis de los datos contrastados, queda de manifiesto dónde exactamente resulta evidente la mejora de los grupos experimentales, que ya se presumía en las hipótesis y se ha constatado en el análisis holístico global del test, y en cuáles de las estrategias medidas ha tenido mayor repercusión la realización del curso. A fin de determinar con exactitud dichas repercusiones, se analizan los resultados contrastando pre y postest de cada una de las siete estrategias medidas.

1) La estrategia de deducción por el contexto (HSC) es la que ofrece menor diferencia entre los resultados de los tres grupos en el postest:

<i>HSC</i>		10	59,5 % (E-1)	60,5 % (E-2)	58,3 % (C-1)
------------	--	----	--------------	--------------	--------------

Los grupos experimentales son superiores pero por una mínima diferencia, lo cual resulta incompatible con la hipótesis inicial que preveía una superioridad considerable de los grupos experimentales en todas las estrategias sobre los resultados del grupo de control. Sin embargo, si se contrastan los resultados con los obtenidos en el pretest,

<i>HSC</i>		6	50,6 % (E-1)	60,4 % (E-2)	70,8 % (C-1)
------------	--	---	--------------	--------------	--------------

se observa que la mejora de los grupos experimentales es claramente superior en proporción al punto de partida de cada grupo. El E-1 mejora en un 8,9%, el E-2 lo hace en un 0,1% y el C-1 no solo no mejora sino que empeora en un -12,5%. Esto responde a la incapacidad para enfrentarse a un postest en estrategias que presentaba una dificultad mayor que el pretest. Se evidencia, por tanto, que los grupos experimentales resuelven con mayor éxito el postest ESLE, respecto a los resultados de pretest, porque la

instrucción directa en estrategias de lectura que recibieron a través del curso *Más allá de la lectura* les ha dotado de mayor capacidad para ello. Dicha instrucción atendió de manera explícita la estrategia de deducción por el contexto con actividades como la siguiente (Tarea 1, pág. 14):

Ejercitamos estrategias...



5- En el poema hay varias palabras que no conoces, vamos a intentar deducir su significado por el contexto. Busca un compañero y mirad las palabras que están en negrita ¿qué pueden querer decir?

Palabra	Puede significar...	Lo hemos sabido por...
"suspira por Dulcinea"		
"pase por ser un lunático "		
"Montado en flaco rocino "		

Cabe destacar que, junto a lo señalado para interpretar los resultados de la estrategia HSC, conviene recordar que la propia esencia de la estrategia de deducción por el contexto se caracteriza por un vínculo más estrecho con la competencia lingüística que el resto, dado que conecta significados lingüísticos para avanzar en la comprensión –por ello es llamada inferencia puente– y en el caso de la lectura en E/LE son conocimientos de la lengua meta –por ello es llamada inferencia interlingual en ámbitos E/LE–. Con ello se pretende dejar constancia de que, como ya se anticipó en las hipótesis iniciales, las repercusiones en los grupos experimentales se preveían mayores en los ámbitos estratégico y literario y menores en el lingüístico, tal y como ahora se confirma.

2) La estrategia CE (conocimiento de estrategia) ofrece unos resultados en el postest en los que los grupos experimentales doblan la puntuación obtenida por el de control.

CE	6	82 % (E-1)	94 % (E-2)	41,6 % (C-1)
----	---	------------	------------	--------------

Este mejor resultado de los grupos experimentales se debe interpretar como una consecuencia evidente de la ejecución del curso. La estrategia CE es la que se encuentra más directamente vinculada con la metacognición, que ha sido la herramienta empleada

por el curso *Más allá de la lectura* para, a través de la reflexión de los procesos seguidos para aplicar las estrategias y a través de la explicitación del funcionamiento de las estrategias, encaminar a los alumnos hacia el aprendizaje. El curso *Más allá de la lectura* entrenó específicamente el conocimiento de estrategias a través del formato PCPP de las tareas comunicativas literarias –véase Marco teórico– que favorecía la concienciación de qué son las estrategias y cómo aplicarlas. A lo largo de todas las actividades del curso se recurre a la metacognición y, especialmente, en los cuestionarios de reflexión metacognitiva que se encuentran al final de cada una de las tres tareas que componen el curso. Sin duda, este entrenamiento metacognitivo ha dado sus frutos en forma de una mejora muy significativa de los resultados de los grupos experimentales respecto a sus propios resultados del pretest, donde, de manera especialmente significativa, era el grupo de control el que obtenía los mejores resultados.

<i>CE</i>	3	41 % (E-1)	50 % (E-2)	58,3 % (C-1)
-----------	---	------------	------------	--------------

3) La UEC (uso de estrategias para regular la comprensión) ofrece unos resultados en el postest donde el grupo E-1 obtiene los mejores resultados –un 62%–, seguido del E-2 –un 57%– y con el peor resultado –un 47,2%– el C-1. Esta estrategia se refiere a aplicar una de manera eficaz entre varias posibles (uso de diccionario, deducción por el contexto, preguntar a otra persona, releer el texto, no aplicar estrategia) para regular y solventar un problema de comprensión. El curso *Más allá de la lectura* no trabajó de manera directa este mecanismo aunque, a través de la reflexión metacognitiva, se apuntaba hacia qué manera de proceder había sido más adecuada en la revisión retrospectiva. Parece que este entrenamiento implícito ha provocado una mejora de los grupos experimentales respecto al de control, que significativamente fue el que obtuvo el mejor resultado en la prueba de pretest:

<i>UEC</i>	3	58,2 % (E-1)	52,8 % (E-2)	58,3 % (C-1)
------------	---	--------------	--------------	--------------

Como dato destacable, al realizar la comparación contrastada aparece un patrón en los resultados de la estrategia UEC que se repite en los de todas las demás: de los grupos experimentales, el que obtuvo los mejores resultados en el pretest continúa siendo mejor en los del postest (con la excepción de RHD que en el pretest ofreció un empate entre los tres grupos).

4) Los resultados de postest en la aplicación de la estrategia IP (idea principal) muestran que los grupos experimentales son claramente superiores al de control:

IP	2	19,6 % (E-1)	23,2 % (E-2)	8 % (C-1)
----	---	--------------	--------------	-----------

Sin duda, la dificultad de la aplicación de esta estrategia –en realidad no es una estrategia propiamente, sino la combinación adecuada de tres: selección, supresión e integración; tal y como se explicó en el apartado de la presentación de los instrumentos de recogida de datos– en la prueba de postest superaba a la de pretest. Detectar la idea principal de un texto no fue uno de los objetivos didácticos principales del curso por dos motivos esencialmente:

- a) se situó el foco didáctico en la inferencia en sus cuatro modalidades: puente, predictiva, explicativa y asociativa;
- b) la totalidad de los textos eran literarios y se primó por detectar el tema y la intención del autor en lugar de la idea principal que, por otra parte, resulta menos inequívoca en este tipo de textos.

Sin embargo, sí se trabajaron de manera localizada las estrategias de selección, supresión e integración, que son las que conforman el dispositivo de detección de la idea principal, y, por tanto, la superioridad de los resultados de los grupos experimentales es una consecuencia directa de la ejecución del curso dado que los resultados del pretest mostraban menor diferencia entre los grupos: E-1 50% / E-2 56,6% / C-1 45%.

5) La estrategia HI (hacer inferencias) se refiere a la inferencia asociativa (aporta conocimientos del mundo del lector), cuya explicación y ejercicio estaba presente a lo largo del curso didáctico en gran medida, a través de actividades como las siguientes (Tarea 2, pág. 25):

Ejercitando estrategias...

Vamos a realizar *inferencias*, es decir, aportar más información de la que dice el texto para poder interpretarlo.



3- En grupos de tres, contestad a las siguientes preguntas sobre *El dinosaurio*:

- ¿Quién es el protagonista? _____
- ¿Es el mismo que se despierta? _____
- ¿Qué podemos deducir del verbo "despertó"? _____
- ¿Qué significado tiene el adverbio "todavía" en el texto? _____



La **inferencia** es una estrategia que consiste en aportar conocimientos que no están en el texto para poder comprender lo que leemos. Si ejercitas esta estrategia, serás capaz de comprender e interpretar mejor los textos literarios en español.



4- Inventa un planteamiento y un desenlace para "El dinosaurio".

(Tarea 3, pág. 39)

Ejercitamos estrategias...

Vamos a practicar la **inferencia**. Para ello necesitas saber qué información te da el texto y qué **conocimientos previos** puedes aportar tú, de esta manera podrás interpretar el sentido del poema. Completa el siguiente cuadro para practicar:

El texto dice...	Yo sé...	Puedo interpretar que...
"he sufrido la sed, el hambre, todo"	Blas de Otero vivió la guerra y la posguerra españolas	El poema es una queja por la mala situación de la población

Los resultados referentes a la realización de inferencias asociativas apuntan que el entrenamiento provocó un efecto positivo en los grupos experimentales:

HI | 2 80,5 % (E-1) 76,5 % (E-2) 58,3 % (C-1)

Exactamente, la mejora de cada grupo respecto a los resultados anteriores a la intervención didáctica es la siguiente:

E-1-> +12,5% E-2 -> +14,5% C-1 -> +2,1%

Por tanto, se considera que la realización del curso *Más allá de la lectura* ha repercutido de manera visible y comprobable en una mejora de la capacidad para constituir inferencias asociativas.

6) Las siglas CS (comprender la secuencia) hacen referencia a la inferencia explicativa de tipo temporal. Como ya se explicó en el Marco teórico, esta inferencia maneja información de orden lógico y cronológico que no se refiere a conocimientos del mundo sino a los que se encuentran en el texto.

Durante la intervención en el aula, no se trató de manera explícita esta estrategia aunque se atendió a la macroestructura del texto narrativo –esta inferencia se encuentra vinculada a los conocimientos de estructuras textuales tal y como se explicó en el Marco teórico, así cuanto mayor conocimiento se tenga de los rasgos textuales con mayor soltura se establecerán inferencias explicativas– a través de actividades como las siguientes (Tarea 2, pág. 23-24):



2- Ahora imagina que eres un detective y te han encargado descubrir algunos elementos importantes de la narración:

¿Cuál es la situación inicial? _____ _____
¿Qué cambia de la situación inicial a la final? _____ _____
¿Cuál es la situación final? _____ _____
¿Hay un momento culminante? _____ _____
¿Los acontecimientos se relatan según suceden o existen saltos en el tiempo? _____ _____

Te servirá hacer una línea recta y colocar en el centro el acontecimiento con el que empieza el cuento: la muerte del doctor Alejo. Luego escribirás los hechos por orden cronológico delante o detrás según ocurran en el tiempo.

_____ _____ La muerte del doctor. _____ _____

¿La **historia** (lo que se cuenta) coincide con el **discurso** (la forma de contar)? _____



La estructura de la narración

La **situación inicial** es la introducción o exposición que nos sitúa en el inicio del cuento: personajes, ambiente, sucesos previos, etc.; nos da los elementos necesarios para comprender el relato.

El **desarrollo** presenta el problema que hay que resolver. Incluye la acción ascendente, el clímax o punto culminante (máxima tensión) y la acción descendente.

La **situación final** es el desenlace (positivo, negativo o abierto) que resuelve el conflicto planteado.

La **historia** es el conjunto de los acontecimientos que se disponen en sucesión lógico-temporal, mientras que el **discurso** es la manera de presentar los hechos en la narración. El discurso manipula y altera el tiempo (desplazamientos temporales, anticipaciones o prolepsis, flashbacks o analepsis).

Es bastante frecuente que el tiempo de la historia no coincida con el del discurso.

Los resultados de los grupos en el postest sobre su capacidad para generar inferencias explicativas de orden discursivo son:

CS		2	79,5 % (E-1)	91,9 % (E-2)	91,6 % (C-1)
----	--	---	--------------	--------------	--------------

Los resultados no muestran superioridad de los grupos experimentales; por el contrario, el grupo que más mejora respecto a los resultados del pretest es el de control (31,2% < 91,6%). Por tanto, se evidencia que la intervención didáctica no tuvo repercusiones positivas que se hayan traducido en un mayor dominio que el grupo de control para elaborar las inferencias explicativas de orden cronológico que se presentaban en la prueba de postest. Lo que sí se puede afirmar es que los grupos experimentales mejoran sus resultados respecto al pretest (E-1: 48,2% < 79,5% // E-2: 51,8% < 91,9%), pero, dado que el grupo de control los mejora en mayor medida, este progreso no puede entenderse como un efecto de la intervención didáctica.

Cabe señalar que, al tratarse de establecer inferencias explicativas, la información a inferir se encontraba en el texto y los alumnos no debían aplicar su aparato estratégico lector más allá de volver al texto, localizarla y, en este caso, establecer la secuencia temporal para responder (*¿Qué suceso ocurrió antes?... / ¿Cuándo llegó la tía Karen?...*). Por tanto, pudo haber otros condicionantes de los resultados (el cansancio, la pereza o el tiempo disponible son habituales en este tipo de pruebas), así como el propio protocolo del test, puesto que para comprobar la capacidad de elaboración de inferencias explicativas resulta más recomendable, como se mostró en la explicación de

los instrumentos de recogida de datos, realizar las preguntas tras la lectura sin que el lector tenga el texto delante.

7) La última estrategia de la batería ESLE es la de recordar hechos y detalles (RHD) o, según la terminología del marco teórico que aquí se maneja, la inferencia explicativa de orden causal. Para responder correctamente, los alumnos debían relacionar las informaciones del texto estableciendo conexiones causales, por ejemplo:

2. Los chicos no pueden ponerse de acuerdo porque
 - a) no quieren ir de viaje.
 - b) no les gusta acampar.
 - c) ninguno quiere herir los sentimientos de la tía Karen.
 - d) ambos tratan de ser amables.

Los resultados del postest muestran mejores puntuaciones en los grupos experimentales a la hora de establecer inferencias explicativas de orden causal:

<i>RHD</i>	2	69,6 % (E-1)	73,2 % (E-2)	33,3 % (C-1)
------------	---	--------------	--------------	--------------

De manera excepcional, el contraste con los resultados de pretest no resulta acertado dado que los tres grupos obtuvieron un 100% de acierto (sin duda, ante unas cuestiones que solicitaban establecer conexiones causales excesivamente obvias). Por tanto, si se interpretan los resultados del postest a partir del contraste de los tres grupos, se manifiesta que durante la ejecución del curso *Más allá de la lectura* se trabajaron habilidades y/o conocimientos que propiciaron que los grupos experimentales desarrollaran en mayor medida su capacidad para establecer inferencias explicativas, dado que el E-1 y el E-2 presentan resultados muy cercanos entre sí y muy alejados del C-1.

Una vez discutidos los resultados obtenidos y expuestos hasta aquí, se ponen en relación con las hipótesis de investigación. Para ello, se aplica la técnica estadística adecuada para someter la hipótesis a falsación, se trata de la prueba paramétrica *t de Student* para muestras independientes⁷⁰. La falsación de las hipótesis consiste en

⁷⁰ La prueba paramétrica *t de Student* se basa en supuestos teórico-matemáticos que la hacen válida para evitar el error al analizar las mediciones de las observaciones de la investigación científica. La prueba *t* de

ponerlas a prueba buscando hechos que demuestren que son falsas, mientras no se encuentran, las hipótesis se consideran, provisionalmente, verdaderas. Si se encuentra un dato que se opone a las hipótesis, estas quedan falsadas y, por tanto, son rechazadas. Se ha aplicado la prueba *t de Student* a las tres hipótesis que hacen referencia a la repercusión de la intervención en el aula en los tres ámbitos medidos: capacidad de aplicación de estrategias lectoras, capacidad de interpretación de un texto literario y competencia lingüística. En las tres hipótesis se ha trabajado con una variable cuantitativa (puntuaciones obtenidas) y una variable categórica (grupo experimental o grupo de control / pretest o postest). Ha sido necesario agrupar en uno los grupos E-1 y E-2 para poder aplicar la prueba estadística que determinará si las diferencias en los resultados son significativas o se deben al azar.

Se procede a comprobar la hipótesis que hace referencia a la repercusión de la intervención en la capacidad de aplicación de estrategias. Para tal fin, se extrapolan las siguientes hipótesis alternativa (H_a) y nula (H_0):

Hipótesis alternativa (H_a): La eficiencia del uso de los mecanismos en torno a las estrategias de lectura en textos literarios en ELE antes y después de la instrucción es distinta.

Hipótesis nula (H_0): Las diferencias observadas en la capacidad de aplicación de estrategias lectoras antes y después de la instrucción se deben al azar.

Los baremos para aceptar o rechazar la H_a son marcados por el *nivel de significación* –para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se acepta H_a y se rechaza H_0 – y por la *zona de rechazo* –para todo valor de probabilidad mayor que 0.05, se acepta H_0 y se rechaza H_a –.

Para comprobar esta hipótesis se ha medido la diferencia entre el *después* y el *antes* de la aplicación de estrategias lectoras en ELE, es decir, la diferencia entre los resultados del postest y del pretest. El resultado en el postest ha dado una media de acierto de 66,3% mientras que en el pretest dio un 60,6%, la diferencia ha de ser entendida como la mejoría en la capacidad de aplicación de estrategias lectoras de los participantes del GE (grupo experimental que aglutina el E-1 y E-2).

Student determina diferencias entre dos medias muestrales y construye el *intervalo de confianza* para la diferencia entre las medias de dos poblaciones cuando se desconoce la *desviación típica*.

Se ha realizado la prueba t de Student para muestras independientes tomando la variable cuantitativa porcentaje de aciertos según estrategia y la variable de agrupación pre y post intervención.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	<i>Variable 1</i> <i>pretest</i>	<i>Variable 2</i> <i>posttest</i>
Media	60,685	66,357
Varianza	336,224	520,669
Observaciones	7	7
Coefficiente de correlación de Pearson	0,046	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	6	
Estadístico t	0,524	
P(T<=t) una cola	0,309	
Valor crítico de t (una cola)	1,943	
P(T<=t) dos colas	0,618	
Valor crítico de t (dos colas)	2,446	

Se asume la igualdad de varianzas y, dado que la significación bilateral es inferior a 0.05, existe una diferencia estadística significativa entre la capacidad de aplicación de estrategias lectoras para rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_1 = \mu_2$) y aceptar la hipótesis alternativa ($H_a: \mu_1 < \mu_2$). La tabla de resultados también ofrece la probabilidad del estadístico, es decir, el *valor p* que en el caso bilateral (dos colas) toma el valor 0,618. Cuando este valor toma una probabilidad superior a 0,025 ($0,05/2=0,025$), se asume que el estadístico no se debe al azar. Asimismo, el valor del estadístico t resulta inferior al valor crítico de t, de ello se desprende que la diferencia estadística es significativa para rechazar la H_0 .

Por tanto, se puede afirmar que la intervención didáctica tuvo repercusiones positivas en el ámbito de dominio de las estrategias lectora dado que la diferencia entre el pre y posttest no se debe al azar.

También se ha aplicado la prueba t para muestras independientes para determinar si las diferencias de dominio en la aplicación de estrategias lectoras entre el GE y el C-1 al término de la fase experimental resultan estadísticamente significativas. Se ha tomado la variable cuantitativa aciertos y la variable de agrupación grupo (GE – C-1).

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales

	Variable 1 (GE)	Variable 2 (C-1)
Media	66,357	48,328
Varianza	520,669	661,679
Observaciones	7	7
Varianza agrupada	591,174	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	12	
Estadístico t	1,387	
P(T<=t) una cola	0,095	
Valor crítico de t (una cola)	1,782	
P(T<=t) dos colas	0,190	
Valor crítico de t (dos colas)	2,178	

La prueba t arroja una significación bilateral de $p = 0.190$, por lo tanto, existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_e = \mu_c$) y aceptar la hipótesis alternativa ($H_a: \mu_e > \mu_c$). Es decir, el GE es superior en el dominio de aplicación de estrategias después de la instrucción y los mejores resultados respecto al C-1 no son debidos al azar, todo lo contrario, se puede afirmar que son la consecuencia de la intervención en el aula que pretendía, específicamente, desarrollar la competencia lecto-literaria a través del entrenamiento de las estrategias.

3.1.2.5. La competencia lecto-literaria de los alumnos tras la intervención didáctica

El cuestionario de postest ILE (interpretar literatura en español) constaba de dos textos para ser interpretados, a diferencia del pretest que se componía de uno solo. El texto *Érase una vez* se repetía en el postest con las mismas preguntas que en el pretest, es decir, cinco cuestiones que puntuaban con 2, 1 o 0 puntos según si la respuesta era completa, adecuada o inadecuada. El segundo texto, *Dulcinea del Toboso*, planteaba otras cinco preguntas para el análisis cuantitativo que puntuaban de la misma forma (con 2, 1 o 0).

Una vez finalizado el análisis cuantitativo de los datos recogidos por el postest ILE, la puntuación media obtenida por los grupos se muestra en la siguiente tabla:

<i>Grupo</i>	<i>Puntuación media</i>
Experimental 1	64 %
Experimental 2	65,7 %
Control	44,1 %

Nuevamente, en esta segunda prueba de posttest el grupo E-2 obtiene los mejores resultados, seguido de poca diferencia por el E-1 (1,7%) y situando al C-1 en el último lugar con un -21,6% de acierto. Esta puntuación media obtenida por los grupos surge del cálculo global de los resultados de las 10 preguntas (cinco del texto *Érase una vez* + cinco de *Dulcinea del Toboso*) que ofrecían un total de 20 puntos. Los resultados desglosados por texto y preguntas son los siguientes:

Resultados del cuestionario de posttest ILE texto Érase una vez

<i>Pregunta</i>	Actividad propuesta	Puntuación máxima	Puntuación media E-1	Puntuación media E-2	Puntuación media C-1
1	¿A qué género pertenece? ¿Cómo lo sabes?	2 puntos	1,54	1,78	1,46
2	¿Te recuerda a alguna otra obra? ¿Cuál?	2 puntos	1,52	1,98	1,06
3	Busca algún recurso literario en el texto	2 puntos	1,39	1,27	0,73
4	¿Cuál es el tema del texto?	2 puntos	1,54	1,62	1,33
5	¿Cuál es la intención del autor? ¿Qué quiere decir con este texto?	2 puntos	1,85	1,81	1,73
TOTALES		10 puntos	7,84	8,46	6,31

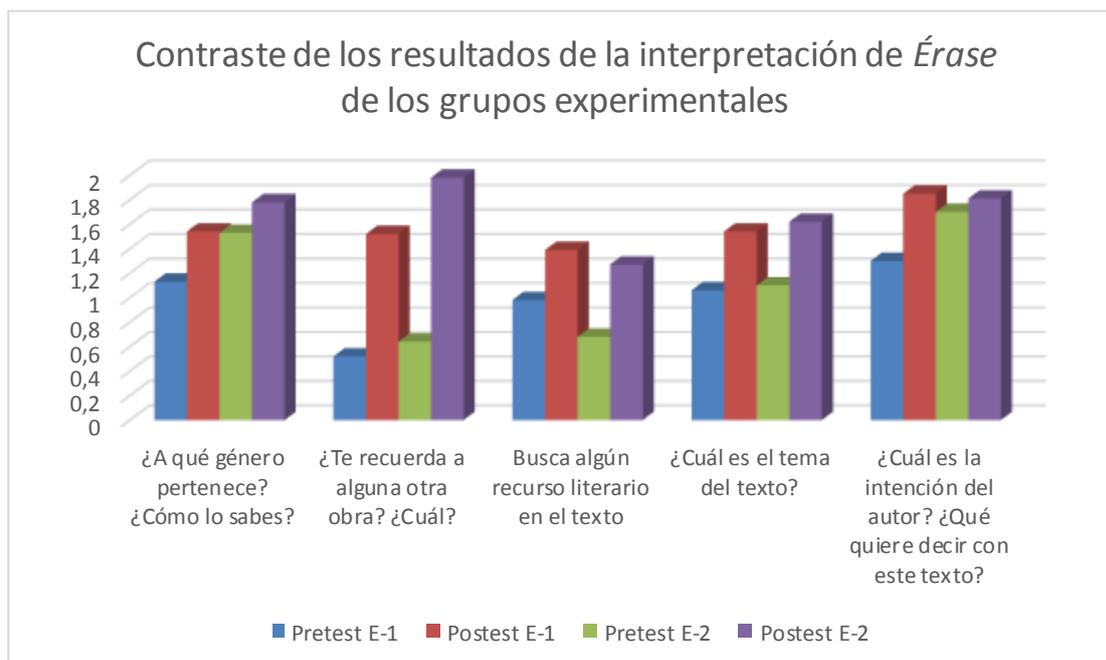
Resultados del cuestionario de postest ILE texto *Dulcinea del Toboso*

<i>Pregunta</i>	Actividad propuesta	Puntuación máxima	Puntuación media E-1	Puntuación media E-2	Puntuación media C-1
1	¿A qué género pertenece?	2 puntos	0,25	0,41	0,40
2	Marco Denevi utiliza siempre el humor y la ironía en sus obras. Explica la ironía de esta obra.	2 puntos	1,12	1,04	0,60
3	¿Tiene relación con alguna otra obra? Explica la relación.	2 puntos	1,38	1,44	0,66
4	¿Cuál es el tema?	2 puntos	0,76	0,74	0,26
5	Explica qué nos quiere decir el autor con esta obra, cuál es el mensaje.	2 puntos	1,45	1,05	0,60
TOTALES		10 puntos	4,96	4,68	2,52

Los resultados expuestos en las tablas anteriores revelan en qué aspectos de la interpretación literaria ha incidido la intervención didáctica en mayor medida. A fin de localizarlos con exactitud, se proceden a analizarlos según el componente lecto-literario con el que se vincula cada una de las cinco preguntas puntuadas.

El siguiente gráfico muestra la evolución de los grupos experimentales tras la intervención didáctica en cada una de las cinco preguntas de interpretación literaria:

Gráfico 10



El gráfico muestra que los grupos experimentales mejoran en todas las preguntas respecto a sus propios resultados de pretest, también indica que el E-2 obtiene mejores resultados en las preguntas 1, 2 y 4, mientras que el E-1 es mejor en la 3 y la 5. A continuación se analizan los datos de cada una de las preguntas a fin de determinar las evidencias que revelen en qué aspectos ha tenido mayor incidencia la implementación del curso de literatura *Más allá de la lectura* en la competencia lecto-literaria de los alumnos experimentales.

1. *Érase*) El grupo E-2 obtiene el mejor resultado en la tarea de determinar el género del texto (poema o poesía), exactamente un 89% de acierto, y el grupo C-1 la menor puntuación, un 73%, mientras que el E-1 se sitúa en segundo lugar con un 77% de acierto. En la misma tarea en el pretest los tres grupos obtuvieron unas puntuaciones menores respecto a sus mismos resultados en el postest, lo cual lleva a pensar que la continuidad del aprendizaje de español ha proporcionado más capacidad general a los alumnos para enfrentarse al postest ILE. Sin embargo, la proporción de mejora de los grupos no es equitativa, el grupo de control lo hace en menor medida que los experimentales, lo que se debe entender como un efecto de la intervención didáctica puesto que es la variable diferenciadora entre los grupos experimentales y el de control. El género de los textos literarios no se trató de manera directa en el curso, si bien se

atendieron a algunos rasgos del género poesía referentes a la métrica (versificación y rima) y a otros del subgénero microrrelato (condensación y humor) a través de la interpretación de los textos. Esta atención didáctica se tradujo en una mayor capacidad de los alumnos del grupo experimental para responder a la pregunta 1 de manera completa, es decir, no tanto para determinar a qué género pertenece sino para explicar cómo lo sabían.

La mayoría de los alumnos del grupo de control han respondido que el texto es un poema, igual que la mayoría de los grupos experimentales. Sin embargo las explicaciones a *¿Cómo lo sabes?* han sido diversas entre los grupos. Mientras los alumnos de los grupos experimentales hacían referencia a las estrofas, los versos y la rima, los del grupo de control hablan de oraciones, líneas, “rhymos”, no dicen nada o afirman que es del género femenino.

2. *Érase*) La segunda tarea propuesta en torno al poema *Érase una vez* solicitaba establecer conexiones intertextuales. Los resultados en el postest son los siguientes:

2	¿Te recuerda a alguna otra obra? ¿Cuál?	2 puntos	1,52 (E-1)	1,98 (E-2)	1,06 (C-1)
---	---	----------	------------	------------	------------

Se observa claramente que los grupos experimentales resuelven mejor la tarea porque, tras la intervención didáctica, cuentan con un intertexto lector más amplio que el grupo de control. De hecho, en el pretest, fue el grupo de control quien obtuvo el mayor resultado en esta misma pregunta (E-1: 0,52 / E-2: 0,64 / C-1: 0,80). La realización del curso *Más allá de la lectura* dio a conocer varios poemas y microrrelatos en español a los alumnos, lo cual se ha transformado en una mayor capacidad para interpretar textos ayudándose de las conexiones intertextuales. Por tanto, efectivamente, la ejecución del curso de literatura en español ha tenido una repercusión evidente en el intertexto lector de los participantes.

3. *Érase*) La tercera pregunta proponía la localización de algún recurso literario en el poema. Los recursos fueron tratados durante el curso *Más allá de la lectura* a través de la siguiente explicación teórica y dos actividades de práctica:



Los recursos literarios

Nivel fónico

Recursos que utilizan aspectos musicales del lenguaje tales como ritmo, asonancia, repetición, etc.

Nivel morfosintáctico

La morfosintaxis trata la forma del significado. Por lo tanto, se refiere a los recursos que se basan en el tipo de palabras que se emplean y en su posición en las frases. Algunas de las figuras retóricas son: elipsis, asíndeton, anáfora, paralelismo, etc.

Nivel semántico

Aquí se trata del significado, del tema. Se trata de jugar con el significado de las palabras buscando otras que signifiquen lo mismo o lo contrario, asociando dos que compartan algo en común, etc.

Ahora podéis dar el nombre técnico a los recursos que habéis identificado. Así, por ejemplo, vamos a descubrir que:

- .La repetición de la misma estructura sintáctica se llama **paralelismo**.
- .La repetición de términos al comienzo de un verso se llama **anáfora**.
- .La identificación entre dos objetos constituye una **metáfora**.

Los resultados del postest sitúan a los grupos experimentales por encima del grupo de control en cuanto a la capacidad de reconocer y localizar recursos literarios en el poema (E-1: 1,39 / E-2: 1,27 / C-1: 0,73). Sin embargo, en la prueba de pretest ILE ya se dieron unos resultados que marcaban una diferencia evidente entre los grupos experimentales y el de control (E-1: 0,98 / E-2: 0,68 / C-1: 0,20). Por tanto, dicha superioridad no debe entenderse como un efecto de la realización de las tareas didácticas dado que ya existía antes de la intervención en el aula. Entonces, el curso *Más allá de la lectura* no se revela como una herramienta eficaz para el desarrollo de los conocimientos relacionados con los recursos literarios. Por tanto, las actividades dedicadas a los contenidos literarios referentes a recursos se revelan inadecuadas para desarrollar este conocimiento. Puede deberse a que los aprendizajes previstos ya estuvieran adquiridos previamente en el saber de los alumnos o a que las actividades tal y como se presentan en el curso de literatura resulten ineficaces. Entonces, este es un aspecto que se debe mejorar o eliminar del dispositivo didáctico.

4. Érase) Los resultados de la pregunta 4 que solicitaba determinar el tema del poema son los siguientes:

4	¿Cuál es el tema del texto?	2 puntos	1,54 (E-1)	1,62 (E-2)	1,33 (C-1)
---	-----------------------------	----------	------------	------------	------------

Los grupos experimentales obtienen mejores resultados que el grupo C-1 tras la intervención en el aula. Dicha mejora debe entenderse como una consecuencia didáctica del curso *Más allá de la lectura* puesto que en la misma labor en el pretest fue el grupo C-1 el que obtuvo la mayor puntuación (E-1: 1,06 / E-2: 1,10 / C-1: 1,20). Así, el dispositivo didáctico llevado al aula se revela como efectivo para desarrollar la capacidad de los alumnos de señalar el tema de un poema.

5. *Érase*) La quinta tarea solicitada por el postest ILE hacía referencia a la intención del autor, al mensaje del poema. Los resultados de los grupos son los siguientes:

5	¿Cuál es la intención del autor? 2 puntos	1,85 (E-1)	1,81 (E-2)	1,73 (C-1)
	¿Qué quiere decir con este texto?			

El grupo E-1 reconoce y/o explica mejor la intención del texto. Resulta muy significativo el contraste con los resultados de pretest en la misma pregunta:

5	¿Cuál es la intención del autor? 2 puntos	1,30 (E-1)	1,70 (E-2)	1,73 (C-1)
	¿Qué quiere decir con este texto?			

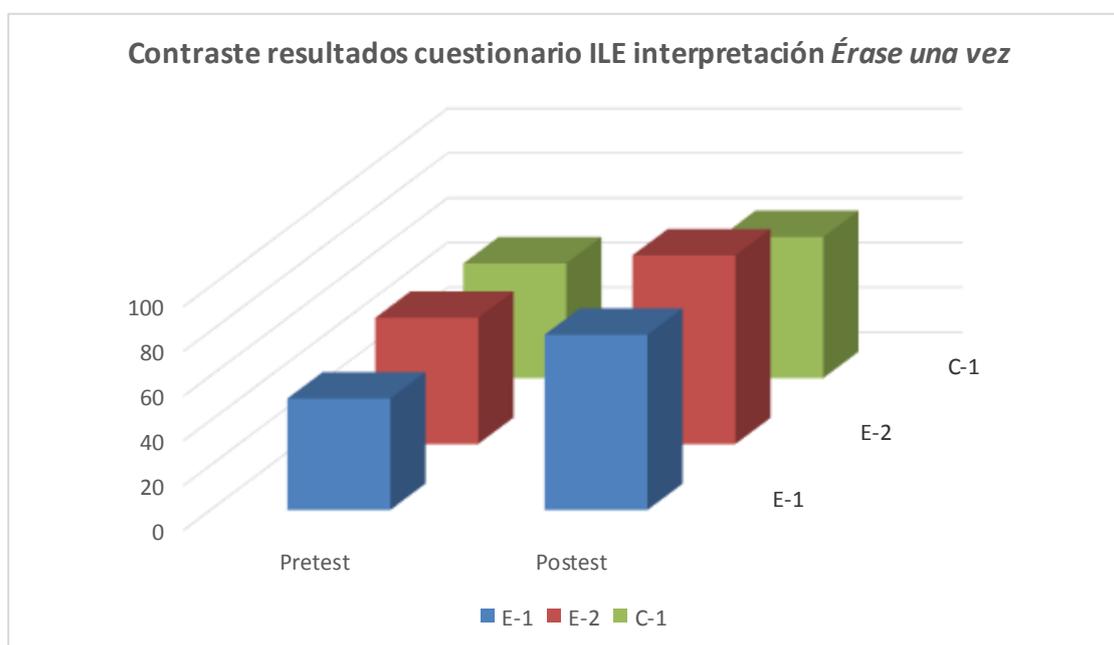
Se observa que el grupo que obtiene la mejor puntuación en el postest fue el que tuvo la peor en el pretest. El E-2 también ha mejorado su capacidad de interpretar el mensaje del poema aunque en menor medida que el E-1. En cambio, el grupo C-1 no ha modificado su puntuación sobre la capacidad de interpretar un texto literario en ELE, sin duda, porque no ha recibido ni instrucción ni entrenamiento para ello.

El hecho de que sea el grupo E-1 el que mejor resuelva esta tarea, sobrepasando incluso al E-2 que había sido mejor en el pretest, resulta coherente si se considera el devenir de las clases durante la ejecución del curso. Las anotaciones de la investigadora durante la implementación del curso –véase el apartado de implementación de los materiales– dejaron de manifiesto que, a pesar de proceder de la misma manera en las dos aulas, se dieron diferencias significativas entre los grupos experimentales en el transcurrir de las sesiones. El E-2 fue más rápido, más eficaz y más mecánico en la ejecución de las tareas; en cambio, el E-1 se mostró más disperso, se demoró más en las actividades creativas de escritura y en las interpretaciones de los textos. Por tanto, este

talante más “literario” se ha traducido en un resultado óptimo en la pregunta referente a la intención del texto. Por tanto, esta diferencia no se explica en relación a los materiales y las actividades del curso, sino a la dinámica de clase que cada grupo adoptó y que les permitió integrar mejor un tipo de habilidades y conocimientos que otro.

Partiendo de una perspectiva global, se observa que todos los grupos han mejorado sus resultados respecto al pretest y los experimentales lo hacen en mayor medida, tal y como se muestra en el gráfico siguiente:

Gráfico 11



El postest ILE constaba de un segundo texto, *Dulcinea del Toboso*, para ser interpretado a través de preguntas. Esta tarea suponía una dificultad mayor por la propia complejidad del texto literario –véase el diseño de los instrumentos de recogida de datos en el capítulo anterior–, por ello, no se encontraba en la prueba de pretest. Debido a ello, el análisis de los datos recogidos por esta prueba deberá realizarse en un único contraste entre la habilidad para resolver las tareas de interpretación de los grupos tras la intervención didáctica.

Los resultados de la prueba de postest ILE de la parte dedicada a la interpretación del texto *Dulcinea del Toboso* son los siguientes:

E-1	E-2	C-1
4,96 puntos	4,68 puntos	2,52 puntos

Los tres grupos obtienen una puntuación baja, puesto que no consiguen ni la mitad de los puntos (5 puntos); sin embargo, el C-1 tiene una puntuación peor siendo alrededor de la mitad que la de E-1 y E-2. Los motivos que justifican estos dos hechos son los siguientes:

- a) Los tres grupos obtienen una puntuación baja debido a la dificultad de interpretación que entrañaba el texto literario *Dulcinea del Toboso* por el input lingüístico, inferencial y literario que mostraba. Para acceder al sentido del texto, se debían aportar conocimientos lingüísticos que superaban en un grado el nivel de los alumnos; se debían inferir conocimientos del mundo relativos a la obra *El Quijote* y de otra índole; y se debían reconocer recursos literarios como la ironía, el humor y los dobles sentidos.
- b) El C-1 obtiene la mitad de la puntuación que los grupos experimentales porque no ha sido sometido a instrucción ni a práctica en la interpretación de textos literarios de esta índole. Por tanto, se puede afirmar que la ejecución del curso *Más allá de la lectura* desarrolla las habilidades de interpretación y los conocimientos literarios en una medida suficiente como para que los alumnos se defiendan ante un texto literario que supera sus inputs. Las estrategias instruidas durante la intervención didáctica –especialmente las que evitan el cortocircuito y previenen el bloqueo como la inferencia, en general, y la deducción por el contexto, en particular– se pusieron en marcha para lograr solventar las dificultades de interpretación de *Dulcinea* y lograr un 23% más de éxito en la tarea que el C-1.

Se analiza, a continuación, en qué aspecto de la interpretación literaria se evidencia la superioridad de los grupos experimentales como consecuencia de la realización del curso *Más allá de la lectura*. Los resultados desglosados por preguntas son los siguientes:

Resultados del cuestionario de postest ILE texto Dulcinea del Toboso

<i>Pregunta</i>	Actividad propuesta	Puntuación máxima	Puntuación media E-1	Puntuación media E-2	Puntuación media C-1
1	¿A qué género pertenece?	2 puntos	0,25	0,41	0,40
2	Marco Denevi utiliza siempre el humor y la ironía en sus obras. Explica la ironía de esta obra.	2 puntos	1,12	1,04	0,60
3	¿Tiene relación con alguna otra obra? Explica la relación.	2 puntos	1,38	1,44	0,66
4	¿Cuál es el tema?	2 puntos	0,76	0,74	0,26
5	Explica qué nos quiere decir el autor con esta obra, cuál es el mensaje.	2 puntos	1,45	1,05	0,60
TOTALES		10 puntos	4,96	4,68	2,52

Los GGEE superan de manera significativa, doblando incluso, las puntuaciones del GC en todas las preguntas a excepción de la primera pregunta.

