

41061



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

RECEPCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS
ESTUDIO EXPLORATORIO EN BACHILLERATO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA:

MARÍA DEL ROSARIO CASTAÑEDA REYES

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. RAFAEL AHUMADA BARAJAS

MÉXICO, FEBRERO DE 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

El tema y la metodología desarrollados en el presente trabajo, son relativamente ajenos a las líneas de investigación de la División de Estudios de Posgrado de la ENEP-Aragón, motivo por el cual no hubiera sido posible culminarlo sin la apertura intelectual del Maestro Rafael Ahumada Barajas, a quien expreso mi más grande agradecimiento por el acompañamiento acertado en el proceso. De igual manera, agradezco a mis primeros lectores: Mtra. María Teresa Barrón Tirado, Mtra. Alicia Rodríguez Ruiz, Dra. Elisa Bertha Velázquez Rodríguez y Dr. José Luis Ortiz Villaseñor, cuyos comentarios y recomendaciones permitieron una mejor versión para los lectores finales.

Imposible olvidar a la razón de ser de esta investigación, los alumnos de bachillerato en México, quienes han provocado que la docencia, la investigación y la difusión cultural sean ya, en mí, una forma de vida. Gracias a los bachilleres que, desde 1992 en la Preparatoria No. 36 del Estado de México, se han constituido en un laboratorio para explorar algunas formas de didáctica de la literatura.

El *Colectivo Cultural De Nadie*, espacio que me ha permitido replantear mi formación, desde la periferia, presente siempre en todos estos tipos de procesos. Unos de ellos van, otros vienen, por ahora y desde la relatividad de la cercanía o lejanía: Norberto Muñoz Rodríguez, José Luis Franco Arias, Gustavo Álvarez Vázquez, Laura Echavarría Canto y Belén Castro Contreras, quienes insisten en las posibilidades de la utopía, ¡va por los Nadie!

Innumerables son los amigos y las amigas, siempre atentos, pendientes de mi saldo con la UNAM y mejor aún, con la Sociedad, a ellos agradezco su vigilancia.

Y como todo sujeto vive en familia, ¡cómo olvidar a la mía! siempre tan colaboradora. Tengo una madre, tres hermanas, tías, tíos, primos, primas, sobrinos, sobrinas, no terminaría la lista, todos ellos importantes en la formación de una sujeta como yo. Sin embargo, merece especial atención agradecer a quien ya no tiene conciencia de este agradecimiento, a la Creíble Imperfecta Doña Perfecta, que mientras pudo, siempre insistió en la "complitud" de esta etapa.

Finalmente, no puedo olvidar a los docentes de mi país, ¿ingenuos?, ¿indefensos?, ya no encuentro eufemismos, ante ellos estaré insistiendo sobre los resultados que están trayendo nuestras prácticas escolares y desde luego compartiré algunas posibilidades de saneación.

Cumplo ahora con una parte de la deuda, va para todos. Gracias por la espera.

María del Rosario Castañeda Reyes
Febrero de 2004.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| CAPÍTULO I. LECTORES, NO LECTORES Y LECTURA | 8 |
| 1.1. Lectura y lectores | 9 |
| 1.1.1 Espacios de legitimación de la lectura y los lectores | 9 |
| 1.1.2 Teorías dentro del arte. Teoría de la recepción literaria | 12 |
| 1.1.3 Planteamiento sobre la lectura y los lectores en la narrativa literaria | 16 |
| 1.2. Algunas discusiones sobre la relevancia de las categorías: lectura o lector | 18 |
| CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE. ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y RECEPCIÓN LITERARIA | 23 |
| 2.1. La didáctica de la literatura en el bachillerato mexicano | 25 |
| 2.1.1 Modalidades del bachillerato | 25 |
| 2.1.2 Algunos esfuerzos aislados de la docencia literaria en México | 25 |
| 2.2. Teoría de la recepción literaria | 33 |
| 2.2.1 Orígenes | 33 |
| 2.2.2 Desarrollo como teoría estética | 34 |
| 2.2.3 Objeciones a la teoría de la recepción literaria | 37 |
| 2.3. Propuestas didácticas basadas en la recepción literaria | 39 |
| 2.3.1 Esbozo histórico de la docencia en literatura..... | 39 |
| 2.3.2 Propuestas didácticas | 41 |
| 2.3.2.1. La estética como punto de partida | 41 |
| 2.3.2.2. La pedagogía como punto de partida | 42 |
| CAPÍTULO III. RECEPCIÓN DE OBRAS LITERARIAS. ESTUDIO EXPLORATORIO | 44 |
| 3.1. Investigaciones precedentes | 45 |
| 3.2. Breve descripción del diseño de la muestra | 46 |
| 3.3. Condiciones para la lectura en los bachilleres | 48 |
| 3.4. Categorías para leer como leen los bachilleres | 59 |
| 3.4.1 Estudio comparativo por grado | 64 |
| 3.4.1.1. Horizonte de expectativas | 64 |

| | |
|---|-----|
| 3.4.1.2. Vacíos de información | 66 |
| 3.4.1.3. Funciones sociales de la literatura | 68 |
| 3.4.1.4. Lectura rica versus lectura pobre | 69 |
| 3.4.2 Estudio comparativo por escuela | 69 |
| 3.4.2.1. Horizonte de expectativas | 71 |
| 3.4.2.2. Vacíos de información | 72 |
| 3.4.2.3. Funciones sociales de la literatura | 73 |
| 3.4.2.4. Lectura rica versus lectura pobre | 74 |
| | |
| CAPÍTULO IV. LAS OBRAS LITERARIAS ENTRE LOS BACHILLERES | |
| ESTUDIO COMPARATIVO | 75 |
| | |
| 4.1. Análisis comparativo por categoría | 76 |
| 4.1.1. Horizonte de expectativas | 76 |
| 4.1.2. Vacíos de información | 77 |
| 4.1.3. Funciones sociales de la literatura | 78 |
| 4.1.4. Lectura rica versus lectura pobre | 79 |
| 4.2. Análisis por obra literaria | 80 |
| 4.2.1. <i>Carta al padre</i> | 80 |
| 4.2.2. <i>La Metamorfosis</i> | 89 |
| 4.2.3. <i>Edipo Rey</i> | 96 |
| 4.2.4. <i>Otelo</i> | 103 |
| 4.2.5. <i>Un grito desesperado</i> | 110 |
| | |
| PROPUESTAS | 115 |
| CONCLUSIONES | 118 |
| | |
| ANEXO No. 1 ALGUNOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS | 124 |
| ANEXO No. 2 CUADROS DE CONCENTRACIÓN..... | 133 |
| FUENTES CONSULTADAS | 151 |

INTRODUCCIÓN

Esta investigación partió de la tesis de que las teorías estéticas, específicamente las literarias, aportan elementos para la docencia en ese campo del arte, sobre todo para analizar la problemática extendida de la no lectura y con mayor razón, la referente a textos literarios en los contextos escolares. Por lo tanto, requerimos buscar aquellos presupuestos teóricos que centraran su atención en el lector. Efectivamente, encontramos que la teoría de la recepción literaria (desarrollada por la Escuela de Constanza en Alemania con exponentes como Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, principalmente) lo hace, sin embargo, al menos en México, las investigaciones en escenarios escolares son escasas y difícilmente han incluido al nivel bachillerato.

Nos preguntamos sobre la factibilidad de utilizar algunas categorías de la teoría de la recepción literaria para acercarnos a las características del proceso de recepción que los alumnos de bachillerato tienen sobre algunas obras representativas de los programas de literatura, en el entendido de que estas aproximaciones nos den cuenta de los resultados que hasta ahora tiene la docencia en literatura al menos en los escenarios focalizados.

¿Por qué es importante este estudio exploratorio? porque agrega una mirada, desde otro campo disciplinario, poco desarrollado en nuestro país ya que no negamos que desde la pedagogía, la psicología y más aún, la psicolingüística y la psicología cognitiva existen numerosas investigaciones sobre lo que ocurre en los procesos de lectura, en su sentido general y hasta particular, en el caso de los textos literarios, sin embargo poco sabemos de como el bachiller efectúa la lectura de este tipo de textos, de las formas y posibles efectos que provocan las funciones sociales estética y cognitiva de la literatura en los alumnos inmersos en este contexto escolarizado.

También nos hemos preguntado si describir las características sobresalientes del proceso de recepción permitirá a los interesados en este campo, diseñar propuestas de intervención pedagógica, aunque expuestas a las pertinentes o no condiciones de instrumentación.

Toda investigación presenta riesgos, ésta los percibe desde el planteamiento metodológico que fue modificado a partir de estudios precedentes en contextos escolares tanto en Alemania (Heinz Hillmann en la década de los 70s, siglo XX) como en México (Dietrich Rall, en periodo semejante y hacia los 90s Alberto Vital). Aclaremos en qué consisten estos riesgos:

1. Estamos utilizando una teoría estética, concretamente literaria, sin la profundidad que ésta deviene porque ello no es pertinente al trasladar sólo algunas categorías al contexto escolar.

