



010921

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA ^{2g}
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**LITERATURA Y PROCESOS INTERPRETATIVOS
EN EL SALON DE CLASES. RECEPCION DE DOS
AUTORES MEXICANOS: ROSARIO CASTELLANOS
Y CARLOS FUENTES**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN LITERATURA
P R E S E N T A :
ROSA ESTHER DELGADILLO MACIAS

TUTORA: DRA. MARLENE RALL
ASESORES: JOSE DE JESUS BAZAN LEVY
ALBERTO VITAL DIAZ

TESIS CON MEXICO, D.F.
FALLA DE ORIGEN

27 3785

1999



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi Cuate

por ser semilla, fruto, existencia
amor, paciencia, aliento
transformado en virtud, amistad,
ayuda y aliciente
para la superación constante.

A mis padres y hermanos

semillas y frutos compartidos

A Febe y Fre

presente y futuro de mi existencia

A Fernando

paciencia, amor y aliento

A Tony, Salvador y Felipe

virtud, amistad y ayuda

A mis alumnos

aliciente para la superación
constante

A

Marlene y Dieter Rall

por su humanismo, aliento y orientación en mi desarrollo profesional.

Alberto Vital

por sus sabios consejos.

José de Jesús Bazán Levy

por el tiempo compartido en el aula y por sus atinadas reflexiones sobre el texto.

Fernando Castaños, Natalia Ignátieva y Carlos Cervantes

por la pertinencia de sus observaciones y comentarios.

Rosa Spada, María Elena Sánchez y Margalida Jiménez

por permitirme compartir con sus alumnos mis ideas.

Isidro Pineda

por su ayuda técnica.

Ricardo Ancira y Rosario Gutiérrez

por su apoyo institucional como directivos del CEPE.

Araceli Alvarez

por su influencia y ejemplo en la superación académica.

G R A C I A S

CONTENIDO

	Página
0 Introducción	1
0.1 Las hipótesis de la investigación	5
0.2 Objetivos	6
0.3 Metodología	6
0.3.1 Procedimiento	6
0.3.2 Sujetos de estudio	7
0.3.3 Análisis y resultados	7
0.4 Estructura del trabajo de investigación	7
0.4.1 Capítulo 1	8
0.4.2 Capítulo 2	8
0.4.3 Capítulo 3	8
0.4.4 Capítulo 4	9
0.4.5 Capítulo 5	9
0.4.6 Capítulo 6	9
Capítulo 1 Aproximaciones al texto literario	10
1.1 Planteamiento del problema	10
1.1.1 Justificación	11
1.1.1.1 ¿Se puede enseñar la cultura con el uso de textos literarios?	12
1.1.1.2 ¿Por qué emplear textos literarios en la enseñanza del español como segunda lengua?	13
1.1.1.3 ¿Qué tipo de textos literarios pueden ser utilizados con estudiantes de español como segunda lengua?	14
1.1.1.4 ¿Cómo utilizar los textos literarios en el salón de clases?	16
1.1.1.5 ¿Cómo ayudar a los estudiantes de español como segunda lengua a la comprensión de textos literarios?	17

1.2 Teoría de la Recepción	18
1.2.1 Interacción entre la estructura de la obra y su receptor	19
1.2.2 Diferencias fundamentales entre la relación texto-lector y la interacción dialógica entre las personas que se reúnen socialmente	22
1.2.3 Perspectivas de la narración	26
1.3 Texto y cultura	29
1.3.1 Interrelaciones entre cultura, lenguaje y literatura	31
1.4 Comunicación intercultural	33
Capítulo 2 Procesos de interpretación en el salón de clases	35
2.0 Presentación	35
2.1 Relación comunicativa lectura escolar-alumno	36
2.1.1 Modelo psicolingüístico	36
2.1.2 Teoría de los esquemas	39
2.1.3 Niveles de interpretación	41
2.1.3.1 El papel del alumno-lector	42
2.2 Procesos pedagógicos en la interacción entre alumno y lectura escolar	43
2.2.1 Desarrollo de estrategias	44
Capítulo 3 Propuesta de un modelo de una didáctica del texto literario	47
3..1 Presentación del modelo	48
3.1.1 Estructura del aspecto general del modelo	50
3.1.2 Superestructura del aspecto general del modelo	51
3.1.2.1 Intencionalidad	52
3.1.2.1.1 Las funciones	52
3.1.2.1.2 Los objetivos de aprendizaje	52

3.1.2.2	La temática	53
3.1.2.3	La metodología	53
3.1.2.3.1	Las actividades de aprendizaje	54
3.1.2.3.2	Los materiales didácticos	57
3.1.2.3.3	El papel del profesor	58
3.1.2.3.4	Las técnicas de enseñanza	59
3.1.2.3.5	Los medios y modos de enseñanza	61
3.1.2.3.6	El salón de clases	62
2.1.2.3.7	Evaluación del proceso de aprendizaje	65
Capítulo 4	Contexto general	67
4.0	Introducción	67
4.1	Convergencias y divergencias	68
4.2	Análisis de "Album de Familia"	76
4.2.1	El relato como historia	77
4.2.2	El relato como discurso	79
4.2.3	Estructuras del relato	80
4.2.3.1	Macroestructuras del relato "Album de familia"	80
4.2.3.2	Microestructuras del relato "Album de familia"	81
4.2.4	Las superestructuras	87
4.2.4.1	Los contextos	87
4.2.4.2	Las acciones	89
4.2.4.3	Los agentes	90
4.2.4.4	Estrategias discursivas	92
4.3	Análisis de "La frontera de cristal"	94
4.3.1	Las macroestructuras textuales	96
4.3.2	Las microestructuras textuales	98
4.3.3	Los personajes y las acciones	101
4.3.4	Estrategias narrativas	101

Capítulo 5 Recepción del texto cultural	103
5.0 Introduccción	103
5.1 Etapas de experimentación	104
5.2 Primer experimento. Recepción del cuento	
"El don rechazado" de Rosario Castellanos	105
5.2.1 Descripción del instrumento	105
5.2.2 Descripción de los sujetos	105
5.2.3 Procedimiento	107
5.2.4 Resultados	108
5.2.5 Observaciones	111
5.2.6 Conclusión	114
5.3 Segundo experimento. Recepción del cuento	
"Album de familia" de Rosario Castellanos.	114
5.3.1 Descripción del instrumento	114
5.3.2 Descripción de los sujetos	115
5.3.3 Procedimiento	116
5.3.4 Interpretación de los datos	118
5.3.5 Conclusión	119
5.4 Tercer experimento. Recepción del cuento "Las mañanitas"	
de Carlos Fuentes	120
5.4.1 Descripción del instrumento	120
5.4.2 Descripción de los sujetos	122
5.4.3 Procedimiento	123
5.4.4 Conclusión	125
5.5 Cuarto experimento. Diseño y experimentación del curso	
<i>¿Cómo nos vemos? Imágenes de México a través de textos literarios</i>	125
5.5.1 Diseño de un curso	126
5.5.2 Objetivos	126

5.5.3 Descripción de los sujetos	127
5.5.4 Procedimiento	127
5.5.4.1 Primera sesión	127
5.5.4.2 Segunda sesión	128
5.5.4.3 Tercera sesión	128
5.5.4.4 Cuarta sesión	129
5.5.4.5 Quinta sesión	129
5.5.4.6 Sexta sesión	129
5.5.4.7 Séptima sesión	130
5.5.4.8 Octava sesión	130
5.5.5 Resultados	130
5.5.6 Conclusiones	135
Capítulo 6 Resultados finales y recomendaciones pedagógicas	137
6.1 Resultados finales	138
6.1.1 Interacción texto-alumno lector	138
6.1.2 Identificación de perspectivas lingüísticas que conforman un texto narrativo	138
6.1.2.1 El tiempo	139
6.1.2.2 El espacio	139
6.1.2.3 Los personajes	140
6.1.3 Toma de conciencia del alumno-lector acerca de la relación del texto literario con el contexto cultural	141
6.1.3.1 Identificación de las condiciones estructurales del relato: su valor pragmático, semántico y funcional: narración, descripción y argumentación	141
6.1.4 Comunicación intercultural	142
6.1.4.1 El diálogo intercultural	143
6.1.4.2 El alumno lector	144
6.1.5 El método	145
6.2 Conclusiones finales y sugerencias pedagógicas	145
Bibliografía	149
Apéndices	157
Anexos	184

INDICE DE ESQUEMAS

		Página
Esquema No. 1	Interacción texto-lector	20
Esquema No. 2	Diferencias de la relación dialógica entre los participantes y la interacción texto-lector	24
Esquema No. 3	Interrelaciones entre cultura, lenguaje y literatura	31
Esquema No. 4	Relación comunicativa básica	48
Esquema No. 5	Modelo para una didáctica del texto cultural	49
Esquema No. 6	Organización social en el salón de clases	63
Esquema No. 7	Macroestructuras del cuento "Album de familia"	82
Esquema No. 8	Rasgos más generales del léxico empleado en el cuento "Album de familia"	84
Esquema No. 9	Contextos que aparecen en el cuento "Album de familia"	88
Esquema No. 10	Paradigma ideológico del relato "La frontera de cristal"	97
Esquema No. 11	Léxico empleado en el relato "la frontera de cristal"	99
Esquema No. 12	Referencias (1)	100-101
Esquema No. 13	Personajes, eventos y acciones	101
Esquema No. 14	Primera relación de sujetos de estudio	107
Esquema No. 15	Empleo de estrategias por parte del alumno	109-110
Esquema No. 16	Observaciones realizadas por la autora de la investigación	112-113
Esquema No. 17	Segunda relación de sujetos de estudio	115-116
Esquema No. 18	Tercera relación de sujetos de estudio	122
Esquema No. 19	Clasificación del léxico del cuento "Las mañanitas" que causó problema a los alumnos	124
Esquema No. 20	Cuarta relación de sujetos de estudio	127
Esquema No. 21	Reflexiones de los alumnos (1)	130
Esquema No. 22	Reflexiones de los alumnos (2)	132
Esquema No. 23	Reflexiones de los alumnos (3)	132-133
Esquema No. 24	Reflexiones de los alumnos (4)	133-134
Esquema No. 25	Reflexiones de los alumnos (5)	134-135

APENDICES

		Página
No. 1	Cuestionario No. 1 Para obtener información sobre el interés por la literatura mexicana y el horizonte de expectativas de los estudiantes del CEPE	157
No. 2	Cuestionario No. 2 Para conocer el tipo de motivación de los estudiantes de español como L2 por la lectura de textos literarios	159
No. 3	Instrumentos para el análisis del cuento “El don rechazado” de Rosario Castellanos	160
No. 4	Biografía de Rosario Castellanos	166
No. 5	Instrumentos para el análisis del relato “Album de familia” de Rosario Castellanos	168
No. 6	Instrumentos para el análisis del relato “Las mañanitas” de Carlos Fuentes	172
No. 7	Instrumentos para el análisis del relato “La frontera de cristal”	177
No. 8	Cuestionario No. 3 Evaluación de los estudiantes	181

ANEXOS

No. 1	Nacionalidad de los sujetos de estudio	184
No. 2	Lenguas de los estudiantes	185
No. 3	Sexo de los participantes	186
No. 4	Edades de los participantes	187
No. 5	Resultados finales	188

SINOPSIS

En este trabajo de investigación, propongo un modelo para la recepción del texto literario visto como un texto cultural, a partir de los procesos que sirven de base a la comunicación literaria, desde una relación situacional lengua-oyente, transpuesta a una relación especial autor-texto-lector y, a su vez, transferido a un modelo situacional-escolar: autor-lectura-lectura escolar-lectura alumno. Relación situacional regulada por el trabajo y dirección del profesor.

El punto de partida que da sustento a este trabajo es la Teoría de la Recepción por considerar que todos los aspectos que participan en la comunicación literaria convergen en el punto central de la recepción.

El trabajo de recepción se realiza bajo dos perspectivas: una, encaminada a los procesos de aprendizaje (percepción y comprensión del texto por parte de un alumno-lector extranjero); y los procesos pedagógicos relacionados con la habilidad de leer, comprender e interpretar de los alumnos receptores que apenas están aprendiendo la lengua española. Por lo que el análisis lingüístico se convierte en un aspecto integral del proceso para entender la literatura, un significado de intuición formulada, un significado de objetivación susceptible de ser investigado.

La otra perspectiva es la proyección de Rosario Castellanos y Carlos Fuentes en el ámbito cultural mexicano, y la recepción de estos dos autores por la crítica mexicana.

Además, sugiero una metodología basada en el modelo propuesto por Heuermann *et al.*, mediante una muestra del trabajo de experimentación en el salón de clases.

Los resultados del trabajo de experimentación permiten llegar a conclusiones que pueden servir de base a próximas investigaciones en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura a estudiantes extranjeros; así como hacer algunas recomendaciones pedagógicas a futuros profesores de español como L2 o LE.

Introducción

La presente investigación es el resultado de una serie de observaciones a las diferentes metodologías empleadas en la enseñanza de la literatura, así como en la enseñanza del español, tanto a nativo como a no nativohablantes, en diferentes contextos educativos.

Concretamente me interesa abordar el caso del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de esta Máxima Casa de estudios, donde, desde hace 78 años, se enseña no sólo la lengua española, sino también la cultura mexicana. En los diferentes cursos de historia, literatura y arte que se imparten en dicha institución, se nota el interés de los estudiantes por conocer más de lo mexicano, sin embargo, sus limitaciones lingüísticas los llevan muchas de las veces a la frustración y a la deserción de los cursos. ¿Qué hacer? ¿Cómo ayudar a mis estudiantes interesados en la lengua y la cultura? Fue así como me di a la tarea investigar lo que ya se había hecho en este campo. En esta búsqueda, los trabajos de Gerardo del Rosal y de Ute Seydel despertaron en mí la inquietud de aplicar nuevas metodologías en el tratamiento del texto literario en la enseñanza del español como segunda lengua.

Mis intuiciones no estaban lejos de algunos estudios realizados ya en otras lenguas, concretamente en alemán, francés e inglés. Ahora era necesario buscar el tipo de tareas, actividades y ejercicios que motivaran a los estudiantes a conocer más de nuestra cultura, desde el inicio de su aprendizaje del español como segunda lengua.

Empecé a experimentar con alumnos del CEPE, en el nivel de principiantes, trabajando con poesía durante la clase de pronunciación. Mi objetivo era principalmente que el alumno se fuera sensibilizando más con el aspecto fonológico del español, así como con la entonación de la lengua. Con estos primeros trabajos, observé que cuando se muestra al estudiante el catálogo de sonidos de una manera significativa para él es más fácil hacer una transferencia de los sonidos de su lengua a la nueva, y aquellos sonidos que no aparecen en su lengua, eran los que al pronunciarlos aparecían como errores.

La sensibilidad inherente a cada ser humano se hizo presente. En mis alumnos se manifestó en las diferentes preguntas que me hicieron sobre el autor o el tema del poema.

Mi inquietud por los procesos receptivos de la lengua me condujo, más tarde, a la elaboración de materiales para la comprensión de lectura. Esto representó para mí un reto por todas las implicaciones metodológicas que conlleva. Es natural que un profesor de lengua, con una formación literaria, quiera recurrir al uso de textos literarios para tal fin; así, podemos encontrar en la primera versión del material que se diseñó para la clase de Comprensión de lectura, para el nivel II de los cursos de español que ofrece el CEPE, un poema de Pablo Neruda, el fragmento de un cuento de Juan José Arreola, poemas de Guillermo Prieto, entre otros; con estos textos se pretendía únicamente desarrollar estrategias de lectura.

La búsqueda de postulados teóricos me permitió redescubrir el cúmulo de información que encierran los textos literarios. Afortunadamente, la bibliografía llegó a mis manos, y autores como Widdowson, Brumfit, Collie, Slater, van Dijk, Marlene y Dieter Rall iluminaron mis inquietudes.

El primer intento se concretizó en el trabajo de investigación titulado: "El discurso literario en la enseñanza del español como segunda lengua." Este trabajo más tarde se convertiría en la investigación que nos ocupa.

El Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) en sus diferentes campus: D.F., Taxco; San Antonio, Texas y Hull, Canadá, es una institución universitaria dedicada a la enseñanza del español y de la cultura mexicana e iberoamericana que ha enfrentado el reto de formar profesores, elaborar materiales e impartir cursos de español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE).

El CEPE, a partir de 1985, llevó a cabo una reforma académica, y fruto de esta reforma fue la edición de la serie de cinco libros de texto titulada *Pido la Palabra*, diseñada bajo los lineamientos del enfoque comunicativo, cuyos objetivos primordiales se basan en las necesidades de comunicación que

tienen los estudiantes de español (lengua meta) como L2. Estos estudiantes requieren del conocimiento de la lengua que se usa todos los días en diferentes situaciones vinculadas a sus necesidades comunicativas para poder sobrevivir o permanecer en nuestro país.

El principal objetivo de la enseñanza comunicativa es propiciar la comunicación de los estudiantes mediante la realización de diferentes tareas y actividades relacionadas con la vida real, en situaciones reales de comunicación en donde se utilice el español (como lengua meta). La actuación de los estudiantes no se concreta a la práctica de habilidades como hablar y escribir, tradicionalmente conocidas como habilidades productivas (Widdowson, 1978: 60-61), sino que es necesaria también la comprensión e interpretación por medio de la audición de fragmentos de la lengua oral y la lectura de textos, o de ambas. La actividad en turno requiere que los alumnos desarrollen técnicas para la extracción de información, así como estrategias para la comprensión global, selectiva y detallada de textos escritos y auditivos. Por eso, los ejercicios y las tareas en los materiales de enseñanza deberán ofrecer una extensa variedad de oportunidades a través del uso de textos "auténticos"¹ y el empleo de técnicas comunicativas.

A pesar de que en los libros de texto *Pido la Palabra*, empleados como auxiliares didácticos en la enseñanza del español en el CEPE, se han incorporado muchos tipos de textos "auténticos" de la lengua meta; por ejemplo: programas, horarios, propagandas, panfletos, caricaturas, avisos, artículos de periódicos y revistas, narraciones y descripciones, con el objeto de exponer a los estudiantes, de manera genuina, a la lengua meta para que ellos la manipulen dentro del salón de clases; considero que para muchos estudiantes de español como L2, un camino ideal para aumentar su comprensión sobre la cultura mexicana e iberoamericana es el encuentro con poemas, cuentos, narraciones cortas, novelas, crónicas y obras

¹ Se consideran textos auténticos aquellos materiales cuya función no es la didáctica, sino que su creación obedece a otros propósitos. En estos textos se emplea la lengua usada en diferentes contextos comunicativos.

teatrales que les permitiría no sólo ir familiarizándose con muchos rasgos del lenguaje escrito, la función y formación de las oraciones y la variedad de estructuras posibles, las diferentes formas de conectar ideas sino, además, incrementaría su habilidad para la producción escrita; por lo tanto, estimularía, por un lado, la creatividad del alumno (Dieter Rall 1981:185-186), y, por el otro, lo conduciría al goce estético. Los textos literarios resultarían idóneos en la medida que permiten al estudiante ir adquiriendo cierta familiaridad con diferentes registros y usos lingüísticos, así como con las funciones y convenciones de la lengua, por ejemplo: la exposición, la argumentación, la narración, la descripción y otras más. La literatura puede por sí misma, incorporar un cúmulo de elementos, como lo sería el aspecto emotivo que subyace en el texto, dado por el deseo de escribir, propio del escritor (Tzvetan Todorov 1974: 18); de esta manera, el tratamiento didáctico del texto literario tiene que ver necesariamente con una coincidencia de condiciones, que se caracteriza por una relación especial texto-lector (Heuermann *et al.* 1987, en Rall /ed/: 315).

En el CEPE, lugar en donde se ha llevado a cabo esta investigación, actualmente se enseñan la lengua y la cultura mexicana, como parte de un Diplomado, pero cada una de las asignaturas que lo conforman, hace énfasis en alguno de los aspectos correspondientes a sus contenidos históricos, artísticos y literarios o lingüísticos, y en ningún momento se ve una conexión fehaciente entre ellas.

Lo ideal sería, pues, conducir a nuestros estudiantes al análisis de un solo texto cultural que les permitiera, a partir del establecimiento de fronteras, conocer e involucrarse en este gran y complejo sistema cultural mexicano. De esta manera los colocaríamos ante la posibilidad de establecer un diálogo intercultural.

0.1 Las hipótesis de la investigación

Desde 1988, los procesos relacionados con la comprensión de textos en lengua española despertaron en mí la inquietud hacia la investigación por un mejor tratamiento del discurso literario en el salón de clases, fruto de esas investigaciones es el material de Comprensión de Lectura (del cual soy coautora)² empleado en el CEPE hasta 1995. El análisis del material antes mencionado fue considerado en las *Memorias* del primer Foro de autores de materiales de lectura de lengua extranjera producidos en instituciones de educación superior del Valle de México (Dulce Ma. Gilbón y A. Molina 1994:55-56).

En el material señalado y en el que se emplea actualmente,³ se han incluido varios textos literarios, y en la clase de comprensión de lectura que forma parte de los cursos de español que se ofrecen en el CEPE, he observado que los alumnos muestran mucho interés por la lectura de esos textos. Ante dicha situación, realicé un "experimento" basado en el modelo propuesto por Roland Carter (1993), con un cuento de Rosario Castellanos: "El don rechazado", y con un fragmento de *El espejo enterrado* de Carlos Fuentes, con la finalidad de conocer el tipo de estrategias, relacionadas con la comprensión de lectura, empleadas por los estudiantes para el análisis de textos literarios. Los resultados del experimento y mi experiencia como profesora de español como L2, me permiten establecer las siguientes hipótesis:

1. La actividad didáctica basada en la lectura de textos literarios contribuye al aprendizaje del español como L2 de alumnos extranjeros.

2. La actividad didáctica con base en la lectura de textos literarios ayuda a una mejor comprensión de la cultura meta.

² Cf. Ancira y Delgadillo 1988.

³ Cf. Ancira y Delgadillo 1997.

0.2 Objetivos

0.2.1 Demostrar cómo, mediante un buen tratamiento didáctico del texto literario, los alumnos de español como L2 pueden mejorar su competencia lingüística y cultural y, de esta manera, tener una mejor comprensión de la cultura mexicana e iberoamericana.

0.2.2 Proponer una metodología para la enseñanza de español y de la cultura mexicana con base en textos literarios.

0.3 Metodología

Después de actualizar la bibliografía, elaboré una serie de instrumentos, con base en métodos cualitativos exploratorios (Patton 1980; Hammersley y Atkenson 1983). Para la interpretación de los datos seguí las ideas expuestas por Herbert W. Seliger y Elana Shohamy (1989), así como las de Norman K. Denzin (1989), y las aportaciones de la corriente de la crítica textual-recepción estética del lector (Modelo de Heuermann *et al.*).

0.3.1 Procedimiento

1. Observé e interpreté qué horizontes de expectativas (W. Iser en D. Rall 1982:145) tienen los alumnos de español como segunda lengua. La observación la realicé a partir de entrevistas (F. Ericsson 1982) y cuestionarios. Más tarde, redacté, con base en el curso que impartí en el CEPE: *¿Cómo nos vemos? Imágenes de México a través de la lectura de textos literarios*, los objetivos de aprendizaje de las actividades y de los ejercicios.

2. Dí a los estudiantes un texto narrativo para observar y analizar el tipo de interacción que se establece entre el alumno (lector) y el texto. Para la observación empleé la técnica de introspección (verbalización de datos mentales expresados por el estudiante al estar leyendo) (Olson, Duffy y Mock 1984: 256). Videograbé una de las sesiones de trabajo para observar el tipo de interacción y con ello establecer el tipo de estrategia para que el alumno no llegue a la frustración, e ir descubriendo "el vacío" que le deja la no comprensión del texto.

3. Con base en los datos anteriores, diseñé actividades y ejercicios que permitieran al estudiante establecer un puente entre su cultura (lo conocido) y la cultura nueva (lo desconocido).
4. Apliqué las actividades y ejercicios a varios grupos de alumnos avanzados de español (nivel IV o V) entrenados para esta tarea.
5. Apliqué las actividades y ejercicios a un grupo de alumnos avanzados de español (nivel V) no entrenado para realizar esta tarea (44 alumnos).
6. Analicé los resultados obtenidos en cada grupo.
7. Diseñé el curso “¿Cómo nos vemos? *Imágenes de México a través de textos literarios*”

0.3.2 Sujetos de estudio

Estudiantes extranjeros de nivel avanzado de español, elegidos por sus horizontes de expectativas, en clases de español del CEPE.

0.3.3 Análisis y resultados.

A partir de las preguntas siguientes, propuestas por D. Rall, llegué a la evaluación de los resultados del presente proyecto:

1) ¿Es legítima esta manera de trabajar con un texto literario para obtener información sobre su recepción?

2) ¿No conduce tal procedimiento a la afirmación incondicional del subjetivismo en la recepción de un texto? (Rall 1981:195).

0.4 Estructura del trabajo de investigación

En este trabajo se analizan, siguiendo a Heuermann *et al.*, los procesos que sirven de base a la comunicación literaria, a partir de una relación situacional lengua-oyente, transpuesta a una relación situacional especial autor-texto-lector y, a su vez, transferirlo a un modelo situacional escolar autor-lectura-lectura escolar-lectura-alumno. Relación situacional regulada por el trabajo y la dirección del profesor.

El trabajo está dividido en una introducción, seis capítulos, bibliografía, apéndices y anexos.

0.4.1 En el capítulo inicial se presentan las preguntas cuyas respuestas pueden servir de justificación al trabajo que nos ocupa, así como las bases teóricas que dan sustento a este proyecto. En primer lugar, se presentan algunos postulados de la Teoría de la Recepción por considerar que "todos los aspectos que participan en el proceso de comunicación literaria convergen en el punto central de la recepción" (Rall 1987:324). En segundo lugar, lo planteado por Wolfgang Iser relacionado con la interacción entre la estructura de la obra y su receptor, y las perspectivas de la narración. En tercer lugar, se presentan algunas reflexiones en torno al texto y a la cultura, las interrelaciones de ésta con el lenguaje y la literatura y, finalmente, las implicaciones de la comunicación intercultural.

0.4.2 A partir de lo expuesto por Iser en cuanto a que "las obras literarias existen, al menos en parte, para ser leídas, vale la pena reflexionar sobre lo que pasa cuando leemos" (en Rall 1987:121), en el segundo capítulo presento los procesos involucrados con las teorías de aprendizaje y los procesos pedagógicos relacionados con la habilidad para leer, comprender e interpretar de los alumnos receptores que apenas están aprendiendo el español como L2.

0.4.3 La finalidad del capítulo 3 es hacer una propuesta metodológica para la enseñanza del español como L2 basada en el modelo para una didáctica analítico-receptiva de la literatura, propuesta por Heuermann *et al.*, en donde el proceso de comunicación literaria aparece como un esquema estructurado, subdividido en los factores básicos de texto-lector, cuyos campos coinciden siempre en el proceso de recepción como un núcleo sintetizador. Por el lado del texto (objeto reconocido) se diferencian aquellos componentes (referencia social, tradición literaria, forma y temática, lenguaje) que se presentan como sus constituyentes básicos. Por parte del lector (sujeto reconocedor) se diferencian, de una manera totalmente análoga, aquellos componentes (situación social, conocimiento previo, experiencia de lectura, motivación para la lectura, competencia lingüística, inteligencia, etapa de desarrollo personal) los que aparecen como sus constituyentes básicos en el proceso de lectura.

0.4.4 El capítulo 4 tiene como intención hacer referencia al mundo externo en el que el texto fue creado. El contexto general que involucra aspectos geográficos, históricos y socioculturales, así como el análisis del cuento "Album de familia" de Rosario Castellanos y "La frontera de cristal" de Carlos Fuentes.

0.4.5 El capítulo 5 está dedicado a la experimentación, en el salón de clases, de uno de los elementos que constituyen el modelo propuesto por Heuermann *et al.*: la metodología, es decir cómo llevar a cabo la instrumentación de nuestro proyecto en el salón de clases. De qué manera presentar a los estudiantes de español como segunda lengua o de literatura mexicana modelos y actividades prelingüísticas y literarias.

0.4.6 El último capítulo está dedicado a los resultados finales y recomendaciones pedagógicas.

CAPITULO 1 Aproximaciones al texto literario

El que aprende a comprender lingüísticamente un texto compuesto en una lengua extraña tendrá que adquirir conciencia expresa de las reglas gramaticales y de la forma de composición que el autor ha aplicado sin darse cuenta, porque vive en este lenguaje y en sus medios artísticos.

Hans-Georg Gadamer (1984: 247)

1.1 Planteamiento del problema

Ultimamente los enfoques en la enseñanza de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), se han orientado a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Este es el caso del llamado enfoque comunicativo. En la búsqueda de alternativas para la enseñanza de lenguas se vuelven los ojos al discurso⁴ literario por encontrar en él, apoyo en las diferentes referencias a la teoría de la comunicación. De ahí que en esta investigación sean consideradas las ideas expuestas por Siegfried J. Schmidt en su libro *Teoría del texto*,⁵ quien indica que "esta teoría tiene que analizar el lenguaje en el contexto sociocomunicativo, es decir, en los textos; su tema de investigación es el desarrollo de una teoría explícita de la comunicación verbal" (1977:25), y, además, señala que la ciencia literaria se aboca a desarrollar los procesos de análisis, descripción y explicación que permiten abarcar todo el proceso, desde la estructuración del texto hasta la estructuración del comportamiento del receptor. (Schmidt *op.cit.*:67), ideas que también comparte van Dijk, para quien la literatura no sólo incluye un conjunto abierto de textos, sino también toda clase de aspectos comunicativos, como son "condiciones de producción, procesos de lectura, comprensión, memorización y varias condiciones socioculturales de uso". (César González 1982:33.)

⁴ La palabra *discurso* en este trabajo se emplea como sinónimo de *texto*, entendido éste como "la forma lingüística de la interacción social" (Michael A. Halliday 1978:122).

⁵ *Texto*, según Beaugrande y Dressler (1986: xvi), es un acontecimiento comunicativo en el que se pueden distinguir siete niveles de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad.

Por eso, el propósito de este capítulo es abordar los principales problemas emanados del querer ver el texto literario en una perspectiva que va más allá del análisis del texto, esto es, su proyección como un transmisor de conocimientos culturales en la enseñanza del español como segunda lengua. Los postulados teóricos que subyacen en cada aproximación a los cuentos de Rosario Castellanos y Carlos Fuentes, propuestos como modelos de cultura mexicana, podemos enmarcarlos dentro de la lingüística del texto, así como de la teoría de la recepción.

El problema principal en el desarrollo de este proyecto es el querer vincular los significados lingüísticos con los literarios, así como su relación con el quehacer didáctico. Por un lado, vemos que el texto literario se presenta como una forma para enriquecer los cursos de lengua con elementos culturales y críticos, donde se espera que el alumno, gracias a sus convicciones, gustos y creencias trate de ir llenando los vacíos existentes entre su cultura y la cultura meta, pero observamos que, antes que nada, intenta entender los significados lingüísticos, por ello, el profesor da preferencia a la enseñanza y sistematización de la gramática, conduciendo al estudiante a la identificación de los tiempos verbales, el tipo de oraciones entre otros aspectos, y pocas veces se enfrentará al alumno a dicho texto como un sistema estructurado y jerarquizado de procedimientos artísticos que lo enriquecen con los citados elementos culturales y críticos.

1.1.1 Justificación

Este trabajo está inspirado en tesis como la presentada por Gerardo del Rosal (1982) bajo el título *Indagaciones sobre la comprensión y el significado del discurso literario narrativo*, con la que se propone “describir la actividad interpretativa que subyace a la experiencia literaria de algunos estudiantes de Letras Inglesas” (1982:4); en el trabajo “*La recepción de un texto de Heinrich Böll por lectores mexicanos*” escrito por Ute Seydel, donde la autora “se basa esencialmente en un ‘diálogo entre lectores’ llevado a cabo con estudiantes mexicanos que asistían a las clases de alemán en el Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras de la UNAM, en 1985”; y en la tesis sustentada por Emilia Rébora en 1989 para obtener el grado de maestría en lingüística aplicada, con el título *Mensaje e integración en el ensayo de crítica literaria en lengua inglesa*, en la que se propone explorar el análisis de textos a partir de un modelo

funcional, y, señalar, además, los lineamientos que se habrán de considerar para una aplicación pedagógica. Estos trabajos me condujeron a preguntas como ¿se puede enseñar la cultura con el empleo de textos literarios? ¿por qué emplear textos literarios en la enseñanza del español como segunda lengua? ¿qué tipo de textos literarios pueden ser utilizados con estudiantes de español como L2? cuyas respuestas pueden servir de justificación al trabajo que nos ocupa.

1.1.1.1 ¿Se puede enseñar la cultura con el uso de textos literarios?

La presentación del texto literario, con fines didácticos, como muestra de la cultura meta, podría conducir al alumno hacia la reflexión sobre manifestaciones humanas que le ayudaría no sólo a interpretar algunos fenómenos inherentes a la cultura mexicana sino, como destaca Marlene Rall (1989), le ayudaría a entender la concepción que en México se tiene del tiempo, del lugar; contrastar valores universales como son la cortesía, la amabilidad, el sentido de la referencialidad espacial, etc., que con frecuencia aparecen en la literatura.

H. Ned Seelye (1976) apunta que algunos profesores dedicados al análisis del estilo literario dicen que la literatura ofrece las mejores herramientas para enseñar acerca de la vida de la gente. Otros opinan que el empleo de la ficción para ilustrar la cultura meta con el objeto de observar el acontecer cotidiano, ha sido defendido en la creencia de que todo arte se basa en la idea de que existe un contacto consciente o inconsciente entre la realidad social y modelos culturales, presentes en la mente del escritor.

Sin embargo, el mismo Seelye indica que debemos ser precavidos⁶ con el empleo del texto literario y que éste debe ser cuidadosamente seleccionado en cuanto a sus contenidos no sólo culturales sino también lingüísticos. De ahí la necesidad de plantearnos la siguiente pregunta.

⁶ Ser precavidos en cuanto al conocimiento de la lengua española que tengan los alumnos, así como de sus expectativas en relación al tipo de texto literario.

1.1.1.2 ¿Por qué emplear textos literarios en la enseñanza del español como segunda lengua?

A lo largo de la historia han existido varios métodos o enfoques en la enseñanza de la lengua como el de traducción y gramática, el método directo, el basado en la lectura, el audiolingual, el cognoscitivista; método, que por un lado, va a modificar una serie de postulados originados dentro de la corriente conductista y, por otro, va a rescatar aquellos que respondan a la función comunicativa de la lengua. Siguiendo a Richards and Rogers (1992), podemos decir que actualmente se habla de algunos métodos alternativos como el de respuesta física, el del silencio, el enfoque natural, el aprendizaje de la lengua en comunidad, la sugestopedia y el intercultural, este último es el más relevante para el quehacer que nos ocupa, ya que el intercambio social, comercial y cultural, producto del Tratado del Libre Comercio establecido entre nuestro país, Estados Unidos y Canadá ha despertado el interés de canadienses y estadounidenses en el conocimiento del español, aunado al interés también comercial y cultural de europeos, asiáticos y africanos, por eso, es necesaria la búsqueda de un canal que conduzca a una comprensión más precisa y menos conflictiva posible entre hablantes de diferentes lenguas y culturas. Rall (1989) señala que el único canal factible es la comunicación mediante el diálogo entre lenguas, entre culturas, llamado diálogo intercultural o comunicación intercultural. Así, el texto literario, considerado como un transmisor de la cultura mexicana, puede servir como canal para la realización de ese diálogo intercultural.

El texto literario puede emplearse en la enseñanza del español como L2 como un modelo de aspectos fonológicos, gramaticales, semánticos y pragmáticos; producto del estilo del escritor que se manifiesta en la creatividad léxica y en la transferencia de significados que se expresan en las metáforas.⁷

Por lo anterior, las razones principales que me conducen a proponer textos literarios en la enseñanza del español como L2 es que (1) éstos ofrecen abundantes y variados materiales escritos que considero, siguiendo a Joanne Collie (1987:3), "importantes" en el sentido que dicen algunas cosas sobre usos culturales y, a diferencia de los textos periodísticos, los literarios son más

⁷ Cf. Joanna Thornborrow y Shán Warling 1998.

perdurables, a pesar de que algunas veces la relevancia de su contenido pase con el tiempo, rara vez desaparecen totalmente. (2) Como dice Margaret Lee Zoreda (1992: 323), ofrecen al estudiante la oportunidad de alfabetizarse culturalmente al ayudar a desarrollar las habilidades básicas: receptoras y productivas en el aprendizaje de una L2, incrementan su conocimiento de variedad de estilos y experiencias de los autores. (3) Permiten al estudiante extranjero comparar las perspectivas internas y externas de los textos, condicionadas por la cultura y mutuamente complementarias, (Rall 1987:7); esto es, favorecen el encuentro intercultural que equivale a decir que se da una auténtica interacción entre el lector y el texto. (4) Finalmente, la literatura ayuda al estudiante no sólo a transferir su conocimiento (aspecto cognitivo) a lo nuevo, a lo desconocido, aceptándolo, confrontándolo o simplemente rechazándolo, sino que también lo conduce al goce estético.

1.1.1.3 ¿Qué tipo de textos literarios pueden ser utilizados con estudiantes de español como segunda lengua?

Antes de abordar la problemática que encierra la elección de textos literarios en un curso de español para no hispanohablantes, es menester hacer una reflexión acerca de la naturaleza de la literatura, así como la naturaleza de una teoría lingüística en particular y su relación con la enseñanza de lenguas.

Si consideramos como una "muestra" de literatura cualquier texto verbal que, dentro de los límites de una cultura dada, sea capaz de cumplir una función estética (Yuri Lotman 1976:339-356), diremos que el texto literario se relaciona con una semiótica literaria que forma parte de la semiótica de la cultura -pues no puede separarse de su contexto cultural- y es un sistema modelizante secundario por estar doblemente codificado, tanto en la lengua natural como una o más veces en los códigos culturales correspondientes a la época; de esta manera, el texto literario constituye el terreno donde se da la unión de sistemas opuestos (tales como el estilo y el género).

Christopher Brumfit (1985:2) señala que 1) el texto literario está constituido por palabras, frases y oraciones de la lengua, y los criterios primarios para su análisis podrían utilizar los mismos modelos que se emplean para analizar la lengua: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, donde la lengua es sólo el "material" para llegar al análisis del texto literario. Por ello,

el texto literario es visto como un artefacto de la lengua y como un objeto de estudio en sí mismo; 2) el criticismo práctico o "lectura cerrada", es opuesta a las palabras belleza o estética involucradas en los textos literarios, e intenta localizar respuestas intuitivas para los significados y los efectos realizados por el texto en la estructura de la lengua que se está empleando. A este respecto, el criticismo intentará demostrar cómo es dicho lo que es dicho y cómo están hechos los significados.

Así, las respuestas intuitivas a un texto conciernen al proceso de lectura y de re-lectura (al analizar textos literarios). Para los hablantes no nativos esas respuestas son cruciales, ya que muchos de los textos deben entenderse lingüísticamente antes de leerse para dar salida a las respuestas productivas y a las intuiciones; es decir, a la comprensión del texto. El análisis lingüístico se convierte en un aspecto integral del proceso para entender la literatura, un significado de intuición formulada, un significado de objetivación susceptible de ser investigado.

Aunado a lo anterior, la búsqueda de textos adecuados y de una metodología precisa, nos conduce a la selección de algunos aspectos involucrados en el análisis del discurso, al considerar la importancia de una serie de relaciones que constituyen el significado de los textos. Estas relaciones incluyen el vínculo entre texto y contexto, entre texto y referente, palabra e imagen, significado e ideología; o también las relaciones que se implican en las funciones textuales, o en las posiciones del sujeto y las estrategias de lectura y escritura (Robert Hodge 1992: 35).

Por lo tanto, para la selección de los textos literarios es necesario, que el profesor analice el contexto social y cultural del discurso, así como de que cuide que el mensaje corresponda a los horizontes de expectativas, gustos, bagaje cultural, nivel de lengua de cada uno de los estudiantes, al trabajo particular de cada uno de ellos. Trabajo que nos permita estimar el tipo de desarrollo personal y el proceso de aprendizaje de una L2.

Los textos sugeridos en esta tarea pedagógica deberán seleccionarse bajo tres criterios primordiales: 1) que presenten una (o varias) situaciones comunicativas, 2) que pueda establecerse una relación dialógica entre los participantes de la historia, y 3) la organización discursiva.⁸ (Cf. Aron Kibédi Varga 1993.)

Con base en lo anterior, se hizo la selección de los cuentos⁹ de Rosario Castellanos y de Carlos Fuentes que constituyen el corpus modelo de cultura y lengua. Podemos señalar como área temática: el indígena, la mujer y la ciudad de México, con el objeto de permitir a los alumnos extranjeros que asisten al CEPE, establecer un diálogo, entre las distintas culturas que confluyen en el salón de clases, con dichos aspectos temáticos.

1.1.1.4 ¿Cómo utilizar los textos en el salón de clases?

Con frecuencia algunos profesores emplean textos literarios con la finalidad de introducir a los estudiantes a la literatura de la lengua meta, ocasionando con ello que los alumnos tengan que enfrentar una serie de dificultades, sobre todo a nivel de comprensión, debido a la complejidad o sutileza lingüística de los textos y esto hace que el profesor se convierta en dador de explicaciones o que el alumno acuda constantemente a la traducción.

D. Rall (1981:198) propone tres etapas para la explotación didáctica del texto:

- a) La proyección subjetiva como etapa necesaria e inevitable de la recepción. En vez de suprimir esta etapa, hay que reforzarla a lo máximo para estimular la creatividad. Leer significa aprender a expresarse.

⁸ En cuya base se encuentre el relato directo “que se organiza a partir de las imágenes vivas de la lengua hablada y de las emociones inherentes al discurso” (B. Eichenbaum 1918:161, en Todorov 7a. ed. 1975.)