El resultado de la pregunta 1 resulta llamativo puesto que el grupo E-2 y el C-1 obtienen una puntuación muy similar (0,41 y 0,40, respectivamente) y el E-1 solo consigue 0,25 puntos. Los alumnos de los grupos experimentales tuvieron conocimiento de otros textos similares que se encontraban en el curso de literatura, por tanto, conocían algunos rasgos del subgénero microrrelato que les debían haber permitido reconocer como tal el texto literario *Dulcinea del Toboso* (prosa breve con un alto contenido de humor e ironía). Sin embargo, son muy pocos los alumnos que identifican el texto como 'microrrelato' (que puntuaba con 2 puntos como respuesta completa), la mayoría responde 'cuento' (respuesta correcta de 1 punto) y 'prosa' (respuesta inadecuada de 0 puntos), otros no obtienen ningún punto puesto que responden 'épica', 'poema' y 'novela'. La respuesta que más se encuentra en los test del grupo E-1 es 'novela' lo cual justifica la baja puntuación en esta pregunta, fruto, sin duda, de una confusión con los conocimientos de la obra *El Quijote* con la que el texto literario propuesto mantiene una

fuerte relación intertextual y que fue catalogada durante las sesiones de clase como ‘novela de caballerías’; además, el término ‘novela’ designa en eslovaco los cuentos breves o microrrelatos. Esta confusión del grupo E-1 y el número tan reducido de respuestas que consiguen 2 puntos (solo 2 respuestas reconocen el género como microrrelato) revelan que no se ha dado evidencias de aprendizajes previstos en este caso. El motivo puede residir en dos cuestiones: a) el dispositivo didáctico se revela insuficiente para alcanzar la adquisición del término ‘microrrelato’ en el metalenguaje de los GGEE; o b) *Dulcinea del Toboso* no representa los rasgos del género microrrelato correspondientes con los tratados en el curso y, por ello, los participantes no identifican el texto como tal. La investigadora se inclina por la explicación de la confusión de significados del término ‘novela’ en eslovaco y en español, lo que indicaría que los participantes sí han adquirido los rasgos del género microrrelato pero emplean el término eslovaco en lugar del español.

En el resto de las preguntas, los GGEE superan los resultados del GC con grandes márgenes.

En cuanto a los resultados de los GGEE, se confirma que el E-1 es más capaz de identificar y/o explicar la intención y el sentido del texto, como ya ocurrió con el texto *Érase una vez*:

5	Explica qué nos quiere decir el autor con esta obra, cuál es el mensaje.	2 puntos	1,45 (E-1)	1,05 (E-2)	0,60 (C-1)
---	--	----------	------------	------------	------------

Las interpretaciones que hace del texto el grupo E-1 y que le llevan a conseguir la mayor puntuación en la pregunta 5 se mueven en torno a cuatro mensajes que los alumnos explican de diversas maneras:

5. *Explica qué nos quiere decir el autor con esta obra, cuál es el mensaje.*

“Que todo tiene otro lado” (AE-1/10)

“Que cuando queremos ser alguien otro, no es bueno porque podemos perder nuestra personaje” (AE-1/3)

“Creo que en esta obra hay más ideas o mensajes. Puede ser que nos quiere decir que no perdamos la cabeza. También hay un mensaje en el fin del texto. Me parece que una de las ideas es que la fortuna no está en el fin del camino sino la fortuna es el camino.” (AE-1/11)

“Que cuando alguien está enamorado se cambia para su alma gemela” (AE-1/9)

Durante el desarrollo didáctico de *Más allá de la lectura* se guio a los alumnos para que llegarán a interpretar los textos y, de manera explícita, verbalizaran la intención, el mensaje, el sentido que les daban, a través de preguntas como las siguientes:



6- Aporta tus conocimientos y responde a las preguntas:

-¿Cuál es el tema? Subraya las frases del texto que consideres las más importantes para su comprensión.

-¿Cómo interpretas el texto? ¿Qué quiere decirnos la autora con esta historia? _____



7- En grupos de tres reflexionad sobre las siguientes cuestiones relativas al microrrelato de Matute.

- En la historia hay un cambio del personaje después de pasar la noche ¿qué cambio?
- Buscad un objeto importante antes del cambio y otro de después.
- Pensad el significado que tienen estos símbolos en la historia:
a) Los juguetes b) La noche c) El pozo d) Un traje de hombre
- Reflexionad sobre por qué el protagonista de la historia no tiene nombre.

(Tarea 2, pág. 28)

Si extraes la idea principal le facilitas el trabajo a tu memoria que no puede retenerlo todo. Ahora lee lo que has anotado y responde:

- ¿Cuál es el mensaje que el hombre preso le quiere transmitir a su hijo con este poema?

(Tarea 3, pág. 34)

- ¿Cómo interpretas el poema anterior de Cristina Forte?

(Tarea 3, pág. 38)

- ¿Cómo interpretas el poema anterior de Cristóbal Vega?

(Tarea 3, pág. 39)

A la vista de los resultados, no cabe duda de que la mejor puntuación en la pregunta 5, que solicitaba la explicación del mensaje del microrrelato, es un efecto directo de la intervención didáctica que provoca que los alumnos de los grupos experimentales apliquen mejor sus estrategias de interpretación. De la misma manera, la mejor puntuación del E-1 sobre el E-2 también es un efecto de la intervención didáctica puesto que, según las anotaciones en el diario de aula, el primer grupo experimental dedica más tiempo a las actividades de buscar sentido, de reflexionar sobre el texto y de recreaciones literarias que el E-2. Entonces, se debe considerar que la eficacia de la intervención didáctica no viene dada únicamente por el dispositivo didáctico, sino también por la manera de implementarlo. Los dos grupos experimentales trabajaron con el mismo dispositivo didáctico y, sin embargo, se produjeron diferencias en el desarrollo de las sesiones de clase que derivan en las diferencias en los resultados de los postest que aquí se están analizando, aunque son mínimas en el global de resultados.

De igual forma, el grupo E-1 se sitúa en primer lugar a la hora de explicar la ironía del microrrelato:

2	Marco Denevi utiliza siempre el humor y la ironía en sus obras. Explica la ironía de esta obra.	1,12 (E-1)	1,04 (E-2)	0,60 (C-1)
---	---	------------	------------	------------

Para la explicación de la ironía del texto, la mayoría de alumnos que desarrollan una respuesta adecuada y completa (2 puntos) hacen referencia al hecho de que cuando Alonso Quijano regresó al pueblo, su amada había muerto y a la descripción real de Aldonza en contraste con la ficticia imagen de Dulcinea. Alguna respuesta localiza exactamente dónde se encuentra el humor y la ironía en el texto:

2. Marco Denevi utiliza siempre el humor y la ironía en sus obras. Explica la ironía de esta obra.

“‘porque era muy alfabeta’, es que no es nada raro que alguien sabe leer, pero ella se consideró muy lista por eso. Hay algo de ironía en todo el texto. Empieza con ella y termina con ella.” (AE-1/11)

El curso *Más allá de la lectura* incluía varios textos literarios que empleaban la ironía e, incluso, una explicación explícita del concepto, que se recoge a continuación:

Vamos a reflexionar: ¿Cuándo has leído el texto que has sentido?

GANAS DE LLORAR PENA RISA ALEGRÍA _____



La ironía

Muchos microrrelatos tratan temas serios pero desde un punto de vista humorístico que nos resulta divertido. Los autores emplean la ironía para ello. La **ironía** es un recurso que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se quiere decir.

(Tarea 2, pág. 26)

En realidad, a lo largo de todo el dossier se encontraban elementos humorísticos e irónicos, ya desde el Preámbulo en el que se incluía el siguiente cuento de Rodari (Preámbulo, pág. 7):

- Érase una vez una niña que se llamaba **Caperucita Amarilla**.
- ¡**No Roja!**
- ¡**AH!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: "Escucha Caperucita Verde..."**
- ¡**Que no, Roja!**
- ¡**AH!, sí, Roja. "Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata."**
- **No: "Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel".**
- **Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.**

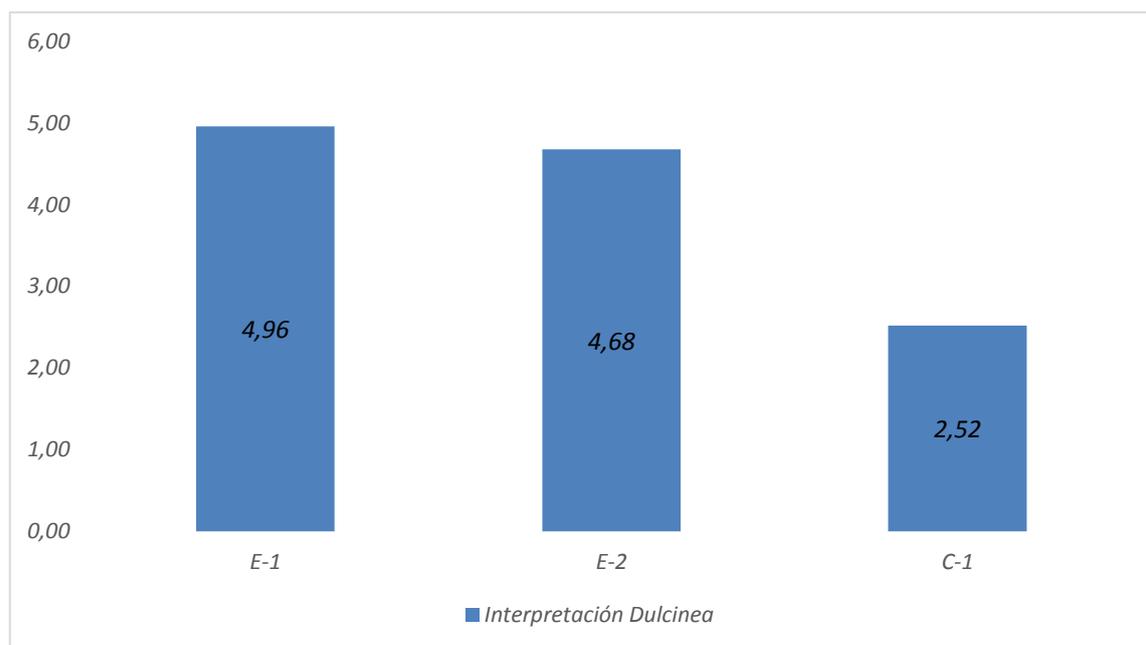
- ¡Qué lío! Se encontró al lobo, no a una jirafa.
 - Y el lobo le preguntó: "Cuántas son seis por ocho?"
 - ¡Qué va! El lobo le preguntó: "¿Adónde vas?".
 - Tienes razón. Y Caperucita Negra respondió...
 - ¡Era Caperucita Roja, Roja, Roja!
 - Sí y respondió: "Voy al mercado a comprar salsa de tomate".
 - ¡Qué va!: "Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino".
 - Exacto. Y el caballo dijo...
 - ¿Qué caballo? Era un lobo
 - Seguro. Y dijo: "Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle".
 - Tú no sabes explicar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?
 - Bueno: toma la moneda.
- Y el abuelo siguió leyendo el periódico.**

Sin duda, la intervención didáctica dotó a los alumnos de los grupos experimentales de ciertos conocimientos sobre el recurso de la ironía (desde el propio concepto hasta que es un rasgo habitual en los microrrelatos), así como de ejemplos de textos en ELE donde se empleaba. Esto deriva en la obtención de una mejor puntuación en la tarea de reconocer y explicar la ironía en el texto de *Dulcinea*, con una diferencia significativa entre los grupos experimentales y el de control (E-1: 1,12 / E-2: 1,04 / C-1: 0,60). Es la segunda tarea de la prueba en la que el E-1 supera la puntuación del E-2, lo cual destaca en los resultados globales de los diagnósticos puesto que lo que venía siendo habitual era lo contrario. Nuevamente, los resultados ofrecen un dato interesante para reflexionar no solo a partir del contraste entre experimentales y control, sino entre los dos grupos experimentales. No cabe duda de que el perfil de cada uno de los grupos experimentales es diverso y uno tiene más eficacia con las tareas de dotar de sentido e interpretar, el E-1, y el otro, el E-2, con las de aplicar conocimientos literarios. De hecho, por primera vez, el resultado global de la prueba de la interpretación del texto es mayor en el grupo E-1 que en el E-2.

En definitiva, los grupos experimentales obtienen unos resultados muy superiores a los del grupo de control poniendo de manifiesto que la implementación del dispositivo didáctico ha tenido una incidencia evidente en la capacidad de interpretar un texto literario en ELE con una complejidad general destacable. Asimismo, se reiteran

las diferencias entre los grupos experimentales en cuanto a las mejores puntuaciones en unas u otras tareas, siendo el E-1 más eficaz en las tareas más interpretativas y el E-2 en las que implican conocimientos literarios. El siguiente gráfico muestra de manera visual la diferencia en el resultado global de cada grupo en la tarea de interpretación del texto *Dulcinea del Toboso* en el cuestionario ILE:

Gráfico 12



Los resultados muestran que los grupos experimentales, tras la realización del curso de literatura, cuentan con habilidades y conocimientos que les permiten enfrentarse con mayor capacidad que el grupo de control a la difícil tarea de interpretar el microrrelato *Dulcinea del Toboso*. Dichas habilidades y conocimientos se pueden ubicar en unos componentes de la competencia lecto-literaria concretos, de entre los que eran medidos en las pruebas diagnósticas: el intertexto lector, la habilidad y los conocimientos para identificar el tema, la habilidad para interpretar el sentido y conocimiento de convenciones literarias como el uso de la ironía. Sin embargo, el análisis de los datos ha demostrado que no hay evidencia de que el curso de literatura haya tenido un efecto didáctico significativo en los conocimientos referentes al género literario ni a los recursos estilísticos. Este dato puede interpretarse como una limitación del dispositivo didáctico que no ha logrado la asimilación de los aprendizajes previstos, o como un error en los objetivos didácticos fijados por la intervención que dejado de

manifiesto que los conocimientos referentes a géneros y recursos literarios son inadecuados para las clases de educación literaria de primero de ELE.

Los resultados han manifestado que los participantes que recibieron la instrucción directa sobre los mecanismos de interpretación de textos literarios en ELE – a través del curso *Más allá de la lectura*– mejoran su capacidad para el proceso de interpretación lecto-literaria. Se procede a comprobar la hipótesis que hace referencia a la repercusión de la intervención en la capacidad de interpretación en ELE. Para tal fin, se extrapolan las siguientes hipótesis alternativa (H_a) e hipótesis nula (N_0):

Hipótesis alternativa (H_a): La eficiencia del uso de los mecanismos en torno a la interpretación de textos literarios en ELE después de la instrucción es distinta y significativamente mayor al grupo de control.

Hipótesis nula (H_0): Las diferencias observadas en la capacidad de interpretación de textos literarios en ELE entre GE y C-1 después de la instrucción no son significativas o se deben al azar.

Los baremos para aceptar o rechazar la H_a son marcados por el *nivel de significación* –para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se acepta H_a y se rechaza H_0 – y por la *zona de rechazo* –para todo valor de probabilidad mayor que 0.05, se acepta H_0 y se rechaza H_a –.

Para comprobar esta hipótesis se ha medido la diferencia entre el GE (alberga los 29 alumnos experimentales) y el C-1 en la misma prueba de posttest ILE, un 81,5% frente a un 63,1%, lo cual corrobora que la diferencia se debe a la mejoría de la capacidad para interpretar del GE tras la intervención didáctica y no a una evolución en el desarrollo del proceso de aprendizaje de español durante los dos meses que transcurrieron entre el pretest y el posttest. Se ha realizado la prueba t para muestras independientes para

	Variable 1 (GE)	Variable 2 (C-1)
Media	81,5	63,1
Varianza	92,375	366,675
Observaciones	5	5
Varianza agrupada	229,525	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	8	
Estadístico t	1,920	
P(T<=t) una cola	0,045	
Valor crítico de t (una cola)	1,859	
P(T<=t) dos colas	0,091	
Valor crítico de t (dos colas)	2,306	

determinar si las diferencias de dominio en la interpretación de textos literarios en ELE entre el GE y el C-1 al término de la fase experimental resultan estadísticamente significativas. Se ha tomado la variable cuantitativa aciertos y la variable de agrupación grupo (GE – C-1) para los resultados del postest ILE.

La prueba t arroja una significación bilateral de $p = 0.091$, por lo tanto, existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_e = \mu_c$) y aceptar la hipótesis alternativa ($H_a: \mu_e > \mu_c$). Es decir, los resultados del GE respecto a los del C-1 son superiores en la prueba de postest ILE y no surgen del azar, sino que deben entenderse como una consecuencia directa de la intervención en el aula.

En definitiva, las repercusiones de la intervención didáctica en la capacidad del GE para interpretar un texto literario en ELE son especialmente notables. De hecho, de los tres ámbitos medidos, estratégico, literario y lingüístico, el literario es el que en mayor porcentaje mejora respecto a los resultados del pretest y respecto a los del C-1. Lo cual es una mejoría muy considerable y más si se atiende a la dificultad que entrañaba la interpretación del texto *Dulcinea del Toboso* en la prueba de postest.

Grupo	Pretest ILE	Postest ILE
<i>Experimental (E-1 + E-2)</i>	53,2%	64,8%
<i>Control</i>	51,3%	44,1%

La explicación de que la mayor diferencia entre los grupos se encuentre en el ámbito literario reside en el hecho de que los participantes de la investigación continuaron con sus clases ordinarias de ELE programadas por el instituto, las cuales tuvieron repercusión en el ámbito lingüístico, sin duda, y quizá en el de la aplicación de estrategias de lectura, aunque en menor medida. Sin embargo, las clases de ELE rutinarias en ningún caso incidieron en el aspecto literario de la competencia comunicativa de los participantes. Por tanto, se evidencia que el proceso de aprendizaje de ELE programado y seguido por el instituto de manera paralela a la intervención de la investigación no tuvo repercusiones en la competencia lecto-literaria de los participantes y, en cambio, la implementación del curso *Más allá de la lectura* incidió directamente en el desarrollo de esta competencia en los miembros de los GGEE.

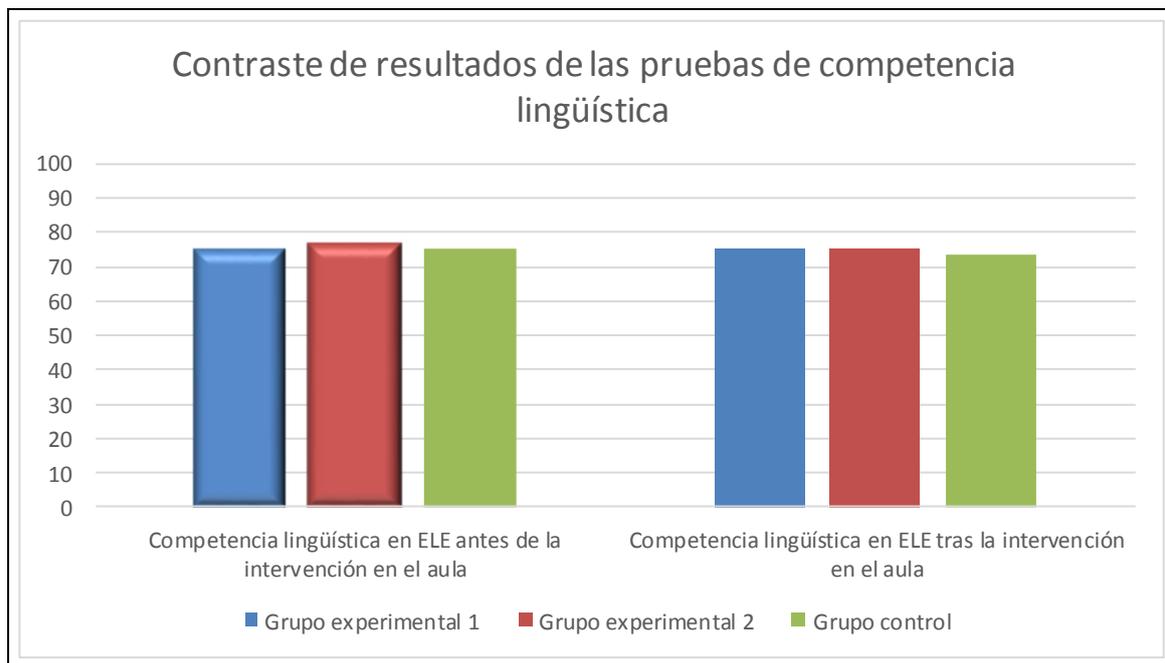
3.1.2.6. La competencia lingüística de los alumnos tras la intervención didáctica

Los resultados de la prueba de postest de competencia lingüística surgen del total de puntos obtenidos en cinco pruebas de español: comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y vocabulario, expresión escrita y expresión e interacción oral. La puntuación media de cada grupo de los 100 puntos totales del test es la siguiente:

<i>Grupo</i>	<i>Puntuación media</i>
Experimental 1	75,26
Experimental 2	75,46
Control	73,74

Los resultados muestran una competencia lingüística muy similar entre los tres grupos, siendo los experimentales superiores por 1,52 puntos el E-1 y por 1,72 puntos el E-2. Por tanto, se da un cambio de situación respecto a los resultados del pretest. Si bien los tres grupos también obtuvieron unas puntuaciones muy similares entre ellos, el E-2 era superior a los otros y el E-1 era una poco inferior a los demás. Tras la intervención didáctica, el E-2 continúa siendo un poco superior mientras que el que obtiene los peores resultados no es el E-1 sino el C-1. Esta tónica se repite en las tres pruebas diagnósticas, el grupo de control presenta unos resultados inferiores en todos los tests. Este cambio de posiciones debe entenderse como una consecuencia de la intervención en el aula.

Gráfico 13



Las medias de puntuación han sido calculadas a partir de los siguientes resultados de las cinco partes de la prueba de competencia lingüística:

Resultados de la prueba de postest de competencia lingüística en ELE del grupo E-1

Participante	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática y vocabulario	Expresión escrita	Expresión e interacción oral	PUNTUACIÓN FINAL
E-1/1	20	15	19,1	16,6	19	89,7
E-1/2	18	14	14,4	12,6	15	74
E-1/3	13	14	16	12,6	15	70,6
E-1/4	16	12	16	16	17	77
E-1/5	14	14	16,8	14,2	18	77
E-1/6	10	10	15,9	16	18	69,9
E-1/7	14	15	17,1	15,2	17	78,3
E-1/8	14	12,5	12,1	13,8	13	65,4
E-1/9	18	10	16,5	15,2	16	75,7
E-1/10	13	12	15	12,8	15	67,8
E-1/11	17	13,5	16,1	16	17	79,6

<i>E-1/12</i>	19	15	18	19	19	90
<i>E-1/13</i>	18	12	18,6	15,4	17	81
<i>E-1/14</i>	15	13	15,8	14,2	12	70
<i>E-1/15</i>	12	12	12	14	13	63
Puntuación media						75,26

Resultados de la prueba de postest de competencia lingüística en ELE del grupo E-2

<i>Participante</i>	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática y vocabulario	Expresión escrita	Expresión e interacción oral	PUNTUACIÓN FINAL
<i>E-2/1</i>	13	13	16,5	16,4	16	74,9
<i>E-2/2</i>	9	10	13,5	14	15	61,5
<i>E-2/3</i>	14	13	12,9	12	12	63,9
<i>E-2/4</i>	18	14	16	17,2	19	84,2
<i>E-2/5</i>	19	17	18,7	18,8	19	92,5
<i>E-2/6</i>	16	15	14	12,8	15	72,8
<i>E-2/7</i>	14	12	16,2	16,8	18	77
<i>E-2/8</i>	18	13	15,6	16,4	18	81
<i>E-2/9</i>	17	14	15,1	13,8	14	73,9
<i>E-2/10</i>	17	12,5	15,4	15,2	12	72,1
<i>E-2/11</i>	17	15	17,6	14,2	16	79,8
<i>E-2/12</i>	13	10	14,6	13,8	16	67,4
<i>E-2/13</i>	18	15	13,3	15,8	12	74,1
<i>E-2/14</i>	18	11	17,4	16	19	81,4
Puntuación media						75,46

Resultados de la prueba de postest de competencia lingüística en ELE del grupo C-1

<i>Participantes</i>	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática y vocabulario	Expresión escrita	Expresión e interacción oral	PUNTUACIÓN FINAL
<i>C-1/1</i>	16	11	13,9	14,8	16	71,7
<i>C-1/2</i>	15	16	17,9	17,2	18	84,1
<i>C-1/3</i>	16	14	17,8	17,3	20	85,1
<i>C-1/4</i>	9	15	14,6	14,6	14	67,2

<i>C-1/5</i>	17	14,5	14,8	12,4	18	76,7
<i>C-1/6</i>	12	13	13,8	15,8	17	71,6
<i>C-1/7</i>	9	9	10,1	12,6	11	51,7
<i>C-1/8</i>	18	13	16,1	17,3	18	82,4
<i>C-1/9</i>	16	17	15,3	14,6	17	79,9
<i>C-1/10</i>	16	15,5	13,4	15	12	71,9
<i>C-1/11</i>	16	11	16,5	14,8	14	72,3
<i>C-1/12</i>	14	12,5	14	15	15	70,5
<i>C-1/13</i>	16	14	15,6	14,2	16	75,8
<i>C-1/14</i>	18	11	15,4	16,2	15	75,6
<i>C-1/15</i>	16	11	13,6	15	14	69,6
Puntuación media						73,74

Si se observan los resultados bajo una mirada analítica de contraste entre las diferentes partes de la prueba, se aprecia en qué tareas del test de competencia lingüística residen las diferencias entre los grupos. La media de puntos –sobre 20 totales– de cada grupo en cada una de las cinco partes es la siguiente:

	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática y vocabulario	Expresión escrita	Expresión e interacción orales
E-1	15,40	12,93	15,96	14,90	16,06
E-2	15,78	13,17	15,48	15,22	15,83
C-1	14,93	13,16	14,85	15,12	15,66

De hecho, no hay ninguna parte de la prueba que muestra una diferencia significativa, en realidad, el grupo de control muestra un promedio un poco inferior a los grupos experimentales en todas ellas.

La prueba de comprensión lectora es la que se encuentra más estrechamente vinculada con la competencia lecto-literaria. En la prueba de pretest fue el C-1 el grupo que obtuvo el mejor resultado, sin embargo, su promedio en el posttest no destaca sobre el de los grupos experimentales:

	Comprensión lectora pretest	Comprensión lectora postest
E-1	17,22	12,93
E-2	18,91	13,17
C-1	19,06	13,16

Resulta relevante que de los tres ámbitos medidos en el diagnóstico final sea el lingüístico el que muestre mayores similitudes entre los grupos. Esto responde a una homogeneidad en el aprendizaje del español que los alumnos que surge directamente del trabajo didáctico de aula. Sin embargo, dado que la aplicación de estrategias lectoras y la interpretación de textos literarios no se contemplan en las programaciones de aula rutinarias, las diferencias entre los grupos en estas pruebas son significativas.

En cuanto a la validez de la herramienta didáctica para desarrollar la competencia lingüística de los alumnos, los resultados muestran que no resulta muy eficaz pero sí lo suficientemente como para equiparar –incluso superar por una mínima diferencia– la eficacia de los materiales empleados en las clases rutinarias de español.

Los resultados obtenidos para falsear la hipótesis referente a las repercusiones que la experimentación tiene en la competencia lingüística de los alumnos, que sostenía que dicha competencia no se vería perjudicada, han avalado la hipótesis. Se procede a comprobar la hipótesis que hace referencia a la repercusión de la intervención en la competencia lingüística en ELE. Para tal fin, se extrapolan las siguientes hipótesis alternativa (H_a) y nula (N_0):

Hipótesis alternativa (H_a): La competencia lingüística en ELE después de la instrucción es significativamente distinta a la de antes de la instrucción.

Hipótesis nula (H_0): Las diferencias observadas en la competencia lingüística después de la instrucción no son significativamente distintas a la de antes de la instrucción.

El GE (E-1 + E-2) obtuvo un porcentaje de 75,89% en el pretest y un 75,36% en el postest, es decir, no mejoró los resultados en la prueba de competencia lingüística – empeoraron en un 0,53%– pero tampoco los empeoró de manera relevante dado que la diferencia no alcanza ni un 1%. Para comprobar si la diferencia resulta significativa, los

resultados han sido sometidos a la prueba estadística *t de student* de comprobación de H:

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	<i>Variable pretest</i>	<i>Variable posttest</i>
Media	75,892	75,362
Varianza	87,367	62,378
Observaciones	29	29
Coeficiente de correlación de Pearson	0,789	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	28	
Estadístico t	0,495	
P(T<=t) una cola	0,312	
Valor crítico de t (una cola)	1,701	
P(T<=t) dos colas	0,624	
Valor crítico de t (dos colas)	2,048	

Si bien el análisis descriptivo exploratorio indica que hay diferencias entre los niveles de competencia lingüística pre y post intervención, la prueba t para muestras independientes ofrece una significación bilateral superior al 0.05 ($p = 0.312$), por lo tanto, no existe una diferencia estadística significativa entre la competencia lingüística antes y después de la intervención. Se procede así a no rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_1 = \mu_2$) y sí la hipótesis alternativa ($H_a: \mu_1 < \mu_2$). Es decir, los resultados del GE en la prueba de competencia lingüística en ELE antes y después de la instrucción en literatura no son significativamente distintos. Por tanto, el GE no empeoró los resultados en las pruebas finales de español, a pesar de haber dedicado tres clases semanales durante dos meses a la educación literaria en lugar de a las clases ordinarias de lingüística, tal y como se había previsto en las hipótesis de investigación.

Si se ponen en contraste los resultados del GE con los del C-1, se observa que, definitivamente, el GE no empeoró su dominio lingüístico de español tras la intervención didáctica literaria. En las pruebas de posttest, el GE obtuvo un 75,36% y el C-1 un 73,74%, es decir, el GE resuelve con mayor acierto las tareas de competencia lingüística en ELE a pesar de haber dedicado el 15% de las clases durante dos meses a la educación literaria. Sin embargo, la pequeña diferencia a favor del GE –un 1,62%–

no puede ser entendida como una consecuencia de la intervención en el aula puesto que, tal y como ha indicado la *t* de student, la diferencia no es significativa.

El diseño del curso *Más allá de la lectura* se realizó con la intención de incidir de manera directa en la capacidad de aplicación de estrategias de lectura y de interpretación de un texto literario pero, como es un curso de literatura esencialmente, no se contempló que provocara unas repercusiones notables en la competencia lingüística en ELE. La presente tesis aboga por el empleo del material literario en las clases de ELE para el desarrollo significativo de algunas áreas de la competencia comunicativa del aprendiente, referentes al componente lecto-literario, bajo una metodología integradora –véase Marco teórico apartado 1.3. La literatura en la enseñanza-aprendizaje de E/LE–, que no obligue a postularse ante el tratamiento del texto literario como medio o como fin. Si bien, resultaría ineficaz emplear el texto literario para desarrollar la competencia lingüística de manera notable en lugar de emplearlo para el desarrollo de la competencia lecto-literaria que es su ámbito natural de actuación. Lo que demuestran los resultados, puestos aquí en discusión, es que el tiempo dedicado al trabajo con literatura no afectó la competencia lingüística de los alumnos de los grupos experimentales en contraste con los del grupo de control. Por tanto, el material literario no resulta una herramienta significativamente eficaz para lograr una mejoría en la competencia lingüística, pero sí lo suficientemente eficaz como para lograr mantener el mismo nivel de competencia que los alumnos que continuaron con las clases programadas de español.

Entonces, puestos los resultados del análisis cuantitativo en discusión apuntan que la intervención didáctica en el aula dedicada al trabajo con literatura logra desarrollar significativa y evidentemente

- a) las capacidades de aplicación de estrategias de lectura en ELE, exactamente, las metacognitivas, la inferencia asociativa, la inferencia explicativa y las de selección, supresión e integración;
- b) la interpretación de textos literarios en ELE, especialmente, los componentes temáticos, intertextuales e intencionales;
- c) mantener la competencia lingüística al mismo nivel de desarrollo que el C-1.

3.1.3. Resultados del análisis cualitativo

El análisis cualitativo de la presente investigación se ha realizado sobre datos referentes a los fenómenos de interpretación y de producción de textos literarios en ELE a partir del siguiente corpus:

- 44 respuestas a dos actividades insertas en la tarea de interpretación de textos literarios en ELE tras la instrucción (*¿Te ha gustado? ¿Por qué? / Di lo que quieras sobre el texto*).
- Ocho productos de la tarea 1 del curso *Más allá de la lectura*, exactamente: 4 cartas, 3 poemas y 1 canción relativos al tema amor.

A continuación, se presentan los resultados del análisis cualitativo de la presente investigación.

3.1.3.1. Observación de fenómenos de interpretación de textos literarios tras la instrucción

Para analizar los datos referentes a los fenómenos de interpretación que se observan en las respuestas de los alumnos tras la instrucción, se ha recurrido a dos sistemas de análisis: uno para la pregunta *¿Te ha gustado?*, y otro para las preguntas *¿Por qué?* y *Di lo que quieras sobre el texto*.

Las respuestas a *¿Te ha gustado?* se han agrupado en sí / no / no sé / no responde. Los resultados expresados en porcentaje medio de cada grupo son los siguientes:

Texto: *Érase una vez*

<i>¿Te ha gustado?</i>	SÍ	NO	NO SÉ
E-1	100%	0%	0%
E-2	84%	7%	7%
C-1	73%	26%	0%

Texto: *Dulcinea del Toboso*

<i>¿Te ha gustado?</i>	SÍ	NO	NO SÉ	NO RESPONDE
E-1	50%	41%	8%	0%
E-2	61%	30%	0%	7%
C-1	40%	54%	6%	0%

Los resultados muestran claramente que el texto *Érase una vez* gusta más que el de *Dulcinea del Toboso*, tanto en los grupos experimentales como en el de control. También es destacable que los dos textos literarios gusten más a los participantes de los grupos experimentales que al de control. Estas dos realidades que ponen de manifiesto los resultados se vinculan directamente a dos hechos:

- a) El texto *Érase una vez* resulta más accesible y comprensible, lo que se traduce en un mayor agrado al lector que el de *Dulcinea del Toboso*, de mayor dificultad de comprensión. Varias respuestas lo indican explícitamente:

“Bueno, es difícil...” (A.E-2/8)

“No me ha gustado mucho, solo un poco, porque no comprendo qué quiere el autor decir con este texto, me parece un poco raro” (A.E-2/5)

“Sí pero no me gusta tan como *Érase una vez*” (A.E-1/1)

“A mí me ha gustado poco porque no he comprendo todo pero la idea es bonita.” (A.E-2/4)

“No entiendo mucho este texto.” (A.C-1/11)

“No me ha gustado porque para mí es un poco más difícil para entenderlo” (A.C-1/6)

“No me gustó, es muy raro y no lo comprendo” (A.E-2/2)

- b) Los grupos experimentales muestran mayor agrado por los textos que el grupo de control porque el aprecio y la valoración estética se encuentran estrechamente

vinculados con los conocimientos y las habilidades literarios que se posean dado que estos permiten acceder al texto en mayor medida. Los alumnos de E-1 y E-2 demuestran mayor capacidad para interpretar los textos, es decir, acceder a ellos y dotarlos de sentido; así como para reconocer y valorar las cualidades literarias de los mismos. Todo ello, genera empatía y aprecio hacia lo que se conoce y se habita porque se hace propio y, exactamente, ocurre lo contrario cuando el texto resulta ajeno porque no se comprende. Algunas de las respuestas así lo muestran:

“No me ha gustado este texto, porque no leo cosas así.” (A.C-1/4)

“No me gusta, el texto no me da sentido” (A.C-1/2)

Entonces, la herramienta didáctica de la presente investigación se revela eficaz en la estimulación de una respuesta lectora positiva y empática en los participantes hacia los textos literarios en ELE del postest ILE. No resulta sorprendente puesto que las experiencias lecto-literarias que les ha proporcionado el curso *Más allá de la lectura* ha provocado mayor conocimiento y, por tanto, familiaridad hacia lo literario en español, lo cual se ha materializado en la afirmación de un mayor agrado al ser más habitado y más conocido que en el caso del grupo de control. Además, el curso de literatura no solo ha proporcionado experiencias lecto-literarias a los alumnos experimentales, sino también el desarrollo de las habilidades de interpretación, por tanto, estos alumnos son más capaces de apropiarse del sentido de los textos del test y, al entenderlo en mayor medida, despiertan más agrado que en el grupo de control, que declara más incomprensión.

Para el análisis cualitativo de los datos recogidos por las preguntas *¿Por qué?* y *Di lo que quieras sobre este texto* se ha seguido un análisis de contenido bajo dos categorías principales de análisis: 1. La evidencia de la integración de los contenidos del curso de literatura, que se subcategoriza en respuesta lectora, estrategias de interpretación y conocimientos literarios. 2. Adquisición de metalenguaje literario, que se subcategoriza en uso de términos y no uso de términos.

El análisis de contenido revelará qué componente, aspecto o proceso literario queda en mayor medida de manifiesto en las preguntas abiertas de la actividad de

interpretación de los textos literarios, lo que arrojará luz sobre cuáles son y dónde se localizan las repercusiones de la implementación del dispositivo didáctico en los grupos experimentales en contraste con el de control.

Se debe señalar que los límites entre las subcategorías son ficticios y responden a una necesidad pragmática de presentar los resultados etiquetados a fin de encontrar pautas susceptibles de ser extrapoladas e interpretadas. De hecho, los conocimientos literarios de cada participante intervienen necesariamente en sus respuestas, de la misma manera que la aplicación de estrategias para entender los textos y llevar a cabo cualquier tipo de actividad. A pesar de ello, se categorizarán las respuestas según la referencia explícita que prime en su desarrollo, que se entenderá como una evidencia de los aprendizajes asimilados durante el curso de literatura. Se recuerdan las categorías y subcategorías de análisis:

1. La evidencia de la integración de los contenidos del curso de literatura.

1.1. *Respuesta lectora*

1.1.1. *Positiva*

1.1.1.1. Reiteración del agrado

1.1.1.4. Valoración estética general

1.1.1.5. Originalidad del texto

1.1.2. *Negativa*

1.1.2.1. Reiteración del desagrado

1.1.2.2. Vinculación a sentimientos

1.1.2.3. Originalidad del texto

1.2. *Estrategias de interpretación*

1.2.1. *Estrategia metacognitiva para señalar incompreensión.*

1.2.2. *Inferencia asociativa para señalar el lector implícito, para dotar de sentido al texto, para atribuirle una función de la literatura.*

1.2.3. *Inferencia explicativa para señalar el tema.*

1.2.4. *Estrategias de selección, supresión y agrupación para extraer la idea principal.*

1.3. *Conocimientos literarios*

1.3.1. *Intertextualidad*

1.3.2. *Recursos literarios*

1.3.3. Género

1.3.4. Métrica

2. Adquisición de metalenguaje literario

2.1. *Uso*

2.2. *No uso*

Los datos que en este apartado se analizan provienen de las respuestas a dos preguntas: la 6 (¿Por qué te ha gustado o no?) y la 7 (Di lo que quieras sobre este texto, en referencia a *Érase una vez*). Los resultados son los siguientes:

Subcategoría 1.1. Asimilación de aprendizajes: Respuesta lectora

Esta subcategoría de análisis hace referencia a la expresión del gusto o del disgusto por los textos. Se incluyen aquí las respuestas que realizan una apreciación valorativa del texto, que lo califican con adjetivos subjetivos generales que no se refieren a rasgos literarios específicos (bonito, divertido, aburrido, raro, interesante...), que lo caracterizan como original desde un punto de vista personal y/o que lo asocian a determinados sentimientos. Los resultados se muestran agrupados en otras subcategorías dentro de la principal denominada respuesta lectora y en orden según grupo E-1, E-2 y C-1.

Respuesta lectora: positiva: reiteración del agrado

Es un poema muy bonita, no sé por que. (E-1/1): se muestra una respuesta lectora positiva ante el poema pero con una carencia de conocimientos literarios para argumentarla.

Sí porque era muy buena (E-1/12): en referencia a *Dulcinea*, designa el texto con un adjetivo positivo sin argumentar el agrado.

Solo un poco porque es corto ☺ (E-1/12): en esta respuesta no queda claro si el hecho de que el poema sea corto es valorado de manera positiva o negativa.

Sí, pero no tanto como la anterior poema. (E-2/12): se refiere a *Dulcinea* y muestra su apreciación estética en comparación con el otro texto de la prueba.

Me ha gustado mucho (C-1/1): reitera el agrado sin argumentarlo.

Me ha gustado muchísimo, porque a mí me gusta todo en que intervienen las brujas 😊 (C-1/14): esta respuesta lectora conecta con un gusto particular del lector por las brujas.

Respuesta lectora: positiva: valoración estética general

Sí, porque es interesante y puedo pensar en él (E-2/2): se observa una respuesta lectora que valora el texto por su capacidad de provocar la reflexión del lector, lo que demuestra cierto grado de madurez lectora.

Sí me he gustado porque es muy divertida (E-2/9): es una respuesta lectora positiva en la que se argumenta el gusto por el texto al considerarlo divertido, lo que, sin duda, se corresponde con la intención del autor de *Érase*.