2. No se cuenta con la formación literaria, se parte de una formación pedagógica para hacer estas "llamadas" del campo de la estética.

3. Las características que lograron abstraerse del proceso de recepción de los bachilleres, no necesariamente pueden ser generalizables, sobre todo porque pertenecen a cierto corte histórico y, por lo tanto, las aportaciones a una didáctica especial literaria deberán tener esas reservas.

4. La metodología construida para este objeto de estudio (la recepción de textos literarios) requirió tanto de elementos cuantitativos como cualitativos. Su validez se fundamenta en el debate actual sobre la pertinencia de ambos factores en las ciencias humanas, para permitir correspondencia con los resultados finales y posibilitar estudios afines.

Una vez hechas las aclaraciones pertinentes, es necesario comentar de manera general como está organizado el presente trabajo.

En el capítulo uno no pudimos abstenernos de iniciar con las concepciones que se tienen de la lectura y los lectores, sus espacios de reconocimiento, las formas de medir si se hace o no a través, por ejemplo, de las estadísticas proporcionadas por la industria editorial. Desde luego que incluimos como se conceptualiza al lector dentro de la teoría de la recepción literaria y de otros estudios desde la estética, como la postura de Umberto Eco sobre *obra abierta*. Algunos escritores, desde los distintos estilos de su narrativa, también nos proporcionan sus posturas sobre lo que es un lector y el papel que las políticas gubernamentales tienen en la formación de éstos, además de críticas severas al trabajo docente cuando no cuenta con las estrategias pertinentes para participar en tal proceso. De tal suerte que en esta línea incluimos escritores mexicanos como a José Joaquín Fernández de Lizardi, Alfonso Fábila Montes de Oca y Julio Torri; de igual manera al francés Guy de Maupassant. La última parte de este capítulo se dedicó a la polémica sobre las categorías de lectura y lector, basadas en la pregunta sobre cuál permite mayor incidencia en las prácticas concretas y en los necesarios niveles de teorización, aquí consideramos las posturas de Noé Jitrik.

El capítulo dos introduce a la organización del bachillerato en México, de manera somera, y cuáles han sido algunos trabajos que pretenden una docencia literaria eficaz. Plantea las ideas básicas de la teoría de la recepción literaria, incluyendo las problemáticas que en sí misma encierra, como es la subjetividad. También se presenta un esbozo de las etapas relevantes en que se divide la historia de la enseñanza de la literatura de manera general con sus correspondientes propuestas.

El capítulo tres inicia con un resumen de las investigaciones localizadas que preceden este estudio. Esta parte está dedicada al análisis del trabajo de campo realizado. Explica porqué se escogieron 6 escuelas de zonas geográficas diferentes, las condiciones que para la lectura manifestaron tener los alumnos y continúa con los primeros cortes de estudio que se hicieron. Presenta un análisis comparativo de la recepción por grado de escolaridad, es decir, nos interesó saber si existían marcadas diferencias entre los alumnos de segundo y tercer grado del ciclo bachillerato. Por último, en este capítulo comparamos las escuelas, porque de manera intencional fueron seleccionadas por pertenecer a contextos socioculturales y geográficos diferentes, y desde luego que necesitábamos ubicar las diferencias de recepción a partir de esta variable.

El capítulo cuatro y último lo dedicamos exclusivamente a comparar la recepción, entre los bachilleres, de las seis obras seleccionadas (*Carta al padre* y *La metamorfosis*, Franz Kafka; *Edipo Rey*, Sófocles; *Otelo*, Shakespeare; *Juventud en éxtasis* y *Un grito desesperado*, Carlos Cuauhtémoc Sánchez), consideramos que este apartado es fundamental porque nos permitió detallar el proceso y observar los problemas centrales y las potencialidades lectoras que presentan los bachilleres de la muestra seleccionada.

Finalmente, a parte de algunas propuestas y conclusiones, se agregan dos anexos en los que se presentan los instrumentos utilizados así como la concentración de los resultados, organizados por categorías de análisis y de acuerdo a los cortes que se efectuaron para su interpretación.

CAPÍTULO I

LECTORES, NO LECTORES Y LECTURA

Hablar de lectura y de lector en su sentido más general, ha constituido uno de los objetos de investigación polémicos de manera más explícitos, posiblemente, desde el siglo XX, y una preocupación reiterativa en los discursos de las instancias que la legitiman, independientemente de la clasificación en la que se encuentre el país: del primer mundo, tercermundista, en vías de desarrollo, no importa, aparece como unas de sus palabras estelares.

Aunque en esta investigación nuestro objetivo de estudio no fue continuar en la polémica desde ese ángulo, ya que nos interesa acercarnos a las características que pueda presentar el proceso de lectura que realiza el joven bachiller a partir de ciertas obras literarias, ya sea en un contexto escolar o no escolar, para observar si existen semejanzas y diferencias, y contribuir en este sentido al campo de la investigación, será inevitable en algún momento hacer alusión a dicha controversia.

Sin ser nuestro objetivo central la generalidad de la lectura y del lector, sí será necesario exponer algunas ideas básicas sobre cómo se les entiende desde algunos cortes teóricos, sobre todo en los cruces que trastocan nuestro objeto de estudio. De igual manera aportaremos un análisis a partir del referente empírico obtenido en nuestro trabajo directo con los bachilleres, a través de la aplicación de un cuestionario y unas entrevistas, para leer estas dos categorías y sus implícitos antagonismos, tarea incluida en el capítulo tres, anunciada desde este momento para que el lector no encuentre incompleta esta parte.

1.1. LECTURA Y LECTORES

Existen varias miradas sobre la lectura y los lectores, de acuerdo al punto de referencia de donde nos instalemos, por ahora sólo nos ocuparemos de tres, aunque éstas mismas se abran en otras subclasificaciones, esperemos que ninguna de ellas sea arbitraria. Aclaremos que estas miradas tendrán la intención de ser incluyentes de los elementos que nos permitan comprender estas categorías dentro del contexto escolar, por tal motivo no podremos desarrollarlas totalmente dentro de los campos donde fueron construidas.

1. El lector y la lectura desde algunos espacios de legitimación: la escuela, las empresas editoriales, la investigación educativa, los discursos políticos.

2. El lector y la lectura desde las teorías de las artes: teorías del efecto estético, teorías de recepción, en este caso literaria.

3. El lector y la lectura dentro de las obras literarias.

1.1.1. ESPACIOS DE LEGITIMACIÓN DE LA LECTURA Y LOS LECTORES

¿Quiénes nos dicen cómo se encuentra el estado de las prácticas lectoras? ¿Quiénes clasifican a los sujetos como lectores o no lectores? ¿Cuáles son los parámetros para medir, calificar, cuantificar, caracterizar a una y otra categoría? El recurso básico han sido las estadísticas, aceptadas por unos, rechazadas por otros, porque desde ellas no se resuelve el problema, sólo permiten, según los expertos, efectuar aproximaciones a la realidad para tratar al menos de describirla y hasta utilizar el dato de acuerdo a los intereses que por el momento valga la pena ponderar.

Los principales ocupados en los números, indudablemente son las empresas editoras y las librerías, quienes aventuran presupuestos a partir de la dinámica de la producción, difusión, distribución, venta y consumo.

No dejan de llamar la atención los datos de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (Caniem), aunque en ella no se concentre el control total de la producción en el ramo, con respecto a la baja de las ventas:

[...] en el 2000 se vendieron 11% menos ejemplares que en 1999: 115 239 303 contra 102 519 081 [...], la exportación de ejemplares disminuyó más de 29% en 2000 con relación al año anterior: 10 210 540 contra 14 461 810.

Respecto a los canales de comercialización, datos de la Caniem advierten que del total de libros vendidos en los distintos canales de comercialización, 67% estuvo a cargo de los propios editores y 33% a cargo de terceros, pero el promedio general de devolución en el año fue de 34.4%.

Reconoce la Caniem que el principal canal de comercialización del libro fueron las librerías, a través de las cuales llegaron al lector 44% de los libros vendidos, y cuyo porcentaje de devolución fue de más de 13%, similar al porcentaje de devolución de las tiendas de autoservicio y departamentales, las cuales apenas vendieron el 7.9%.

En materia de distribución y venta, tampoco las nuevas tecnologías han funcionado alternativamente, pues en 2000 el uso de internet como canal de ventas para el libro fue el que registró el porcentaje de ventas más bajo: 0.2%; prácticamente nada. Estos datos pertenecen al sector editorial privado de libros en México agrupados por la Caniem, es decir, un total de 238 editoriales en el año 2000, y aunque exista un número similar de editores que no están afiliados a la Caniem, los datos referentes a librerías prácticamente no se modifican.¹

Indudablemente que a partir de estos porcentajes se empiezan a hacer algunas inferencias, sobre todo si consideramos que la adquisición de un libro puede o no ser un principio de acumulación de bienes culturales que desde luego requerirá de otras dinámicas para realmente desarrollar las categorías de lectura y lector.