⁹ Elegí cuentos (relatos) por pertenecer al género narrativo y porque, como señala Luz Aurora Pimentel, “entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta una forma de necesidad transcultural” (1998:7) (Cf. Helena Beristáin (1985:129).

b) Hacer ver la discrepancia entre la concreción individual y la intención del autor, tomando en cuenta el lugar histórico-cultural de cada uno. Crear conciencia en los estudiantes de los procesos de recepción, y a través de una etapa de relativismo, tratar de objetivar los resultados.

c) Reflexionar sobre si el texto, visto desde su contexto histórico social, puede ofrecer alternativas de pensamiento y de comportamiento para la praxis vital del lector actual, a pesar de posibles diferencias de situación histórica, estructuras socioculturales, lenguaje.

(En el capítulo tres de esta tesis se propone una metodología, basada en el modelo para una didáctica analítico receptiva de la literatura presentado por Heuermann *et al.*, para el tratamiento del texto literario, considerado en este trabajo como un texto cultural.)

1.1.1.5 ¿Cómo ayudar a los estudiantes de español como L2 a la comprensión de textos literarios?

Para dar respuesta a esta pregunta, sigo los enfoques presentados por D. Rall (1985), J. Collie (1987) y R. Carter (1983), quienes piensan que el alumno mediante las actividades en el salón de clases, puede no sólo ir dando respuesta a sus inquietudes literarias, sino también ir conociendo variedad de registros, estilos y aspectos culturales relacionados con la lengua meta. En otros términos, se propone que el alumno, mediante los juegos de roles, las simulaciones, las paráfrasis, las creaciones personales, las discusiones, las imágenes, los cuestionarios, entre otros, pueda ir reafirmando su competencia comunicativa, así como ir descubriendo por él mismo su potencial emotivo, tan importante para disfrutar del lenguaje literario. Esto es, que el alumno vaya descubriendo su sensibilidad para leer textos literarios en español y, con ello, desarrollando su competencia literaria.¹⁰ “Sin pretender convertir la asignatura en una materia de crítica literaria...” (Ancira 1995:189).

¹⁰ *Competencia literaria* “es la descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios, ésta se adquiere mediante procesos de aprendizaje sociocultural (van Dijk 1972:170). Aguilar e Silva agrega que “van Dijk (además) relaciona lógicamente la gramática literaria con factores históricos, culturales y sociales”.

1.2 Teoría de la recepción

Todos los aspectos que participan en el proceso de la comunicación literaria convergen en el "punto central" de la recepción. Pues sólo en el proceso de recepción se manifiestan aquellos efectos, para cuya obtención lee el lector y sólo en el curso de la recepción se realiza aquel "cambio de horizonte" que como resultado de la relación de la historia del efecto texto-lector crea continuamente nuevas relaciones entre ellos.

Heuermann *et al.* (1987: 324)

Este trabajo de investigación se centra más en el papel del receptor (alumno-lector) durante el acto de lectura; por ello, se ha elegido como punto de partida para nuestro análisis la Teoría de la recepción, considerada "como una teoría estética que se interesa en describir el efecto causado por una obra de arte en el público, define su enfoque justamente como una superación de las formas tradicionales de las estéticas de producción y de representación. Desde un punto de vista lingüístico se le ha llamado a la teoría de la recepción una "pragmática de los estudios literarios" (Rall 1987:5).

Dentro de esta teoría se ha elegido el modelo propuesto por Heuermann *et al.* quienes señalan que el concepto de la comunicación designa una relación básica. La comunicación pertenece a las funciones fundamentales de la realidad social y a las "categorías más importantes de todas las ciencias, que se ocupan de todos los problemas formales o de contenido, bajo los que se transmiten noticias o significados determinados en cuanto a su contenido". S.J. Schmidt mostró que para la ciencia literaria "existe el hecho observable de la interacción social. Dentro del margen de esa comunicación social existe un área parcial -comprobable tanto en la historia como en la actualidad-, que se llama arte (=comunicación estética); en esa área parcial existe un componente, que se llama Literatura/Poesía según un uso general (=comunicación literaria)." (Schmidt 1977: 66 sic.) Existe una divergencia entre la comunicación (verbal y no verbal) y la comunicación literaria.

La comunicación literaria debe concebirse como un proceso directo, en el que el receptor juega un papel activo en cuanto a la comprensión, pero no un papel directamente relevante para la acción, por no realizarse un acoplamiento entre los participantes, como ocurre en la comunicación verbal; en otras palabras, la expresión lingüística del texto literario no hace posible una relación interpersonal entre los interlocutores de la comunicación. Por lo que, el análisis de textos tiene que incluir mucho más el interés y la capacidad de conocimiento del receptor que los factores constitutivos para el proceso de comprensión. El receptor será, pues, quien actualice el texto.

Si se concibe el texto como una selección de medios de textualización de los acervos disponibles de lenguaje y de culturas, así como una decisión de un tipo de discurso, entonces con esta definición general, también se aluden implícitamente posibilidades de recepción, ya que la esencia del texto se encuentra no sólo en su función representativa o expresiva, sino necesariamente también en su efecto. No se puede determinar sólo según su función, por ejemplo: informativa, apelativa o estética, sino que debe ser concebida como accionadora de procesos específicos de recepción.

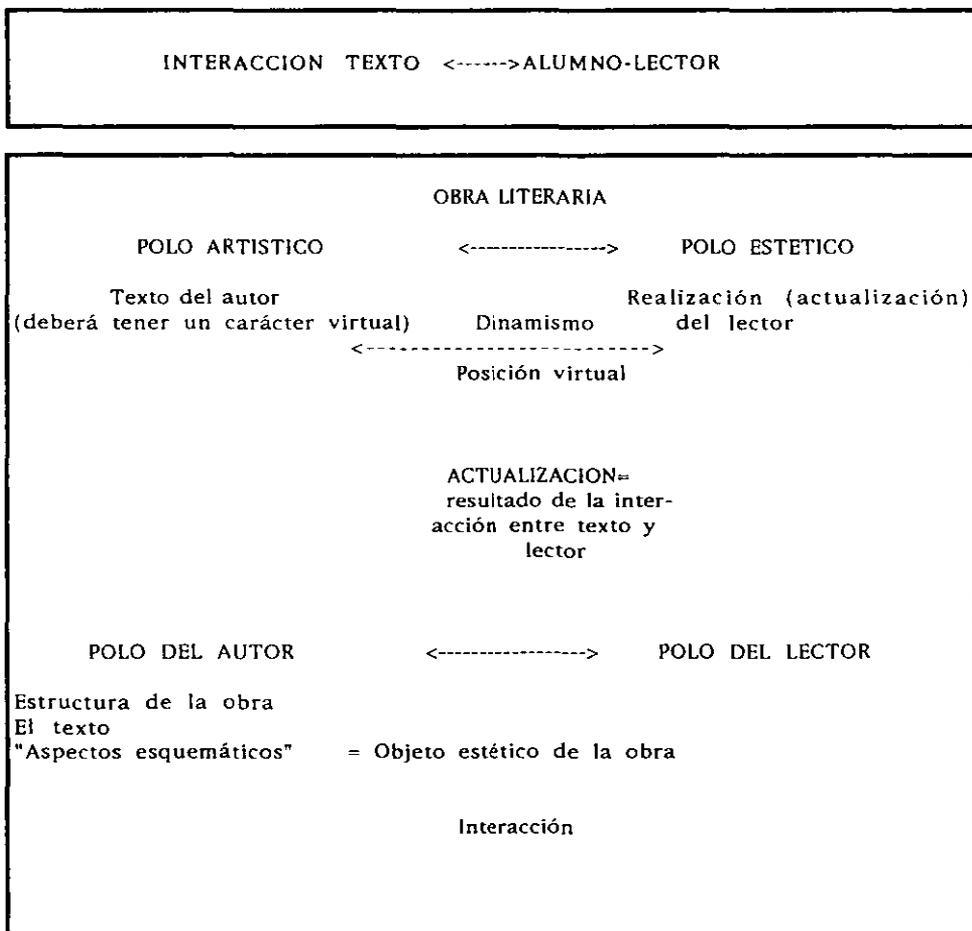
(Rall 1987: 314-315)

Para poder determinar cómo se establece la comunicación literaria entre la estructura de la obra y nuestro alumno-lector, es decir, el efecto que causa la obra en éste, es necesario establecer los puntos de partida para indicar el tipo de interacción entre ambos.

1.2.1 Interacción entre la estructura de la obra y su receptor

Wolfgang Iser (en Rall:1987) puntualiza que las premisas fundamentales de una teoría fenomenológica de la literatura requiere de una polaridad continua entre el polo del autor y el polo del lector, cuando esta teoría se emplee como base para interpretar el texto literario en su realidad dinámica, que se da en la realización del texto a través de la lectura, donde se realiza su actualización.

Iser señala, además, que éste es el motivo por el que la teoría fenomenológica del arte ha llamado enfáticamente la atención sobre el hecho de que el estudio de la obra literaria no sólo debe atender al texto en cuanto tal sino también y de igual medida las operaciones que la respuesta a ese texto implica. El texto mismo ofrece simplemente "aspectos esquemáticos" (Iser, en Rall 1987:121) mediante los cuales se puede producir el objeto estético de la obra, como se muestra en el siguiente esquema:



Esquema No. 1 Interacción texto -lector (Adaptado de las ideas expuestas por Wolfgang Iser en "La interacción texto-lector: Algunos ejemplos hispánicos", 1987).

El esquema anterior nos muestra que la obra literaria tiene dos polos: el artístico y el estético. El polo artístico es el texto creado por el autor, y el estético es la realización que hace el lector. Inevitablemente la obra deberá tener un carácter virtual en cuanto no se la puede reducir a la realidad del texto ni a la subjetividad del lector; de esa virtualidad se deriva el dinamismo de la obra literaria.

Si la posición virtual de la obra está entre el texto y el lector, nos dice Iser (1987), su actualización es claramente el resultado de la interacción entre ambos ya que si sólo nos concentramos en las técnicas utilizadas por el autor o sobre la psicología del lector; o en la relación entre ellos, uno pierde de vista la obra en su virtualidad.¹¹ Esto es, uno pierde de vista la posibilidad de ser de la obra de arte.

En una obra literaria el mensaje se transmite en dos direcciones: una para que el lector lo "reciba" y otra para que lo reconstruya. Para la interacción no existe un código común - a lo sumo uno podría decir que un código común puede surgir en el curso del proceso de lectura. Si partimos de esta suposición, debemos buscar estructuras que nos describan las condiciones básicas de la interacción, para tener algún entendimiento sobre los efectos potenciales que son inherentes a la obra.

Para que la comunicación sea posible, es indispensable que el lector vaya llenando los huecos que aparecen a causa de la imposibilidad de vivenciar las experiencias que de 'otros' aparecen en la obra. La interacción dinámica entre dos personas, por tanto, se realiza sólo porque no somos capaces de tener una experiencia de cómo cada uno experimenta al otro, lo que a su vez se convierte en un propulsor para la interacción. De aquí surge la necesidad básica de la interpretación que regula todo el proceso de interacción. Es decir, emerge de una actividad interpretativa que va a contener una visión de los otros e inevitablemente una imagen¹² de nosotros. (Iser *op.cit.*: 353.)

¹¹ "La virtualidad representa el lugar de la obra literaria en la interacción, y aparece en el punto donde el texto y el lector convergen" (Iser *op.cit.*:122).

¹² En este trabajo la palabra *imagen* a) representa la captación entre otros de la cultura extranjera. Por lo tanto, "Imagen literaria es entendida como conjunto de ideas acerca del extranjero insertas en un proceso de literalización a la vez que de socialización" (Brunel e Y.

Así, los partícipes en una interacción dialógica pueden hacerse preguntas con el objeto de estimar en qué medida sus imágenes han suplido el hueco de la imposibilidad de experimentar la experiencia que cada uno tiene del otro. El lector, sin embargo, no podrá nunca saber de parte de un texto cuán exactas o inexactas son sus opiniones acerca de éste; además, la interacción dialógica cumple sus propósitos específicos de manera que siempre está regulada por un contexto que sirve a menudo como un *tertium comparationis*. No hay un marco de referencia que determine la relación entre texto y lector; al contrario, los códigos que pudieran regular la interacción están fragmentados en el texto y deben primero ser colectados o, en la mayor parte de los casos, reestructurados antes de que se pueda establecer algún marco de referencia.

Lo anterior conduce a los partícipes a establecer las diferencias fundamentales entre la relación texto-lector y la relación dialógica de cara a cara.

1.2.2 Diferencias fundamentales entre la relación texto-lector y la interacción dialógica entre las personas que se reúnen socialmente

Al considerar las relaciones interpersonales R.D. Laing escribe: "puede que yo no pueda verme a mí mismo tal como los otros me ven, pero estoy constantemente suponiendo que ellos me ven de modos particulares y constantemente estoy actuando en vista de las actitudes, opiniones, necesidades, etcétera supuestas o efectivas, que los otros tienen de mí. Este hecho no puede llamarse percepción 'pura'; es producto de una interpretación"(citado en Rall 1987:353). Y esta interpretación surge de la estructura de la experiencia

Chevrel 1994: 103). b) "La imagen es la forma de manifestación del objeto imaginario... En el comportamiento del mundo de la vida, la imagen de la representación sirve extraordinariamente para hacer presente el objeto ausente pero, sin embargo, existente, cuya forma de manifestarse depende, naturalmente, del saber que se tiene de este objeto (esta cultura), y que consecuentemente, tiene que ser aplicado en la actividad representadora" (Wolfgang Iser 1976: 225).

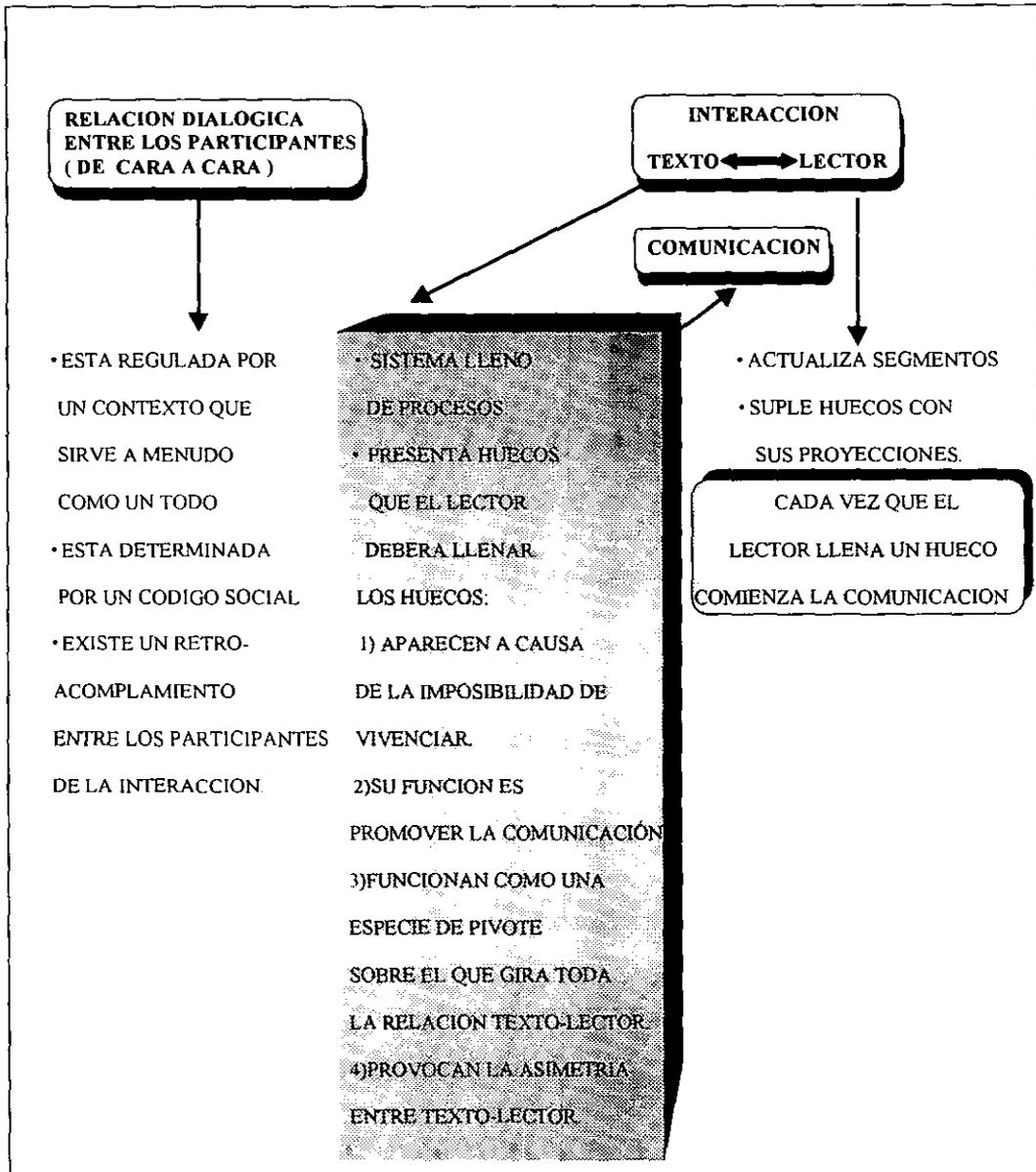
interpersonal. Tenemos experiencia de otros en tanto conocemos la conducta de ellos, pero no tenemos experiencia directa de cómo los otros nos conocen.

Laing dice: "La experiencia que el otro tiene de mí es invisible para mí y mi experiencia del otro le es invisible a él. Yo no puedo tener experiencia de su experiencia. El no puede tener experiencia de mi experiencia. Ambos somos invisibles. Todos los hombres son invisibles el uno para el otro. La experiencia consiste en esa invisibilidad de un hombre a otro" (*op. cit.*: 353). Sin embargo, esto es lo que forma la base de las relaciones interpersonales -base que Laing denomina la in-existencia.

La comunicación social en una interacción dialógica (de cara a cara) surge por el hecho de que la gente no puede experimentar la forma en que otros tienen experiencia de ellas, sino sólo a partir de una situación común o de las convenciones que unen a ambos interlocutores. Las situaciones y convenciones regulan la manera como se van llenando los huecos que aparecen a causa de la imposibilidad de vivenciar y, consecuentemente, su función es promover la comunicación.

Si observamos el esquema No. 2, notaremos que los huecos son la fundamental asimetría entre texto y lector, son los que provocan la comunicación en el proceso de la lectura, la carencia de un marco de referencia y de una situación común corresponde a la "in-existencia" que origina la interacción entre las personas. "In-existencia" y asimetría son formas diferentes de un hueco indeterminado y constitutivo que subyace en todos los procesos de interacción.

Para que la comunicación entre texto y lector tenga éxito, de algún modo la actividad del lector debe ser controlada claramente por el texto. El control no puede ser tan específico como en una *situación cara a cara*, ni tampoco puede determinarse como un código social que regule la interacción social. Sin embargo, los dispositivos que dirigen el proceso de lectura deben iniciar la comunicación y controlarla.



Esquema No. 2 Diferencias de la relación dialógica entre los participantes y la interacción texto-lector. (Adaptado de las ideas expuestas por Wolfgang Iser en "La interacción texto-lector: Algunos ejemplos hispánicos" 1987.)

Son los huecos que van surgiendo en el diálogo, las cosas que faltan, las escenas aparentemente triviales, lo que estimula al lector a suplir los blancos con sus propias proyecciones. El lector resulta atraído hacia los acontecimientos con lo que se prepara para entender lo que se quiere decir a partir de lo que no se dice. Lo dicho parece sólo adquirir significación en tanto refiere a las omisiones; es por medio de implicaciones y no a través de afirmaciones como se da forma y peso al significado. A medida que lo no-dicho aparece en la imaginación del lector, lo dicho se expande para adquirir mayor sentido del que se hubiera podido suponer: escenas incluso triviales pueden parecer, sorprendentemente, profundas.

El texto es un sistema lleno de procesos, y por tanto debe haber un lugar dentro de este sistema para la persona que deberá llevar a cabo la reconstrucción. Este lugar está marcado por los huecos en el texto -consiste en los blancos que el lector debe llenar.

Estos no pueden, obviamente, ser llenados por el sistema mismo, y en consecuencia sólo pueden ser llenados por un sistema distinto. Cada vez que el lector llena un hueco comienza la comunicación. Los huecos funcionan como una especie de pivote sobre el que revoluciona toda la relación texto-lector. (Iser 1987:355.)

Otro lugar en el sistema donde texto y lector convergen, se indica por los diferentes tipos de negación que surgen en el transcurso de la lectura. Blancos y negaciones, de manera particular, construyen el proceso de comunicación: los huecos dejan abiertas las conexiones entre perspectivas del texto, impulsando al lector a coordinar esas perspectivas; en otras palabras, inducen al lector a realizar operaciones básicas en el texto. Las negaciones hacen que el lector evoque elementos familiares o determinados, es decir, éstas lo conducen a "adoptar una posición en relación al texto"

La asimetría entre texto y lector, por lo tanto, estimula una actividad productora de parte del lector; se da a ésta una estructura específica a través de los blancos y las negaciones provenientes del texto, y esa estructura controla el proceso de la interacción.

Los huecos indican que los diferentes segmentos y estructuras del texto deben conectarse, aun cuando el texto mismo no lo diga. Los segmentos del texto literario siguen esta misma pauta. Entre los segmentos y los cortes hay un espacio vacío (hueco) que origina una red de posibles conexiones que otorgan a cada segmento o imagen un significado.

Por lo tanto, siguiendo a Iser, diremos que: "Comunicación en literatura es un proceso puesto en movimiento y regulado, no por medio de un código pre-establecido sino a través de una interacción recíprocamente restrictiva y magnificadora entre lo explícito y lo implícito, lo cubierto y lo revelado. Lo encubierto impulsa al lector a la acción, pero esta acción es controlada por lo revelado; lo explícito a su vez se transforma cuando lo implícito se hace manifiesto". (Rall 1987: 355). Este proceso nos coloca ante el acto hermenéutico, en el que estaremos ante la posibilidad de poner en práctica principios y reglas que regulan la interpretación al tratar de analizar un texto.

El análisis de textos, dentro de su ámbito situacional, tiene que incluir el interés de conocimiento y la capacidad de conocimiento del receptor más que los factores constitutivos para el proceso de comprensión. En este sentido, podemos decir que todo texto ha sido concebido con miras a su recepción, cuya actualización es determinada por un receptor, aunque no sea de manera objetiva.

Por lo anterior, debemos subrayar que es el profesor quien deberá ayudar a su alumno-lector a la actualización del texto, con tareas y ejercicios que le permitan ir llenando los vacíos o huecos que provocan la asimetría entre texto y lector.

1.2.3 Perspectivas de la narración

En tanto se ha elegido textos narrativos para la realización de este trabajo de investigación, me parece pertinente incluir cuáles son sus perspectivas.

Un texto narrativo, apunta Iser (*op.cit.*: 356), está compuesto de una variedad de perspectivas, las que reúnen, a grandes rasgos, la visión del autor, y proveen además acceso a lo que se supone debe actualizar el lector. En cada uno de los instantes de la lectura sólo están presentes ante la vista del lector segmentos de las perspectivas textuales, a medida que éstas van desplazándose por el texto.

De esta manera, el lector, durante el proceso de lectura, deberá ir identificando las cuatro perspectivas básicas de la narración: 1) La del narrador; 2) los personajes; 3) el argumento; 4) el lector implícito. Cada una de ellas es diferente del contenido del texto, que debe formarse por el constante entretrejimiento realizado por el lector durante el proceso de la lectura, construyendo así una red de perspectivas; dentro de la cual cada perspectiva da una visión no sólo de las demás, sino también del objeto imaginario intencional. Por tanto, ninguna perspectiva textual por sí misma puede ser igualada con este objeto imaginario, del cual forma sólo un aspecto. Algunas veces esos huecos son producto de las desviaciones que sufren las líneas argumentales cuando el lector continúa por direcciones inesperadas, o al tener desviaciones insospechadas. Otras son producto de la presentación, en una sección narrativa, de un personaje, en donde toda la atención aparece centrada en él, pero de pronto esta atención se interrumpe con la presentación de otro u otros personajes. Estos bruscos cambios, algunas veces, marcan el paso a un nuevo capítulo, lo que permite que el alumno vaya teniendo pistas sobre el contenido de la obra.

En palabras de Iser (*op.cit.* 319), podemos decir que en el transcurso de la lectura se van enfocando segmentos de las diversas perspectivas que, al actualizarse, se ponen de relieve contra los segmentos precedentes. De este modo, los segmentos correspondientes a las perspectivas de los personajes, el narrador, el argumento, y el lector ficticio no sólo se ordenan en una secuencia graduada, sino que se les hace actuar como espejos unos de otros, reflejándose mutuamente.

La primera realidad estructural del hueco es que hace posible la organización de un campo de referencia compuesto por segmentos textuales interactuantes, que se ponen de relieve mutuamente. Una vez que los segmentos se han conectado y se ha establecido una relación definida, se forma un campo referencial, el cual constituye un momento particular de la lectura, que por su parte tiene una estructura discernible.

El lector focaliza segmentos. El segmento enfocado en cada momento particular pasa a ser el tema. El tema de un instante se convierte en el punto de partida para que el próximo segmento se actualice, y así sucesivamente. Cada vez que un segmento se convierte en tema, el precedente debe perder su relevancia temática y debe pasar a una posición temáticamente desocupada, esto es, se crea un vacío o hueco que puede ser ocupado por el lector quien podrá enfocar un nuevo segmento temático.

Los huecos, por tanto, son importantes dispositivos que guían la construcción del objeto estético, porque condicionan la visión que el lector pueda tener de un nuevo tema que a su vez condiciona la visión respecto de temas precedentes. Estas modificaciones no están formuladas en el texto: deben implementarse por medio de la actividad ideativa del lector; de esta manera los huecos permiten al lector combinar segmentos formando un campo por medio de una modificación recíproca, tomar posiciones a partir de esos campos, y adaptar luego cada posición a la subsiguiente y su precedente en un proceso que en último término transforma las perspectivas textuales, mediante una gama de temas alternantes y relaciones de fondo, en el objeto estético del texto.

Ante el texto literario, nuestro alumno lector, en consecuencia, tendrá que ir llenando esos huecos que, la mayoría de las veces, los nativohablantes suplen con información cultural, ya que el texto literario reproduce los diferentes contextos histórico sociales pertenecientes a la cultura del autor.

1.3 Texto y cultura

La creación de la obra literaria se inscribe dentro de los códigos estéticos de cada época, en relación con el acervo cultural, con la evolución del género correspondiente con la transmisión de las "estructuras permanentes" y las estructuras cambiantes" de la literatura. El escritor está influido por los contextos histórico-sociales y por las superestructuras culturales; está inmerso en su época, en su clase social, se forma dentro de una cultura y asimila la estética de determinada tendencia.

Cesare Segre (1985:656)

Al hablar de cultura se hace referencia al "fenómeno histórico social que define la estructura de vida colectiva de los diversos grupos humanos. En este sentido, a la cultura pertenecen elementos como la lengua, las ciencias, las instituciones, las tradiciones, que vienen a ser valores y símbolos que se transmiten y se asimilan" (Moreno de Alba 1982:17-18). Esta posición etnológica y antropológica coloca en un lugar relevante el papel de la lengua y del simbolismo en la vida social; de ahí se deduce que la visión del mundo del ser humano depende del sistema lingüístico, el cual, a su vez, es producto de un determinado ambiente y de las condiciones de vida inherentes al propio medio ambiente (Schaff 1973:12).

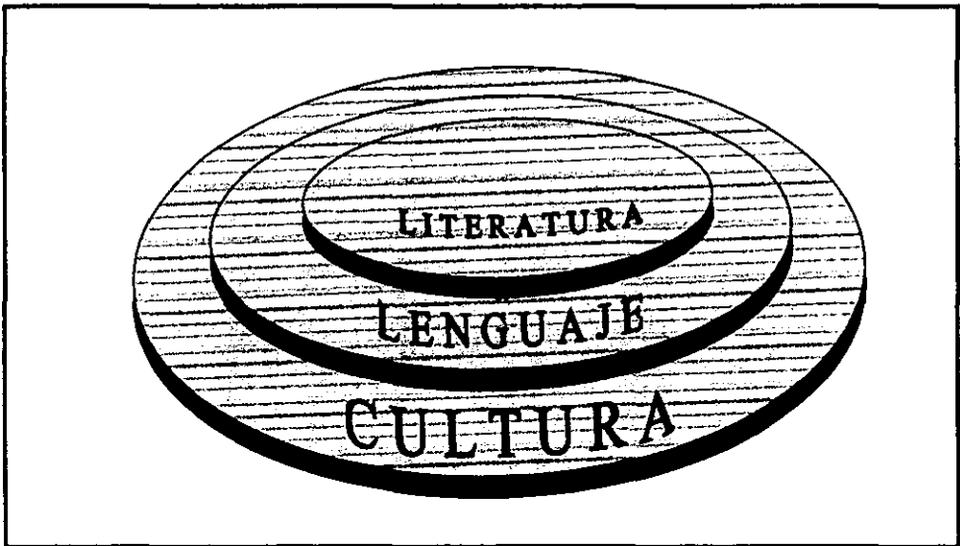
En otros términos, a la cultura pertenecen modelos, explícitos e implícitos, de una serie de conductas adquiridas y transmitidas por símbolos que constituyen logros distintivos de diferentes grupos humanos. Por lo tanto, la cultura puede ser considerada como un sistema, producto de la acción y condicionada además por elementos de dicha acción (cf. Volker Heitz 1997: 2).

Las definiciones anteriores nos permiten decir que la cultura es un sistema que representa la vida social y colectiva de los grupos humanos regulada, principalmente, por la lengua, y representada por manifestaciones culturales a las que podemos llamar textos.

De esta manera y dada la complejidad del texto literario, en esta investigación se intenta, antes que nada, considerar este texto como un transmisor de la cultura mexicana e iberoamericana, es decir, como un texto cultural; para ello nos apoyamos en lo que Lotman (1996:109) plantea cuando dice que en el sistema general de la cultura los textos cumplen por lo menos dos funciones básicas: la transmisión adecuada de los significados y la generación de nuevos sentidos. La primera función se cumple de la mejor manera en el caso de la más completa coincidencia de los códigos del que habla y el que escucha. Los códigos no representan una colección abstracta de reglas para la construcción del texto, sino un todo construido sintagmática y paradigmáticamente. Las relaciones sintagmáticas están representadas por estructuras organizadas de signos, y las paradigmáticas están constituidas por las relaciones entre el texto y el hombre. Sin embargo, señala Lotman, existe un problema relacionado con el "aspecto del trabajo del texto", es decir, el aspecto pragmático, ya que el mecanismo del trabajo del texto supone cierta introducción de algo fuera de él. "Sea eso 'de fuera' otro texto o lector, o el contexto cultural" (*op. cit.*:98) Por lo tanto, el texto como generador de sentido, como un dispositivo pensante, necesita, para ser puesto en acción, de un interlocutor. En esto se pone de manifiesto la naturaleza profundamente dialógica de la conciencia como tal. Para trabajar, la conciencia tiene necesidad de una conciencia; el texto, de un texto; la cultura, de una cultura. La introducción de un texto externo en el mundo inmanente de un texto dado desempeña un enorme papel. Por una parte, en el campo estructural del sentido del texto, el texto externo se transforma, formando un nuevo mensaje.

1.3.1 Interrelaciones entre cultura, lenguaje y literatura

Si partimos de esas entretejaduras que nos presenta Lotman, estaríamos ante la posibilidad de considerar a la cultura no como una acumulación desordenada de textos, sino como un sistema funcionando complejo, jerárquicamente organizado. Los textos de cada disciplina estarían englobados dentro del sistema de la cultura, pero a su vez guardando su dependencia, como se muestra en siguiente esquema:



Esquema No. 3 Interrelaciones entre cultura, lenguaje y literatura (R.E.Delgadillo 1999).

Así, cada unidad cultural es un texto cultural: histórico¹³ (entendido como cultura que evolucionó), artístico (que incluye música, arquitectura, mitos y literatura). Las condiciones básicas para que un texto sea texto son de dos tipos:

¹³ Dilthey concibe a la historia "como una corriente de la cual surge lentamente un mundo -el mundo de la cultura-, cuya estructura y contenido percibimos en los documentos, en los monumentos, en las obras literarias; un mundo que nos envuelve por todas partes y que constituye el escenario de nuestra vida" (1960:16).

a) **Estructural.** En tanto el texto: 1) Está delimitado y es fácil de precisar por poseer cierta materialidad que hace posible el que éste sea recordado. Esta materialidad puede ser verbal, pictórica, gráfica, visual. (Valor pragmático.) 2) Debe poseer una organización interna definida. Un orden que lo identifique. Disposición orgánica de partes. (Valor sintáctico.) 3) Debe tener sentido para la comunidad. Es decir debe ser comprensible. (Valor semántico.)

b) **Funcional.** Para que un texto sea texto de una cultura debe tener una función para los miembros de la comunidad que lo usa. Todos los objetos son polifuncionales (por ejemplo, el vestido, que puede indicar en algunas culturas edad, religión, oficio). Esta multiplicidad de funciones es lo que da sentido de complejidad al texto. Por ejemplo: ¿Cuáles son las funciones del texto literario? Cumplir necesidades literarias. Esto es, conocer otros ángulos de la realidad, nos permite recrear la imaginación, nos informa acerca de usos y costumbres de una sociedad.¹⁴ Por lo tanto, es la función lo que determina la clase de texto (Lotman).

El texto que aquí nos interesa analizar es el literario, el cual "nos habla de todo" en la medida en que se relaciona con otros textos culturales. La puesta en movimiento de alguno de los sistemas nos da cuenta de cierto tipo de texto de los que conforman la cultura. Un texto por definición es heterogéneo (es la síntesis de los sistemas). Mientras más se relacionan sistemas hay mayor complejidad. Por eso, en el texto literario existe una gran complejidad por la cantidad de sistemas que confluyen en él.

Será, pues, el texto literario el que nos permitirá establecer un diálogo entre la cultura mexicana y la cultura de los estudiantes: la comunicación intercultural, y ayudará al profesor a desarrollar una competencia comunicativa intercultural entre sus alumnos.

¹⁴ Cf. Pierre Guiraud 1975.

1.4 Comunicación intercultural

Podemos definir la competencia comunicativa intercultural como la mutua confirmación de los interactuantes de las identidades culturales donde los participantes adoptan conductas percibidas como apropiadas y efectivas en ambas identidades culturales (asiáticos, afroamericanos, euroamericanos e hispánicos).¹⁵

Un enfoque para la comunicación intercultural, siguiendo a Karlfried Knapp, Werner Enninger y Annelie Knapp-Pothoff (1987:1-6), podría ser comprensible y natural si se conjuntaran procesos de análisis de comunicación en concordancia a sus contextos sociopolíticos y socioculturales. Esto nos conduce al concepto de cultura. El mismo Knapp nos dice que existen más de 200 diferentes definiciones de cultura. Podemos agregar a las definiciones dadas en la página 29, la que se refiere a la cultura como una parte del conocimiento abstracto de los miembros de una comunidad social, frecuentemente con base en el nivel de una unidad geográfica y política de una nación. Este conocimiento concierne al fenómeno de los puntos de vista sobre el mundo, orientación de valores, normas, hábitos (maneras) y costumbres orientados a través de relaciones interpersonales, estilos preferidos para pensar y argumentar, utilizados frecuentemente por los miembros de una comunidad social que son los que explican y dan significado a la ocurrencia de esos fenómenos exteriores; por ello, un tipo de caracterización social y psicosocial corresponde al conocimiento de lo que directa o indirectamente afecta la conducta de los miembros de una sociedad y este conocimiento que caracteriza una cultura varía más o menos en todos los niveles de estratificación social entre los miembros de la comunidad.

15

Definición tomada del curso "Cultural Learning and language Learning-The development of Intercultural Communicative Competence in and Beyond the Foreign Language Classroom" impartido por el profesor Michael Byram en el CELE-UNAM en agosto de 1998.

Así, podemos decir con palabras de Julia Isabel Flores (1997:79) que cada grupo humano se da así mismo formas particulares de organización de sus prácticas sociales. Esas formas nos refieren a la cultura, esto es, a la dimensión simbólica de los hechos sociales, la comprensión compartida en que se basa la interacción.

Además, los grupos sociales definen su identidad principalmente en contraste con su ambiente y, con frecuencia, una característica particular de su identidad se hace evidente a los miembros cuando cada miembro o no miembro de su grupo desvía su o sus conductas que los caracterizan. Lo que interesa destacar, en esta investigación, como cultura en el análisis lingüístico de la comunicación intercultural, son esas propiedades de la parte de conocimiento de un grupo social que podrían causar problemas de interpretación a nuestro alumno (al leer textos literarios) por sus características, en la interacción con el texto literario o con otros miembros u otros grupos de la sociedad mexicana.

Por otro lado, la comunicación intercultural representa un reto teórico en cuanto a que no hay homogeneidad en lo que se refiere al análisis lingüístico. Hay que buscar alternativas en modelos que consideren la lengua natural de la vida diaria, así como el habla informal, en otros términos, hay que buscar teorías cuyo marco teórico dé cuenta de determinantes socioculturales de significado y uso. A pesar de no haberse elaborado un modelo suficientemente comprensivo a partir de este enfoque, considero pertinente apuntar que deberían hacerse mayores esfuerzos por investigar sobre el desarrollo de modelos de cultura general y de cultura específica como parte del desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del español como L2.

CAPITULO 2 Procesos de interpretación en el salón de clases

Leer implica un proceso constante de configuración y destrucción de ilusiones; elaboramos un esquema coherente, armamos una interpretación de los sucesos que van ocurriendo, sólo para encontrar otros que nos obligan a abandonar esa ilusión de coherencia y a realizar otro intento de participación que permita incorporar los hechos nuevos.
Anthony Percival (1987:383)

2.0 Presentación

Al estudiar la literatura como texto cultural, donde la admisión de un amplio contexto social, histórico y político es visto como esencial en la enseñanza de la literatura, desde la perspectiva del modelo de H. Heuermann *et al.* para una didáctica analítico-receptiva de la literatura (Rall 1987:13), el análisis lingüístico ayudaría al estudiante a considerar, de una manera racional, algunas de las cuestiones producto de lo que él presupone acerca del lenguaje literario y la naturaleza de la literatura en sí misma, y a resolver problemas en contextos literarios o no literarios.

Por eso en la investigación que nos ocupa, consideramos siguiendo el modelo propuesto por Heuermann *et al.*, dos áreas de investigación: una, vinculada a la relación comunicativa lectura escolar-alumno, que nos conduce a la búsqueda en las teorías de aprendizaje de aquellos elementos que coadyuvan a una mejor comprensión de lectura; y, la otra, a los procesos pedagógicos en la transmisión, "con una intención fija, de esa relación entre alumno y lectura escolar, en donde se debe considerar que la primera es fundamental (ya que también sucede fuera de la clase) y la última es secundaria (por presuponer siempre a la primera como base potencial o real)" (*op.cit.*:330).

En consecuencia, este capítulo estará enfocado a dichas áreas de investigación.

2.1 Relación comunicativa lectura escolar-alumno¹⁶

En la medida en que el lector (nuestro alumno- lector) no es ese lector implícito, ni el lector ideal, ni el lector informado por no ser un lector competente en la lengua en la que está formado el texto: la lengua española, ni está, aún, en posesión total del “conocimiento semántico” con el que un lector nativo resuelve la tarea de comprensión, en la que se ponen en juego la experiencia, tanto como productor como receptor de grupos lexicales, probabilidades de colocación de las palabras, frases idiomáticas, dialectos o jergas y un sin fin de manifestaciones ajenas a nuestro alumno lector, es menester ayudarlo, mediante una serie de prácticas dirigidas, para que poco a poco establezca ese juego interactivo entre el texto y su horizonte de expectativas.

Entre los modelos relacionados con esta compleja habilidad humana que es la lectura, empleados como base en la elaboración de los ejercicios y materiales, propuestos en esta investigación, se encuentran aquellos en los que se considera a la lectura como un proceso interactivo. Entre estos modelos podemos citar el psicolingüístico y la teoría de los esquemas.

2.1.1 Modelo psicolingüístico

Este modelo tiene su base en los principios de una teoría del aprendizaje relacionada con la teoría interna del mundo que parte de la idea de que todo

lo que tenemos en nuestras cabezas es una *teoría* de cómo es el mundo, una teoría que es la base de todas nuestras percepciones y de nuestro conocimiento del mundo, la raíz de todo aprendizaje, la fuente de todas las esperanzas y temores, motivos, expectativas, razonamiento y creatividad. Y esta teoría es todo lo que tenemos. Si podemos darle sentido al mundo, es gracias a la interpretación de nuestras interacciones con el mundo a la luz de nuestra teoría. La teoría es nuestro escudo contra la confusión. Únicamente puedo darle sentido al mundo en términos de lo que ya conozco. Todo orden y la complejidad que percibo en el mundo que me rodea debe reflejar un orden y complejidad en mi propia mente. Cualquier cosa que no pueda relacionar con la teoría del mundo en mi cabeza no tendrá sentido para mí, estaré confundido (Smith 1983:68-69).

¹⁶ Alumno = lector extranjero.

Como en cualquier otro sistema de información, nos dice Smith que en la teoría del mundo se involucran tres componentes básicos: 1) Un conjunto de categorías. Categorizar significa tratar a ciertos objetos o eventos como si fueran iguales, más que considerarlos diferentes de otros objetos o eventos. En cierto sentido, compartir una cultura significa compartir la misma base categórica de la organización de las experiencias. El lenguaje refleja la manera en que una cultura organiza la experiencia, razón por la cual muchas de las palabras de nuestro lenguaje son una señal de las categorías de nuestras teorías compartidas del mundo. 2) Algunas reglas para especificar la afiliación de las categorías: en la medida en que tenemos una categoría para cada objeto que podemos distinguir en el mundo, de la misma manera debemos tener al menos un conjunto de reglas, llamado *rasgos distintivos*, para colocar ese rasgo (apariencia, textura, color, olor, sabor, procedencia, etc.) particular en la categoría que le corresponde. 3) Un sistema de interrelaciones entre las categorías. Muchas interrelaciones son parte del sistema del lenguaje que es una parte importante de nuestra teoría del mundo. Al conjunto complejo de interrelaciones se le llama *sintaxis*, manera en que los elementos del lenguaje están relacionados entre sí. A otro conjunto de interrelaciones, se le llama *semántica*, manera en que el lenguaje se relaciona, a nivel del significado de esos elementos, con el resto de nuestra teoría del mundo.