Me ha gustado porque ha sido original y divertido (C-1/3): se repite en varias respuestas la argumentación del agrado en base a la diversión del poema.

Sí, esto me ha gustado más que la otra, es más divertido. (C-1/14): nuevamente se argumenta el agrado empleando el adjetivo de divertido.

Este texto me gusta mucho, porque es sobre los sueños, el autor dice todo al revés, todo es loco y es más divertido que lo normal, el mundo en que vivimos cada día muy aburrido. (C-1/4): esta respuesta también expone el argumento de la diversión del poema para justificar el agrado por el texto.

Sí, me he gustado, por que es corto y interesante y divertido también. (C-1/5): resulta llamativo que algunas respuestas del C-1 empleen la extensión del texto, es corto, para justificar el agrado.

Me he gustado porque es muy interesante y divertido. (C-1/5): resulta significativo que el alumno C-1/5 repita casi de la misma manera los argumentos para justificar el gusto por los dos textos (interesantes y divertidos), esto denota una valoración superficial.

Si me he gustado, porque es un poco raro pero es divertido para los niños (C-1/9): además de la valoración personal, se alude al lector implícito del texto, lo que supone aplicar estrategias inferenciales.

Sí, porque esa historia es interesante. (C-1/9): respuesta lectora positiva que argumenta en referencia al interés que despierta el texto.

El texto es corto, divertido y fácil para leer. (C-1/15): es la segunda respuesta del C-1 que hace referencia a la extensión del texto como una cualidad positiva y por primera vez pone de manifiesto el grado de sencillez de su lectura. Dichas apreciaciones no se basan en aspectos literarios del poema.

Respuesta lectora: positiva: por la originalidad

Porque es original, nunca he leído nada parecido (E-1/6): varias respuestas hacen referencia a la originalidad del texto, pero no se sustentan en argumentos de carácter literario sino personales.

Es un poco raro pero bonito (E-1/9): el adjetivo 'raro' aparece en varias respuestas, en unas se asocia al agrado y en otras sirve para justificar el desagrado o la incompreensión.

Sí, porque es original (E-1/11): se indica de manera explícita que la originalidad es la cualidad del poema que despierta agrado por el texto.

Sí, porque es distinto, no es un poema normal (E-2/1): la originalidad del texto es un argumento que se repite.

Me gusta este poema, porque es interesante y en este poema son cosas raras, por ejemplo príncipe malo. Casi en cada cuento es príncipe bueno. (E-2/6): en esta respuesta se observa que las 'cosas raras' del poema generan un gusto hacia este en lugar de disgusto como en otros casos se ha mostrado.

Es muy original, me gusta mucho y es bueno que el autor usa esta característica y Sí, me gusta porque no es un cuento normal. (C-1/8): se hace referencia a conocimientos de género aunque lo que viene a decir es que le gusta porque es

original. El texto al que se refiere como “no es un cuento normal”, en realidad es un poema (*Érase*).

Respuesta lectora: negativa: reiteración del desagrado

No es nada para mí (E-1/6): se manifiesta distancia entre el lector y el texto.

No me ha gustado, porque no me gusta leer este tipo de literatura 😊 (E-1/7): este tipo de literatura es una etiqueta muy amplia que seguramente englobe conocimientos literarios referentes a géneros.

No, porque no me gusta ‘las cuentas’ de este tipo. (E-2/7): se refiere a *Dulcinea* y, nuevamente, la respuesta implica conocimientos literarios implícitos.

No me ha gustado porque no me gustan las historias así. (C-1/1): se reitera el desagrado pero no se justifica el porqué.

No me ha gustado mucho porque no veo el sentimiento de esta obra + No tiene sentimiento esta obra. (C-1/11): estas respuestas referentes a *Érase* generan algunas dudas en cuanto a qué se refiere con la falta de sentimiento, puede ser sentido o, efectivamente, sentimiento.

No me he gustado porque este texto me parece aburrido, es divertido solo para los niños. (C-1/12): varias respuestas justifican que el poema no conecta con el lector debido a que es un texto para niños.

Respuesta lectora: negativa: asociación a un sentimiento negativo (tristeza)

No, esperaba un fin feliz (E-1/8): el final no feliz de *Dulcinea* provoca desagrado.

No, no me gustan historias, que se acaban mal (E-1/10): esta respuesta muestra como los conocimientos literarios, en este caso las convenciones literarias de final feliz en los cuentos, no se pueden desvincular de la respuesta lectora. Hay varias respuestas que muestran disgusto por el texto en base al final triste que presenta, lo que aúna los conocimientos literarios y los sentimientos del lector.

No, porque tiene el fin triste. (C-1/7): nuevamente, el final triste despierta disgusto.

Respuesta lectora: negativa: por su originalidad

Es un poco raro, por eso no me gusta mucho. (E-2/6): esta respuesta califica el texto de ´raro` y así argumenta el desagrado que le provoca.

No me ha gustado porque no es nada original (C-1/3): en referencia a *Dulcinea*, la respuesta emplea el término ´original` en el sentido de propiedad positiva de los textos literarios y no en el sentido estricto de la palabra.

No me ha gustado este texto, porque no leo cosas así (C-1/4): sobre *Dulcinea*, la falta de experiencias lectoras similares provoca recibir el texto como algo ajeno que despierta desagrado.

No me ha gustado porque es rara (C-1/6): se refiere al poema *Érase* y es curioso que ningún alumno de los grupos experimentales califica este texto de raro, sino el otro. Esto demuestra que el grupo C-1 está menos familiarizado con la antítesis y las variaciones de rasgos de género que se encuentran en el poema.

Si se observan las respuestas clasificadas en esta categoría de análisis en comparativa entre los grupos, destaca que son los alumnos del C-1 los que en mayor medida reaccionan ante los textos literarios mostrando su respuesta lectora de manera explícita. Es decir, se preocupan por señalar su apreciación personal sobre los textos (agrado o desagrado) y por justificarla con argumentos que se vinculan directamente con la dimensión del sujeto lector (experiencias y preferencias) en mayor medida que los alumnos de los GGEE, quienes desarrollan respuestas que muestran un análisis interpretativo que va más allá de la reiteración del agrado o el desagrado. Esto es así porque los participantes del GC no poseen otras herramientas para ir más allá de la comprensión, dado que no cuentan con experiencias didácticas de educación literaria en español.

Además, en las respuestas del GC aparecen como rasgos negativos el hecho de que los textos literarios sean para niños y que sean ´raros`. En cambio, en los GGEE, aunque se describen los textos en los mismos términos de rareza u originalidad, se

emplean en mayor medida para justificar el agrado. Resulta evidente que los GGE han desarrollado cierta empatía hacia la literatura en ELE fruto de las experiencias previas que les ha proporcionado el curso didáctico; dicha empatía se traduce en una respuesta lectora más positiva tal y como muestran las respuestas de los participantes analizadas en esta categoría.

Subcategoría 1.2. Asimilación de aprendizajes: Estrategias de interpretación

En esta subcategoría de análisis se incluyen las respuestas que muestran de una manera explícita la implementación de una estrategia de interpretación. Por ejemplo, explicar el mensaje del texto se entiende como la activación de la inferencia asociativa, señalar la idea principal implica las estrategias de selección, supresión e integración, o indicar el tema supone la generación de inferencias explicativas –tal y como se mostró en el Marco teórico–. Las referencias a estos procesos de interpretación en las respuestas abiertas de los alumnos se entenderán como manifestaciones de un dispositivo estratégico lector eficaz y vigoroso.

De la misma manera, se incluyen en esta categoría las respuestas que manifiestan falta de comprensión del texto, lo que debe entenderse como la aplicación de estrategias metacognitivas cuando indican la causa de la incompreensión (véase Marco teórico). Sin embargo, dichas estrategias no previenen ante el sufrimiento de un cortocircuito en el proceso de comprensión y, por tanto, son compatibles con la caracterización del dispositivo estratégico lector del alumno como débil.

Los resultados de la clasificación de las respuestas de los grupos E-1, E-2 y C-1 en esta categoría son los siguientes:

Estrategias de interpretación: metacognitivas

No me gustó; es muy raro y no lo comprendo (E-2/2): la declaración de falta de comprensión supone realizar una reflexión metacognitiva. En este caso, el alumno sufrió un cortocircuito que le impidió responder adecuadamente a las preguntas anteriores del cuestionario referentes a la ironía (*No comprendo su humor*), al tema (*no sé; el texto es antipático*) y al mensaje (*nada...*).

A mí me ha gustado poco porque no he comprendo todo pero la idea es bonita (E-2/4): se emplean estrategias metacognitivas para tomar conciencia del nivel de comprensión alcanzado.

No me ha gustado mucho, solo un poco, porque no comprendo qué quiere el autor decir con este texto, me parece un poco raro (E-2/5): se aplican estrategias metacognitivas para determinar el grado de comprensión alcanzado y, nuevamente, el grado de comprensión se vincula con el de agrado.

Sí y no. Es posible que no comprendo texto exactamente. Pero ese poema es interesante un poco. (E-2/7): aplicación de estrategias metacognitivas para determinar el grado de comprensión.

No, porque no sé que quiere decir. Es un poquito raro y Entiendo la idea que todo está al revés pero no sé por qué y esto raro. (E-2/10): en estas respuestas se aprecia el empleo de inferencias explicativas para determinar el tema así como metacognitivas para tomar conciencia de la imposibilidad de aplicar inferencias asociativas que permitan ir más allá del texto y dotarlo de sentido.

No me gusta, el texto no me da sentido. (C-1/2): aplicación de estrategias metacognitivas para reconocer la falta de comprensión que, en este caso, provoca un cortocircuito dado que el alumno no responde las preguntas sobre el tema y sobre el mensaje del texto.

Quiero que es raro y para mí no tiene alguna idea (C-1/6): esta respuesta demuestra una imposibilidad de generar inferencias explicativas para comprender el poema *Érase*, por tanto, es una consecuencia de un dispositivo estratégico pobre.

No me ha gustado porque para mí es un poco más difícil para entenderlo (C-1/6): la misma alumna declara dificultad para entender el microrrelato, lo que corrobora la insuficiencia de su dispositivo estratégico para interpretar los textos.

No entiendo mucho este texto. (C-1/11): se emplean las estrategias metacognitivas para cerciorar la falta de comprensión y, en este caso, el

cortocircuito sufrido. Esta alumna no responde a las preguntas 2, 3 y 5, en el caso de la 4 (el tema) escribe lo siguiente: *Que la Aldonza Lorenzo era pija.*

Estrategias de interpretación: macroestrategias

Sí, muy buena idea de esta poema (E-1/5): si valora como buena la idea principal es de suponer que la ha hallado y, por tanto, ha aplicado las estrategias de selección, supresión y agrupación.

Me gusta mucho su idea y también que puso escribir sobre eso. (E-2/2): hace referencia a la idea principal del texto y la valora positivamente, lo que implicaría la aplicación de las estrategias de selección, supresión y agrupación.

Sí a mí me ha gustado porque tiene buena idea y es divertida. (E-2/4): referencia a la idea principal, por tanto, implicación de las estrategias de selección, supresión y agrupación.

Estrategias de interpretación: inferencia explicativa

Sí, porque es un poema sobre el mundo al revés y eso me gusta. (E-1/3): señala el tema aplicando inferencias explicativas.

A mí me he gustado, porque era sobre una chica rara y un chico enamorado (E-1/9): se han aplicado inferencias explicativas para conectar las informaciones del texto y llegar a indicar el tema sobre el que trata.

Sí me he gustado porque esta poema dice como es la vida en sueños. (E-2/9): aplica inferencias explicativas para determinar el tema del poema.

Este texto es muy bueno, es sobre la vida en nuestros sueños como queremos nuestra vida y así, a mí me gusta mucho estas poemas (E-2/9): inferencias explicativas para determinar el tema.

Me gusta esa poema porque tiene buen tema y es algo no típico. (C-1/2): se aplican inferencias explicativas para determinar el tema y poder valorarlo.

Estrategia de interpretación: inferencia asociativa

Creo que este texto nos quería decir que muchas cosas en la vida eran al revés. Dice que tenemos muchos sueños pero no son reales. (E-1/2): se ha aplicado la inferencia asociativa para aportar conocimientos del mundo y dotar de sentido al texto, es decir, interpretarlo en sentido pleno.

Es muy bueno para los niños (E-1/3): a través de la activación de inferencias asociativas se determina el lector implícito del texto, que en este caso, a pesar de ser los niños, no es incompatible con mostrar agrado por el texto.

Pues sí porque me gustan los -mensajes entre líneas (E-1/8): se denota una aplicación de estrategias de interpretación, exactamente, inferencias asociativas para llegar a afirmar que el poema contiene un mensaje más allá del texto explícito.

A mí me gusta mucho este poema. Es un texto breve, pero muy interesante, a mí me encanta que una miles de ideas de 12 versos tan cortos. Se podrían nombrar miles de ejemplos parecidos, pero no hace falta. También me gusta la idea principal, que la imaginación no es limitada, porque en este mundo tan lleno de jaleo es una gran ventaja si eres capaz de relajar, soñar y cambiar la realidad, aunque solo por un rato (E-1/11): sin duda esta respuesta denota la aplicación de varias estrategias de interpretación, desde inferencias explicativas para determinar el tema, hasta selección, supresión y agrupación para hallar la idea principal e inferencial asociativas para reconocer el sentido del texto llegando, incluso, a relacionarlo con una función de la literatura como creadora de mundos posibles –en el sentido de las dimensión de la literatura de Fittipaldi (2013)–. Esta respuesta revela un dispositivo estratégico lector vigoroso y, consecuentemente, una competencia lecto-literaria significativa.

Sí, tiene muchas ideas pero tenemos que pensar (E-2/3): la referencia a más ideas de las que aparecen en el texto implica la inferencia asociativa.

Puede ser para los niños y también para los adolescentes y los mayores (E-2/4): se aplica la inferencia asociativa, junto a conocimientos literarios indisociables, para determinar el lector implícito. Nuevamente, el hecho de que el poema vaya

dirigido a los niños no resulta incompatible con el agrado que le provoca al alumno, al revés de cómo el grupo C-1 lo empleaba para argumentar el desagrado del poema.

Según mi opinión este texto es para los niños pequeños a quienes les gustan los cuentos, y que en sueños es todo posible (E-2/5): esta respuesta denota el uso de inferencias asociativas para determinar el lector implícito y para determinar el mensaje del poema, así como el uso de conocimientos literarios sobre géneros.

Es interesante y me gustan poemas cortas como esta. No es solo para los niños, es también para mayores. Cada persona tiene que soñar. (E-2/6): se evidencia la aplicación de inferencias asociativas para determinar el lector implícito y para relacionar el poema con la función evasiva de la literatura —o la dimensión de la literatura de los mundos posibles, en palabras de Fittipaldi (2013)—.

Sí, porque se pueden ver dos lados de las cosas. (E-2/8): inferencias asociativas para reconocer los dobles sentidos.

A los hijos les gustan las personas como es el príncipe o la bruja mala en los cuentos y está bien cuando los niños leen estas cuentas porque desarrollan su fantasía. (E-2/11): se aprecia la aplicación de inferencias asociativas no solo para determinar el lector implícito, sino también para señalar una función social del poema: desarrollar la fantasía de los niños.

Sí, a mí me ha gustado, porque el autor tiene una vista de realista y ve que en este mundo está la gente al revés (E-2/12): se aplican inferencias asociativas para interpretar el sentido del texto más allá de lo que dice explícitamente.

Me parece buena idea escribir algo tan interesante para los niños, la gente joven y pienso que gustaría a las personas adultas también. (C-1/3): aplicación de inferencias asociativas para determinar los lectores implícitos.

Sí, es un poquito raro y es verdad que los sueños son a veces al revés (C-1/7): aplica inferencias asociativas para dar sentido al texto y conectarlo con la realidad.

Yo creo que este poema es para los adultos y también para los niños porque la fantasía no tiene las fronteras. Cada persona puede soñar sobre quiere. (C-1/7): se emplea la inferencia asociativa para determinar los lectores implícitos del poema.

Me gusta, pero no era divertido para mí, creo que esa cuenta es para los niños (pero es bien para aprender español) (C-1/9): esta respuesta señala el lector implícito del poema así como una función didáctica de este, sin duda, a través de inferencias asociativas que le llevan a valorar el texto desde una perspectiva pragmática aunque no a interpretarlo.

Yo pienso que esa poema sea para niños, pero también para los adultos porque cada un adulto unas veces quiere volverse a ser un niño (C-1/10): nuevamente se observa el uso de inferencias que no conllevan a la interpretación del texto, sino únicamente a señalar el lector implícito.

No me ha gustado, porque autor usa mucha ironía y allí explica que la vida es dura. (C-1/12): se generan inferencias asociativas para dotar de sentido al texto y determinar un mensaje del microrrelato que no se encuentra de manera explícita en el texto.

Sí porque me parece que ese texto es como una realidad. Nosotros pensábamos que los lobos son malos y los príncipes buenos pero la verdad es al revés. En serio (C-1/13): se emplean inferencias asociativas para conectar las informaciones del texto con la experiencia y las creencias personales.

Sí y no. Allí está explicado que la vida es dura (C-1/13): a través de inferencias asociativas, interpreta el microrrelato y señala el mensaje.

Al realizar un análisis contrastado entre los tres grupos, se observa que los experimentales generan un mayor número de inferencias asociativas para interpretar el texto y explicar, de manera explícita, el sentido que ellos le atribuyen. En cambio, los alumnos del grupo de control que elaboran inferencias asociativas lo hacen para señalar el lector implícito de los textos y en sus respuestas no se observa de manera explícita el proceso de interpretación.

Asimismo, los resultados muestran que los alumnos del grupo de control aplican en mayor medida estrategias metacognitivas para regular su proceso de comprensión pero que se revelan insuficientes en la mayoría de los casos y acaban en un cortocircuito y posterior bloqueo comprensivo. Sin duda, este hecho denota un aparato estratégico débil en comparación con el de los grupos experimentales.

Subcategoría 1.3. Asimilación de aprendizajes: Conocimientos literarios

La tercera subcategoría principal de análisis de los datos recogidos por las preguntas 6 y 7 aglutina las respuestas que muestran conocimientos literarios de manera explícita. Dichos conocimientos hacen referencia a los aspectos literarios de género, recursos e intertextualidad, que constituyen otras subcategorías de análisis. Los resultados del análisis ordenado por grupos (E-1, E-2 y C-1) es el siguiente:

Conocimientos literarios: recursos literarios

No, este tipo del texto no me gusta porque no me gusta la ironía. (E-1/2): identifica el recurso de la ironía.

Sí, porque hay ironía (E-1/3): señala el recurso de la ironía. Resulta curioso que en esta respuesta se afirme que el uso de la ironía justifica el agrado por el microrrelato mientras que en la respuesta anterior era justo al contrario.

Sí, me ha gustado, porque el autor usa aquí la ironía. (E-1/4): conocimientos de recursos.

A mí me he gustado, pero creo que era muy corta. Tenía algo interesante, P.E la bruja es hermosa. (E-1/9): se hace referencia al recurso literario de la antítesis.

Sí, el texto es bonito y me gusta lo como habla sobre cuentos de otro modo y los contrarios y Pienso, que es bonito, los contrarios son divertidos y escribirlo de este modo fue una buena idea. (E-1/10): referencias valorativas al recurso literario de la antítesis.

Sí, es divertido y me gusta su modo de ironía. (E-1/11): se aportan conocimientos literarios referentes a recursos, exactamente, a la ironía.

Sí, por la ironía (E-2/1): conocimientos literarios referentes a recursos.

Sí me he gustado porque es divertido cuando Marco Denevi utiliza ironía (E-2/11): conocimiento de recursos literarios.

Sí, me gusta porque tiene buen humor. (C-1/8): se entiende que aplica conocimientos sobre recursos literarios, a pesar de que lo que se manifiesta con el uso de “buen humor” es una carencia de conocimientos o metalenguaje literario para referirse con corrección a la ironía del texto.

Me ha gustado porque el autor usa el humor y la ironía y que eso es una novela desvenjecida. (C-1/10): se aplican los conocimientos de recursos literarios.

Conocimientos literarios: rasgos de género

Sí, me ha gustado, porque es como un cuento en la poema. (E-1/4): muestra conocimientos de género.

Me gusta la última estrofa. Como lo el autor acabó. (E-1/5): esta respuesta muestra la implicación de conocimientos referentes a las convenciones literarias y a las estructuras textuales.

Sí, porque hay una magia en este cuento. y Ese cuento empieza con Érase una vez (E-1/7): denotan conocimientos de elementos literarios así como de rasgos de género.

No me ha gustado, porque este poema es para los niños pequeños, no para los jóvenes, prefiero los libros de policiaca (E-2/5): esta respuesta se ha clasificado en esta categoría porque se denota la aplicación de conocimientos de géneros y una comparativa entre géneros en base al lector implícito de estos.

No no me gusta porque a mí no me gusta las poemas y Es muy corto, tiene 3 estrofas por 4 versos es de maravilloso allí están las personas de cuentos (E-2/13): en esta respuesta se muestran conocimientos literarios sobre géneros, de hecho, desarrolla una pequeña descripción métrica del poema.

Sí, me ha gustado porque tiene un principio y termino como en un cuento. (C-1/1): se aportan conocimientos de género.

Conocimientos literarios: intertexto lector

Sí, porque aquí vemos que estaba pasando cuando Don Quijote estaba en sus viajes. (E-2/10): se observan conocimientos literarios de otros textos, intertextualidad, así como la aplicación de estrategias de interpretación.

Me he gustado porque se parece a los cuentos que leía cuando era pequeña (E-2/11): conocimientos intertextuales.

Me ha gustado, porque don Quijote era loco pero en buen sentido (C-1/14): se hace referencia a la conexión intertextual del texto de Denevi, sin embargo la respuesta denota una falta de comprensión del microrrelato dado que don Quijote no interviene y el personaje masculino no está loco.

Me he gustado, porque me gusta cuando escritores nuevos relacionan sus libros con la literatura clásica. (C-1/15): se activan conocimientos literarios sobre la intertextualidad.

Los resultados del análisis cualitativo de los datos recogidos en las respuestas a la pregunta 6 y 7 del cuestionario ILE muestran que los grupos experimentales emplean en mayor medida argumentos vinculados a aspectos literarios de los textos, tales como intención, género y recursos, para ampliar la respuesta lectora ante un texto literario. Sin embargo, el C-1 utiliza argumentos más generales y vagos no relacionados con las cualidades literarias del texto –tales como “es divertido”, “es interesante” o “es raro”– para justificar su gusto por los textos literarios. No cabe duda que esta diferencia es una consecuencia de la intervención en el aula que no solo ha dotado a los grupos E-1 y E-2 de herramientas (tanto estrategias como conocimientos) para tratar con lo literario, sino también de familiaridad y dominio para moverse en el ámbito de lo literario. Resulta muy significativo, en este aspecto, que un 20% del C-1 afirme que el texto *Érase* es raro frente a un 0% de los E-1 y E-2. De la misma manera que, para valorar de manera positiva el texto, el argumento al que más recurre el C-1 –un 26%– sea tan general como “es divertido”.

También son los alumnos de los grupos experimentales los que predominantemente reconocen el empleo de los recursos de la antítesis y la ironía como una característica que da valor literario a los textos. Sin duda, es fruto de la intervención didáctica donde se encontraban actividades específicas para el estudio de estos recursos literarios.

Categoría 2. Adquisición de metalenguaje literario

La segunda categoría de análisis es la adquisición de metalenguaje literario en ELE, que ha clasificado los datos recogidos por las respuestas a las preguntas 6 y 7 en uso y no uso de metalenguaje literario en ELE. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Datos de las respuestas a la pregunta 6: *¿Te ha gustado? ¿Por qué?*

<i>Empleo de metalenguaje literario</i>	USO	NO USO
GE (E-1 + E-2)	64%	46%
C-1	40%	60%

En el cuadro anterior se observa que los grupos experimentales emplean en mayor medida metalenguaje literario en ELE para responder a la pregunta 6 –un 24% más de los participantes– respecto al C-1.

Datos de las respuestas a la pregunta 7: *Di lo que quieras sobre este texto*

<i>Empleo de metalenguaje literario</i>	USO	NO USO
GE (E-1 + E-2)	60%	40%
GC	21%	79%

Los resultados muestran que un 60% de los participantes de los grupos experimentales emplea algún término en ELE para referirse a conceptos literarios para responder a una pregunta abierta sobre un poema, frente a un 21% de los participantes del de control.

Además del análisis anterior, los datos recogidos por las respuestas a la pregunta 7 que era totalmente abierta (*Di lo que quieras sobre el texto*) han sido sometidos a un cómputo de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) para determinar qué grupo presenta la media de respuestas más largas. El resultado es el siguiente:

GE (E-1 + E-2)	GC
11.3	9.9

Se puede afirmar entonces que los grupos experimentales desarrollan unas respuestas más extensas que el grupo de control aunque la diferencia no es excesiva. A modo de ejemplo significativo, se reproducen las respuestas más largas de cada grupo a continuación:

Grupo	Respuesta más larga
GE (E-1)	<i>A mí me gusta mucho este poema. Es un texto breve, pero muy interesante, a mí me encanta que une miles de ideas de 12 versos tan cortos. Se podrían nombrar miles de ejemplos parecidos, pero no hace falta. También me gusta la idea principal, que la imaginación no es limitada, porque en este mundo tan lleno de jaleo es una gran ventaja si eres capaz de relajar, soñar y cambiar la realidad, aunque solo por un rato.</i>
C-1	<i>Este texto me gusta mucho, porque es sobre los sueños, el autor dice todo al revés, todo es loco y es más divertido que lo normal, el mundo en que vivimos cada día muy aburrido.</i>

No solo la respuesta del grupo experimental es más larga, sino también más elaborada. Por tanto, no es una casualidad que sea la respuesta de una alumna del E-1, se entiende como una consecuencia de la realización del curso de literatura que les ha dotado de habilidades mejor entrenadas para poner en marcha su competencia lecto-literaria en todos los sentidos.

De todo lo expuesto en este apartado, se desprenden las siguientes ideas fruto de la interpretación de los resultados:

- a) La realización del curso de literatura *Más allá de la lectura* ha provocado unos efectos tenues y muy localizados en la manera de proceder de los alumnos ante una respuesta abierta sobre un texto literario en ELE; sin embargo, estos efectos son medibles e incuestionables. Las repercusiones que se manifiestan después del análisis cualitativo de los datos, se localizan en tres ámbitos: respuesta lectora más positiva, mayor uso de estrategias de interpretación y mayor empleo de metalenguaje literario.
- b) Una de las repercusiones se evidencia en la afirmación de un mayor agrado por los textos que manifiestan los alumnos de los grupos experimentales. Sin duda,

las experiencias de contacto con la literatura en español que el curso proporcionó a los alumnos, colaboraron significativamente en el desarrollo de empatía hacia lo literario en español que se ha manifestado en la explicitación del agrado por los textos en el cuestionario ILE. En cambio, los alumnos del GC no tuvieron esa oportunidad y afirman haber recibido los textos literarios con desagrado.

- c) Otra repercusión se evidencia en el mayor uso de estrategias de inferencias asociativas para la interpretación. El análisis de las estrategias empleadas en las respuestas abiertas 6 y 7 ha dejado de manifiesto que los alumnos de los GGEE activan un mayor número de estrategias de interpretación complejas que los del GC, quienes se limitan a emplear estrategias de comprensión (inferencias explicativas) y a señalar el lector implícito pero indican en menor medida el sentido y el mensaje del texto. Además, el 20% del GC asegura no comprender el texto *Dulcinea del Toboso* frente a un 12% de los GGEE. Esta diferencia debe ser entendida como reflejo de un mayor desarrollo de las estrategias necesarias para solventar problemas de comprensión por parte de E-1 y E-2 que surge de la ejecución del curso de literatura que entrena de manera explícita dichas estrategias. Por tanto, la intervención didáctica no solo prepara para lograr la interpretación y disfrute de textos literarios en ELE, sino también para salvar distancias con aquellos que resultan más inaccesibles.
- d) Una cuarta repercusión de la intervención didáctica que revela el resultado del análisis es el mayor empleo de metalenguaje. Las respuestas abiertas de los GGEE muestran un mayor empleo de metalenguaje literario que las del GC –un 64% frente a un 40%–. Sin duda, el curso *Más allá de la lectura* proporcionó conocimientos referentes a cierto metalenguaje literario que los alumnos antes no poseían.
- e) Sin embargo, tal y como se ha podido comprobar en el análisis de las respuestas, las diferencias de los grupos no son significativas más allá de lo señalado en b), c) y d); esto es así porque el curso supuso un 15% del total de las clases de español durante dos meses, lo que se revela insuficiente para lograr una incidencia significativa en la manera de proceder ante una pregunta abierta de este tipo. Por ello, se encuentran respuestas que muestran agrado y desagrado

por los textos tanto en alumnos de los grupos experimentales como del de control, como las siguientes:

No me ha gustado, porque no me gusta leer este tipo de literatura (E-1/7) y No me ha gustado este texto porque no leo cosas así. (C-1/4)

No, no me gustan historias que se acaban mal (E-1/10) y No, porque tiene el fin triste. (C-1/7)

El siguiente apartado se dedica al análisis cualitativo de los datos recogidos sobre fenómenos de producción tras la intervención didáctica en el aula.

3.1.3.2. Observación de fenómenos de producción tras la instrucción

Se recogieron ocho productos que surgieron de la realización de la tarea final de la primera unidad del curso de literatura. El tema de dicha unidad era el amor y el tipo de productos que realizaron los alumnos experimentales fueron cuatro cartas de amor, tres poemas y una canción. Se ha realizado un análisis de contenido bajo algunos de los aspectos compartidos con los que se emplearon para el análisis de los datos recogidos por las preguntas 6 y 7. Sin embargo, los datos que ahora se manejan surgen del proceso de producción de textos literarios y el objetivo del análisis difiere, por tanto, las categorías de análisis necesariamente deben modificarse.

El curso *Más allá de la lectura* presentaba unos objetivos didácticos estrechamente vinculados con los procesos de interpretación de textos literarios que ahora deben observarse bajo otro punto de vista: el de la producción. Se pretende establecer conexiones entre los rasgos de los productos a fin de comprender el grado de integración de los aprendizajes previstos por el curso de literatura y a fin de determinar si los participantes del experimento han sido capaces de completar el ciclo didáctico de una tarea comunicativa literaria (con el formato PCPP), como ya se explicó en el apartado dedicado al tipo de análisis de esta tesis.

El resultado del análisis cualitativo de los ocho productos de la tarea 1 del curso *Más allá de la lectura* es el siguiente:

1. Asimilación de aprendizajes trabajados en la tarea 1 del curso:

1.1. **El recurso de la antítesis.** El recurso literario más empleado es la antítesis, sin duda, por efecto didáctico de la interpretación del *Poema 20* donde se muestra un amor de tipo paradójico. Los productos no solo recrean el recurso literario de la antítesis, sino también centran sus temáticas en el amor contrariado, por ejemplo, el producto 1. Los productos que muestran la integración y uso del recurso de la antítesis son el 1, el 2 y el 5. Véase:

“Te quiero...no, no te quiero.” (Producto 1, línea 2)

“Ahora te odio tan mucho...que te amo.” (Producto 1, línea 10)

“Mi amor es suave pero también duro” (Producto 2, línea 7)

“Llevas paz a mi vida
en el mismo momento como caos.” (Producto 5, líneas 1-2)

“Me asusto que te perderé,
pero también no quiero más contigo estaré.” (Producto 5, líneas 9-10)

“eres mi corazón
pero también mi pesadilla.” (Producto 5, líneas 14-15)

1.2. **El recurso de la hipérbole.** La hipérbole es el segundo recurso que se atendió de manera explícita en la unidad 1, especialmente, a través del poema *Hipérbole del amoroso*. Los productos que muestran la asimilación del aprendizaje del recurso de la hipérbole son el 1, el 2, el 3, el 4 y el 5. Exactamente, el uso del recurso de la hipérbole se localiza en los siguientes fragmentos:

“no puedo respirar sin ti.” (Producto 1, línea 12)

“Te amo tanto que puedo morir por ti. Te amo tanto como el sol al desierto. Mi amor por ti es infinitiva. No tiene duración ni fronteras.”
(Producto 2, líneas 4-6)

“Tú eres como el aire para respirar” (Producto 3, línea 13)

“Te necesito tanto como el aire para respirar.” (Producto 4, línea 10)

“Tu amor es lo único que me hace vivir.” (Producto 4, línea 11-12)

“tus ojos quienes son sin duda los más bonitos en esta dimensia.”
(Producto 5, línea 3-5)

- 1.3. **El intertexto lector.** Las conexiones intertextuales más evidentes presentes en los productos se relacionan con el *Poema 20* y con *Hipérbole del amoroso*. Incluso, el producto 3 reproduce el poema de Edmundo de Ory en su totalidad a modo de introducción. Los productos que se incluyen en la subcategoría de intertextualidad son el 1, el 2, el 3 y el 4 por presentar referencias evidentes, que se localizan en los siguientes fragmentos:

“estas son las últimas palabras para ti.” (Producto 1, línea 1)

“Te amo tanto que puedo morir por ti” (Producto 2, líneas 4-5)

“Te amo tanto que duermo con los ojos abiertos.”[etc.] (Producto 3, versos 1-10)

“Tus ojos son como estrellas en el cielo infinito.” (Producto 4, líneas 6-7)

Un hecho interesante es que no haya ninguna relación evidente con el texto *Don Quijote* de Carmen Gil, que fue el tercer poema que se trabajó en la unidad 1. Sin duda, los alumnos lo asocian más a los géneros épicos y por ello no han hecho referencia en sus textos poéticos.

1.4. **El lenguaje y las convenciones literarios.** El lenguaje y las convenciones literarios son otra subcategoría dentro de la categoría de asimilación de aprendizajes trabajados en el curso. Se incluyen aquí la totalidad de los productos puesto que en todos ellos se encuentran referencias explícitas al léxico propio del amor, o se hace un uso evidente de un estilo literario. Por ejemplo, el producto 1 se inicia con “Mi querido” y se acaba con la despedida “Hasta siempre, la estrella en el cielo”, lo que muestra el uso de seudónimos literarios propios del lenguaje literario. Varios productos contienen expresiones y léxico propio del lenguaje literario amoroso que se emplean para describir el amor hacia el receptor de manera muy adecuada:

“tus ojos son los más oscuros del mundo” (Producto 1, línea 4)

“las noches de lágrimas” (Producto 1, línea 8)

“Tus ojos son como el cielo. Cuando estoy contigo estoy como en el paraíso. Tus labios son como las fresas.” (Producto 2, líneas 8-10)

“Tú eres [...] como mi sola estrella en mi camino de vida.” (Producto 3, línea 15)

“Cada segundo es demasiado largo sin ti.” (Producto 3, líneas 16-17)

“quiero tomar tu mano para siempre, quiero ahogarse en tus ojos grandes” (Producto 3, líneas 18-19)

“se iluminó la llama que estaba apagada.” (Producto 4, líneas 1-2)

“Eres tan guapo como ángel en mis sueños.” (Producto 4, línea 9)

“Mi querido, mi cariño, solamente tú” (Producto 6, verso 1)

“Tus manos, tus labios,
quiero sentir tus besos” (Producto 6, versos 17-18)

“Tú eres parte también de mi
Soy una lágrima en tus ojos
Soy la sonrisa en tu cara bonita” (Producto 8, versos 13-15)

Resulta muy interesante el fenómeno que se da respecto a la parodia de los rasgos del lenguaje y las convenciones literarios que se da en algunos productos y son muestras evidentes de una adquisición de los mismos. Por ejemplo, el producto 2 se inicia con un nombre excesivamente largo que encierra una intención humorística (“¡Querido Juan Carlos Paco Gonzales!”) y el producto 3 finaliza con “Te amo ñoño” lo cual denota una conciencia de haber creado un texto literario con un estilo amoroso exagerado y cursi.

Los resultados del análisis cualitativo que ofrece esta subcategoría podrían llevar a pensar que los alumnos del grupo experimental conocen y emplean el lenguaje y las convenciones literarios en español de manera adecuada porque ya poseían estos conocimientos antes de la intervención en el aula dada la multitud de ejemplos de empleo correcto que se encuentran en los productos. Sin embargo, estos usos no parten de conocimientos intuitivos puesto que también se encuentran expresiones inadecuadas o más alejadas de las convenciones literarias poéticas en español, por ejemplo:

“Ya lo sabes todo...salgo” (Producto 1, línea 13)

“yo te amo muchísimo como el topo a la topera” (Producto 2, línea 5)

“Tú eres [...] como mi mejor amiga” (Producto 3, línea 14)

“Eres el más fenomenal del mundo.” (Producto 4, línea 4)

“Siempre cuando estoy mala,
sabes que no quiero estar sola.” (Producto 6, versos 7-8)

Así como el producto 8 casi en su totalidad, que muestra un uso del lenguaje literario en español tan alejado de las convenciones que genera dificultad para la comprensión del texto. Por tanto, los resultados del análisis de los productos son muy satisfactorios en el uso del lenguaje literario en español, lo que se encuentra directamente vinculado con la realización del curso *Más*

allá de la lectura dado que hay paráfrasis, repeticiones de expresiones y similitudes léxicas basados en los contenidos trabajados en la tarea 1.

- 1.5. **Género.** Los resultados muestran que los productos plasman los aprendizajes asimilados de rasgo de género de manera parcial. Los productos 1, 2, 3 y 4 son cartas de amor y respetan las convenciones de género al incluir encabezado y despedida (el 2 no presenta despedida), aunque estos conocimientos no se contemplaban en la unidad 1 del curso de literatura y, por ello, se presuponen anteriores a la intervención didáctica. Los productos 5, 6 y 7 son poemas de amor. El 5 no muestra una métrica reconocible si bien los renglones son cortos y pueden considerarse versos. El producto 6 es un poema y presenta métrica: se compone de 21 versos de medida similar, tiene rima de esquema AABBCCDDEECCFFGGHH-CC y hay un estribillo (“Te amo, te quiero, no sé si tú también, / nunca no me he sentido tan bien.”) que se repite tres veces. El producto 7 es el más logrado en cuanto a calidad poética se refiere. Es un poema compuesto de cuatro cuartetos que presentan un paralelismo muy marcado. Cada cuarteto tiene tres ejes temáticos relacionados: una estación del año, la primera persona (yo) y la segunda persona (tú). El avance del poema sigue el tiempo estacional (otoño, invierno, primavera y verano) de manera paralela al avance del estado del amor entre el yo narrativo y el tú destinatario. El paralelismo riguroso sigue la siguiente estructura: 1º y 2º versos se describe la naturaleza en la estación del año que corresponde; 3º el estado del amor del yo; y 4º el estado del amor de tú. Véase en la siguiente reproducción íntegra del producto 7:

El Amor

*El viento sopla entre nosotros,
la manzana cae del árbol,
yo estoy enamorada,
y tú estás loco.*

*La nieve cae por el paisaje,
las montañas son blancas,
yo tengo sueño contigo,
y tú tienes propia vida.*

La flor crece a belleza,

*el pollito sale del huevo,
yo olvido a ti,
y tú me llamas.*

*El sol luce a la sierra,
estamos a treinta grados sobre cero,
yo estoy feliz,
y tú me quieres.*

Sin embargo, los resultados muestran que la intervención didáctica no ha sido altamente efectiva en la asimilación de los rasgos de género poético referentes a estructuras, dado que uno de los tres poemas no muestra estructura métrica reconocible.

Los resultados del análisis cualitativo de fenómenos de producción han dejado de manifiesto que la intervención didáctica ha tenido una incidencia evidente en la asimilación de

- a) conocimientos referentes a los recursos de la antítesis y de la hipérbole,
- b) la ampliación y uso del intertexto lector,
- c) y de los conocimientos de las convenciones del lenguaje literario en español.

Además, se constata que el curso *Más allá de la lectura* muestra un dispositivo didáctico en la unidad 1 que ha permitido a los alumnos experimentales progresar en el ciclo pedagógico de la tarea comunicativa literaria hasta culminarla con la creación de un producto literario satisfactorio y adecuado. De hecho, si se atiende al grado de eficacia de la elaboración de los productos, se debe señalar que el 3, el 4 y el 7 muestran un grado alto de elaboración en cuanto a soportes decorativos: presentan forma de corazón, varias tipologías de letra, diversos colores y otros ornamentos. Esta recreación ornamental puede ser un indicio de cierto placer o satisfacción en el proceso de la elaboración, lo que surge de asociar la tarea que se está llevando a cabo a una labor positiva. La esmerada decoración de estos textos literarios responde a un afán estético surgido de los grupos de alumnos dado que no recibieron instrucciones para ello.