En esta misma línea y continuando con Argüelles (2003), a propósito de las librerías en México y haciendo un comparativo con España y Francia, nos dice que en México apenas se cuenta con 500 librerías, para una población de 100 millones de habitantes y una superficie de casi 2 millones de kilómetros cuadrados, agrega que esta cantidad es tan sólo el número de librerías que tiene la ciudad de Barcelona, en España. En términos relacionales, se habla de una librería por cada 194,000 habitantes; una librería por cada 4 000 kilómetros cuadrados. Cuando nos compara con Francia y la totalidad de la población en España, continuamos, indudablemente, desfavorecidos:

Digamos Francia. Un país con una población total de 59 millones de habitantes [...] y una superficie de 540 000 kilómetros cuadrados [...] posee, según se sabe, entre 18 000 y 20 000 puntos de venta de libros, de los cuales algo así como 6 000 son librerías, es decir, hay aproximadamente una por cada 10 000 habitantes y una por cada 92 kilómetros cuadrados.

España, con una población total de 42 millones de habitantes [...] y con una superficie de 504 000 kilómetros cuadrados [...] cuenta con más de 5 000 librerías aproximadamente una por cada 8 000 habitantes, una por cada 96 kilómetros cuadrados.²

Bien sabemos que el poseer libros no implica obligatoriamente su lectura, y la lectura no tiene forzosamente por origen la compra individual de libros, cuantas veces somos testigos de que las personas los pueden solicitar a las bibliotecas o pedir prestados a familiares y amigos, como más adelante confirmaremos en nuestro caso con los bachilleres encuestados y entrevistados.

Pese a ello no es posible restarle importancia a las librerías como espacios posibilitadores de escaparate de las nuevas producciones, cosa que no ocurre con regularidad en las bibliotecas, que constituyen un sitio relevante para el desarrollo de la lectura, siempre y cuando posean un sistema adaptado a las necesidades de la población potencialmente lectora, tema que se tendría que discutir.

Si bien los números son ocupación, como ya se dijo de las casas editoriales, la calidad del consumo y de la misma producción pasa a ser prioridad de la investigación

¹ Datos citados por Juan Domingo Argüelles, *¿Qué leen los que no leen?* El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer, Paidós Croma, México, 2003, pp. 180-181.

² *Ibid.*, pp. 179-180.

en el campo mismo de la crítica en las artes, en este caso de la literatura, y en cierta medida también en el terreno educativo.

Los organismos internacionales que requieren al menos justificar su razón de ser, no pueden permanecer ajenos al asunto, y por lo tanto contribuyen en buena medida a las estadísticas, recordemos aquella noticia estridente que nos cita Echavarría Canto (2002)

En diciembre de 2001, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) dio a conocer los resultados de la evaluación que sobre las habilidades de 265,000 jóvenes estudiantes de 15 años de edad se realizó en 32 países; habilidades básicas para el desarrollo de la lectura, las matemáticas y las ciencias. El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, también estudió las actitudes y la forma como los jóvenes abordan el aprendizaje.

El desempeño de México en cuanto a la capacidad de lectura está por debajo del promedio de la OCDE. En promedio, el 10% de los estudiantes de 15 años de los países de la OCDE, tiene un alto nivel en las habilidades de lectura, siendo capaces de entender textos complejos, evaluar información y construir hipótesis, además de respaldarse en un conocimiento especializado. En Australia, Canadá, Finlandia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, el porcentaje está entre el 15% y el 19%. En México sólo el 1% de los estudiantes se colocó en el nivel más alto de desempeño; el 28% de los estudiantes se ubicó en el nivel 1 (el más bajo del PISA respecto a la habilidad de lectura) y 16% por debajo de él. En términos de desempeño medio, México fue el más bajo de los 28 países de la OCDE que participaron en PISA, aunque por encima de Brasil, resultando penúltimo entre el total de los 32 países analizados.³

Esta clase de informes nos remite a varias preguntas, por ejemplo: ¿las escuelas generan estas características de sujetos en cuanto a sus habilidades lectoras?, ¿cuáles son entonces los espacios que realmente favorecen la formación de un sujeto que supere las mismas? No es fácil contestar tan acertadamente al planteamiento. Comúnmente se ha dicho que este proceso se debe iniciar en la familia, que la escuela por su carácter de obligatoriedad en las tareas que solicita, convierte en desagradable esta conquista cultural, provocando un rechazo más o menos permanente hacia todo objeto que requiera ser leído, y decimos objeto en el sentido más amplio de lectura, no sólo de la relación lectura- texto escrito.

Si pensamos en otros espacios, ya no la escuela, sino la vida cotidiana en la familia, con el grupo de amigos, por mencionar, nos encontramos información que mueve nuestras certezas.

Otra vez vale el comparativo con los países del primer mundo, donde nos podrá sorprender que una proporción bastante importante de la población capacitada para leer no lee jamás, libros.

En Holanda, país donde se lee mucho, una encuesta realizada en 1960 y en la que no se planteaba de forma explícita la cuestión de la afición a la lectura, venía a demostrar que el 40 por 100 de las personas interrogadas declaraban "no gustarles leer" y que "A

³ Laura Echavarría Canto, "La educación mexicana según la OCDE," en Revista de educación, sociedad y cultura *Con Sentidos*, No. 1, enero-abril 2002, México, p. 38.

la inversa, un sondeo de opinión llevado a cabo en el Pakistán Oriental, en 1963-1964, en el seno de 145 familias de empleados del gobierno de todos los escalafones, tan sólo permitía descubrir a 53 no lectores sobre 488 personas de más de 12 años, es decir, un 10.9 por 100 únicamente” según Barker y Escarpit (1974)⁴.

En este mismo estudio los autores nos van explicando que existe una fragilidad en los hábitos de lectura, y contrario a lo que se dice del espacio escolar como uno que demanda una práctica lectora sistemática, según ellos tal parece que “Los estudiantes son en todos los países [...] los lectores más asiduos de libros [...]”, agregan que “Determinados indicios dejan [...] suponer que la lectura es menos practicada entre los cuadros de mando superiores que han cursado estudios universitarios, que entre los cuadros de mando intermedio [...]”

Regresemos con Francia, pero en la década de los 70s, igualmente Escarpit (1973) señala que las encuestas manifestaban que:

[...] el 47% de los franceses no abren jamás un libro. Sin embargo, este porcentaje no debe extrañarnos. Aparece en otros países desarrollados: Gran Bretaña, Hungría, República Federal Alemana, Países Bajos. Parece que esta proporción tenderá a disminuir lentamente, a un ritmo que debe ser del 2 o 3% durante los diez últimos años” y agrega “[...] En general, se admite [...] que en Francia cada publicación tiene 3.5 lectores”⁵

¿Qué pasa ahora en el siglo XXI en este mismo país? Lire nos permite continuar en esta línea de información cuando señala:

*L'enquête du ministère de la Culture, en 1997, sur les pratiques culturelles des français fait ressortir qu'en une décennie la proportion des téléspectateurs quotidiens est passée de 73 à 77% tandis que la pratique de la lecture a continué à baisser: ils étaient 22% de grands lecteurs en 1973 (plus de 25 livres par an), on en dénombrait 14% en 1997.*⁶

factor que al parecer no observó Escarpit cuando pensó que la proporción de prácticas no lectoras tendería a disminuir durante los siguientes diez años, a pesar de que este país tenga un buen porcentaje de librerías, como ya citamos con anterioridad, porque existen otros factores que se van incluyendo para alejar al sujeto de este bien cultural.

1.1.2. TEORÍAS DENTRO DEL ARTE. TEORÍA DE LA RECEPCIÓN LITERARIA

En esta segunda línea de análisis nos introduciremos de manera más directa a una de las disciplinas que ya considera como objeto de estudio a la lectura y los lectores: la teoría estética, específicamente la crítica literaria y dentro de ella, los estudios de recepción.

⁴ Ronald E. Barker y Robert Escarpit, *El deseo de leer*, Ediciones de Bolsillo, UNESCO, 1973, Barcelona, 1974, p. 155.

⁵ De una entrevista que se le hizo a Robert Escarpit publicada en *El libro ayer, hoy y mañana*, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, España, 1973, pp. 16-17.

⁶ En Magazine Lire, Enquête “Comment parler des livres à la télévision?”, No. 315, mai 2003, Paris, p. 29.

Hay que reconocer que esta ocupación es relativamente nueva, al parecer data de mediados del siglo XX, a partir del cual se han ocupado de estas categorías como objetos de investigación, también de la incumbencia de sus campos disciplinarios, porque han considerado ya insostenible que una teoría del efecto estético no considere al lector y desde luego al proceso de lectura precisamente en el avance de construcción de las obras artísticas y para nuestro interés particular, las literarias. Pensar solamente en cómo construir la obra literaria, ocuparse del texto y olvidar los actos que llevan a su comprensión, equivale a que la obra quede incompleta, porque en el acto de lectura es donde se da realmente su plenitud.

Aunque propiamente no estaría dentro de la teoría de la recepción literaria que fundamentará este trabajo (ya que sus planteamientos la trascienden), sí es necesario citar al filósofo italiano Umberto Eco (1965) que introdujo la noción de obra abierta, para continuar desarrollándola incluyendo otras como la de obra en movimiento y lector modelo. Es importante mencionar que sus planteamientos fueron rechazados por teóricos del estructuralismo como Claude Lévi-Strauss.