Por lo tanto, así como nuestro conocimiento del lenguaje está basado en nuestro conocimiento del mundo, de la misma manera nuestra habilidad para comprender el lenguaje está basada en nuestra capacidad para comprender el mundo.

Lo anterior responde a lo que nos plantea Frank Smith en su obra *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, en cuanto a que la lectura no es sólo una actividad visual, ni tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido, sino que es un proceso más complejo en donde intervienen varios factores, entre ellos la manera como llega la información al cerebro, es decir, a través de la información, visual y la no visual. Se llama *visual* a cierta información que va de los ojos al cerebro, y *no visual* a la información que ya se posee, sin intervención de la vista. Aun cuando puede haber un intercambio entre las dos informaciones, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle

sentido a lo impreso. Por lo tanto, el uso de la información no visual es crucial en la lectura y en su aprendizaje.

La lectura, concebida de esta manera, puede ser considerada en términos muy generales como parte de un proceso de comunicación en el que la información viaja entre un emisor y un receptor. Por ello es importante no olvidar que la lectura:

1) No es una actividad pasiva, es decir, los lectores deben participar activamente si pretenden darle sentido a lo impreso.

2) En todos sus aspectos, desde la identificación de las letras o palabras individuales hasta la comprensión de párrafos enteros, la lectura puede considerarse como la reducción de la incertidumbre.

Es decir, la lectura no es un aspecto pasivo de la comunicación, aunque a veces aparezcan limitaciones en el procesamiento de la información que va al cerebro. Por ello, los lectores deberán hacer uso de todas las formas de *redundancia* (ortográfica, sintáctica, o semántica) disponibles en el lenguaje escrito para reducir su dependencia de la información visual de lo impreso. La *información* puede ser considerada como la reducción de la *incertidumbre*, la cual es definida en términos del número de alternativas entre las que debe decidir el lector. Aquí debemos tomar en cuenta un factor importante: la buena voluntad que tenga el lector para arriesgarse a cometer errores.

Lo anterior marca la importancia de todos los aspectos cognoscitivos que intervienen en el proceso de la lectura, incluyendo a la memoria a corto y a largo plazo. Y es tarea primordial de nosotros como profesores encauzar a nuestros alumnos-lectores para que puedan derivar el sentido del texto y no hagan solamente el esfuerzo de memorizar, sino que desarrollen la estrategia de aprovechar su información no visual, o sea su memoria a largo plazo, para que utilicen el mundo de conocimientos que guardan en su cerebro, la fuente de toda comprensión.

La base de esta comprensión es la *predicción*, la eliminación previa de las alternativas improbables. Las predicciones son preguntas que formulamos al mundo. La comprensión, por lo tanto, es recibir respuestas.

Goodman (1974), afirma que "no hay nada intrínseco al sistema de escritura o a sus símbolos que tenga significado, sino que el significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee. Esa construcción del sentido se lleva a cabo a través del uso que hace el lector de la información grafofónica, sintáctica y semántica que el texto ofrece. La primera incluye todas las convenciones ortográficas y la compleja red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje. La segunda comprende las reglas que regulan el orden de los elementos lingüísticos, sin el cual no sería posible obtener significados, y la tercera incluye los conceptos expresados a través de determinado vocabulario, estos tres tipos de información no sólo están presentes en el texto sino que también en el lector y él debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada uno de ellos para construir el sentido del texto"

2.1.2 Teorías de los esquemas

Las observaciones de algunos psicólogos constructivistas en relación a que no es suficiente desarrollar algunas destrezas sintácticas y un conocimiento léxico para que los lectores puedan comprender textos, sino que se hace necesaria la disposición de un "conocimiento del mundo" almacenado en la memoria del lector, la *comprensión* resultará un producto *construido* a partir de la información del *input*¹⁷ y el conocimiento previo. Los sutiles efectos del contexto, propios de la comprensión humana, encuentran una interpretación directa en la concepción de esquemas.

¹⁷ *Input*: información lingüística y cultural que se ofrece a los estudiantes, a través de los materiales didácticos, para su procesamiento a nivel cognitivo.

Manuel de Vega en *Introducción a la psicología cognitiva* (1992: 389-390), propone los rasgos, abajo enlistados, como puntos de partida en la mayoría de las teorías de los esquemas:

- 1) Unidades cognitivas de alto nivel. Los esquemas son entidades conceptuales complejas, compuestas de unidades más simples.
- 2) Los esquemas se encajan unos a otros. El sistema de conocimiento humano puede caracterizarse como un conjunto de esquemas interconectados. Los esquemas integran esquemas más elementales, y constituyen a su vez subesquemas de otros.
- 3) Actualización de los esquemas. Los esquemas son paquetes de conocimientos prototípicos, cuyos componentes o variables no están especificados.
- 4) Carácter multifuncional. Los esquemas guían los procesos de comprensión; es decir, que ésta resulta de un proceso constructivo en el que se amalgama la información del *input* (procesos de abajo-arriba) y de los esquemas activados (procesos de arriba-abajo).
- 5) Formación de esquemas. Indudablemente los esquemas se adquieren de la experiencia personal en situaciones recurrentes.

Por lo tanto, nuestro alumno-lector, desde el punto de vista de la teoría de los esquemas, lograría comprender un texto cuando fuera capaz de encontrar la configuración de esquemas que puede realizarse mediante los dos procedimientos o dos vías de activación de los esquemas: *abajo-arriba (bottom-up)* y *arriba-abajo (top-down)*.

En la actualidad existen otros modelos para el trabajo de comprensión de textos en el salón de clases; sin embargo, he elegido estos dos modelos porque considero que permiten hacer hincapié en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje al que se expone al alumno que apenas está aprendiendo la lengua. Esto es, considero necesario ayudar al alumno a que, poco a poco, vaya haciendo transferencia de los conocimientos que tiene del mundo, a partir de su experiencia como lector en su lengua; y, de esta manera, prepararlo para una

mejor comprensión e interpretación del texto (cultural). (Cf. Widdowson 1985:180-194.)

2.1.3 Niveles de interpretación

Alberto Vital (1996:11)¹⁸ señala que "todo texto está construido de manera que genera una serie de preguntas en el lector". Preguntas como ¿quién cuenta la historia? ¿a quién se la cuenta? ¿cómo se la cuenta? podrían servirnos de base para orientar, en un primer momento, el trabajo de interpretación de los alumnos. Estas preguntas pueden realizarse desde las perspectivas planteadas por las teorías de los esquemas.

El lenguaje dice siempre algo más de lo que aparece en su sentido literal, que se pierde en cuanto se inicia la emisión textual, y es, precisamente, a través de procesos de interpretación como se construyen cognitivamente mundos, actuales y posibles.

Umberto Eco en *Lector in Fabula*, plantea que "un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar, por lo que el destinatario se postula siempre como el operador capaz de abrir el diccionario a cada palabra que encuentra y de recurrir a una serie de reglas sintácticas preexistentes con el fin de reconocer las funciones recíprocas de los términos en el contexto de la oración. Podemos decir, entonces, que todo mensaje postula una competencia gramatical por parte del destinatario, incluso si se emite en una lengua que sólo el emisor conoce.... " (1987:75-77). En este sentido, el lector debe actualizar su enciclopedia para poder comprender el uso de las palabras. Esto es, "un texto se emite para que alguien lo actualice" (*Idem.*).

Eco postula, además, que un proceso de comunicación se verifica sólo cuando existe un código. Un código es un sistema de significación que reúne entidades presentes y ausentes. En este sentido, hay significación siempre que una cosa presente a la percepción del destinatario una cosa a partir de reglas subyacentes... Por ello, la cultura por entero debería estudiarse como un

¹⁸ Cf. Widdowson (1978:94-95), Hans-Robert Jauss (1981:476-477).

fenómeno comunicativo basado en sistemas de significación (Eco 1978: 35 y 58). Y, por lo tanto, el lector debe aprender a decodificar el código que pertenece a los textos literarios.

2.1.3.1 El papel del alumno-lector

El lector juega un papel muy importante en la realización de esta investigación. Así, se deberá considerar no sólo el carácter interpretativo que subyace en la lectura de receptores que no conocen plenamente el código lingüístico del español sino, además, indagar los mecanismos o estrategias que emplean para actualizar el mensaje de la obra literaria. Por eso, el papel del profesor es el de conducir a sus estudiantes a la interpretación del texto literario a partir de la experiencia del alumno como lector y de las expectativas que tenga para enfrentarse a la obra literaria.

Para que exista una verdadera interpretación y comprensión del texto literario, es menester, desde una perspectiva hermenéutica¹⁹, que se dé un auténtico diálogo entre el lector y el texto; por ello, partimos de las premisas fundamentales de una teoría fenomenológica de la literatura que se utiliza como base para interpretar el texto literario en su realidad dinámica, como lo ha planteado W. Iser (en Rall 1987). Esta realidad consiste en la actualización²⁰ del texto a través de la lectura, y esta actualización se expone aquí vista como una polaridad continua entre el polo del autor y el polo del lector. Es decir, debe darse una interacción entre la estructura de la obra y su receptor.

¹⁹ *Hermenéutica*: "Forma metódico-científica de la interpretación y, por tanto, la interpretación será 'la teoría del modo de interpretar las manifestaciones de la vida fijadas por escrito.'" (Cf. Wilhelm Dilthey 1960:51-54.)

²⁰ *Actualización*: "Realización concreta del valor de una palabra, al pasar de su existencia abstracta dentro del sistema de la lengua al habla, donde el contexto selecciona algunos de sus rasgos semánticos pertinentes, es decir, de sus semas." (Helena Beristáin, 1985: 29.)

De ahí que mi primera intención sea la de conducir al estudiante hacia la identificación de la estructura superficial de la obra, es decir, el orden en que aparecen las palabras en el texto, con el objeto de que primero vaya elaborando, en relación al texto literario, un marco de integración global; en otros términos, espero que el alumno sea capaz de identificar las operaciones que se realizan al tratar de asociar los significados de las oraciones; distinguir la coherencia y cohesión del texto y, después, el plan global del autor: su intención comunicativa y el tipo de operaciones que emplea para llevar a cabo esa intención comunicativa.

2.2 Procesos pedagógicos en la interacción entre alumno y lectura escolar

En el trabajo que nos ocupa, el lector es una de las variables en la investigación, ya que, de entrada, no puede competir lingüísticamente con eficacia porque carece de conocimientos profundos de la lengua. Apenas la está aprendiendo.

El horizonte de expectativas de los estudiantes también se ve limitado. Horizonte, "concepto entendido como todo acto de conocimiento que presupone en el sujeto cognoscente, no una tabula rasa, sino por el contrario, una serie de percepciones previas, que funcionan como condiciones y como condicionantes del conocimiento, al mismo tiempo que funcionan como requisitos y como cauces de cada nueva percepción destinada a incorporarse al acervo de datos de la conciencia del sujeto. En otros términos, este último sería incapaz de conocer si no hubiera conocido antes, sería incapaz de percibir si no hubiera percibido antes" (Alberto Vital 1995:240).

Una de las tareas que corresponde realizar al profesor o guía es ayudar al alumno-lector) a reactivar todos sus conocimientos previos, todo lo que subyace en su conciencia: sus experiencias como lector en su lengua, es buscar, pues, estrategias de lectura que permitan al estudiante, primero, comprender

las propiedades más generales del uso de la lengua del discurso, para pasar a un conocimiento más profundo de las estructuras y funciones de muchos tipos de discurso (descriptivos, narrativos, argumentativos y poéticos), penetrar en las estructuras textual-gramaticales de los discursos literarios en los niveles de la morfofonología, la sintaxis y la semántica y, finalmente, estrategias que le permitan establecer un diálogo (intercultural) con los textos de Rosario Castellanos y Carlos Fuentes.

Por ende, el lector, nos dice Marlene Rall (1984: 208), "necesita conocer su propio horizonte, con todas sus variaciones y cambios constantes, en el momento de establecer contacto con otras situaciones, otros horizontes, otras visiones u opiniones". Esa interacción de horizontes podría llamarse, siguiendo a Knapp *et al.* (1987), comunicación intercultural, la cual involucra retos tanto de tipo práctico como teórico. Desde el punto de vista de los usos prácticos, la descripción y el análisis de los procesos de comunicación intercultural, los problemas y caminos divergentes de comunicación pueden ser identificados y pueden ser superados por formas de entrenamiento.

2.2.1 Desarrollo de estrategias de aprendizaje²¹

En tanto que las estrategias organizan la previsión del tema del texto, así como sus condiciones de comunicación, por coincidir en ellas la organización del repertorio inmanente en el texto con la iniciación del proceso de comprensión del lector, una de las principales tareas del profesor en el salón de clases será, por tanto, ayudar a sus estudiantes a que desarrollen, en general, estrategias para la lectura de cualquier tipo de textos, con el objeto de que el alumno se vaya sensibilizando con la lengua española escrita y, en particular, de estrategias para la comprensión de textos literarios.

²¹ *Estrategias de aprendizaje*: "son los procesos mentales con los que cuenta el estudiante para ayudarse en su aprendizaje. Son importantes para el aprendizaje de la lengua por ser herramientas que ayudan al estudiante a resolver problemas, además de ser esenciales para que el alumno desarrolle su competencia lingüística (y literaria)." (Rebeca Oxford 1990.)

A continuación presento los modelos de estrategias empleados en las diferentes etapas de experimentación.

Como estrategias para la lectura en general²² se pueden sugerir las siguientes:

1. Identificación de símbolos gráficos, títulos, subtítulos, dibujos, gráficas.
2. Apreciación de información extralingüística, como la ubicación del emisor (autor) y del receptor (lector).
3. Hacer predicciones sobre el contenido del texto.
4. Identificación de algunos modelos sintácticos y formas morfológicas característicos del lenguaje escrito.
5. Reconocimiento de varios tipos de textos: instructivos, descriptivos, narrativos, informativos, argumentativos y especulativos.

Como estrategias para la comprensión de textos literarios se proponen, entre otras, las presentadas por Roland Carter, quien sugiere presentar a los estudiantes de literatura extranjera modelos y actividades prelingüísticas y literarias que:

- 1) Los ayuden a sensibilizarse para que puedan reconocer la naturaleza de la *organización de la lengua* en relación al tipo de discurso de la lengua meta.
- 2) Den las bases para la *interpretación* de un texto al analizarlo cerradamente a partir de los rasgos estructurales de la lengua que lo integran.
- 3) Expliquen el *carácter* literario de un texto en particular (el estilo narrativo, de una historia corta, por ejemplo).
- 4) Puntualicen en los textos los *rasgos literarios* para una aplicación simultánea de modelos relevantes en textos no literarios.
- 5) Promuevan actividades lingüísticas centradas en el estudiante.

(Este modelo se desarrolla en la recepción del cuento "El don rechazado" de Rosario Castellanos).

H. Ned Seelye (1970:7) propone siete estrategias para la comunicación intercultural. (Modelo desarrollado en "La frontera de cristal" de Carlos Fuentes).

²² Gloria Shön señala que "actualmente en el enfoque interactivo, la información se procesa empleando dos tipos de estrategias: Una que lleva al lector de lo general a lo específico del texto: *Top down* y, otra, de lo específico a lo general: *Bottom up*" (1995:28).

1. El sentido o funcionalidad de la conducta condicionada culturalmente.
2. La interacción del lenguaje y las variables sociales. En otros términos, el aprendizaje, por parte de los alumnos, de diferentes registros dialectales.
3. Habilidad para entender cómo actúa la gente en diferentes situaciones cotidianas.
4. La identificación de palabras y frases de connotación cultural.
5. La capacidad para poder evaluar a la sociedad o emitir juicios acerca de ella.
6. La identificación y organización de la información acerca de la cultura meta (que aparece en el texto literario).
7. Curiosidad intelectual del alumno acerca de la cultura meta y su empatía mediante su relación con la gente.

En tanto el texto literario es concebido con la finalidad de ser leído, lo expuesto en esta parte del trabajo de investigación se relaciona con la teoría de aprendizaje propuesta en el modelo presentado en el capítulo 3; esta teoría tiene una base hermenéutica que parte de procesos de recepción e interpretación.

CAPITULO 3 Propuesta de un modelo para una didáctica del texto literario

**La literatura se convierte en importante instrumento de transmisión cultural al desarrollar temas de interés universal.
H. Ned Seelye (1976:15)**

La finalidad de este capítulo es presentar una propuesta metodológica para la enseñanza del español como segunda lengua, basada en el modelo para una didáctica analítico-receptiva de la literatura propuesto por Hartmut Heuermann, Peter Hühn y Brigitte Röttger. En este modelo, el proceso de comunicación literaria aparece como un esquema estructurado, subdividido en los factores básicos de texto-lector, cuyos campos coinciden siempre en el proceso de la recepción como un núcleo sintetizador. Por el lado del texto (objeto reconocido) se diferencian aquellos componentes (referencia cultural, social, tradición literaria, forma y temática, lenguaje) que se presentan como sus constituyentes básicos. Por parte del lector (sujeto reconocedor) se diferencian, de una manera totalmente análoga, aquellos componentes (situación cultural, social, conocimiento previo, experiencia de lectura, motivación para la lectura, competencia lingüística, inteligencia, etapa de desarrollo personal), los que aparecen como sus constituyentes básicos en el proceso de lectura. (Como se muestra en el esquema No. 4.)

Las respuestas intuitivas a un texto conciernen al proceso de lectura y de relectura (al analizar textos literarios). Para los no hispanohablantes esas respuestas son cruciales, ya que muchos de los textos deben entenderse lingüísticamente antes de leerse, para dar salida a las respuestas productivas y a las intuiciones, es decir, a la comprensión del texto. Por ende, el análisis lingüístico se convierte en un aspecto integral del proceso para entender literatura, un significado de intuición formulada, un significado susceptible de investigación.

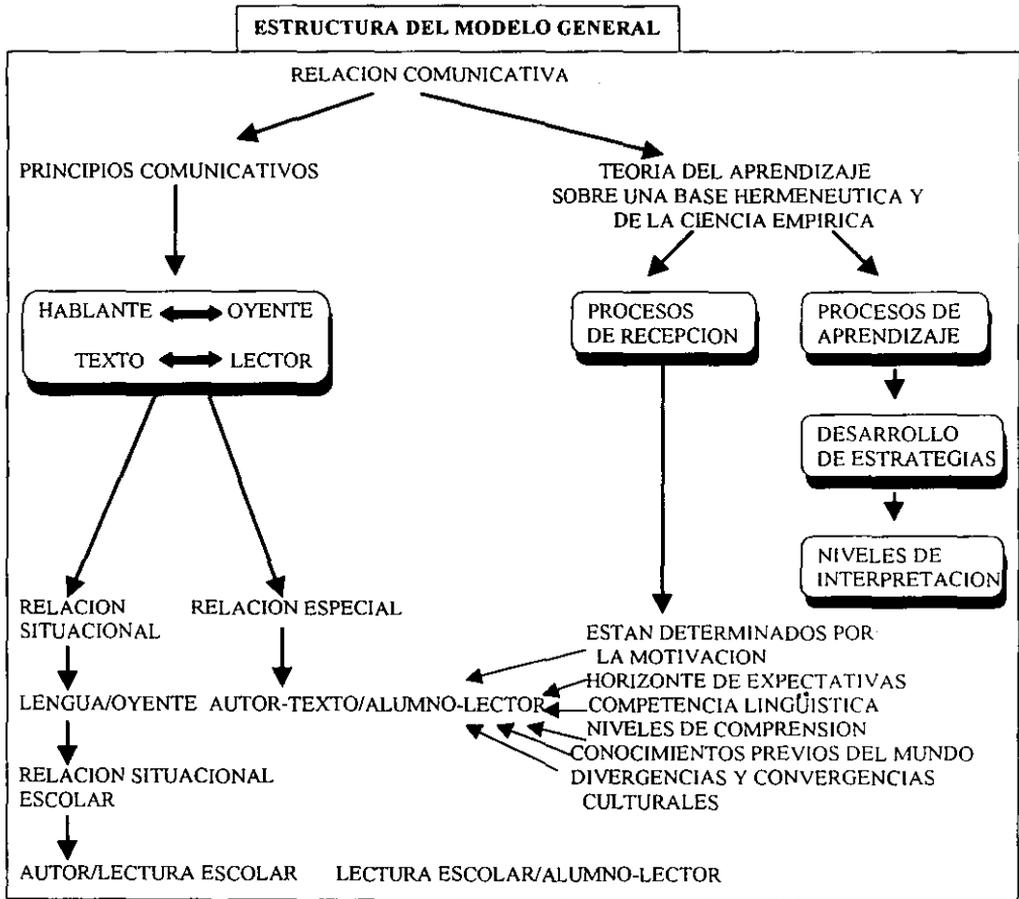
TEXTO (Objeto reconocido)	LECTOR (Sujeto reconocedor)
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Referencia cultural ◦ Referencia social ◦ Tradición literaria ◦ Forma ◦ Temática ◦ Lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situación cultural ◦ Situación social ◦ Conocimiento previo ◦ Experiencia de lectura ◦ Motivación para la lectura ◦ Competencia lingüística ◦ Inteligencia ◦ Etapa de desarrollo personal

Esquema No. 4 Relación comunicativa básica. (Adaptado de Heuermann *et al.*)

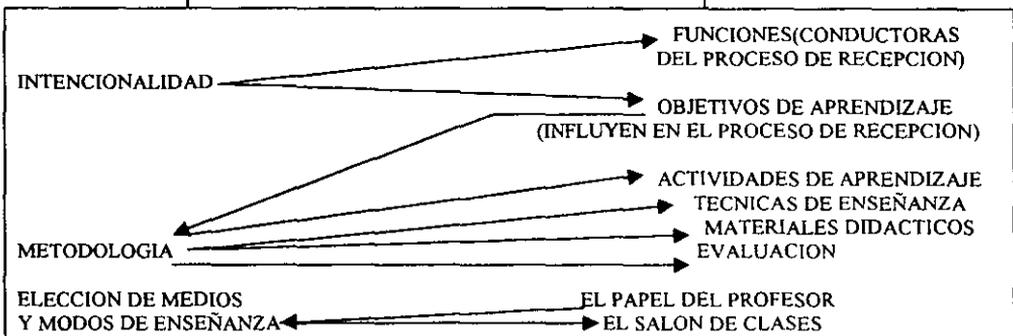
3.1 Presentación del modelo

El punto de partida de este modelo es el acto comunicativo al que se considera como un evento de significación específica, consignado a partir de un código de unidades comunicativas (mensajes) ligados siempre a referentes culturales. Dicho código hace referencia a la lengua, vista como un sistema de signos y como un hecho social y cultural; al habla (principal significante de los actos comunicativos) que representa la realización particular y concreta del sistema de la lengua; que permite a los usuarios hacer una traducción y transposición de sistemas o códigos no lingüísticos; y al texto como una unidad de comunicación. De esta manera, diremos, siguiendo a Eco, que "si todo fenómeno cultural es un acto de comunicación y puede ser explicado mediante los esquemas propios de cualquier acto de comunicación, será conveniente individualizar la estructura elemental de la comunicación donde ésta se produzca" (1994:43).

Por lo anterior, en el modelo para una didáctica del texto cultural, cuyo sustento teórico se halla en las ideas expuestas por Heuermann *et al.*, que se propone en esta investigación, se parte de una *estructura general* basada en una *relación comunicativa básica* y de una *superestructura* que se da a partir de las relaciones especiales establecidas entre la situación escolar (autor/lectura escolar) y la lectura escolar, así como la interacción de ésta con el alumno-lector.



SUPERESTRUCTURA DEL MODELO GENERAL



Esquema No. 5 Modelo para una didáctica del texto cultural. (Basado en el modelo analítico-receptivo de la literatura propuesto por Hartmut Heuermann, Peter Hühn, Brigitte Röttger.)

Los polos que conforman la estructura general corresponden a los *principios comunicativos* y a una *teoría de aprendizaje* (modelo general). El eje que une ambos polos es el representado por la superestructura (modelo especial relacionado con la enseñanza), en la que se consideran dos aspectos: *la intencionalidad* y *la metodología*. (Véase esquema No. 5.)

Una teoría de aprendizaje de la lengua, dentro de un enfoque o método, debe responder a dos preguntas ¿cuáles son los procesos psicolingüísticos y cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lengua? y ¿en qué condiciones pueden ser reactivados estos procesos? Esta teoría hace hincapié en la naturaleza del contexto humano y psicolingüístico en el que se realiza el aprendizaje, donde la formación de hábitos, la inducción, la inferencia, evaluación de hipótesis y la generalización son indispensables.

En este modelo proponemos un enfoque en el que damos por presupuesta una convergencia de condiciones, caracterizada por una relación especial texto-lector, así como una relación social básica. El elemento constitutivo y regulativo en el proceso de la lectura es, precisamente, la comunicación, en tanto ésta pertenece a las funciones fundamentales de la realidad social y a las categorías más importantes de las ciencias que se ocupan de los procesos formales o de contenido. Al pensar en una relación comunicativa básica, como lo proponen Heuermann *et al.*, estamos presuponiendo la presencia de un modelo integrativo que "aspira a superar sus tendencias particulares por medio de determinados principios comunicativos y de la teoría del aprendizaje sobre una base hermenéutica y de la ciencia empírica" (en Rall 1987:314).

3.1.1 Estructura del aspecto general del modelo

Los aspectos involucrados en esta estructura general se manifiestan por un lado con lo relacionado a los *principios comunicativos* que se deben observar en una interacción básica *hablante -oyente* (texto-lector). Interacción que da por parte del hablante, una *relación situacional (lengua/oyente)*, donde el papel de la lengua nos coloca ante una *relación situacional-escolar* (autor-lectura escolar). Del lado del oyente (lector) se establece una *relación especial* entre *autor-texto /* y el *alumno-lector*, que, a su vez, nos remite a una *relación especial lectura-escolar/ alumno-lector*.

Del otro lado, aparecen los *procesos de recepción* y los *procesos de aprendizaje* generados por una *teoría del aprendizaje* determinada, principalmente por una base hermenéutica y de la ciencia empírica; esto es, una teoría del aprendizaje con un enfoque epistémico centrado en la psicología cognoscitivista, cuya base está en principios hermenéuticos y un método empírico (que concibe que todo conocimiento debe descansar en la experiencia). Por lo tanto, esa teoría de aprendizaje deberá basarse en un enfoque procesal que conduzca a nuestro alumno lector no sólo a la comprensión del texto literario sino también a su interpretación.

Los procesos de recepción se orientan principalmente hacia los "acontecimientos de enseñanza, los eventos externos diseñados para favorecer el aprendizaje" (Robert M. Gagné 1987:247) del alumno-lector; entre ellos se pueden mencionar: la motivación, el horizonte de expectativas, conocimientos previos del mundo, niveles de comprensión, competencia lingüística, convergencias y divergencias culturales. Dentro de este proceso se deben considerar, además, las *funciones* manifiestas en la interacción entre alumno-lector y la lectura escolar que orientan el proceso de recepción y los *objetivos* que subyacen en dicho proceso. En tanto la didáctica de la literatura "no se puede limitar sólo al análisis de procesos de recepción; más bien debe articular sus exigencias en forma de metas de aprendizaje e imponer éstas en forma de procesos de aprendizaje" (Heuermann *et al.*:1987). Dentro de estos *procesos de aprendizaje* se consideran el desarrollo de estrategias y los niveles de interpretación. (Temas tratados en el capítulo 2 de este trabajo.)

3.1.2 Superestructura del aspecto especial del modelo

Los elementos que conforman el proceso de enseñanza: *intencionalidad*, *temática*, *metodología* y *elección de medios* podemos enmarcarlos dentro de la superestructura del aspecto especial del modelo; esta superestructura didáctica, orientada hacia la relación especial entre lectura escolar y el alumno-lector, nos permite llevar a cabo, en el salón de clases, la relación comunicativa básica de la estructura del modelo general.

3.1.2.1 La intencionalidad

La intencionalidad se refiere a la capacidad de comprensión e interpretación de textos que se desea desarrolle el alumno dentro de los procesos de recepción literaria y en una situación escolar. En esta investigación está representada por las *funciones* y los *objetivos de aprendizaje*.

3.1.2.1.1 Las funciones

Heuermann *et al.* definen las funciones como categorías no intencionales. "Resultantes observables o deducibles de los procesos de recepción literaria, como resultado de todos los factores que determinan el proceso de lectura. Para su realización se requiere de una instancia directriz: profesores, medios de enseñanza en forma de informaciones, instrucciones, explicaciones, preguntas, sugerencias". (1987: 325.)

En una situación dentro del salón de clases, se deben reconocer no sólo las funciones que se establecen en la interacción entre nuestro alumno-lector y el texto como conductoras del proceso de recepción, sino también los objetivos de aprendizaje tendentes a influir el proceso de recepción.

3.1.2.1.2 Los objetivos de aprendizaje

Para Heuermann *et al.*, los "objetivos de aprendizaje son categorías intencionales, prescriptivas o normativas. Resultantes deseadas o manipuladas de los procesos de recepción literaria, como resultado de todos los factores determinantes del proceso de lectura" (*Idem.*).

Incluir en un programa curricular institucional esta propuesta metodológica deberá hacerse a partir de objetivos generales como los propuestos por Natalia Ignátieva (1991:40-52): "Enseñar la lengua como comunicación y familiarizar al alumno con la cultura de L2". A estos objetivos podemos agregar el de conducir al alumno al establecimiento de un diálogo intercultural entre su cultura y la cultura meta.

Los objetivos de aprendizaje específicos nos permitirán, mediante la lectura de textos literarios, conducir al alumno hacia:

- 1) La confirmación de sus expectativas e hipótesis en relación al contenido del texto.
- 2) La extracción de la información específica del texto (relacionada con el narrador, los personajes o el argumento de la narración).
- 3) La realización de tareas comunicativas (en forma individual o grupal).
- 4) La actualización de lo que aparece en un texto en su superficie como una cadena de artificios expresivos.
- 5) La reactivación de todos sus conocimientos previos, todo lo que subyace en su conciencia: sus experiencias como lector en su lengua.
- 6) La comprensión de las propiedades más generales del uso de la lengua.
- 7) Un conocimiento de las estructuras y funciones de los diversos tipos de discursos.
- 8) El conocimiento de las estructuras textual-gramaticales de los discursos literarios en los niveles de la morfofonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática.

3.1.2.2 La temática

La temática "aborda el ámbito de fenómenos de la vida que atraen la atención del escritor y que requieren, desde su punto de vista ser representados y aquilatados por el lector" (L. Timoféiev 1979:302-303). En este trabajo nos interesa conocer la forma en que nuestro alumno-lector identifica los temas presentados por Rosario Castellanos y Carlos Fuentes: La mujer, la ciudad.

3.1.2.3 La metodología

La metodología es definida como el estudio de las prácticas y procedimientos que se usan en la enseñanza. Richards y Rogers (en David Nunan 1988: 76-77) la definen en términos de enfoque (teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje); diseño (objetivos específicos, actividades de enseñanza aprendizaje, roles del profesor y del estudiante, y materiales didácticos); procedimientos (interacción en el salón de clases mediante las técnicas y los medios y modos de enseñanza).

Dentro de nuestro esquema (véase esquema No. 5), proponemos una metodología que incluye actividades, materiales didácticos, el papel del profesor, técnicas, medios y modos de enseñanza, el salón de clases y la evaluación; con la que se pretende que el alumno extranjero, a través de diferentes actividades: a) identifique la variedad de perspectivas que conforman el texto narrativo y en las que aparece la visión del autor, pero también el cúmulo de información que el lector deberá actualizar, con base en su capacidad para transferir los conocimientos literarios que posee de su lengua; b) desarrolle una competencia lingüística que lo conduzca hacia la identificación de la estructura superficial de la obra literaria, es decir, el orden en que aparecen las palabras en el texto con el objeto de que vaya elaborando un marco de integración global, esto es, que sea capaz de reconocer las operaciones que se realizan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua: identificación del significado de las oraciones, de la coherencia y cohesión del texto, así como el plan global del autor: su intención comunicativa y el tipo de operaciones que emplea para llevar a cabo esa intención comunicativa; c) descubra, a partir de la teoría del texto, los procesos de análisis, descripción y explicación que abarquen desde la estructuración del texto hasta la estructuración del comportamiento del receptor. Esto es, toda clase de aspectos comunicativos como son: "condiciones de producción, procesos de lectura, comprensión, memorización y varias condiciones socioculturales de uso" (van Dijk 1970:594); d) confronte su cultura con la cultura mexicana.

3.1.2.3.1 Las actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son las situaciones reales o simuladas, su finalidad es orientar al estudiante hacia la estructuración de nuevos comportamientos o a la consolidación de los ya existentes, de acuerdo con lo previsto en los objetivos de la unidad de aprendizaje (o del programa).

Entre las principales actividades o tareas propuestas se encuentran aquellas que guían al estudiante hacia la predicción, a partir de su experiencia como lector. Los ejercicios que el alumno deberá realizar no están diseñados para explicar o interpretar el texto, sino que sólo le dan las bases para entender e involucrase más con él.

En un segundo momento, se conduce al estudiante a la elaboración de resúmenes de algunas obras literarias que haya leído, con el objeto de que se vaya sensibilizando acerca del trabajo que se pretende realizar, esto es, que vaya descubriendo por él mismo que no es lo mismo hacer predicciones a hacer resúmenes, ya que si el lector no conoce todo el texto, no podrá hacer un resumen. Sin embargo, sí se pueden hacer predicciones a partir de ciertos rasgos del texto como lo son el título, los subtítulos, los dibujos y toda la información no verbal que rodea al texto.

A esta primera etapa de actividades podríamos llamarla de sensibilización, a la que seguirá una etapa que conduce al alumno hacia el reconocimiento de la estructura superficial del texto. En otras palabras, se conduce a los estudiantes hacia el reconocimiento de los rasgos estilísticos del texto que se trabajará:

- 1) El tipo de vocabulario elegido por el autor.
- 2) El tipo de uniones que se da entre palabras, incluyendo los contrastes y las asociaciones.
- 3) La asociación del sonido con la grafía y el tipo de entonación que se da en la cadena hablada (esto se realiza mediante la lectura en voz alta). En el caso de la poesía se deberá hacer énfasis en la rima y en la acentuación.
- 4) El orden de las palabras en la oración.
- 5) La estructura de la cláusula (simple vs. compleja)
- 6) El uso de los pronombres personales
- 7) El tipo de modos del verbo (indicativo, subjuntivo, imperativo)
- 8) Unión de oraciones mediante los procesos de coordinación y subordinación.

Una tercera etapa es la que corresponde a lo que subyace en el texto: Para el desarrollo de las actividades de esta etapa seguimos en primer lugar lo expuesto por Hans W. Dechert (1983); él sugiere que el profesor:

- 1° Cuento brevemente la historia.
- 2° Vuelva a contar la historia, pero ahora con dibujos.
- 3° Pida al estudiante que escriba una oración para cada dibujo.
- 4° Conduzca al estudiante hacia la identificación del lugar, los protagonistas, el problema que se presenta en la historia.
- 5° Guíe al estudiante hacia la reescritura de la historia.

En segundo lugar, se considera lo propuesto por Roland Carter (1986), quien argumenta que, en la enseñanza de una lengua extranjera, entender la lengua meta no es igual a entender la literatura meta y, para el estudio de esta última, presenta un modelo basado lingüísticamente en la aplicación de la narrativa literaria. (Véase 2.2.1 de este trabajo.)

Además, Carter pretende que modelos como éste puedan contribuir al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, en la que el estilo y el análisis lingüístico pueden ofrecer considerables beneficios a los estudiantes en el estudio de la lengua y, de este modo, ayudar a la integración del estudio de la lengua y la literatura meta.

Dentro de esta tercera etapa se desarrollan actividades basadas en los tres pasos propuestos por Rall (1981: 198), para la explotación didáctica del texto:

- a) La proyección subjetiva como etapa necesaria e inevitable de la recepción. En vez de suprimir esta etapa hay que reforzarla a lo máximo para estimular la creatividad. Leer significa aprender a expresarse.
- b) Hacer ver la discrepancia entre la concreción individual y la intención del autor, tomando en cuenta el lugar histórico-cultural de cada uno. Crear conciencia en los estudiantes de los procesos de recepción, y, a través de una etapa de relativismo, tratar de objetivar los resultados.
- c) Reflexionar sobre sí el texto, visto desde su contexto histórico social, puede ofrecer alternativas de pensamiento y de comportamiento para la praxis vital del lector actual, a pesar de posibles diferencias de situación histórica, estructuras socioculturales, expresadas con el lenguaje.

El sugiere, además, otros tipos de temas y de proyecciones para realizarse en el salón de clases:

- 1) Comentarios sobre el uso de giros, fórmulas en una situación comunicativa.
- 2) Comentarios sobre la o las reacciones de los personajes.
- 3) Empleo del texto literario como punto de partida para llevar a un fin la situación comunicativa que fue considerada incompleta.

- 4) Discusión sobre la identidad del estudiante con alguno de los personajes. (Estas actividades se presentan en los apéndices No. 5 y No. 6.)

La cuarta etapa para la elaboración de las actividades corresponde al nivel cultural. En esta etapa se prepara todo un marco de referencia que parte desde la biografía del autor hasta lo relacionado con factores sociales, históricos, políticos y psicológicos de la época. Los ejercicios de esta etapa van más allá de la forma lingüística; se requiere de una comprensión del lenguaje, de lo que se dice con palabras y lo que subyace como parte de la función de ese lenguaje; es decir, el mensaje que comunica el autor (como se presenta en el capítulo 4 de este trabajo). De esta manera, nuestro alumno estará ante la posibilidad de comprender la literatura y después interpretarla.

La quinta etapa, correspondiente a la evaluación, la representan aquellas actividades que permiten interpretar el desempeño del estudiante en una tarea basada en obtener información de un texto leído. Y, además, se espera que el alumno sea capaz de confrontar su experiencia como lector, su mundo, su cultura con lo presentado por el autor del texto literario.

3.1.2.3.2 Los materiales didácticos

Llamamos materiales didácticos a los instrumentos que auxilian a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, promoviendo una interacción dinámica dentro del salón de clases.

Nuestro quehacer como profesores, en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, nos ha permitido transmitir no sólo la cultura a través de la enseñanza de la lengua, sino que nos ha llevado a la búsqueda, selección y diseño de materiales con el objeto de apoyar los libros de texto y buscar nuevas alternativas para la enseñanza de la lengua española.

Con estos materiales se ha pretendido promover el aprendizaje de la lengua por lo que se ha buscado ofrecer datos lingüísticos que correspondan al nivel de lengua de cada estudiante, así como dar información acerca del contexto sociocultural de la ciudad de México.

En los materiales que aquí se proponen (ver apéndices) se han considerado los principios de diferenciación progresiva, reconciliación integradora, empleo de organizadores temáticos, unidades y lecciones, presentados por D. Ausubel (1982); así como las características de autenticidad y niveles de dificultad. Para su selección se siguieron los siguientes criterios: 1) Que el material fuera un eslabón entre el salón de clases y el mundo exterior. 2) Que el material promoviera el aprendizaje independiente. 3) Que el material se centrara en el estudiante y en su proceso de aprendizaje. 4) Que el material fuera realmente accesible. 5) Que el material estuviera de acuerdo con las necesidades del estudiante. 6) Que el material pudiera ser usado en más de un nivel de dificultad. 7) Que los objetivos del material fueran claros. 8) Que el material incluyera aspectos culturales.

3.1.2.3.3 El papel del profesor

Al considerar el texto literario como un texto cultural que comunica saberes lingüísticos, sociales, históricos y políticos dentro de una situación escolarizada debemos considerar, en este proceso de enseñanza aprendizaje, el papel del profesor quien deberá cumplir las siguientes funciones:

- a) Facilitar el proceso de comunicación entre el alumno lector y las tareas que debe realizar con base en el *input* lingüístico que aparece en la estructura del texto literario y el *input* cultural que subyace en cada texto.
- b) Motivar a los estudiantes mediante el empleo de diferentes recursos didácticos.
- c) Ayudar a los estudiantes a reactivar todos los conocimiento del mundo que subyacen en su memoria.
- d) Desarrollar en los estudiantes estrategias de lectura.
- e) Proporcionar información cultural relevante.

Lo anterior será posible siempre y cuando el profesor adopte 1) una actitud positiva no sólo frente a sus alumnos, sino también frente al contenido del texto. 2) Dé a sus estudiantes información cultural relevante y tareas

interesantes. 3) Esté motivado y tenga interés por sus alumnos. 4) Involucre a sus estudiantes activamente dentro del salón de clases. 5) Propicie el aprendizaje de nuevas estructuras y funciones de la lengua. 6) Conduzca a los estudiantes hacia la actualización del sentido de la conducta desde la perspectiva de la cultura, de los personajes de las narraciones. 7) A partir de palabras y frases connotadas en un ámbito cultural, conduzca a sus estudiantes a la elaboración de imágenes. 8) Mediante cuestionamientos, guíe a los alumnos a la creación de imágenes a partir del tema o contenido del texto. 9) Conduzca a los estudiantes a la confrontación de la cultura meta con su cultura. 10) Evalúe el proceso de recepción de los estudiantes.

3.1.2.3.4 Las técnicas de enseñanza

Las técnicas representan el cómo llevar a cabo las actividades en el salón de clases. Los procedimientos (tareas y ejercicios) que deberá realizar el profesor con sus alumnos para alcanzar los objetivos propuestos. Entre las técnicas más empleadas en la enseñanza de lenguas se encuentran la lectura en silencio, la lectura en voz alta (en forma individual), el subrayado de palabras, frases y oraciones de difícil comprensión para los alumnos, las respuestas a cuestionarios, la asociación de dibujos con las expresiones, los juegos de roles, las simulaciones, los comentarios. (Cf. Diane Larsen-Freeman 1986 y Donn Byrne 1987.)

En el modelo propuesto, además, las técnicas de enseñanza tienen la finalidad de ayudar a los estudiantes a la emancipación, esto es, a la liberación de las presiones y la frustración a la que le conduce la incompreensión del texto literario. Por ello, se emplean ejercicios y técnicas que ayuden al estudiante a tener confianza, a no preocuparse si comete errores. Técnicas que despierten tanto su curiosidad como su creatividad al estar manipulando primero, la estructura de la lengua y, después, el significado.