Los resultados del análisis cualitativo de los fenómenos de creación son muy positivos en cuanto a las evidencias de la asimilación de aprendizajes trabajados durante la unidad 1 en varias subcategorías. Sin embargo, estos resultados no pueden ser

contrastados con otros, puesto que ni los alumnos del GC realizaron una prueba de creación literaria, ni la faceta creadora fue medida en las pruebas diagnósticas iniciales. Por tanto, los resultados del análisis cualitativo de los productos se afianzan en las referencias explícitas que indican una conexión directa e indudable con los contenidos de la unidad 1.

3.1.4. Triangulación de los resultados

A fin de ofrecer unos resultados válidos, fruto de una investigación fiable, se ha recurrido a la triangulación como herramienta de garantía de validez investigadora. Para ello, se han recogido diversos datos a través de diversos instrumentos de recogida de datos que miden el mismo fenómeno.

Se han llevado a cabo tres análisis diversos para obtener resultados que conlleven a responder las preguntas de la investigación y arrojen luz sobre en qué componentes concretos de la competencia lecto-literaria de los alumnos experimentales es evidente el efecto del dispositivo didáctico. La triangulación de los resultados se ha realizado a través de las conexiones que se establecen entre los cuatro análisis llevados a cabo por esta investigación de la siguiente manera:

Análisis cuantitativo datos ESLE

Nivel aparato estratégico

- *Inferencia puente*
- *Estrategias metacognitivas*
- *Macroestrategias*
- *Inferencias explicativas*
- *Inferencia asociativa*

Análisis cuantitativo datos ILE

Nivel aparato estratégico

Nivel capacidad interpretativa

- *Inferencia explicativa*
- *Inferencia asociativa*
- *Conocimientos de género*
- *Conocimientos de intertextualidad*
- *Conocimientos de recursos literarios*

Análisis cualitativo datos ILE

Fenómenos de interpretación

- *Estrategias metacognitivas*
- *Macroestrategias*
- *Inferencia asociativa*
- *Inferencia explicativa*
- *Conocimientos de género*
- *Conocimientos de intertextualidad*
- *Conocimientos de recursos literarios*
- *Metalinguaje*

Análisis cualitativo datos productos

Fenómenos de producción

- *Conocimientos de género*
- *Conocimientos de intertextualidad*
- *Conocimientos de recursos literarios*
- *Conocimientos de lenguaje y convenciones literarios*
- *Cierre ciclo didáctico tarea literaria (PCPP)*

Los cuadros anteriores muestran que las categorías de análisis se repiten en más de un análisis y, por tanto, el mismo fenómeno es medido desde más de una perspectiva. A excepción de la categoría 'adquisición de metalinguaje literario' que se ha implementado únicamente en el análisis cualitativo de los datos recogidos por el cuestionario ILE y de 'lenguaje y convenciones literarios' que se ha empleado únicamente para el análisis de los productos.

Entonces, los resultados de esta investigación una vez sometidos a la triangulación bajo el contraste de los que ofrecen los diversos análisis son válidos y fiables para proceder a la falsación de las hipótesis de la investigación. A ello se dedica el siguiente apartado.

3.2. FALSACIÓN DE HIPÓTESIS

En el presente apartado se procede a la falsación de las hipótesis de partida en base a los resultados obtenidos en la investigación una vez discutidos.

Hipótesis de partida:

Si los alumnos de ELE de nivel inicial reciben una instrucción focalizada en el desarrollo de la educación literaria a través de la atención, con mayor énfasis, a las estrategias interpretativas que les permita familiarizarse con las particularidades del texto literario en la lengua que están aprendiendo bajo un enfoque comunicativo e integrador con el aprendizaje de la lengua, tendrán un acceso más completo a la cultura meta y se darán evidencias de un desarrollo didáctico de determinados componentes de la competencia comunicativa especialmente vinculados a la competencia lecto-literaria.

Los resultados demuestran que la hipótesis de partida se corrobora y es aceptada. Los grupos experimentales mejoran los resultados en las pruebas de postest de aplicación de estrategias –ESLE– y de interpretación de textos literarios –ILE– respecto a sus propios resultados del pretest y respecto a los resultados del postest del grupo de control. Dichas diferencias no se deben al azar, como mostraron las pruebas t de student en el capítulo anterior, sino a las consecuencias didácticas de la realización del curso *Más allá de la lectura*, como mostraron los resultados de los análisis. Por tanto, la hipótesis de partida debe ser aceptada como válida, los alumnos de primer curso que recibieron instrucción en la aplicación de estrategias y en mecanismos de interpretación presentan habilidades lecto-literarias más eficaces ante nuevas actividades de aplicación de estrategias y de interpretación de textos literarios. Posteriormente, se detallará dónde se localizan exactamente las repercusiones didácticas en la competencia comunicativa de los alumnos experimentales.

La hipótesis de partida se vio completada con las hipótesis alternativas que la investigación pretendía comprobar y que ahora se procede a su falsación, es decir, aceptación o rechazo a la luz de los resultados de los análisis:

- *El proyecto docente, llevado a la práctica a través de la metodología didáctica del trabajo mediante tareas, deberá demostrarse adecuadamente comunicativo e integrador para llevar la literatura a la clase de aprendientes iniciales con el objetivo de obtener un desarrollo de la educación literaria de estos y sin descuidar el aprendizaje de ELE.*

Los resultados han mostrado que la metodología didáctica del dispositivo de intervención en el aula ha sido adecuada para los fines de la investigación, así como el proyecto docente global. Los contenidos literarios han sido trabajados de manera comunicativa e integrados con los lingüísticos y se han logrado beneficios didácticos constatados en varios ámbitos de la competencia comunicativa siendo la lecto-literaria la que se ha beneficiado en mayor medida. De hecho, los alumnos experimentales obtienen un resultado un poco superior que los del grupo de control en la prueba específica de ELE del diagnóstico final, lo que se debe interpretar como una muestra de las posibilidades que ofrece el material literario para trabajar en favor del desarrollo de la competencia lingüística. Por tanto, la hipótesis se acepta como válida.

- *El hecho de que los participantes reciban o elaboren información explícita respecto al funcionamiento de las estrategias y las habilidades de lectura literaria, debe mejorar su dominio de estas con evidencias en la aplicación de inferencias, macroestrategias y estrategias metacognitivas.*

La hipótesis se acepta dado que los resultados han mostrado que los grupos experimentales mejoraron su dominio de las estrategias de interpretación tras la instrucción. Las que se han beneficiado en mayor medida han sido las inferencias asociativa y explicativa, las macroestrategias y las estrategias metacognitivas. Concretamente, la estrategia medida en la que en mayor medida se dan diferencias respecto a los resultados del grupo de control es la de conocimiento de estrategias –un 46,4% más–; se entiende como una consecuencia de la información explícita recibida sobre el funcionamiento de las estrategias durante la instrucción y, por tanto, un logro de la propuesta docente.

- *Las experiencias interpretativas que acumularán los alumnos de los grupos experimentales aumentarán su competencia lecto-literaria con visibilidad constatada en el intertexto lector y en los conocimientos lecto-literarios referentes a los rasgos de género y a los recursos literarios tratados didácticamente en las sesiones.*

Los resultados avalan la hipótesis puesto que los participantes de los GGEE demuestran poseer un intertexto lector en ELE superior al de los alumnos del GC, lo que les permite realizar con mayor dominio las tareas de interpretación y, específicamente, establecer asociaciones intertextuales entre obras como entre el poema *Érase una vez* y los cuentos tradicionales y entre *Dulcinea del Toboso* y la novela del *Quijote*. A ello responde que la tarea de interpretación que en mayor medida mejoran –un 58%– respecto al pretest sea la propuesta por la pregunta 2: “¿Te recuerda a alguna otra obra? ¿Cuál?”. Respecto a los conocimientos literarios de géneros y recursos, se da un desarrollo de los conocimientos de los recursos de antítesis, hipérbole e ironía que se ha logrado medir no solo en la tarea de interpretación de textos, sino también en la de creación. No se han producido –o no se han podido aislar– repercusiones evidentes en los conocimientos de rasgos de género.

- *Deberían existir diferencias en el empleo del metalenguaje literario en ELE entre los participantes de los grupos experimentales y los de control después de la ejecución del curso de literatura en ELE. Aparte de la adquisición de metalenguaje literario, no se esperan diferencias significativas entre la competencia lingüística de los participantes tras la intervención en el aula.*

Los resultados, puestos en discusión en el apartado anterior, muestran que se debe aceptar la hipótesis como válida. Los participantes de los GGEE emplean en mayor medida que los del GC –un 39% más– metalenguaje literario en ELE en las respuestas a la pregunta libre. Los resultados de las pruebas de competencia lingüística no indican una mejora significativa de esta en los participantes de los GGEE; sin embargo, no se menoscaba el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE de los alumnos y la intervención didáctica se

demuestra efectiva para tal fin al mismo nivel que la dinámica de las clases rutinarias de ELE seguidas por el GC.

- *La actitud ante una actividad focalizada en un texto literario en ELE debería ser más receptiva y empática en los alumnos de los grupos experimentales, porque contarán con experiencias positivas previas en situaciones similares y porque su capacidad interpretativa se habrá desarrollado haciéndolos más competentes en la lectura lecto-literaria. Todo ello se traducirá en una muestra de mayor gusto por la lectura literaria que los participantes del grupo de control.*

Nuevamente, la hipótesis se acepta dado que los participantes de los GGEE superan el porcentaje de los del grupo de control en cuanto a muestras de agrado por los textos literarios. Además, las respuestas a la pregunta libre de los participantes de los GGEE muestran mayor dedicación –una media de 11.3 palabras frente a 9.9 del GC–, lo cual denota cierta empatía por la tarea que se está realizando. Asimismo, el ornamento que presentan los productos realizados por los alumnos de los GGEE es otro indicativo del desarrollo de la empatía hacia lo literario respecto a los resultados que mostraron las respuestas del sondeo de hábitos antes de la intervención didáctica, que apuntaban hacia una predominante concepción de lo literario en español como algo desconocido y ajeno.

Entonces, la falsación de las hipótesis de la presente investigación, a la luz de los resultados obtenidos, conlleva a la aceptación de todas ellas. Si se agrupan en una hipótesis más generalizada que venga a recoger el principal objetivo didáctico de la intervención en el aula, resulta posible ofrecer un esquema con los resultados simplificados. La hipótesis general sería:

Intervención didáctica  *Desarrollo de la competencia lecto-literaria en ELE*

Una vez puestos los resultados en discusión y hecha la triangulación de los mismos, la hipótesis general se verifica: se da un desarrollo de la competencia lecto-literaria en varios aspectos. Concretamente, los componentes de dicha competencia que

los participantes de los grupos experimentales han desarrollado tras la intervención y que resultan observables de manera explícita son los siguientes:



Asimismo, los cuatro componentes de la competencia lecto-literaria han sufrido efectos didácticos en aspectos concretos, que han sido identificados y medidos por esta investigación, tal y como se muestra a continuación:

Estrategias

Los resultados han dejado de manifiesto que la intervención didáctica ha tenido un efecto de desarrollo en la capacidad de los alumnos experimentales para aplicar de manera efectiva las siguientes estrategias:

- Metacognitivas de conocimiento de estrategia y de uso para regular y monitorizar el proceso de comprensión.
- Inferencia asociativa.
- Selección, supresión e integración (macroestrategias).
- Inferencia explicativa (de tipo causal).

Conocimientos

El dispositivo didáctico se ha revelado como efectivo en el aprendizaje de los siguientes conocimientos literarios:

- El intertexto lector.

- Los recursos literarios de la antítesis, la hipérbole y la ironía.
- Lenguaje y convenciones literarios.

Metalingüaje

Los resultados muestran que los alumnos experimentales emplean en mayor medida términos específicos para hablar de literatura en español en mayor medida que el grupo de control. Por tanto, al emplear determinadas palabras en una respuesta abierta, se entiende como la evidencia de la adquisición de las mismas. Exactamente, son las siguientes:

- Poema.
- Estrofa.
- Rima.
- Versos.

Empatía

Los resultados han revelado que la intervención didáctica ha generado un desarrollo de empatía hacia lo literario que se ha materializado en una mayor respuesta lectora positiva de los grupos experimentales. Las respuestas lectoras positivas evidentes lo han sido en base a:

- La originalidad.
- La valoración estética general.
- La identificación con una experiencia vital.

Una vez puestos los resultados en discusión y realizada la falsación de las hipótesis, se dedica la siguiente y última parte de la memoria de tesis, principalmente, a las conclusiones de la presente investigación.

Capítulo 4

CONCLUSIONES, APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL TRABAJO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo final ofrece, en primer lugar, las conclusiones de la investigación que se ha llevado a cabo para mostrar el impacto efectivo, en un contexto concreto, de la implementación de un dispositivo didáctico concebido desde el enfoque comunicativo característico en la enseñanza-aprendizaje de E/LE y con el énfasis puesto en la educación literaria, cuyo último fin era exponer los beneficios prácticos de integrar el proceso de aprendizaje de la lengua y la literatura en un primer curso de ELE de educación secundaria. Los efectos de la intervención didáctica se sintetizan en relación con la competencia comunicativa de los sujetos participantes, y más concretamente en relación con los aspectos de la competencia lecto-literaria que han sido objeto de estudio por su importancia probada en este sentido: estrategias de lectura, intertexto lector, conocimientos literarios, metalenguaje literario y empatía hacia lo literario.

A continuación, se presentan tanto las aportaciones como las limitaciones del trabajo; y, finalmente, las líneas que apuntan caminos para futuras investigaciones.

4.1. CONCLUSIONES

De la investigación que se ha llevado a cabo, se derivan unas primeras conclusiones generales en cuanto al estudio simultáneo de la lengua y la literatura en las aulas de E/LE de la educación secundaria que se ha experimentado en el proyecto docente que con esta tesis se ha llevado a la práctica:

1. La literatura se puede introducir en las aulas de los primeros cursos de ELE en la educación secundaria, pero debe hacerse con un enfoque comunicativo e integrador que no trate la lengua y la literatura de manera segregada. Dentro del enfoque comunicativo el método de trabajo por tareas se ha revelado viable y adecuado. No solo ha resultado factible implementar el dispositivo didáctico bajo la metodología del trabajo mediante tareas literarias (los alumnos han alcanzado los objetivos didácticos y han completado el ciclo de las tareas PCPP ofreciendo productos finales muy adecuados), sino que varios aspectos de la competencia comunicativa de los participantes se han beneficiado de este trabajo didáctico.
2. Los principios de la educación literaria son los más adecuados para diseñar un dispositivo didáctico que introduzca la literatura en este nivel inicial de enseñanza-aprendizaje de ELE. La educación literaria se erige como el único camino posible para la introducción de la literatura en las aulas de manera adecuada según las premisas de la hermenéutica, de la didáctica de la literatura y de las filosofías del aprendizaje constructivistas; especialmente porque antepone los procesos a los contenidos, lo que repercute de manera directa en un desarrollo de la competencia lecto-literaria de los alumnos.
3. Las estrategias son determinantes en el proceso de lectura en LE, por ello cualquier propuesta didáctica que introduzca el material literario en los niveles iniciales de aprendizaje de E/LE desde los principios de la educación literaria las debe situar en primer término. De hecho, las estrategias son más determinantes en la lectura en E/LE que el nivel de dominio lingüístico del lector no nativo. Es el aparato estratégico el que previene los bloqueos y ayuda a solventar los problemas de comprensión; y es, también, el que encamina al lector no nativo a hacerse con el sentido del texto. Partiendo de esta premisa, cualquier dispositivo didáctico de E/LE que pretenda incidir en el desarrollo de la educación literaria

debe situar en primer término las estrategias más relevantes en la lectura comprensivo-interpretativa en E/LE; específicamente, la inferencia puente, la inferencia explicativa, la inferencia asociativa, la inferencia predictiva, las macroestrategias y las estrategias metacognitivas.

4. La metacognición es una herramienta didáctica indispensable para el desarrollo del aparato estratégico lector, puesto que resulta inherente al empleo de las estrategias de lectura. De ello se desprende que cualquier propuesta didáctica que pretenda incidir en el desarrollo de las estrategias de lectura debe situar la reflexión metacognitiva en el mismo centro del dispositivo didáctico que se emplee. Por ello, debe constituir un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE.

Por lo que respecta a los resultados efectivos de la implementación del dispositivo didáctico diseñado a partir de las premisas de a) integrar la educación literaria al proceso de aprendizaje de ELE, b) a través de tareas comunicativas literarias con el énfasis en los procesos de interpretación, especialmente, las estrategias de lectura, y c) con el recurso didáctico de la reflexión metacognitiva; las conclusiones específicas que se derivan de la investigación son las siguientes:

5. Respecto a las repercusiones del curso en la capacidad estratégica de los participantes, se desarrolla el aparato estratégico lector con evidencias específicas en el dominio de las inferencias asociativas, inferencias explicativas de tipo causal, macroestrategias y estrategias metacognitivas. Dicha mejora responde directamente a los objetivos didácticos de la propuesta didáctica que presentaba unos contenidos centrados en las estrategias de lectura más rentables para la interpretación en E/LE y la herramienta de la reflexión metacognitiva. El diseño y la implementación del dispositivo han dado sus frutos didácticos en la capacidad para aplicar las estrategias señaladas en ELE.
6. En cuanto a los efectos de la propuesta docente en la habilidad interpretativa, ha provocado el aumento de conocimientos literarios en los siguientes tres aspectos concretos: los recursos literarios de antítesis, hipérbole e ironía, el intertexto lector y las convenciones literarias en español; así como el desarrollo de la empatía hacia lo literario en español.

La intervención didáctica se ha demostrado eficaz en la ampliación de los conocimientos de los recursos literarios de la antítesis, la ironía y la hipérbole, tal y como mostró no solo el resultado del análisis de los fenómenos de interpretación, sino también de los de producción de textos literarios. El intertexto lector de los participantes ha aumentado permitiendo establecer un mayor número de conexiones entre textos literarios que encaminan hacia un proceso óptimo de interpretación literaria. La evidencia de su desarrollo también se ha puesto de manifiesto en el resultado del análisis cualitativo de los productos mediante las marcas y las reminiscencias que presentan de los textos trabajados en las sesiones de clase. Además, el trabajo con los textos literarios de manera comunicativa y focalizada en el proceso de interpretación de los mismos ha provocado la asimilación de varios aspectos de los poemas trabajados en el curso de literatura tales como expresiones, motivos y léxico –se han denominado ‘convenciones literarias’ en general–, que los alumnos han empleado en unos ejercicios de interpretación y de producción posteriores.

Se ha comprobado, también, un aumento del agrado hacia los textos literarios no solo durante los procesos de interpretación, según las afirmaciones de los participantes, sino también durante los procesos de producción. Este incremento es evidente en la dedicación esmerada a la decoración y en el ornamento de los productos. Esta repercusión del curso nace del hecho de que los alumnos son más competentes para tratar con lo literario y, especialmente, para lograr hacerse con el significado del texto, lo que supone que reciban la literatura como algo accesible y propio. El gusto por la lectura literaria y la capacidad interpretativa se retroalimentan y, por tanto, cuanto mayor habilidad se posea para hacerse con el sentido de un texto literario en lengua meta, mayor será el placer experimentado y la repercusión del proceso en el aumento del deseo de acceder a nuevas lecturas. Los resultados del sondeo de hábitos lecto-literarios pusieron de manifiesto que el fenómeno literario en español era percibido por los alumnos como algo ajeno y distante. Las experiencias interpretativas vividas durante la ejecución del curso han sido valoradas por los participantes como placenteras, asequibles y, por tanto, cercanas. Todo ello se ha traducido en la afirmación explícita de un mayor agrado por los textos literarios de las pruebas de postest

en comparación con los participantes del GC, que explicaban sentir desagrado por los textos, principalmente, por motivos de incompreensión.

7. En referencia a las repercusiones efectivas en la competencia lingüística de los participantes, se ha producido una adquisición de metalenguaje literario evidenciada en los términos *poema, estrofa, rima, versos y cuento*. El trabajo en el aula de ELE con material literario provoca la adquisición de un primer metalenguaje en lengua meta que hace a los alumnos más capaces de tratar correctamente con lo literario. El hecho de manejar material literario en las aulas de ELE supone un doble acercamiento a nuevos *inputs* lingüísticos, tanto por el que presenta el texto en sí mismo como por el que se emplea durante la actuación didáctica. Este es uno de los beneficios de la literatura menos discutidos según las investigaciones en este campo: potencialmente es un importante insumo lingüístico de la lengua meta. Más allá de la adquisición de metalenguaje literario, no se dan diferencias significativas entre la competencia lingüística de los participantes de los GGEE y del GC, siendo los resultados de este último un poco inferiores. Este hecho debe entenderse como una demostración de que el material literario en las aulas de aprendientes principiantes de ELE no solo no desacelera el proceso de aprendizaje, sino que lo propicia en la misma medida que el material no literario.
8. La faceta creadora de los alumnos ha sido medida tras la intervención didáctica y los resultados han indicado que los participantes han asimilado contenidos del curso de literatura referentes al uso de la antítesis, al recurso de la hipérbole, a la activación del intertexto lector y a los conocimientos de las convenciones literarias en español; y que han sido capaces de ponerlos en práctica de manera adecuada en una actividad de creación. Los productos realizados en grupo tras la finalización de la tarea 1 son muy adecuados y de una calidad literaria sorprendente teniendo en cuenta que los autores son aprendientes principiantes de ELE. Asimismo, los resultados también han indicado que se ha culminado el ciclo didáctico de las tareas comunicativas literarias (PCPP) llegando a realizar un producto final que cumple los rasgos esperados y recoge parte de los aprendizajes llevados a cabo durante el desarrollo de la tarea. Sin embargo, las repercusiones didácticas indicadas de la intervención en la faceta creadora de los

participantes surgen únicamente del resultado del análisis cualitativo de los aprendizajes asimilados del curso, y no de un análisis en contraste porque en el diagnóstico inicial de la investigación no se recogieron datos en este ámbito.

Una vez expuestas las conclusiones de la investigación, se procede a indicar los aportes y las limitaciones de la misma.

4.2. APORTES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El interés por saber cómo introducir la literatura en el aula de los primeros cursos de ELE bajo un enfoque comunicativo e integrado al tratamiento de la lengua de manera paralela que provocara beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje general desencadenó un proceso de investigación bibliográfica para sustentar la creación e implementación del curso *Más allá de la lectura*, primero en pruebas piloto y, posteriormente, de manera definitiva para determinar sus efectos concretos. Los resultados de este ciclo de intervenciones en el aula forjado con comprobaciones, adaptaciones y vuelta al aula se han materializado en la versión final del curso que se ofrece, que espera constituir un aporte a la comunidad educativa.

Por otro lado, los efectos de la puesta en práctica del dispositivo didáctico han sido medidos para dar respuesta a las dos preguntas generales de investigación, y determinar con exactitud cuáles son los beneficios concretos en la competencia comunicativa del trabajo con material literario en las aulas de aprendientes iniciales de ELE, considerados con detalle en el análisis y expuestos en síntesis en las conclusiones anteriormente expuestas. Los beneficios constatados muestran cómo mejoran los participantes las capacidades estratégica, interpretativa, lingüística y creadora en ELE. Un paso adelante respecto a las investigaciones anteriores, mayormente acotadas a los diseños e implementaciones de propuestas didácticas, sin entrar a estudiar sus repercusiones prácticas. La presente investigación, en cambio, ha culminado en unos resultados que responden con exactitud a la pregunta sobre los efectos concretos de un dispositivo conceptualizado y puesto en práctica para desarrollar simultáneamente la competencia lingüística y literaria de los alumnos en términos estratégicos,

interpretativos, lingüísticos y creativos, lo que supone un aporte a la comunidad investigadora.

Con estas dos aportaciones, se espera haber contribuido a llenar un doble vacío en dos ámbitos: el educativo, que adolece de una falta constatable de proyectos docentes validados que permitan la enseñanza-aprendizaje de E/LE incluyendo lengua y literatura de forma integrada, y el investigador, dado que esta tesis abre el camino a las investigaciones sobre la medición exacta de las propuestas de enseñanza-aprendizaje en E/LE que se diseñen e implementen en las aulas.

Por todo ello, esta tesis pretende contribuir a la normalización del empleo del texto literario en las clases de ELE de principiantes, puesto que destaca no solo su valor formativo en varios espacios de la competencia comunicativa, sino también su valor humanístico, cultural y lúdico. Se es plenamente consciente, sin embargo, de las limitaciones simultáneas del trabajo.

En primer lugar, la representabilidad de la investigación es limitada en la medida en que se trata de un estudio de caso (30 participantes han formado el grupo experimental) que pone en práctica una propuesta determinada en un contexto concreto. No obstante, dicha representatividad podrá consolidarse mediante la implementación del diseño y de las pruebas con grupos más numerosos de participantes, pero con idénticos procedimientos a los empleados.

En segundo lugar, se reconocen problemas de diseño metodológico en relación a los instrumentos de recogida de datos que no se han logrado solventar a pesar de las pruebas piloto realizadas. Hay procesos cognitivos cuya asimilación tras la intervención en el aula no ha podido ser medida: la inferencia predictiva, la inferencia explicativa secuencial y los recursos literarios correspondientes a la metáfora, la anáfora y el paralelismo. La inferencia predictiva se trabajó en la propuesta didáctica por ser determinante para el proceso lector, pero las pruebas diagnósticas presentaban un formato que resultaba incompatible con su medición. De igual manera, la inferencia explicativa de orden discursivo se ha medido a través de un protocolo que no garantiza su puesta en marcha, como ya se señaló, ya que para medirla de manera certera los participantes no deben tener el texto delante. En cuanto a los recursos literarios, no hay efectos comprobados de un desarrollo en el conocimiento de la anáfora, el paralelismo y

la metáfora, que se encontraban entre los contenidos del curso de literatura. Los textos seleccionados así como las actividades diseñadas han encaminado al alumno a adquirir el funcionamiento de los recursos de antítesis, ironía e hipérbole, según ponen de manifiesto los resultados de los análisis de los datos, a pesar de que entre las informaciones explícitas del curso se aludía a los otros recursos. Sin duda, esto responde a una restricción de contenidos que se realiza de manera paralela y automática a la selección de textos. Los textos seleccionados para los postest no mostraban de manera suficientemente evidente el uso de metáforas, anáforas y paralelismos, lo que ha derivado en una ausencia de referencias a estos en las respuestas de los participantes.

Los efectos no significativos que han resultado del dispositivo didáctico son cuestiones de diseño metodológico que la investigación tampoco ha solventado. Los instrumentos de recogida de datos han presentado ciertas limitaciones en la medición de dos estrategias: la inferencia explicativa de orden discursivo en el pretest dio una puntuación de 100% en los tres grupos de participantes; y la estrategia de idea principal (macroestrategias de selección, supresión e integración) en el postest resultó difícil y las puntuaciones de los tres grupos fueron excesivamente bajas (E-1: 19,6% / E-2: 23,2% / C-1: 8%). En una futura implementación de estos test, dichos instrumentos deberían ser pensados y ajustados. Asimismo, la no verificación de un desarrollo de las estrategias inferenciales puente y explicativa de tipo secuencial, que significativamente son las estrategias mayormente vinculadas a conocimientos lingüísticos, lleva a constatar que el dispositivo didáctico no ha provocado efectos tan acentuados en el ámbito lingüístico como en los demás medidos.

El trabajo de campo de esta investigación se ha desarrollado en las aulas de alumnos principiantes de ELE, que, por tanto, no dominan el idioma meta. El hecho de que la docente-investigadora no dominara el eslovaco ha revertido en una doble carencia de un idioma de comunicación. Esto ha supuesto, por ejemplo, la imposibilidad de aplicar otro tipo de instrumentos de recogida de datos, tales como entrevistas, que probablemente hubieran ofrecido información más completa sobre la percepción de los participantes en relación a los procesos de interpretación y de creación de textos literarios en ELE.

En tercer lugar, la descompensación formal de los contenidos de la memoria de tesis. Se reconoce el gran peso que han debido tener el marco teórico y el diseño metodológico por las peculiaridades de la investigación que se adentra en varios campos de estudio y realiza de manera complementaria dos procesos de investigación, lo que se ha traducido en la necesidad de asentar el estudio en unas bases teóricas amplias.

4.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de tesis doctoral abre diversas vías para futuras investigaciones en el mismo campo de estudio, que se enumeran a continuación:

- En primer lugar, la implementación del curso *Más allá de la lectura* en otros contextos y el análisis de sus resultados ofrecerían nuevos datos sobre los efectos del dispositivo didáctico diseñado y propiciarían un interesante estudio comparativo que aumentaría las posibilidades de comprender las vías de desarrollo del aprendizaje de E/LE con este tipo de propuestas docente. Asimismo, una nueva puesta en marcha del proyecto didáctico, quizá con un grupo mayor de participantes, resolvería la limitada representatividad que presenta esta investigación.
- En segundo lugar, se podría extender la investigación a otros niveles superiores de aprendizaje de ELE y comprobar los efectos que provoca un dispositivo didáctico adaptado en alumnos de competencia lingüística más desarrollada. En este caso, los resultados arrojarían luz sobre el vínculo entre la lengua y la literatura y el funcionamiento de la retroalimentación que se da entre los procesos de aprendizaje en E/LE de ambas.
- En tercer lugar, se indica otra vía de investigación muy interesante en referencia a las posibilidades de emplear otra tipología de textos literarios que pueda resultar beneficiosa para desarrollar otros ámbitos de la competencia comunicativa y comprobar, con la comparativa de resultados, el papel que juega el tipo de texto en el proceso de aprendizaje de E/LE de aprendientes iniciales.

En esta investigación se han mostrado los efectos de una propuesta didáctica realizada alrededor de un corpus de textos literarios compuesto por cuentos tradicionales, poemas y microrrelatos. Otro tipo de textos, como los procedentes de la literatura infantil y juvenil, pueden ser muy adecuados para las clases de principiantes de ELE puesto que sus efectos positivos en la alfabetización y en la educación literaria han sido sobradamente probados –por ejemplo, dirigidos a niños recién llegados de otros países: *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, grupo GRETEL (2012) –.

- En cuarto lugar, con la presente investigación se fija un paradigma de propuesta didáctica para alumnos extranjeros de secundaria aprendientes principiantes de ELE que puede llevarse a la práctica con modificaciones según los intereses didácticos del contexto docente pero respetando los principios pedagógicos que esta establece –enfoque comunicativo, educación literaria, trabajo mediante tareas literarias, reflexión metacognitiva–. Por ejemplo, resultaría muy interesante implementar el proyecto docente adaptando el dispositivo y situando el foco didáctico en otras habilidades de la competencia comunicativa como las destrezas orales o la creatividad y comparar los resultados con los de esta investigación que se ha centrado, principalmente, en el desarrollo de la habilidad para interpretar.
- En quinto lugar, se sugiere la posibilidad de ahondar en otro tipo de beneficios del trabajo con literatura vinculados al ámbito humanístico y cultural, más allá del valor formativo, ya que se revela como una línea de investigación muy interesante. Esta tesis ha empleado el potencial lúdico del material literario solo de manera parcial; y, aun así los resultados han permitido un desarrollo de las sesiones de clase muy ameno que insinúa las posibilidades de los beneficios de trabajar en esta línea.

No se agotan con las expuestas las muchas y variadas líneas de investigación futura que los resultados de la presente sugieren, puesto que se ha adentrado en un campo todavía abierto a nuevos estudios desde un punto de vista investigador.

Epílogo

CONSIDERACIONES FINALES DE LA AUTORA

Embarcarse en una tesis doctoral es un trabajo arduo y exigente que, llegados a este punto, reporta muchas satisfacciones. En el caso de su autora, estas emanan de investigar en el plano artístico, la literatura, desde y para los propios alumnos, y de encaminar el quehacer diario de la enseñanza-aprendizaje del español a 2.000 km de casa hacia una rigurosa investigación que se espera que resulte útil tanto a la comunidad educativa como a la comunidad académica por la luz que arroja sobre ciertas incógnitas del vínculo literatura y ELE.

Ha sido muy gratificante trabajar con los alumnos. No con A-01, A-02 o A-03 sino con Aneta, Katerina, Peter, Jana, Michal, Mária, Klaudia... Quizá lo más gratificante ha sido acercar la literatura en ELE a los alumnos eslovacos con nombre y cara concretos, es decir, mis alumnos. Darles a conocer versos inolvidables como “Te quiero tanto que hablo con los árboles” y ver cómo lo transformaban en “Te odio tanto que pido el flan sin nata”; o que siete palabras pueden ser toda una gran historia – *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*– y observar sus caras de sorpresa, o mostrarles el horror de la guerra a través de un poema y notar su empatía con las víctimas, todo ello sin duda constituyen nuevas experiencias que no habían tenido oportunidad de saborear. Esa es la mayor satisfacción, como la que alguien siente cuando regala algo bueno. La literatura en ELE, les parecía más sorprendente, osada y divertida que la que habían estudiado en sus asignaturas de historia de la literatura eslovaca, que ya conocían.

También ha habido un proceso de aprendizaje muy gratificante para la investigadora. Aprendizaje desde arriba –los libros, los artículos, mis directoras de tesis, los congresos...–; y desde abajo, porque las sesiones de literatura con los alumnos también me han enseñado que se tiende a subestimarlos, y más cuando son extranjeros, y que el peor enemigo del aprendizaje es la combinación de aburrimiento y monotonía. Por suerte, la buena literatura suele alejarlos de ambos.

Y por supuesto, la mayor satisfacción del profesor es tomar conciencia de que verdaderamente los alumnos han aprendido algo nuevo o, para ser más exactos, han descubierto algo nuevo. En este sentido, resultó verdaderamente significativo leer las respuestas del post-postest que se implementó seis meses después de terminar la intervención en el aula, cuando los participantes ya eran alumnos de segundo curso con otras materias y otros profesores⁷¹. El post-postest ILE presentaba el mismo formato que el pre y postest, es decir, un poema con preguntas para su interpretación. El poema era *Sé todos los cuentos* de León Felipe y una de las preguntas volvía a pretender activar el intertexto lector de los participantes para que hicieran una conexión intertextual: “¿Te recuerda a alguna otra obra? ¿Cuál?”. En varias de las respuestas reconocían que les recordaba al tipo de textos que habían trabajado durante unas semanas en primero en las clases de la investigadora. Me despertó la ternura y la conciencia de comprobar que lo que habían experimentado durante las semanas del curso *Más allá de la lectura* había dejado huella en ellos, al menos en parte, porque había constituido una excepción. Lo cual significa que todavía queda mucho camino por recorrer para la normalización del uso del texto literario en las clases de ELE. Ojalá que esta tesis ayude, de un modo u otro, a que cada vez más docentes e investigadores se adentren en él.

⁷¹ Finalmente, estos datos se descartaron del corpus para el análisis por la falta de rigurosidad en la administración de la prueba.

Bibliografía

A

AARNE, A. y THOMPSON, S. (1961): *The Types of the Folktale: Classification and Bibliography*. Academia Scientiarum Fennica: Helsinki. [Trad. F. Peñalosa. *Los tipos del cuento folklórico. Una clasificación*. Academia Scientiarum Fennica: Helsinki. 1995]

ACQUARONI, R. (2000): “Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas” en *Carabela 48: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, pp. 45-64.

ACQUARONI, R. (2004): “La comprensión lectora” en *Vademécum para la formación de profesores*. Eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo. SGEL: Madrid.

ACQUARONI, R. (2006): “Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE” en *Carabela 59: La literatura en el aula de ELE*, pp. 49-78.

ADCOCK, D. (2012): *Comprehensive Assessment of Reading Strategies serie Cars & Stars*. Hawker Brownlow Education.

ALONSO, C. y SÉRÉ, A. (2001): “Procesos cognitivos en la intercomprensión”, en *Revista de Filología Románica*, n. 18, pp. 13-32.

ALONSO TAPIA, J. (1992): *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

ALONSO TAPIA, J. (2005): “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora” en *Revista de Educación*, n. 2005, pp. 63-93.

ANDERSON, N. (1991): “Individual differences in strategy use in second language reading and testing”, en *Modern Language Journal*, n. 75, pp. 460-472.

B

BACHMAN, L. (1990): *Habilidad lingüística comunicativa*. Madrid: Edelsa.

BAI, Q. (2007): “Study on reading strategies in college English teaching: Top-down or bottom-up?” en *English Teaching*, n. 4(7), pp. 27-33.

- BAJTÍN, M. (1975): “La palabra en la novela” en *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BAJTÍN, M. (1992): *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- BAKER, L. (1991): “Metacognition, Reading and Science Education” en Santa y Alvermann (eds.) *Science Learning*. Delaware: International Reading Association.
- BAKER, L. y BROWN, A. (1984a): “Cognitive monitoring in reading”, en Flood (ed.) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Delaware: I.R.A
- BAKER, L. y BROWN, A. (1984b). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 353-394). New York: Longman.
- BALLESTER, M. (2000): “Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo” en *Carabela 48: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, pp. 65-84.
- BAMIDELE, D. (2009): Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de E/LE. Universidad de Nebrija digital.
- BARALO, M. (2008): “De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas” en Anais do V Congreso Brasileño de Hispanistas/ I Congreso Internacional de la Asociación Brasileña de Hispanistas, pp. 3097- 3109.
- BARALO, M. y ESTAIRE, S. (2010): “Tendencias metodológicas postcomunicativas” en Abelló, Ehlers y Quintana (eds.) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.
- BARNETT, J. (1984): “Facilitating retention through instruction about text structure” en *Journal of Reading Behavior*, n. 16, pp. 1-13.
- BARRAZA, A. (2007): “Apuntes sobre metodología de la investigación: ¿Confiabilidad?” en *Ined. Universidad Pedagógica de Durango*, n. 6 pp. 6-10.
- BARTHES, R. (1968): *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- BARTLETT, B. (1978): *Top-level structure as an organizational strategy for recall of classroom text*. Tesis doctoral. Arizona State University.
- BAUMAN, J. (1990): *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Aprendizaje-Visor: Madrid.
- BENETTI, G.; M. CASELLATO y G. MESSORI (2004): *Más que palabras*. Madrid: Difusión.

BIALYSTOK, E. (1991): *Communication Strategies: a cognitive perspective*. Cleveland: Multilingual Matters.

BIERWISCH, M. (1965): "Poetics and linguistics" en FREEMAN (ed.) *Linguistics and Literary Style*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

BLOCK, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494.

BROWN, A., DAY, J. y JONES, R. (1983): "The development of plans for summarizing texts" en *Child Development*, n. 54, pp. 968-979.

BONK, W. (2000): "Second language lexical knowledge and listening comprehension", en *International Journal of Listening*, n. 14, pp. 14-31.

BOUSOÑO, C. (1970): "Significación de los géneros literarios", en *Ínsula*, n. 281.

BREEN, M. (1987): "Contemporary paradigms in syllabus design. Language Teaching" en *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*. Centro Virtual Cervantes.

BROCKLEY, T. (2007): *Approaches to ESL Instruction – the eclectic paradigm* en http://www.lang-orks.com/index_files/ESLInstructionTheEclecticParadigm.html

BROWN, A. (1985): "Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts" en Singer y Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware: International Reading Association.

BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BRUMFIT, C. (1980): *Problems and Principles in English Teaching*. Elsevier.

BRUMFIT, C. (1984): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge University Press.

C

CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards y Schmidt (eds.) *Language and communication*. London: Longman.

CÂNDIDO, A. (2004): "Odireito à literatura" en *Vários escritos*. Sao Pulo: Duas cidades.

CANDLIN, C. (1987): "Towards task-based language teaching" en *El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*. Centro Virtual Cervantes.