El desarrollo que hace Eco no se centra en la literatura como tal, sino que en obras de otros campos de las artes, de ahí que acuda a ejemplos de la música, obra plástica e incluso del teatro, entre otros. ¿Pero en qué consiste su teoría de obra abierta?, remitámonos a las ideas centrales.

1. La obra en movimiento es la posibilidad de una multiplicidad de intervenciones personales no informes ni arbitrarias, puesto que la misma obra presenta una limitación y guía de interpretación, hasta cierto punto deseada por el autor.

2. El autor ofrece una obra por acabar no sabe exactamente en qué modo la obra podrá ser llevada a su término, pero sabe que la obra llevada a término será no obstante siempre su obra, no otra.

3. La obra abierta es siempre obra por abierta que sea su condición, por lo tanto es preciso distinguirla de lo que no constituye obra aunque su forma sea abierta. Para ilustrar esta idea nos pone el ejemplo del diccionario como una no obra abierta, a pesar que se puedan utilizar para efectuar una serie de composiciones o recomposiciones de textos literarios, no es una obra abierta.

Ahora bien, una obra abierta requiere entonces de un tipo de lector, para ello Eco introduce el término de lector modelo que entiende de dos maneras, la primera como aquel lector pensado con anterioridad por el autor en el momento de creación de su texto, de tal suerte que el autor "elige" a su lector mínimamente, porque entre éste y el texto hay posibilidades de estar en el mismo canal en cuanto a que en ambos se encuentran: 1) el código lingüístico específico, 2) el estilo literario determinado⁷ y 3) ciertas características de la temática. "Eco afirma que cada autor elige a su lector"⁸, idea que nos convence ante la evidencia empírica de los libros de "literatura de superación personal" tan socorridos por el analfabetismo funcional de un sector de la población en

⁷ Las dos primeras son ideas de Jorge Ruffinelli en *Comprensión de la lectura*, Trillas, México, 1989, p. 82, la tercera no se consideró como la menciona este autor, es replanteamiento nuestro.

⁸ *Ibid.*

E.U. y México, solo por citar y como veremos más tarde con respecto a nuestra exploración en el bachillerato mexicano. Continuando con la idea, efectivamente vemos libros para cada sector: infantil y juvenil, de orientación para padres de familia, especializados para los profesionistas, etcétera.

“Elegir a su lector” posibilita que un buen texto ayude a formar a un lector, a su lector, en el entendido de que “equivocadamente” pueda “caer” ante un lector no pensado con anterioridad. Eco cita ejemplos a decir de Ruffinelli:

Los misterios de París, de Eugenio Sue, “fueron escritos inicialmente de una manera refinada para agradar a los lectores cultivados”, y sin embargo tuvieron su mayor éxito y hasta un “apasionado proceso de identificación” por parte de una audiencia humilde y casi iletrada. De modo que el autor presupuso un lector modelo pero el que resultó su mejor audiencia fue otro, precisamente desde el punto de vista social, político, cultural.⁹

Observemos ahora como el alemán Wolfgang Iser (1987) propiamente desde la teoría de la recepción literaria, desarrolla el concepto de lector implícito, que a diferencia de Eco, lo ubica desde la narrativa y en concreto la novela. Para Iser:

La obra literaria posee dos polos que se podrían denominar el polo artístico y el polo estético; el polo artístico designa al texto creado por el autor y el polo estético designa la concretización efectuada por el lector. De una polaridad así resulta que la obra literaria no es exclusivamente idéntica ni con el texto ni con su concreción; ya que la obra es más que el texto, debido a que aquella gana vida sólo en la concretización y ésta, a su vez, no es totalmente libre de los planes que el lector introduce en ella, aun cuando tales planes sean activados bajo las condiciones del texto. Allí, pues, donde el texto y el lector convergen, se halla el lugar de la obra literaria, y éste tiene forzosamente un carácter virtual, ya que no puede ser reducido ni a la realidad del texto ni a las predisposiciones que caracterizan al lector.¹⁰

Luego entonces los textos obtienen todo su sentido de los procesos de tratamiento provocados por ellos mismos, para generar dichos procesos se requiere de un tipo de lector. Iser contesta que este tipo de lector no es tomado de un referente empírico, en este caso no posee existencia real, más bien es una abstracción designada por la estructura del texto, le llama lector implícito. Aquí está una notable diferencia con respecto al planteamiento de Eco.

El lector implícito “[...] representa la totalidad de las orientaciones previas que ofrece un texto fictivo a sus posibles lectores como condiciones de recepción”, por eso, “el lector implícito no está fundado en un sustrato empírico, sino en la estructura misma del texto”.¹¹ De tal suerte que el sentido de los textos literarios sólo es imaginable, ya que no está dado de forma explícita, y sólo puede ser actualizado en la conciencia de la imaginación del receptor. La estructura del texto y la estructura del acto se comportan una respecto a la otra como intención y cumplimiento. En el concepto de lector implícito están unidas estas estructuras.

⁹ Ibid. p. 83.

¹⁰ Wolfgang Iser en “El acto de lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético”, en Dietrich Rall, ed. 1987, *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, UNAM, México, p. 122.

¹¹ Ibid., p. 139.

Incluir estas categorías dentro de las teorías del arte ha traído otra clase de problemas, que están precisamente en el lugar que ocupará la recepción por parte del lector, el cómo validar ésta, sus diferencias marcadas se encuentran en

[...] el grado de subjetividad que atribuyen a la respuesta del receptor. O, lo que significa lo mismo, estas teorías difieren de acuerdo al grado de la objetividad que atribuyen a la obra de arte. De este modo, la gama de teorías abarca desde el objetivismo, en donde se consideró que cada persona recrearía la obra a su manera muy privada, hasta el absolutismo, en donde se consideró una norma ideal ya revelada, hacia la cual debe tender la obra de arte.¹²

La objeción central contra la teoría del efecto estético es que entrega el texto a la arbitrariedad subjetiva de la comprensión, porque lo observa en el espejo de su actualización y niega con eso su identidad. "Pese a esto no debemos ignorar que el texto, como una representación objetiva de una `norma ideal`, incluye una serie de decisiones previas cuya claridad no parece estar tan automáticamente asegurada"¹³. Además de que en un proceso de lectura, el potencial de sentido nunca puede ser rescatado de manera total, sino siempre de manera parcial, y quizá por eso aquí cabría la propuesta de Bourdieu (1992)¹⁴ ilustrada entre otras a partir de *Une Rosa pour Emily* de Faulkner, sobre *temps de la lecture et lecture du temps*, que más adelante comentaremos con ciertos detalles y traslados hacia con los bachilleres en estudio.

Continuando con Iser sobre el reproche a la teoría del efecto estético, compartimos la interrogante "¿quién decide sobre la idealidad de la norma, sobre la objetividad de la representación y sobre la propiedad de la comprensión?"¹⁵, los críticos serán los primeros en contestar que ellos, pero ¿cómo se `iniciaron` como críticos? precisamente ante esa búsqueda de sentido nunca acabada, nunca completada en la primera lectura, y con una buena dosis de subjetividad, no gratuita ni cedida sin ton ni son por el texto, porque éste comparte el juego de poseer estructuras para orientar *lo sentido* y *los sentidos*, y el sujeto lector posee un cúmulo de experiencias individuales que lo van completando en su devenir.

Como podemos observar el debate se encuentra en la contraposición subjetivismo *versus* objetivismo problema aparente producido por el realismo conceptual de la estética, desde donde parece que debemos concebir al arte con propiedades suficientes y necesarias en una suerte de concepto cerrado cuando su simple uso revela y demanda su apertura.

La praxis de la interpretación tiene tanto tendencias objetivistas como subjetivistas. Un texto literario contiene, reiteramos, una serie de indicadores verificables de manera intersubjetiva para la producción de su sentido, el que puede producir vivencias muy diversas, valoraciones distintas, ahora bien, podemos calificar a "algo" como subjetivo cuando realizamos la diferenciación por medio de medidas objetivas que surgen, en el caso de la estética, del mismo sujeto, que se objetiva en juicios apreciativos, por lo tanto los conceptos estéticos deben ser conceptos abiertos, precisamente para que sus condiciones de aplicación sean corregibles y enmendables. No nos interesa por

¹² Ibid., p. 126.

¹³ Ibid.

¹⁴ Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, Paris, 1992, pp. 448-451.

¹⁵ Ibid. p. 127.

ahora continuar la discusión sobre la problemática que trae para la teoría estética y la crítica literaria la apertura de conceptos, pero sí es importante para nuestro estudio el debate sobre la polaridad subjetividad-objetividad dentro de las objeciones a la teoría de la recepción literaria, asunto al que ya nos acercaremos en el capítulo siguiente.