Finalmente, se proponen técnicas que estén relacionadas con un enfoque integrador en donde se estimule no sólo el desarrollo del lenguaje sino también, y al mismo tiempo, desarrollen la sensibilidad del estudiante para entender el lenguaje literario.

Entre ellas podemos sugerir:

Técnicas de sensibilización

- 1) Emplear la probable experiencia de los estudiantes en relación a las palabras, frases y oraciones para la presentación de una noción (o categoría gramatical) estructura o expresión desde el punto de vista funcional.
- 2) Reunir una serie de imágenes (en una carpeta) que ilustren las ideas principales de la narración con el objeto de que el alumno pueda hacer hipótesis acerca del contenido del relato.
- 3) Hacer dos tarjetas, una con la palabra (o expresión) y, otra, con su significado, con el objeto de que el alumno las junte. Las tarjetas se pueden clasificar ya sea por temas gramaticales, históricos, sociales o culturales.
- 4) Conducir a los alumnos hacia la lectura, en forma individual o por parejas de algún pasaje del relato.
- 5) Jugar con los alumnos: el profesor traza en el pizarrón dos columnas; en la primera escribe oraciones principales y, en la segunda, los alumnos deberán complementarla con una oración subordinada con base en los personajes o las acciones del relato.

Técnicas durante la lectura

- 1) Dar a los alumnos tarjetas en desorden con alguno de los párrafos del texto para que lo organicen, según crean ellos que deberá ir.
- 2) Confrontar el orden con el texto original.
- 3) Pedir a los alumnos que lo vayan leyendo según el orden.

Técnicas para el análisis (o interpretación)

- 1) Escribir en el pizarrón palabras *tema* (por ejemplo, mar, mujer, ciudad) para que el alumno elabore la imagen que creó a partir de la lectura del relato.
- 2) Proponer metáforas o expresiones coloquiales con el objeto de que el alumno, a partir de la lectura del texto, les dé un significado.
- 3) Conducir a los estudiantes a que hagan preguntas al texto.
- 4) Confrontar a los estudiantes del grupo con la finalidad de establecer un diálogo a partir de las respuestas que les dio el texto, y con base en su horizonte de expectativas.
- 5) Conducir a los estudiantes hacia la evaluación de sus apreciaciones conforme a su cultura.

3.1.2.3.5 Los medios y modos de enseñanza

En la presente investigación, siguiendo a Lafourcade (1974), denominamos *medios* a cualquier elemento, aparato o representación (material impreso, dibujos, láminas, fotografías, aparatos audiovisuales) que se emplea en una situación de enseñanza aprendizaje para promover información o facilitar su comprensión, y *modos* a los sistemas de interacción que se emplean entre los componentes de toda situación de aprendizaje: profesores, alumnos, medios, contenidos y consignas para el logro de los objetivos previamente acordados.

Tanto medios como modos requieren de una directriz y de un espacio para su realización. Por ello, aquí se hace énfasis en el papel del profesor en el salón de clases más que en los auxiliares didácticos que nos ofrece actualmente el avance tecnológico.

3.1.2.3.6 El salón de clases

La efectiva comunicación entre alumnos de diferentes culturas requiere que el profesor organice, desde una perspectiva social, las diversas actividades que se realizan en el salón de clases,²³ más que tomar conciencia de cómo o por qué la gente con distintos marcos culturales interactúa de una manera particular.

Gail L. Robinson (1987:141) nos dice que las interacciones exitosas y positivas, de persona a persona, se presentan cuando los participantes en la interacción han desarrollado no sólo ciertos estilos de interacción, sino múltiples de ellos, que incluyen variedad de estilos de habla; en suma, cuando el alumno puede ser un buen hablante y un buen oyente, cuando el alumno puede hablar directa e indirectamente y, finalmente, cuando es capaz de participar en conversaciones en igualdad de condiciones que la otra contraparte de la comunicación. Estas interacciones (verbales y no verbales) multiculturales, este encuentro cultural se realiza en el contexto del salón de clases.

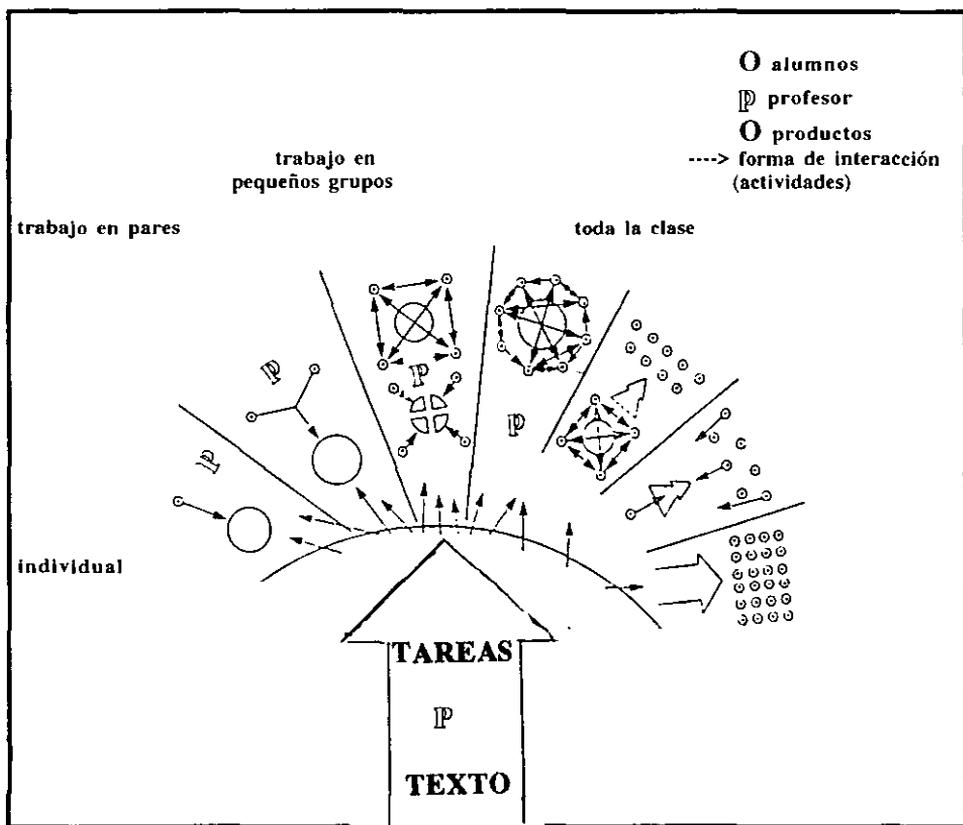
Así, en este escenario pedagógico, debemos contemplar no sólo los procesos de cada uno de los participantes, sino los procesos de todo un grupo donde confluyen variedad de creencias, experiencias, sentimientos, esto es, un grupo de varias culturas.

En el salón de clases podemos observar dos dimensiones: una orientada hacia el aspecto físico (tamaño, iluminación, mobiliario); y otra, hacia la movilidad de los alumnos dentro de ese espacio asignado para la realización de las actividades y tareas de aprendizaje.

²³ "El aprendizaje de salón de clases no ocurre en el vacío social, sino sólo en relación con otros individuos que generan en la persona reacciones emocionales y sirven de representantes de la cultura." (David Ausubel 1997: 40.)

En cuanto al aspecto físico, se recomienda, amén de buena iluminación y un mobiliario adecuado a las necesidades de alumnos adultos con características corporales diferentes a las de los mexicanos, colocar elementos típicos de la cultura meta (fotos de gente, museos, ciudades, mapas, etc.) con el objeto de que los alumnos puedan compararlos con los existentes en su ciudad, país, su cultura.

La otra dimensión se refiere al aspecto social y afectivo dentro del salón de clases. Para ello se sugiere la organización de los estudiantes en pequeños grupos, cuya movilidad, dentro de este espacio, les permita interactuar en parejas, en pequeños grupos de dos o tres alumnos, o a toda la clase, como se ejemplifica en el siguiente esquema:



Esquema No. 6. Organización social en el salón de clases. (Adaptado de Tony Wright 1989: 92.)

Por lo tanto, aquí consideramos el salón de clases como un espacio donde tanto la enseñanza como el aprendizaje se efectúan con grupos operativos. Esto es, con grupos a los que no sólo se transmiten conocimientos o información, sino que se pretende que los integrantes incorporen y manejen los contenidos del texto cultural y los confronten con su cultura. (Cf. José Bleger 1977: 117.)

Para que realmente se dé una auténtica interacción entre el alumno-lector y el texto literario es menester la presencia y la guía del profesor, quien deberá

- 1) orientar al alumno hacia la actualización de lo que aparece en la superficie del texto como una cadena de artificios expresivos; 2) ayudarlo, mediante la realización de tareas y actividades comunicativas, a reactivar todos sus conocimientos previos, todo lo que subyace en su conciencia: sus experiencias como lector en su lengua; 3) conducirlo hacia la comprensión de las propiedades más generales del uso de la lengua; 4) guiarlo hacia el reconocimiento de las estructuras y funciones de los diferentes tipos de discurso; 5) ayudarlo a identificar las estructuras textual-gramaticales de los discursos literarios en los niveles de la morfofonología, la sintaxis y la semántica; y 6) propiciar que el alumno establezca un diálogo intercultural entre él y el texto. El diálogo intercultural, mediante la lectura de textos literarios, será el resultado de la capacidad del estudiante para arriesgarse a identificar los objetivos del autor así como el tipo de conductas socialmente aceptadas por una comunidad y a confrontarlas con su lengua y su cultura.

Finalmente, si queremos que se den las condiciones adecuadas en el salón de clases es necesario que el profesor identifique las estrategias involucradas en una comunicación intercultural y seleccione aquellas que puedan ser desarrolladas en una clase de lengua.

3.1.2.3.7 Evaluación del proceso de aprendizaje

Todo ser humano que trabaja física o intelectualmente persigue una meta preconcebida de antemano y espera, en consecuencia, un rendimiento material o espiritual de acuerdo a los esfuerzos y tiempo empleados; por eso valora, evalúa lo que produce, ya sea para satisfacerse en caso de comprobar resultados positivos o, en caso de que la valoración sea negativa, para rectificar las imperfecciones descubiertas.

Es sabido que la enseñanza (de una lengua), realizada adecuadamente, se desarrolla a través de cuatro fases importantes: 1) determinación de los objetivos; 2) adopción de planes y métodos para alcanzar objetivos; 3) aplicación de esos planes y métodos y 4) evaluación de todo el proceso.

La última fase es especialmente importante cuando se trata de tareas que se repiten a lo largo de toda la unidad o lección, como las que se presentan en la propuesta del curso *¿Cómo nos vemos? Imágenes de México a través de textos literarios*. La evaluación del proceso correspondiente a cada tarea, permite perfeccionar el proceso que corresponde a la tarea siguiente.

En consecuencia, podemos decir que en el proceso de enseñar la lengua y la cultura se han de estar readaptando continuamente los medios para alcanzar los fines propuestos y para ello deberemos apoyarnos en un buen plan de evaluación.

En este trabajo, hemos considerado la literatura como un proceso comunicativo, en donde la lengua es vista como el vehículo por medio del cual se realiza la comunicación; por lo tanto, deberemos tomar en cuenta también, dentro del enfoque que hemos adoptado, la evaluación, según lo planteado por Francisco Rivas, como "el elemento fundamental que contrasta las *intenciones* con los *resultados* educativos, y en consecuencia, orienta la toma de decisiones" (1997:229).

En el trabajo que nos ocupa proponemos tres tipos de instrumentos de evaluación :

1) **Diagnóstica:**

a) Con el objeto de conocer información acerca de los intereses, y el horizonte de expectativas de los estudiantes.

b) Con el objeto de determinar el tipo de necesidades de los estudiantes (nivel de lengua, capacidad para la recepción y la producción de textos y cierta sensibilidad para la lectura de textos literarios). (Véanse apéndices No. 1 y No. 2.)

2) Procesual. Presentación de los contenidos y desarrollo de los mismos durante el curso. Su objetivo es ir valorando el grado de aceptación o rechazo del estudiante hacia el texto literario visto como texto cultural. (Ver apéndices Nos. 3, 5, 6, y 7.)

3) Global. Respecto al redimiento que se pretende conseguir en un dominio instruccional específico de tareas como las que se presentan al alumno. (Ver apéndice No. 8.)

Todos los instrumentos diseñados pretenden evaluar aspectos de tipo actitudinal.²⁴ Ante esta perspectiva estamos frente a una evaluación conforme al criterio, metodología que remite directamente la producción del alumno con las exigencias de la tarea. Por lo tanto, entendemos por evaluación referida al criterio, "aquel acercamiento de evaluación educativa en el que se recoge información mediante un instrumento estandarizado con objeto de poder describir el conjunto de conocimientos y habilidades adquiridos por un sujeto acerca de un *dominio educativo* de referencia descrito adecuadamente" (Jornet y Suárez 1994).

El modelo propuesto en este capítulo es válido para el proceso de recepción en lengua extranjera siempre y cuando sean consideradas las condiciones especiales a las que está sujeto el proceso de comunicación; el profesor deberá, por tanto, especificar aquellos aspectos aislados que causen confusión al alumno, ya sea ayudándole a desarrollar estrategias de lectura, dándole breves explicaciones o, en el último de los casos, adaptando el texto para que el alumno pueda comprenderlo.

²⁴ Lo actitudinal está relacionado con "el deseo de saber, la necesidad de logro y de autosuperación, y la involucración del yo (interés) en un campo de estudio determinado"; Ausubel lo define como factores motivacionales y actitudinales (Ausubel *op.cit.*:39).

CAPITULO 4 Contexto general

Un contexto no es sólo un mundo-estado posible, sino al menos una secuencia de mundos- estados...Es un transcurso de sucesos.
(Teun A. van Dijk 1988:273-274)

4.0 Introducción

Para que el profesor pueda cumplir con las funciones expresadas en el capítulo anterior, al emplear el texto literario como un texto cultural, es menester que tenga la referencia del mundo externo en el que el texto literario fue creado. Un contexto general que involucre aspectos geográficos, históricos y socioculturales, así como un contexto particular íntimamente relacionado con la biografía del autor. Alicia Redondo (1995:20) dice: "ningún trabajo escolarizado podrá hacerse sin el conocimiento de los datos previos del autor, su época, /sic.../ necesitamos los datos históricos y literarios de la obra. A la vez, tenemos que exigirnos leer desde nosotros mismos conservando un criterio individual que nos permita hacer una lectura personal y, además, un diálogo con la lectura de otros."

Empleamos en esta parte del trabajo, el término contexto para hacer referencia al conjunto de los hechos conocidos por el receptor en el momento en que el acto sémico tiene lugar. Es decir, como señala Luis Prieto (1973), el contexto se da a partir de la posibilidad de decodificación del mensaje. El acto sémico es un hecho perceptible que se ha producido para servir de indicio al lector o receptor. En este sentido, la recepción es parte del proceso de interpretación donde se deben aclarar los potenciales de significado que ofrece un texto por lo cual, la actualización que se efectúa en la lectura, se realiza como un proceso de comunicación que se debe describir. Será a partir de la actividad receptora de un área cultural como se crea la obligación a interrogarse de antemano sobre la unidad de esta área cultural (Brunel y Chevrel 1994:154).

En el supuesto de que a nuestro alumno-lector, probablemente, el contexto le sea ajeno, en este capítulo, a manera de sugerencia para el profesor, pretendo dar algunos datos dentro de un contexto general el cual he titulado *Convergencias y divergencias entre Rosario Castellanos y Carlos Fuentes* con el objeto de poder establecer el contexto histórico, político y social en el que se produjeron los cuentos que sirven de base en la realización de este trabajo de investigación.

Además, presento, fuera de toda ortodoxia teórica y de manera ecléctica, dos modelos (elaborados por mí) para el análisis de los cuentos "Album de familia" de Rosario Castellanos (para el análisis de este cuento, sigo muy de cerca el modelo presentado por van Dijk en su libro *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*); y "La frontera de cristal" de Carlos Fuentes (donde analizo principalmente la relación texto-lector).

4.1 Convergencias y divergencias

Rosario Castellanos y Carlos Fuentes nacen en la década de los años veintes, época en la que el hombre, a nivel nacional como internacional, está superando los estragos de los movimientos bélicos de principios de siglo: la Revolución Mexicana, la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa.

Rosario Castellanos nació en la ciudad de México el 25 de mayo de 1925. Carlos Fuentes, el 11 de noviembre de 1928 en la ciudad de Panamá, pero tiene la nacionalidad mexicana. Ambos realizan sus primeros estudios lejos de la Ciudad de México y retornan a ella en los cuarentas, cuando se está gestando el gran cambio, cuando se está construyendo con los ideales posrevolucionarios, bajo el gobierno del último general de la lucha armada, Manuel Avila Camacho, la gran ciudad (de México). Podría decirse, como apunta Armando Pereira: "en el ámbito del quehacer político nacional, la década de los cuarenta constituyó un momento crucial en cuanto a la centralización y consolidación del poder en un solo partido y en una sola figura dentro de él. El régimen presidencialista mexicano tendría, desde entonces, un largo camino por recorrer" (1997:12).

En el ámbito cultural empiezan a superarse los temas relacionados con la revolución y lo rural; aparecen los que dan cuenta de lo que pasa en la ciudad, lo urbano. Se empiezan a experimentar nuevas técnicas narrativas, siguiendo las líneas trazadas por John Dos Passos, William Faulkner, David Herbert Lawrence y Aldous Huxley, como lo muestra la gran novela de la ciudad de México, *La región más transparente*. En esta novela Carlos Fuentes despliega como un gran mural la vida de la ciudad que empieza a proyectarse hacia el desarrollo económico y cuyas tesis fundamentales son las que circulaban en los años cincuentas en boca de los intelectuales. (Principalmente vemos las ideas de Octavio Paz plasmadas en *El laberinto de la soledad* las que se desarrollan en esta novela.) Por su lado, Rosario Castellanos confiesa haber tenido influencia, principalmente, de Faulkner en sus cuentos de la obra *Ciudad Real* (Carballo 1986: 528).

Si quisiéramos buscar convergencias histórico culturales en la vida de ambos escritores, tendríamos que señalar algunos rasgos. Por ejemplo: ambos pasan fuera de la ciudad de México sus primeros años de vida, circunstancia que les permite poder observar al "otro" y crecer dentro de una cultura distinta a la suya. Rosario Castellanos se enfrenta a la cruel explotación del indígena, imagen con la que va a caminar y va a recordar durante toda su vida. Carlos Fuentes trata de dar sentido a su ser mexicano enfrentándose a "otros", otras culturas: la norteamericana, la chilena, la argentina.

Los dos realizan estudios de preparatoria y facultad en la Ciudad de los Palacios: ella en la Facultad de Filosofía y Letras, él en la Facultad de Leyes. Los dos fueron becarios del Centro Mexicano de Escritores, Castellanos de 1953 a 1954 y Fuentes del 56 al 57. Uno y otra, con sus respectivas distancias,

crean, inauguran momentos relevantes para nuestra cultura y para nuestras letras. De Fuentes, podemos leer en Vital (1994) que inaugura (en cuanto a su recepción) la aparición de la primera novela urbana.²⁵ Rosario Castellanos, por su parte, inaugura una nueva manera de decir las cosas de mujeres, nos dice Elena Poniatowska: "Rosario: el mejor alegato para la vocación creativa"(1985: 131-132).

Los inmensos cambios generados después de la Revolución Mexicana: desde la creación de nuevas instituciones económicas, así como un adelanto en la infraestructura del país: escuelas, redes de carreteras, obras de irrigación y mejoramiento en innumerables servicios públicos hasta la legitimación de El Estado Mexicano (Krauze 1997:20) son analizados por Fuentes y, desde su trinchera, como buen observador que es "...nos mete a México en la cabeza, nos retaca de imágenes, captura para nosotros experiencias y anécdotas, diálogos, interpreta lo que ve, no nos deja escoger..." (Poniatowska *op.cit.*: 13). Y, al traducirnos a este México lo va a hacer con el lenguaje de las niñas bien y de los pelangoches. Mientras que Rosario, partícipe de la explotación de los inferiores, retrata y presenta la vida del indígena, de la mujer: la vida del débil, del desprotegido por "la nacionalización económica y social que corresponde, en forma obligada, con la progresiva debilidad del (romántico) nacionalismo cultural" (Monsiváis 1981:1487).

Y, mientras, Fuentes describe lo abierto, lo general como es el caso del delirio de grandeza de Miguel Alemán reflejado en el gran crecimiento urbanístico ("Las mañanitas"), Rosario Castellanos se va a lo particular("Album de familia"). Señala a la mujer, la critica y justifica su existencia al lado del hombre.

²⁵ "...una de las afirmaciones más comunes de la historiografía literaria del país: la de que *La Región más transparente* (1958) habría sido la primera /novela/ urbana moderna en México. Este título podría aplicarse con más justicia a *La luciérnaga* (1932) de Mariano Azuela, que ya contiene todos los elementos distintivos de esa novelística: desde el escenario típicamente ciudadano del siglo XX hasta el empleo de técnicas narrativas que rompen con el código del realismo decimonónico. Sin embargo, muy probablemente fue la falta de lectores preparados para acoger un texto con estas características la que impidió que *La luciérnaga* obtuviera el título que se adjudicó después a *La región más transparente*" (Vital *op.cit.*: 12).

Nuestros autores participan no sólo de la vida académica sino también de la administrativa de Ciudad Universitaria (inaugurada en 1951 por Miguel Alemán). Fuentes, en 1953, es secretario de la Dirección de Difusión Cultural y colabora en la revista Universidad de México. Castellanos, en 1960, ocupa el cargo de directora general de Información y Prensa de esta Máxima Casa de Estudios.

También participan de esa etapa de febril modernidad que se está gestando en México, con inversión extranjera, y el desarrollo del emporio televisivo que da una "sensación difusa, sensación que se concreta en los círculos culturales mexicanos con el redoblado anhelo de modernidad. Modernidad no política, sino social, cultural y sexual" (Monsiváis *op.cit.*: 1491). Modernidad marcada por la proliferación de revistas (*La Revista de la Universidad, El corno emplumado, Diálogos*) y de medios para propagar la cultura. En esa época también se fundan casas editoras (ERA, Joaquín Mortiz, Siglo XXI). Tanto en las revistas y en las editoras no son ajenas las colaboraciones de nuestros autores. En los sesentas, señala Monsiváis, "la cultura constituye una de las dos técnicas fundamentales para alcanzar y gozar la modernidad (la otra es el mito de la vitalidad y la eterna juventud, el ánimo de vivir el instante a ritmo de rock, los Beatles, los Rolling Stones como ideología)" (*Idem.*: 1492).

Pero no todo fue cultura, también hubo manifestaciones sangrientas, desde la represión del movimiento normalista (1958), hasta la matanza de Tlatelolco (1968) que coronaría el 12 de octubre, con la sangre de los jóvenes estudiantes caídos ese dos de octubre, los grandiosos Juegos Olímpicos. En esa época Carlos Fuentes vive en París, en donde se gesta la gran revolución de mayo. A este movimiento Fuentes lo consideró como "una insurrección no contra un gobierno determinado, sino contra el futuro determinado por la práctica de la sociedad industrial contemporánea" (C. Fuentes 1971: 16).

Los premios y las distinciones condecoran su actuación. Por su parte, Rosario Castellanos, en 1968 recibe, entre otros, el premio de Mujer del Año. Mientras que Carlos Fuentes agrega a su colección el Premio Príncipe de Asturias con el que fue galardonado en 1994.

Nuevamente la experiencia diplomática los unifica, Castellanos es nombrada embajadora de México en Israel en 1972, y Fuentes, en 1975, es nombrado embajador de México en París, cargo al que renuncia en 1977, después de enterarse de que Díaz Ordaz había sido designado representante de México en España. (El consideraba a Díaz Ordaz responsable de la Matanza de Tlatelolco.)

Rosario Castellanos muere físicamente, al conectar una lámpara eléctrica el 7 de agosto de 1974 en Israel, pero su obra sigue viva, se sigue publicando, hasta ahora, 1999, y Carlos Fuentes continúa escribiendo, ha comenzado su etapa de madurez como narrador; y, desde Europa, contempla el paso de los años por la política y la cultura mexicanas, las que reproduce constantemente en cada una de sus obras, como podemos leer en *Agua Quemada* donde nos presenta una ciudad sumida en la ruina económica y moral. Tan real como ocurre en nuestra historia. Los ochentas caminan "bajo el espectro y la realidad de una aguda crisis financiera" (Aguilar Camín 1991: 252); años de nuestra decadencia económica, iniciada en el período gubernamental de Echeverría y agudizada en el de López Portillo. "La gravedad de la crisis fue reconocida abiertamente por el presidente, Miguel de la Madrid: México se encuentra en una grave crisis. Vivimos una crisis que casi alcanza el 100%; un déficit sin precedentes ..." (*op.cit.*: 260).

"México es un país de desigualdades", escribió Humboldt a fines del siglo XVIII -nos dice Enrique Krauze-; en muchas zonas del centro y el sur, lo sigue siendo. De haber viajado a fines del siglo XX, Humboldt complementarí su pensamiento agregando: "México es el país de la antidemocracia; no de la opresión tiránica o totalitaria, sino de una cultura de simulación que pervierte desde su raíz a la democracia. La desigualdad ha recorrido los siglos. La antidemocracia corresponde al siglo XX (Cf. Krauze 1997: 436).

Después de que el Congreso de los Estados Unidos aprobara el 17 de noviembre de 1993, el Tratado del Libre Comercio, hace acto de presencia el Ejército Zapatista de Liberación Nacional como para rebatir todo intento de calma e igualdad, simulada en la retórica salinista. El levantamiento del Ejército Zapatista aparece mostrando nuestra historia "como sinónimo de atrasos ancestrales, de mentalidades antiguas, y hasta de mitos arraigados en el

pueblo. Chiapas encarnaba esa historia latente, irresuelta, viva" (*op. cit.*:434), que ya Rosario Castellanos nos había presentado no sólo en sus novelas de corte indigenista, sino también en su colección de cuentos titulada *Ciudad real* (donde aparece el cuento titulado "El don rechazado" trabajado en esta investigación).

Carlos Fuentes también presenta esa situación, pero a él le importa más dejar testimonio de algunas de las consecuencias del TLC, así como de la globalización de nuestra economía: la explotación de la mano de obra barata de mexicanos "contratados para limpiar varios edificios de Manhattan durante el fin de semana porque sale más barato ..., nos ahorraremos el 25 o 30 por ciento" (1995:194). Le interesa señalar que "la separación cada vez más grande entre la economía financiera y la economía productiva, y entre éstas y el trabajo inexistente o mal remunerado de millones de compatriotas, deforma la fisonomía entera del progreso en México y le propone a la educación y a la cultura nacionales aclarar, concernir, reunir los factores de crecimiento real" (1997:23).

Como última convergencia, a propósito de la recepción que nuestros autores han tenido, tanto en el país como en el extranjero, presento algunos de los numerosos estudios de los que ambos han sido objeto. Entre esos estudios podemos mencionar artículos, a favor y en contra, en periódicos²⁶ y revistas;²⁷ tesis²⁸ a nivel de licenciatura, maestría y doctorado; ensayos²⁹,

²⁶ Diversos periódicos capitalinos y del interior del país (*El Día, El Nacional, El Universal, Excélsior, La Jornada, El Herald, Novedades, Unomásuno*) dan cuenta de los artículos firmados por autores como Dolores Castro, Alí Chumacero, Jean Franco, Jaime García Terrés, Ricardo Garibay, Elena Poniatowska, Jaime Labastida, entre otros; sobre la vida de Rosario Castellanos. José Alvarado, John Reed, Octavio Paz, Enrique Krauze, Mario Benedetti, Fernando Benítez, Manuel Blanco, Gastón García Cantú, José Luis González, Mauricio González de la Garza, por mencionar sólo algunos, sobre Carlos Fuentes.

²⁷ Encontramos variedad de artículos que dan cuenta de la obra de Rosario Castellanos y Carlos Fuentes en revistas como *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica, Nexos, Siempre, UNAM*, por citar sólo algunas, firmados por los escritores anteriores.

²⁸ De las tesis escritas sobre Rosario Castellanos podemos incluir en esta breve reseña, las siguientes:

-Jerome Biddle, *Rosario Castellanos ¿Literatura antropológica o literatura de ficción?*, UNAM, Cursos Temporales, 1970.*

-Germaine Calderón, *La obra poética de Rosario Castellanos*. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, 1977.

-Ana Ma. Cano, *El mito en la novela de Rosario Castellanos*, (doctorado), Stephen F., Austin State University, 1977.

-Ruth, W. Diggle, *El lenguaje, medio de liberación en la obra de Rosario Castellanos*, UNAM, Cursos Temporales, 1973.*

-Ma. Rosa Fiscal, *La imagen de la mujer en la narrativa de Rosario Castellanos*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1979.

-Ma. Estela Franco, *Otro modo de ser humano y libre. Semblanza psicoanalítica de Rosario Castellanos*. UNAM, Facultad de Psicología, 1982.

monografías, homenajes que han permitido la edición de antologías. Como ejemplo, hacemos alusión a las 21 páginas dedicadas a Rosario Castellanos (R.C.), y a las 69 de Carlos Fuentes (C.F.) en *El Diccionario de Escritores Mexicanos (DEM)*, editado por la UNAM³⁰.

En cuanto a la recepción de las obras de RC y CF trabajadas en esta investigación, en el *DEM*, *Ciudad Real* aparece referida cuatro veces; una vez *Rito de Iniciación* (como novela no publicada), y, una, *Album de familia* (obras en las que aparece el relato "Album de familia"). En el caso de C.F., la obra *Agua Quemada* (donde se incluye el cuento "Las mañanitas") se menciona 23 veces.

- Carlos López González, *Aproximaciones sociológicas a la narrativa de escritoras latinoamericanas*, (maestría), San Juan, Universidad de Puerto Rico, Facultad de Humanidades, 1975.

----- *La espiral parece un círculo. La narrativa de Rosario Castellanos*, (doctorado), El Colegio de México, 1984.

Tesis sobre Carlos Fuentes:

-Susana Guzmán Velazco, *El arquetipo, un juego de identidad en los días enmascarados, Cambio de piel y Cumpleaños*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1980.

-Jo-Ann Mary Heidelberg, *Artemio Cruz*, UNAM, Cursos Temporales, 1971*.

-María Stoopen, *Carlos Fuentes y Artemio Cruz. La denuncia y la tradición*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1978.

²⁹ De las obras donde aparecen ensayos sobre Rosario Castellano (R.C.) y/o Carlos Fuentes (C.F.), podemos mencionar

-*Protagonistas de la Literatura Mexicana*. Emmanuel Carballo.

-*¡Ay vida, no me mereces! Carlos Fuentes, Rosario Castellanos, Juan Rulfo. La literatura de la onda*. Elena Poniatowska.

- "Literatura y etnología: Los indios de Chiapas como tema en la narrativa alemana y mexicana" en *Letras Comunicantes*, Dieter Rall.

-*Carlos Fuentes 40 años de escritor*. José Francisco Conde Ortega y Arturo Trejo Villafuerte (coordinadores).

* Tesis elaboradas en el CEPE. (De 1954 a 1978, el nombre del Centro de Enseñanza para Extranjeros, en esa época, era el de Dirección de Cursos Temporales) (Cf. *Memorias 1921-1996*: 135).

³⁰ *Diccionario de Escritores Mexicanos*. Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, 1997.

Como en el *DEM* sólo se hace referencia de R.C. y C.F. a los artículos aparecidos entre los años cincuentas hasta finales de los ochentas, no existen referencias a *La frontera de cristal* ni a la publicación de *Rito de iniciación*, novela de R.C. publicada también en 1995.

Lo más evidente y digno de subrayar es que a los casi 25 años de la muerte de R.C. su obra sigue teniendo recepción e interés entre el mundo intelectual mexicano, muestra de ello es la edición de sus libros *Rito de iniciación y Declaración de fe. Reflexiones sobre la situación de la mujer en México*, ensayo que se mantuvo inédito casi cuarenta años.

De C.F. podemos decir que desde la aparición de su libro de cuentos *Los días enmascarados* (1954), hasta su más reciente novela *Los años con Laura Díaz* (1999), no ha dejado de escribir porque lo más importante para él es “volver a fundar la verdad dentro de la imaginación”³¹

Para concluir sólo dire que a través de las referencias podemos ir configurando las imágenes de R.C. y de C.F. La crítica se ha encargado de darnos la oportunidad de valorar, tanto cualitativa como cuantitativamente, la existencia de dos escritores mexicanos que no importando la distancia temporal, la ausencia y la presencia, han sabido retratar y mostrar de distintas maneras, desde diferentes ambientes, a México: sus ciudades, su gente en cada una de sus obras, cuya lectura descubre ante nuestros ojos las diferentes clases sociales que conforman la sociedad mexicana: el obrero, la mujer (indígena, citadina, intelectual, extranjera), los políticos, los intelectuales con los nombres de Lisandro, Manuela, Matilde, Cecilia, Audrey. Todos ellos expresan sus penas, sus alegrías, la nostalgia bajo el manto gris que cubre una ciudad llena de historia, como mínima representación de la cultura mexicana.

³¹ Palabras expresadas por C.F. con motivo de la presentación de su nueva novela *Los años con Laura Díaz*, el 12 de marzo de 1999 por el canal de televisión 22.

4.2 Análisis de "Album de familia"

Todo texto literario, nos dice Benito Varela Jacomé , "surge de la capacidad de utilización del código lingüístico por parte del escritor. El lenguaje potencial, virtual de un acervo lingüístico condiciona el caudal individual que se convierte en 'lengua realizada' mediante impulsos expresivos, a partir de un material conocido" (1985:688).

Ese caudal de experiencias relacionadas con la vida de la mujer mexicana, mejor dicho, con la mujer mexicana 'intelectual' quiso Rosario Castellanos mostrárnoslo en "Album de familia", relato que junto con otros tres, da título al libro publicado por la editorial Joaquín Mortiz en 1971.

"Album de familia", en un principio formó parte de una novela titulada *Rito de iniciación*, escrita por Rosario Castellanos a principios de los años sesentas y anunciada en 1964 por la autora como su nueva producción literaria, en una conferencia dictada en Bellas Artes. La novela no se publicó. La misma Rosario Castellanos divulgó, cuatro años más tarde de su escritura, que no se publicaría. Sin embargo, después de casi 30 años, el escritor Eduardo Mejía la encontraría y, en abril de 1997, conoceríamos los secretos que preocupaban a nuestra autora.

Dentro de esos secretos aparecen la concepción que tenía de la mujer, de la intelectualidad femenina y, lo más importante, lo que opinaba de su propia obra. Por eso, los personajes, el lenguaje, los espacios, las acciones son femeninos. Ese mundo femenino que nos presenta ya no lo ve con la mirada de la mujer que observa la explotación y la actitud incongruente -frente a la civilización- de la mujer indígena -como Manuela de 'El don rechazado'-. No, ahora es la mirada de la mujer hacia la mujer que gira y actúa en torno a la intelectualidad: Cecilia, Susana, Matilde, Victoria, la periodista, Elvira, Josefa, Amintia. Rosario Castellanos es la narradora que penetra en la historia para poder ser ella misma la que nos cuente, en voz de cada una de las protagonistas, su sentir, sus deseos, sus inquietudes, tratando de justificar la existencia de la mujer.

"Album de familia", como título del relato, nos invita a evocar esa tradición tan mexicana por conservar aquellos inolvidables momentos con las mejores fotografías de la familia. Familia, término entendido como parte de un mismo grupo social que es como nos diría la misma Rosario Castellanos (1974:97) "la garantía de una maduración más profunda y delicada, de una evolución más completa": la familia femenina que se opone a la familia revolucionaria (encabezada por hombres). Album donde aparecen retratadas cada una de las mujeres que conformaban, en ese momento, la sociedad capitalina mexicana: la familia de mujeres que empezaba a luchar por sus derechos, laborales y sociales; por su libertad, por ocupar su espacio en esta sociedad.

4.2.1 El relato como historia³²

Tzvetan Todorov dice que "la obra literaria puede verse como historia cuando evoca una cierta realidad, acontecimientos que habrían sucedido, y los personajes, desde este punto de vista, se confunden con los de la vida real" (1985:162).

La historia de "Album de familia" podemos resumirla de la siguiente manera:

Cecilia y Susana, estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, fueron invitadas "de fin de semana" por Matilde Casanova, la poetisa mexicana, agraciada con el Premio de las Naciones. Ellas fueron recibidas por la secretaria particular de Matilde, Victoria Benavides.

En el momento de la llegada a la cita de Susana y Cecilia, Victoria discute con una periodista, que quiere participar en la reunión con Matilde Casanova. Para evitar que esto suceda, la fiel secretaria le da una serie de explicaciones. El resultado de esto es el intercambio de argumentos a favor y en contra no sólo

³² "La narración escrita es una *historia*, en la medida en que evoca una serie de acontecimientos y de personajes que se supone, y así lo aceptamos convencionalmente, han tenido lugar o gozado de existencia" (José Bazán, 1976: 25).

de la poetisa, sino también del Premio que ha ganado: hablan de la prensa, los valores sociales y morales, la religión, la política, la posición de la mujer frente al hombre. Después de estas disquisiciones, Victoria acepta que la periodista describa "el acontecimiento como una manifestación de solidaridad de las mujeres de México hacia quien, rompiendo las cadenas ancestrales, ha conquistado para su patria el laurel inmarcesible" (247-248).

Luego de despedir a la periodista, Victoria va en busca de Matilde para recordarle su compromiso con sus antiguas alumnas. Matilde se niega a recibirlas, pidiéndole a Victoria que la deje en paz y que encuentre una buena excusa para ahuyentar a las que quieren importunarla.

De nuevo, Victoria se reúne con Cecilia y Susana. En el momento en que Victoria va a decir algo, llega Josefa Gándara. Ambas se identifican como antiguas compañeras del bachillerato y de la Facultad de Filosofía y Letras. Apenas estaban cambiando las primeras cortesías cuando Amintia Jordán irrumpió como una tromba. Ante la actitud prepotente de esta última, Victoria la cuestiona. La interacción más que amistosa se convierte en irónica debido al sarcasmo que marca cada uno de los intercambios verbales de ellas. La llegada de Elvira Robledo hace que cambie la actitud de enfurecimiento de Amintia.

Después de los saludos y las presentaciones, intempestivamente, llega Matilde; ante esta repentina aparición, Victoria trata de convencer a la protagonista diciéndole que no debe abusar de sus fuerzas después de la crisis emocional que acaba de sufrir.

Matilde, dirigiéndose, principalmente, a Susana y a Cecilia, les comunica todo su sentir de la vida, a través de datos biográficos, anecdóticos y todo aquello que guarda de la historia, la filosofía y, principalmente, de su aprecio por la poesía.

Esta situación fue interrumpida por el anuncio, ante todas, que hizo Victoria de que la comida estaba lista. Y, a la pregunta de Matilde de cuál sería la comida, Victoria contesta que arroz a la mexicana. Matilde se enfurece y no parece recordar que ella misma había pedido a Victoria que preparara esa comida y, lo que parecía más grave ante los ojos de las demás, fue el hecho de que Matilde pidiera a Victoria que fuera ella misma la que realizara tal tarea.

Matilde reprocha cruelmente a Victoria el que ésta no hubiera permanecido a su lado y el haberla dejado a merced de unas desconocidas que no habían cesado de interrogarla, de acosarla hasta obligarla a concederles no sabía qué cosa, para que la dejaran en paz.

Con la paciencia que muestra siempre ante ella, Victoria la convence de que se vaya a dormir.

Ya sin la presencia de Matilde, todas las asistentes expresan algo acerca de su sentir respecto a la actitud de su maestra. Y, en el comedor, charlan aún con las frases entrecortadas por la masticación mientras beben vino rojo.

De nuevo en el cuarto del hotel, Cecilia y Susana, exhaustas tratan de olvidar los momentos pasados. Susana se mete a bañar y Cecilia se queda leyendo una carta que recibió de Mariscal. En ese momento descubre que su centro de gravedad era él.

4.2.2 El relato como discurso³³

La narradora se convierte en este relato "en un narrador *intradiegético* u *homodiegético*, en la medida en que narra y participa en los hechos como personaje y como testigo u observador" (Beristain, H. 1985, Pimentel 1998:141), al narrarnos toda la problemática que encierra el alma femenina: los tabúes sociales, los problemas históricos, políticos, su posición frente al hombre.

También, como señala Bajtín, podemos decir que "Album de familia" es un relato polifónico o dialógico, caracterizado por la inexistencia de una conciencia narrativa unificadora de perspectivas, debido a que voces independientes (Victoria, Susana, Cecilia y las otras protagonistas) revelan la presencia de conciencias y criterios diversos, se manifiestan simultáneamente en el discurso del narrador. Ese narrador omnisciente que sabe más que todos los personajes se hace presente en el relato, en el momento que lo cree oportuno, ya sea para señalar, para calificar o para criticar a alguna de las

³³ "El relato se presenta como discurso cuando existe un narrador que relata la historia" (Todorov *op.cit.*:177).

protagonistas de la historia: "Así son los genios -afirmó Cecilia con menos convicción que alarma" (254).

El relato está dividido en tres partes: una introducción, donde se describe el lugar, el ambiente físico y se justifica el porqué Cecilia y Susana están ahí. Los tiempos verbales en antecopretérito y pretérito anuncian que es una situación que ocurrió antes de lo que propiamente representa el núcleo de la historia.

En la segunda parte, escrita en forma dialogada, se presentan diferentes facetas de la vida intelectual de Rosario Castellanos en cada una de los personajes: Cecilia, Matilde, Victoria, la periodista, Josefa, Amintia y Elvira. Se hace evidente el deseo de la autora por transmitirnos sus experiencias, al encarnar en cada una de las mujeres del relato, para concluir diciendo que su "centro de gravitación es un hombre"; con lo cual deja caer todo ese escaparate de ideas cargadas de una gran fuerza femenina, de imposición de argumentos "pseudofeministas", desarrollados desde el principio del relato.

En la tercera parte, nuevamente en el cuarto de hotel que ocupan Cecilia y Susana, se cierra la historia con la justificación de que "ya se han escrito muchos libros" (308).

4.2.3 Estructuras del relato

Las estructuras constituyen la organización de todas las partes del relato. Según lo expuesto por van Dijk (1978), podemos agruparlas en macro, micro y superestructuras.