- CAMPILLO, M. (1990): "Textcontext: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura" en *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcanova: Barcelona.
- CAMPS, A. (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Barcelona: Graó.
- CANALE, M. y SWAIN, M., (1980): *Theoretical bases of communicative approaches Applied Linguistics*. Versión en español, 1996: *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*. Signos.
- CÁRDENAS, N. (2004): *¿Cómo aprendo?* Material utilizado en el postgrado "Enseñar a aprender" de la Maestría en Ciencias de la Educación. CEDE. UMCC.
- CARRELL, P. (1989): "Metacognitive awareness and second language reading", en *Modern Language Journal*, n. 73, pp. 120-134.
- CARRELL, P., PHARIS, B., y LIBERTO, J. (1989): "Metacognitive strategy training for ESL reading", en *TESOL Quarterly*, n. 23, pp. 647-678.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Graó: Barcelona.
- CASSANY, D. (2004): "Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica", en *Lectura y Vida*, n. 2, pp. 6-23.
- CASSANY, D. (2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Editorial Empúries: Barcelona.
- CASSANY, D. (2010): "Sobre las inferencias en ELE y L2", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n. 7, pp. 32-43.
- CASSANY, D. (2011): "Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera" en *La lectura en lengua extranjera*. Eds. Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe. Portal Education: España.
- CATALÁ GONZÁLVEZ y AGUAS-VIVAS, (2005): *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*.
- CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. (2001): *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMOT, A. y EL-DINARY, P. (1999): "Children's learning strategies in language immersion classrooms" en *The Modern Language Journal*, n. 83, pp. 319-338.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

- COHEN, D. (1990): "Reading for Comprehension" en *Language Learning*. Nueva York: Newbury House.
- COLLINS, A. y SMITH, E. (1980): "Teaching the process of reading comprehension" en *Technical Report*, n. 182.
- COLLINS, A., BROWN, J. y LARKIN, K. (1980): "Inference in text understanding" en Spiro, Bruce y Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. New Jersey: Erlbaum.
- COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria" en *CL&E*, n. 9, pp. 18-31.
- COLOMER, T. (1993): "La enseñanza de la lectura" en *Cuadernos de pedagogía*, n. 216, pp.15-18.
- COLOMER, T. (1995): "La adquisición de la competencia literaria" en *Textos*, n. 4.
- COLOMER, T. (1995b): "La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria", en *Aula de Innovación Educativa*, n. 39.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996; traducción de 1991): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- COLOMER, T. (1998): *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros: La lectura literaria en la clase*. México: Fondo de Cultura Económico.
- COLOMER, T. (2010): "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". Biblioteca Virtual Universal.
- CONNOR, U. (1996): *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of second Language Writing*. Cambridge University Press: Nueva York.
- CONNOR, U. (2001): "Changing Currents in Contrastive Rhetoric. New Paradigms", en Moreno y Colwell (eds.), *Perspectivas recientes sobre el Discurso*. Universidad de León: León.
- COOK, L. (1982): *The effects of text structure on the comprehension of scientific prose*. Tesis doctoral. University of California.
- COOK, L. y MAYER, R. (1988): "Teaching Readers about the structure of scientific text" en *Journal of Educational Psychology*, n. 4, pp. 448-456.

COVERI, L. (1986): *Insegnare letterature nella scuola superiore*. Florencia: La Nuova Italia.

CROCE, B. (1938): *Estética*. Madrid: Espasa Calpe.

CROOKES, G. y GASS (eds.) (1993): *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Cleveland: Multilingual Matters.

D

DANSEREAU, D. (1983): *Learning strategy research*. Worth: Texas Christian University.

DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. (1986): “Comunicación literaria y poética explícita”, en *Investigaciones semióticas*, C.S.I.C.

DREYER, C. y NEL, Ch. (2003): “Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment” en *System*, n. 31, pp. 349-365.

DUFAYS, J. (2001). *Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires*. Enjeux (51/52), 7-29.

E

EAGLETON, T. (1983): *Una Introducción a la Teoría Literaria*. Colombia: Fondo de Cultura Económico.

ECO, U. (1987): *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

ECO, U. (2001): *Autor y lector modelo*, en E. Sullé (ed.), *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

ELLIS, P. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, P. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford.

ESCANDELL, M. (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos.

ESCUDERO, I. (2004): “Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto. *Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Madrid.

ESCUDERO, I. y J. LEÓN (2007): “Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión”, *Signos* 40 (64), págs. 311-336.

ESCUADERO, I. (2010): “Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n. 7, pp. 1-32.

ESTAIRE, S. (1990): “La programación de unidades didácticas a través de tareas” en *Cable*, n. 5.

ESTAIRE, S. (2005): “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas”. Madrid: MEELE, Universidad Antonio Nebrija.

ESTAIRE, S. (2011): “Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas” en *MarcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, n. 12, pp. 1-19.

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990): “El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua” *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 7-8, pp. 55-90.

F

FERNÁNDEZ, S. (1991): “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto” en *Cable*, n. 7, pp.14-21.

FERNÁNDEZ, S. (2004): “La subcompetencia estratégica”, en *Vademécum para la formación de profesores*. Eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo. SGEL: Madrid.

FISZER, J. (S/F): ¿Aprendizaje Significativo o Aprendizaje Memorístico? [Artículo en línea]. Disponible en: http://www.mental-gym.com/Docs/ARTICULO_101.pdf [06/02/2016]

FITTIPALDI, M. (2013): *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

FLAVELL, J. (1971): “First discussant’s comments: what is memory development the development of?” en *Human Development*, n. 14, pp. 272-278.

FLAVELL, J. (1978): “Metacognitive development”, en Scandura y Brainerd (Eds.), *Structural/process theories of complex human behaviour*. The Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.

FLEMING, M. (2004): *English Teaching in the Secondary School 2/e: Linking Theory and Practice*. David Fulton Publishers.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1981): “A cognitive process theory of writing”, en *College Composition & Communication*, n. 31, pp. 132-149.

FOWLER, A. (1979): “Género y canón”, en *Teoría de los géneros literarios*, (1988). Arco Libros: Madrid.

FREDERIKSEN, C. (1975): "Acquisition of semantic information from discourse: Effects of repeated exposures", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 14, pp. 158-169.

G

GADAMER, H. (1975): *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Londres: Sheed & Ward (Trad. Cast.: Salamanca: Sígueme, 1984).

GALLAGHER, H., HAPPE, F., BRUNSWICK, N., FLETCHER, P., FRITH, U., y FRITH, C., (2000): "Reading the mind in cartoons and stories: an fMRI study of 'theory of mind' in verbal and nonverbal tasks", en *Neuropsychologia*, n. 38, pp. 11-21.

GARCÍA BARRIENTOS, J. (1999): *La comunicación literaria: El lenguaje literario I*. Madrid: Arco Libros.

GARCÍA CADENA, C. (2006): "La medición en ciencias sociales y en la psicología" en Landeros y González (comp.) *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.

GENETTE, G. (1977): "Género, "tipos", modos", en *Teoría de los géneros literarios*, (1988). Arco Libros: Madrid.

GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.

GENETTE, G. (1993): *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen.

GERNSBACHER, M. (1993): "Less skilled readers have less efficient suppression mechanisms" en *Psycholinguistic Science*, n. 1993, pp.294-298.

GILROY, M. y PARKINSON, B. (1996): "Teaching literatura in a foreign language" en *Language Teaching*, n. 29, pp. 213-225.

GRAESSER, A. (1981): *Prose comprehension beyond the word*. New York: Springer-Verlag.

GRAESSER, A. y CLARK, L. (1985): *Structures and procedures of implicit knowledge*. New Jersey: Ablex.

GRAESSER, A., SINGER, M. y TRABASSO, T. (1992): "Constructing inference during narrative text comprehension" en *Psychological Review*, n. 101, pp. 371-395.

GRETEL (2012): *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, Colomer, T. y Fittipaldi, M. (coords.), Barcelona: Gretel.

GOLDMAN, S., VARMA, S. y COTÉ, N. (1996): "Extending capacity-constrained construction integration: toward 'smarter' and flexible models of text comprehension"

en Britton y Graesser (eds.) *Models of understanding text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GOODMAN, K. (1968): "Psycholinguistic universals in the reading process" en *Journal of Typographic Research*, n. 4, pp. 103-110.

GOODMAN, K. (1970): "Behind the eye: what happens in reading" en Goodman y Niles (eds.) *Reading: process and program*. Urbana: National Council of Teachers of English.

GOODMAN, K. (1986). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ferreiro, E. y Gómez, M. (coord.), pp. 13-28. México: Siglo XXI.

GUTIÉRREZ-CALVO, M. (1999): "Inferencias en la comprensión del lenguaje", en Vega y Cuetos (eds.) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

GUTIÉRREZ-CALVO, M. (2003): "Memoria operativa e inferencias en la comprensión del discurso" en J.A. León (Coord.) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

H

HALLIDAY, Michael A.K. "Estructura y función del lenguaje", en John Lyons (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173, Alianza Editorial, Madrid, 1975.

HARDY, B. (1977): "Towards a poetics of fiction: an approach through narrative" en Meek (ed.) *The Cool Web: The Pattern of Children`s reading*. Londres: Macmillan.

HEGEL, F. (1997): *Enciclopedia*. Traducción de Ramón Valls Plana. Ediciones Alianza: Madrid.

HOGAN, T. (2004): *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.

HYMES, D. (1971): "Competence and Performance in Linguistic Theory". En Huxley e Ingram (Eds.) *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 3-28).

HYMES, D. (1974): *On Communicative Competence (extracts)*, en C. J. Brumfit y K. Johnson (1991): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP.

I

IBAÑEZ, R. (2010): "Consideraciones sobre el artículo 'Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas'", en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n. 7, pp. 44-50.

IBAÑEZ, R. (2011): "La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación", en *Revista Signos*, n. 45, pp. 20-43.

INSTITUTO CERVANTES, (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

ISER, W. (1990): "Fictionalizing: the Anthropological Dimensión of Literary Fictions", en *New Literary History*. Trad. esp. *Teorías de la ficción literaria* (1997). Arco-Libros: Madrid.

J

JAKOBSON, R. (1958 y 1975): "Lingüística y poética", en *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral.

JIANG, X. y GRABE, W. (2011): "Skills and strategies in foreign language reading" en *La lectura en lengua extranjera*. Eds. Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe. Portal Education: España.

JIMÉNEZ CALDERÓN (2013): "El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP" en *MarcoELE revista de didáctica*, n. 17, pp. 1-11.

JUST, M. y CARPENTER, P. (1987): *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

JUST, M. y CARPENTER, P. (1992): "A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory" en *Psychological Review*, n. 99, pp. 122-149.

K

KAPLAN, R. (1966): "Cultural thought patterns in intercultural education", en *Language Learning*, n. 16, pp. 1-20.

KAPLAN, R. (1967): "Contrastive rhetoric and the teaching of composition", en *TESOL Quarterly*, n. 1, pp. 10-16.

KAPLAN, R. (1988): "Contrastive Rhetoric and Second Language Learning. Notes toward a Theory of Contrastive Rhetoric", en Purves (ed.), *Writing across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*. Sage Publications: Newbury.

KEEFE, D. y MCDANIEL, M. (1993): "The time course and durability of predictive inference", en *Journal of Memory and Language*, n. 32, pp. 446-463.

KERN, R. (1989): "Second language reading strategy instruction: Its effect on comprehension and word inference ability" en *The Modern language Journal*, n. 73, pp. 135-149.

KINTSCH, W. (1974): *The representation of meaning in memory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. (1978): "Toward a Model of Text Comprehension and Production" en *Psychological Review*, n. 85, pp. 363-394.

KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

KINTSCH, W. (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.

KINTSCH, W. (2002): "On the Notions of Theme and Topic in Psychological Process Models of Text Comprehension" en Louwse y Van Peer (Eds.) *Thematics: Interdisciplinary studies*. Amsterdam: Benjamins.

KINTSCH, W. (2004): "The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction" en Rudell y Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.

KIRBY, J. (1984): "Strategies and processes" en Kirby (ed.) *Cognitive strategies and educational performance*. Nueva York: Academic Press.

KODA, K. (2005): *Insights into second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

KRAUS, W. (1971): "Apuntes sobre la teoría de los géneros literarios", en *Actas IV congreso AIH*. Disponible en publicación digital (última consulta 25/01/2016): http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/04/aih_04_1_010.pdf

KRISTEVA, J. (1969): *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.

KUMMER, W. (1975): *Grundlagen der Texttheorie*. Reinbek: Rowohlt.

L

LABERGE, D. y SAMUELS, S. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading" en *Cognitive Psychology*, n. 6, pp. 293-323.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LAUFER, B. (1989): "What percentage of text lexis is essential for comprehension?" en *Special Language: From Humans Thinks to Thinking Machines*. (Eds.) Lauren y Nordman. Clavedon: Multilingual Matters.

LAUFER, B. (2000): "The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess". *Second Language Vocabulary Acquisition*. (Eds.) J. COADY y T. HUCKIN. Cambridge: Cambridge University Press.

LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEIBRANDT, I. (2006). “El aprendizaje intercultural a través de la literatura” en *Espéculo*, n. 32.

LEKI, I. (1991): “Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric. Text Analysis and Writing Pedagogies”, en *TESOL Quarterly*, n. 25, pp. 123-143.

LEÓN, J. (1991): “La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo” en *Infancia y Aprendizaje*, n. 56, pp. 5-24.

LEÓN, J. (1996): “La Psicología cognitiva a través de la comprensión de textos” en *Revista de Psicología General y Aplicada*, n. 49, pp. 13-25.

LEÓN, J. y ESCUDERO, I. (2000): “La influencia del género del texto en el procesamiento de inferencias elaborativas” en León (ed.) *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación*. Barcelona: Paidós.

LEÓN, J. y ESCUDERO, I. (2002): “Procesamiento de inferencias según el tipo de texto” en *RILL: Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, n. 15, pp. 104-116.

LEÓN, J. (2001): “Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación” en *Revista signos*, n. 50, pp. 113-125.

LEÓN, J. y PÉREZ, O. (2003): “Taxonomías y tipos de inferencias”, en León (ed.) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Psicología Pirámide.

LEÓN, J. (2004): “¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?” en *Psicología Educativa*, n. 10, pp.101-116.

LEÓN, J. (2009): “Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje”, en *Psicología educativa*, n. 15, pp. 5-12.

LEVIN, S. (1976): “Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema”, en Mayoral (ed.) *Pragmática de la comunicación literaria* (1987). Ediciones Arco: Madrid.

LOMAS, C. y MIRET, I. (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori.

LONG, M. (1983): “Does second language instruction make a difference? A review of research” en *TESOL Quarterly*, n. 17, pp. 3.

LONG, M. (1984): “The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards task-based language teaching” en Hyltenstarm y Pienemann (eds.) *Instructional and*

Social Implications of Second Language Acquisition Research. Avon: Multilingual Matters.

LONG, M. (1985): "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training" en Hyltenstarm y Pienemann (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.

LONG, M. (1991): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology" en Bot (ed.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Philadelphia: John Benjamins.

LONG, M. (1996): "The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching" en Hyltenstan y Pienemann (eds.) *Modelling and assessing second language development*. Avon: Multilingual Matters.

LORCH, R. y VAN DEN BROEK, P. (1997): "Understanding Reading Comprehension: Current and Future Contributions of Cognitive Science" en *Contemporary Educational Psychology*, n. 22, pp. 213-246.

LOTMAN, Y. (1982): *La estructura del texto artístico*. Madrid: Itsmo.

LUGARINI, E. (1985): *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*. Florencia: La Nuova Italia.

M

MACHÍN, K. y ÁLVAREZ, L. (2012): "Una mirada histórica al proceso de desarrollo de la competencia literaria" en *Mendive Revista Científico Pedagógica*, n. 40, pp. 1-6.

MALEY, A. y DUFF, A. (1990): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

MARTÍN PERIS, E. (2000): "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera" en *Lenguaje y Textos*, n. 16, pp. 101-131.

MARTÍN PERIS, E. (2000b): *La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta*. Centro Virtual Cervantes (publicación digital) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris02.htm

MARTÍN PERIS, E. (2004): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas" en *RedELE*, n. 0, pp. 1-37.

MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004): "*Libro, déjame libre: Acercarse a la literatura con todos los sentidos*" en *RedELE*, n. 0.

MASATS, M. (2001): "La gestión de la comunicación en el aula" en Nussbaum y Bernaus (eds.) *La Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

- MAYOR, J. (2000): “Estrategias de comprensión lectora” en *Carabela 48: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, pp. 5-24.
- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (1986): “Inferences about predictable events” en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 12, pp. 82-91.
- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (1998-León y Escudero también dice 1992): “Inference during reading” en *Psychological Review*, n. 99, pp. 440-446.
- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (1995): “The minimalist hypothesis: Directions for research”, en Weaver, Mannes y Fletcher (eds.) *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (2008): “Meanings, propositions and verbs” en *Psychonomic Bulletin and Review*, n. 15, pp. 592-595.
- MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2003): “Los intertextos: del discurso a la recepción” en Mendoza y Cerrillo (eds.) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2006): “La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria”. Biblioteca Virtual Universal.
- MENDOZA, A. (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Horsori Editorial.
- MEYER, B. (1984): “Text dimensions and cognitive processing” en Mandl y Trabasso (eds.) *Learning and comprehension of text*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- MIÑANO, J. (2000): “Estrategias de lectura: Propuestas prácticas para el aula de E/LE” en *Carabela 48: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, PP. 25-44.
- MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- MORENO, V. (2009): “Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre Lingüística y Psicología” en Diaz y Goin (eds.) *Territorios en red: prácticas culturales y análisis del discurso*. España: Biblioteca Nueva.

MOSENTHAL, J. (1987): "The Reader's Affective Response to Narrative Text" en Tierney (ed.) *Understanding Readers Understanding*. Lawrence Erlbaum: New Jersey.

MUÑIZ, J. (2003): *Teoría Clásica de los Test*. España: Ediciones Pirámide.

MURRAY, J., KLIN, C. y MYERS, J. (1993): "Forward inference in narrative text", en *Journal of Memory and Language*, n. 32, pp. 464-473.

MYERS, J y O'BRIEN, E. (1998): "Accesing the discourse during reading", en *Discourse processes*, n. 26, pp. 131-157.

N

NIETO, O. (2011): "¿Cómo se aprende?" en *blogdepsicolingüística* (Publicación digital).

NUNAN, D. (1989; 1996 en español): *Task design for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

NÚÑEZ SABARÍS, X. (2005): *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de Historia Moderna de literatura española*. Madrid: Biblioteca Virtual redELE.

O

OAKHILL, J. (1994): "Individual differences in children's text comprehension" en *Handbook of psycholinguistics*, GERNSBACHER, M. (ed.), Academic Press: Nueva York, pp. 821-848.

O'BRIEN, E., SCHANK, D., MYERS, J. y RAYNER, K. (1988): "Elaborative inferences during reading: Do they occur on-line?", en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, n. 14, pp. 410-420.

OHMANN, R. (1972): "El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas", en Mayoral (ed.) *Pragmática de la comunicación literaria* (1987). Ediciones Arco: Madrid.

O'MALLEY, J., CHAMOT, A., STEWNER-MAZANARES, G., RUSSO, R., y KUPPER, L. (1985): "Learning strategies applications with students of English as a second language", en *TESOL Quarterly*, n. 19, pp. 285-296.

O'MALLEY, J. y CHAMOT, A. (1990): *Lerning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

ONTORIA, A., GÓMEZ, J. y MOLINA, A. (2000): *Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar*. Ediciones Nacea: Madrid.

OSGOOD, T., SEBEEK, A. y DIEBOLD, T. (1974): *Psycholinguistics*. Barcelona: Planeta.

OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

P

PARODI, G. (2011): “La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos” en *Revista Signos*, n. 44, pp. 145-167.

PEIRCE, C. (1978): *Lecciones sobre el pragmatismo*. Madrid: Aguilar.

PEÑA GONZÁLEZ, J. (2000). “Las estrategias de lectura: su utilización en el aula.”, en *Edicere artículos*, n. 11, pp. 159-163.

PERFETTI, C. (1989): “There are generalized abilities and one of them is reading” en *Kowing, learning and instruction*, REASNICK, L. (ed.), Lawrence Erlbaum: New Jersey, pp. 307-336.

PERONARD, M. (1999): “Metacognición y conciencia”, en Parodi (ed.) *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. González Macker*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.

PERONARD, M. (2004): Los estudios metacognitivos y sus raíces en el tiempo.

PERONARD, M. (2005): “La metacognición como herramienta didáctica”, en *Revista signos*, n. 38, pp. 61-74.

PERONARD, M. (2009): “Metacognición: mente y cerebro” en *Boletín de Filología*, n. 2, pp. 263-275.

PIAGET, J. (1975): “Evolución intelectual del adolescente al adulto” en *Desarrollo Humano*, pp. 1-12.

PINKER, S. (1994): *The language instinct: How the mind creates language*. Nueva York: Morrow.

POZUELO, J. (1998): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.

PRABHU, N. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

PRATT, M. (1977): *Towards a speech act theory of literary discourse*. Bloomington: Indiana University Press

R

RABAU, S. (2002): *L'intertextualité*. París: Flammarion.

- RAYMOND, P. (1993): “The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language”, en *Modern Language Journal*, n. 77, pp. 445-458.
- REDER, L. (1980): “The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: A critical review” en *Review of Educational Research*, n. 50, pp. 5-53.
- REDONDO (1994): “Reading models in L2: Toward an interactive paradigm”, en *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, n. 7, pp. 29-52.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2011): “La compleja y rica relación entre texto y tipo de lectura” en *La lectura en lengua extranjera*. Eds. Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe. *La lectura en lengua extranjera*. London, Vitoria-Gasteiz, Berkeley, Buenos Aires: Portal Education, 32-101.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2013): *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco-Libros, Bibliotheca Philologica.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2014): *La programación didáctica ELE*. Madrid: Arco-Libros.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press.
- RICOEUR, P. (2006): *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, Siglo XXI: México.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J. (1985): *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- ROEHLER, L. y DUFFY, G. (1984): “Direct explanation of comprehension processes”, en Duffy, Roehler y Mason (Eds.), *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions*. New York: Longman.
- ROLLIN, B. (1981): “Naturaleza, convención y teoría del género”, en *Teoría de los géneros literarios* (1988). Arco Libros: Madrid.
- ROSAS, M., JIMÉNEZ, P. y ULLOA, P. (2004-2005): “Comprensión lectora y estrategias de enseñanza y aprendizaje: un caso de investigación acción”, en *Lenguas Modernas*, n. 30, pp. 57 -80.
- ROSAS, M. (2003): “Conocimiento metacognitivo y comprensión”, en Alba Valencia (Coordinadora) *Desde el Cono Sur*. Santiago: LOM Ediciones.
- RUIZ DE ZAROBÉ, L. (2011): “El efecto del tipo de texto en la comprensión lectora en lengua extranjera” en *La lectura en lengua extranjera*. Eds. Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe. Portal Education: España.

RUMELHART, D. (1977): "Toward an interactive model of reading" en Dornic (ed.) *Attention and Performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

RUMELHART, D. (1980): "Schemata: The building blocks of cognition" en Spiro, Bruce y Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Nueva Jersey: Erlbaum.

S

SALATACI, R. y AKYEL, A. (2002): "Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading" en *Reading in a foreign language*, n. 14, pp. 1-16.

SÁNCHEZ RUFAT, A. (2013): "La programación de la clase de ELE: el último nivel de concreción curricular" en *Actas: El español, lengua extranjera; el español, lengua universal. Su enseñanza-aprendizaje*. Córdoba, 8-12 de julio.

SÁNCHEZ, E., ORRANTIA, J. y ROSALES, J. (1992): "Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula" en *CL&E*, n. 14, pp. 89-112.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2008): "La comprensión lectora" en Millán (coord.) *La lectura en España*. Informe 2008: leer para aprender. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp.191-208.

SANTOS MENEZES, E. (2010): "Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera" en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n. 7, pp. 85-98.

SANS BAULENAS, N. (2000): "Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE" en *Actas del VIII Seminario de dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes: elaboración de materiales para la clase de español*. Sao Paulo: Embajada de España en Brasil.

SANZ, M. (2002): "Enfoque comunicativo y literatura. La construcción de la competencia literaria" en *Actas de Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre.

SANZ, M. (2006): "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto" en *Carabela 59: La literatura en el aula de ELE*, pp. 5-24.

SAPIR, E. (1949): *Culture, Language and Personality*. The regents of the University of California.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1984): "Development of strategies in text processing" en Mandl, Stein y Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Nueva Jersey: Erlbaum.

SCHANK, R. (1972): "Conceptual dependency: A theory of natural language understanding", en *Cognitive psychology*, n. 3, pp. 552-631.

- SCHMIDT, S. (1973): *Texttheorie*. Munich: Fink.
- SCHMIDT, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning" en *Applied Linguistics*, n. 11, pp. 129-158.
- SERRANI, S. (2005): *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura e escrita*. Campinas: Pontes.
- SIMBAÑA, V. y CARBAJAL, S. (2013): "Procesos hermenéuticos en la lectura literaria: una reflexión desde la práctica docente" en *Sophia*, n. 15, pp. 165- 183.
- SINGHAL, M. (2001): "Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers" en *The Reading Matrix*, n. 1, digital.
- SKEHAN, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, I. (1996). "Estrategias de comprensión de la lectura" en *Lectura y Vida*, n. 17, pp. 5-22.
- SLAGTER, P. (1979): *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- STANOVICH, K. (1980): "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency" en *Reading Research Quarterly*, n. 16, pp. 32-71.
- SWALES, J. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWINNEY, D. y OSTERHOUT, L. (1990): "Inference generation during auditory language comprehension", en Graesser y Bower (eds.) *Inferences and Text Comprehension*. San Diego: Academic Press.
- T**
- TAYLOR, I. y TAYLOR, M. (1983): *The Psychology of Reading*. Academic Press: Nueva York.
- THORNDIKE, R. y HAGEN, E. (1978): *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. México: Trillas.
- TILL, R., MROSS, E. y KINTSCH, W. (1988): "Time course of priming for associate and inference words in a discourse context", en *Memory & Cognition*, n. 16, pp. 283-298.
- TODOROV, T. (1996): *Los géneros del discurso*. Monte Ávila Editores: Caracas.

TRUJILLO, F. (2001): “Implicaciones Didácticas de la RC para la enseñanza de la lengua”, en *Lenguaje y Textos*, n. 17, pp. 79-90.

TRUJILLO, F. (2002): *Retórica Contrastiva y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*. Editorial de la Universidad de Granada: Granada.

TRUJILLO, F. (2003): “Investigación en retórica contrastiva. Escritura y cultura en conexión”, en *Mots Palabras Words*, n. 4, pp. 49-73.

U

ÚSO-JUAN, E. (2007): “Research-oriented perspectives on teaching reading” en *Pedagogical Reflections on Teaching Languages in Instructed Settings*. Eds. Úso-Juan y Ruiz-Madrid. Cambridge: Cambridge scholars Publishing.

ÚSO-JUAN, E. (2011): “Comprensión lectora en una segunda: De la teoría e investigación a la práctica docente” en *La lectura en lengua extranjera*. Eds. Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe. Portal Education: España.

V

VAN DEN BROEK, P., YOUNG, M., TZENG, Y. y LINDERHOLM, T. (1999): “The landscape model of reading: Inference and the online construction of a memory representation”, en Oostendorp y Goldman (eds.) *The construction of mental representations during reading*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

VAN DIJK, T. (1977): *Pragmatics of language and literature*. Amsterdam: North Holland.

VARGAS LLOSA, M. (1990): *La verdad de las mentiras*. Círculo de Lectores: Barcelona.

VIGOTSKI, L. (1934/1995): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

VILLANUEVA, D. (1992). *Teorías del realismo literario*. Instituto de España/Espeasa-Calpe: Madrid.

VONK, W. y NOORDMAN, L. (1990): “On the control of inferences in text understanding”, en Balota, Flores y Rayner (eds.) *Comprehension Processes in Reading*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

W

WARING, R. 2002. “Basic principles and practice in vocabulary instruction”, en *The Language Teacher*, n. julio.

WELLS, G. (1988): *Aprender a leer y escribir*. Laia: Barcelona.

WHITE, R. (1983): "Approaches to the teaching of reading" en *Teaching language as communication. Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona ICE-UAB, pp. 42-53.

WHORF, B. (1956): *Language, thought, and reality*. Cambridge: Massachusetts institute of technology.

WIDDOWSON, H. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

X

XU, J., KEMENY, S., PARK, G., FRATTALI, C., y BRAUN, A., (2005): "Language in context: emergent features of word, sentence, and narrative comprehension", en *NeuroImage*, n. 25, pp. 1002–1015.

Z

ZANÓN, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras" en *Cable*, n. 5, pp. 19-27.

ZAVALA, V. (2002): *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

ZWAAN, R. y RADVANSKY, G. (1998): "Situational models in language comprehension and memory", en *Psychological Bulletin*, n. 123, pp. 162-185.

Anexos

ÍNDICE

ANEXO I: <i>Más allá de la lectura</i>.....	363
ANEXO II: Cuestionarios de pretest y postest.....	397
ANEXO III: Los productos de la tarea 1.....	430
ANEXO IV: Programación de la propuesta didáctica.....	438
ANEXO V: Cuestionario inicial de hábitos lecto-literarios.....	446

MÁS ALLÁ DE LA LECTURA

Curso de lengua y literatura extranjeras

UNIDADES DIDÁCTICAS:

Preámbulo

1. El amor

2. La vida

3. La libertad

NIVEL: 1º educación secundaria bilingüe (dominio de español A1/A2)

AUTORA: M^a VICTORIA GARCÍA IGLESIAS

DE LO CONOCIDO

Antes de empezar el curso de literatura en español te proponemos un preámbulo para conectar tus conocimientos sobre cuentos con la literatura en lengua española. De esta manera te resultará más fácil familiarizarte con los textos literarios en lengua extranjera.

Te presentamos 2 cuentos de hadas tradicionales⁷² en español y algunas preguntas de explotación didáctica. ¡Qué disfrutes!

Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Espejito, espejito mágico ¿quién es la más guapa de este reino?



⁷² El término “cuentos de hadas” es utilizado para referirnos a las versiones contemporáneas de los cuentos tradicionales que los alumnos conocen y leerán en español. En este sentido Bellorín (2010) define el término: “La diversidad de productos culturales que actualmente agrupamos bajo el término ‘cuentos de hadas’ parece indicar que cada vez más nos acercamos a este legado de motivos básicos de la psique humana a través de retazos reelaborados de éstos, entremezclados con capas culturales”.

CAPERUCITA ROJA

Había una vez una niña muy bonita. Su madre le había hecho una capa roja y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba Caperucita Roja. Era una niña alegre y divertida a la que le encantaba la aventura y jugar en el bosque; por esa razón su madre siempre le advertía de los peligros que podía correr en el bosque. Aunque era traviesa, quería mucho a su madre y por eso hacía caso a todos sus consejos.

Una mañana de primavera, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuela que vivía al otro lado del bosque, recordándole que no hablase con extraños y que no se entretuviese por el camino porque cruzar el bosque era muy peligroso, ya que siempre andaba por allí el lobo.

Caperucita Roja cogió la cesta con los pasteles y se puso en camino cantando y muy alegre. De repente vio al lobo, que era enorme, delante de ella. El lobo le sonrió, la saludó y caminó junto a ella preguntándole hacia dónde se dirigía. Caperucita siempre había imaginado a los lobos como animales feos y malvados, pero como este parecía simpático, habló con él:

—¿A dónde vas, niña? —le preguntó el lobo con su voz ronca.

—A casa de mi abuelita —le dijo Caperucita.

—¿Dónde vive tu abuelita? —le preguntó.

— Al otro lado del bosque, es la casa que está debajo de los robles — contestó Caperucita.

— Yo tengo que ir en esa dirección, ¿por qué no jugamos a una carrera y hacemos el viaje más divertido? Tú irás por ese camino y yo por este otro — le dijo el lobo.

El lobo contó hasta tres y se separaron, él fue por el camino más corto y Caperucita por el más largo.



Después de cinco minutos, el lobo llegó a casa de la Abuelita, llamó suavemente a la puerta y la anciana le abrió pensando que era Caperucita. Un cazador que pasaba por allí había visto llegar al lobo.

El lobo devoró a la Abuelita y se puso su pijama y su gorro, se metió en la cama y cerró los ojos. No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita Roja llegó enseguida muy contenta. La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.



—Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!

—Son para verte mejor —dijo el lobo imitando la voz de la abuela.

—Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes!

—Son para oírte mejor —siguió diciendo el lobo.

—Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes!

—Son para... ¡comerte mejooooor! —y diciendo esto, el lobo malvado se abalanzó sobre la niña y la devoró, igual que había hecho con la abuelita.

Mientras tanto, el cazador se había quedado preocupado y creyendo adivinar las malas

intenciones del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la Abuelita. Pidió ayuda a otro leñador y los dos juntos llegaron al lugar. Vieron la puerta de la casa abierta y al lobo tumbado en la cama, dormido de tan lleno que estaba.

El cazador sacó su cuchillo y rajó el vientre del lobo. La Abuelita y Caperucita estaban allí, ¡vivas! Para castigar al lobo malo, el cazador le llenó el vientre de piedras y luego lo volvió a cerrar. Cuando el lobo se despertó, tuvo muchísima sed y se dirigió a un río próximo para beber. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el río de cabeza y se ahogó.

En cuanto a Caperucita y su abuela, todo fue un gran susto, pero Caperucita Roja había aprendido

la lección. Prometió a su Abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. Caperucita nunca más desobedecería a su mamá.

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.



FIN

CENICIENTA

Había una vez hace mucho, mucho tiempo un comerciante que al quedarse viudo se casó con la mujer más orgullosa y engreída. Esta mujer tenía dos hijas que eran malas como ella. Y el comerciante tenía una hija dulce y bondadosa. Al poco tiempo de la boda el comerciante murió. Entonces, la madrastra, le dijo a la joven:

-Desde ahora tú serás la encargada de fregar, barrer y hacer todas las tareas de la casa.

Así, la pobre muchacha se pasaba todo el día haciendo lo que le mandaban y cuando quería descansar se escondía junto a la chimenea. Por eso tenía su único vestido todo sucio con cenizas y sus hermanastras comenzaron a llamarla Cenicienta.

Un verano, el príncipe heredero del reino organizó un baile e invitó a todas las jóvenes del reino. Las feas hermanastras pensaban qué vestidos ponerse, mientras la pobre Cenicienta se lamentaba porque ella no podía ir a la fiesta, su madrastra se lo había prohibido.



Por fin llegó el gran día. Las niñas egoístas y orgullosas partieron en un hermoso carruaje y Cenicienta corrió se puso a llorar.

-¿Qué te pasa?- preguntó una dulce voz.

Cuando la joven la vio no pudo hablar; era su hada madrina que quería ayudarla.

- No te preocupes, yo haré que vayas al baile. Tráeme una calabaza y con mi varita mágica la convertiré en una magnífica carroza dorada. - Bueno, ahora nos faltan los caballos y el cochero - dijo el hada-



Pero tiró un poco de queso al suelo y enseguida aparecieron seis ratones y una rata grande. La varita mágica volvió a actuar y al momento los ratones se convirtieron en caballos y la rata en cochero.

-Ahora solo nos falta el vestido- dijo la madrina.

En ese momento tocó con la varita el delantal sucio y roto de Cenicienta y lo convirtió en un hermoso vestido. Y unos zapatitos de cristal como no había otros en el mundo. Antes de que partiese hacia el palacio el hada le recordó:

-Debes regresar antes de medianoche, porque a esa hora la magia desaparecerá y todo volverá a ser como antes.

-Te lo prometo hada madrina- dijo Cenicienta. Y se fue.

Un gran revuelo se armó en el palacio cuando llegó Cenicienta. El príncipe que estaba hasta ese momento un poco aburrido quedó deslumbrado al verla y le ofreció su mano para entrar al salón. Los murmullos se oían por todas partes y hasta el Rey dijo que nunca había visto una joven tan bella. Durante toda la noche el príncipe solo quiso bailar con la bella desconocida.

De repente en lo mejor de la fiesta se oyó la primera campanada de las doce. Cenicienta casi olvidó que tenía que irse y sin decir nada corrió hacia la salida dejando al príncipe en el medio del salón. Pero al bajar tan rápido las escaleras perdió un zapatito de cristal que fue encontrado por el Príncipe al ir detrás de la dulce desconocida.

Al día siguiente el Príncipe anunció que se casaría con la joven que calzase aquel zapato. Un emisario lo llevó por las casas del reino, pero ninguna joven conseguía calzárselo. Cuando llegó a casa de Cenicienta, las hermanas trataron de ponerse el zapatito, pero por más esfuerzos que hicieron les fue imposible meter en él sus enormes pies.

-¿Y si me lo probara yo?- dijo Cenicienta. Las hermanastras se rieron de ella, y la madrastra la mandó a fregar. Pero el emisario del príncipe dijo que todas las jóvenes debían probarlo y todos se sorprendieron cuando Cenicienta se lo puso fácilmente.

-¡No puede ser!- exclamó la madrastra.

Lo que pasó luego todos lo sabéis. Cenicienta fue al palacio, la boda se celebró poco después, y los jóvenes Príncipes fueron felices para siempre.

FIN



1. Completa los siguientes cuadros con la información que has leído en los cuentos.

CUENTO	SITUACIÓN INICIAL/ PLANTEAMIENTO	DESEQUILIBRIO / PROBLEMA	SITUACIÓN FINAL / DESENLAJE
<i>Caperucita</i>			
<i>Cenicienta</i>			

CUENTO	RASGOS DEL PROTAGONISTA	RASGOS DEL ANTAGONISTA	INTERVENCIÓN
<i>Caperucita</i>			
<i>Cenicienta</i>			

CUENTO	FÓRMULA DE INICIO	FÓRMULA DE CIERRE	MORALEJA
<i>Caperucita</i>			
<i>Cenicienta</i>			

2. Seguro que conocías estos cuentos ¿verdad? Explica qué diferencias hay entre los cuentos que acabas de leer y la versión eslovaca que conoces.

Caperucita Roja

Cenicienta

3. Reflexiona.

- ¿Has comprendido los cuentos? **SÍ / NO / UN POCO / BASTANTE**

- ¿Qué problemas has encontrado?

- ¿Crees que te ha ayudado tu conocimiento de la historia? **SÍ / NO / UN POCO / BASTANTE**

- ¿Crees que te ha ayudado tu conocimiento de la lengua? **SÍ / NO / UN POCO / BASTANTE**

Las actividades anteriores te han servido para conocer la forma de los cuentos en lengua española. Ahora vamos a trabajar el significado.

4. Te presentamos otra versión del cuento:

Caperucita Roja de Gianni Rodari

- Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.
 - ¡No Roja!
 - ¡AH!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: "Escucha Caperucita Verde..."
 - ¡Que no, Roja!
 - ¡AH!, sí, Roja. "Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata."
 - No: "Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel".
 - Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.
 - ¡Qué lío! Se encontró al lobo, no a una jirafa.
 - Y el lobo le preguntó: "Cuántas son seis por ocho?"
 - ¡Qué va! El lobo le preguntó: "¿Adónde vas?".
 - Tienes razón. Y Caperucita Negra respondió...
 - ¡Era Caperucita Roja, Roja, Roja!
 - Sí y respondió: "Voy al mercado a comprar salsa de tomate".
 - ¡Qué va!: "Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino".
 - Exacto. Y el caballo dijo...
 - ¿Qué caballo? Era un lobo
 - Seguro. Y dijo: "Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle".
 - Tú no sabes explicar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?
 - Bueno: toma la moneda.
- Y el abuelo siguió leyendo el periódico.

Gianni Rodari, Cuentos por teléfono.

- ¿Qué te parece? ¿Te ha gustado?

6- Piensa en el sentido de los cuentos populares/tradicionales y di por qué crees que se han ido repitiendo generación tras generación. ¿Qué función tienen los cuentos en la sociedad?



Busca un compañero y explicad brevemente el argumento de un cuento eslovaco popular que creéis que vuestra profesora española no conoce:

Has podido entender estos cuentos aunque son literatura y en español. Ahora sabes que no es difícil y estás preparado para comprender otros textos literarios en español.

INTRODUCCIÓN

Empiezas un pequeño curso de lengua y literatura españolas a través del estudio de textos literarios. Este curso está diseñado en 3 unidades didácticas que corresponden a 3 temas de la literatura universal. En cada unidad didáctica encontrarás textos de la literatura española e hispanoamericana con diversas actividades que te ayudarán a comprender los textos. Al acabar cada unidad harás una tarea final con algunos compañeros para poner en práctica lo que has aprendido.

Este curso te proporcionará conocimientos lingüísticos y literarios además de ayudarte a desarrollar tu competencia lectora en español.

¡Qué disfrutes!



Para empezar...



1. Reflexiona sobre el concepto de **amor**, el tema de esta unidad didáctica, y defínelo de las siguientes maneras:

El amor es (con tus palabras)...

El amor es (según un libro de ciencias)...

El amor es (de forma poética)...

- Lee las definiciones y di qué diferencias hay entre la del libro de ciencias y la poética:

Seguro que la **forma** de las definiciones es diferente. Para reflexionar sobre la forma de los textos haz el siguiente ejercicio:



2. Te proponemos el primer verso de los breves poemas de amor de Gustavo Adolfo Bécquer. Con tu compañero, ¿podrías completarlos? Debajo encontraréis, desordenados, los versos que faltan.