1.1.3. PLANTEAMIENTOS SOBRE LECTURA Y LECTORES EN LA NARRATIVA LITERARIA

Consideramos hasta cierto punto obvio que los escritores incluyan, dentro de su producción literaria, sus posiciones con respecto a la lectura y el lector. De tal manera que en la narrativa, concretamente en la novela y el cuento, tenemos ejemplos muy ilustrativos, de los cuales sólo citaremos cuatro casos, en donde se combinarán los espacios de su interés: dentro de la escuela, como crítica y a la vez propuesta pedagógica, o como problemática social que debiese ser resuelta, en parte, por los aparatos gubernamentales. En algunos de estos casos se deja ver en el autor una actitud irónica hacia el asunto.

José Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827), conocido también como *El Pensador Mexicano* vivió tres fracciones de épocas relevantes para México, nos referimos a los últimos años de la Colonia, el Movimiento de Independencia y los primeros años del México Independiente, en dos de sus novelas plantea una crítica severa a cómo se dan los procesos de lectura en las escuelas de educación básica. En su crítica se encuentra implícita más bien un concepto de lectura que de lector, de lectura porque ve en ella un carácter múltiple de acuerdo a la variedad de géneros textuales a los que nos podemos enfrentar, agrega también señalamientos que tienen que ver con la intención didáctica de la lectura llamada en voz alta, dirigida a varios sujetos a la vez, y que debe cuidar los matices, las tonalidades y demás acompañamientos escénicos por su índole de iniciación en las primeras etapas de la infancia. Ilustremos con la cita de *El Periquillo Sarmiento*:

[...] mi maestro carecía de toda la habilidad que se requiere para desempeñar este título. Sabía leer y escribir, cuando más, para entender y darse a entender; pero no para enseñar. No todos los que leen saben leer. Hay muchos modos de leer, según son los estilos de las escrituras. No se han de leer las oraciones de Cicerón como los *Anales* de Tácito, ni el panegírico de Plinio como las comedias de Moreto. Quiero decir que el que lee debe saber distinguir los estilos en que se escribe, para animar con su tono la lectura, y entonces manifestará que entiende lo que lee y que sabe leer. Muchos creen que leer bien consiste en leer aprisa, y con tal método hablan mil disparates. Otros piensan (y son los más) que leyendo con forme la ortografía con que se escribe quedan perfectamente. Otros leen así, pero escuchándose y con tal pausa que molestan a los que los atienden. Otros, por fin, leen todo género de escritos con mucha afectación, pero con cierta monotonía o igualdad de tono que fastidia. Éstos son los modos más comunes de leer, y vosotros iréis experimentando mi verdad y veréis que no son los buenos lectores tan comunes como parece. Cuando oyereis a uno que lee un sermón como quien predica, una historia como quien refiere, una comedia como quien representa, etcétera, de suerte que si cerráis los ojos parece que estáis oyendo a un orador en el púlpito, a un individuo en un estrado, a un cómico en un teatro, etcétera, decid: éste sí lee bien; mas si escucháis a uno que lee con sonsonete, o mascando las palabras, o atropellando los renglones, o con una misma modulación de voz, de manera que lo mismo lea las *Noches* de

Young que el "Todo fiel cristiano" del *Catecismo*, decid sin el menor escrúpulo: fulano no sabe leer; como lo digo ahora de mi primer maestro. Ya se ve, era de los que deletreaban c, a, ca; c, e, *que* (sic); c, i, *quí* (sic), etcétera; ¿qué se podía esperar? Y si esto era por lo tocante a leer, por lo que respecta a escribir ¿qué tal sería? Tantito peor, y no podía ser de otra suerte; porque sobre cimientos falsos no se levantan jamás fábricas firmes.¹⁶

Completa Fernández de Lizardi este planteamiento sobre la lectura con otra de sus novelas, la segunda, también de orientación pedagógica, se trata de *La Quijotita y su prima*¹⁷, en ella pone más hincapié en que se debe aprender a leer con sentido, por lo tanto seguimos observando más inclinación a desarrollar un concepto de lectura que de lector.

Otro escritor, en esta misma ocupación de lo pedagógico, sin necesariamente mostrar una grandeza en su producción literaria es Alfonso Fábila Montes de Oca (1897-1960), nacido en el Estado de México. Es considerado por Alejandro Ariceaga (1993) como "uno de los primeros narradores indigenistas al compaginar la investigación antropológica y etnológica con la creación literaria, aun antes de que lo hicieran escritores como Antonio Mendiz Bolio con los grupos humanos (sic) de Yucatán, Andrés Henestrosa con los zapotecas o Ricardo Pozas con los chamulas."¹⁸ En la cita extraída de su novela *Entre la tormenta* (1946) vamos a observar tres cuestiones, la primera es una especie de reivindicación de la enseñanza de la lectura por parte del maestro de educación básica, la segunda una posible fundamentación en los planteamientos que al respecto efectuó el pedagogo brasileño, Pablo Freire cuando nos expresó en alguna conferencia, que en su infancia su abuelo le enseñó primero a leer al mundo y después la palabra escrita, y lo tercero el carácter social, humanitario, crítico de la educación y la lectura dentro de esa práctica en una comunidad otomí.

El pasaje que señalaremos se refiere al recorrido que hace un profesor rural, de su casa a la escuela, y que gracias a su carisma, los niños regularmente lo siguen y acompañan durante el recorrido que hace de su domicilio a ese centro escolar. El maestro utiliza cada escena de este viaje para impartir sus clases, increíble en el magisterio común, de lectura, a la manera de Freire, del mundo:

Aprovecha incidente a incidente para dar a los alumnos clases vivas de Lecciones de Cosas; de arte y de muchos otros motivos. Las sementeras, el trabajo de los campesinos y artesanos, el cielo y las nubes, el sol, las aves y cuanto descubre, le sirven de libro abierto y así, el viaje de péndulo resulta ameno y benéfico siempre. Cada ida y regreso, es una cátedra de conocimientos, del ser y de las cosas de la existencia, que va mostrando a los pequeños el vivir pleno, en el que pronto serán actores en la promoción fecunda, de acuerdo con su carácter e inclinaciones. Hay veces que se detienen ante los operarios agrícolas e industriales y jugando, según su propio interés de niños, ayudan a éstos en las tareas y aprenden las cosas que es bueno que sepan desde pequeños.¹⁹

¹⁶ José Joaquín Fernández de Lizardi, *Obras. VIII - Novelas*, Tomos 1 y 2, prólogo, edición y notas de Felipe Reyes Palacios, UNAM, México, 1990, pp. 57-58.

¹⁷ Véase por ejemplo la edición de Porrúa (1973) con introducción de María del Carmen Ruiz Castañeda, Capítulo VIII, pp. 55-59, especialmente la pág. 55.

¹⁸ Alejandro Ariceaga (introducción, selección y notas), *Literatura del Estado de México. Cinco Siglos. 1400 -1900*, SECyBS, Edo. de México, 1993, p. 15.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 84-85

Otra manera de exponer el papel que la sociedad, y dentro de ella la dinámica económica y hasta la política, le asignan al arte y en concreto a la literatura, es planteada por el maestro de la ironía, Julio Torri, mexicano (1889-1970) en su cuento "Era un país pobre"²⁰ donde nos presenta un contraabsurdo, imaginar que la economía de un país se sostiene por los índices que mejoran excelentemente la calidad de vida de su población, gracias a que su principal actividad productiva y de consumo son las artes, y desde luego la literatura en todos sus géneros, con una sociedad ávida de nutrirse de ella, y con unos creadores en este campo, con todas las condiciones para producir, el cuento concluye en que las artes no pueden disfrazar sus funciones e inventar un estado de cosas inexistente, y decirles al sujeto lector de manera simplistas, inmediata, sin que éste ponga en juego, active, sus estructuras cognitivas y emotivas

[...] El dictamen de los críticos señalaba a algunos escritores de pensamiento torturado, de invenciones tan complicadas y de psicología tan aguda y monstruosa, que sus libros volvían más desgraciados a los lectores, les ennegrecían en extremo sus opiniones y les hacían, por último, renunciar a descubrir en la literatura la fuente milagrosa adonde purificar el espíritu de sus cuidados. Ciertamente las artes no pueden ser el único sostén del bienestar de un pueblo.²¹

Por último Guy de Maupassant, escritor francés que en uno de sus cuentos ironiza sobre la situación de la lectura en su país, contextualizado en la época en la que vivió (1850-1893), nos referimos a *Condecorado*²², que aparte de ser una crítica a la mayoría de las personas que llegan a recibir un premio, por considerar sospechosas las formas de obtenerlo, se ocupa también de los lectores. Maupassant coloca en uno de sus personajes centrales la idea de ir de casa en casa ofreciendo libros, dejándolos y llevándolos por encargo de los lectores, una especie de biblioteca literalmente a domicilio, así como se acostumbra ofrecer en las "puertas de su hogar", de las colonias populares de nuestro país, una serie de productos que de manera inmediata puede adquirir cualquier persona, de esa forma el personaje plantea su proyecto para obtener una condecoración, que desde luego no logra por esta idea, pero que sí nos permite ver la mirada de Maupassant sobre esta problemática en su país.

Estos son algunos ejemplos, seguro que es posible encontremos más en la medida en que avancemos en indagaciones futuras.