(Las estructuras del relato se ejemplifican en el esquema No. 7)

4.2.3.1 Macroestructura del relato "Album de Familia"

Van Dijk, indica que "una teoría cognitiva no sólo debe explicar qué representaciones de superestructuras tenemos en nuestra memoria, sino también cómo se producen en un determinado proceso de interpretación (1978:147). Por lo que, podemos suponer, que todo texto coherente tiene un 'tema global', es decir una *macroestructura*, aunque sólo se exprese con una frase: "Posición social, política y cultural de la mujer intelectual en los años sesentas" en el relato "Album de familia".

Dentro de la macroestructura aparecen tanto el *tópico*, es decir, la función que indica sobre qué 'objeto' ya introducido o conocido dentro del resto de la frase 'se dice algo': "Reunión de mujeres intelectuales para festejar el Premio de las Naciones otorgado a Matilde Casanova", como el *comentario*, funciones informativas globales introducidas paso a paso: "argumentos a favor y en contra de las mujeres, principalmente de Matilde Casanova".

La superestructura es el esquema al que el texto se adapta, en este caso al narrativo. Su objetivo es el tema, es decir, la macroestructura.

4.2.3.2 Microestructura del relato "Album de familia"

La microestructura representa el contenido. Se describe con la ayuda de una gramática del texto. En el análisis de la microestructura de este relato seguimos la propuesta de análisis presentada por Geoffrey Leech en *English Grammar for Today* (1982: 158). A partir de la pregunta ¿De qué manera puede contribuir la gramática al estudio de la literatura?, él plantea que el estilo debe verse como la elección del autor por el tipo de lenguaje que le permite expresar su mundo. Esto es, a través de la lengua se expresa e interpreta el mundo. Por eso es que el estudio del estilo abre las puertas a la más completa apreciación literaria.

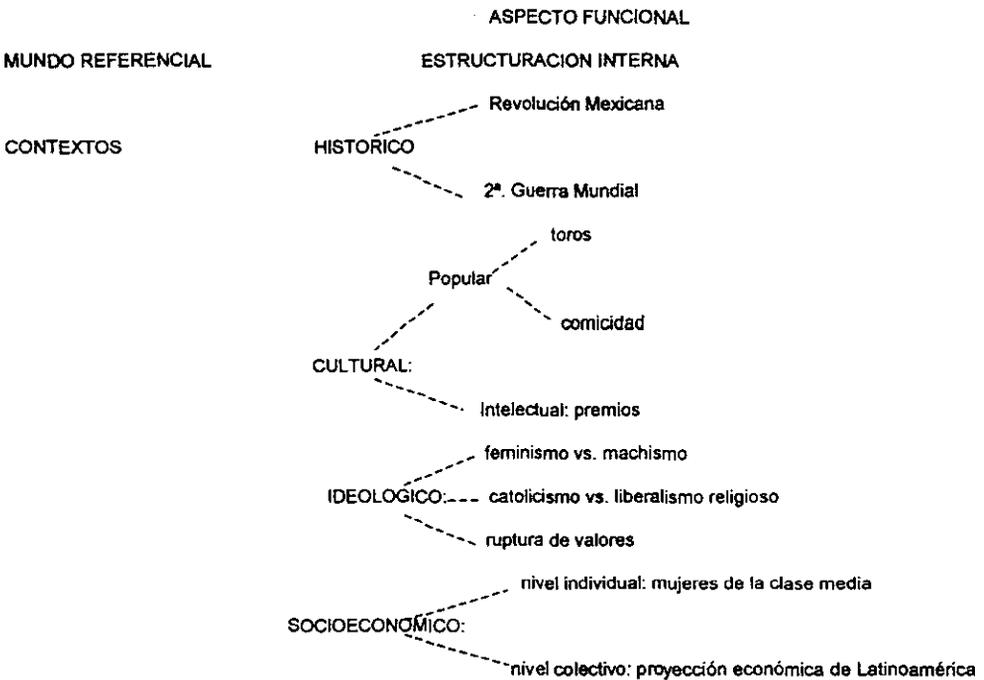
La concepción del estilo en el campo de la teoría de la comunicación implica el que dentro de la investigación de éste, se deban considerar todos los componentes esenciales de la comunicación literaria, incluido el propio lector. Bernd Spillner señala que "el estilo se entiende como fenómeno de un texto, referido a su nacimiento en el proceso de creación artística o analizado en su efecto sobre el lector" (1979:81).

MACROESTRUCTURAS

POSICION DE LA MUJER INTELLECTUAL EN LOS AÑOS SESENTAS

<p>ESTRUCTURA NARRATIVA</p> <p>TOPICO:</p> <p>REUNION DE MUJERES INTELLECTUALES PARA FESTEJAR EL PREMIO DE LAS NACIONES OTORGADO A MATILDE CASANOVA</p>	<p>MICROESTRUCTURAS</p> <p>LEXICO GRAMATICA</p> <p>FIGURAS COHESION</p> <p>RETORICAS COHERENCIA</p>	<p>ESTRUCTURA NARRATIVA</p> <p>COMENTARIO:</p> <p>ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LAS MUJERES, ESPECIALMENTE DE MATILDE CASANOVA</p>
--	--	---

SUPERESTRUCTURAS



I. Cecilia y Susana dialogan al principio y al final del relato en el cuarto del hotel

ACCIONES: II. Reunión con la poetisa mexicana, Matilde Casanova

III. Opiniones sobre la vida de la mujer mexicana

AGENTES: Matilde Casanova, Victoria, Periodista, Susana, Cecilia, Amintia, Josefa y Elvira

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS: DESCRIPCION, NARRACION Y DIALOGO

Esquema No. 7. Estructuras de "Album de Familia". (Basado en Teun A. van Dijk.)

El léxico

En relación a "Album de familia", bajo el título de *léxico* agrupó los rasgos estilísticos que provocaron vacíos en los alumnos extranjeros expuestos al trabajo de experimentación. En general, Rosario Castellanos emplea palabras cultas y palabras coloquiales, expresadas por cada una de las protagonistas, mujeres de la clase media con escolaridad superior al bachillerato.

"-Si habla usted de la plebe hay novelería más que hipocresía. Les fascina acercarse a ver si el ídolo tiene los pies como dice el refrán." (245).

Las tradicionales *figuras retóricas* como la metáfora, la comparación, aparecen frecuentemente en el relato de Castellanos:

" ¡Sí! Y lo son ustedes y lo habría sido yo de no haberlo evitado oportunamente, pero en pequeña escala, en ínfima escala, como una de esas pulgas que la paciencia de nuestros indios viste y de la estupidez de nuestros mestizos admira y aplasta..." (305).

"No se contraponen, se anulan. Cada poema me arrebatava, como el carro de fuego de Ezequiel" (275).

En el esquema No. 8, presento las palabras cultas y coloquiales, latinismos, frases coloquiales y refranes o dichos que causaron problemas a los alumnos extranjeros expuestos al trabajo de experimentación.

La gramática

Teun A. van Dijk en su libro *Estructuras y funciones del discurso* señala que "la gramática de una lengua debe dar cuenta, no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los *textos* enteros subyacentes a estas emisiones." (1980:10). Así, nos dice van Dijk: 1) "Una gramática del texto es una base más adecuada para una relación sistemática con otras teorías del estudio *del discurso*, como la estilística, la retórica, la poética, el estudio de la narrativa, etcétera. 2) Una gramática del texto nos da una mejor base lingüística para elaborar *modelos cognoscitivos* del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua (y por lo tanto del discurso). 3) Una gramática del texto proporciona una mejor base para el estudio del discurso y la conversación en el *contexto social, interaccional e institucional*, y para el

PALABRAS CULTAS	PALABRAS COLOQUIALES	LATINISMOS	FRASES COLOQUIALES	REFRANES O DICHOS
impoluto	ímpetu	<i>sui generis</i>	¿Tengo cara de	-¿Qué me das si te
incisivamente	audiencia	<i>quid</i>	chuparme el dedo?	dejo pasar?
ditirambos	disputa	<i>non serviam</i>	Facha de estar loca.	-El borriquito que
faramallas	pródiga		Virgen prudente	viene atrás.
monsergas	consignas		Una especie de tierra	¡Qué genios ni qué
incensar	extorsión		de nadie.	ojo de hacha!
acritud			No se da a basto.	Las tres parcas
irrumpió			Pobres diablos	
ciñen			Madrecita santa	
irguió			gente menuda	
hurgar			zurcidora de volun-	
baza			tades	
apocalípticamente			Avanzaba a ciegas	
peculiaridades				
psicofisiológicas				
tozudez				
inmarcesible				
metempsicosis				

Esquema No. 8 Rasgos más generales del léxico empleado en "Album de familia"

estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en distintas *culturas*." (*op.cit.*: 19). La gramática del texto debe dar cuenta, por lo tanto, "no sólo de la capacidad de construir 'correctas las expresiones, sino la capacidad de usar tales expresiones adecuadamente en alguna situación comunicativa" (van Dijk 1988:31). Esta gramática incluye, además, a la semántica referencial, la macrosemántica y la pragmática.

En el terreno de la gramática, podemos decir que, por el tipo de oraciones complejas que emplea Rosario Castellanos, a veces se hace muy densa su comprensión. La primera parte del relato está organizado por ocho párrafos contruidos principalmente por oraciones complejas en donde se enlazan oraciones de todo tipo: coordinadas, subordinadas, yuxtapuestas y de relativo:

"Cecilia no habría advertido tal detalle si Susana no le hubiera llamado la atención sobre él. Asimismo le comunicó el halago que experimentaba por el hecho de ser objeto de atenciones como la ya mencionada (vista al mar) y como otras, no menos importantes (el desayuno servido en la cama) que se reservaban a los visitantes distinguidos entre los cuales era obvio que ambas podían contarse" (239).

A lo anterior podemos agregar lo expuesto por Beaugrande y Dressler (1986:xiv), al considerar el texto como un acontecimiento comunicativo. Ellos entienden la comunicación como una actividad humana que tiene propiedades físicas, matemáticas y lógicas que no deben ser olvidadas. Una ciencia del texto demanda sus propios términos y nociones, así como de la naturaleza de su objeto de estudio. Dar cuenta de la dinámica de las operaciones que se realizan en la construcción de la estructura podrá ser una descripción más productiva que estática de las estructuras. Así, podríamos trabajar para descubrir las regularidades, estrategias, motivaciones, preferencias y ausencias más que leyes y reglas. En este sentido es que los autores antes mencionados definen el texto como un acontecimiento de comunicación en el que se distinguen siete niveles de textualidad, entre los que se encuentran la cohesión y coherencia del texto, de las que sólo haremos referencia en este trabajo.

Cohesión: Manera en que se presentan los componentes superficiales del texto de acuerdo a las formas y convenciones gramaticales. Obviamente estas dependencias en la superficie del texto son las mejores señales externas del tipo de significado y uso. Del cuento "Album de familia" podemos tomar los siguientes ejemplos:

"Cecilia no habría advertido tal detalle si Susana no le hubiera llamado la atención sobre él" (239).

El texto anterior nos coloca ante la posibilidad del reconocimiento de una oración condicional en la que, gracias a las formas verbales, advertimos un hecho pasado que depende de otro para su realización, además de la cohesión de las palabras mediante el adverbio de negación *no* y el nexos *si*. Sin embargo, hace falta más información, ya que no se sabe a que se refiere *tal detalle*. Este significado nos será dado gracias a la coherencia textual:

"El estruendo de afuera no disminuyó con el día. Sólo que la claridad lo despojó de su horror [al mar] al reducir la inconmensurabilidad a un espectáculo que podía contemplarse -impune, tranquila, placenteramente- desde la terraza, uno de los motivos por los que el precio de estas habitaciones era más caro" (239).

Coherencia. Manera como se relacionan los componentes del mundo textual. Por ejemplo, la configuración de *conceptos* y *relaciones* que están a la base de la superficie del texto, son mutuamente accesibles y relevantes. Un *concepto* es definido como una configuración de conocimientos (contenidos cognitivos) que pueden ser recuperados o reactivados con más o menos unidad y consistencia en el significado. Las *relaciones* son las uniones entre los conceptos que aparecen en el mundo textual. Cada unión podría llevar una designación de los conceptos conectados. Las relaciones pueden ser causales, de efecto, temporales, de proximidad.

4.2.4 Las superestructuras

Van Dijk define las superestructuras como "las estructuras globales que caracterizan el tipo del texto, cuyo objeto es el tema, es decir, la macroestructura. Dentro de las macroestructuras se encuentran: el mundo referencial; es decir, los contextos histórico, cultural, ideológico y socioeconómico; las acciones, los agentes y las estrategias discursivas. (1983:69.)

4.2.4.1 Los contextos

El *contexto lingüístico*, según definición de Leech (1982:163), debe ser entendido en un amplio sentido en tanto incluye oraciones que forman parte de un contexto (del cual ya se ha hablado en la introducción de este capítulo) más vasto del discurso llamado situación discursiva, la que en un texto literario se infiere por el texto en sí mismo.

"-Pero se puede calcular, prever, proyectar. En México las alternativas y las circunstancias de las mujeres son limitadas y muy precisas. La que quiere ser algo más o algo menos que hija, esposa o madre, puede escoger entre convertirse en una oveja negra o en un chivo expiatorio; en una piedra de escándalo o de tropiezo; en un objeto de envidia o de irrisión" (304-305).

El texto anterior nos ubica ante la situación que emana de la macroestructura del texto: La posición de la mujer intelectual en los años sesentas.

La última parte del esquema No. 7 pertenece a las *superestructuras*, es decir, a "las estructuras globales que caracterizan el tipo de texto" (van Dijk: 1978) corresponden al aspecto funcional del relato.

Los contextos que hacen alusión al mundo referencial al que Rosario Castellanos alude en "Album de familia", se desglosan en el esquema No.9.)

HISTORICO	CULTURAL	IDEOLOGICO	SOCIO ECONOMICO	GEOFISICOS
<p>*Alusión a la Segunda Guerra Mundial: <i>"...lo perdió durante la guerra"</i> *Mención a la Revolución Mexicana:</p>	<p>* El Premio de las Naciones. *Alusión a personajes del mundo del espectáculo como de la fiesta brava: <i>"Porque Matilde Casanova es una institución tan intocable como Cantinflas o Rodolfo Gaona o que sé yo".</i> *Referencia al Premio Nobel otorgado a Gabriela Mistral: <i>"Antes de que Chile pudiera empezar a vanagloriarse de Gabriela Mistral y su Nobel".</i> *Cita a Sor Juana: <i>"Saque a colación si es preciso, a Sor Juana".</i> *Mención a Stephan Zweig: <i>"O Brasil, que según Zweig, es el país del futuro".</i></p>	<p>*Se subrayan valores de una época pasada. *Con frecuencia los personajes hacen uso de expresiones con una connotación religiosa: <i>"¡Dios mío, no puedo más!"</i> *Se incluyen nombres de santos y santas católicos: <i>"Santa Teresa con ser quien fue..."</i> <i>-¿De qué te vas a disfrazar ahora?</i> <i>¿De San Julián?</i> *Crítica al feminismo como movimiento ideológico de la época.</p>	<p><i>"Latinoamérica es un mercado muy prometededor para los productos escandinavos"</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Facultad de Filosofía y Letras. • Escuela Nacional Preparatoria • México, • Africa, • Oceanía, • Argentina, • Brasil, • Estados Unidos. • Mar • Hotel.

Esquema No. 9. Contextos que aparecen en "Album de Familia".

4.2.4.2 Las acciones

Las *acciones* representan "cada uno de los acontecimientos que constituyen la historia. Estos acontecimientos conforman unidades de la narración relacionadas entre sí. Constituyen cadenas, series -secuencias- que sucediéndose unas a otras, hacen avanzar la historia hasta su fin." (J.J. Bazán 1976:28). Cada secuencia, nos dice A. Redondo Goicoechea, "llevará un nombre que resuma en una frase lo que en ella se cuenta, teniendo en consideración que todas las secuencias suelen ser semejantes entre sí, tanto en extensión como en acontecimientos" (1995:28). Las acciones aparecen dentro de las superestructuras.

Las secuencias, concebidas como el proceso de composición del texto, nos permiten ver sus saltos temporales, su proceso espacial, el papel de los personajes (como agentes de las acciones), y llegar a la definición del planteamiento, desarrollo y conclusión del conflicto que propone el texto, en otros términos, "el proceso de su historia contada" (*Idem.*).

En "Album de familia" existen tres acontecimientos.

I. Cecilia y Susana dialogan al principio y al final del relato en el cuarto del hotel.

II. Reunión con la poetisa mexicana, Matilde Casanova:

1. Encuentro de Victoria, la secretaria personal de Matilde con la periodista, Cecilia y Susana, Matilde, Josefa Gándara, Amintia Jordán, Elvira Robledo.

2. Encuentro de Matilde con las invitadas

III. Opiniones sobre la vida de la mujer mexicana.

La función principal de las opiniones es dar información acerca de lo que ellas (Victoria, la periodista, Cecilia, Susana, Amintia y Elvira) creen, observan, consideran, concluyen acerca de Matilde (como representante de la mujer intelectual mexicana). Así como de la opinión de Matilde sobre la mujer intelectual y la cultura mexicana.

4.2.4.3 Los agentes

Toda eventualidad narrativa está regulada por los agentes, o actantes, verdaderos protagonistas de los procesos. Pueden desempeñar tres o cuatro roles³⁴ cardinales: agente (instigador de una acción o evento), tema (actante que experimenta un cambio de movimiento o hace algo), fuente (actante que origina un evento o acción), instrumento (actante que puede ser controlado por un agente) y experimentante (actante que puede tener experiencia de otros mediante acciones que provocan cierta emoción).

El principal agente en “Album de familia” es un *narrador* ficcional (encubre a Rosario Castellanos). A lo largo del relato aparece como un enunciador: ubica espacios físicos y a los personajes, describe, indica, explica, presenta, justifica, recrimina, además, aparece como indicador de los estados de ánimo de los personajes, así como observador de los acontecimientos.

Matilde. Agente /tema del relato. Aparece como sujeto inanimado cuando para referirse a ella, se le llama *Premio de las Naciones*.

La función de Matilde, como su equivalente semántico, en un momento dado también es la de fuente:

Premio internacional:

- a) Único premio internacional concedido a escritores mexicanos.
- b) Tercer (premio) que se concede a un escritor hispanoamericano.
- c) Se compara con el Premio Nobel
- d) (Fuente de) discusión entre Victoria y la Periodista. Hablan de:
 - Matilde y la actitud de ésta ante la prensa.
 - La actitud de los colegas de Matilde
 - Valores sociales, políticos y religiosos

³⁴ Los roles que aquí presento es una adaptación de los “papeles temáticos” presentados por Charles J. Fillmore (1968:1-51).

e) (Fuente) para hablar de la situación económica de Latinoamérica, de la Revolución Mexicana, de México.

g) (Fuente de) la reunión de las antiguas alumnas y amigas de la maestra Matilde Casanova.

h) (Fuente) para presentar "el acontecimiento como una manifestación de solidaridad de las mujeres de México hacia quien, rompiendo las cadenas ancestrales, ha conquistado para su patria un laurel inmarcesible que abra perspectivas nuevas a las mujeres mexicanas, que derribe los obstáculos que les impiden avanzar, ser libres" (248)

Cecilia y Susana, invitadas a la audiencia con Matilde Casanova (poetisa mexicana agraciada con el Premio de las Naciones). En el relato se presentan como experimentantes de las diferentes situaciones en las que la autora presenta las actitudes, reacciones y comportamientos no sólo de Matilde, sino también de las demás protagonistas. Cecilia y Susana establecen puntos de referencia entre Victoria y los otros personajes. Confusas, asistieron al desarrollo de una escena en donde presencian uno de los desahogos (muestras de histeria) que con frecuencia tiene Matilde.

Ante esa situación, Susana impresionada expresa:

"-¡Es el colmo! Están locas de remate: que mi hijo, que tu poema, qué quién sabe qué y quién sabe cuándo" (254).

A lo cual Cecilia contesta"

"-Así son los genios."

Finalmente, refiriéndose a Matilde, Cecilia y Susana llegan a una conclusión.

*"Susana: -¡Está absolutamente **chocha!** (276)*

(Narradora) -Compara a Matilde con "una tía histérica que está igual" (254)

Victoria es el instrumento que emplea la autora para que Matilde lleve a cabo sus propósitos. Victoria prepara la reunión, recibe a las invitadas, debate ideas con la periodista para salvar la imagen de Matilde. Cuida que las demás no empañen la personalidad de Matilde. A la vez, sumisa, acepta los regaños de Matilde y sus actitudes contradictorias.

Josefa Gándara, mujer casada con un hijo, cumple la función de experimentante (por obtener siempre algunas cosas) además por mostrar el tipo de vida de las mujeres de la clase media con responsabilidades familiares. Funciona como sujeto pasivo. Su deseo es obtener un autógrafo de Matilde.

Amintia. Mujer liberada. Sujeto agente por manifestar una gama de sentimientos de la mujer mexicana. Su participación en el relato está llena de rencor e ironía.

Elvira Robledo. Aparece como instrumento de Amintia. En el relato se muestra como una mujer consecuente de la situación, como una zurcidora de voluntades. Es amable y cortés.

4.2.4.4 Estrategias discursivas

Rosario Castellanos emplea como estrategias discursivas la *descripción* para ubicar el espacio: mar, hotel, y decirnos cómo son los personajes.

"El estruendo de afuera no disminuyó con el día. Sólo que la claridad lo despojó de su horror al reducir la inconmensurabilidad a un espectáculo que podía contemplarse"
(239). (Se describe el mar.)

El *diálogo* para darle vitalidad al relato:

"-¿Son importantes las palabras?"

-Para quien trabaja con ellas, como usted, deberían serlo" (249).

Aquí, como podemos observar, emplea el *estilo directo* en cada parlamento como procedente directamente de la subjetividad del personaje.

Como parte de la enunciación se emplea el *estilo indirecto* donde se interpone la objetividad del narrador:

"-Me di cuenta -Observó Cecilia- cuando mencionaron sus apodos. Usted, Victoria, le dijo a la periodista que las llamaban las vírgenes fuertes" (300).

Comentario final

El relato de Rosario Castellanos es un texto cultural en el sentido que nos dice muchas cosas sobre México y de la mujer mexicana. Aparece ante nuestros ojos como una fusión de lo conservador, lo tradicional (Matilde, Victoria, los premios) como de lo liberal, lo cambiante (la periodista, Cecilia y Susana) y lo conformista (las otras protagonistas). Notamos que el presente y el pasado están impregnados de una fuerte carga ideológica cuando Matilde nos dice:

"...empieza la mujer por colocarse más allá del bien y del mal gracias a un pequeño detalle: el sexo. Una mujer intelectual es una contradicción en términos de piensa luego no existe" (244).

4.3 Análisis de "La frontera de cristal"

Al considerar el texto literario como un hecho comunicativo, es decir, con una perspectiva pragmática, lo que se analizará en este relato de Carlos Fuentes es la relación entre el texto y el lector. En este proceso cognoscitivo que es la lectura, y que conlleva al acto creador en el que se elaboran "imágenes y conceptos que tienen que ser proferidos o dichos a otro(s) y que a su vez ese otro, mediante las palabras nos devuelve sus imágenes, estableceremos un diálogo. En este sentido mediante la cultura, la que tiene una naturaleza dialógica, conocemos y nos conocemos" (Cf. Zarco Neri 1990:73). En este deseo de conocer buscaremos quién cuenta la historia, a quién se la cuenta; así como las relaciones macrotextuales entre el emisor y el receptor. Estas relaciones nos conducen a una lectura ideológica del texto.

En esta obra de Carlos Fuentes publicada por Alfaguara, en 1995, bajo el título *La frontera de cristal, una novela en nueve cuentos*, encontramos en el relato No.VII, que da título al libro, las inquietudes políticas y culturales que desde la aparición de *La región más transparente* (1958) preocupan a nuestro autor: la presencia del "capitalista mexicano", el explotador; la clase marginada; el nacimiento de una nueva ciudad creciente y la posición de la mujer.

Desde su perspectiva de narrador, Fuentes nos presenta una historia que nace con la aprobación del Tratado de Libre Comercio (TLC) el 17 de noviembre de 1993 por el Congreso Norteamericano:

"Apenas aprobado el Tratado de Libre Comercio, don Leonardo inició su cabildeo para que la migración obrera de México a los Estados Unidos fuese clasificada como 'servicios', incluso como comercio exterior" (Fuentes *op.cit.*: 188).

Las implicaciones de este intercambio comercial, desde las perspectivas de los personajes: Leonardo Barroso ("dinámico promotor y hombre de negocios"), Lisandro Chávez (representante de los obreros que realizarían la labor de

limpiar edificios de Manhattan); y de las mujeres Michelina (nuera y amante de Leonardo Barroso) y Audrey (secretaria estadounidense: "Una mujer que se sentía libre"), nos permiten entretener un argumento sencillo estructuralmente pero muy complejo y significativo desde sus relaciones contextuales -- establecidas entre "los códigos ideológicos, formales y contextuales que funcionan en el cuento"-- (Redondo, G.A. 1995:19).

En cuanto a lo que le quiere decir Carlos Fuentes a un lector (implícito) del que presupone conocimientos históricos, políticos, sociales y culturales de un México, nacido en los años cincuentas y que ahora se consolida bajo una apabullante economía global que deshereda y desnacionaliza, encubierta de gloria por una cultura de la simulación, como se puede ejemplificar con la siguiente cita que corresponde al final del relato y en la que se puede leer, simulemos que somos felices, que estamos unidos aunque de por medio haya un cristal:

"El acercó los labios al cristal. Ella no dudó en hacer lo mismo. Los labios se unieron a través del vidrio. Los dos cerraron los ojos. Ella no los volvió a abrir durante varios minutos. Cuando recuperó la mirada, él ya no estaba allí" (211).

Lo anterior nos conduce a la primera pregunta ¿Carlos Fuentes quiere presentarnos el deslumbramiento de los poderosos mexicanos, hombres de negocios como Don Leonardo Barroso, que leen la revista *Fortune* (alusión a la revista *Forbes*) "donde se llevaba la cuenta minuciosa de los hombres más ricos de México" (Fuentes 1995: 190)?

Ese es uno de los vacíos que van quedando desde nuestro horizonte de expectativas, porque a pesar de ser fácil identificar los cuatro eventos que constituyen la macroestructura del relato: 1) Viaje de la Ciudad de México a la Ciudad de Nueva York. 2) Llegada a Nueva York. 3) Presentación de la mujer estadounidense. 4) El encuentro de dos mundos, dos culturas, separados por *La frontera de cristal*, necesitamos más información para dar respuesta a nuestra

segunda pregunta: ¿Cuál es el propósito del narrador? Nuevamente Carlos Fuentes deja huecos que hay que llenar con información cultural. Las tesis presentadas por Octavio Paz en *El laberinto de la soledad* vuelven a ser desarrolladas por Fuentes: el pachuco, la mujer. Pero Fuentes ahora lo hace con su perspectiva de la historia, tratando de reconciliar a mexicanos y a estadounidenses, sueño de Paz cuando decía: "En cada hombre late la posibilidad de ser, o más exactamente, de volver a ser, otro hombre" (*op.cit.*: 1970:25).

4.3.1 Las macroestructuras textuales

Dentro de las macroestructuras textuales, como ya se mencionó, Carlos Fuentes sigue muy de cerca el paradigma ideológico presentado por Octavio Paz en *El laberinto de la soledad*. Y, al igual que Paz, Fuentes nos presenta en "La frontera de cristal" un mundo dialéctico como se puede observar en el esquema No. 10.

El *tópico* del relato podemos enunciarlo de la siguiente manera: *Resultado de la Firma del TLC: venta a los Estados Unidos (USA) de mano de obra barata. Y el comentario: Un empresario mexicano lleva trabajadores mexicanos a limpiar, en un fin de semana, los grandes edificios cubiertos de cristales, de una ciudad estadounidense.*

4.3.2 Las microestructuras textuales.

Fernando Vallejo apunta: " El idioma no se inventa: se hereda. Y lo hereda el hombre corriente bajo su forma hablada como el escritor bajo su forma literaria: en un vocabulario (léxico), una morfología, una sintaxis, y una serie de procedimientos expresivos" (1997:21)

Desde la perspectiva interna del texto podemos señalar que es el **léxico** el que nos va guiando, desde nuestro horizonte, para la identificación de esos rasgos que Fuentes logra captar del hombre mexicano (y también del estadounidense como lo muestra al introducir diálogos en inglés). Léxico presentado siempre en forma dialéctica como parte de "ese repertorio que designa el material seleccionado por el autor para referirse a los sistemas de su entorno" (Iser 1987:143) y que nos permite (como lectores) establecer relaciones contextuales marcadas, en primera instancia, por los códigos culturales.

El léxico hace referencia a rasgos ideológicos, políticos, sociales: *cabildear, consolidar, destajo, producto de su iniciativa, dote, fiestas y bailes en las Lomas, el Pedregal y Polanco, teléfono, contestador automático, faxes, aire acondicionado, sociedad fría, jodidos, nacos, etc.*

Podemos señalar que este estilo tan natural para expresar las cosas mediante el tipo de palabras y frases que emplea Fuentes, es lo que da más realismo al relato.

El léxico lo he clasificado, por razones prácticas, en palabras de uso común, y figuras retóricas, en donde se incluyen metáforas, frases coloquiales y refranes, como se presenta en el esquema No. 11.

PALABRAS DE USO COMUN	FIGURAS RETORICAS	
borrasca buche cabildear concentrar consolidar destajo displicencia dote fomentar fundaciones melena ojeras perplejo prestanombres	...Sin escalas de Delta Los novios mexicanos hablan como serenata. Es de la rancia pero no tiene un clavo No hay dote Los niños bien de la sociedad capitalina Era de una familia popoff Chequeo médico anual. Se volvió tragafuegos en los cruceros. ¿...tan de a tiro nacos? ... le llevaban gallo ... le escribían cartas almiaradas	Lápiz de aluminio Capas de cebolla Como un mosquito de acero le taladraba la frente. ... con más cara de gente decente El corazón le dio un pequeño salto.

Esquema No. 11 *Léxico* empleado en "La frontera de cristal"

La **gramática** del relato en su estructura superficial no causa mayor problema. Desde el punto de vista sintáctico, podemos observar como se van encadenando una serie de oraciones simples con el objeto de describir física o emotivamente a los personajes, las situaciones o los lugares:

"En la primera clase del vuelo sin escalas de Delta de la ciudad de México a Nueva York, viajaba don Leonardo Barroso. Lo acompañaba una bellísima mujer de melena negra, larga y lustrosa" (187).

"Don Leonardo prefería sentarse junto al pasillo. A pesar de la costumbre, le seguía poniendo nervioso la idea de ir metido en un lápiz de aluminio a treinta mil pies de altura y sin visible sostén" (187).

Sin embargo, es la carga semántica que subyace en cada palabra, oración o proposición la que vale señalar, porque es precisamente lo que le da sentido al relato:

"ahorramos 25% o 30 %", es una proposición (u oración simple) que expresa la justificación del viaje.

Cuando Audrey dice: "Me habías esclavizado a tu perdón" está expresando quiero libertad.

En el terreno semántico podemos señalar como fenómenos de coherencia textual a la *referencia*, en este caso, a *lo abierto y lo cerrado* (conforme lo plantea Paz), *al pasado* con los recuerdos de Michelina y Lisandro, a *la situación económica*, a *símbolos*, como se muestra en el siguiente esquema:

LO ABIERTO	LO CERRADO
Estados Unidos	México
<p style="text-align: center;">burguesía políticos <i>Roberto Reich, Secretario del trabajo</i> clase media <i>Audrey</i></p>	<p style="text-align: center;">burguesía proletariado empresario trabajadores</p> <p style="text-align: center;">clase media <i>Michelina</i></p>
PASADO	
	<p>Recuerdos de Michelina de: - "las épocas de adolescencia cuando sus novios le llevaban gallo" - "cuando iba a bailes y la cortejaban los niños bien de la sociedad capitalina"</p> <p>Recuerdos de Lisandro de - "cuando iba a fiestas en las Lomas y el Pedregal... y todos los muchachos querían sacarla a bailar"</p>
SITUACION ECONOMICA	
<p style="text-align: center;">En la Ciudad de New York Clase trabajadora con problemas de tipo existencial: "No había caras felices. No había caras orgullosas de lo que hacían...de su ocupación"</p>	<p style="text-align: center;">En la Ciudad de México Clase social que viene de más a menos como producto de la devaluación</p>
ASOCIACIONES	
<p>bellísima mujer de melena negra, larga y lustrosa</p>	<p>frontera demasiado larga, desértica, porosa</p>

SIMBOLOS	
FRONTERAS Físicas (humanas): Leonardo, Lisandro, Audrey Físicas (inhumanas): cristal Geográficas: fronteras, aeropuertos. lingüísticas: "no hay dote" socios gringos	CRISTAL barrera, imposible de destruir, elegancia, opulencia permite ver otra cara

Esquema No. 12 Referencias

4.3.3 Los personajes y las acciones

A partir de los eventos, los personajes van construyendo la historia. La acción expresada por el verbo es lo que nos permite estar imaginando y viendo lo que ocurre ante nuestros ojos, es decir, su valor comunicativo. En el esquema No. 13, mostramos las principales acciones:

PERSONAJE	EVENTO	ACCION
L. Barroso	I	Negocia la mano de obra barata de los obreros mexicanos con políticos estadounidenses.
	II	Justifica la presencia de obreros mexicanos en USA.
Michelina	I	Acompaña en calidad de ornato a L. Barroso
	II	Se muestra cansada y aburrida
L. Chávez	I	Cuestiona su situación, cuestiona al sistema.
	II	Se siente desconcertado ante su situación laboral (por su posición de clase).
	IV	Participa de su realidad y sabe que nunca será de otra manera porque siempre habrá una barrera.
Audrey	III	Descubre a Lisandro

Esquema No. 13 Personajes, eventos y acciones.

4.3.3.4 Estrategias narrativas

El texto está dividido en cuatro partes, que corresponden a cada uno de los eventos enunciados arriba. En este relato, Carlos Fuentes emplea la narración, la descripción, el diálogo y el monólogo. A través de la voz del narrador conocemos cómo son los personajes, cuáles son sus características físicas y morales; descubrimos los elementos irónicos del relato, relacionados con cuestiones políticas: "La deuda externa (la deuda eterna)", la ilegalidad encubierta por la legalidad que quiere darle al negocio: "-Legales -dijo el

secretario- Legales sí, ilegales no.". Conocemos las negaciones que aparecen en el texto: "Estados Unidos necesita trabajadores aunque en México sobren empleos"... "Añadir valor a la economía norteamericana sólo así vamos a añadir valor a la economía del mundo". Las diferencias sociales: "Lisandro, hijo de un hombre de clase con ciertas posibilidades económicas que viene a menos por la inflación del 85 y la devaluación del 95,... Hombre con cierto conformismo, diferente de los demás (con cara de gente decente)." (192-193)

Conclusiones

La lectura de "La frontera de cristal" me conduce a las últimas preguntas ¿con la globalización, como resultado del Tratado del Libre Comercio, el mexicano va a cambiar su ser mexicano, su conciencia política, social, cultural? ¿Es acaso este el mensaje de Carlos Fuentes?

Las preguntas anteriores conllevan a la actualización que hace Fuentes de las tesis de Paz. Ideas que parecerían como pasadas de moda. Pero no, el simbolismo está presente en frases como "Frontera...", "Lápiz de aluminio" que nos acercan a la modernidad. Expresiones como "Servicios" o "Comercio exterior" hacen alusión a la migración obrera de México a Estados Unidos; clase representada por el nuevo pachuco con chamarra a cuadros y sombrero; "la deuda externa", revela nuestra eterna deuda con los USA. La máscara de la que nos habla Paz, Fuentes la representa con "El lápiz labial" (marca que con el tiempo se borra) (la máscara). Finalmente, Paz diría: "La desconfianza (que deshonor) y es tan peligrosa para el que la escucha, para el que la vive. No nos ahogamos en la fuente que refleja, como narciso, sino que la cegamos" (Paz, *op.cit.*: 27), desconfianza que Fuentes señala como parte de la personalidad del poderoso empresario mexicano, Leonardo Barroso.

La misma imagen que presenta Paz de la mujer mexicana: "Para los mexicanos, la mujer es un ser oscuro, secreto y pasivo... La mujer mexicana es un símbolo que representa la estabilidad y la continuidad de la raza" (Paz: 26-41) Fuentes rescata este concepto de mujer y lo desarrolla en el personaje de Michelina: mujer ornata, pasiva, sin voluntad, que acompaña al hombre (al poderoso), ella que se la pasa aburrida o durmiendo: "¿...no se te hace, Miche? pero su nuera y amante ya se había dormido" (Fuentes *op.cit.* : 194).

CAPITULO 5 Recepción del texto cultural.

La lengua extranjera y el contexto cultural extranjero y las distintas expectativas de lectura llevan en su acción conjunta hacia diferencias en la superestructura didáctica... Se pueden nombrar por lo menos dos objetivos específicos de la lengua extranjera: Leer para apoyar directamente el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y 2o lectura para transmitir fechas, problemas y perspectivas sobre el país. Además, el medio extranjero exige, en caso dado, métodos /que nos permitan obtener resultados empíricos/ sobre procesos que en la realidad transcurren en la recepción de textos en la lengua extranjera (que no existen hasta ahora).

Heuermann *et al.* (en Rall 1987:329-330).

5.0 Introducción

Con el objeto de poder comprobar las hipótesis de esta investigación y llevar a cabo los objetivos de la misma, desarrollados en los capítulos anteriores, realicé una serie de "prácticas"³⁵ en clases de español y de literatura mexicana en el CEPE. La práctica aislada y la confirmación del interés de los alumnos extranjeros que asisten a dicha institución, no sólo por el conocimiento de la lengua, sino también por el conocimiento de la cultura, que aparece en el material empleado, principalmente, para realizar ejercicios a nivel lingüístico, me condujeron al diseño de un curso, el cual titulé, a sugerencia de Marlene Rall *¿Cómo nos vemos? Imágenes de México a través de la lectura de textos literarios.*

Por lo anterior, este capítulo está dedicado a la experimentación en el salón de clases, de uno de los elementos que constituyen el modelo propuesto por Heuermann *et al.*: la metodología, es decir, cómo llevar a cabo los objetivos de nuestro proyecto en el salón de clases, y de qué manera presentar a estudiantes de español como L2 o de literatura mexicana, modelos y

³⁵ Las prácticas consistieron en dar al estudiante una serie de ejercicios (de translación, opción múltiple, complementación), con el objeto de que hiciera sus propias reglas de las partes que conforman las estructuras lingüísticas del texto literario. Esas "prácticas" las realicé en cuatro años, y las observaciones al trabajo de experimentación durante ese tiempo han mostrado resultados sistemáticos, constantes y coherentes. Por ello, en este capítulo, presento sólo una muestra de ellas.

actividades que favorezcan no sólo su competencia comunicativa sino también su competencia literaria.

5.1 Etapas de la experimentación

Un primer acercamiento a la comprobación de una de las hipótesis de mi trabajo de investigación: "La recepción de la narrativa de Rosario Castellanos y de Carlos Fuentes, como autores representativos de la literatura mexicana, favorece el aprendizaje del español como segunda lengua", fue la aplicación de dos cuestionarios con el objeto de detectar qué tanto interés existía por el estudio de la literatura mexicana e iberoamericana en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. El primer cuestionario (apéndice No. 1) lo apliqué a 75 estudiantes extranjeros. Este instrumento me permitió confirmar que el 95% de los encuestados estaba interesado en conocer técnicas para una mejor comprensión de los textos literarios. El 90% coincidió en que estudiar textos literarios le permitía conocer la cultura mexicana e iberoamericana. Asimismo, leer textos literarios los acercaba más a la comunidad hispanohablante, les ayudaba a incrementar más su vocabulario y a saber cómo emplear algunos registros lingüísticos en relación a la norma. Y, finalmente, comparar personas, situaciones o lugares con su país (en otros términos, su cultura).

El segundo cuestionario (apéndice No. 2), cuya orientación estaba dirigida hacia la motivación de la lectura de textos literarios, me permitió delimitar mis expectativas acerca de un primer encuentro, dentro del salón de clases, entre el texto literario y lectores que todavía tienen problemas de comprensión en la lengua meta. Este cuestionario se aplicó a 30 estudiantes.

Me di cuenta de que, en un primer momento, antes de acercar al estudiante al texto literario era conveniente hacer una serie de preguntas, que lo motivaran a expresar algunas ideas relacionadas con el tema del texto y, además, no era conveniente darle, de entrada, el texto literario, sino hasta después de haber realizado una primera práctica, a manera de sensibilización, con la identificación de lugares, personas presentadas a los alumnos con fotografías (véase apéndice No. 3), o imágenes audiovisuales.

La primera pregunta que me hice fue ¿qué estrategias específicas, relacionadas con la comprensión de lectura, emplean los alumnos para el análisis de textos literarios en una clase de literatura?

Para dar respuesta a la pregunta anterior, realicé el primer experimento.

5.2 Primer experimento. Recepción del cuento "El don rechazado" de Rosario Castellanos

Siguiendo los criterios propuestos por Roland Carter para el desarrollo de estrategias (presentados en el capítulo No. 2 de esta investigación), diseñé el instrumento que sirvió de base al experimento, el cual consistió en la aplicación de dicho instrumento elaborado expofeso para el análisis del cuento "El don rechazado" de Rosario Castellanos, a estudiantes de la asignatura "Temas selectos de literatura: La mujer en la literatura" impartida en el CEPE dentro del área de literatura, con el objeto de detectar si se empleaban estrategias para el análisis de textos literarios.

5.2.1 Descripción del instrumento (apéndice No. 3)

El instrumento está conformado por un texto de 114 renglones que contiene la adaptación del cuento y una variedad de tareas que conllevan a la detección de estrategias literarias y lingüísticas.