TEXTO A

Por una mirada, un mundo:

TEXTO B

Los suspiros son aire y van al aire,

¿sabes tú adónde va? qué te diera por un beso!
las lágrimas son agua y van al mar:
por una sonrisa, un cielo; por un beso... ¡yo no sé
Dime, mujer: cuando el amor se olvida

LA FORMA

Seguro que para reconstruirlos os han servido de ayuda algunos **recursos** que el autor ha utilizado.



3. En parejas, identificad los siguientes recursos en las dos poesías:

- .Repetición de la estructura.
- .Repetición de palabras.
- .Identificaciones entre dos conceptos.
- .Interrogaciones.
- .Exclamaciones.

- Comparad con otras parejas los recursos encontrados.



Tarea final

Antes de continuar la unidad didáctica debéis decidir la tarea final que queréis hacer cuando acabéis. Formad grupos de 3 y decidid qué os gusta más, os sugerimos las siguientes tareas:

- Letra de una canción
- Carta de amor
- Poesía
- Fotonovela

El objetivo de esta unidad es expresar y comunicar las emociones y sensaciones amorosas personales en una obra "literaria", y para ello vamos a hacer _____



Los recursos literarios

Nivel fónico

Recursos que utilizan aspectos musicales del lenguaje tales como ritmo, asonancia, repetición, etc.

Nivel morfosintáctico

La morfosintaxis trata la forma del significado. Por lo tanto, se refiere a los recursos que se basan en el tipo de palabras que se emplean y en su posición en las frases. Algunas de las figuras retóricas son: elipsis, asíndeton, anáfora, paralelismo, etc.

Nivel semántico

Aquí se trata del significado, del tema. Se trata de jugar con el significado de las palabras buscando otras que signifiquen lo mismo o lo contrario, asociando dos que compartan algo en común, etc.

Ahora podéis dar el nombre técnico a los recursos que habéis identificado. Así, por ejemplo, vamos a descubrir que:

- .La repetición de la misma estructura sintáctica se llama **paralelismo**.
- .La repetición de términos al comienzo de un verso se llama **anáfora**.
- .La identificación entre dos objetos constituye una **metáfora**.

DON QUIJOTE

Montado en flaco rocino,
con lanza y con armadura,
cabalga por la llanura,
más allá del quinto pino.

Va paseando errabundo*,
decidido y muy sonriente;
quiere salvar a la gente
y arreglar un poco el mundo.

Todos llaman don Quijote
a un héroe tan atrevido,
que por flaco y escurrido,
mas parece un monigote.

No hay duda de su nobleza,
pero con tanta lectura
y sus ganas de aventura,
ha perdido la cabeza.

Y a lomos de Rocinante
-según chismea un vecino-
ha confundido un molino
con un terrible gigante.

Suspira por Dulcinea,
una porquera forzuda,
berreona* y bigotuda,
que tiene fama de fea.

Pero él la ve tan bonita...
Y a todos hace jurar
que es la labriega vulgar
una princesa exquisita.

Aunque el hidalgo cenceño*
pase por ser un lunático,
a mí me cae simpático
porque cabalga en un sueño.



4. Lee con atención el poema de Carmen Gil y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Quién está enamorado? _____

- ¿La chica le corresponde? SÍ NO

- ¿Cómo es don Quijote? _____

- ¿Puedes encontrar algún recurso literario? Márcalo en el texto.

- ¿Crees que entiendes el poema? SÍ NO UN POCO

- ¿Qué problemas tienes para entenderlo? _____

Ejercitamos estrategias...



5- En el poema hay varias palabras que no conoces, vamos a intentar deducir su significado por el contexto. Busca un compañero y mirad las palabras que están en negrita ¿qué pueden querer decir?

Palabra	Puede significar...	Lo hemos sabido por...
"suspira por Dulcinea"		
"pase por ser un lunático "		
"Montado en flaco rocino "		



6- Busca 2 compañeros y preparad una representación teatral del poema de 2 o 3 minutos.

HIPÉRBOLE DEL AMOROSO

Te amo tanto que duermo con los ojos abiertos

Te amo tanto que hablo con los árboles

Te amo tanto que como ruiseñores

Te amo tanto que lloro joyas de oro

Te amo tanto que mi alma tiene trenzas

Te amo tanto que me olvido del mar

Te amo tanto que las arañas me sonríen

Te amo tanto que soy una jirafa

Te amo tanto que a Dios telefono

Te amo tanto que acabo de nacer

El poema de Carlos Edmundo de Ory tiene una estructura repetitiva. Cada verso contiene una **estructura consecutiva** que expresa la consecuencia de una acción, circunstancia o cualidad indicada en la oración principal. En el poema se muestran las consecuencias de un amor intenso a través de varias imágenes.



5. Vuelve a leer el poema y responde:

- ¿Qué verso te parece que expresa un amor más intenso?

- ¿Cuál de las imágenes que emplea te parece más divertida?

- ¿Recuerdas cómo se llama el recurso que consiste en repetir la misma estructura sintáctica? _____

- ¿Qué crees que significa la palabra **hipérbole** que aparece en el título?

- ¿Crees que el poeta está siendo sincero o exagera su sentimiento?



Hipérbole es un recurso literario que consiste en la exageración excesiva, aumentando o disminuyendo la verdad de lo que se dice.



6. Ahora tú. Escribe un poema con estructura consecutiva y basándote en el recurso de la hipérbole, como el de Edmundo de Ory, que empiece así:

Te odio tanto que ...

- Escuchad los poemas de los demás y elegid el más original. Este habrá ganado el premio a la **hipérbole del odio**. ¡Enhorabuena!

Es inevitable que a veces el amor acabe en **desamor**. En la literatura española e hispanoamericana hay muchos poemas que cantan al dolor y la tristeza del amor perdido o no correspondido.

Ejercitando estrategias...

Vamos a **anticipar**. En grupos de 3 haced **hipótesis** sobre qué podemos encontrar en un poema de desamor.

- | | |
|----------------------------|---------------------------------------|
| · ¿Qué sentimientos habrá? | · ¿Qué palabras aparecerán? |
| · ¿Qué campos semánticos? | · ¿En qué momento del día se situará? |
| · ¿En qué entorno? | · ¿Qué tiempos verbales encontraréis? |

Comprobad vuestras **anticipaciones** en el siguiente poema de Pablo Neruda:

POEMA 20

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir, por ejemplo: «La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos.»

El viento de la noche gira en el cielo y canta.
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.

Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.
La noche está estrellada y ella no está conmigo.

Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.
Mi alma no se contenta con haberla perdido.

Como para acercarla mi mirada la busca.
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.

La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.
Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.

De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.
Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.

Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.
Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.

Porque en noches como ésta la tuve entre mis brazos,
Mi alma no se contenta con haberla perdido.

Aunque éste sea el último dolor que ella me causa,
y éstos sean los últimos versos que yo le escribo.

-¿Se han cumplido vuestras anticipaciones? **SÍ /NO/BASTANTE**

Interpretamos...



7- Fíjate en los tiempos verbales del poema. En algún verso aparece el futuro y en otros el pasado. Ahora responde:

- ¿El poema habla de una historia de amor actual? _____

- ¿Él está enamorado? ¿Y ella? _____

- ¿Crees que en el futuro volverán a estar juntos? ¿Por qué? _____

- ¿Te ha gustado este poema? ¿Por qué? _____



Tarea final

Es el momento de realizar la tarea final de esta unidad. Busca dos compañeros para hacer la tarea que se decidió al inicio y entregádsela a la profesora cuando acabéis para que la evalúe.

¡Qué disfrutes!

***** FIN DE ESTA UNIDAD *****

REFLEXIÓN

Es muy importante reflexionar para tu aprendizaje sobre el trabajo hecho, los conocimientos descubiertos y los procesos seguidos. Para ello, haz las siguientes actividades de reflexión metacognitiva en casa con tranquilidad:

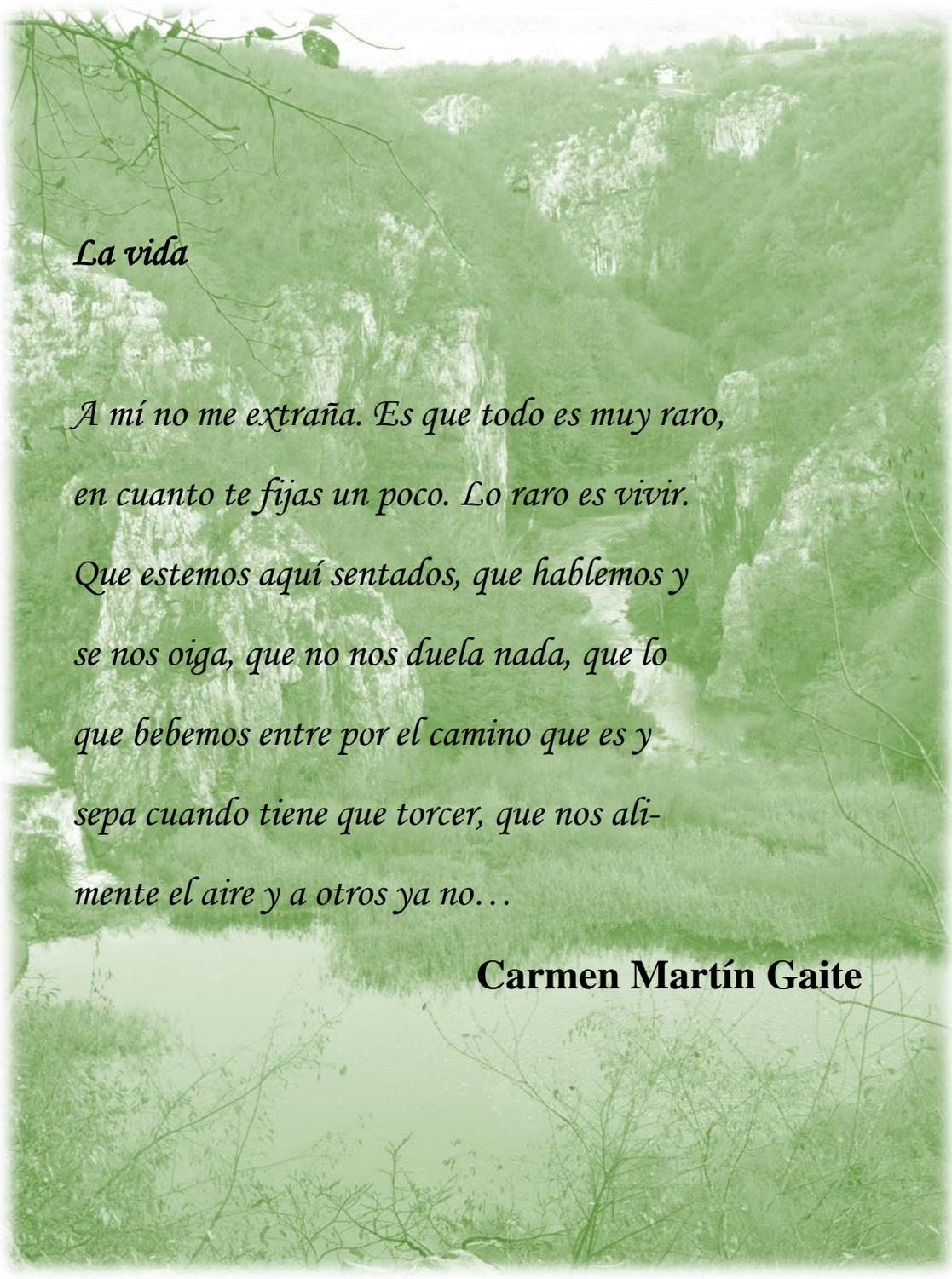
1. ¿Cómo te ha ido?

En esta tarea he aprendido _____

El poema que más me ha gustado es _____
Mi verso favorito es _____

2. Aplicación de estrategias

ESTRATEGIAS	SÍ, en el texto...	NO
He leído rápidamente pasando la vista por el texto para saber de qué trataba.		
Al conocer el título he imaginado de que podía tratar (hipótesis).		
He relacionado alguna parte del texto con lo que ya sabía del tema o de poesía (inferencia).		
He utilizado el diccionario.		
He descubierto el significado de una palabra que no sabía por el resto.		
He traducido palabra por palabra al eslovaco para entender el texto.		
He necesitado la ayuda de la profesora para entender el texto.		
He tenido que volver a imaginar el asunto del texto porque me había equivocado.		
He podido comprender e interpretar el texto.		
He resumido el contenido para retener la idea principal.		



La vida

*A mí no me extraña. Es que todo es muy raro,
en cuanto te fijas un poco. Lo raro es vivir.
Que estemos aquí sentados, que hablemos y
se nos oiga, que no nos duela nada, que lo
que bebemos entre por el camino que es y
sepa cuando tiene que torcer, que nos ali-
mente el aire y a otros ya no...*

Carmen Martín Gaité

La vida, la existencia humana. Desde los orígenes de la humanidad o desde la propia experiencia individual de la vida se intenta explicar el misterio y el significado de la existencia.

Para empezar...

Te ofrecemos una lista de motivos relacionados con la existencia humana, marca los que crees que aparecen más en la literatura y sobre los que tú mismo reflexionas:

Motivos	Literatura	Yo
Dolor de vivir.		
La existencia humana como camino.		
La individualidad de la existencia.		
La posibilidad de elegir nuestro destino.		
La vida y la muerte.		
El amor como razón de la existencia.		
La imposibilidad de volver atrás.		
El paso del tiempo.		

Vale la pena vivir...

- Escribe 6 motivos que den sentido a tu existencia.

- | | |
|----|----|
| 1. | 2. |
| 3. | 4. |
| 5. | 6. |

- Compártelos con tus compañeros a ver cuáles se repiten más. El motivo más repetido es:



Tarea final

Antes de continuar la unidad didáctica debéis decidir la tarea final que queréis hacer en relación con el tema de la existencia. Formad grupos de 3 y decidid qué os gusta más, os sugerimos las siguientes tareas:

- Escribir un cuento breve (lograremos una antología de cuentos sobre el mismo tema)
- Representar artísticamente algún texto (dramatizar con música)
- Realizar un dibujo a partir de un texto (lograremos una galería de pinturas del mismo motivo)

Vamos a transmitir una visión del mundo y de la vida en una creación artística, y para ello vamos a hacer: _____



1-Lee el microrrelato de Gómez de la Serna y responde de forma oral las preguntas que encontrarás intercaladas:

LA MANO

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado.

Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía, por higiene, con el balcón abierto, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino.

La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura.

¿Por qué van a la Jefatura las dos mujeres?

¿Crees que han visto algo o a alguien?

¿Cómo crees que sigue el cuento?

Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte.

¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano?

¿Cómo crees que termina el cuento?

Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: «Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia».

¿Te ha sorprendido?

¿Te ha decepcionado?



2- Ahora imagina que eres un detective y te han encargado descubrir algunos elementos importantes de la narración:

¿Cuál es la situación inicial? _____

¿Qué cambia de la situación inicial a la final? _____

¿Cuál es la situación final? _____

¿Hay un momento culminante? _____

¿Los acontecimientos se relatan según suceden o existen saltos en el tiempo? _____

Te servirá hacer una línea recta y colocar en el centro el acontecimiento con el que empieza el cuento: la muerte del doctor Alejo. Luego escribirás los hechos por orden cronológico delante o detrás según ocurran en el tiempo.

_____ _____ La muerte del doctor. _____ _____

¿La **historia** (lo que se cuenta) coincide con el **discurso** (la forma de contar)? _____



La estructura de la narración

La **situación inicial** es la introducción o exposición que nos sitúa en el inicio del cuento: personajes, ambiente, sucesos previos, etc.; nos da los elementos necesarios para comprender el relato.

El **desarrollo** presenta el problema que hay que resolver. Incluye la acción ascendente, el clímax o punto culminante (máxima tensión) y la acción descendente.

La **situación final** es el desenlace (positivo, negativo o abierto) que resuelve el conflicto planteado.

La **historia** es el conjunto de los acontecimientos que se disponen en sucesión lógico-temporal, mientras que el **discurso** es la manera de presentar los hechos en la narración. El discurso manipula y altera el tiempo (desplazamientos temporales, anticipaciones o prolepsis, flashbacks o analepsis).

Es bastante frecuente que el tiempo de la historia no coincida con el del discurso.

EL DINOSAURIO

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

Has leído el microrrelato de Augusto Monterroso entero. ¿Qué te parece? Seguro que piensas que es corto. Es el microrrelato más corto que se conoce. Es difícil determinar su estructura narrativa pero sí podemos extraer más información de la que parece.

Ejercitando estrategias...

Vamos a realizar **inferencias**, es decir, aportar más información de la que dice el texto para poder interpretarlo.



3- En grupos de tres, contestad a las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el protagonista? _____
- ¿Es el mismo que se despierta? _____
- ¿Qué podemos deducir del verbo "despertó"? _____
- ¿Qué significado tiene el adverbio "todavía" en el texto? _____



La **inferencia** es una estrategia que consiste en aportar conocimientos que no están en el texto para poder comprender lo que leemos. Si ejercitas esta estrategia, serás capaz de comprender e interpretar mejor los textos literarios en español.



4- Inventa un planteamiento y un desenlace para "El dinosaurio".

Ejercitamos estrategias...

Te ofrecemos unas pautas para ejercitar algunas estrategias de comprensión lectora mientras lees el relato:

- 1- Lee el título e intenta imaginar de qué tratará la historia.
- 2- Después de un par de párrafos, comprueba si estabas en lo cierto y se cumplen tus hipótesis o si necesitas modificarlas.
- 3- Piensa cómo va a continuar y cómo acabará.

MÚSICA

Las dos hijas del Gran Compositor -seis y siete años- estaban acostumbradas al silencio. En la casa no debía oírse ni un ruido, porque papá trabajaba. Andaban de puntillas, en zapatillas, y sólo a ráfagas, el silencio se rompía con las notas del piano de papá.

Y otra vez silencio.

Un día, la puerta del estudio quedó mal cerrada, y la más pequeña de las niñas se acercó sigilosamente a la rendija; pudo ver cómo papá, a ratos, se inclinaba sobre un papel, y anotaba algo.

La niña más pequeña corrió entonces en busca de su hermana mayor. Y gritó, gritó por primera vez en tanto silencio:

-¡La música de papá, no te la creas...! ¡Se la inventa!



5- Después de leer con atención el microrrelato de Ana María Matute responde a las siguientes preguntas:

- ¿Puedes señalar la estructura de la narración en el texto?

- ¿Coinciden la historia y el discurso?

- ¿Qué ocurre en el desenlace? ¿Qué te parece? _____

Vamos a reflexionar: ¿Cuándo has leído el texto que has sentido?

GANAS DE LLORAR PENA RISA ALEGRÍA _____



La ironía

Muchos microrrelatos tratan temas serios pero desde un punto de vista humorístico que nos resulta divertido. Los autores emplean la ironía para ello. La **ironía** es un recurso que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se quiere decir.

Para disfrutar...

Te ofrecemos otros microrrelatos casi tan breves como "El dinosaurio" para que disfrutes leyéndolos:

EL HOMBRE INVISIBLE de Gabriel Jiménez Emán

Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello.

LA ÚLTIMA CENA de Ángel García Galiano

El conde me ha invitado a su castillo. Naturalmente yo llevaré la bebida.

E-MAIL de Cuca Canals

<http://www.AnayCarlosSeConocieronPorInternet.EstánAtrapadosEnEl@morhothotmail>.

Fin/

- ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué? _____

Pero no todos los microrrelatos son divertidos. Algunos tratan temas serios y nos invitan a reflexionar. Te proponemos otro microrrelato de Ana María Matute para la próxima actividad.

EL NIÑO AL QUE SE LE MURIÓ EL AMIGO

Una mañana se levantó y fue a buscar al amigo, al otro lado de la valla. Pero el amigo no estaba, y, cuando volvió, le dijo la madre:

-El amigo se murió.

-Niño, no pienses más en él y busca otros para jugar.

El niño se sentó en el quicio de la puerta, con la cara entre las manos y los codos en las rodillas. «Él volverá», pensó. Porque no podía ser que allí estuviesen las canicas, el camión y la pistola de hojalata, y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos. Vino la noche, con una estrella muy grande, y el niño no quería entrar a cenar.

-Entra, niño, que llega el frío -dijo la madre.

Pero, en lugar de entrar, el niño se levantó del quicio y se fue en busca del amigo, con las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba. Al llegar a la cerca, la voz del amigo no le llamó, ni le oyó en el árbol, ni en el pozo. Pasó buscándole toda la noche. Y fue una larga noche casi blanca, que le llenó de polvo el traje y los zapatos. Cuando llegó el sol, el niño, que tenía sueño y sed, estiró los brazos y pensó: «Qué tontos y pequeños son esos juguetes. Y ese reloj que no anda, no sirve para nada». Lo tiró todo al pozo, y volvió a la casa, con mucha hambre. La madre le abrió la puerta, y dijo: «Cuánto ha crecido este niño, Dios mío, cuánto ha crecido». Y le compró un traje de hombre, porque el que llevaba le venía muy corto.



6- Aporta tus conocimientos y responde a las preguntas:

-¿Cuál es el tema? Subraya las frases del texto que consideres las más importantes para su comprensión.

-¿Cómo interpretas el texto? ¿Qué quiere decirnos la autora con esta historia? _____



7- En grupos de tres reflexionad sobre las siguientes cuestiones relativas al microrrelato de Matute.

- En la historia hay un cambio del personaje después de pasar la noche ¿qué cambio?
- Buscad un objeto importante antes del cambio y otro de después.
- Pensad el significado que tienen estos símbolos en la historia:
a) Los juguetes b) La noche c) El pozo d) Un traje de hombre
- Reflexionad sobre por qué el protagonista de la historia no tiene nombre.



Tarea final

Es el momento de realizar la tarea final de esta unidad. Busca dos compañeros para hacer la tarea que se decidió al inicio y entregádsela a la profesora cuando acabéis para que la evalúe.

¡Qué disfrutes!

***** FIN DE ESTA UNIDAD *****

REFLEXIÓN

Es muy importante para tu aprendizaje reflexionar sobre el trabajo hecho, los conocimientos descubiertos y los procesos realizados. Para ello, haz las siguientes actividades de reflexión metacognitiva en casa con tranquilidad:

1. ¿Cómo te ha ido?

En esta tarea he aprendido _____

El microrrelato que más me ha gustado es _____

Mi frase favorita es _____

2. Aplicación de estrategias

ESTRATEGIAS	SÍ, en el texto...	NO
He leído rápidamente pasando la vista por el texto para saber de qué trataba.		
Al conocer el título he imaginado de que podía tratar (hipótesis).		
He relacionado alguna parte del texto con lo que ya sabía del tema o de poesía (inferencia).		
He utilizado el diccionario.		
He descubierto el significado de una palabra que no sabía por el resto.		
He traducido palabra por palabra al eslovaco para entender el texto.		
He necesitado la ayuda de la profesora para entender el texto.		
He tenido que volver a imaginar el asunto del texto porque me había equivocado.		
He podido comprender e interpretar el texto.		
He resumido el contenido para retener la idea principal.		

La libertad

*Para la libertad, sangro, lucho, pervivo
para la libertad, mis ojos y mis manos,
como un árbol carnal, generoso y cautivo,
doy a los cirujanos.*

Miguel Hernández

*¡Oh libertad preciosa,
no comparada al oro
ni al bien mayor de la espaciosa tierra!
Más rica y más gozosa
que el precioso tesoro
que el mar del Sur entre su nácar cierra,
con armas, sangre y guerra,
con las vidas y famas,
conquistado en el mundo;
paz dulce, amor profundo,
que el mal apartas y a tu bien nos llamas,
en ti sola se anida
oro, tesoro, paz, bien, gloria y vida.*

Félix Lope de Vega

Para empezar...

Desgraciadamente, cada día vemos en la televisión o leemos en los periódicos noticias de hechos violentos, de países que combaten, de pueblos aplastados por dictaduras o gobiernos totalitarios, donde parece que se ha perdido u olvidado el concepto de dignidad y libertad.



Comenta con tus compañeros cuáles son los enfrentamientos bélicos y/o ideológicos que más te chocan y te indignan en este momento. Anótalo:

Lo que más me indigna es _____

El tema de la **libertad** ha estado muy presente en la literatura. Muchos autores han utilizado sus plumas para reivindicar el derecho a la libertad.

HOMBRE PRESO QUE MIRA A SU HIJO

Cuando era como vos me enseñaron los viejos
y también las maestras bondadosas y miopes
que libertad o muerte era una redundancia
a quien se le ocurría en un país
donde los presidentes andaban sin capangas.
Que la patria o la tumba era otro pleonasma
ya que la patria funcionaba bien
en las canchas y en los pastoreos.

Realmente, Botija, no sabían un corno,
pobrecitos creían que libertad
era tan solo una palabra aguda
que muerte era tan solo grave o llana
y cárceles por suerte una palabra esdrújula,
olvidaban poner el acento en el hombre.

La culpa no era exactamente de ellos,
sino de otros más duros y siniestros
y estos sí, cómo nos ensartaron
en la limpia república verbal cómo idealizaron
la vidurria de vacas y estancieros
y cómo nos vendieron un ejército
que tomaba su mate en los cuarteles.

Uno no siempre hace lo que quiere
uno no siempre puede, por eso estoy aquí
mirándote y echándote de menos.
Por eso es que no puedo despeinarte el jopo

ni ayudarte con la tabla del nueve
ni acribillarte a pelotazos.

Vos ya sabés que tuve que elegir
otros juegos y que los jugué en serio.
Y jugué, por ejemplo, a los ladrones
y los ladrones eran policías.
Y jugué, por ejemplo, a la escondida
y si te descubrían te mataban
y jugué a la mancha
y era de sangre.

Botija aunque tengas pocos años
creo que hay que decirte la verdad
para que no la olvides, por eso
no te oculto que me dieron picana
que casi me revientan los riñones.
Todas estas llagas, hinchazones y heridas
que tus ojos redondos miran hipnotizados
son durísimos golpes, son botas en la cara
demasiado dolor para que te lo oculte,
demasiado suplicio para que se me borre.

Pero también es bueno que conozcas
que tu viejo calló o puteó como un loco
que es una linda forma de callar.

Que tu viejo olvidó todos los números
(por eso no podría ayudarte en las tablas)
y por lo tanto todos los teléfonos.
y las calles y el color de los ojos
y los cabellos y las cicatrices
y en qué esquina y en qué bar
qué parada, qué casa.
Y acordarme de vos
de tu carita me ayudaba a callar,
una cosa es morirse de dolor
y otra cosa es morirse de vergüenza.

Por eso ahora, me podés preguntar
y sobre todo puedo yo responder.

Uno no siempre hace lo que quiere
pero tiene el derecho
de no hacerlo que no quiere.
Llora no más, Botija
son macanas que los hombres no lloran
aquí lloramos todos,
gritamos, berreamos, moqueamos, chillamos, maldecimos
porque es mejor llorar que traicionar
porque es mejor llorar que traicionarse.
Llorá, pero no olvidés.



1- Seguro que en el poema de Mario Benedetti hay palabras que no conoces, anótalas y comenta con tus compañeros cuál puede ser su significado. La profesora os las explicará si no lográis deducir el significado por el contexto:

- redundancia:

- _____:
- _____:
- _____:

Benedetti hace reflexiones sobre la propia lengua que está empleando para escribir el poema. Estos mensajes tienen una **función metalingüística**, es decir, utiliza el español para hablar del funcionamiento de la lengua española. Seguro que puedes encontrar en el poema algún ejemplo de lo que tus profesores explican en clase:

- Para acabar con el estudio de la forma de la poesía, señala en el poema los recursos literarios que puedas encontrar.

Ejercitando estrategias...



2- El poema de Benedetti es muy extenso y dice muchas cosas. Intenta resumir el contenido más importante en varias ideas:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Si extraes la idea principal le facilitas el trabajo a tu memoria que no puede retenerlo todo. Ahora lee lo que has anotado y responde:

- ¿Cuál es el mensaje que el hombre preso le quiere transmitir a su hijo con este poema?



Algunos poemas sobre temas reivindicativos como la libertad han sido transformados en canciones. Escucha la **canción** "Hombre preso que mira a su hijo" de Pablo Milanés.



Tarea final

Antes de continuar la unidad didáctica debéis decidir la tarea final que queréis hacer en relación con el tema de la **libertad**. Formad grupos de 3 y decidid qué os gusta más, os sugerimos las siguientes tareas:

- Escribir una breve obra dramática a partir de un cuento.
- Inventar una canción protesta o musicar un poema.
- Escribir un microrrelato.

Vamos a expresar ideales de libertad a través de una composición literaria, y para ello vamos a hacer: _____

EN EL PRINCIPIO

Si he perdido la vida, el tiempo, todo
lo que tiré, como un anillo al agua,
si he perdido la voz en la maleza,
me queda la palabra.

Si he sufrido la sed, el hambre, todo
lo que era mío y resultó ser nada,
si he segado las sombras en silencio,
me queda la palabra.

Si abrí los labios para ver el rostro
puro y terrible de mi patria,
si abrí los labios hasta desgarrármelos,
me queda la palabra.



- 3- Después de leer el texto de Blas de Otero busca algún recurso literario y márcalo en el poema.

Tratamos la forma...

Los poetas a veces quieren que sus poemas tengan ritmo y musicalidad. Para ello se preocupan de la medida de los versos (cuentan las sílabas) y de hacer que tengan rima (repite el final de los versos). La **métrica** se encarga de estudiar esto.

Te ofrecemos el cómputo silábico de la primera estrofa del poema de Blas de Otero:

Si he/ per/di/do/ la/ vi/da, el/ tiem/po,/ to/do/= **11 sílabas**
lo/ que/ ti/ré,/ co/mo un/ a/ni/llo, al/ a/gua,/ = **11 sílabas**
si he/ per/di/do/ la/ voz/ en/ la/ ma/le/za,/ = **11 sílabas**
me/ que/da/ la/ pa/la/bra./ = **7 sílabas**

Fíjate que cuando una palabra acaba en vocal y la siguiente empieza también en vocal cuentan como una sola sílaba. Esto se llama **sinalefa**.

- Realiza el cómputo silábico de la segunda estrofa, luego compara el resultado con un compañero.



4- Intenta escribir un pequeño poema de 4 versos iguales y con rima:



5- En parejas realizad las siguientes tareas:

- Buscad las palabras más importantes del poema.

- Pensad algún sinónimos y algún antónimo para esas palabras.

- Mirad el léxico del poema y pensad a qué campo semántico pertenece.

Ejercitamos estrategias...

Vamos a practicar la **inferencia**. Para ello necesitas saber qué información te da el texto y qué **conocimientos previos** puedes aportar tú, de esta manera podrás interpretar el sentido del poema. Completa el siguiente cuadro para practicar:

El texto dice...	Yo sé...	Puedo interpretar que...
"he sufrido la sed, el hambre, todo"	Blas de Otero vivió la guerra y la posguerra españolas	El poema es una queja por la mala situación de la población

6- Durante la dictadura española algunos escritores fueron fusilados o tuvieron que exiliarse por sus palabras. ¿Crees que la palabra tiene tanta fuerza? ¿Puede ser tan peligrosa para un gobierno o una dictadura? Pon ejemplos.



7-Vamos a suponer que tú eres un escritor que vive en una época parecida a la Guerra Civil Española y la Dictadura Franquista, eres republicano y no tienes libertad para escribir ¿qué haces? ¿Vivir en silencio o escribir aunque puedas perder la vida?

Soy un escritor y decido _____

Para ampliar...

Para acabar esta unidad, te presentamos otros poemas sobre el tema de la libertad así ampliarás tus lecturas sobre este tema.

No sabían hablar.
(Ellos habían dicho que las palabras sobran.)

Tampoco sabían reírse como se ríen las sombras.
(Ellos lo habían prohibido.)

Ya no sabían saltar, ni correr a latirse el corazón.
(Ellos se lo habían negado. Ellos lo sabían todo,
lo preparaban todo, lo latían todo.)

No quedaban más que surcos vacíos.
(Ellos habían pasado sembrando la nada.)

Esto ocurrió hace mucho tiempo.
(Cuando ellos llegaron.)

Ellos.
¿Quiénes eran ellos?

- ¿Cómo interpretas el poema anterior de Cristina Forte?

ARMAS DEL FUTURO

Con palabras.

(¡Quitad las espoletas
a las bombas!)

Sin pistolas.
Sin tanques y sin espadas.

Con palabras

Solamente con palabras
vamos construir el mundo
del futuro
sobre un campo de rosas verdi-granas...

Sin pistolas.
Sin metralla.
Sin sangre y sin rencor
que eclipsen la bondad de las miradas.

Con palabras

Nada más que con palabras
vamos a levantar castillos
de ilusiones
entre las nubes de doradas playas.

Sin pasiones que quiebren la armonía
de las almas.

Sin odios. Sin el llanto ni la muerte
que dejen a su paso las batallas.

Sin pistolas.
Sin la tétrica voz de los cañones
para cargar de cruces
los gallos de la diana.

(Fundiremos en cánticos de amor
continentes y razas
para construir los mundos del futuro
con palabras).

¡Solamente con palabras!

- ¿Cómo interpretas el poema anterior de Cristóbal Vega?

Intertextualidad...

Piensa en los poemas de esta unidad y busca conexiones entre algunos de ellos. Además de tratar el tema de la libertad ¿en qué se parecen?



Tarea final

Es el momento de realizar la tarea final de esta unidad. Busca dos compañeros para hacer la tarea que se decidió al inicio y entregádsela a la profesora cuando acabéis para que la evalúe.

¡Qué disfrutes!

***** FIN DE ESTA UNIDAD *****

REFLEXIÓN

Es muy importante para tu aprendizaje reflexionarse sobre el trabajo hecho, los conocimientos descubiertos y los procesos realizados. Para ello, haz las siguientes actividades de reflexión metacognitiva en casa con tranquilidad:

1. ¿Cómo te ha ido?

En esta tarea he aprendido _____

El texto que más me ha gustado es _____

Mi frase favorita es _____

2. Aplicación de estrategias

ESTRATEGIAS	SÍ, en el texto...	NO
He leído rápidamente pasando la vista por el texto para saber de qué trataba.		
Al conocer el título he imaginado de que podía tratar (hipótesis).		
He relacionado alguna parte del texto con lo que ya sabía del tema o de literatura (inferencia).		
He utilizado el diccionario.		
He descubierto el significado de una palabra que no sabía por el resto.		
He traducido palabra por palabra al eslovaco para entender el texto.		
He necesitado la ayuda de la profesora para entender el texto.		
He tenido que volver a imaginar el asunto del texto porque me había equivocado.		
He podido comprender e interpretar el texto.		
He resumido el contenido para retener la idea principal.		

ANEXO II: Cuestionarios de pretest y postest

Diagnóstico inicial: aplicación de estrategias

LEE DETENIDAMENTE CADA PREGUNTA

A continuación encontrarás una serie de oraciones en cada una de las cuales hay palabras o expresiones claves para su comprensión. Estas palabras o expresiones están resaltadas en negrita. Tu tarea consiste en señalar, rodeándola con un círculo, cuál de las alternativas de respuesta expresa correctamente el significado que la palabra o expresión subrayada tiene en este contexto.

1. En la frase “*A cada nueva insinuación mía decía ¡Voy a tener que pedir otra cosa! Y yo tenía que **acceder***”, la palabra **acceder** significa:

- a) Sonreír al acompañante.
- b) Convidarle.
- c) Comer con él.
- d) Dejar que haga lo que quiera.

2. En la frase “*Siempre empiezo a ordenar el bar mientras dan el último **telediario**. Así me entero de lo que pasa en el mundo sin perder el tiempo*”, la palabra **telediario** significa:

- a) Medio de transporte.
- b) Sonido del reloj.
- c) Programa que informa de las noticias del día.
- d) Aparato de televisión.

3. En la frase “*El suelo está mojado y seguro que hay **huellas** de la bicicleta en el suelo. Haz una foto del dibujo de las ruedas de la bici, ¿vale?*”, la palabra **huellas** significa:

- a) Marca de algo que queda en un sitio.
- b) Acumulación de agua.
- c) Parte de una bicicleta.
- d) El centro de la carretera.

4. En la frase “*En carnavales algunas personas hacen máscaras no solo por **afán lúdico**, sino para ganar los importantes premios económicos que da el Ayuntamiento*”, la expresión **afán lúdico** significa:

- a) Deseo de asustar a otros.
- b) Deseo de ganar dinero.
- c) Interés por jugar y divertirse.
- d) Interés por hacer las cosas bien y deprisa.

INSTRUCCIONES

Cuando leemos un texto normalmente nos hacemos una idea de cuáles de las cosas que dice son más importantes, y cuáles son menos importantes.

Responde cuál crees que es la idea principal de los textos que te presentamos, rodea con un círculo la letra de tu respuesta.

1. Las raíces son muy útiles. Absorben del suelo el agua y los minerales necesarios para el crecimiento del árbol. Lo mantienen fijo en su sitio y también lo sujetan a la tierra. En las pendientes evitan que la lluvia se lleve la tierra.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

- a) Explica por qué las raíces son tan importantes para la vida de la planta.
- b) Las raíces son útiles, ya que la planta se alimenta a través de ellas.
- c) Las raíces son útiles para la planta, y también para evitar la erosión.
- d) Sin las raíces la planta no podría vivir.

2. Ir a la Luna es, en cierto sentido, lo mismo que construir las pirámides o el palacio de Luis XIV en Versalles. Cuando a tanto ser humano le faltan cosas más indispensables, hacer algo así resulta escandaloso. Si tenemos inteligencia suficiente para ir a la Luna, ¿por qué manejamos tan insensiblemente los problemas de la Tierra?

¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

- a) El hombre descuida los problemas de la Tierra.
- b) Es mejor que el hombre utilice su inteligencia en ayudar a los necesitados que en realizar grandes hazañas.
- c) El hombre del siglo XX, al igual que sus antepasados, ha conseguido logros como ir a la Luna.
- d) El hombre manifiesta su inteligencia cuando hace obras como el palacio de Versalles o cuando llega a la Luna

3. El día siguiente fue sábado y nos volvimos a ver en Pombo. Inestal tardó en ir, pero al fin, llegó despacito y se sentó en un rincón. Parecía tener un gran dolor de muelas, triste, cariacontecido, con la nariz más afilada que nunca. Se le había despertado el hambre y tuve que convidarle a todo lo que quiso pedir. A cada nueva insinuación mía decía “¿Qué voy a tener que pedir otra cosa?”, y yo tenía que acceder. Aquella noche se tomó las siguientes sustancias: una copa de coñac, un café con dos medias tostadas, un chocolate doble con tres tortas y una ración de picatostes, copa de ron, dulce de melocotón, ponche, riñones al jerez, jamón, un panecillo y un kilo de carne de membrillo. Me dejó arruinado.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

- a) Que Inestal tenía un gran dolor de muelas aquel día y por eso estaba triste.
- b) Que Inestal era realmente una persona muy glotona que disfrutaba comiendo.
- c) Que Inestal llegó con hambre y el narrador tuvo que invitarle a comer todo lo que quiso.
- d) Que el sábado fueron el narrador e Inestal al café por la tarde.

INSTRUCCIONES

Al leer nos encontramos con frecuencia con que no entendemos lo que quiere decir una palabra, una frase o una parte del texto. En estos casos hacemos diferentes cosas para comprender lo que no entendemos bien.

A continuación vas a leer una serie de textos y tendrás dos preguntas. La primera te pide que señales qué harías si no hubieses entendido una palabra o una parte del texto y la segunda te pide que indiques el significado de una palabra o expresión.

1. El indio salió a cazar. Apareció en la pradera un búfalo. El indio tomó una flecha de la carcaza y la disparó. El animal cayó muerto en el acto. El indio regresó con el búfalo a la tribu para repartirlo entre sus familiares.

1.1. Seguramente desconoces el significado de la palabra *carcaza*. ¿Cuál crees que es la forma más adecuada de averiguar su significado?

- a) Tratar de imaginarlo usando como pista algunos detalles del texto.
- b) Preguntarle a alguien su significado, por ejemplo, a un compañero.
- c) No hacer nada, pues no es una palabra importante para entender el texto.
- d) Buscar el significado de esa palabra en el diccionario.

1.2. ¿Qué es una *carcaza*?

- a) Un arco para disparar flechas.
- b) Un traje que protege al guerrero.
- c) Una bolsa para llevar las flechas.
- d) Un manojo de flechas.