1.2. ALGUNAS DISCUSIONES SOBRE LA RELEVANCIA DE LAS CATEGORÍAS: LECTURA O LECTOR

En este apartado nos interesa hacer alusión a tres aspectos principalmente: manifestar algunas necesidades de trabajar por momentos las categorías lector, no lector y lectura de manera separada; presentar algunas discrepancias que ciertos autores tienen sobre estas categorías dentro del marco de la teoría de la recepción literaria

²⁰ Léase por ejemplo en Antologías temáticas de Los cuentos de El cuento, tomo III, *Ingenios del humor*. Selección de Edmundo Valades, GV Editores, México, 1992, pp. 101-104.

²¹ *Ibid.*, pp. 103-104.

²² Véase Antologías temáticas de Los cuentos de El cuento, tomo II, *La picardía amorosa*. Selección de Edmundo Valades, GV Editores, México, 1991, pp. 68-74.

y ubicar como centro del debate las prácticas escolares que obstaculizan, pero al mismo tiempo podrían posibilitar otra re-acción, siempre y cuando se les piense bajo otra dinámica que permita, desde luego una apertura en el entendimiento de los conceptos que inicialmente las han fundamentando. De tal manera que entonces sea posible empezar a hablar de las particularidades de los bachilleres en cuanto a su potencialidad, proceso y caracterización como lectores.

Una posición casi unánime en la mayoría de los estudiosos de la materia es la complejidad de las categorías lector, lectura y no lector independientemente del espacio donde se les quiera ubicar. Aunque la mayoría centran el debate en el carácter escolarizado que se le asigna a esta práctica, por la serie de idealidades que a su alrededor se forman, sin que realmente se manifieste así su naturaleza como tal.

Noé Jitrik (2000) prefiere hablar de lectura, lecturas más que tipos de lector. Para él "es una actividad social que numerosas subjetividades realizan, cada una a su manera, es una realización colectiva [...]"²³ por eso prefiere hablar de lecturas que se adjetivizan desde el punto de vista institucional. Vista así, los atributos que la acompañan son, entre otros, la intencionalidad que el sujeto le adjudica, el nivel de profundidad hasta donde llega, el marco referencial con el que se cuenta para efectuarla, la selección de textos que constituirán el pretexto para activarla y lo que Jitrik llama los elementos que la "contaminan" ya en su proceso de ejecución, que para él suman cuatro, parafraseándolos diríamos que en primer término se encuentra el orden social mismo, como conjunto de creencias manifestadas en los lugares comunes de pensamiento y lenguaje o de lo que sea, sólo compatibles con mayor o menor éxito a través de la llamada ruptura epistemológica. El segundo obstáculo son los otros sistemas de simbolización que se oponen al código de la escritura e interfieren en su lectura, léase televisión, cine, radio, periódicos, sólo por citar algunos. El tercer obstáculo son los supuestos pero paradójicamente impuestos en la escuela, que subraya Jitrik, perduran para toda la vida con un efecto paralizante: a) se supone que en la escuela se lee por "obligación" (más adelante daremos cuenta de las estrategias de resistencia de los bachilleres seleccionados para la muestra); b) se supone que la lectura tiene un carácter formativo y c) también se supone que se debe leer correctamente, en recta comprensión, punto nodal del debate de la teoría de la recepción literaria, aunque Jitrik no se asuma dentro de este marco. Estos son los elementos que para este autor describen una lectura pobre.²⁴

Luego entonces, no termina sin describirnos qué caracteriza a una lectura rica donde utiliza, sin estar muy convencido, una de las categorías de la teoría de la recepción literaria, porque nos dice que la riqueza de una lectura depende de la posibilidad de abrir el camino para nuevas lecturas, es decir, generar la "ampliación de horizontes". Textualmente:

Una lectura rica, sería aquella que, ampliando un horizonte en relación con el objeto del que se trata, establecería, como consecuencia, algunas líneas de acción. La más previsible es de orden cognoscitivo, relativa al objeto, que permitiría acercarse a aquel viejo ideal, perseguido durante siglos y al cual ya me referí, el de la 'explicación' del objeto del que se trata. En segundo lugar, mostraría, al mismo tiempo, que el objeto del que se trata es inexhaustivo, lo cual tendría como cualidad

²³ Noé Jitrik, "Sobre la lectura", en Mabel Piccini, Ana Rosas Mantecón y Graciela Schmilchuk (coordinadoras) en *Recepción artística y consumo cultural*, Conaculta/INBA/CENIDIAP/Ediciones Juan Pablos, México, 2000, p. 38.

²⁴ *Ibid.*, pp. 41-43.

o como virtud generar en otros el deseo de situarse en la misma dimensión y, por lo tanto, de conocer de nueva cuenta ese objeto para volver a llegar al límite de lo inexhaustivo pero en otro campo, en otro plano, en otro momento.²⁵

Hemos discutido en otros espacios la especificidad de la lectura de textos literarios²⁶, que no necesariamente, hasta aquí, hemos mostrado por parte de Jitrik. A diferencia de otro tipo de textos, éstos tienen dos intenciones fundamentales que activar, el aspecto estético, emotivo, en el sentido amplio, pero acompañado por la cuestión cognitiva ya citada por nuestro autor en referencia.

Compartimos con él la idea de los niveles que se dan en el acto de leer para constituirse en lectura, que van desde el informativo, conocer el mensaje que el texto propone; el estructural, ser capaz de diferenciar el estilo, la forma en que está escrito; la producción del sentido; las relaciones que establece con otros textos, o sea la noción de intertextualidad; y desde luego la construcción de sentidos que lo trasciendan. Estos niveles en un lector experimentado se dan de manera simultánea, forman una unidad, en un lector novato están en proceso de conformación y en un no lector (más bien en potencia), ni siquiera el nivel de retención mínimo, el informativo de una que otra línea, se presenta.

Hemos repetido que Jitrik no está dentro del marco de la teoría de la recepción, y esto lo podemos percibir desde el momento en que coloca en primer plano la categoría de lectura y no la de lector que es la prioridad de la teoría citada. Creemos que, si no estamos interpretando mal, Jitrik hace una lectura reducida de la misma al considerar que para el campo de la recepción en materia de textos o arte, sólo se considera aquello que tiene una "recepción" (como "buena" aceptación ante las "masas") y se dejan de lado otros aspectos, para ello ejemplifica (paródicamente, reduce sus categorías de explicación y de percepción) utilizando como referencia a las empresas editoriales y compañías que contratarán a tal o cual personaje por el "reting" de "recepción". Cuando la teoría de la recepción, primero dentro de la estética del arte y luego en la literatura específicamente, se ocupa de efectuar una especie de acción arqueológica en el proceso de recepción que activa el sujeto, más allá de la inmediatez del consumismo capitalista.

Dentro de la estética de la recepción literaria prevalece la categoría de lector, a diferencia de la lectura y con ello surgen una serie de clasificaciones que no está de más mencionar brevemente, sólo para considerarlas en el futuro, si es que podrían contar con elementos que las hagan incluyentes en el contexto escolar.

Iser (1987) de quien ya hemos hablado, antes de explicar su concepto de lector implícito, como una construcción estructural del texto, nos cita en su mismo ensayo tres tipos

²⁵ *Ibid.*, p. 44. Sólo que aquí se hace necesario parafrasear lo que Jitrik desarrolló páginas antes sobre la diferencia entre la percepción y la explicación. Nos dice que los objetos piden una definición acerca de su ser, lo que nos obliga a diferenciar entre lo que es percibir, acaso entender o simpatizar o conmovirse, y explicar. "La percepción habla de la autosuficiencia, la explicación habla de un déficit de la suficiencia, lo cual plantea un problema". Si hemos entendido que para acceder a niveles superiores tiene sentido explicar, es necesario entender cuatro cuestiones: el misterio del lugar que los objetos ocupan, el proceso que les dio origen, el efecto que produce ese objeto que se percibe y que no es cosa simple y por último, la relación que tiene ese tipo de objetos con el resto de objetos que pueblan el mundo (pp. 34-36).

²⁶ Por ejemplo en María del Rosario Castañeda Reyes "Notas para una clase de literatura" en revista de educación, sociedad y cultura *Con Sentidos*, No. 1, enero-abril 2002, Méx., pp. 16-18.

de lectores que sí corresponden al sustrato empírico de algún sector, que definitivamente no abunda en los contextos escolares. Estos son: lector informado (Fish), archilector (Riffaterre) y el lector pretendido (Wolff). Nos remitiremos textualmente a los dos primeros.