Cabe señalar que, a pesar de lo planteado por algunos autores como Leon Verlee (1972:85) en cuanto a que no "está indicado dividir una historia en varios fragmentos", aquí hubo necesidad no de dividir el cuento de Rosario Castellanos, sino de hacer, por razones pedagógicas, una adaptación³⁶ de él con el objeto de facilitar a los alumnos el trabajo de comprensión. La adaptación consistió en eliminar aquellas oraciones que sólo daban información sobre el antropólogo o su entorno. Por ejemplo, el relato inicia así: "Antes que nada tengo que presentarme: mi nombre es José Antonio Romero y soy antropólogo". La adaptación así: "Mi nombre es José Antonio Romero, soy antropólogo y quiero contarles un incidente muy curioso que me

³⁶ En las diferentes etapas de la experimentación, sólo este cuento se adaptó. Los demás relatos que se emplean se presentaron a los alumnos íntegramente.

ocurrió en Ciudad Real", con el objeto de ayudar a los estudiantes a una mejor comprensión del texto.

La primera vez que trabajé con el cuento, pedí a los alumnos que lo leyeran completo, les pareció muy largo y dijeron que había muchas palabras que no entendían (estas palabras son las que se trabajan en los ejercicios propuestos para la recepción de este cuento); ésa es la principal razón por la que adapté el relato. Este recurso sólo se empleó al inicio de la experimentación, con el objeto de dar más confianza a los estudiantes.

En esta primera etapa de la experimentación, lo que se quiere explorar primero son las estrategias literarias; por eso, en las tareas I y II se emplean ejercicios de:

- a) Complementación para que el alumno pueda establecer, con base en sus conocimientos previos del texto literario, una hipótesis acerca del contenido del cuento, e identificar la posición del narrador dentro del mismo.
- b) Subrayado para identificar el género del texto
- c) Preguntas directas para que el alumno conteste acerca del tipo de texto, el narrador, los otros personajes, el problema que se presenta y el lugar donde se realiza la acción.

Los ejercicios 3 y 4 de la tarea II (que consisten en subrayar y contestar) tienen la finalidad de sensibilizar a los estudiantes acerca de las frases que forman parte de la historia y aquellas que sólo permiten al narrador continuar con la historia. Estos elementos son parte de la tradición del género narrativo (concretamente del cuento); por ejemplo, "*Mi nombre es ...*" "*Como usted sabe*".

Las tareas de la III a la VII tienen como propósito emplear estrategias de asociaciones lingüísticas, con el objeto de sensibilizar a los estudiantes en cuanto a la organización de la lengua. Primero bajo una perspectiva semántica, se focaliza el léxico a nivel de palabra y de frases (estas últimas se relacionan con el aspecto cultural del cuento) y, después, desde el plano sintáctico: organización de ideas y la reescritura del relato.

La tarea VIII encamina a los estudiantes a la discusión de aspectos literarios como lo son el título del cuento, el tema del mismo (el cual depende de la forma en que cada alumno recibe el mensaje del cuento, es decir, lo interpreta).

5.2.2 Descripción de los sujetos

Los sujetos elegidos para el experimento fueron ocho estudiantes (un hombre y siete mujeres), con edad promedio entre 18 y 45 años, de diferente nacionalidad y lengua (alemán, inglés, japonés francés y español), cuyos propósitos de estudio son, en general, académicos, profesionales o culturales. (Ver esquema No.14.)

El nivel de lengua de estos estudiantes corresponde a los niveles cuarto o quinto de los cursos de español que se enseñan en el CEPE, y fueron elegidos por su participación en el curso que se imparte en el área de Literatura y cuyo título es "Temas selectos en literatura: la mujer en la literatura", curso en donde uno de los temas es la literatura de Rosario Castellanos.

Nombre	Nacionalidad	Lengua materna	Edad
1. Andrea	estadounidense	inglés	19
2. Elizabeth	canadiense	inglés	39
3. Isabel	alemana	alemán	22
4. Joanne	canadiense	inglés	28
5. Ma. Hilda	mexicana	español	45
6. Rosa	mexicana	español	37
7. Sanae	japonesa	japonés	24
8. Scott	estadounidense	inglés	27

Esquema No. 14 1a. relación de sujetos de estudio

Aparecen dos alumnas mexicanas porque en los cursos que ofrece el CEPE, dentro de las áreas de literatura, historia y arte, asisten no sólo alumnos extranjeros sino también alumnos mexicanos.

5.2.3 Procedimiento

Durante dos horas se grabó una clase de literatura en el CEPE, con el objeto de observar qué tipo de estrategias, a nivel de textos literarios, emplean los estudiantes de una segunda lengua.

1) Antes de la clase:

a) Solicité permiso a la profesora Rosa Spada, titular del curso y a los estudiantes para poder dar la clase y realizar el experimento.

b) Preparé una síntesis biográfica de Rosario Castellanos (apéndice No. 4) con el objeto de dar un marco de referencia a los estudiantes; así como la adaptación del cuento "El don rechazado" de la misma autora y las tareas para el análisis de dicho cuento. El propósito de la tarea era el conducir a los estudiantes a la aplicación (o desarrollo) de estrategias de lectura.

c) Proporcioné a los estudiantes la síntesis biográfica de Rosario Castellanos, con el objeto de que la leyeran antes de la clase y, así, ellos conocieran algunos aspectos relevantes en la vida de Rosario Castellanos.

2) Durante la clase: (Dos horas)

1° Hice preguntas a los estudiantes relacionadas con la síntesis biográfica y con la ubicación del cuento que se iba a analizar.

2° Entregué a los alumnos el material con el que íbamos a trabajar, constituido por la adaptación del cuento y las tareas que se tenían que realizar (apéndice No.3).

3° Exhorté a un alumno a que leyera las tres primeras líneas del texto y que (a) él (u otro compañero) estableciera una hipótesis acerca del contenido; y (b) dijera si estaba escrito en primera, segunda o tercera persona.

4° Pedí a cada alumno fuera leyendo un párrafo para que: (a) se estableciera la naturaleza del texto; (b) se ubicara: el tipo de texto, al narrador, a los otros personajes del cuento y el lugar donde se realiza la acción; y, (c) se marcara el hilo conductor de la narración y los elementos propios de la historia.

5° Solicité a los estudiantes que trabajaran en parejas para que: (a) relacionaran palabras (del texto) con su significado, y (b) identificaran frases coloquiales y refranes, con su significado.

6° También en parejas, los alumnos realizaron dos ejercicios para: (a) determinar, con base en el contenido del texto, si eran falsos o verdaderos los enunciados; (b) organizar las ideas del texto.

7° Al finalizar el ejercicio, alteré la instrucción del material (debido al tiempo de la clase) y, en lugar de escribir el argumento del cuento, cada alumno fue diciendo una parte del argumento.

8° Conduje a los estudiantes a que discutieran acerca de: (a) el título que se le daría al cuento (ya que éste se había omitido en la adaptación); (b) el tema del cuento y (c) cuál había sido el final de Manuela y su familia.

5.2.4 Resultados

Mediante las tareas consignadas en los materiales proporcionados a los estudiantes, se les invitó a que realizaran una serie de ejercicios con el objeto de comprobar si realmente se les conducía a desarrollar las estrategias presentadas en el modelo de Carter, además de las empleadas en la comprensión de textos literarios como son: a nivel de predicción, la creación de hipótesis acerca del contenido del cuento; la identificación del género narrativo y los elementos que permiten se vaya desarrollando la narración: presencia del narrador, presencia de otra u otras personas a las que se dirige el narrador (como ocurre en el cuento analizado); la búsqueda del título a partir del contenido del relato, así como la identificación del tema.

El siguiente cuadro nos muestra si el alumno fue capaz de emplear alguna de las estrategias:

Estrategias	Finalidad	alumno							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Predicción (a nivel literario)	-Hacer hipótesis acerca del contenido del relato.	x				x	x	x	
	Identificar los elementos del género narrativo.		x				x	x	
	-Buscar el título del cuento a partir de su contenido.	x	x	x	x	x	x	x	x
	-Identificar el tema del cuento		x	x	x	x	x	x	x

predicción a nivel lingüístico	a) Lexical: -relacionar palabras con su significado. -identificar frases coloquiales y refranes con su significado. b) Estructural -ordenar ideas para determinar la veracidad o falsedad de las mismas. -organizar las ideas principales en un resumen.	x x
Reescritura o reelaboración del cuento	-poder reconocer los modelos más amplios del texto y el estilo apropiado de ellos para darles, mediante la reescritura, o la expresión oral, otra intención comunicativa.	x x x x x x x x
Debatar puntos de vista opuestos	Expresar y rebatir puntos de vista.	x x x x

Esquema No.15 Empleo de estrategias por parte de los alumnos. (Adaptado con base en las estrategias propuestas por Roland Carter 1986.)

El cuadro anterior nos permite determinar que:

- 1) Dentro del campo de la predicción a nivel literario:
 - a) Sólo dos alumnas extranjeras y las dos mexicanas pudieron hacer hipótesis acerca del contenido del cuento.
 - b) Las dos alumnas mexicanas y una extranjera pudieron identificar los elementos del género narrativo.
 - c) Todos los alumnos pudieron buscar un título apropiado para el cuento a partir de su contenido.
 - d) El tema del cuento fue identificado por cuatro alumnas extranjeras y las dos mexicanas.
- 2) Dentro del campo de la predicción a nivel lingüístico:

a) (lexical) Sólo tres alumnas extranjeras y las dos mexicanas fueron capaces de ordenar las ideas para determinar la veracidad o falsedad de las mismas, y de organizar las ideas principales en un resumen.

3) En cuanto a las estrategias para la reescritura o reelaboración del texto, todos los estudiantes pudieron reconocer los modelos y el estilo del cuento. Aquí cada alumno narró algo relacionado con el argumento.

4) Finalmente, la estrategia relacionada con el debate del puntos de vista opuestos, sólo fue empleada por dos alumnas extranjeras y las alumnas mexicanas.

5.2.5 Observaciones:

Como estrategia para la interpretación de los datos empleo, a lo largo de toda la investigación, las observaciones abiertas, principalmente, durante las sesiones de clase. Herbert W. Seliger y Elana Shohamy (1989:161) nos dicen que "las observaciones abiertas comunes en la observación cualitativa, permiten al investigador observar un número de conductas que se realizan simultáneamente al momento de realizar el experimento." La observación a cada uno de los participantes primero, durante la clase y después al observar la videograbación de la sesión, me permite establecer que si al principio hubo un poco de recelo y temor para realizar este tipo de trabajo, después, gracias a la comprensión de las palabras y las frases con una marcada connotación cultural: por ejemplo: *contribuciones, ladinos, improperios, atosiga, ladinos... "Lo mismo sirvo para un barrido que para un fregado", "muy a pecho", "le tenía echado el ojo"*, los alumnos en general manifestaron gusto e interés por las actividades a las que fueron expuestos.

El siguiente cuadro nos permite determinar cuál fue el tipo de conducta que tuvo cada alumno en particular y sus comentarios respecto al experimento:

ALUMNO	OBSERVACIONES
1. Andrea	<p>Sólo al principio tuvo dificultad para hacer predicciones acerca del discurso del texto. Considera que después de hacer los ejercicios entendió todas las partes del relato. Además, aprendió muchas frases nuevas y cómo leer un texto con mucha atención.</p>
2. Elizabeth	<p>Tiene un gran conocimiento de aspectos literarios, lo que le permitió hacer observaciones muy pertinentes (importancia de la frase "el otro día" para seguir con la secuencia de la narración). Su opinión es que logró entender bien la narración con diferentes puntos de vista y por medio de las preguntas.</p>
3. Isabel	<p>Al principio mostró poco conocimiento de los elementos que intervienen en la narración, como parte del discurso narrativo y confundió al lector implícito con Rosario Castellanos, la autora. Más adelante muestra la capacidad que tiene para penetrar en el texto y logra perfectamente identificar el tema del cuento. Dijo que al principio le pareció muy difícil el cuento y estaba un poco frustrada, pero después de un tiempo se dió cuenta que lo había entendido muy bien y que había podido contestar las preguntas y por eso le había parecido interesante la clase y que también le había gustado sentir cierto éxito.</p>

4. Joanne	<p>Constantemente solicitaba ayuda para lograr entender el cuento.</p> <p>Mostró problemas de comprensión a nivel sintáctico.</p> <p>Opinó que al principio no había entendido muy bien el texto, pero al contestar las preguntas se le había hecho más claro y al final, pudo entender bien.</p>
5. Ma. Hilda	<p>Su participación sirvió de apoyo a la clase, ya que, por ser mexicana, logró entender todo el cuento. Sin embargo, expresó que le había parecido interesante el "experimento" porque aprendió palabras nuevas.</p>
6. Rosa	<p>También mexicana, ayudó mucho con sus comentarios y, obviamente, no tuvo problemas con la lectura del cuento.</p>
7. Sanae	<p>Quiso recurrir al uso del diccionario y preguntaba, frecuentemente, a la profesora. Sus problemas de comprensión, en general, se relacionaron con el desconocimiento del vocabulario.</p> <p>Expresó que le había gustado que el resto del grupo compartiera sus ideas y finalmente había comprendido toda la lectura, gracias a los cuestionarios.</p>
8. Scott	<p>Necesitó mucha ayuda de la profesora.</p> <p>Usó varias veces el diccionario y expresó que las preguntas y el texto se le habían hecho difíciles pero "está bien". Piensa que fue una clase "beneficial" y que aprendió mucho.</p>

Esquema No.16 Observaciones realizadas por la autora de la investigación.

5.2.6 Conclusión

Este experimento resultó interesante en la medida en que se pudo ayudar a los estudiantes a superar sus frustraciones, mediante los tres niveles de análisis de una narración planteados por Frye (1971): el literal --que se fundamenta en el conocimiento del código empleado-- el moral --la enseñanza-- y el simbólico --lo que subyace en el cuento--, gracias al modelo presentado por Carter para el análisis de una estructura narrativa, a través de la realización de tareas encaminadas a la ejercitación de aspectos lingüísticos y literarios; además, esto permitió, más tarde, ayudar a los estudiantes a que compararan o analizaran otros cuentos, los preparó para que pudieran participar en un debate, con base en el conocimiento previo que tenían del tema, y a que lo reescribieran a partir del modelo sintáctico de un texto y el estilo que es, como diría Johnson (1981), lo que le da su valor comunicativo.

5.3 Segundo experimento. Recepción del relato "Album de Familia" de Rosario Castellanos

El experimento anterior me permitió identificar las estrategias relacionadas con aspectos lingüísticos, es decir, con el conocimiento del código de la lengua española, además de las propuestas por Carter. Por eso, en este segundo experimento a partir de las ideas presentadas por Wolfgang Iser (en Rall, D. 1987: 121), mi tarea era conducir a los estudiantes a identificar las perspectivas que conforman un texto narrativo y en las que aparece la visión del autor, pero también el cúmulo de información que el lector deberá actualizar.

5.3.1 Descripción del instrumento (Apéndice No. 5)

El instrumento está dividido en tres partes. La primera, a su vez, se subdivide en cinco secciones. El punto No. 1 es un ejercicio de opción múltiple cuyo objetivo es que el alumno se forme una idea acerca del tipo de texto. En el punto No. 2, a partir de la lectura de la primera y la última página del relato, 1) el alumno deberá elaborar una hipótesis acerca del contenido del relato, y 2) confrontarla con la de sus compañeros. El ejercicio No. 3 conduce al alumno a decir lo que significa la expresión "Album de familia". El objetivo

del ejercicio No. 4, es conducir al alumno a que confronte la hipótesis elaborada en el ejercicio 2, con el significado que tiene para él la frase "Album de familia". Con el ejercicio 5, se pretende reactivar los conocimientos previos acerca de los elementos que conducen al estudiante hacia la escritura del resumen de algún relato en español o en su lengua materna, donde los personajes sean el mar o la mujer. (El objetivo de este ejercicio es conducir al alumno hacia el empleo de estrategias de asociación de lo que él ya conoce acerca del tema del relato y empiece a transferir esos conocimientos previos a los nuevos.)

Los ejercicios de la parte No. 2 conducen al alumno hacia la focalización de los tiempos verbales que caracterizan el relato. Las tres secciones que conforman esta parte tienen como objetivo aplicar estrategias de asociación mediante el subrayado de palabras y oraciones, así como aprovechar la intuición lingüística del alumno para que, con esta tarea, éste produzca una breve regla gramatical.

El objetivo de la parte 3 es conducir al estudiante a emitir, a partir de su horizonte de expectativas, la interpretación que hizo del relato de Rosario Castellanos, esto es, que emita juicios personales acerca de este relato.

5.3.2 Descripción de los sujetos

En un clase de gramática, cuya duración es de una hora, de lunes a viernes, durante seis semanas, se aplicó el instrumento a 16 estudiantes de diferentes nacionalidades.

Nombre	Nacionalidad	Lengua materna	Edad
1. Xavier	francés	francés	23
2. Gerard	francés	francés	24
3. María	sueca	sueco	36
4. Jörg	alemán	alemán	26
5. Tom	inglés	inglés	21
6. Sandra	estadounidense	inglés	25
7. Aline	inglesa	inglés	32
8. Cynthia	estadounidense	inglés	22

9. Hidenori	japonesa	japonés	24
10. Karin	canadiense	inglés	22
11. Agnieszka	polaca	polaco	26
12. Sean	estadounidense	inglés	23
13. Victor	estadounidense	inglés	20
14. Nahoko	japonesa	japonés	24
15. Kim	coreano	coreano	23
16 Hwan	coreano	coreano	22

Esquema No.17 2a. relación de sujetos de estudio

5.3.3 Procedimiento

En una clase de gramática, adapté algunos objetivos del curso con el propósito de observar, por un lado, si los alumnos de un curso de esta naturaleza aceptaban o rechazaban el empleo del texto literario y, por el otro, observar si eran capaces de entretener los elementos externos del relato (señalados en la macroestructura del relato) (según se vio en el capítulo No. 4) e ir construyendo una red de perspectivas, en donde cada una de ellas diera la oportunidad de despertar su "imaginario intencional" (según lo propuesto por Iser 1976:225).

1° Antes de la lectura del texto, y a manera de sensibilización de los alumnos hacia la lectura del texto literario, presenté a los estudiantes dos posibilidades para trabajar el aspecto gramatical. En la primera, con base en ejercicios de corte estructural, cada estudiante iba repitiendo la oración. Así transcurrieron los primeros veinte minutos de la clase. Después pedí a dos alumnas que leyeran un fragmento, en forma dialogada, del relato de Rosario Castellanos. Previamente había indicado a un grupo de estudiantes que escribieran las formas verbales que escucharan y, a otro, que observara en qué momento ocurría lo que las compañeras iban a leer y qué le decía a ellos.

Diálogo:

-¿Qué me das si te dejo pasar ? El borriquito que viene atrás. Así dice el juego infantil. Recuerdo la letra pero no acierto a recordar la música.

-¿No? Yo hubiera jurado... Es curioso el funcionamiento de la memoria. Desde que llegamos a México no han dejado de representármeme imágenes que yo creía borradas para siempre. Pero discúlpeme, no son mis confidencias las que le interesan, sino las de Matilde.

-Tampoco es Matilde. Es el único premio internacional que hasta ahora se ha discernido entre los escritores mexicanos. Y el tercero que se concede a un escritor hispanoamericano.

La lectura duró menos de un minuto, y la respuesta de los alumnos motivó la discusión entre ellos, unos discutían sobre si era algo que estaba ocurriendo porque los verbos (das, dejo, viene dice, recuerdo, acierto) están en presente. Otros expresaron que las acciones ya habían ocurrido hacía mucho tiempo (hubiera jurado, /desde que/ llegamos a ...). Después de hacer esta reflexión temporal, pregunté al otro grupo si estaba de acuerdo con los tiempos verbales expresados por sus compañeros, ellos indicaron que sí; que lo que Cynthia había leído estaba en presente porque era el pretexto para introducir la escena y que lo que había leído Aline, expresaba lo que había pasado a otra persona. Dirigiéndose a mí -¿a Matilde?. Yo contesto: Tal vez. Cynthia me pregunta: ¿Matilde ganó un premio? Aproveché la oportunidad que me daban los estudiantes para, estratégicamente, preguntar a la clase: ¿Les gustaría saber qué pasa con Matilde? La respuesta fue sí. Entonces les propuse leer "Album de familia".

2° Para efectos didácticos, dividí el texto en tres partes.

3° Apliqué el instrumento diseñado para el análisis de este relato. La primera semana trabajamos con la parte No. 1, la segunda, con la parte dos, y, la tercera con la parte No. 3.

4. Con base en los objetivos del programa del curso de gramática, se focalizaron principalmente los siguientes puntos:

a) Verbos irregulares. Se clasificaron algunos verbos que aparecen en el relato, de acuerdo al tipo de irregularidad al que pertenecen ya fuera por diptongación, guturización, y eufónica, futuro alterado, cierre vocálico, irregularidad especial.

b) Correspondencia entre los tiempos del indicativo y del subjuntivo

c) Correspondencia entre los tiempos compuestos del indicativo y del subjuntivo.

(Su función comunicativa)

d) Clasificación de las oraciones compuestas: sustantivas, adjetivas y adverbiales

(Su función comunicativa)

e) Empleo de expresiones coloquiales.

5.3.4 Interpretación de los datos

Después de aplicar el primer examen departamental³⁷, pude observar que los alumnos, en general, habían obtenido resultados favorables, salvo Víctor y Sean, quienes obtuvieron una puntuación menor que 60/100. Los alumnos de origen asiático tuvieron un porcentaje mayor de 80 y mostraron dificultad al tratar de explicar, por escrito, lo que significaban algunas proposiciones como: "*Porque Matilde Casanova es una institución tan intocable como Cantinflas o Rodolfo Gaona*", "*-¿De qué te vas a disfrazar ahora? ¿de San Julián?*", "*No se da abasto el pobre*", estudiadas en clase.

En general, la mayoría realizó las diferentes tareas y, casi siempre, presentó dudas acerca de la relación temporal de los verbos. Con la ayuda de la profesora, se llegó a la reflexión y se pudo deducir una regla gramatical.

³⁷ Los cursos en el CEPE se imparten durante seis semanas, con una duración de 90 horas (60 horas para la clase de español y 30 para las clases complementarias). A la mitad del curso se aplica un examen parcial y, al término del curso, uno final.

Finalmente, los alumnos expresaron que la parte del cuento que les había gustado más fue la No 3. A la respuesta de ¿por qué?:

Cynthia comentó que cuando estaba haciendo la lectura, sentía como si se tratara de un chisme. Ella identificó a dos personas hablando de otra, en ese momento pensó que la otra persona era Matilde, y que, por eso, cuando tuvo que llenar el cuadro, fue muy fácil y pudo comprobar el 'chisme'.

Aline dijo que para ella no era un chisme, sino que le parecía interesante que hablaran sólo mujeres y que nunca hablara un hombre. "Casi eso nunca sucede".

Xavier mencionó que últimamente la literatura es más para las mujeres que para los hombres, "pues éstos están más dedicados a la política".

Cynthia comentó que no era cierto porque el Premio Nobel de literatura se lo seguían dando a hombres, claro aunque ya se lo dieron a algunas mujeres.

Sean comenta: "A Gabriela Mistral como nos dijo el relato. O.K"

5.3.5 Conclusión

Esta parte de la experimentación resultó interesante en tanto permitió establecer no sólo un diálogo entre el alumno-lector y el texto, sino que propició, además, la interacción entre todos los miembros del grupo, sin que yo, previamente, lo hubiera previsto, ya que mi primera intención era 'enseñar' gramática con el texto de Rosario Castellanos. Para sorpresa mía, lo que más les importó a los alumnos fue el aspecto semántico del texto, es decir, el plano del contenido más que el plano de la expresión.

5.4 Tercer experimento. Recepción del cuento "Las mañanitas" de Carlos Fuentes

Los dos experimentos anteriores me permitieron detectar algunos problemas que causaban a los estudiantes "las palabras muy difíciles", por eso, los objetivos de este tercer experimento eran indagar 1) el tipo de problemas, a nivel léxico, que presentaban los alumnos, y 2) saber cuál había la recepción del cuento por parte de cada uno de los alumnos.

Proporcione a 21 estudiantes de español como segunda lengua, cuyo nivel de lengua es avanzado, una de las narraciones que aparecen en la obra de Carlos Fuentes *Agua quemada*, titulada "Las mañanitas", con el objeto de que indicaran cuál había sido su impresión al terminar la lectura.

5.4.1 Descripción del instrumento

Este instrumento (véase apéndice No. 6) está dividido en tres partes, marcadas cada una con un número arábigo: **1, 2, 3**. La parte 1, a su vez se subdivide en cinco secciones indicadas con números romanos. En la parte I, el alumno, antes de comenzar la lectura, deberá realizar el ejercicio No. 1, con el objeto de reactivar su marco de referencia en relación al contenido del texto, y conocer cuáles son sus experiencias culturales concernientes a México para conducirlo hacia la formulación de hipótesis acerca del contenido del texto. Este ejercicio tiene dos incisos a) y b). Se pide al alumno que, a partir del título del relato "Las mañanitas", haga una hipótesis acerca de su contenido y después la compare con la de sus compañeros.

Con el objeto de sensibilizar al estudiante acerca del contenido del texto, es decir, que pueda expresar sus sentimientos (agrado, desagrado acerca del tipo de texto), en el ejercicio 2, inciso a) se le pide al alumno que lea el párrafo 3 (del texto) y que escriba las sensaciones que le produjo. Y, en el inciso b) que explique qué significan para él expresiones que contienen una fuerte carga semántica cultural. El inciso c) es un ejercicio de correlación de columnas que permite al alumno ubicarse en el lugar donde se realiza la acción principal del relato.

En la subparte No II, con los ejercicios del inciso a) se conduce al alumno hacia el desarrollo de la estrategia cognitiva asociación de significados; para ello, con la información que ya tiene del texto, se le solicita que describa algún lugar; en el inciso b), con el objeto de comparar diferentes imágenes de lugares, se le pide que lea y compare su trabajo con el de sus compañeros.

La subparte No III guía al alumno hacia el reconocimiento de la intención del autor, a partir de los adverbios *antes* y *ahora*, como marcas temporales que caracterizan la primera parte del relato.

En la parte IV, después de realizar la lectura de todo el relato (ejercicio a) se pide al alumno que complete un cuadro. En este ejercicio se focaliza la estructura gramatical principal, relacionada con el tópico y el comentario del texto.

La subparte indicada con el número V, responde al objetivo relacionado con la sensibilización del estudiante sobre el contexto cultural del relato.

Con el objeto de desarrollar estrategias a nivel cognitivo de recepción y producción, la parte No. 2 del instrumento también se subdivide en dos apartados. A su vez, el ejercicio No. 1 tiene dos incisos: en el a), el alumno trabaja a nivel de comprensión y tiene que organizar las ideas principales del textos. En b), deberá reescribir el argumento del relato. El ejercicio No 2 tiene como finalidad desarrollar estrategias a nivel comprensión en relación al significado del relato (intención comunicativa).

La parte No. 3 también se subdivide en 3 secciones, marcadas con números romanos. La subparte I constituida por dos tipos de ejercicios. El ejercicio 1, con dos incisos, pide un trabajo de interpretación a nivel léxico, y a nivel semántico. El ejercicio No.2 es a nivel de comprensión; por lo tanto, el alumno deberá escribir si son falsos o verdaderos los enunciados.

La subparte II tiene dos objetivos, por un lado a) que el alumno reconozca la estructura gramatical cuyo significado es dar opiniones y la segunda, que pueda emplear el modo verbal que depende del tipo del marcador discursivo: *que, porque, a pesar de que, no obstante que*. En b), con el objeto de establecer

ese diálogo intercultural, se pide al alumno reproduzca oralmente algunas de los aspectos que le parecieron más relevantes en el relato de Carlos Fuentes.

La parte III está orientada hacia la interpretación literaria y cultural del relato.

5.4.2 Descripción de los sujetos

Nombre	Nacionalidad	Lengua	Edad	Sexo
25. Jaeho	Taiwanesa	inglés	32	F
26. Stavre	ruso	ruso	26	M
27. Anja	holandesa	holandés	24	F
28. Sarah	estadounidense	inglés	22	F
29. Hong	coreano	coreano	24	M
30. Angela	canadiense	francés	20	F
31. Hwan	coreano	coreano	26	M
32. Alexander	ucraniano	ucraniano	28	M
33. Alexandra	ucraniana	ucraniano	24	F
34. Mirius	griego	griego	24	M
35. Adrian	inglés	inglés	23	M
36. Gina	canadadiense	inglés	23	F
37. Errol	estadounidense	inglés	32	M
38. Eriko	japonesa	japonés	27	F
39. Stephan	yugoeslavo	serbio-croata	31	M
40. Cesare	italiano	italiano	24	M
41. Judith	canadiense	inglés	28	F
42. Eric	marroquí	árabe	26	M
43. Ulrike	alemana	alemán	23	F
44. Hua	china	chino	34	F
45. Tatiana	nigeriana	inglés	28	F

Esquema N° 18 3a. relación de sujetos de estudio

5.4.3 Procedimiento

1º Durante 32 sesiones de una hora y en una clase de conversación avanzada, con alumnos cuyo nivel de lengua es de 4º y 5º, realicé el trabajo de experimentación con el objeto de ver si las observaciones que había hecho con la lectura del relato de Rosario Castellanos "Album de familia" coincidían o si existían algunas divergencias relacionadas con la recepción y producción de los alumnos, investigar cuáles eran.

Nuevamente la titular del grupo era yo, así es que tuve la oportunidad, en la primera clase, de sensibilizar a los estudiantes mediante una serie de preguntas relacionadas con el aspecto cultural (ver apéndice No. 2).

2º Con el objeto de conocer cuáles eran las expectativas de mis estudiantes y conocer qué tipo de predicción hacían en cuanto al texto, les pedí que leyeran la primera parte del relato. A la siguiente clase, mi sorpresa fue descubrir que ya lo habían leído todo. Por sus comentarios pude detectar que el 85% de los estudiantes:

1) Ubicó al personaje Federico Silva y lo colocó dentro de una familia de la clase media alta del México de los años cincuentas.

2) Notó la nostalgia de un pasado reciente que iba cambiando por el avance industrial y tecnológico, que hace que Federico Silva rechace la modernidad y prefiera vivir su mundo lleno de recuerdos; por eso dice que la ciudad que lo vio nacer se ha convertido en su más feroz enemigo.

3) Concuerta en que el texto es de fácil comprensión. Sin embargo, la gran diversidad de términos exige un buen conocimiento de la lengua española.

Las frases que se presentan a continuación fueron las que el 100% de los estudiantes subrayó y, por lo tanto, requieren de mayor explicación y contextualización por parte del profesor, para que el alumno pueda ir llenando ese vacío que implica el no reconocer el significado de cada palabra o frase en la comprensión del relato.

Por razones prácticas, clasifiqué las palabras y frases en léxico que corresponde a metáforas de uso menos coloquial y más coloquial.

-coloquial	+coloquial
... el rastro sávido, verde de los légamos olvidados de la laguna.	...; la jipiza, plumas, párpados azules, bocas espolvoreadas de plata, chalecos de cuero y nada debajo, cadenas, collares.
..., fuese posible en una colonia de ultramar conquistada por prófugos, tinterillos, molineros y porquerizos	Era una de sus tantas cantinelas de viejo solterón, aferrado a cosas olvidadas.
...acicalándose cada mañana ...los extraordinarios atuendos de su madre	..., le decían que no fuera terco
... boas	...: la triquina, la amiba.
Todo un mobiliario art déco	... una momia barnizada
...rostros goyescos	... sopa de garbanzos
...bastos y polainas	...chicharrón de chichi
... bombín	-¿Tu lana viejales?
... la bufanda blanca	-Segurolas
Esto halagaba	... de baberitos sobre los cacies
	-Lo noqueamos
	...-carcas, oye manis, dice
	-Tus andares de Tongolele
	...-, compais
	...-, ni que fuera ciemplés el viejito cochino
	..., manizales
	...cachivaches
	... ajuareado yo con tus tacuches
	... la polilla
	...chachariza
	-Chuchú, a la meme lolo, quietecito mi cuas
	...estar tan viernes
...el albacea	
...silente	

Esquema No.19 Clasificación del léxico que causó problemas a los alumnos.

3° Durante cuatro clases, se trabajó con el léxico anterior. Los alumnos tuvieron que investigar con mexicanos qué significaban para ellos esas expresiones. En las clase se generó una dinámica muy interesante, no sólo por lo que los alumnos decían, sino por lo que la gente mexicana les había dicho.

4° Di a los alumnos la primera parte de los ejercicios que preparé para la recepción de este relato (véase apéndice No. 6).

5° Les pedí que para realizar esta tarea tomaran como referencia lo propuesto por Leech. Es decir, que:

a) Leyeran el texto varias veces.

b) Identificaran e hicieran una lista de los rasgos de estilo, sintetizaran esos rasgos de estilo en una interpretación de dichos rasgos y escribieran qué efecto les había causado la lectura del cuento.

6° Después de realizar todas las tareas propuestas en el instrumento, durante aproximadamente 20 horas de trabajo en el salón de clases, tuvimos un debate acerca de lo que habían aprendido durante el curso.

7° Comentamos los resultados.

5.4.4 Conclusión

El experimento anterior me condujo a pensar que los vacíos o huecos que mis alumnos extranjeros tenían que llenar estaban relacionados principalmente con el aspecto semántico y pragmático del relato, es decir, con la actualización de las expresiones que se refieren principalmente a registros sociales y usos populares de la lengua.

5.5. Cuarto experimento

Con la información obtenida en los tres experimentos anteriores, diseñé el curso *¿Cómo nos vemos? Imágenes de México a través de la lectura de Rosario Castellanos y Carlos Fuentes*. En la conformación del curso, consideré las expectativas de los estudiantes a nivel de intereses personales, tomé en cuenta lo que ellos necesitaban identificar, a partir de su experiencia, como lectores de textos literarios en su lengua nativa, para que pudieran transferirlo a la situación que se les presentaba en la lengua meta. Me di cuenta que los estudiantes necesitan estar dispuestos a descubrir el tipo de placer y disfrute que experimentan al hacer suyo el nuevo texto en la lengua meta, suyo en el momento de interpretarlo y confrontarlo con el

conocimiento que tienen ellos del mundo que presentan los autores estudiados y de lo que los rodea, ya que "la habilidad fundamental de un buen lector de literatura es la habilidad para generalizar lo que el texto ofrece de otros aspectos de la tradición literaria con significados personales o sociales fuera de la literatura" (Brumfit 1986: 108). La experiencia que había tenido en relación a los experimentos anteriores, me permite establecer, por lo tanto, que el aspecto lingüístico no debe ser una limitante para el tipo de experiencia y disfrute de la obra literaria, ya que en éste se encuentran muchas expresiones que reflejan el aspecto cultural de un país; por lo tanto, esto se traduce en una motivación para que el estudiante pueda conocer más sobre el país de la lengua y la literatura que está aprendiendo y de esta manera ir desarrollando su capacidad de interpretación a partir del conocimiento de nuevos registros y nuevas formas lingüísticas que aparecen en el texto.

5.5.1 Diseño de un curso

Con los resultados de los experimentos anteriores diseñé el curso titulado "*¿Cómo nos vemos? Imágenes de México a través de la lectura de Rosario Castellanos y Carlos Fuentes*", el cual me permitió establecer los objetivos, abajo descritos, para un futuro modelo de enseñanza del texto cultural.

5.5.2 Objetivos

1. Desarrollar en el estudiante una percepción que le ayude a entender el mundo lleno de imágenes de la vida de la mujer indígena y de la mujer intelectual que Rosario Castellanos presenta en sus relatos: "El don rechazado" y "Album de familia"; y el pasado y el presente de la ciudad de México y de México, como país, que nos muestra Carlos Fuentes en "Las mañanitas" y en "La frontera de cristal".
2. Desarrollar en el estudiante estrategias de aprendizaje, a nivel lingüístico y textual, con el objeto de que relacione la experiencia del autor dada en el texto, con la suya; o que pueda asociar, a través de la lectura, las nuevas experiencias con las que ya posee.

3. Conducir al estudiante a la interpretación del texto.

La duración del curso fue de 16 horas de trabajo (ocho sesiones de dos horas cada una), dirigido a estudiantes extranjeros de español de niveles avanzados del CEPE.

Este modelo tiene como base, pues, la confrontación de la literatura con nuestra experiencia como lectores. Y, aunque la existencia de eventos o caracteres de la vida real no garantiza una representación verdadera en la vida de lo que se muestra en la literatura, aquí aparece la capacidad del autor de plasmar su concepción que tiene del mundo y de todo lo que lo rodea, es decir, leemos lo que el autor interpreta de su realidad: cómo la concibe y cómo quisiera que fuera.

5.5.3 Descripción de los sujetos

Nombre	Nacionalidad	Lengua materna	Edad	Sexo
46. Ariola	beliceña	inglés	36	F
47. Félix	beliceño	inglés	37	M
48. Kelly	estadounidense	inglés	22	F
49. Kenneth	estadounidense	inglés	43	M
50. Lisa	estadounidense	inglés	28	F
51. Nobuko	japonesa	japonés	29	F
52. Susana	estadounidense	inglés	21	F

Esquema No.20 4a. relación de los sujetos de estudio

5.5.4 Procedimiento

5.5.4.1 Primera sesión

Con la experiencia que había adquirido para el manejo de los diferentes instrumentos elaborados para cada uno de los relatos, quise intentar un nuevo tratamiento de los textos. Así es que dediqué la primera sesión a explicar a los alumnos cuáles eran los objetivos del curso, les pedí que reflexionaran sobre ellos y que me dijeran cuáles habían sido sus experiencias al leer textos literarios, así como cuáles eran sus expectativas en relación a este curso. Les dije que cada semana íbamos a comentar uno de los relatos. En esa misma sesión realizamos la lectura del relato "El don rechazado".

En la segunda y tercera sesión comentamos "Las mañanitas", la cuarta y la quinta sesión "Album de familia", la sexta y la séptima "La frontera de cristal" y la octava la dedicamos a la evaluación.

5.5.4.2 Segunda sesión

En virtud de que los alumnos ya habían realizado una primer lectura de "las mañanitas", y subrayado las palabras que impidieron la comprensión del texto, empezamos la clase con una etapa de sensibilización.

Etapa de sensibilización:

1° Pregunté a los alumnos si conocían a Carlos Fuentes y qué sabían de él. Todos lo conocían y habían leído en inglés y, hasta en japonés, *Aura*.

2° Con base en la lectura de "Las mañanitas", pregunté a los alumnos:

1. ¿Quién cuenta la historia?

2. ¿Qué tema cuenta?

3. ¿Cómo cuenta la historia?

4. ¿Quiénes son los personajes?

3° Comentamos las respuestas.

4° Los alumnos trabajaron, en parejas, para resolver el ejercicio 1. a) de la primera parte de los ejercicios del material diseñado para el análisis de este relato.

5° Entre ellos, confrontaron sus hipótesis

6° Pedí a los alumnos que volvieran a leer el relato y que contestaran las preguntas marcadas con el N° V.

5.5.4.3 Tercera sesión

1° Revisamos los ejercicios que se habían quedado de tarea.

2° Realizamos los ejercicios de la 2a y 3a. parte.

3° Comentamos los resultados de las actividades.

4° Quedó como tarea la lectura del relato "Album de familia".

5.5.4.4 Cuarta sesión

1º Como los alumnos ya tenían referencias biográficas de Rosario Castellanos, a manera de sensibilización, les pregunté cuál había sido su experiencia como lectores al enfrentarse al relato "Album de familia".

2º Comenté acerca del origen del relato.

3º Realizamos los ejercicios de la primera parte del material diseñado para el análisis del texto.

4º Los comentamos.

5º Dejé de tarea hacer los ejercicios de la segunda parte del material.

5.5.4.5 Quinta sesión

Como se trataba de un trabajo para focalizar el aspecto gramatical:

1º Revisamos cuidadosamente los ejercicios, y conduje a los estudiantes a que redactaran una posible regla gramatical acerca del uso del tiempo pasado en español.

2º Con la técnica "lluvia de ideas, fui escribiendo, respecto al tiempo pasado, las ideas que surgían de los alumnos.

3º Después de que cada alumno contestó las preguntas del ejercicio 2. b), dividí al grupo en dos equipos para confrontar las respuestas de dicho ejercicio.

4º Comentamos las respuestas.

5º Pedí a los alumnos de tarea leer "La frontera de cristal".

5.5.4.6 Sexta sesión

1º. Con el objeto de hacer más dinámica la clase, repartí a cada alumno varias tarjetas para que buscara, entre las tarjetas que tenían sus compañeros, los párrafos que condujeran a la organización lógica del relato.

2º Cuando ya estuvo organizada la secuencia del relato, cada alumno fue leyendo la parte que correspondía a dicha secuencia.

3º Con base en la lectura del párrafo, los alumnos debían completar la información de cada tema del relato.

4º Revisamos el ejercicio.

5º Pedí, de tarea, resolver los ejercicios restantes.

5.5.4.7 Séptima sesión

1° Revisamos en forma grupal los puntos de cada ejercicio.

2° Pedí que leyeran las otras dos partes del relato.

3° Con base en la lectura, realizamos un debate acerca de los puntos de vista de los estudiantes en relación al tipo de mujer que presenta Carlos Fuentes en este relato.

5.5.4.8 Octava sesión

Realizamos el trabajo de evaluación del curso en general.

5.5.5 Resultados

Después de haber trabajado con todos los materiales diseñados para el curso, pude comprobar que sí se cumplen ampliamente los objetivos propuestos para este curso y lo más importante es que las respuestas de los estudiantes en relación a los textos, en la evaluación realizada en la última sesión (ver apéndice No 8); el 100% de los estudiantes coincidió en que "La frontera de cristal" había sido el texto más claro; a la pregunta de por qué, el 90% concordó en que *reflejaba lo que pasa en la vida diaria*.

ALUMNO	REFLEXIONES ACERCA DE "LA FRONTERA DE CRISTAL" EN RELACION A LA PREGUNTA ¿Cuál de los cuentos fue más coherente para usted?
Ariola	"...fue muy fácil de poder entender"
Félix	"...nunca perdía la línea narrativa"
Kenneth	"...tengo experiencia(s) en común"
Susana	"...los (las) imágenes tiene(n) un gran papel"
Kelly	"Presenta lo importante del Tratado del Libre Comercio" -"¿Existen mujeres que aman (amen) al padre y (al)hijo?"
Lisa	"Tema interesante porque es lo que he visto estando en México y en Estados Unidos"
Nobuko	"Carlos Fuentes sabe y comprende cómo es un mexicano"

Lo anterior me hace suponer que el trabajo realizado en cada una de las sesiones, ayudó a despertar el interés de los alumnos acerca de lo que el texto les dice, y les dio la oportunidad de abrir el abanico de su horizonte de expectativas.