2. Un año fue tan abundante la cosecha de arroz que la gente creyó que no habría graneros suficientes para almacenarlo, por lo que a toda prisa se pusieron a construir nuevos trojes.

2.1 Seguramente desconoces el significado de la palabra trojes. ¿Cuál crees que es la mejor forma de llegar a conocer su significado?

- a) No hacer nada por averiguarlo pues no es una palabra importante para comprender el texto.
- b) Buscar el significado de esa palabra en el diccionario.
- c) Me imaginaría su significado por lo que dice el resto del texto.
- d) Seguiría leyendo para ver si más adelante dice el texto cuántos trojes construyeron.

2.2. ¿Qué significa trojes?

- a) Graneros.
- b) Sacos de arroz.
- c) Casas de campo.
- d) Carros de acarreo.

3. Aunque el león no cazó al animal que vivía en un árbol, un tigre lo hizo y él murió. No se oía ningún ruido en la selva. Todo había quedado en calma tras la cacería.

3.1. Seguramente, al terminar de leer esta frase, te has preguntado: ¿quién murió? ¿Cuál sería la forma más adecuada de saberlo?

- a) Seguir leyendo para ver si más adelante me dicen claramente quién ha muerto.
- b) Leer de nuevo la frase buscando información que me ayude a decidir quién ha muerto.
- c) A mí me parece que lo mejor sería preguntárselo al profesor.
- d) Como no es importante entender quién murió, no haría nada por intentar averiguarlo.

3.2. ¿Quién murió?

- a) El león.
- b) El tigre.
- c) Otro animal.
- d) Ninguna de las anteriores es correcta.

LEE EL TEXTO Y REALIZA LAS TAREAS

Lunes, 13 de octubre.

¡Hoy fue un gran día! Llegó un niño nuevo a nuestra clase. Su nombre es Pablo. Nunca había conocido a un niño tan simpático. Nuestra profesora nos había dicho la semana pasada que él vendría desde un lugar muy lejano. Creí que probablemente tendría costumbres diferentes. Cuando Pablo entró a la sala esta mañana, se veía como cualquier otro niño de escuela. Vestía una polera y pantalones vaqueros. Sus zapatillas eran iguales a las mías.

Luego Pablo habló. Aunque habló en español, tuve problemas para entenderle. Tiene un acento muy raro y usa expresiones que jamás había escuchado.

Cuando Pablo se presentó al curso, dijo “Hola, panas” en lugar de “Buenos días”. Nos contó que le gustaban muchos de los mismos deportes que les gustaban a las niñas y niños chilenos, o como Pablo decía “chamas” y “chamos”. Tiene un hermano menor en primer año y nos contó que el “pelado” es una peste. Pablo también explicó que el viaje de su familia a Chile fue el más incómodo que hayan tenido. Se sintió “de la patada” durante todo el vuelo.

Finalmente le pregunté a Pablo lo que todos querían saber.

— ¿De dónde eres?

— Soy de un lugar mágico de montañas verdes —respondió Pablo.

— ¡Ey, Sr. Mago! — gritó alguien— ¿Se ha encontrado con el León, el Hombre de Hojalata o el Espantapájaros? Todos rieron, incluso Pablo. — ¡Debo tener rabipelados en el corral de mi cabeza! —exclamó—. Lo que quiero decir es que soy de Venezuela.

1. La palabra *chamas* en el párrafo tres significa

- hermanos.
- niñas.
- canguros.
- niños pequeños.

2. En el párrafo tres, la frase “*de la patada*” probablemente significa

- inclinado.
- encantado.
- enfermo.
- egoísta.

3. Según la anotación de diario, puede decirse que

- Pablo tiene sentido del humor.
- a Pablo no le gusta que lo molesten.
- Pablo odia viajar en aviones.
- el deporte favorito de Pablo es el fútbol.

4. ¿Qué detalle de la nota ayuda a responder a la pregunta 3?

- Pablo nos dijo que el “pelado” es una peste.
- Pablo nos contó que le gustaban muchos de los mismos deportes que les gustaban a las niñas y niños chilenos.
- Le pregunté a Pablo lo que todos querían saber.
- Todos rieron, incluso Pablo.

LEE EL TEXTO Y REALIZA LAS TAREAS

Hace dos mil años, los chinos gobernaban la región que actualmente es Vietnam. Muchos vietnamitas deseaban liberarse del gobierno chino. Ese sueño ardía fuertemente en el corazón y la mente de Trung Trac, la esposa de un noble vietnamita llamado Thi Sach.

En el año 29 d.C., un nuevo gobernante chino tomó el control de Vietnam. Su nombre era Su Ting y era orgulloso y cruel. Trung Trac incitaba a su esposo a desafiar al gobernante chino. Thi Sach comenzó a encender la mecha. Su Ting

reaccionó dando muerte a Thi Sach. El asesinato llevó a Trung Trac y su hermana menor, Trung Nhi, a levantar un ejército de nobles y campesinos vietnamitas. En el año 39 d.C., las hermanas Trung dirigieron las tropas en la batalla contra los chinos.

Para el año 40 d.C., los vietnamitas habían expulsado fuera del país a Su Ting. El reino vietnamita se levantó y se proclamó reina a Trung Trac. Sin embargo, el nuevo reino no duró mucho tiempo. Dos años después los chinos enviaron a Vietnam al gran general Ma Yuan con más de 20.000 soldados.

Muchos vietnamitas sintieron que no tenían oportunidad ante un ejército tan grande. Debido a que Trung Trac temía que sus seguidores la abandonaran, ordenó un ataque de inmediato. Los chinos derrotaron fácilmente a su pequeño ejército.

Varios miles de soldados vietnamitas fueron capturados y ejecutados. Trung Trac y sus defensores más leales se refugiaron en las montañas. Según una leyenda, Ma Yuan capturó a las hermanas Trung y las asesinó. Otra leyenda dice que las hermanas murieron de una enfermedad. Sin embargo, una tercera leyenda dice que ellas desaparecieron entre las nubes. La creencia más popular es que las hermanas Trung prefirieron lanzarse a un río antes de enfrentar el dolor de rendirse.

Los chinos controlaron a los vietnamitas durante más de mil años. Finalmente, en el año 939 d.C., el general Ngo Quyen llevó a los vietnamitas a una rebelión exitosa contra los chinos.

1. ¿De qué trata principalmente el artículo?

- El gobierno de Su Ting.
- La lucha de las hermanas Trung por la libertad de los vietnamitas.
- El misterio de la muerte de las hermanas Trung.
- Los crueles gobernantes chinos.

2. ¿Cuál sería un buen título para este artículo?

- “La leyenda de las hermanas Trung”
- “El general Ma Yuan”
- “La muerte de Thi Sach”
- “La reina Trung Trac”

3. ¿Quién llevó a los vietnamitas a una rebelión exitosa contra los chinos?

- Trung Nhi.
- Thi Sach.
- Ngo Quyen.
- Ma Yuon.

4. ¿Cuál de estos sucesos ocurrió el último?

- Las hermanas Trung levantaron un ejército.
- Los vietnamitas expulsaron a Su Ting.
- Su Ting tomó el control de Vietnam.
- Thi Sach encendió la mecha.

6. Después de que los chinos derrotaron al ejército vietnamita,

- Su Ting recuperó el control de Vietnam.
- Trung Trac ordenó un ataque inmediato.
- Trung Trac se refugió en las montañas.
- Trung Trac fue proclamada reina.

Diagnóstico inicial: interpretación literaria

Érase una vez de José Agustín Goytisolo

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.

Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.

Todas estas cosas
había una vez.
Cuando yo soñaba
un mundo al revés.

Kedysi dávno v José Agustín Goytisolo

Kedysi
druh vlk
ktorý týral
všetky jahňatá.

A tam bol tiež
zlý princ,
krásna čarodejnica
a poctivý pirát.

Všetky tieto veci
tam raz bol.
Keď som sníval
hore nohami svet.

Actividades/ Aktivita:

1. ¿A qué género pertenece? ¿Cómo lo sabes?
Čo žáner patri? Ako to vieš?

2. ¿Te recuerda a alguna otra obra? ¿Cuál?
Pripomeňte si akejkol'vek inej práci? Čo je?

3. Busca algún recurso literario en el texto.
Nájst' literárne zariadení v texte.

4. ¿Cuál es el tema del texto?
Aké je téma texte?

5. ¿Cuál es la intención del autor? ¿Qué quiere decir con este texto?
Áký je autorov zámer? Čo myslíš tým tento text?

6. ¿Te ha gustado? ¿Por qué?
Čo si myslíte? Prečo?

7. ¿Crees que lo has entendido?
Myslíte si, že to mám?

8. Di lo que quieras sobre el texto.
Hovorte si, čo chcete o texte.

AUDICIÓN 2.

1. Pon una cruz (x) en el lugar adecuado según qué dicen estas personas:

	Persona 1	Persona 2	Persona 3
a. Está estresado/a			
b. Tiene un hijo			
c. Tiene una vida sana			
d. Es ama de casa			
e. Vive en el campo			

_____/ 5

3. Responde a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué tareas tiene que hacer la primera mujer?

- b. ¿Qué hace la segunda persona en su tiempo libre?

- c. ¿Qué opina la tercera persona sobre el estrés?

_____/ 3

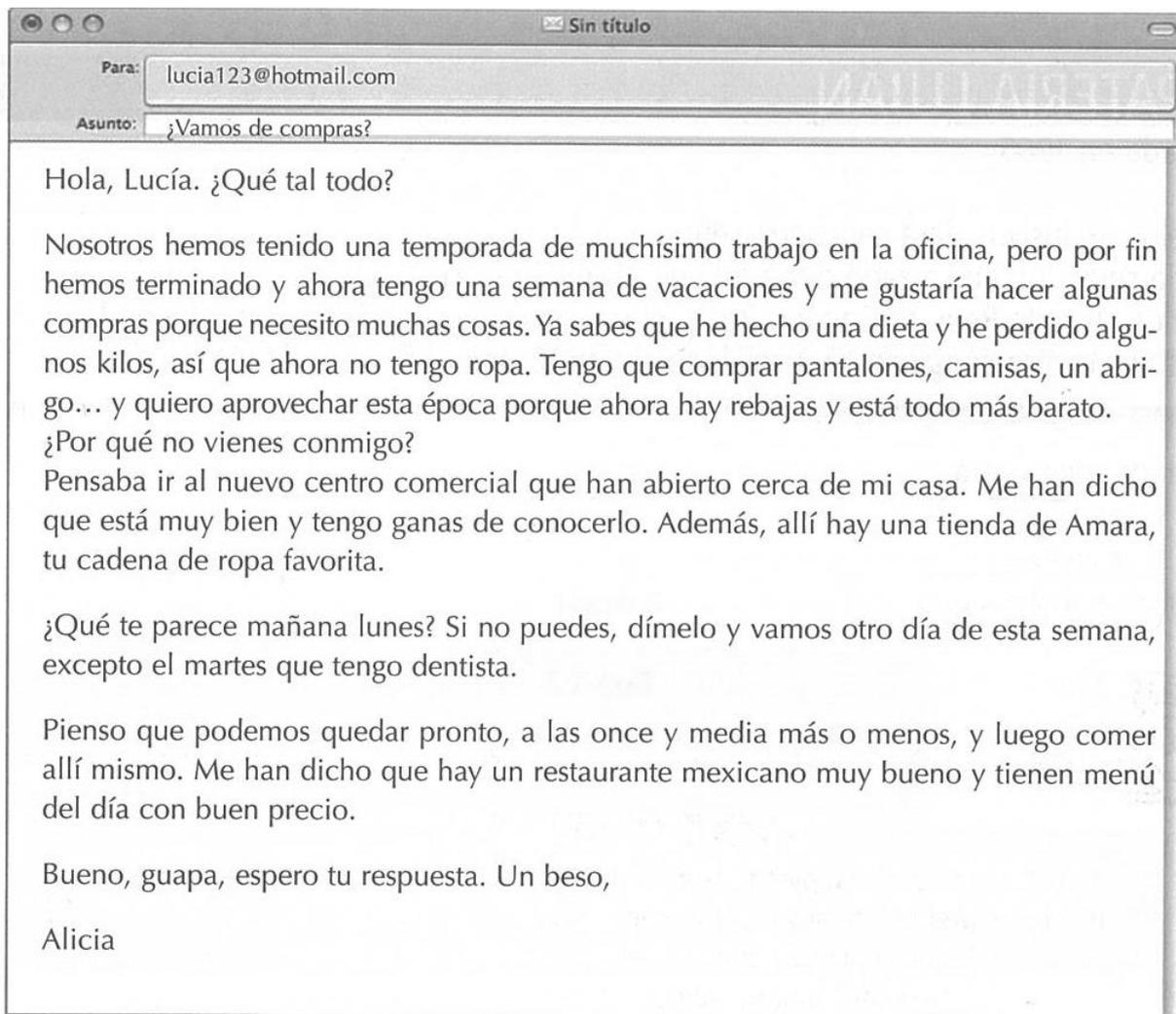
EXAMEN FINAL DEL PRIMER SEMESTRE A1 - A2.

COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

TOTAL: ____/ 20

COMPRENSIÓN 1. Marca la opción correcta o responde a las siguientes preguntas.



1. Alicia escribe a Lucía para:
 - a) hablarle de su trabajo.
 - b) invitarla a salir con ella.
 - c) preguntarle por un centro comercial.
2. Alicia y Lucía son:
 - a) amigas.
 - b) compañeras de trabajo.
 - c) vecinas.
3. Alicia le explica a Lucía que la ropa que tiene:
 - a) no le gusta.
 - b) le queda grande.
 - c) le queda pequeña.
4. Alicia quiere ir al centro comercial porque:
 - a) es más barato.
 - b) lo conoce y es muy bueno.
 - c) es nuevo y quiere conocerlo.
5. Alicia dice que puede ir de compras:
 - a) el lunes solamente.
 - b) solo el martes.
 - c) todos los días menos el martes.
6. ¿Por qué necesita ropa nueva Alicia?
7. Alicia dice que ahora la ropa está más cara.
 Verdadero
 Falso
8. Lucía ha cocinado comida mexicana.
 Verdadero
 Falso

Prueba de expresión escrita

Tema: Un paseo por la ciudad

Acompañas a un amigo de España que está de visita en Žilina y hacéis un recorrido por la ciudad. Explícale los lugares más interesantes (centro histórico, edificios importantes, centros comerciales, parques...). Descríbele también cómo ha sido el mercadillo navideño en la escuela. Cuéntale qué lugares visitaréis juntos la próxima vez que viajará a Eslovaquia.

EXAMEN FINAL DE PRIMER SEMESTRE A1 - A2.

GRAMÁTICA

NOMBRE: _____ CURSO: _____

1. **Completa con las preposiciones correctas - si es necesario. Pon una „x“ en los huecos en los que no escribes nada:** _____/12
 - a) No hemos visto _____ nadie _____ de la puerta del cine _____ la tarde.
 - b) Llego _____ el lunes, espérame _____ el aeropuerto _____ las 8 _____ la mañana.
 - c) Me encanta ir _____ andando _____ instituto pero sólo lo hago una vez _____ la semana.
 - d) En vez de ir _____ pie prefiero viajar _____ metro, es más rápido.

2. **Completa con las palabras necesarias (estar/hay, pronombres):** _____/10
 - a) ¡No sé que hacer! ¿Compro las gafas o no _____ compro?
 - b) Julián dice que el móvil _____ por aquí; ¿ _____ un móvil por aquí?
 - c) ¿Dónde _____ los libros? Mira en el comedor, allí _____ unos libros, pero no sé si son tuyos.
 - d) - Hola, quiero unos pantalones vaqueros.
- Muy bien, ¿cómo _____ quiere?
 - e) - ¿Qué _____ gusta a tu hermana? Es su cumpleaños y no sé qué regalarle.
- Un libro, _____ . encanta leer, nunca _____ acuesta sin leer un poco.
 - f) El niño dice que _____ duele la cabeza.

3. **Forma preguntas para estas respuestas:** _____/5
 - a) _____ 33 euros.
 - b) _____ Para entenderte mejor.
 - c) _____ El 0905 375 678.
 - d) _____ Es una persona simpática, trabajadora e inteligente.
 - e) _____ Es de Picasso.

4. **Completa con 4 consejos utilizando el imperativo afirmativo: „Si quieres pasar una noche inolvidable, “** _____/4
 - a/i _____ !
 - b/i _____ !
 - c/i _____ !
 - d/i _____ !

5. En las siguientes frases puede haber de 0 a 2 errores, busca y corrígelos. Si no hay ningún error en la frase, escribe „correcta“: _____/10

- a) Carmen gana tan dinero como Paula aunque trabaja menos como ella.
- b) Sus padres han volvido a casa muy temprano.
- c) Me gustas Pedro porque es un chico amables.
- d) Perdone, ¿me puede repetir su nombre? Es que no he oído bien.
- e) Mis hermanos nunca afeitanse.
- f) Cada mañana despierto a las seis.
- g) Este fin de semana han escrito muchas tareas.
- h) Laura se ha ponido roja como un tomate.
- i) José estudia tan como el año pasado pero sus notas son más malas.
- j) Ramón no querá volver a casa muy tarde.

6. Rellena los huecos con los pronombres o adjetivos indefinidos: _____/5

- a) ¿ _____ ha ido al concierto de Juanes?
- b) ¿Has comprado _____ para la fiesta de cumpleaños? No, no he comprado _____.
- c) ¿Has visto _____ libro de español en esta librería?
- d) Y, usted, ¿ha ido _____ vez a Egipto?

7. Completa las frases con los verbos del recuadro en el tiempo adecuado (futuro, imperativo, pretérito perfecto, presente): _____/10

poner, nacer, hacer, volver, escribir, vestirse, perder, esperar, caber, cerrar

- a) Después de la cena os _____ en la puerta del restaurante.
- b) ¿Ya (tú) _____ la lavadora?
- c) Esta semana Los Rodríguez _____ del viaje de Perú.
- d) Hace mucho frío. ¡ (ustedes) _____ las ventanas, por favor!
- e) Cuando voy al teatro, _____ elegante.
- f) El mes que viene _____ mi hermana.
- g) Nunca (ellos) _____ cartas a sus abuelos.
- h) Después de comer mucho no (yo) _____ en pantalones.
- i) No te he llamado porque _____ tu número de teléfono.
- j) ¡ (tú) _____ la comida hoy!, por favor. Yo estoy muy cansada.

NOMBRE: _____ CURSO: _____

TOTAL: _____/ 20

1. Define bien y de manera exacta y detallada en español estas palabras: _____/2

- El microondas –
- Divertirse –

2. Escribe un sinónimo: _____/4

- Continuar –
- Regresar -
- El lavaplatos –
- El dependiente –

3. Escribe el contrario de las palabras subrayadas: _____/2

- subir –
- entrar en clase –

4. Escribe si estas afirmaciones son VERDADERAS (V) o FALSAS (F): _____/4

- En una frutería podemos comprar piña, ciruelas, morcilla, naranjas, etc.
- La lavadora sirve para colgar la ropa después de lavarla.
- Los españoles cenan a las seis de la tarde.
- El yerno es el marido de mi hija.

5. Corrige las afirmaciones falsas de la actividad anterior: _____/3

6. Completa las frases con vocabulario de “partes del cuerpo humano”: _____/7

- Voy a tomar una aspirina porque me duele mucho la _____.
- Mariano no puede levantar peso porque tiene problemas de _____.
- Elisa está mejor sin gafas, tiene unos _____ preciosos.
- El talón está en la parte de detrás del _____.

Nombra 3 órganos interiores que hay en tu cuerpo:

7. Escribe los siguientes números con letra: _____/7

- En ese colegio hay 1.891 _____ niños.
- El aula de la facultad tiene 741 _____ butacas.
- Madrid tiene más de 4 000 000 _____ habitantes.
- Nunca hemos oído hablar del rey Alfonso X _____, el Sabio.
- Algunos de mis compañeros tienen ya 16 _____ años.
- Pepito vive en el 5º _____ piso, en la 6ª _____ puerta.

8. Escribe lo que les pasa a estas personas y explica por qué: _____/6

1. Manuela



2. Yo



3. Los Gómez



- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

9. Luisa este fin de semana ha ido a ver a su abuela. Responde a las siguientes preguntas. Escribe la respuesta con toda la frase: _____/6

71 N.º E 001716 BILLETE + RESERVA EL 0052 CPPE0314
 REGIONALES RENFE CONSERVESE PARA LA VUELTA 00000000 1878
 VALIDEZ DE REGRESO: 15 DIAS 07/04/00 21.21

031409818772 85110

DE	A	CLASE	FECHA	HORA SALIDA	TIPO DE TREN	COCHE	Nº PLAZA	DEPARTAMENTO	Nº TREN
ALMERIA	GRANADA	T	08.04	09.00	TRD	1	73V	FUMADOR	3951
		HORA DE LLEGADA ->:		11.08	CLIMATIZ.				
GRANADA	ALMERIA	I	<--- VUELTA						

Tarifa 816 IDA Y VUELTA RGNAL.
 Forma de pago TARJ. CREDITO 4160812303092056

EUR:****16,14
 Pesetas ****2685@@
 Incluido S.O.V. e I.V.A.

- ¿Cuál es la ciudad de origen? _____
- ¿Qué medio de transporte ha usado? _____
- ¿Qué día ha salido? _____
- ¿Cuánto tiempo ha viajado? _____
- ¿Le gustan los cigarrillos a Luisa? _____
- ¿Ha pagado más de 20 euros? _____

10. Escribe cómo se llaman estas operaciones matemáticas: _____/4

- $112 + 324 =$ _____
- $5 \times 6 =$ _____
- $980 : 65 =$ _____
- 10% _____
- $3/6$ _____

11. Escribe si estas afirmaciones son VERDADERAS (V) o FALSAS (F): _____/6

- El Sol es un planeta.
- La Tierra está formada por 3 capas: corteza, manto y núcleo.
- Los años con 366 días se llaman bisiestos.
- El movimiento de La Tierra alrededor del Sol se llama rotación.

Corrige las afirmaciones falsas de la actividad anterior:

12. Completa las frases: _____/4

Mezcla _____: en la que sus componentes pueden diferenciarse.
 Tiene carga positiva y está en el núcleo del átomo: _____.
 A las sustancias con las que se inicia una reacción se les llama _____.
 Distinguiamos 3 estados de la materia: sólido, gaseoso y _____.

Diagnóstico final: aplicación de estrategias

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una serie de frases en cada una de las cuales hay palabras o expresiones claves para su comprensión. Estas palabras o expresiones están resaltadas en negrita. Tu tarea consiste en señalar, rodeándola con un círculo, cuál de las alternativas de respuesta expresa correctamente el significado que la palabra o expresión subrayada tiene en este contexto.

1. En la frase “Hay algo mucho peor que el tren, y es la obligada **convivencia** con las gentes del departamento en que nos hemos encerrado”, la expresión obligada convivencia significa:

- a) Obligada conversación con otros.
- b) Tener que ceder el sitio a otros.
- c) No poder evitar la compañía de otros.
- d) Tener que fumar con los otros.

2. En la frase “¿Por qué **manejamos tan insensiblemente** los problemas de la tierra?”, la expresión manejar insensiblemente significa:

- a) Manejar sin darnos cuenta.
- b) Manejar sin pensar en las consecuencias.
- c) Manejar con poca precisión.
- d) Manejar como robots.

3. En la frase “Además, pronto es carnaval y todavía no sabemos cómo nos vamos a vestir para el concurso. Todo el mundo está preparando ya sus **disfraces**. ¡Este año no nos dan el premio!”, la palabra disfraces significa:

- a) Vestidos de máscaras.
- b) Concursos para ganar dinero.
- c) Música de carnaval.
- d) Juegos.

4. En la frase “Tienen los brazos en alto y llevan unos guantes que parecen **pinzas** de secar la ropa. Están agarrados a una cuerda muy larga. Realmente, parece ropa colgada que se está secando, ¡pero con personas dentro!”, la palabra pinzas significa:

- a) Parte final de las camisas.
 - b) Objeto formado por dos piezas para sujetar la ropa.
 - c) Ropa al revés.
 - d) Ropa mojada.
-

INSTRUCCIONES

A continuación vas a leer una serie de textos y tendrás dos preguntas. La primera te pide que señales qué harías si no hubieses entendido una palabra o una parte del texto y la segunda te pide que indiques el significado de una palabra o expresión.

1. Pedro decidió ir al cine con sus amigos Antonio y Marcos. Mientras esperaban para comprar las entradas él fue a saludar a su primo que vivía enfrente del cine. Entonces, delante de Antonio, su amigo reconoció a la profesora de matemáticas.

1.2 Seguramente, al terminar de leer este párrafo, te habrás hecho la siguiente pregunta: ¿Quién reconoció a la profesora de matemáticas? ¿Cuál sería la forma más adecuada de proceder para responder a esta pregunta?

- a) Se lo preguntaría a alguno que hubiese leído también el texto.
- b) Seguiría leyendo esperando encontrar la respuesta después en el texto.
- c) No haría nada para responder a la pregunta pues no es importante para comprender quién vio a la profesora.
- d) Releería el texto más adelante buscando datos que me ayudasen a decidir quién vio a la profesora.

1.2. ¿Quién reconoció a la profesora de matemáticas?

- a) Pedro.
- b) Marcos.
- c) Antonio.
- d) El primo.

2. Desde fuera, los servicios secretos coordinan ciertas gestiones secretas para conseguir la liberación de los rehenes norteamericanos. La liberación de un rehén norteamericano en Beirut sugiere que ha habido negociación con los terroristas, aunque con frecuencia ellos afirman que con tales personas no negocian.

2.1. Seguramente leyendo el texto te habrás preguntado a quién se refiere el autor cuando dice no negocian con terroristas. ¿Cuál es la mejor forma de llegar a conocerlo?

- a) Seguir leyendo para ver si más adelante se aclara en el texto.
- b) Tratar de imaginármelo usando como pista algunos detalles del texto.
- c) Volver a releer el texto, para ver si hay algo que ayude a comprenderlo.
- d) No haría nada pues no es importante para comprender el resto del texto.

2.2. ¿Quiénes afirman que no negocian con terroristas?

- a) El gobierno de Beirut.
- b) Los rehenes norteamericanos.
- c) El gobierno norteamericano.
- d) Las organizaciones internacionales.

3. Después de que realicé el trabajo más duro, aquel hombre en apariencia amable no me dio ni un euro. Mucho te quiero perrito, pero pan poquito.

3.1. Seguramente te habrás preguntado qué significa la expresión mucho te quiero perrito pero pan poquito. ¿Cuál sería la mejor forma de conocer su significado?

- a) A mí me parece que preguntárselo a la profesora.
- b) Buscar su significado en un libro de refranes.
- c) Releer el texto tratando de imaginar su significado.
- d) preguntárselo al compañero que tenga al lado.

3.2. ¿Qué quiere decir exactamente el autor con "mucho te quiero perrito pero pan poquito"?

- a) El patrón parece sentir afecto por el perro.
- b) El autor está cansado de trabajar para aquél hombre.
- c) El autor ha cobrado muy poco dinero por su trabajo.
- d) Le trataron amablemente pero no le pagaron lo justo.

LEE Y RESPONDE A LAS PREGUNTAS

Sábado 10 de enero.

La tía Karen vino hoy a visitarnos. Ella se va a quedar con nosotros una semana. Acaba de regresar de India. Ella viaja alrededor del mundo, es fotógrafa y es nuestro pariente más divertido. Quiere llevarnos de viaje a Diego y a mí este verano. Podemos ir al Norte y acampar tres días cerca de la cordillera. Sugirió que podíamos visitar las ruinas de Machu-Picchu. Allá, a veces puedes ver los cielos más limpios del planeta. También podemos pasar tres días navegando en las hermosas aguas del

Pacífico. Sólo hay un problema, no sé cómo es que Diego y yo decidiremos a dónde ir. Nunca nos ponemos de acuerdo.

Domingo 11 de enero.

Diego quiere ir a navegar, pero yo quiero ir a acampar. Acampar es muy divertido, puedes dormir bajo las estrellas en el bosque. También puedes ir a pescar y de excursión ¡Una vez agarré un pez tan grande como un caballo! Lo mejor de acampar es que no ves a nadie a tu alrededor en kilómetros. Diego dice que podemos pescar si vamos a navegar. Yo no había pensado en eso, tal vez navegar no sea tan malo. Saldríamos al océano. Allá tampoco veríamos a nadie a millas de distancia. Quizás se pueda ver algún tiburón o una ballena. Sí, creo que definitivamente deberíamos ir a navegar en vez de ir a acampar.

Lunes 12 de enero.

Ahora Diego quiere ir a acampar, no podía creerlo. Ya yo había decidido ir a navegar y ahora él cambia de parecer ¿Por qué me hace esto? Bueno, supongo que acampar seguirá siendo divertido.

Martes 13 de enero

Le dije a Diego que acampar estaba bien siempre y cuando fuese lo que él realmente quisiera hacer. Él me dijo que navegar estaba bien si era lo que realmente yo quería hacer. Nos estábamos volviendo locos tratando de ser amables. Primera vez que nos pasa esto, ninguno de los dos sabe qué hacer.

Miércoles 14 de enero

La tía Karen dice que nos ayudará a tomar una decisión final. No estoy seguro de lo que va a hacer, pero ella escribió acampar en un papel y navegar en otro papel. Ahora está buscando el sombrero vaquero que ella le compró a mi papá en el rodeo del año pasado.

PREGUNTAS:

1. En su diario, Hugo escribe principalmente acerca de

- a) los viajes de su tía.
- b) qué hacer en un viaje de camping.
- c) a dónde ir de viaje.
- d) cómo hacer para que su hermano haga otra elección.

2. Los chicos no pueden ponerse de acuerdo porque

- a) no quieren ir de viaje.
- b) no les gusta acampar.
- c) ninguno quiere herir los sentimientos de la tía Karen.
- d) ambos tratan de ser amables.

3. Si los chicos van a acampar, lo harán

- a) en el Norte.
- b) en la cordillera.
- c) cerca de la costa.
- d) a través del océano.

4. ¿Según Hugo, en qué se asemejan acampar y navegar?

- a) Quizá puedas ver una ballena o un tiburón.
- b) Nadie está cerca.
- c) Puedes dormir bajo las estrellas.
- d) Puedes ir a pescar o de excursión.

5. ¿Cuándo llegó la tía Karen a casa de la familia de Hugo?

- a) Lunes.
- b) Domingo.
- c) Sábado.
- d) Martes.

6. ¿Qué hará probablemente la tía Karen la próxima vez?

- a) Decirles a los chicos que tomen una decisión o no irán.
- b) Decirles que hay tiempo suficiente para planear un viaje.
- c) Elegir sacando un papel de un sombrero.
- d) Decirles a los chicos a dónde le gustaría ir a ella.

7. ¿Cuál es el significado más acertado de la palabra decisión?

- a) Viaje.
- b) Elección.
- c) Respuesta.
- d) Duda.

8. ¿Por qué el autor probablemente utiliza un registro de diario para contar la historia de Hugo?

- a) El autor quiere explicar cómo planear un viaje.

- b) El autor quiere que los lectores aprendan cómo planear un viaje.
 - c) El autor quiere mostrar los pensamientos de Hugo de un día a otro.
 - d) El autor quiere que los lectores escriban su propia historia desde el registro de un diario.
9. Puedes darte cuenta de que Hugo y Diego
- a) son buenos amigos.
 - b) no quieren realmente pasar tiempo juntos.
 - c) usualmente viajan con su tía Karen.
 - d) generalmente no se llevan bien.
10. Hugo y Diego se están volviendo locos. Esto significa que ellos
- a) se fastidian entre sí.
 - b) finalmente se llevan bien.
 - c) no quieren ir a acampar.
 - d) tratan de decidir qué hacer.
11. ¿Cuál de estas declaraciones es un hecho?
- a) Acampar es muy divertido.
 - b) Tal vez navegar no sea tan malo.
 - c) Ninguno de los dos sabe qué hacer.
 - d) La tía Karen es nuestro pariente más divertido.
12. ¿Cuál de los siguientes sucesos no pudo haber ocurrido en un viaje de campamento?
- a) Hugo ve la aurora boreal.
 - b) Hugo Hace una excursión por el bosque.
 - c) Hugo duerme bajo las estrellas.
 - d) Hugo captura un pez del tamaño de una casa.

Diagnóstico final: interpretación literaria

Érase una vez de José Agustín Goytisolo

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.

Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.

Todas estas cosas
había una vez.
Cuando yo soñaba
un mundo al revés.

Actividades:

1. ¿A qué género pertenece? ¿Cómo lo sabes?
2. ¿Te recuerda a alguna otra obra? ¿Cuál?
3. Busca algún recurso literario en el texto.
4. ¿Cuál es el tema del texto?
5. ¿Cuál es la intención del autor? ¿Qué quiere decir con este texto?
6. ¿Te ha gustado? ¿Por qué?

7. Di lo que quieras sobre este texto.

Dulcinea del Toboso de Marco Denevi

Vivía en El Toboso una moza llamada Aldonza Lorenzo, hija de Lorenzo Corchuelo y de Francisca Nogales. Como hubiese leído novelas de caballería, porque era muy alfabet⁷³, acabó perdiendo la razón. Se hacía llamar Dulcinea del Toboso, mandaba que en su presencia las gentes se arrodillasen y le besaran la mano, se creía joven y hermosa pero tenía treinta años y pozos de viruelas en la cara⁷⁴. Se inventó un galán⁷⁵ a quien dio el nombre de don Quijote de la Mancha. Decía que don Quijote había partido hacia lejanos reinos en busca de lances⁷⁶ y aventuras, al modo de Amadís de Gaula y de Tirante el Blanco, para hacer méritos antes de casarse con ella. Se pasaba todo el día asomada a la ventana aguardando el regreso de su enamorado. Un hidalgo de los alrededores, un tal Alonso Quijano, que a pesar de las viruelas estaba prendado⁷⁷ de Aldonza, ideó hacerse pasar por don Quijote. Vistió una vieja armadura, montó en su rocín y salió a los caminos a repetir las hazañas⁷⁸ del imaginario don Quijote. Cuando, confiando en su ardid⁷⁹, fue al Toboso y se presentó delante de Dulcinea, Aldonza Lorenzo había muerto.

FIN

1. ¿A qué género pertenece?
2. Marco Denevi utiliza siempre el humor y la ironía en sus obras. Explica la ironía de esta obra.
3. ¿Tiene relación con alguna otra obra? Explica la relación.
4. ¿Cuál es el tema?
5. Explica qué nos quiere decir el autor con esta obra, cuál es el mensaje.
6. ¿Te ha gustado? ¿Por qué?

⁷³ *alfabeta*: que sabe leer.

⁷⁴ *pozos de viruela*: defectos en la piel que deja la enfermedad de la viruela.

⁷⁵ *galán*: chico guapo, caballero.

⁷⁶ *lances*: luchas, peleas.

⁷⁷ *prendado*: enamorado.

⁷⁸ *hazañas*: éxitos, aventuras, logros.

⁷⁹ *ardid*: plan, estrategia.

Diagnóstico final: competencia lingüística

EXAMEN FINAL DE PRIMER CURSO A1 - A2.

AUDICIÓN

NOMBRE: _____ CURSO: _____ NOTA:
_____ / 20

(Presta atención. Las preguntas no siguen el orden en las audiciones.)

AUDICIÓN 1

4. Escucha a estas cinco personas. Indica a quién pertenece cada información:

	1	2	3	4	5
a. Es italiano.					
b. Su amiga se llama Carmen.					
c. Vivió en Barcelona.					
d. Bebió mate en Argentina.					
e. Es de Estados Unidos.					
f. Viajó en tren.					

5. Responde a las siguientes preguntas con frases completas:

- ¿Qué significa en Argentina decir “gracias” mientras bebes mate?
- ¿Por qué se puso rojo el compañero de Yani?
- ¿Qué pasó cuando un hombre ofreció su bocadillo a los amigos del chico francés en el partido de fútbol? ¿Por qué lo hicieron?
- ¿Qué diferencia hay entre los estadounidenses y los españoles cuando comen?

AUDICIÓN 2

6. Escucha a esta chica. Indica si es verdadero (V) o falso (F):

	V	F
a. La chica fue a EE.UU. cuando terminó el colegio.		
b. En el aeropuerto había una bandera española y otra mexicana.		
c. Su amiga estuvo en EE.UU. desde mayo hasta que terminó el verano.		
d. En la barbacoa conoció a chicos jóvenes.		
e. La familia era un desastre.		

4. Responde a las siguientes preguntas con frases completas:

a. ¿Cuánto tiempo estuvo en Estados Unidos su amiga?

b. ¿Cómo conoció el programa de intercambio?

c. ¿Quién le esperaba en el aeropuerto?

d. ¿Qué hicieron los mellizos cuando vieron a la chica en el aeropuerto?

e. ¿Para qué le sirvió ir a Estados Unidos?

NOMBRE: _____ CURSO: _____ NOTA: _____ / 20

TEXTO 1

PERSONAJES DE LEYENDA

Personajes de leyenda, fechas importantes, obras literarias y todo tipo de temas históricos se utilizan para un nuevo fenómeno turístico: las visitas teatralizadas, paseos acompañados de una representación teatral. La idea, en práctica en casi toda España, incluye un paseo para conocer la ciudad y lugares de gran valor histórico con un grupo de actores que, vestidos con trajes antiguos, enseñan lugares e historias.

En el escenario de la calle, el teatro se transforma en una herramienta para la educación, el entretenimiento y el turismo. Varias ciudades españolas organizan visitas con actores para dar a conocer su historia, sus leyendas y los lugares más populares y representativos. Solo en la ciudad de Madrid, la primera en poner en práctica esta idea, unas 50.000 personas han realizado los recorridos con actores que transforman la ciudad en una villa del siglo XVII o de la Edad Media. Esta propuesta se ha seguido en otras ciudades y, hoy en día, Bilbao, Gijón, Pamplona, Barcelona o Tordesillas son sólo algunos de los lugares que tienen esta oferta cultural.

Los paseos están organizados según diversos criterios: geográfico, histórico, literario y temático. En el caso de Bilbao, el personaje que acompaña a los visitantes es Carola, una mujer popular en la ciudad a principios del siglo XX. Según la tradición, esta secretaria cruzaba cada día el puente de la ría, y los trabajadores que fabricaban los barcos dejaban por un momento sus actividades para admirarla. Los turistas, vestidos como obreros, realizan la misma ruta que seguía la mujer para llegar a su trabajo, mientras otros personajes de la época se cruzan en su camino para contarles la historia de la ciudad, la importancia de la industria naval y las transformaciones que ha habido en los últimos años.

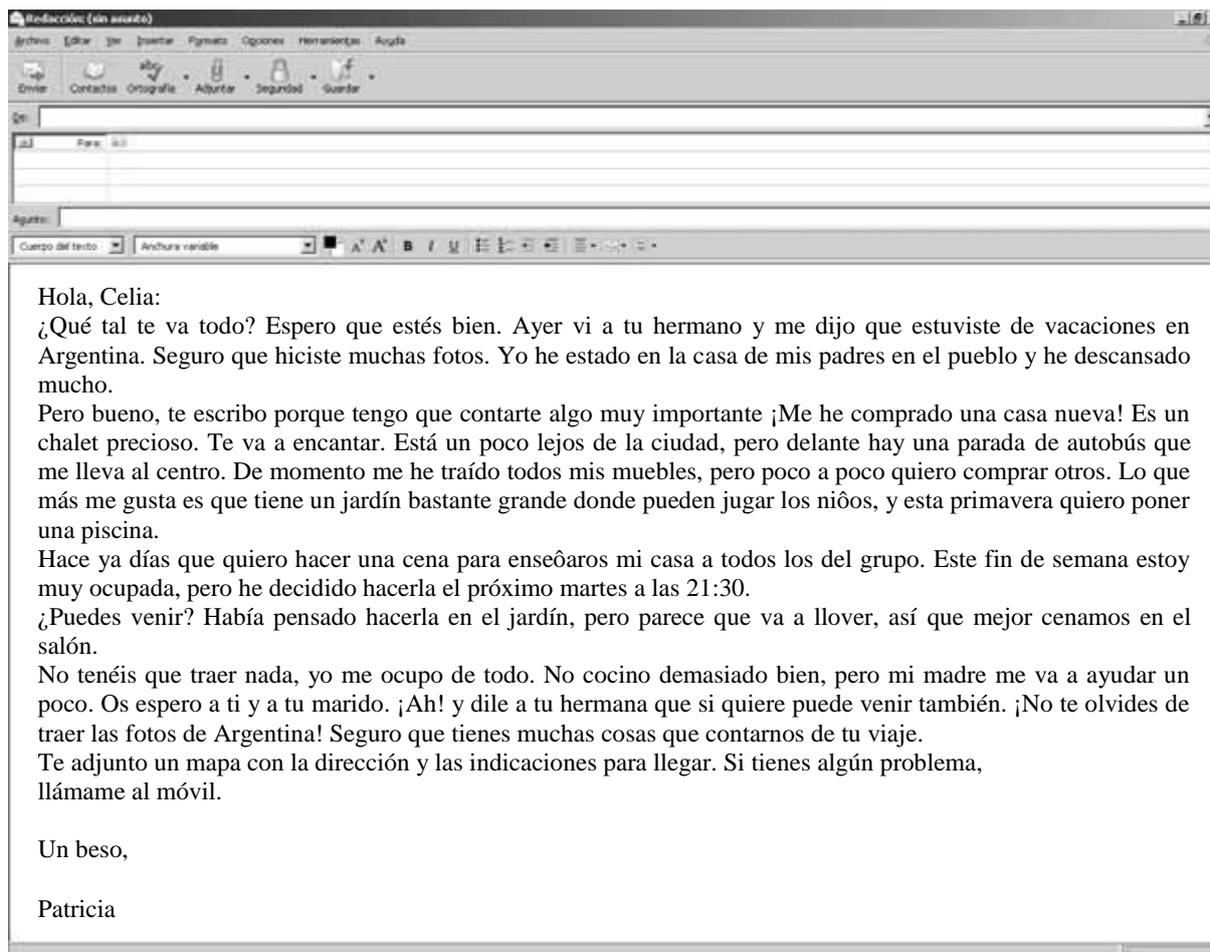
En Madrid hay cuatro rutas. Una de las que tiene más visitantes es la ruta del Capitán Alatríste, personaje de una novela española. El éxito de la novela ha llamado la atención de visitantes extranjeros y españoles y de los mismos madrileños. A lo largo del paseo, que visita lugares del centro de Madrid, los actores representan escenas que muestran la vida del Madrid del siglo XVII.