El lector informado propuesto por Stanley Fish (1970):

1) es un hablante competente de la lengua a partir de la cual está formado el texto, 2) está en posesión total del "conocimiento semántico con el que un oyente ... maduro resuelve su tarea de comprensión". Esto incluye el conocimiento (eso es, la experiencia, como productor y como captador) de grupos lexicales, probabilidades de colocación, frases idiomáticas, dialectos profesionales y otros, etcétera; 3) tiene una competencia literaria ... El lector de cuya respuesta es, entonces, ese lector informado que no es ni una abstracción ni un lector actualmente vivo, sino un híbrido, un lector real (yo) que hace todo lo que está en su poder, para volverse a sí mismo una persona informada.²⁷

El archilector de Michael Riffaterre (1975):

[...] designa a un "grupo de informantes" que coincide siempre en "partes cruciales del texto" para certificar, en la comunidad de las reacciones, la existencia de un "hecho estilístico". [...] sirve para una determinación empírica de los potenciales del efecto del texto. [...] A él le interesa hacer objetivable el estilo, o bien el "hecho estilístico", como una determinada información adicional para el nivel lingüístico primario.²⁸

Estos tipos de lectores parecieran atender parcialmente el acto de lectura, en el entendido de centrar su atención en la estética de la estructura, de los efectos que puede generar. De alguna manera cuando se pretende en la clase de literatura efectuar análisis literarios, es triste observar que se hace una caricatura de los mismos, porque los bachilleres difícilmente poseen un dominio gramatical que permita seguir este proceso, tienen un desconocimiento de las figuras retóricas. Y bueno, el mismo Iser, sin considerar necesariamente el contexto de nuestro interés, critica severamente estos tipos de lectores porque no se puede reducir el proceso de lectura a la cuestión gramatical.

Finalmente, dentro de esta tipología, Erwin Wolff (1971) propone al lector pretendido

[...] para reconstruir la "idea del lector" que se ha formado "en la mente del autor". Esta idea del lector pretendido puede tomar diferentes formas en el texto. Puede ser una imagen del lector idealizado; se puede manifestar en anticipaciones masivas de los repertorios de normas y valores del lector contemporáneo, en la individualización del público, en apóstrofes de lectores, en atribuciones de actitudes, en propósitos pedagógicos, así como en la exhortación a la todavía desconocida disposición para aceptar lo leído.²⁹

Esta idea de lector, al contrario de las dos anteriores, pareciera ser muy abarcadora, hasta "democrática", observemos que incluye al área pedagógica, sin embargo no nos aporta elementos que nos permitan, dentro del campo de la estética, acercarnos al proceso de lectura como tal.

Hasta aquí los señalamientos de lectura y lector desde la estética. Ahora para cerrar este apartado nos introduciremos en algunas ideas que tienden más bien a ver el

²⁷ Ibid. pp. 135-136.

²⁸ Ibid., pp. 134-135.

²⁹ Ibid., p. 137.

fenómeno de la lectura y los lectores desde dos espacios aparentemente opuestos, uno, la escuela; el otro, los de mayor simulación, los círculos de seudointelectuales.

Juan Domingo Argüelles (2003) en un trabajo reciente titulado *¿Qué leen los que no leen?* abiertamente nos plantea una crítica a esos dos espacios. Estamos totalmente de acuerdo con él cuando critica a quienes fingen ser lectores, acumulan libros y muestran actitudes bastante mezquinas, abusivas hacia los demás; aunque hasta ahora no hallamos leído ninguna investigación que compruebe que la lectura literaria nos haga más humanos en la comprensión de nosotros mismos y la mejor relación con los otros; sin embargo, tenemos una gran dosis de ingenuidad y creemos que la poca o mucha lectura de libros literarios, cuando es efectiva, necesariamente tendría que disminuir, que controlar la gran perversidad de los sujetos. A decir de Shopenhauer, "sólo el arte nos salvará".

Hasta cierto punto puede ser válido que por las condiciones que imperan en las escuelas, los alumnos desarrollen la habilidad para simular leer, ¡está en juego su acreditación! pero ¿en los otros espacios? ¡está en juego su "imagen"! ¿el "poder" del seudointelectual? Y ya que hablamos de las escuelas es imposible que en ellas se promueva la formación de lectores porque, también lo deja entrever Argüelles, quienes pretenden hacerlo no son lectores ¡fingen!, abundan los discursos sobre la importancia, utilidad y ventajas que tiene la lectura, pero difícilmente los profesores dan muestras a los alumnos de su propio proceso como lectores. Este estado de cosas ha provocado posturas radicales con respecto a la escuela como formadora de lectores, un ejemplo es la de Iburgüengoitia (1970):

Considero que las clases de literatura - todas - son contraproducentes por obligatorias. Establecen una relación entre alumno y libro que es por definición equivocada. La lectura es un acto libre. Debe uno leer el libro que le apetezca a la hora que le convenga. Y si no le apetece a uno ningún libro, no lee, y no se ha perdido gran cosa.³⁰

Y desde luego que hasta surgen derechos de los que se asumen como lectores, de acuerdo a Daniel Pennac (1993), planteados en *Como una novela*:

1. El derecho a no leer.
2. El derecho a saltarnos las páginas.
3. El derecho a no terminar el libro.
4. El derecho a releer.
5. El derecho a leer cualquier cosa.
6. El derecho al bovarismo.
7. El derecho a leer en cualquier sitio.
8. El derecho a hojear.
9. El derecho a leer en voz alta.
10. El derecho a callarnos.³¹

El gran riesgo es que se tomen éstos mucho antes de haberse formado como lectores.

En fin, mientras no exista una voluntad y práctica de política educativa seria en la formación de lectores, como uno de los aspectos centrales de cualquier sistema educativo, continuaremos en el debate, la investigación y hasta en la propuesta, pero desafortunadamente no pasaremos de ahí.

³⁰ Juan Domingo Argüelles, *¿Qué leen los que no leen?*, Croma, Paidós, México, 2003, p.112.

³¹ Ibid. p. 155.

2.1. LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO MEXICANO

2.1.1. MODALIDADES DE BACHILLERATO

Es necesario efectuar una breve descripción del bachillerato en México para contextualizar nuestro estudio. Bien, este nivel educativo actualmente presenta dos modalidades: propedéutico o ambivalente, este último tiene el plus de permitir estudios a nivel superior, pero su esencia de formación es el área tecnológica. El sistema gubernamental lo ofrece a través de dos instancias, las públicas y las privadas, entre las públicas se encuentra la UNAM (a través de sus preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades), el IPN (como ejemplo sus Vocacionales y Centros de Bachillerato Tecnológico), la misma SEP con sus Colegios de Bachilleres, Conalep y otros también Centros de Bachillerato Tecnológico; estas instituciones están consideradas dentro del presupuesto directo federal. Las entidades estatales, en el caso del Estado de México, por ejemplo, a través de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (por sus siglas SECyBS) también cuentan con escuelas preparatorias y centros de bachillerato tecnológico. Desde luego que este tipo de modalidades, como podrá observarse con una gran tendencia hacia el área tecnológica, tienen su réplica en las escuelas del sector privado, autorizadas por la SEP. Bajo esta simple mirada es casi imposible pensar que la literatura sea su prioridad. Este tipo de contexto con sus intereses implícitos, favorece la desatención en la búsqueda de opciones para construir una ya no pedagogía, minimamente una didáctica de la literatura centrada en el alumno.

Cuando buscamos si estas instituciones tienen un registro serio sobre al menos las áreas que son de su incumbencia, por ejemplo las tecnológicas, nos llevamos el desencanto de que carecen de ellas, sólo las habituales estadísticas de aprobación, reprobación, deserción, eficiencia terminal, relación con el empleo, entre otras, pero no sobre producciones y menos aún registros analíticos de sus prácticas docentes. No con esto queremos decir que no existan algunos docentes que las realicen, solamente nos interesa subrayar que al parecer, desde lo institucional hay un desinterés al respecto y si existen equipos colegiados que estén o hayan hecho trabajos de investigación, sus esfuerzos aún no han permitido la suma de otras colectividades que impacten en las instituciones con sus por lo menos dos consecuencias: una práctica docente distinta, documentada y reflexionada y una difusión hacia las otras modalidades que presenta el nivel educativo.

2.1.2. ALGUNOS ESFUERZOS AISLADOS DE LA DOCENCIA LITERARIA EN MÉXICO

Los indicadores que por ahora encontramos para dar cuenta de la enseñanza de la literatura en México son básicamente tres: 1. los productos de las instituciones responsables del nivel educativo en referencia y la extensión a los futuros profesionistas a través de sus trabajos de tesis, junto con la serie de coloquios, congresos y actividades afines; 2. las producciones editoriales de la iniciativa privada y 3. los trabajos, que pueden o no estar menos difundidos, de particulares no necesariamente adscritos a los dos anteriores y por lo tanto con cierto relativismo de dificultad en su rastreo, salvo los que

se han hecho de un prestigio académico que trasciende lo institucional o se convierten, mejor dicho, estos teóricos en lo institucional.

Hasta donde nos ha sido posible observar, los dos primeros indicadores nos muestran como la enseñanza de la literatura en México está centrada en el paradigma del estructuralismo, y aún no hemos podido constatar que en la tercera línea se encuentren los que han pasado al post-estructuralismo; de ellos sólo contamos con Alberto Vital, del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, que no necesariamente se interesa en la docencia y menos en bachillerato, pero en algún momento se asomó a este universo.