Asimismo, podemos concluir esta etapa de la experimentación diciendo que la mayoría de los estudiantes:

1. Comprendió la intención comunicativa del autor (90%).
2. Pudo reconstruir la intención comunicativa del autor a través de las estructuras superficiales del texto. (85%)
3. Pudo tener una imagen de la mujer y/o la Ciudad de México gracias al desarrollo global del cuento (o sea, gracias al tratamiento del texto literario visto como un texto cultural en el salón de clases).
4. Para los alumnos no fue difícil identificar:
 - a) la condición social de los personajes (a través del léxico) (85%)
 - b) la funcionalidad comunicativa del texto (90%)
 - c) significados léxicales (60%)
 - d) referencia de una situación determinada (75%)
 - e) intencionalidad del autor (90%)
 - f) clara organización del cuento (75%)
 - g) espacialidad (100%)
 - h) temporalidad (90%)

De la misma manera, el 90% de los alumnos logró asociar las intenciones comunicativas con la obra, como se muestra en el esquema No.21.

INTENCION	RELATO	PORCENTAJE
Informar sobre un hecho del pasado que refleja la situación cultural y social de un determinado grupo étnico	"El don rechazado"	100%
Mostrar la situación de la mujer intelectual mexicana	"Album de familia"	100%
Describir diferentes clases sociales dentro del marco de la Ciudad de México	"Las mañanitas"	75%
Presentar un suceso como un producto de una mentalidad clasista	"La frontera de cristal"	75%
Presentar al ser humano como objeto de consumo	"La frontera de cristal"	95%
*Presentar la política, la economía y el estatus social de la Ciudad de México	"La frontera de cristal"	100%
*Mostrar la vida y la experiencia de las mujeres	"El don rechazado" "Album de familia"	100%
*Como estaba (era) la ciudad antes y como es ahora	"Las mañanitas"	95%
*Decadencia y declinación de la clase burguesa	"Las mañanitas"	90%

*Intenciones señaladas por los alumnos.

Esquema No. 22 Reflexiones de los alumnos (2)

Las respuestas a las tres últimas preguntas del cuestionario fueron las siguientes:

PREGUNTA: ¿Con qué personaje se identificó más?	
ALUMNO	RESPUESTA
Ariola	"Me identifiqué con el personaje de José Antonio Romero, el antropólogo, debido a que por medio de mi profesión he tratado de dar ayuda a los que más la necesitan sin medir los gastos pero siempre sucede que todo comienza bien y luego la ayuda se va deteriorando por falta de interés de los involucrados"
Félix	"Me identifiqué más con Jose Antonio, el antropólogo. Es frecuente encontrarse con situaciones de ese tipo"

Kelly	"Con Rosario Castellanos como narradora porque creo mucho en la igualdad de los sexos y me enfurece ver el tratamiento injusto de mujeres"
Kenneth	"Con Manuela del Don Rechazado porque posible que puedo vender el cuerpo de mí hija pero nunca voy a vender su alma" "También con Leonardo Barroso porque quiero obtener poder y yo se que voy a hacer"
Lisa	"Realmente no me identifiqué con ningún personaje de estos cuentos pero sí había algunos aspectos de la realidad que sí pude identificarme la realidad de la vida y como se sentían"
Nobuko	"Con Cecilia porque es el clamor de la autora misma, puede ser el pasado, puede ser el presente de su propia voz"
Susana	"Con las mujeres. Ellas que van en contra de esa idea de despreciar por otras mujeres... las mujeres que quieren justicia, que quieren avanzarse, que quieren ser iguales de los hombres"

Esquema No. 23. Reflexiones de los alumnos (3)

PREGUNTA: ¿En qué aspectos de los cuentos pudo confrontar más la cultura de su país con la mexicana?	
ALUMNO	RESPUESTA
Ariola	"En el aspecto de la política, economía y estatus social en "La frontera de cristal" se puede ver reflejada algo de la cultura de mi país con la mexicana debido a la corrupción de gobierno causando gran daño a la economía especialmente ahora con lo del IVA y más impuestos en productos causando que el estatus social permanezca como tal y al mismo tiempo causando mucha inmigración a los Estados Unidos de personas de todas edades".
Félix	"En Frontera de cristal, ya que la crisis económica social y política con líderes que frecuentemente son víctimas de su propia incapacidad parece rodearnos cada día más"
Kelly	"En el crimen (en "Las mañanitas") gente abierta, caliente (en Frontera de cristal), fiestas, bailar, piñascoladas y todo se come con chile y limón (Las mañanitas)"

Kenneth	"La vida y/o experiencia de la mujer y también la manera de que confrontamos los cuestiones del clase (económico)"
Lisa	"Los choques culturales y sociales que no sólo existan para los extranjeros sino en el propio país de uno se encuentra este choque que hay hacia la gente que es 'diferente' aunque esta gente ha vivido toda su vida allí"
Nobuko	"En lo complejo cultural de los dos países diferentes."
Susana	En "La frontera de cristal" se ven muchas imágenes del 'extranjero' primero hay que reconocer que Fuentes logra atomar en cuenta imágenes y los estereotipos alrededor de ambos los mexicanos y los estadounidenses. Utiliza su experiencia personal de ambas culturas, entonces, para crear imágenes verdaderas pero exageradas. La imagen del mexicano es el trabajador explotado, de clase baja, que no tiene ninguna visión mundial. La imagen del estadounidense es el explotador rico, de clase alta, que no se preocupa de las condiciones en que viven los trabajadores. Con este ejemplo, se ve cómo es cada vez más importante la imagen en la literatura y, luego, cómo ha llegado a ser importante la imagología"

Esquema No. 24 Reflexiones de los alumnos (4)

PREGUNTA: ¿Cuál es su opinión sobre el trabajo de análisis realizado en clase?	
ALUMNO	RESPUESTA
Ariola	"Tratándose del trabajo de análisis realizado en clase debo mencionar que sin los recursos presentados por la profesora, no habría podido realizar los trabajos con la facilidad que pude. También se me hizo muy apropiada la forma de análisis para poder ayudarme a entender la cultura mexicana más a fondo y con esto lograr apreciar las obras literarias sin ningún temor"
Félix	"Tomando en cuenta las limitaciones en cuanto al tiempo yo creo que hicimos un buen trabajo de análisis. Lo que más me interesó es la dinámica de la profesora al impartir el curso"

Kelly	"Como dije al principio del curso, he tomado muchas clases de literatura, entonces ya estoy acostumbrada a interpretar las obras literarias . En este curso, sin embargo, tuvimos la oportunidad de explorar con más profundidad los cuentos que leímos. También exploramos un tema que nunca he explorado: Cómo yo, una extranjera, veo los cuentos. Con esta perspectiva nueva, aprendí una nueva manera para interpretar obras literarias. La única cosa que me molestó es que si tenía alguna cosa que decir acerca de los cuentos pero nunca podía ni siquiera teminar una frase sin que alguien me interrumpiera."
Kenneth	"Me ayuda mucho principalmente en literatura mexicana, pero también con literatura general y con mis escritos. Ahora tengo más interés que leer novelas españolas? Antes no".
Lisa	"Creo que me ha dado otra imagen de México y mejor (e)ntendimiento de las culturas diferentes"
Nobuko	"Me dio el gusto de participar en la clase...Ahora, yo considero que soy japonesa pero al mismo tiempo soy NOBUKO sin frontera cultural y asimilo con miradas de los escritores"
Susana	"Aprendí muchas cosas en esta clase, especialmente una nueva forma de ver la literatura mexicana. Esta nueva perspectiva hizo la clase interesante."

Esquema No. 25. Reflexiones de los alumnos (5)

5.5.6 Conclusiones

El trabajo de experimentación realizado con 52 estudiantes (21 hombres y 31 mujeres, de entre 18 y 45 años de edad), representantes de 21 nacionalidades y hablantes de 16 lenguas*, me permite concluir que el empleo del texto literario en la enseñanza del español como L2, ayudó a los alumnos a desarrollar estrategias de lectura, así como la habilidad para interpretar los textos literarios desde una perspectiva cultural.

* Ver anexos 1, 2, 3 y 4.

Asimismo, decir que la enseñanza de la literatura a extranjeros deberá concentrarse, en un primer momento, en la reflexión lingüística, en especial en el manejo del léxico; por lo que la función pedagógica se convierte en algo fundamental para el tratamiento del texto literario en el salón de clases.

De esta manera, estudiar la lengua, a través del texto literario, prelude el estudio exitoso de la literatura, al proporcionar a los estudiantes la oportunidad de ir identificando significados (culturales) en un contexto que les permite ir procesando el discurso cotidiano (de la ciudad de México), el cual puede ser inferido por hacer referencia al mundo de experiencias de los estudiantes. En otros términos, guiar a los estudiantes extranjeros a leer literatura en la lengua meta, puede conducirlos a una práctica decidida de procedimientos de interpretación que les puede servir, después, para un trabajo en la lectura de cualquier tipo de texto.

Finalmente, puedo señalar que el 85 %** de los estudiantes, llevó a cabo los objetivos planteados 1) como resultado de su capacidad para imaginar lo que el escritor ha creado en el texto y, con ello, tener acceso a ese mundo de ficción y, además, gracias a su habilidad de lector, poder confrontarlo con el mundo que conoce; y, 2) como resultado del constante atrevimiento para ir y venir del mundo real al mundo de ficción; a pesar de que la representación de la experiencia literaria de los autores estudiados, no fue directa para los ellos, sino que se hizo a través de la recreación de la experiencia del mundo de Rosario Castellanos y Carlos Fuentes patente en los cuentos leídos. En este aspecto, el trabajo pedagógico realizado en el salón de clases, ayudó a los estudiantes a sentir confianza y seguridad ante el texto literario, no importando el esfuerzo que, con frecuencia, tuvieron que realizar para hacer conexiones entre lo real y lo creado por el autor.

** Ver anexo 5.

CAPITULO 6 Resultados finales y recomendaciones pedagógicas

**El interaccionismo interpretativo se basa en una filosofía de la investigación que da cuenta de mucho de la tradición de las ciencias sociales. Es probable que sólo personas atraídas al acercamiento cualitativo interpretativo usen estos métodos y estrategias.
Norman K. Denzin (1989:19)**

En este capítulo presento, por un lado, los resultados finales de la experimentación y, por otro, a partir de las preguntas de investigación, hago propuestas pedagógicas que sirvan de marco referencial para futuros estudios, y de guía en el diseño de cursos para futuros profesores de español como segunda lengua o lengua extranjera.

Después de la experimentación en el salón de clases y con base en lo propuesto por Heuermann *et al.*, en cuanto a la relación existente entre las funciones y los objetivos de aprendizaje; pude comprobar que las hipótesis de mi investigación son válidas en la medida en que los resultados de los instrumentos aplicados a los estudiantes, así como sus comentarios fueron satisfactorios. (Ver apéndice No.8.)

6.1 Resultados finales

Para la etapa final de la interpretación de los datos obtenidos en la etapa de experimentación, y con la finalidad de tener temas claros para el análisis, he recurrido a criterios estrechamente vinculados con el marco teórico presentado en el capítulo 1 de esta investigación. Los temas son Interacción texto-alumno lector, perspectivas lingüísticas que conforman el texto narrativo, toma de conciencia del alumno-lector acerca de la relación del texto literario con el contexto cultural, y la comunicación intercultural.

6.1.1 Interacción texto-alumno lector

Iser nos dice que la "lectura como una actividad guiada por el texto refiere retroactivamente el proceso de reelaboración del texto. Este efecto recíproco debe ser designado como una interacción" (1976:255). Para que esta interacción sea posible es conveniente señalar los obstáculos que la impiden: los huecos, las negaciones, es decir, todo aquello que provoca la asimetría en la comunicación. De ahí la necesidad de desarrollar estrategias a nivel de comprensión de textos (literarios) (como se hizo en el primer experimento); ya que gracias a ellas, "se pueden configurar los objetivos del texto y sus orientaciones" (*op.cit.*: 155).

La realización de este experimento me permite llegar a la **primera conclusión**:

Para que nuestro alumno-lector llene los huecos, los vacíos y las negaciones que provocan la asimetría en la interacción texto-alumno lector, es conveniente trabajar, en un primer momento, con estrategias cognitivas que conduzcan al alumno hacia la predicción -a nivel lingüístico y literario- del contenido del relato, con el objeto de guiarlo hacia la reescritura o reelaboración del texto y, en esta construcción del texto, debatir divergencias relacionadas con las perspectivas de la narración, ya sea con el narrador, los personajes o el mismo argumento.

6.1.2 Identificación de perspectivas lingüísticas que conforman un texto narrativo.

Uno de los huecos o vacíos que el lector-alumno debe llenar se encuentra, en primer lugar, en todo lo relacionado con el sistema lingüístico del español, sistema que apenas está aprendiendo o ejercitando. Por eso, es importante que aprenda a reconocer los elementos lingüísticos que subyacen en la narración: las acciones, los tiempos verbales, etc.

La narración escrita, nos dice José Bazán Levy, "es una historia en tanto que evoca una serie de acontecimientos y de personajes que se supone, y así lo aceptamos convencionalmente, han tenido lugar o gozado de existencia" (1976:25). En esa evocación, el **tiempo** será el que deba analizarse en cada una de las secuencias que conforman la narración, pues nos aclara su organización temporal por ser el aportador de "datos muy significativos para la historia contada, junto con otros elementos como el sistema verbal, especialmente los modos verbales (rectores del enunciado), los tiempos, las personas gramaticales; los déicticos temporales: antes, ahora, mañana, después, etc., y los sustantivos y adjetivos con marcas temporales" (Redondo 1995:29).

6.1.2.1 El tiempo

El resultado del segundo experimento nos permite establecer, **como segunda conclusión**, que:

Los alumnos lectores, a partir de la realización de ejercicios con una focalización en el tiempo verbal, pueden llegar a establecer una regla³⁸ en relación al tiempo pasado en español (empleado en la narración).

6.1.2.2 El espacio

El análisis del espacio ya sea como escenario de las acciones de los personajes, así como de los movimientos espaciales se expresa con categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, con marcas espaciales de movimiento. También como en el tiempo, aparecen tres espacios: el de la historia contada, el espacio

³⁸ "En el cuento 'Album de familia' de Rosario Castellanos, podemos notar que la autora emplea el *antecopretérito* para expresar lo que ocurrió antes del encuentro de Cecilia y Susana con Matilde Casanova. El *pretérito* lo emplea el narrador con el objeto de describir las situaciones, los lugares y los estados emotivos de los personajes, y el *copretérito*, para dar información acerca del personaje (o lugar) que se describe" (regla elaborada por los alumnos).

del narrador y el de la referencia (contextual): sustantivos (mar, cama, salón, Facultad de Filosofía y Letras); adjetivos: (los **dos** primeros); verbos (a la izquierda **pueden colocarse**, peregrinaciones que **llegan** hasta aquí).

La ubicación del espacio en el relato "Album de familia" fue tarea difícil de resolver para los alumnos. Quizá porque hizo falta mayor explicación de la profesora para la realización de la tarea ya que en el material que se les proporcionó a los estudiantes no estaba incluido este aspecto y sólo se hicieron preguntas a los alumnos en relación al espacio.

6.1.2.3 Los personajes

Con el objeto de delinear la imagen de la mujer (intelectual) como personaje central del relato de Rosario Castellanos, los alumnos realizaron un ejercicio (ver apéndice 5, ejercicio 2. a) y b)), con la finalidad de describir a los diferentes personajes femeninos presentados por Rosario Castellanos en "Album de familia" y la opinión que dichos personajes sobre Matilde (tema del relato).

Desde el punto de vista lingüístico puedo concluir que este ejercicio permitió a los alumnos emplear adjetivos con una función cualitativa, este argumento lo baso en la definición de mujer que dieron los alumnos:

"La mujer intelectual mexicana tiene que ser **vieja, histérica, demente, enferma** para poder triunfar. Pero Rosario Castellanos les da la posibilidad de ser reconocida siempre y cuando su vida y actitud gire en torno a un hombre".

Con lo anterior puedo establecer, como **tercera conclusión**:

La actividad didáctica basada en la lectura de textos literarios favorece el aprendizaje del español como segunda lengua

que confirma una de las hipótesis de esta investigación.

6.1.3 Toma de conciencia del alumno-lector acerca de la relación del texto literario con el contexto cultural

El tercer experimento condujo a los estudiantes a la reflexión de lo que les había causado mayor dificultad, al leer el cuento "Las mañanitas" de Carlos Fuentes, "fueron las palabras".

El resultado de este experimento me condujo a pensar que los vacíos o huecos que mis alumnos extranjeros tenían que llenar están relacionados principalmente con el aspecto semántico y pragmático del relato, y que ese aspecto es lo que causa mayor asimetría en la interacción con el texto.

6.1.3.1 Identificación de las condiciones estructurales del relato: su valor pragmático, semántico y funcional: narración, descripción y argumentación

En todos los instrumentos elaborados para la recepción de los cuentos: "El don rechazado", "Album de familia", "Las mañanitas" y "La frontera de cristal" presento ejercicios para que los alumnos identifiquen esas condiciones estructurales y funcionales del relato. (Ver apéndices No. 3, No. 5, No. 6 y No. 7.)

El resultado, en general, permite establecer, como **cuarta conclusión**, que:

Cuando el alumno tiene interés por la literatura (mexicana), las actividades y ejercicios propuestos, promueven un mayor interés por la literatura, y los motivan a conocer más sobre la cultura mexicana.

Esto se expresa con base en las redacciones que elaboraron los estudiantes en relación a la recepción de cada cuento.

Tanto la motivación como el interés de los alumnos extranjeros por la literatura pueden verse obstaculizados por la falta de comprensión del texto. Esto poco a poco se desvanece cuando el profesor les da ánimos para continuar y les ayuda a desarrollar estrategias no sólo cognitivas sino también afectivas.

Con lo anterior, podemos establecer nuestra **quinta conclusión**, con la que se demuestra que es válida la segunda hipótesis de esta investigación.

La actividad didáctica con base en la lectura de textos literarios ayuda a una mejor comprensión de la cultura meta.

6.1.4 Comunicación intercultural

Los elementos que hicieron posible la observación de los datos obtenidos en cada una de las interacciones de los alumnos en las diferentes situaciones de enseñanza en el salón de clases, los encontré en la perspectiva de la comunicación intercultural, desde el punto de vista de la psicología caracterizada principalmente por "señalar diferentes estilos cognitivos y atribución de procesos" (Cf. Knapp *et al.* 1987); así como las consecuencias del papel que cada miembro de una cultura específica, pone en juego en la interacción con otros miembros, como lo contempla la sociología.

Entender la comunicación intercultural, en una situación escolarizada, desde esta perspectiva, es dar cuenta de lo que involucra la interpretación de las observaciones realizadas a cada uno de los 52 participantes que constituyen la muestra piloto de los experimentos realizados para llevar a cabo esta investigación.

La actuación de los alumnos-lectores, provenientes de diferentes grupos sociales y culturales, de distintos países, con lenguas, a veces muy divergentes; durante el trabajo de experimentación, demostró que ellos pudieron ir subsanando los temores, las frustraciones que mostraban ante la incomprensión de algunas palabras o frases, gracias a la integración grupal y al trabajo realizado con textos literarios, mediante las actividades, tareas y

ejercicios. Estas actividades primero representaron un reto, y después se convirtieron en algo lúdico, ayudaron a aminorar en algunos estudiantes el deseo de dominar la clase (como ocurre en todos los encuentros: la manifestación del poder).

Los encuentros interculturales de cada uno de los 52 alumnos lectores, los fui registrando en una especie de diario (según lo propuesto por H.J. Rubin e I. S. Rubin 1995), con el objeto de poder observar no sólo cuáles eran sus reacciones ante la lectura del texto literario, sino también observar sus comportamientos en relación a lo que ocurría dentro del salón de clases y su actitud frente a sus compañeros.

6.1.4.1 El diálogo intercultural

El curso *¿Cómo nos vemos? Imágenes de México a través de la lectura de textos literarios?* me permitió observar cómo los alumnos, con una amplia sensibilidad por los aspectos culturales, manifestaron gran interés en cuestionar cada uno de los textos leídos, desde diferentes perspectivas de la cultura: ya como (a) la manifestación de ideas, conductas o productos de los miembros de un grupo; o como (b) la manifestación de valores, creencias, actitudes expresadas con la lengua. Este cuestionamiento surge de la capacidad de los alumnos por hacer preguntas al texto. (Preguntas que de alguna manera se hacen a la profesora).

Por ejemplo: "-¿Cuál es 'la' papel que hace un antropólogo en México? " (el)

"-¿Es también un **trabajo** social? " (trabajador)

"-¿Por qué el gobierno de Zedillo no **hace políticas** para acabar con la pobreza en Chiapas? " (busca soluciones)

"-¿Por qué la mujer no se libera y protesta con un **club** o con la religión" (asociación)

"-¿Cómo **estuvo** México antes de 1950?" (era)

"-¿Cómo llegaba a **sus** empleo la gente cuando no **era** _ el metro? (su iba en)

6.1.4.2 El alumno-lector.

En este estudio he considerado la personalidad y las motivaciones de los estudiantes como parte de su cultura. Esos factores están íntimamente relacionados con el perfil que propone Kealey (1989). Este perfil incluye 1) habilidades de adaptación (actitudes positivas, flexibilidad, tolerancia al 'stress', paciencia, madurez emocional, seguridad); 2) habilidades para un encuentro intercultural (realismo, tolerancia, involucramiento con la cultura, astucia política, sensibilidad cultural); 3) habilidad para relacionarse con los demás (extrovertido con los demás, comprensivo con los demás, perseverante, con iniciativa, dispuesto a resolver problemas, dar confianza a los demás).

Por los resultados, considero que, la mayoría de las veces, los alumnos se manifestaron con actitudes positivas tanto hacia sus compañeros, como ante las diferentes actividades, a pesar de haber ciertas actitudes de incompreensión hacia algunos estudiantes (principalmente asiáticos, quienes presentaron mayor dificultad, en algunos momentos del proceso de recepción). El texto literario visto como texto cultural, por lo tanto, favoreció la interacción de los alumnos al contrastar no sólo su cultura con la mexicana, sino también con la de los demás.

El resultado de las observaciones a 52 alumnos lectores (véase apéndice No. 8) de diferente nacionalidad y lengua (véanse anexos 1, 2, 3 y 4), y la lectura de 75 cuestionarios me permite, como **sexta conclusión**, determinar que:

A pesar de la variedad de comportamientos lingüísticos y culturales de los alumnos, ellos mostraron un gran interés por el tratamiento del texto literario, a partir de las actividades para la comprensión y la interpretación, propuestas por el profesor. En consecuencia, al terminar el curso (y los cursos de experimentación), los alumnos han incrementado no sólo su competencia lingüística, sino también su competencia literaria.

6.1.5 El método

Como séptima conclusión puedo decir que:

el método propuesto, en relación al enfoque comunicativo,³⁹ lo complementa ampliamente; ya que se ejercitan, constantemente, tanto las habilidades receptivas (oír, leer), como las productivas (hablar, escribir); con lo que se favorece el desarrollo del aprendizaje del español como segunda lengua. Además, el tipo de actividades, tareas y ejercicios (presentados en los materiales para la recepción de los cuentos), promueven una constante interacción entre los alumnos y, a la vez, se establece un auténtico diálogo intercultural.

6.2. Conclusiones finales y sugerencias pedagógicas

A partir del proceso de experimentación, puedo concluir que los alumnos:

1) actualizaron lo que aparece en la superficie de un texto como cadena de artificios; 2) con la lectura de los relatos presentados, reactivaron los conocimientos previos del español, a partir de la lectura del texto, y pusieron en juego sus experiencias como lectores en su lengua; 3) comprendieron algunas de las propiedades más generales del sistema lingüístico del español, a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y pragmático; lo cual los condujo 4) al conocimiento de las estructuras textual-gramaticales del discurso literario; 5) la lectura de textos literarios propició que conocieran más sobre la cultura mexicana. Finalmente, lo anterior 6) se reflejó en el diálogo intercultural que cada alumno estableció, no sólo con el texto, sino también con sus compañeros.

Estas conclusiones me conducen a las siguientes sugerencias:

Con base en la respuesta a la pregunta ¿por qué emplear textos literarios en la enseñanza del español como segunda lengua? puedo sugerir el empleo del texto literario por la riqueza, no sólo lingüística, sino también cultural que encierra.

³⁹ Adotado como método institucional en el CEPE.

Esta riqueza ha permitido la reflexión de los alumnos sobre la organización sintáctica de la lengua, propiciándose con esto que, tanto alumnos extranjeros como mexicanos, mejoren su capacidad a nivel de recepción y de producción.

Para justificar la respuesta a la segunda pregunta ¿se puede enseñar la cultura con el uso de textos literarios?, me baso en las observaciones al tipo de conductas, de reflexiones y de comentarios de los alumnos ante el texto literario, lo cual me permitió comprobar que, además de haber sido capaces de percibir aspectos lingüísticos que no corresponden, al hacer la transferencia de su lengua, al esquema lingüístico que ellos poseen, lograron entender el porqué de algunas manifestaciones sociales y culturales de los mexicanos. Con esto puedo concluir que la lengua puesta en movimiento, a través de la lectura, da al alumno la oportunidad de (a) ir conceptualizando aquello que en un primer momento le provocó "un vacío"; (b) incrementar su léxico; (c) ejercitar, entre otros aspectos, la conjugación y la transformación de los tiempos verbales al hacer la paráfrasis de los textos; d) desarrollar su capacidad para ir descubriendo la función comunicativa de la lengua, función que encierra la connotación cultural. Esto fue posible gracias al haber considerado a la lengua, y por extensión a la literatura, como algo dinámico, algo que comunica saberes y haceres en forma de proposiciones que expresan solicitud, ruego, mandato, agradecimiento o cortesía, es decir, considerar al texto literario como un texto cultural.

Ante esta perspectiva, se recomienda que cuando sean empleados los textos literarios en una clase de lengua, éstos se usen con la conciencia de que son textos comunicativos que están transmitiendo conocimientos, saberes, creencias, tradiciones y usos sociales.

La recomendación que responde a la tercera pregunta ¿qué tipo de texto literario puede ser utilizado con estudiantes de español como segunda lengua? es que se considere que cualquier tipo de texto puede ser empleado para tal fin. Sin embargo, hay que tomar en cuenta el nivel de lengua de los alumnos, saber qué tanto conocen de la estructura del español, con el objeto de determinar cuál será la forma de emplear el texto. Por ejemplo:

1. Si el alumno apenas inicia el aprendizaje del español como L2, se recomienda emplear textos poéticos, ya que ellos nos permiten sensibilizar a los estudiantes acerca del sistema fonológico del español.
2. Si los alumnos tienen escasos conocimientos de la lengua, podemos conducirlos a prácticas orales, y qué mejor manera de hacerlo, sino con pequeñas piezas teatrales.
3. Si el alumno ya tiene conocimientos elementales del español y requiere de práctica, sobre todo para la producción escrita,⁴⁰ se recomienda la lectura de pequeños ensayos para que el alumno escriba su opinión, al respecto.
4. Cuando se quiere que el alumno penetre, conscientemente, al mundo de la cultura, las narraciones cortas podrán ser de gran utilidad. Es conveniente que el estudiante ya posea un amplio conocimiento lingüístico.

Finalmente, la pregunta ¿cómo utilizar los textos literarios en el salón de clases? me permite recomendarle al profesor de lengua, no considerar el texto literario como un texto cerrado y complejo en estructuras lingüísticas, sino verlo como un texto cultural que dice cosas a los alumnos (Cf. George H. Hughes 1986: 166); verlo como un material con cierta movilidad, que le va a permitir al alumno conocer, no sólo el aspecto formal de la lengua, y a aprenderlo mecánicamente; sino que también le ayudará a conocer, en este caso, a México como país y como ciudad: su presente y su pasado, su gente, sus costumbres, sus tradiciones, etc. Por lo que me permito sugerirle al profesor el empleo de textos literarios desde la perspectiva de un texto cultural, con la finalidad de que el alumno, gracias a los materiales didácticos, las diferentes actividades y las técnicas didácticas empleadas para nuestros fines, se vaya habituando al tipo de trabajo didáctico propuesto en esta investigación, con el que se espera se amplíe tanto su horizonte de expectativas, como la posibilidad de establecer un auténtico diálogo entre la cultura mexicana, la de él y la de sus compañeros.

⁴⁰ "que puede ayudar al alumno a la representación de lo que él conserva en su memoria a largo plazo porque es el espejo donde se reflejan sus ideas y pensamientos" (Philip Riley 1996:127).

Bibliografía

- Aguilar e Silva, Víctor Manuel (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Versión española Ma. Teresa Echenique. Madrid, Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos.
- Aguilar C., Héctor y Lorenzo Meyer (1991). *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México, Cal y Arena.
- Ancira G., Ricardo (1995). "Hacia la heterodoxia en los cursos de comprensión de lectura. El caso del español para extranjeros en la UNAM" en *Lectura y lenguaje: Implicaciones en la enseñanza universitaria*. México, UNAM. 181-194.
- Ancira G., Ricardo y Rosa Esther Delgadillo M. (1988). *Comprensión de Lectura. Nivel II*. México, CEPE-UNAM (Sin publicar).
- (1997). *Vamos a leer. (Curso para desarrollar estrategias de comprensión de lectura en español. Nivel II)*. México, CEPE-UNAM (Sin publicar).
- Ausubel, David P. (1982). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Bajtín, Mijail (1995). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI editores.
- Bazán, L. José de Jesús (1976). *Cómo leer narraciones*. México, Editorial Edicol.
- Beaugrande, Robert . A. and Wolfgang Dressler (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London and New York, Longman.
- Beristáin, Helena (1985). *Diccionario de Retórica y poética*. México, Editorial Porrúa, S.A.
- Bernárdez, Enrique (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid, Espasa-Calpe, S.A.
- Bleger, José (1977) "Grupos operativos en la enseñanza" en *Temas de psicología. (Entrevistas y grupos)*. 7a. ed. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión. 57-86.

- Brumfit, Christopher (1985). *Language and Literature Teaching*. New York, Pergamon Institute of English.
- Brumfit, Christopher and Roland A. Carter (1986). *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press.
- Brunel, Pierre e Yves Chevrel. (1994). *Compendio de literatura comparada*. México, Siglo XXI Editores.
- Byrne, Doon (1987). *Techniques for Classroom Interaction*. New York. Longman.
- Calderón, Germaine (1979). *El universo poético de Rosario Castellanos*. México, UNAM.
- Cansigno, Yvone (1997). "El texto literario en la enseñanza de las lenguas Extranjeras", en *La otredad. Los discursos de la cultura hoy*. México, Fideicomiso para la cultura México/USA. 189-193.
- Carballo, Emmanuel (1986). *Protagonistas de la literatura mexicana*. No 48. México. SEP.
- Carter, Roland (ed.) (1982). *Language and Literature: An Introductory Reader in Stylistics*. London, George Allen and Unwin.
- Carter, Roland y Michael N. Long (1987). *The Web of Words. Exploring literature through language*. New York, Cambridge University Press.
- Castaños Z., Fernando (1984). "Las categorías básicas del análisis del discurso y la disertación", en *Discursos. Cuadernos de teoría y análisis*. México, UNAM. 11-27
- Castellanos, Rosario. (1971). *Album de familia*. México, Joaquín Mortiz.
- (1974) "Cartas a Elias Nandino", en *Revista de Bellas Artes*, nueva época, núm. 189 nov-dic., 21.
- (1974). *Ciudad Real*. México, Organización Editorial Novaro. S.A.
- (1974). *El uso de la palabra*. México, Excélsior.
- (1975). *Poesía no eres tú*. México, Letras Mexicanas. Fondo de Cultura Económica.
- *Obras completas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (1997). *Rito de iniciación*. México, Alfaguara.

- Collie, Joanne and Stephan Slater (1987) *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. New York, Cambridge Handbooks for Language Teachers.
- Dechert, Hans (1983) "How a story is done in a second language" en Claus Faerch and Gabriele Kasper. *Strategies in Interlanguage Communications*. New York, Logman. 174-195.
- Delgadillo M., Rosa Esther (1992). "Análisis de un fragmento de *Playa Azul*, de Víctor Hugo Rascón, desde el punto de vista de la lingüística del texto", en *EL Boletín*. México, UNAM. 35-40.
- (1995). "El discurso literario en la enseñanza del español como segunda lengua", en *Lectura y lenguaje: Implicaciones en la enseñanza universitaria*. México, UNAM. 195-200.
- (1998). "Desarrollo de materiales para la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. Una propuesta metodológica", en *Perspectivas futuras de la lengua española ante el siglo XXI*. Montreal. Centre de langues patrimoniales de l' Université de Montréal. Association des professeurs d' espagnol du Québec. 47-74.
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretative Interactionism*. London, SAGE Publications.
- Diccionario de escritores Mexicanos*. (Primera edición en Cd-Rom, 1996). Coordinadora del proyecto Aurora M. Ocampo. Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Dilthey, Wilhelm (1960). *La esencia de la filosofía*. Argentina, Losada, S.A.
- Dijk, Teun A. van (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Trad. Sibila Hunzinger. Barcelona, Paidós.
- (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Trad. M.Gann. México, Siglo XXI.
- (1988). *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid, Cátedra.
- Eco, Umberto (1989). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. México, Gedisa.
- (1987). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España, Editorial Lumen.
- Elguea Véjar, Sílvia (1997). *La otredad. Los discursos de la cultura hoy*. México, Fideicomiso para la cultura México/USA.
- Ericsson, K.Anders (1987). "Verbal Reports on Thinking" en C. Faerch y G. Kasper (eds) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Filadelfia, Multilingua Matters. 24-53.
- Fillmore, Charles J. (1968). "The case for case", en *Universal in Linguistic Theory*. Eds. Bach y Robert T. Haimson. New York, Rinehart & Wiston. 1-51.

- Flores, Julia Isabel, Ulises Beltrán, Fernando Castaños, Yolanda Keyenberg, Blanca Elena del Pozo (1997). *Los mexicanos de los noventa*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Frye, Northrop. (1971). "Littérature et mythe" en *Poétique*, 8. París Seuil, 489-516.
- Fuentes, Carlos (1971). *Tiempo Mexicano*. México, Joaquín Mortiz.
- (1981). *Agua quemada*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (1995). *La frontera de cristal. Una novela en nueve cuentos*. México, Alfaguara.
- (1997). *Por un progreso incluyente*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- (1999). *Los años con Laura Díaz*. México, Alfaguara.
- Gadamer, Hans-George (1984). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Gagné, Robert M. (4a ed. 1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México, McGraw-Hill.
- Gilbón, Dulce y Antonieta Molina (1994). *Memorias del primer foro de autores de materiales de lectura en lengua extranjera producidos en instituciones de educación superior del Valle de México*. México, CELE-UNAM.
- González, César (1982). *Función de la teoría en los estudios literarios*. México, UNAM.
- Goodman, Kenneth (1974). "Psycholinguistics universals of the reading process" en *Psycholinguistics and reading*. F. Smith (ed.). New York Holt, Rinehart and Winston. 21-29.
- Hammersley, M y P. Atkinson (1983). *Ethnography. Principles in Practice*. Londres and New York, Tavistock Publications.
- Habermas, Jürgen (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Cátedra.
- Halliday, Michael A. (1979). *Language as social semiotic*. London, British Library Cataloguin in Publication Data.
- Heitz, Volker (1997). *Entwicklung eines attributionsorientierten. Trainings zur Vorbereitung deutscher Führungskräfte auf einen Einsatz in Mexico. Ein deutsch-mexikanischer Kulturassimilator*. (Diplomarbeit) Universität Bayreuth.
- Heuermann, Hartmut, Peter Hühn, Brigitte Röttger (1987) "Modelo de una didáctica literaria basada en el análisis de la recepción", en D. Rall (compilador), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México, UNAM. 313-337.
- Hodge, R. (1992). "Tipos sintagmáticos y análisis narrativo", en *Discurso: teoría y análisis*. Nueva época. Otoño. México, UNAM. 35-37.

- Hughes, George H. (1986) " An argument for culture analysis in the second language classroom ", en Joyce Merrill Valdes. *Cultura Bound*. USA, Cambridge University Press. 162-169.
- Ignátieva, Natalia (1991). "Lenguaje y cultura en sociolingüística y el aspecto sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras" en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 9, diciembre, número 14, 40-52.
- Iser, Wolfgang (1976). *El acto de leer*. Madrid, Taurus.
- (1987) "El Acto de la Lectura: Consideraciones Previas Sobre Una Teoría del Efecto Estético" en D. Rall (Comp.) *En Busca del Texto. Teoría de la Recepción Literaria*. México, UNAM. 121-143.
- Jornet y Suárez (1994). "Evaluación referida al criterio: Construcción de un test criterial de clase" en García Hoz (ed.), *Problemas y Métodos de Investigación en Educación Personalizada*. Madrid, Rialp. 237-252.
- Johnson, P. (1981). "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text", en *TESOL Quarterly*. 15/2: 169-81.
- Kealey, D. J. (1989). "A study of Cross-Cultural Effectiveness: Theoretical Issues, Practical Applications" en *International Journal of Intercultural Relations*. 13, 387-422.
- Kibedi Varga, Aron (1993). "Retórica y producción del texto" en Marc Angenot, Jean Bessiere, Dowve Fokemma y Eva Kushner, *Teoría literaria*. México, Siglo XXI editores. 251-269.
- Knapp, Karlfried; Werner Enninger and Annelie Knapp-Potthoff (1987). *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin- New York- Amsterdam, Mouton de Gruyter.
- Krauze, Enrique (1997). *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano. (1940-1996)*. México, Tusquets, Editores.
- Lafourcade, Pedro (1974). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Argentina, Kapelusz.
- Laing, R. D. H. Phillipson, A. R. Lee (1966). *Interpersonal Perception. A theory and a Method of Research*. New York.

- Larsen-Freeman, Diane (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York, Oxford American English.
- Lee Zoreda, Margaret (1994). "Metodología cualitativa para estudiar la recepción literaria, en inglés" en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 10, Edición especial, Números 15 y 16, Diciembre. 349-365.
- Leech, Geoffrey, Margaret Deuchar and Robert Hougenraad (1982). *English Grammar for Today. A new Introduction*. Mac. Millan.
- Liotard, Jean-Francois (1967). *La fenomenología*. Buenos Aires, Editorial EUDEBA.
- Lotman, Iuri (1976). "The Content and Structural of the Concept of Literature", en *PTL*, Amsterdam, North-Holland. 339-356.
- (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, Frónesis, Cátedra. Universitat de València.
- Memorias 1921-1996*. Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM.
- Monsiváis, Carlos (1981). "Notas sobre cultura mexicana en el siglo XX", en *Historia General de México*. México, Colegio de México, 1375-1548.
- Moreno de Alba, José J. (1982). "Discurso" en *La Cultura Nacional*. México, UNAM. 17-20.
- Nunan, David (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Great Britain, Cambridge University Press.
- Oxford, Rebeca (1990). *Language learning strategies*. Newsbury House Publishers.
- Patton, M. Q. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, California and Londres, SAGE Publications.
- Paz, Octavio (1970). *El laberinto de la soledad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Percival, Anthony (1987). "El lector en Rayuela", en Dietrich Rall (Comp.), *En Busca del texto. teoría de la recepción literaria*. México, UNAM. 381-397.
- Pereira, Armando (1997). *La Generación de Medio Siglo*. México, UNAM.
- Pimentel, Luz Aurora (1998). *Relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México, Siglo XXI Editores.

- Poniatowska, Elena (1985). "Rosario Castellanos: *¡Vida, nada te debo!* ", en *¡Ay vida, no me mereces!*. Carlos Fuentes, Rosario Castellanos, Juan Rulfo. *La literatura de la onda*. México, Joaquín Mortiz. 43-132.
- Prieto, J.Luis (1973). "La semiología" en *El lenguaje. La comunicación*. Tratado de semiología dirigido por André Martinet. Buenos Aires, Nueva Visión. 105-153.
- Rall, Dietrich (1981). "La teoría de la recepción: El problema de la subjetividad", en *Acta Poética*. México. UNAM. 3, 181-205.
 ----- (Comp.) (1987) *En Busca del Texto. Teoría de la Recepción*. México, UNAM.
 ----- (1986). "En busca del texto literario perdido", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 5, México, UNAM. 112-137.
- Rall, Marlene (1984). "El texto desplazado, la literatura y la perspectiva de la alteridad", en *Anuario de Letras Modernas*. Volumen 2, México, UNAM.
 ----- (1986). "¿Adondiablo? El proceso de identificación en las llamadas telefónicas de México", en *Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América*. (ed. J. Moreno de Alba). México, UNAM. 192-198.
 ----- (1989). "La Experiencia de lo Ajeno en la Enseñanza de Lenguas", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, No 7, México, UNAM. 116-133.
 ----- (1993). "Mañana te hablo. La deixis temporal en el acto de la promesa y su entorno cultural", en *Discurso. Teoría y análisis*. México. UNAM. 1-15.
- Rall, Marlene y Dieter (ed.) (1996). *Letras comunicantes. Estudios de Literatura Comparada*. México, UNAM.
- Rébora, Emilia (1989). *Mensaje e integración en el ensayo de crítica literaria en lengua inglesa*. Tesis de maestría. CELE-UNAM.
- Redondo, Alicia (1995). *Manual de análisis de literatura narrativa. La polifonía textual*. España-México, Siglo XXI, Editores.
- Richards, Jack C. and Theodore Rodgers (1992) *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. New York, Cambridge University Press.
- Riley, Philip (1996). " 'Look in thy Heart and Write': Student's Representations of Writing in a Foreign Language" en Eija Ventola and Anna Mauraren. *Academic Writing Intercultural and Textual Issues*. USA, John Benjamins Publishing Company. 115-135.
- Rivas, Francisco (1997). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona, Editorial Ariel.