La aceptación de esta idea entre los turistas es buena, tanto por parte de españoles como de extranjeros. En Madrid el número de asistentes aumentó un 132% entre 2002 y 2005.

- | | |
|--|--|
| 1. En el texto se habla de... | a) tiene lugar en cuatro ciudades. |
| a) obras de teatro clásico. | b) se realiza en todas las ciudades de España. |
| b) visitas con actores. | c) empezó en Madrid. |
| c) nuevas guías turísticas. | |
| 2. El objetivo principal de esta nueva actividad es... | 4. En la ciudad de Bilbao... |
| a) mostrar los barrios típicos de una ciudad. | a) los turistas visitan a los obreros. |
| b) enseñar literatura española. | b) se recuerda a una secretaria. |
| c) mostrar varias ciudades en una ruta. | c) se va en barco por la ría. |
| 3. La idea de la que se habla... | 5. En el caso de la ciudad de Madrid... |
| | a) hay dos rutas basadas en novelas. |
| | b) una ruta se basa en una novela. |

- c) hay una ruta para madrileños.
6. En el texto se dice que esta idea...
- a) está pensada para españoles.
 - b) gusta a españoles y turistas de otros países.
 - c) gusta sobre todo a los extranjeros.
7. ¿Por qué el texto habla de escenario y representación teatral si la visita ocurre por las calles?
8. ¿Te parece interesante esta idea? ¿Por qué?

TEXTO 2



1. Patricia escribe a Celia para...
 - a) contarle su viaje a Argentina.
 - b) invitarla a su casa.
 - c) pedirle ayuda en la cocina.
2. Patricia pasó sus vacaciones en...
 - a) Argentina.
 - b) un pueblo.
 - c) una casa nueva.
3. La casa de Patricia...
 - a) está en el centro.
 - b) tiene muebles viejos.
 - c) tiene una piscina.
4. La cena será...
 - a) este fin de semana.
 - b) la próxima semana.
 - c) en el jardín.
5. Celia tiene que...
 - a) comprar la comida.
 - b) ir con su hermana.
 - c) llevar unas fotografías.
6. Celia puede llevar...
 - a) a su hermana.
 - b) a su madre.
 - c) a una amiga.
7. ¿Cómo sabe Patricia que Celia ha estado en Argentina?
8. ¿Qué desventaja tiene la casa nueva de Patricia?
9. ¿Qué es lo que más le gusta a Patricia de su casa nueva?
10. Busca en el texto una palabra con el significado de las siguientes expresiones:
- gustar mucho: _____

- casa grande con jardín: _____

- periodo de descanso laboral: _____

EXAMEN FINAL DE PRIMER CURSO A1 - A2.

EXPRESIÓN ESCRITA

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

NOTA: ____ / 20

Hace unos días viajabas en un tren hacia Praga y en una estación subió una mujer mayor y entonces recordaste que la noche anterior habías tenido un sueño con ella.

Completa esta historia con un planteamiento y un desenlace para que tenga sentido: cómo fue el sueño, qué pasó en el tren, cómo era la mujer, y cómo acabó...

Tu texto tiene que tener entre 180 y 200 palabras. No cuentan los artículos, numerales ni nombres propios y no se puede escribir todo en mayúsculas.

EXAMEN FINAL DE PRIMER CURSO A1 - A2.
12/06/2015

GRAMÁTICA

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

NOTA: ____ / 20

1. Completa las frases con el artículo (determinado o indeterminado). Si no es necesario, pon "X".

- a) ____ señor Pérez, le llaman por teléfono.
- b) ¿Hay ____ cafetería por aquí cerca?
- c) Dos veces a ____ semana suelo poner la lavadora.

____/3

2. Completa con el pronombre o adjetivo indefinido necesario.

- a) Tienes que comprar _____ para comer esta noche.
- b) ¿Enciendes la luz?, por favor. No veo _____.
- c) Esperan a _____ más.
- d) ¿Conoces _____ países de África?
- e) De estos bolígrafos no me gusta _____.

____/5

3. Completa con pronombres de objeto directo e indirecto.

- a) A: ¿_____ has traído a tu abuela un regalo?
B: Sí, _____ he traído.
- b) A: Mamá, ¿podemos ir al parque?
B: Ya _____ he dicho que no, primero tenéis que hacer los deberes.
- c) Óscar, ¿qué _____ ha pasado?
- d) ¿La vecina os contó el problema? No, aún no _____ contó.
- e) A _____ también me gustan mucho las fresas.
- f) A ellas _____ caen bien sus nuevos compañeros.

g) ¿Dónde he puesto mis gafas de sol? Creo que _____ has guardado en el cajón. _____/10

4. Completa con SER – ESTAR – HABER, ¡cuidado con los tiempos!

- a) Nosotros de pequeños _____ muy tranquilos, pero ahora _____ nerviosos.
 - b) Julia, hoy la cena _____ muy rica.
 - c) Mis amigos _____ suecos. El verano pasado _____ en Italia de vacaciones.
 - d) ¿A cuánto _____ las manzanas?
 - e) En aquella época no _____ muchos coches.
 - f) La fiesta de cumpleaños de mi amiga _____ en mi casa que _____ cerca del supermercado.
 - g) La zapatería _____ al final de esta calle, a la derecha.
 - h) Granada _____ una ciudad muy turística.
 - i) ¿_____ una oficina de cambio en la estación?
 - j) ¿Qué tal el examen? _____ bien.
 - k) José _____ muy travieso, siempre está haciendo travesuras.
 - l) En invierno a las cinco y media _____ de noche.
- _____/15

5. Termina las frases según convenga.

- a) Tus profesores desean que _____.
 - b) Mi madre me escribió que _____.
 - c) No creo que _____.
 - d) Dice que _____.
- _____/4

6. Completa las frases con los verbos del recuadro en el tiempo adecuado (presente de indicativo, imperativo, condicional, futuro, estar + gerundio, pretérito perfecto, indefinido, imperfecto, pluscuamperfecto, presente de subjuntivo, infinitivo). Cuidado, cada verbo se puede usar solo una vez (*tener* puede usarse tres veces e *ir*, dos veces).

ir (2x) – acostarse – visitar – limpiar – casarse – hacer – ducharse
tener (3x) – leer – quedarse – llamar – ver – pasar – jugar – sentarse – llegar

- a) ¿_____ en casa o vas con nosotros al cine? (tú)
 - b) Es bueno _____ por la mañana.
 - c) ¿Dónde está Javier? Enseguida viene, _____ por teléfono.
 - d) Quiero _____ todas las vacaciones con mis amigos.
 - e) Yo en tu lugar _____ Londres.
 - f) ¿De joven _____ de paseo con tus abuelos? (tú)
 - g) ¿Tú crees que Antonio y Raquel _____ este verano?
 - h) Mientras Luis _____ el partido de fútbol en la tele, el niño _____ con su coche.
 - i) Esperamos que todos _____ la vida feliz.
 - j) Cuando _____ la casa, _____ un accidente con la aspiradora. (ella)
 - k) Este mes ya _____ cinco revistas. (nosotros)
 - l) Cuando _____ a casa, mis padres ya _____. (yo)
 - m) ¡ _____ antes de las doce, es que mañana tienes un día importante!
 - n) Anteayer no _____ los deberes, porque _____ un accidente. (yo)
 - o) _____, por favor, el director les recibirá enseguida.
- _____/19

7. Completa con la forma verbal correcta del pasado.

Marta y Fernando (conocerse) _____ un mes de julio y (casarse) _____ cinco meses después. (Ser) _____ una decisión inesperada. A partir de entonces los preparativos (sucederse) _____ sin pausa: el papeleo, la búsqueda del piso, etc. Y durante unos meses no (tener) _____ ni un minuto para pensar.

Unos días más tarde (coger, ellos) _____ el tren que los (llevar) _____ a Lisboa a pasar su luna de miel. Marta no (parar) _____ de hablar durante la primera mitad del viaje hasta que (dormirse) _____ sobre el hombro de Fernando. En Portugal, (ser) _____ la época de la revolución de abril. Los cafés (estar) _____ llenos de gente que (fumar) _____ sin parar, (leer) _____ los periódicos en busca de noticias de un tiempo nuevo. Todo (parecer) _____ posible. Entre todo esto Fernando le (decir) _____ a Marta que antes de conocerla no (ver) _____ una mujer más bella que ella.

_____/16

8. Transforma las frases de estilo directo a estilo indirecto o al contrario.

_____/3

a) “¿Qué podemos hacer el fin de semana?”

Me preguntó _____.

b) “Mañana iré al centro comercial”.

Ayer me dijo que _____ para verme.

c) “Ayer vimos un documental muy bueno sobre España”.

Nos contasteis que _____.

9. Completa las siguientes oraciones condicionales, utilizando formas diferentes.

_____/3

a) Si me ayudas con mis deberes _____.

b) Si apruebo el curso _____.

c) Si te aburres _____.

10. Escribe el contrario.

_____/7

a) ¡No se lo diga! _____

b) ¡Ve a regar las plantas! _____

c) ¡No pongas la mesa antes de las doce! _____

d) ¡Tened cuidado con este libro! _____

e) ¡No os preocupéis por eso! _____

f) ¡Haz los deberes a tiempo! _____

g) ¡Péinate antes de salir! _____

11. Completa los huecos con la preposición adecuada. Si no es necesario, pon “X”.

_____/10

a) El nuevo centro comercial está abierto _____ 8 _____ 21 horas.

b) ¡No hables _____ voz alta!

c) Gracias _____ el regalo, me gusta muchísimo.

d) Estas flores son _____ ti.

e) _____ el lunes fui _____ Bratislava con mis compañeros.

f) ¿Sabes _____ quién se va a casar Isabel?

g) Pablo está enamorado _____ Patricia, toda la noche pensó _____ ella.

12. Señala cuáles de las siguientes palabras son agudas, llanas, esdrújulas o monosílabas: _____/6

última	casa	avión	vio	fui	río
lámpara	escuela	niño	estómago	cabeza	aprendiz

13. Marca si en las siguientes palabras hay diptongo o hiato:

_____/6

aéreo María causa hiato quieres barrio
cuando después tiempo leído correo colegio

14. Pon tilde en las palabras que lo necesiten:

_____ /8

policia	arboles	exámenes	magia
agencia	ladron	limite	vision
comanselo	cadaver	inutil	corazon
arabe	caballo	vio	dio

15. Pon tilde en las palabras que lo necesiten:

_____ /7

- ¿Te sirvo mas te?
- Lo hare si me dicen que si.
- No se ve bien desde aqui ni tampoco desde alli.
- Ahi hay un anciano que no se que hace.
- Preguntale como se llama.
- ¡Que problema! Ella quiere que le de todo el dinero.
- ¿Donde guardo el las llaves? Estan detras de la puerta.

EXAMEN FINAL DE PRIMER CURSO A1 - A2.

VOCABULARIO

NOMBRE: _____ **CURSO:** _____

NOTA: _____ / 20

1. Escribe en letras los siguientes números:

_____ /4

- a) ¿Qué fecha es hoy?

- b) La chaqueta me costó 21 euros.

- c) El diccionario tiene 1 216 páginas.

- d) Hasta hoy se han vendido unos 7 800 459 móviles.

2. Explica las siguientes palabras:

_____ /4

- a) mi prima _____
- b) estar verde _____
- c) ganarse el respeto _____
- d) amo _____

3. ¿A qué se refieren estas definiciones?

_____ /4

- a) Es un mueble, suele ser de madera, es bastante grande, sirve para guardar la ropa
- b) Siempre ve el lado positivo, bueno de las cosas _____
- c) En esta profesión hay que estar en forma, ser valiente, conocer el fuego y saber apagarlo _____
- d) Si el profesor quiere escribir en la pizarra, necesita _____

4. Escribe los sinónimos:

_____/4

- a) cambiar de ciudad _____
- b) pupitre _____
- c) no aprobar _____
- d) infusión _____

5. Pon el contrario:

_____/6

- a) libre _____
- b) vago _____
- c) diferente _____
- d) ruidosa _____
- e) comprar _____
- f) ancha _____

6. Completa el texto:

_____/13

- Célula es la unidad _____ de todos los seres vivos. Algunos organismos, como las bacterias, constan solo de una sola célula, son organismos _____.
- La superficie se mide en _____.
- El eje x se llama _____.
- Los animales sin columna vertebral se llaman _____.
- Conocemos tres estados de materia _____, _____, _____.
- La masa, el _____, la densidad, la dureza y la electricidad son las _____ de la materia.
- ¿Cuántas caras tiene un tetraedro? _____.
- El ángulo _____ mide 90°.
- Un triángulo _____ tiene los tres lados y los tres ángulos iguales.

7. Define qué es un perro (cómo es, color, tipo de especie, tipo de protección corporal, cómo se llama su cría, qué sonido produce, cómo se llama su hembra).

_____/3

ANEXO III: Los productos de la tarea 1

Producto 1

	K. KUBIŠTOVA' Z. KRALOVA'
	Mi querido,
	estas son las últimas palabras para ti. Te quiero... no, no te quiero. Solo te quiero decir que lo siento, pero ya no puedo vivir contigo. Es verdad que tus ojos son los más oscuros del mundo, pero tu corazón es de metal. Es verdad que entre tus brazos me sentí totalmente segura, pero sé que eres muy peligroso para nuestro amor. Ya no quiero sufrir más por las noches de lágrimas. Tú me destruyes con cada palabra tuya, cada toque tuyo. Ahora te odio tan mucho... que te arho. Sabes, no puedo destruir a mí misma. Pero otra cosa es que no puedo respirar sin ti. Ya lo sabes todo... salgo.
	Hasta siempre,
	la estrella en el cielo

Producto 2

¡ Querido Juan Carlos Pardo Gonzalez !

Quiero decirte un secreto misterioso. Mi gran problema es que te amo.

no sé ni tú también me quieres pero yo te amo muchísimo como el topo ama la topera. Te amo tanto que puedo morir por ti. Te amo tanto como el sol al desmoronarse. Mi amor por ti es infinita. No tiene duración ni fronteras. Mi amor es suave pero también dura. Mi amor es como ^{en} el verano la nieve. Tus ojos son como el cielo. Cuando estoy contigo estoy como ^{en} el paraíso. Tus labios son como las presas. Tu caricia es muy suave y la quiero muchísimo. Tú eres un chico solo para mí y yo solo para ti. Porque yo llegué a la tierra para poder estar contigo. Para conocer a ti. Me encanta el tiempo cuando estoy contigo.

I. Wallenfelsová

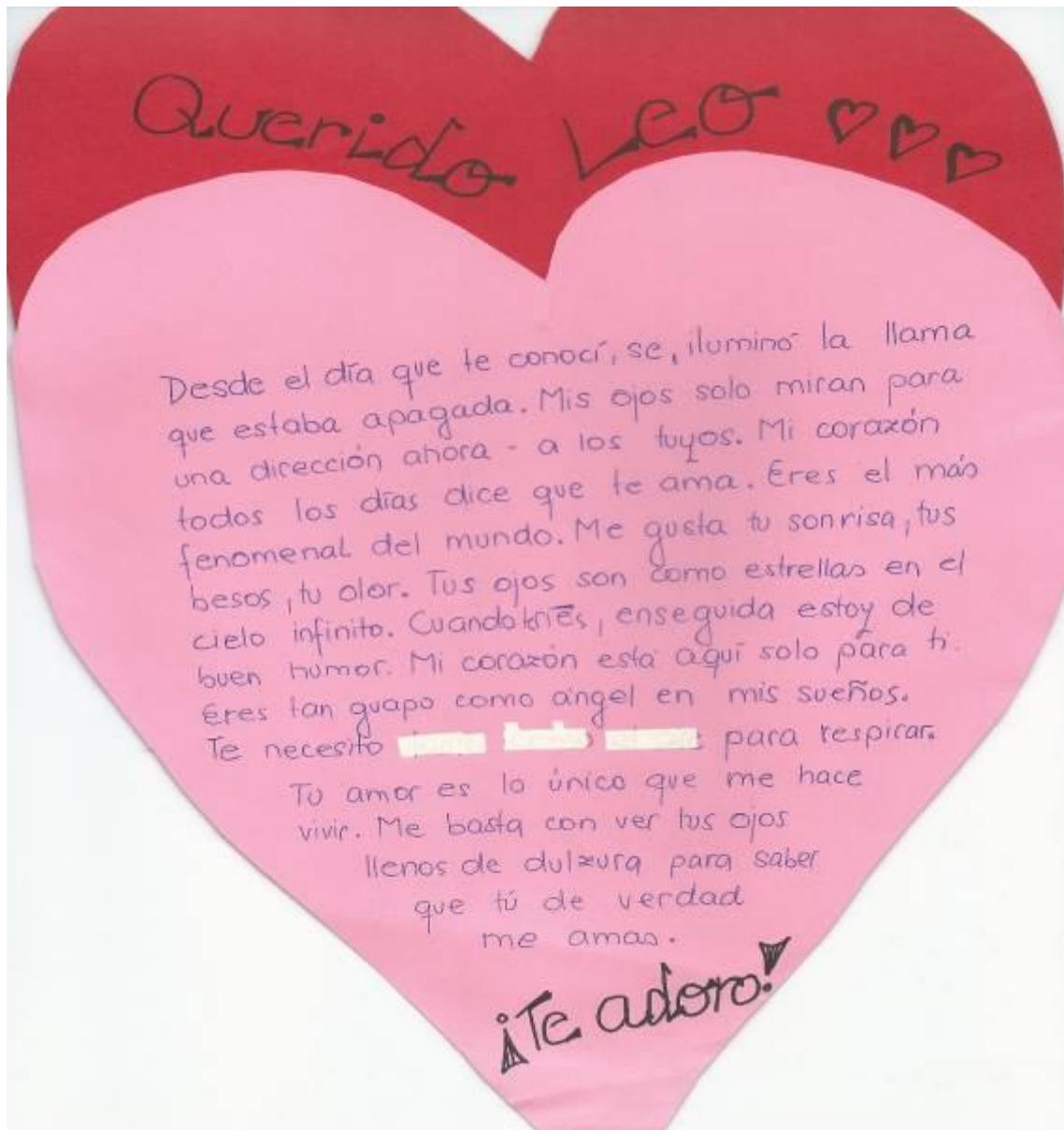
N. Maliková

T. Gaňová

M. Šteblová

(2)

Producto 4



Producto 5

Šoška, Štrbora, Čhomora
Prima Banka 

Llévate pas a mi vida
en el mismo momento como caos.
Tengo miedo de tus ojos
Quienes son sin duda
los más bonitos en esta dimensión.
Son brujas pero imbatibles
y por eso cuando cierro mis ojos
los veo en ~~el~~ ^{mis} ~~oídos~~ ^{sueños}.

Me asusto que te perderé,
pero también no quiero más contigo esta
Quiero olvidar en tu
pero sé que no puedo vivir sin tu

Te veo cada día
bes mi corazón
& pero también mi pesadilla.

Prima banka Slovensko, a.s.
Hodžova 11, 010 11 Žilina
www.primabanka.sk

Producto 6

Te amo, te quiero

Mi querido, mi cariño, solamente tú,
todo lo que tengo eres tú.

Siempre quiero estar contigo,
por eso te digo:

"Te amo, te quiero, no sé si tú también,
nunca no me he sentido tan bien."

Siempre cuando estoy mala,
sabes que no quiero estar sola.

Tú estás siempre cerca de mí,

y en este momento dices a mí:

"Te amo, te quiero, no sé si tú también,
nunca no me he sentido tan bien."

Tus movimientos, tus toques,

veo solamente las luces,

que me dan la esperanza, ¡que bueno!,

que te pueda amar de nuevo.

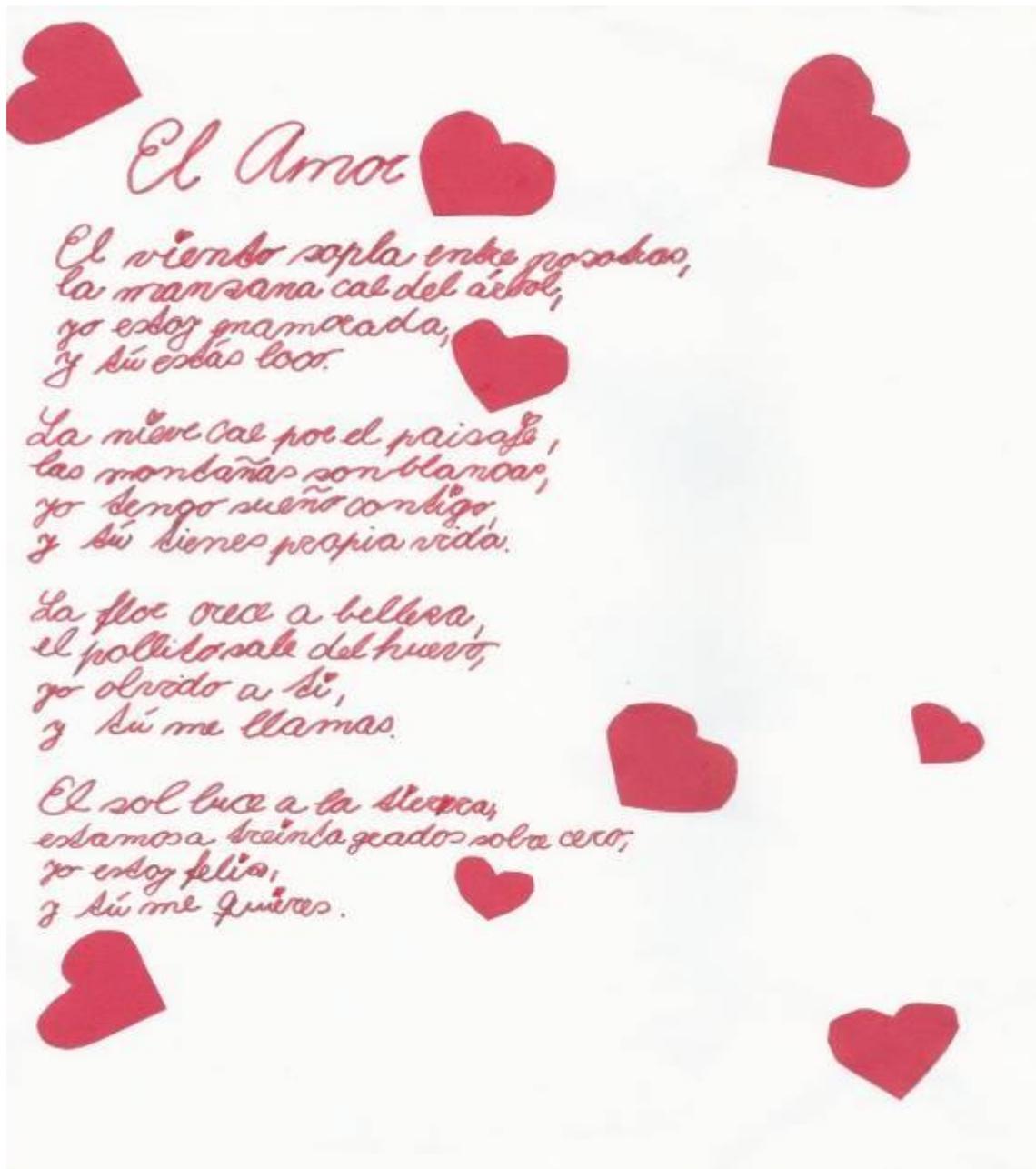
Tus manos, tus labios,

quiero sentir tus besos,

Cuando me dices:

"Te amo, te quiero, no sé si tú también,
nunca no me he sentido tan bien."

Producto 7



Producto 8

Tú y yo, juntos

Maggie: Estamos juntos, solo ahora, aquí
Como un rey y una reina, como es
Como antes, no quiero vivir sin ti
Como antes, fuere a ti
Ahora no, yo sé, que quiero más que yo puedo
Quiero así, pero tú no, ¿que ahora?

Juanes: Como así (2x)
Podemos vivir así
como así (2x)
Podemos estar así
Nunca más, sin parar
Como así (2x)

Sabí: Tú eres parte también de mí
Soy una lágrima, en tus ojos
Soy la sonrisa, en tu cara bonita
Quiero estar contigo, pero tengo que ir
Sin ti, sin amor, soy como una cavetra
Como así (2x)

Juanes: Podemos vivir así
Como así (2x)
Podemos estar así
Nunca más, sin parar
Como así (2x)

Sabí: Tú eres parte también de mí
Fruí, calor, todo que yo sé
Cuando, se quiere, algo que no puedes
Como así (2x)
Podemos vivir así
Como así (2x)

Juanes: Podemos estar así
Nunca más, sin parar
Como así (2x)
Tú eres parte también de mí

Maggie: Como así,
Como así, on words
Como así

ANEXO IV: Programación de la propuesta didáctica por sesiones

Criterio didáctico de las actividades:

- La propuesta sigue un enfoque por tareas que se concreta en el paradigma PCPP (presentación, práctica, conceptualización y producción) haciendo hincapié en el *focus on form*. Se presentan actividades correspondientes a las 4 fases mencionadas en torno a textos literarios que comparte el mismo tema.
- La propuesta contiene actividades abiertas, de respuesta múltiple, electivas, de trabajo cooperativo y de respuesta individual.

Detalle de la propuesta por sesiones:

Sesión 1

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario Conocer fórmulas narrativas.	- Vocabulario de los cuentos tradicionales / populares - Fórmulas de inicio, avance y fin de los cuentos.
Literaria	Reconocer la estructura narrativa. Conocer tipos de personajes. Comprender la función sociolingüística del cuento popular.	- El cuento tradicional. - Personajes tipificados de los cuentos. - <i>Caperucita Roja</i> . - <i>Blancanieves</i> .
Estratégica	Ejercitar estrategias de interpretación lectora.	- Estrategia de actualización de conocimientos previos. - Inferencias de varios tipos.
Procedimiento:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se inicia la sesión con la lectura de los cuentos. ➤ Se realiza la actividad 1 de vaciado de informaciones. 		

Sesión 2

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario Conocer fórmulas narrativas	- Vocabulario de los cuentos tradicionales / populares - Fórmulas de inicio, avance y fin de los cuentos.
Literaria	Reconocer la estructura narrativa. Conocer tipos de personajes. Comprender la función sociolingüística del cuento popular.	- El cuento tradicional. - Personajes tipificados de los cuentos. - <i>Caperucita Roja</i> . - <i>Blancanieves</i> .
Estratégica	Ejercitar estrategias de interpretación lectora.	- Estrategia de actualización de conocimientos previos. - Estrategia de abstracción y comparación.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">➤ Se inicia con la actividad 2, comparar los cuentos leídos con las versiones eslovacas.➤ Se realiza la actividad 3 para reflexionar sobre el proceso de comprensión realizado.➤ Se lee una versión alternativa del cuento de <i>Caperucita Roja</i> como ampliación.➤ Se reflexiona sobre la función de los cuentos en la sociedad.➤ Tiempo para redactar en parejas un cuento popular eslovaco.		

Sesión 3

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Identificar las peculiaridades del lenguaje literario. Ampliar vocabulario	- Uso literario de la lengua española. - Vocabulario sobre el concepto amor.
Literaria	Conocer e identificar algunos recursos literarios. Acercamiento a un poema breve en español.	- Paralelismo, anáfora, metáfora... - La <i>Rima XXIII</i> y la <i>Rima XXXVIII</i> de Bécquer.
Estratégica	Ejercitar estrategia de comprensión.	- Comparar informaciones.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">➤ Se inicia la sesión con la lectura de los fragmentos de inicio y se presenta el tema de la unidad: <i>el amor</i>.➤ Se realiza la actividad 1 para reflexionar sobre el lenguaje literario.➤ Se realiza la actividad 2 para reflexionar sobre la forma de los textos poéticos.➤ Se realiza la actividad 3 para poner en práctica sus conocimientos sobre recursos literarios.➤ La profesora explica las informaciones sobre los recursos literarios y los alumnos adquieren metalenguaje en español en este ámbito.➤ Se reúnen en grupos de 5 y se decide la tarea final de esta unidad.		

Sesión 4

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Estructura de un texto lírico. Ampliar vocabulario.	- Estrofa y verso. - Términos referentes a los caballeros andantes
Literaria	Conocer e identificar algunos recursos literarios. Acercamiento a un poema en español.	- Comparación, epíteto... - <i>Don Quijote</i> de Carmen Gil.
Estratégica	Ejercitar estrategias de resolución de problemas.	- Identificar problemas de comprensión. - Deducir el significado de una palabra por el contexto.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">➤ Se inicia la sesión con la lectura de <i>Don Quijote</i>.➤ Se realiza la actividad 4 para trabajar la comprensión del texto.➤ Se realiza la actividad 5 para ejercitar la estrategia de empleo del contexto.➤ Se realiza la actividad 6 como actividad de expansión o creación (teatralizar el poema).		

Sesión 5

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Estructuras gramaticales. Ampliar vocabulario.	- Estructura consecutiva (<i>Tanto que...</i>) - Términos referentes a la expresión del sentimiento amoroso.
Literaria	Conocer e identificar algunos recursos literarios. Acercamiento a un poema en español.	- Hipérbole e imagen. - <i>Hipérbole del amoroso</i> de Edmundo de Ory.
Estratégica	Ejercitar estrategias de comprensión lectora.	- Descifrar metáforas e imágenes.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">➤ Se lee el poema <i>Hipérbole del amoroso</i> y se comenta.➤ Se realizan las actividades del ejercicio 5.➤ Se realiza la actividad 6 de creación de un poema con la misma estructura.		

Sesión 6

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario Incorporar conceptos semánticos.	- Términos que expresan sentimientos propios del desamor, como la tristeza, nostalgia... - Campo semántico.

Literaria	Interpretar un texto literario. Crear un texto literario adecuado.	- Interpretar la historia de un poema - Escribir un poema a partir de los modelos dados.
Estratégica	Ejercitar estrategias de comprensión lectora.	- Anticipación. - Comprobación de hipótesis. - Reformulación de hipótesis.
Procedimiento:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se inicia la sesión con la lectura de los poemas creados por los alumnos. ➤ Se elige el poema más original. ➤ Se realiza la actividad de anticipaciones y se comprueba con la lectura del <i>Poema 20</i>. ➤ Se realiza la actividad 7 para interpretar el poema. ➤ Se reúnen los alumnos para iniciar la tarea final. ➤ La tarea y la reflexión finales serán trabajo para realizar fuera del aula. 		

Sesión 7

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario	- Vocabulario sobre la vida y la propia existencia. - Metalenguaje sobre los términos que definen la estructura de la narración.
Literaria	Reconocer la estructura de un texto narrativo	- Estructura de un texto narrativo: situación inicial, desarrollo, situación final. - La historia y el discurso.
Estratégica	Ejercitar estrategias de comprensión lectora.	- Anticipación. - Comprobación de hipótesis. - Reformulación de hipótesis.
Procedimiento:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se inicia la sesión con la lectura del fragmento inicial sobre la <i>vida</i>. ➤ Los alumnos realizan las actividades iniciales de reflexión sobre motivos y preocupaciones relacionados con la propia existencia. ➤ Los alumnos se reúnen y deciden la tarea final de esta unidad. ➤ Se lee el microrrelato <i>La mano</i> respondiendo a las preguntas intercaladas en voz alta. ➤ Se realiza la actividad 2 para trabajar la estructura de la narración. ➤ La lectura del cuadro informativo sobre la estructura de la narración será tarea para realizar en casa. 		

Sesión 8

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario.	- Términos variados.
Literaria	Identificar y analizar la estructura de la narración. Conocer otros recursos literarios Acercamiento a un género narrativo en español. Experiencias lectoras.	- Las partes de la estructura de la narración. - La ironía. - El microrrelato. - Varios microrrelatos.
Estratégica	Ejercitar estrategias de interpretación lectora.	- Inferencias de varios tipos.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">➤ Se inicia la sesión con la lectura del microrrelato <i>El dinosaurio</i>.➤ Los alumnos realizan la actividad 3 centrada en la realización de inferencias.➤ Actividad de creación: escribir un planteamiento y un nudo para <i>El dinosaurio</i>.➤ Lectura de las creaciones.		

Sesión 9

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario.	- Términos variados.
Literaria	Identificar y analizar la estructura de la narración. Conocer otros recursos literarios Acercamiento a un género narrativo en español. Experiencias lectoras.	- Las partes de la estructura de la narración. - La ironía. - El microrrelato. - <i>Música</i> .
Estratégica	Practicar estrategias de comprensión lectora. Ejercitar estrategias de interpretación lectora.	- Anticipación. - Comprobación de hipótesis. - Reformulación de hipótesis. - Detectar la idea más importante. - Aportar conocimientos previos para interpretar la intención del autor.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">➤ Se inicia la sesión con las actividades de prelectura, realizar hipótesis sobre el contenido de <i>Música</i>.➤ Lectura y comentario del microrrelato <i>Música</i>.		

- Los alumnos realizan la actividad 5 para la comprensión del texto.
- Lectura y comentario de los microrrelatos del apartado “para disfrutar”.

Sesión 10

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario	- Vocabulario sobre la muerte y la tristeza. - Vocabulario del mundo infantil.
Literaria	Conocer otros recursos literarios. Acercamiento a un microrrelato en español.	- Símbolo. - <i>El niño al que se le murió el amigo</i> de Ana María Matute.
Estratégica	- Ejercitar estrategias de interpretación lectora.	- Identificar las palabras simbólicas de un texto literario.
Procedimiento:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura del microrrelato <i>El niño al que se le murió el amigo</i>. ➤ Se realiza la actividad 6 que pretende que el alumno ejercite estrategias. ➤ Se realiza la actividad 7 para interpretar el microrrelato. ➤ La tarea y la reflexión finales serán trabajo para realizar fuera del aula 		

Sesión 11

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario. Actualizar las funciones del lenguaje.	- Términos relacionados con el concepto de libertad. - La función metalingüística.
Literaria	Acercamiento a un texto literario hispanoamericano que reivindica una injusticia. Analizar un texto poético.	- <i>Hombre preso que mira a su hijo</i> de Mario Benedetti. - Interpretar la historia de un poema.
Estratégica	Ejercitar estrategias de interpretación lectora. Ejercitar estrategias de comprensión lectora.	- Deducir el significado de una palabra por el contexto. - Estrategia metacognitiva de autorregulación. - Recapitulación, resumen.
Procedimiento:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se inicia la sesión con la lectura de los fragmentos iniciales sobre la <i>libertad</i>. ➤ Los alumnos reflexionan sobre la injusticia con las actividades iniciales. ➤ Lectura del poema <i>Hombre preso que mira a su hijo</i>. ➤ Se realiza la actividad 1. ➤ Se realiza la actividad 2 de comprensión del texto. ➤ Los alumnos escuchan el poema en forma de canción. ➤ Los alumnos se reúnen y pactan la tarea final de esta unidad. 		

Sesión 12

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario Ampliar conceptos semánticos	- Vocabulario de represión, de desgarró, de sufrimiento... - Sinónimo y antónimo.
Literaria	Reconocer algunos recursos literarios Conocer la métrica de un poema.	- Paralelismo, metáfora, anáfora. - Estrofa, rima, sinalefa, cómputo silábico.
Estratégica	Ejercitar estrategias de interpretación lectora.	- Inferencias de varios tipos.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">➤ Se inicia la sesión con la lectura del poema <i>En el principio</i>➤ Se realiza la actividad sobre la métrica del poema.➤ Se realiza la actividad 4 de creación.➤ Se realiza la actividad 5 en parejas		

Sesión 13

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario. Ampliar conceptos semánticos	- Vocabulario de represión, de desgarró, de sufrimiento... - Sinónimo y antónimo.
Literaria	Captar la fuerza de la literatura como arma que transmite ideas, mensajes, ideologías. Interpretar un poema en su contexto.	- El poema <i>En el principio</i> de Blas de Otero dentro de la poesía social.
Estratégica	Ejercitar estrategias de interpretación lectora.	- Inferencias de varios tipos.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">➤ Se inicia la sesión con la lectura de la estrofa que los alumnos crearon la clase anterior.➤ Se realiza la actividad de inferir y se completa el cuadro.➤ Los alumnos reflexionan sobre las cuestiones de las actividades 6 y 7, comentan en voz alta las reflexiones.		

Sesión 14

Área	Objetivos didácticos	Contenidos
Lingüística	Ampliar vocabulario. Ampliar conceptos semánticos	- Vocabulario de represión, de desgarró, de sufrimiento... - Sinónimo y antónimo.
Literaria	Ampliar el bagaje de lecturas literarias	- <i>No sabían hablar</i>

	Intertextualidad	- <i>Armas del futuro</i> - Establecer similitudes entre poemas.
Estratégica	Ejercitar estrategias de interpretación lectora.	- Inferencias de varios tipos.
Procedimiento:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se leen los poemas de ampliación del tema de la libertad. ➤ Se interpretan los poemas leídos y se comparten las interpretaciones. ➤ Se inicia la tarea final que se concluirá fuera del aula. 		

ANEXO V: Cuestionario inicial de hábitos lecto-literarios

Cuestionario inicial: sondeo de hábitos lecto-literarios

a) **¿Cómo te parecen las siguientes tareas en la clase de Español?**

ACTIVIDADES	MUY DIFÍCIL	DIFÍCIL	NORMAL	FÁCIL
Aprender palabras nuevas				
Aprender gramática				
Pronunciar en español				
Entender textos narrativos en español				
Entender poemas en español				
Escribir cuentos en español				
Escribir poemas en español				

b) **Contacto con la literatura:**

- Contesta a las siguientes preguntas según tus hábitos y di con qué frecuencia:

1. ¿Lees habitualmente en español?
2. ¿Lees habitualmente textos literarios en español?
3. ¿Lees habitualmente textos literarios en eslovaco?

c) **¿Qué haces cuando lees en español?**

HÁBITOS LECTORES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Intento entender las palabras desconocidas por el contexto, sin mirar el diccionario.			
Busco en el diccionario las palabras desconocidas.			
Primero leo rápido un texto para ver de qué se trata en general y después lo leo más despacio.			
Leo frases enteras y no palabra por palabra.			
Leo desde un principio de manera crítica.			
Cuando no entiendo las primeras líneas dejo de leer.			
Desde las primeras líneas preveo el tema del que se tratará.			
Traduzco el texto a mi idioma palabra por palabra.			
Cuando no entiendo, utilizo mis conocimientos generales sobre el tema.			
Me ayudan mucho las imágenes, los títulos y la forma del texto para entender su contenido.			
Utilizo mis conocimientos gramaticales y sintácticos para entender el texto.			
Cuando no funcionan los mecanismos que utilizo normalmente para comprender, pregunto a alguien.			
Cuando no funcionan los mecanismos que utilizo normalmente para comprender, abandono la lectura.			