- Robinson, Gail. L. (1987). "Culturally diverse speech styles" en Wilga M. Rivers, *Interactive Language teaching*. New York, CambridgeUniversity Press. 141-154.
- Romera C., José (8a.ed. 1992). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Editorial Playor.
- Rosal del, Gerardo (1982). *Indagaciones sobre la comprensión y el significado del discurso literario narrativo*. Tesis de maestría. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Rubin, Herbert and Irene S. Rubin (1995) "Bilingual usage in Paraguay", en Fishman (ed.). *Reading in the Sociology of Language*. Mouton, The Hague, 512-30
- Schaff, Adam (1973). *Ensayo sobre filosofía del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- Schmidt, Sigfried (1977). *Teoría del texto*. Madrid, Cátedra.
- Schön, Gloria (1995). *El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera. (Factores importantes relacionados con la comprensión de lectura en lengua extranjera)*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Seelye, H.Ned (1976). *Teaching Culture. Strategies for foreign language educators*. Illinois. National Textbook Company.
- Segre, César (1985). "A modo de conclusión: Hacia una semiótica integradora" en *Métodos de la Obra Literaria*. Madrid, Taurus. 655-681.
- Seliger, Herbert. and Elana Shohamy (1989). *Second Language. Research Methods*. Hong Kong, Oxford University Press.
- Seydel, Ute (1988). *Deutsche Literatur in den Bildungsinstitutionen Mexikos*. Tesis, Ludwig-Maximilians-Universität. Múnich.
- (1995). "La recepción de un texto de Heinrich Böll por lectores mexicanos", en *Anuario de Letras Modernas*, volumen 5, México 1991-1992. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 139-159.
- Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas.
- Spillner, Bernd (1979). *Lingüística y literatura. Investigación del estilo, retórica, lingüística del texto*. Madrid, Ed. Gredos.
- Thornborrow and Shan Wareing (1998). *Patterns in Language. And introduction to language and literary style*. London and New York, Routledge.

- Todorov, Tzvetan (1974). *Introducción a la Literatura Fantástica*. S. Delpy. Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo.
 ----- (7a. ed. 1995). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México, Siglo XXI editores.
- Vallejo, Fernando (1997). *Logoi. Una gramática del lenguaje literario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Vega, Manuel de (1992). *Introducción a la psicología cognitiva*. México, Alianza Editorial Mexicana.
- Verlee, Leon (1972). *Enseñanza de idiomas e información cultural*. Madrid, Editorial Fragua.
- Vital, Alberto (1994). *El arriero en el Danubio. Recepción de Rulfo en el ámbito de la lengua alemana*. México, UNAM.
 ----- (1995). "Teoría de la Recepción", en Cohen (ed.). *Aproximaciones. Lecturas del texto*. México, UNAM. 237-256.
 ----- (1996). *Conjeturas verosímiles*. México, UNAM.
- Weinrich, Harald (1983). "En torno al aburrimiento de las clases de lenguas" (Trad. de Marlene Rall), en *Anuario de Letras Modernas*, Vol. I. México, UNAM. 165-183.
- Widdowson, Henry G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London, Oxford University Press.
 ----- (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Hong Kong, Oxford University Press.
 ----- (1985). "The teaching, learning and study of literature" en Henry Widdowson y Randolph Quirk (ed.) *English in the World. Teaching and Learning the Language and Literatures*. Great Britain, Cambridge University Press. 180-211.
 ----- (1992). "Discursos de Indagación y Condiciones de Pertinencia" en *Discurso. Teoría y Análisis*. Nueva Epoca, otoño. México, UNAM. 1-23.
- Wright, Tony (1989). "Setting" en David Nunan, *Designing tasks for the communicative classroom*. New York, Cambridge University Press. 91-93.
- Zarco, Miguel Angel (1990). "Relato y conocimiento, posibilidades de construcción de un pueblo" en Mauricio Beuchot, y Ricardo Blanco (Comp.). *Hermenéutica, psicoanálisis y literatura*. México, UNAM. 72-80.

APENDICES

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Cuestionario No. 1

Nacionalidad ALEMANA sexo F edad 22

1. Conteste las siguientes preguntas

1. ¿Ha estudiado literatura en su país? ¿Por qué?

Sí, porque me interesaba y era necesario para mi carrera.

2. ¿Ha estudiado otros cursos de literatura en el CEPE? ¿Cuáles?

No.

3. ¿Cuál ha sido su experiencia en estos cursos?

✓

4. ¿Tiene usted alguna técnica especial para leer textos literarios? ¿En qué consiste?

Los leo con más concentración.

5. ¿Le gustaría conocer algunas técnicas para una mejor comprensión de los textos literarios?

Sí.

Marque con una (✓) palomita las aseveraciones que respondan al por qué está usted estudiando literatura en el Centro de Enseñanza para Extranjeros.

1. Estudio este curso de literatura porque...

- a) Me gusta mucho la literatura mexicana
- b) Es una manera de conocer la cultura mexicana e iberoamericana
- c) No tenía otra opción
- d) Quiero continuar con mis estudios de literatura iniciados en mi país.

2. Considero que estudiar literatura...

- a) me da la oportunidad de incrementar mi vocabulario.
- b) me permite recibir más información lingüística.
- c) me acerca más a la comunidad hispanohablante.
- d) me facilita entender algunos aspectos sociales de México.

3. Generalmente prefiero leer...

- a) poesía
- b) cuentos
- c) novelas
- d) piezas teatrales.

4. Uno de los problemas que se me presentan al leer textos literarios es...

- a) el desconocimiento del vocabulario
- b) la complejidad sintáctica (el orden de las palabras dentro del texto)
- c) el uso de algunos registros lingüísticos en relación a la norma.
- d) tener que usar en diccionario frecuentemente.

5. Cuando leo cuentos o novelas generalmente...

- a) me identifico con alguno de los personajes.
- b) comparo personas, situaciones o lugares con mi país.
- c) trato de descubrir qué es lo que el autor quiere decir o presentar en su obra.
- d) lo hago para pasar el tiempo.

III. Escriba sus sugerencias o comentarios respecto a este cuestionario y su contenido.

Sería bien preguntar a los alumnos si les gustan los cursos de literatura y si tienen algunas sugerencias para el contenido de los cursos.

Gracias por su colaboración.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Cuestionario No. 2

APENDICE No. 2

Nacionalidad japonesa sexo F edad 20

Nivel de español en el CEPE ^{en} el curso anterior estaba en el nivel 5

ahora no tomo la clase de español

I. Conteste las siguientes preguntas

1. ¿Considera que los textos literarios reflejan experiencias de lo que pasa en la vida diaria? ¿Por qué?

Si me gusta la literatura en la que menciona algo mágico y cosas sobrenaturales, pero sin las cosas cotidianas, no son tan interesantes.

2. ¿Cuál es la imagen que tiene acerca de la Ciudad de México?

... mucha gente y lucha libre 

3. ¿Cree que leer cuentos o novelas en español podría cambiar la imagen que tiene de la Ciudad de México, o simplemente de México como país?

Si. Pensaba que México fuera un país de la fiesta, de la riqueza.

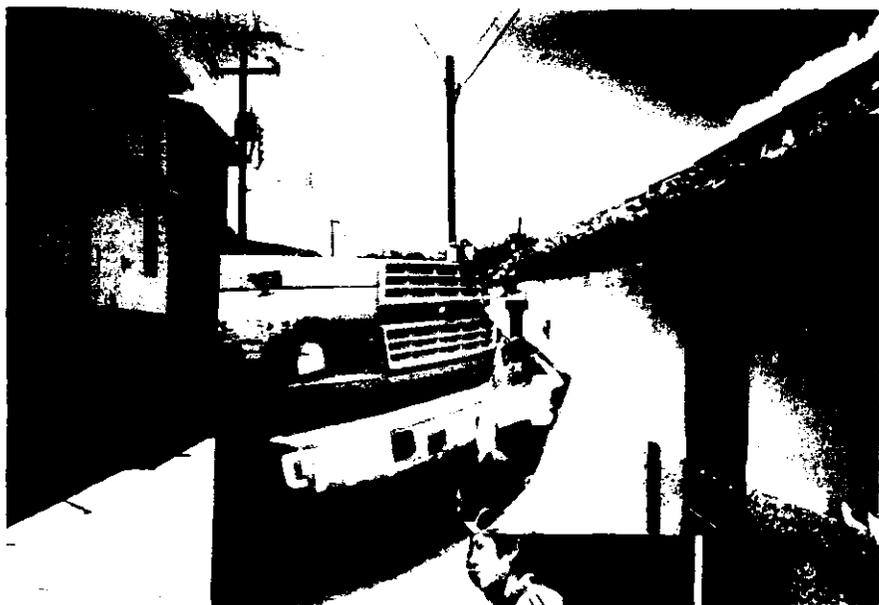
4. ¿Ha leído cuentos o novelas en español? Si es sí, a qué problemas se ha enfrentado cuando lee?

— descripciones poéticas

5. ¿Cuándo lee lo hace para? (subraye la opción que complete su idea) ?

a) pasar el tiempo (b) disfrutar de una buena lectura (c) conocer más acerca de la cultura mexicana (d) adquirir vocabulario e) otro (¿Cuál...?)

6. ¿Considera que leer textos literarios favorezca el conocimiento de la cultura mexicana? ¿Por qué?



APENDICE No. 3

Lee la adaptación del siguiente cuento tomado del libro *Ciudad Real* de la escritora mexicana Rosario Castellanos (1925-1974).

1 Mi nombre es José Antonio Romero y soy antropólogo y
quiero contarles un incidente muy curioso que me ocurrió en
Ciudad Real, donde trabajo.
Como usted sabe, en Ciudad Real hay una Misión de Ayuda
5 a los Indios. Fue fundada y se sostuvo, al principio, gracias a
las contribuciones de particulares; pero ha pasado a manos
del gobierno. Allí yo soy uno más y mis atribuciones son
muy variadas. Lo mismo sirvo, como dice el refrán, para un
barrido que para un fregado. Llevo tareas de investigador,
10 intervengo los conflictos entre pueblos, hasta he fungido
como componedor de matrimonios. Naturalmente que no
puedo estar sentado en mi oficina esperando a que lleguen a
buscarme. Tengo que salir, tomar la delantera.
El otro día me sucedió un detalle muy curioso, que es el que
15 quiero contar. Venía yo de regreso del paraje de Navenchaut
e iba yo con el jeep por la calle Real de Guadalupe, que es
donde se hace el comercio entre indios y ladinos; la lentitud
para cruzar esa calle me había puesto de mal humor. De
repente, sale corriendo, no sé de dónde una indita como de
20 doce años, y de plano se echa encima del jeep. Yo alcancé a
frenar y no le di más que un empujón muy leve con la
defensa. Pero me bajé hecho una furia y soltando improperios.
La muchachita me escuchaba gimoteando y restregándose
hipócritamente los ojos. Me compadecí de ella y saqué una
moneda, la muchachita no quiso aceptar la limosna, pero me
25 agarró de la manga y trataba de llevarme a un lugar que yo ni
podía comprender.
No vaya usted a interpretar mal. Ni por un momento pensé
que se tratara de una aventura. Soy joven, estoy soltero y a
veces la necesidad de hembra atosiga en estos pueblos
30 infelices. Pero trabajo en una Institución y hay algo que se
llama ética profesional que yo respeto mucho.
Total, que llegamos a una de las calles que desembocan en la
de Guadalupe y allí me voy encontrando a una mujer, india
también, tirada en el suelo, aparentemente sin conocimiento y
35 con un recién nacido entre los brazos. La muchachita me la
señalaba y me decía no sé cuantas cosas en su dialecto. Yo me
quedé en ayunas porque no entendía ese dialecto.

40 La mujer despedía un olor que no sé cómo describirle: muy fuerte, muy concentrado, muy desagradable. No era sólo el olor de la suciedad, aunque la mujer estuviera muy sucia. Era algo más íntimo ...¿Cómo le diría yo? Más orgánico. Automáticamente le tomé el pulso. A juzgar por él, la mujer estaba muy grave. Fui por el jeep para transportarla a la clínica de la Misión.

45 Después de reconocerla, el médico de la clínica dijo que la mujer tenía fiebre puerperal. ¡Hágame usted favor! Su hijo había nacido en quién sabe qué condiciones de falta de higiene y ahora ella estaba pagándolo con una infección que

50 la tenía en las puertas de la muerte. Tomé el asunto muy a pecho. En esos días gozaba de una especie de vacaciones y decidí dedicárselas a quienes habían recurrido a mí en un momento de apuro. Cuando se agotaron los antibióticos, fui yo mismo a

55 comprarlos a Ciudad Real y los que no pude conseguir allí, fui a traerlos hasta Tuxtla. ¿Qué con cuál dinero? De mi propio peculio. Se lo digo, no para que me haga usted un elogio que no me interesa, sino porque me comprometí a no ocultarle nada.

60 Poco a poco, los que vivíamos en la Misión, nos fuimos encariñando con aquella familia. De sus desgracias nos enteramos pormenorizadamente, merced a una criada que hizo la traducción del tzeltal al español. Resulta que la enferma, que se llamaba Manuela, había

65 quedado viuda en los primeros meses del embarazo y, después de buscar y no conseguir acomodo con su familia, fue a buscar trabajo a Ciudad Real. Al fin de las cansadas, Manuela consiguió acomodo en un mesón para arrieros que regenteaba una tal doña Prájeda, con

70 fama en todo el barrio de que hacía reventar, a fuerza de trabajo, a quienes tenían la desgracia de servirla. Como el embarazo de Manuela iba muy adelantado, acababa el quehacer con la ayuda de su hija mayor, Marta, muchachita muy lista y con mucho despejo natural, a la que doña Prájeda

75 le tenía echado el ojo para venderla al primero que se la solicitara. Para que Manuela no fuera a molestar a nadie con sus gritos, doña Prájeda la zurdió en la caballeriza. Allí entre el estiércol y las moscas, entre quién sabe que tantas porquerías

80 más, tuvo a su hijo y se consiguió la fiebre con la que la

recogí. Apenas aparecieron los primeros síntomas de la enfermedad, la patrona puso el grito en el cielo, y sin tentarse el alma, echó a la calle a la familia.

85 Así, en la Misión no sólo curamos a Manuela, sino que nos preocupábamos por lo que iba a ser de ella y de sus hijos después que la dieran de alta en la clínica.

90 Marta andaba más bien en la edad de aprender. ¿Por qué no meterla en el Internado de la Misión? Allí les enseñaban oficios, rudimentos de lectura y escritura, hábitos y necesidades de gente civilizada. Y después del aprendizaje, pueden volver a sus propios pueblos, con un cargo que desempeñar, con un sueldo decente, con una dignidad nueva. Se lo propusimos a Manuela, creyendo que iba a ver el cielo abierto; pero la india se concretó a apretar más a su

95 hijo contra su pecho. No quiso responder.

Nos extrañó una reacción semejante, pero en las discusiones con los otros antropólogos, sacamos en claro que lo que le preocupaba a Manuela era el salario de su hija, un salario con el que contaba para mantenerse.

100 Para mí, como para cualquiera, no representaba ningún sacrificio hacer ese desembolso mensual. Fui a proponer el arreglo a la mujer, y le expliqué el asunto, muy claramente, a la intérprete.

105 -- Dice que si le quiere usted comprar a su hija, para que sea su querida, va a pedir un garrafón de trago y dos almudes de maíz. Que en menos no se la da.

Tal vez hubiera sido más práctico aceptar aquellas condiciones, que a Manuela le parecían normales e inocentes porque era la costumbre de su raza. Pero yo empecé en demostrarle, por mí y por la Misión, que nuestros propósitos

110 no eran, como los de cualquier ladino de la Ciudad Real, ni envilecerlas ni explotarlas, sino que queríamos dar a su hija una oportunidad para educarse y mejorar su vida. Todo fue inútil.

I. Lee las tres primeras líneas del texto y

a) Establece una hipótesis acerca de su contenido

b) Di si está escrito en primera, segunda o tercera persona.

II. Ahora, lee rápidamente el texto y

1. Subraya la respuesta correcta

a) Es un texto muy elaborado en donde el mensaje resulta original pues proviene de la capacidad del poeta al establecer audaces y novedosas asociaciones entre los aspectos de la realidad y sus emociones.

b) Es un texto en donde el autor comunica su mensaje mediante el diálogo y la interacción de los actores.

c) Es un texto en donde el narrador expone una serie de hechos o sucesos.

2. Contesta

a) ¿De qué tipo de texto se trata?

b) ¿Quién es el narrador?

c) ¿Qué otros personajes aparecen en el cuento?

d) ¿Cuál el problema que se presenta en el cuento?

e) ¿Dónde se realiza las acción?

3. Subraya las frases que no marcan el hilo conductor de la narración

a) Mi nombre es... (b) Como usted sabe, (c) El otro día,

d) No vaya usted a interpretar mal... (e) Total,

f) La mujer despedía... (g) Después de reconocerla

h) Tomé el asunto muy a pecho

4. Contesta

¿Las frases de la (a) a la (e) forman parte de la historia? ¿Por qué?

¿Las frases de la (f) a la (h) forman parte de la historia ¿Por qué?

III. Con base en el texto, relaciona las siguientes palabras con su significado.

- | | | |
|-----------------------------|-----|--|
| 1) Contribuciones (línea 6) | () | lloriqueando |
| 2) Atribuciones (línea 7) | () | groserías |
| 3) Ladinos (línea 17) | () | pago |
| 4) Improperios (línea 22) | () | responsabilidades |
| 5) Gimoteando (línea 23) | () | mantas |
| 6) Atosiga (línea 29) | () | medidas |
| 7) Desembolso (línea 100) | () | mestizos que se comportan como blancos |
| 8) Almudes (línea 104) | () | donaciones |
| | () | molesta |

IV. Escribe las siguientes frases después de la paráfrasis que explica su significado

"Lo mismo sirvo para un barrido que para un fregado" (L.8-9)
 "Componedor de matrimonios". (L.11) "Tomar la delantera" (L.13)
 "Yo me quedé en ayunas" (L.36-37)
 "... en las puertas de la muerte" (L. 50) "Muy a pecho" (L. 51)
 "De mi propio peculio" (L. 56-57) "Le tenía echado el ojo" (L. 74)
 "Sin tentarse el alma" (L.81-82) "Marta andaba..." (L.86)

- a) Sin tener piedad _____
- b) A punto de morir _____
- c) No entendí nada _____
- d) Ella estaba _____
- e) Tener iniciativa _____
- f) La había elegido _____
- g) De mi propio bolsillo _____
- h) Es útil para todo _____
- i) Tomar las cosas en serio _____
- j) Intermediario en el arreglo de casamientos _____

V. Vuelve a leer el texto, y di si son falsos o verdaderos los siguientes enunciados.

1. El antropólogo atropelló a Marta _____
2. La madre de Marta, Manuela, olía muy mal porque estaba enferma _____
3. Algunas veces el antropólogo compraba medicinas con su dinero _____
4. El hijo de Manuela nació en la clínica de la Misión _____
5. Doña Prájeda echó a la calle a la familia de Manuela cuando se enteró de que ésta estaba muy enferma _____
6. Manuela quería que su hija se convirtiera en una persona civilizada _____
7. Manuela quería vender a su hija al antropólogo _____
8. Manuela actuaba de esa manera porque seguía la costumbre de su raza _____
9. Todo lo que hizo el antropólogo por Manuela y su familia fue de gran utilidad _____
10. Manuela, Marta y su hijo eran ladinos _____

VI De acuerdo al texto, organiza las siguientes ideas.

1. Cuando el antropólogo manejaba su jeep, una indita se le echó encima.
2. El antropólogo dedica todo su tiempo a la mujer enferma.
3. El antropólogo lleva a la mujer y a su familia a la clínica de la Misión
4. La niña quería llevar al antropólogo al lugar donde estaba su madre
5. Un antropólogo cuenta algo que le ocurrió en Ciudad Real
6. El antropólogo quería que Manuela estudiara
7. El antropólogo descubre a la madre de la indita muy grave
8. En la misión todos se preocupaban por Manuela y sus hijos.
9. Manuela se opone a que su hija estudie.
10. Todo lo que hizo el antropólogo por la familia fue inútil

() () () () () () () () () () ()

VII. Con base en las ideas anteriores escribe el argumento del cuento

Un antropólogo contó lo que le

------(escribe atrás de la hoja)-----

VIII. Con tus compañeros, discute las siguientes cuestiones

1. ¿Cómo titularían el cuento?
2. ¿Cuál es el tema del cuento?
3. ¿Qué pasaría con Manuela y su familia después de dejar la Misión?

APENDICE No. 4**ROSARIO CASTELLANOS**

Nació en la Ciudad de México, el 25 de mayo de 1925. A los pocos días de su nacimiento fue llevada a vivir a Comitán, Chiapas, a donde vive su familia. Allí estudió la primaria y dos años de Secundaria. Esa primera época de su vida la vive rodeada del mundo indígena, presente en su nana y comienza su acercamiento a la lectura. A los dieciséis años regresa a la Ciudad de México. En 1944, ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, y el 1950 se graduó de maestra en Filosofía. De 1950 a 1951, estuvo en la Universidad de Madrid, España, donde hizo estudios de posgrado en Estética y Estilística. A su regreso a México, en 1952, fue promotora de cultura en el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas, en Tuxtla Gutiérrez y directora del Teatro Guiñol del Centro Tzeltal- Tzoltzil. De 1956 a 1957, trabajó en el Centro Coordinador del Centro Indigenista de México. De 1958 a 1961, en el Instituto Indigenista de México fue redactora de textos escolares.

En la Universidad Nacional Autónoma de México impartió algunas cátedras en la Facultad de Filosofía y Letras y desempeñó la jefatura de Información y Prensa de esa Máxima Casa de Estudios.

Al recibir el nombramiento de embajadora de México en Israel, en 1971, sabe de la responsabilidad que implica su estancia en ese país, por ello, una de sus principales tareas fue la de llevar y difundir las raíces de la mexicanidad mediante sus cursos de literatura hispanoamericana que impartía a jóvenes israelitas. y no sólo eso sino que decidió abandonar para siempre la tierra que la vio nacer, a sus seres queridos: familiares y amigos ya que el 7 de agosto de 1974 encontró la muerte en el Distrito de Hertzliya lugar en donde se hallaba su residencia, al ser fulminada por una lámpara eléctrica.

Como escritora cultivó todos los géneros literarios: poesía, ensayo, cuento, novela y teatro. Obras cuyos títulos aparecen en el siguiente cuadro:

GENERO	TITULO	AÑO DE PUBLICACION
	<i>Apuntes para una declaración de fe</i>	1948
POESIA	<i>Trayectoria del polvo</i>	1948
	<i>Dos poemas</i>	1950
	<i>De la vigilia estéril</i>	1950
	<i>El rescate del mundo</i>	1952
	<i>Templo</i>	1952
	<i>Poemas</i>	1957
	<i>Al pie de la letra</i>	1959
	<i>Salomé y Judith</i>	1959
	<i>Lívida luz</i>	1960
	<i>Materia Memorable</i>	1969
	<i>Poesía no eres tú (Obra poética 1948-1971)</i>	1972
	<i>Ciudad Real</i>	1960
CUENTO	<i>Los convidados de agosto</i>	1964
	<i>Album de familia</i>	1975
	<i>Balún Canán</i>	1957
NOVELA	<i>Oficio de Tinieblas</i>	1965
	<i>Tablero de damas</i>	1952
	<i>El eterno femenino</i>	1975
ENSAYOS (Entre otros)	<i>Sobre cultura femenina</i>	1950
	<i>Novela picaresca española</i>	1962
	<i>Juicios sumarios</i>	1966
	<i>La novela mexicana contemporánea y su valor testimonial</i>	1966
	<i>Mujer que sabe latín</i>	1973
	<i>El uso de la palabra</i>	1974

“Album de familia”

APENDICE No. 5

1

1. Observa cuidadosamente todo el relato y subraya la respuesta que consideres pertinente.

1) En los párrafos del texto se emplea:

- a) el diálogo y el monólogo
- b) la descripción, la narración, el diálogo y el monólogo
- c) la narración y el diálogo
- d) la rima, la descripción y el diálogo.

2) ¿En cuántas partes crees que se divida?

- a) dos
- b) cuatro
- c) tres
- d) más de diez

3) El relato está escrito en:

- a) en primera persona
- b) en primera y segunda persona
- c) en tercera y primera persona
- d) en segunda y tercera persona

2. Lee la primera y la última página y:

- 1) Elabora una hipótesis acerca del contenido del relato.
- 2) Confronta tu hipótesis con la de tus compañeros

3. Di que significa para ti la frase *Album de familia*.

4. Contesta.

1) ¿Existe alguna relación entre la respuesta anterior y la hipótesis que elaboraste? ¿En qué consiste?

5. ¿Has leído algún relato en español o en tu lengua, en el que los personajes sean el mar o la mujer?

Si es así, escribe su resumen.

2

1. Lee de la página 239 A la 241.

- a) Subraya las formas verbales del primer párrafo (página 239).
- b) Escríbelos en la columna que les corresponde.

PRETERITO	COPRETERITO	ANTECOPRETERITO

2. Subraya los verbos de la página 308 y contesta

- a) ¿ En que tiempo se encuentran?
- b) ¿Por qué la autora sólo emplea la forma simple de los verbos en pasado?
- c) ¿Cuál es la diferencia temporal entre esas formas verbales?
- d) ¿Existe alguna diferencia entre las formas simples y las compuestas? ¿Cuál es?

4. Lee el 2o y 3er párrafos y contesta

- 1) ¿A qué o a quién se refiere la palabra *lo* en la oración *Sólo que la claridad lo despojó de su horror...?*
- 2) ¿Cuál es el sujeto de la forma verbal *era* en la siguiente oración *...uno de los motivos por los que el precio era más caro ?*
- 3) ¿Cuál es el sujeto de la forma verbal *hubiera llamado* de la siguiente oración *Susana no le hubiera llamado la atención sobre él?*

- 4) a) Subraya las oraciones simples
 b) Encierra entre corchetes las oraciones subordinadas en el siguiente párrafo:

"Cecilia no habría advertido tal detalle si Susana no le hubiera llamado la atención sobre él. Asimismo le comunicó el halago que experimentaba por el hecho de ser objeto de atenciones como la ya mencionada (la vista al mar) y como otras, no menos importantes (el desayuno servido en la cama) que se reservaban a los visitantes distinguidos entre los cuales era obvio que ambas podían contarse"

- c) Compara las oraciones de 4 a) y 4 b), y saca una conclusión.
 d) Compara tu conclusión con la de tus compañeros.

3

2. a) Lee todo el relato y completa el cuadro.

Personaje	apellido	actitud	descrip- ción física	descrip- ción moral	opinión sobre Matilde
Cecilia					
Susana					
Periodista					
Matilde					
Victoria					
Elvira					
Josefa					
Amintia					

- b) Comenta con tus compañeros tus respuestas

2. Con base en el relato "Album de familia", contesta:

- 1) ¿Qué personaje es para ti el más importante?
- 2) ¿Por qué?
- 3) ¿Qué significa para ti *Ganar un premio* ?
- 4) ¿Para ti, qué función cumple en la historia el narrador?

- 5) ¿Cuál crees que sea la intención del narrador?
- 6) ¿Cuál es la imagen de la mujer joven que nos presenta Rosario Castellanos en este relato?
- 7) ¿Qué imagen de la mujer intelectual nos presenta la autora en este relato?
- 8) ¿Consideras que el punto de gravitación de la mujer sea el hombre? ¿Por qué?
- 9) ¿Cómo se ve a la mujer intelectual en tu país?
- 10) ¿Qué mujer ha recibido algún premio importante en tu país?

“Las mañanitas”

APENDICE No.6

I

1. a) Lee los párrafos 1 y 2 del cuento "Las mañanitas" y haz una hipótesis acerca de su contenido.

b) Compara tu hipótesis con la de tus compañeros.

2. a) Lee el párrafo 3 y escribe las sensaciones o sentimientos que te produjo

b) Explica qué significan para ti las siguientes expresiones:

1). ...era como un **portavianda** urbano. (conjunto de cacerolas iguales y sobrepuestas, sostenidas por aros)

2) ... luego las calles cerradas por **mojones** y cadenas (señales que sirven de guías)

3) ... el **bolero** les limpia los zapatos (limpiabotas)

4) ... **chuleando** y **albureando** a las muchachas (...adular...decir cosas con doble sentido)

5) ... su **barrio** se volvió irrespirable, intransitable (colonia)

c) Relaciona las columnas.

- | | |
|--|--|
| A) México
vendedores, | () Restaurantes, expendios,
mendigos, trovadores |
| B) Plaza a desnivel
del metro Insurgentes | () Boca del infierno |
| C) Amanecer | () País de iglesias y pirámides |
| D) Estudiantes
mañanas | () Ciudad con noches llenas de |
| E) Entrada al metro | () Cantidad salvaje de jóvenes |

II. a) Con la información del ejercicio anterior, imagina algún lugar de tu país y descríbelo.

b) Lee tu trabajo ante tus compañeros
III. Contesta

¿Cuál crees que sea la intención de Carlos Fuentes al emplear las palabras *antes* y *ahora* ?

IV. a) Lee el resto del cuento y

b) Escribe en el cuadro la información que complemente las siguientes palabras o frases.

México	
Federico Silva	

(La) casa (de Federico Silva)	
(La) madre (de Federico Silva)	

V. Contesta

a) ¿Cuál es la finalidad de Carlos Fuentes en esta primera parte del cuento "Las mañanitas"?

b) ¿Qué elementos de la cultura mexicana podemos subrayar en esta primera parte?

c) ¿A qué hechos históricos hace referencia?

d) ¿A qué clases sociales se hace referencia?

e) ¿Qué significa, según la lectura, *ser... una clase media alta*?

2

1. a) Lee la segunda parte del cuento y organiza las ideas siguientes. Escribe en el paréntesis el número que le corresponda según su aparición en el texto.

- 1) Federico Silva despierta sobresaltado
- 2) Como se enriquecieron algunas personas
- 3) Lo que hace habitualmente Federico Silva
- 4) Muerte de la madre de Federico Silva
- 5) Se hace alusión a la muerte de Federico Silva
- 6) Sucesos que marcan la vida de Federico Silva cuando era joven
- 7) Se hace referencia a una de las tradiciones de la cultura maya?

() () () () () () () ()

b) Con base en la ideas anteriores, escribe el argumento de la segunda parte del cuento.

2. Explica lo que te dice el siguiente diálogo.

- ¿Pasa algo señor?
- No, Dondé.
- Oí gritar al señor.
- No fue nada. Sigue durmiendo, Dondé.
- Como mande el señor.
- Buenas noches, Dondé
- Buenas noches, señor.

3

1. Contesta.

a) ¿Qué significa para ti la frase *-Ahorra luz y acuéstate temprano?*

b) ¿Qué tipo de relación crees que haya existido entre Federico Silva y su madre?
¿Por qué?

c) ¿Cuál es el tema de esta última parte?

2. Con base en la tercera parte del cuento, escribe si son verdaderos , falsos o no se sabe, los enunciados siguientes:

a) Federico Silva usaba la misma ropa para despistar. ()

- b) La madre de Federico Silva lo chantajeaba. ()
- c) Federico Silva presintió su muerte. ()
- d) A Federico Silva lo mataron con una guillotina. ()
- e) Los ladrones querían matar a Federico Silva ()

II. a) Escribe tus opiniones acerca de este cuento. Sigue el modelo:

Yo pienso que _____

porque _____

Me parece que el autor _____

a pesar de que _____

No obstante (que) _____

me intereso (que) _____

No creo que _____

porque _____

b) Reproduce oralmente algunas de las cosas que te parecieron más relevantes en el cuento de Carlos Fuentes.

III. a) Contesta

1. ¿Quién es el narrador?

2. ¿En el cuento se hace referencia al lector? ¿Por qué?

3. ¿Qué impresión te causó la lectura de este cuento?

4. ¿Cuál crees que sea el mensaje del cuento?

5. ¿Cómo surgió la clase media en tu país?

NACIONALIDAD _____ SEXO _____ EDAD _____
--

APENDICE No. 7

1. Completa el siguiente cuadro con la información que te proporciona la primera parte del relato de Carlos Fuentes:

DONLEONARDO	MICHELINA	MEXICO	CIUDAD DE MEXICO	LISANDRO	TRABAJADORES	NEW YORK

2. Escribe qué representa para ti (desde el punto de vista histórico, político, social o cultural) lo siguiente:

a) TLC -----

b) Revista Fortuna -----

c) ... sin escalas de Delta -----

d) Los novios mexicanos hablan como serenata

e) "Es de la racia, pero no tiene un clavo"

f) No hay dote -----

g) Lápiz de aluminio -----

h) Capas de cebolla -----

i) Los niños bien de la sociedad capitalina

j) Era de una familia popoff

k) ...prestanombres... -----

l) fundaciones... -----

m) ...como un mosquito de acero le taladraba la frente

n) ...chequeo médico anual

ñ) ...se volvió tragafuegos en los cruceros

o) ...tan de a tiro nacos? -----

p) ...con más cara de gente decente

3. Contesta las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es la intención del autor al incluir frases como: aunque en México *sobre* empleos?

b) ¿Con qué estereotipos se identifica en la narración a la cultura mexicana?

c) ¿Cuál crees que haya sido la finalidad del escritor al incluir frases y palabras en inglés?

d) ¿A quién o quiénes se refiere *lo* en las oraciones?:

Lo acompañaba una bellísima mujer _____

¿Cómo *lo* iba a recordar? -----

Ella ni *lo* miró -----

e) ¿A quién o quiénes hace referencia *le* en las siguientes oraciones?

... *le* llevaban gallo _____

...*le* escribían cartas almibaradas -----

...*le* satisfacía que este viaje fuese el producto de su iniciativa.

- *Le* explicó al Secretario del Trabajo ... -----

El corazón *le* dio un pequeño salto ... -----

f) ¿A quién o quiénes hace referencia *les* en las oraciones?

...y duros cuando no *los* necesitan -----

.... era más lo que *los* asemejaba. -----

4). Explica cuál es, para ti, la imagen de la mujer que el autor quiere darnos en esta primera parte del relato:

5. Según el relato, subraya el significado de las palabras.

1. **borrasca:**

- a) tempestad del mar
- b) peligro

2. **buche:**

- a) parte del aparato digestivo de las aves
- b) cantidad de líquido que cabe en la boca

3. **cabildear:**

- a) actuar hábilmente para ganarse la voluntad ajena
- b) intrigar

4. **concentrar:**

- a) aumentar la densidad de algo
- b) reunir en un punto

5. **consolidar:**

- a) dar firmeza o solidez
- b) dar carácter perpetuo a una deuda pública

6. **destajo:**

- a) con empeño, aprisa
- b) trabajar por una cantidad determinada

7. **displacencia;**

- a) con placer
- b) con enfado

8. **dote:**

- a) patrimonio, asignación, cuadal, prenda
- b) facultad, habilidad, aptitud, capacidad.

9. **fomentar:**

- a) impulsar
- b) dar calor

10. **melena:**

- a) crin de los leones
- b) cabellera

11. **ojeras:**

- a) manchas amoratadas que bordean los párpados inferiores
- b) copa para lavar los ojos

12. **perplejo (a):**

- a) con indecisión, titubeo, incertidumbre
- b) con seguridad

APENDICE No. 8

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Cuestionario No. 3

Nombre: _____

Nacionalidad _____ Lengua materna: _____

Fecha: _____

I. Después de la lectura de los cuentos:

1. "El Don Rechazado", 2. "Las mañanitas". 3. "Album de familia"

4. "La frontera de cristal", conteste:

a) ¿Cuál de los cuentos fue más coherente para usted? ¿Por qué?

 b) ¿La cohesión del texto impidió que en algún momento de la lectura, usted sintiera que el texto no le comunicaba nada? ¿Principalmente en qué cuento?

II. Marque la opción que le parezca más adecuada. Los números corresponden a cada uno de los cuentos leídos

Como lector:	1	2	3	4
	sí / no	sí / no	sí / no	sí / no
1. comprendí la intención comunicativa del autor				
2. Pude reconstruir o la intención comunicativa del autor a través de las estructuras superficiales del cuento				
3. pude tener una imagen de la mujer y/o la Ciudad de México gracias al desarrollo global del cuento				

III. ¿Fue muy difícil para usted identificar los siguientes aspectos? Marque la opción que convenga.

ASPECTOS	1	2	3	4
	sí /no	sí / no	sí / no	sí / no
a) Condición social de los personajes				
b) Funcionalidad comunicativa				
c) Significados lexicales				
d) Referencia a una situación determinada				
e) Intencionalidad del autor				
f) Clara organización del cuento				
g) espacialidad				
h) temporalidad				

IV. Marque las intenciones comunicativas que logró identificar en los cuentos

INTENCIONES COMUNICATIVAS	1	2	3	4
1. Informar sobre un hecho del pasado que refleja la situación cultural y social de un determinado grupo étnico				
2. Mostrar la situación de la mujer intelectual mexicana				
3. Describir diferentes clases sociales dentro del marco de la ciudad de México				
4. Presentar un suceso como producto de una mentalidad clasista				

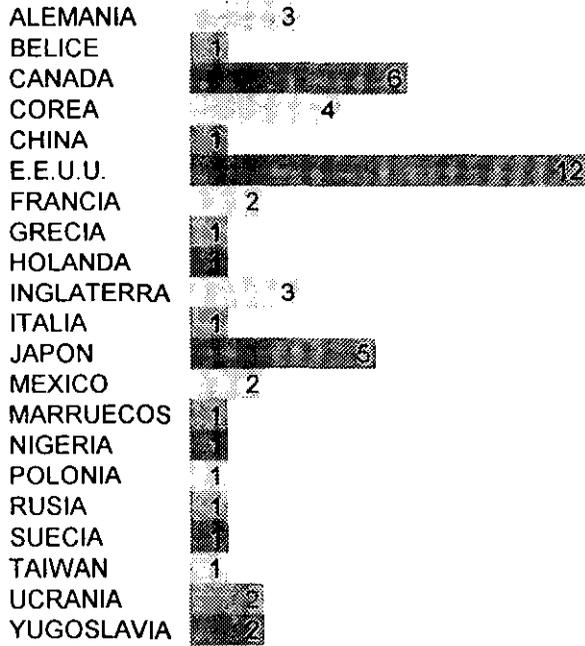
5. Presentar al ser humano como objeto de consumo				
6. (Escribir otras que usted haya identificado)				
7.				
8.				
9.				
10.				

V. Conteste.

1. ¿Con qué personaje se identificó más? ¿Por qué?

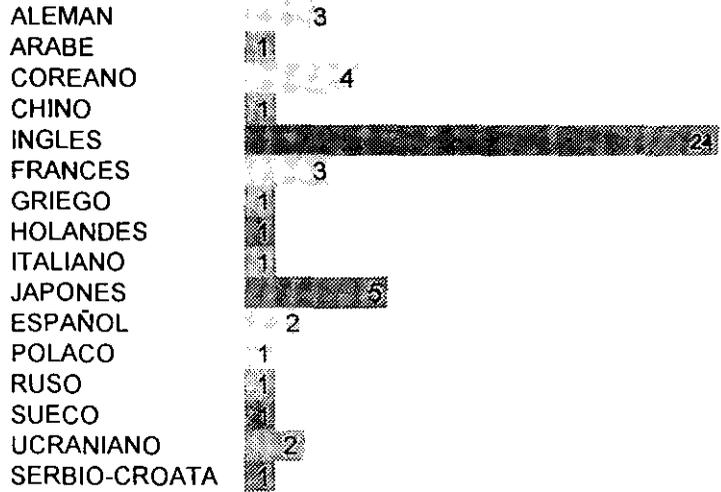
2. ¿En qué aspectos de los cuentos pudo confrontar más la cultura de su país con la mexicana?

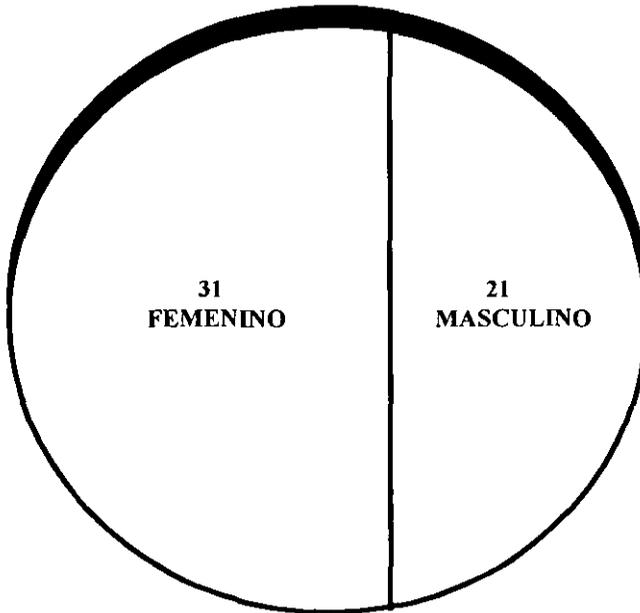
3. ¿Cuál es su opinión sobre el trabajo de análisis realizado en clase?



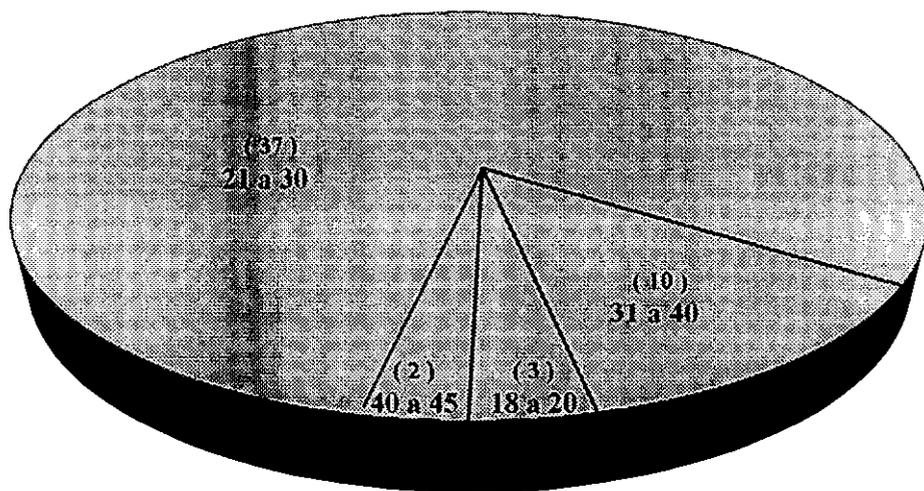
TOTAL DE PARTICIPANTES 52

Anexo No.1 Nacionalidad de los sujetos de estudio.





Anexo No. 3 Sexo de los participantes



Anexo No. 4 Edades de los participantes