Veamos. Sólo hasta ahora se ha observado que dentro de los bachilleratos, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, ha registrado una serie de materiales, que no solamente se quedan en el plano de la antología⁴, sino que trascienden al nivel de libro de texto, aunque el enfoque esté basado en el estructuralismo, es decir, se concibe a la enseñanza de la literatura centrada en la riqueza poética, lingüística que aporta el texto, y eso sí, ordenado de acuerdo a su trascendencia histórica y representativa de ciertos géneros, corrientes, obras, autores y espacios geográficos. En situación semejante se encuentran las antologías que producen los bachilleratos dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y la mayoría de los libros de textos de las editoriales que se corresponden con los discursos institucionales.

Continuando con la búsqueda, encontramos pocos trabajos de tesis sobre la docencia en literatura. Básicamente fueron de la Facultad de Filosofía y Letras tanto de la UNAM, como de las universidades de Michoacán y Guadalajara. Las ponencias leídas en algunos coloquios realizados en Michoacán, también merecen nuestra atención, una de ellas procedente de La Habana, Cuba.

En este orden de ideas tenemos la tesis de licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (1995) titulada *La enseñanza de la literatura en los Talleres de Lectura I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades. Balance y Perspectivas. Informe Académico*, elaborada por Ma. Elena Juárez Sánchez, en la que plantea como problemáticas: el enfoque historicista, la carencia de una conceptualización sólida, el abuso de tecnicismos pero sin un uso real de los mismos, la falta de relación entre la terminología y su correspondiente práctica, además de ignorar las funciones sociales que tiene esta manifestación de las artes; finalmente nos dice que por medio de su enseñanza no se ha desarrollado la competencia lingüística en los alumnos. Propone la elaboración de guías que orienten al alumno en la lectura de los textos literarios.

Observemos otros ejemplos que aparecen en el discurso de algunas ponencias, en donde cuesta trabajo pasar a otro paradigma en la enseñanza de la literatura.

La Maestra Carmen V. Vidaurre A. del Centro Internacional de Sociología de la Universidad de Guadalajara, presentó dos ponencias. En la primera *Un taller de análisis y creación como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura*, comenta que

⁴ En 1975, a cuatro años de su creación contamos con la serie de manuales para el docente y al mismo tiempo libros para el alumno, promovido por el Programa Nacional de Formación de Profesores de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). A través de un Seminario de producción de paquetes didácticos, en los años de 1992-1993, reestructuraron estos materiales, sin embargo prevaleció el mismo fundamento teórico.

esta alternativa puede ser aplicada tanto a nivel medio como superior y que los profesores se enfrentan a la falta de interés en el aprendizaje; según ella esa dificultad aumenta porque al mismo tiempo no se adiestra a los estudiantes en técnicas de estudios del objeto cultural y en informaciones generales sobre la historia de la literatura y también en tratar de que éstos se aficionen y aprendan a valorar el arte literario (1996, p. 19).

En la segunda, *La morfología del relato aplicada a un cuento de Juan Rulfo*, utilizó la teoría morfológica del relato propuesta por el ruso Vladimir Propp. Esta propuesta la lleva al salón de clase en su instrumentación, para el análisis textual. La aplica en el cuento "El hombre" y encuentra 31 funciones. De su trabajo vale la pena señalar los dos postulados que formuló Propp: 1. Los elementos constantes, permanentes y constituyentes del cuento, de un modo básico son las funciones del personaje, sin que importe cuáles sean éstos ni la manera en que se cumple con las funciones. 2. El número de funciones que influyen en los cuentos de hadas son ilimitadas; algunas funciones que encontró (no siempre están todas): alejamiento, prohibición, interrogatorio, búsqueda, engaño, complicidad, fechoría, intriga, desplazamiento, combate, victoria del héroe y transfiguración del personaje. El matrimonio es la última función que propone Propp, según Vidaurre (1996, p. 25-26). Por último, en este trabajo sugiere abordar el taller por géneros literarios, como métodos propios de la didáctica de la literatura.

Blanca Cárdenas Fernández, con la ponencia, *Aprender haciendo en literatura*, propone un método para la enseñanza de la poesía: escribir el poema del poeta, lectura por parte del alumno donde se pregunte: qué quiere decir el autor y analice la estructura a través de las preguntas ¿cuándo? ¿cómo? ¿por qué? ¿qué pasa? para diferenciar el lenguaje directo del poético, por último se le solicita describa el proceso efectuado.⁵

Otra ponencia con el título de *Propuesta para un seminario sobre El Quijote a nivel licenciatura*, elaborada por el profesor Fernando Carlos Vevia Romero de la Universidad de Guadalajara, subraya que no se deben improvisar los comentarios, por lo tanto se requiere seguir un método basado en la estructura del texto. (1996, p. 23)

Por último, encontramos la ponencia presentada por el profesor Luis Enrique Wong Reyna del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de La Habana, Cuba, *El hecho literario más allá de una visión panorámica*. En ella efectúa un estudio teórico preliminar para exponer conceptos unificadores y focalizar el análisis de las obras seleccionadas. Propuso la ruptura con el mito de los estudios literarios de la apreciación de la obra como reflejo de las condiciones y eventos en la vida del creador. Sus conceptos unificadores propiciaron el acercamiento a la vida de los autores. Después de contextualizar la obra y al autor, se adentró en el estudio de la pieza seleccionada considerando los siguientes elementos: 1. tema o deseo que gobierna el texto y la estructura. 2. diversas respuestas de los alumnos. 3. sentido final, lectura individual, discusión e intercambio de opiniones. El alumno en forma individual busca información sobre la vida y obra del autor. El profesor presenta muestras representativas de las obras, señala características, reacciona a la primera lectura: aspectos estructurales del asunto tratado en el texto, espacios, tiempo, narrador y personajes, estructura del texto, definición del tema, asunto, conflicto e ideas (1996, p. 24-25)

⁵ Compiladora, en *Perspectivas en la Enseñanza de la Literatura*, Tercer Coloquio, Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1996, p. 23.

Como podemos observar, los trabajos citados nos muestran cual es el marco conceptual, el fundamento teórico que hasta ahora permea la docencia literaria en el bachillerato en México.

En la tercera línea de nuestra exploración se encuentran las escasas investigaciones por sujetos que pueden o no pertenecer a una institución o convertirse en ella de acuerdo a la calidad de sus producciones. En este sentido sólo hemos encontrado, como ya se citó, a Alberto Vital (1996), en una investigación que pretendió “[...] aprovechar el caudal de conceptos y de sugerencias de la teoría de la recepción para inquirir sobre las causas de eventuales fracasos en la enseñanza de la literatura”.⁶ La hipótesis de la que partió fue “[...] que el alumno se forma una imagen de las jerarquías en el saber y en los conocimientos de una disciplina según lo que se le pregunte en los exámenes [...]”⁷ Los resultados de este trabajo están destinados a profesores de literatura de los niveles básico y medio, así como a los autores de programas y planes de estudio en el área, el autor subraya que especialmente en literatura mexicana, y a los profesores y estudiantes de letras en las distintas universidades del país. El método que utilizó consistió básicamente en recabar exámenes y programas de estudio de distintas escuelas de los niveles básico y medio en la Ciudad de México y otras del interior del país, para analizar la forma y características de las preguntas, así como la concepción y las funciones sociales de la literatura que de ellas se desprenden. Finalmente, el investigador propone a través de la elaboración de preguntas, otras opciones para realizar exámenes, que desde luego, a su entender, tienen que ver con una concepción de la enseñanza de la literatura basada en la teoría de la recepción literaria y en su experiencia como docente. Citemos entonces algunas, de las 20 conclusiones a las que llegó en su estudio.

4) la imagen que guarda el alumno de las jerarquías en los muchos saberes que involucra la disciplina, se deriva de los tipos de reactivos en las pruebas, así como de la calidad y cantidad de éstos; 6) en los primeros cursos, previos al ingreso al Bachillerato, se han de inculcar en el alumno nociones básicas que le permitan el dominio del código; 10) se deben reducir las preguntas “histórico-literarias”⁸ y aprovecharlas sobre todo para reafirmar en el joven la conciencia de que el texto se inserta en un conjunto de entornos; 11) se deben enriquecer los mecanismos para elaborar preguntas de análisis formal y semántico que puedan aplicarse en un *Examen Nacional*; 12) estas preguntas han de ser las más numerosas, pues representan la estrategia más inteligente para otorgar al estudiante herramientas útiles en el desmenuzamiento y la crítica de todo tipo de discurso; 13) tienen que incrementarse tanto los análisis como los reactivos en torno a los intereses, los valores y las afecciones (sentimientos, traumas y pulsiones) presentes en los textos, pues el carácter universal de unos y otros hace posible una conexión entre el pasado de la escritura y el presente de la lectura; 14) el profesor, en tanto que intermediario hermenéutico entre el texto y el alumno, debe volcarse -en los textos muy extensos- hacia los nudos

⁶ Alberto Vital, *Conjeturas verosímiles*, Teoría de la recepción, didáctica de la literatura y elaboración de exámenes para evaluar la comprensión de textos de literatura mexicana; Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios, UNAM, 1996, p. 9.

⁷ *Ibid.*, p. 10.

⁸ Con éstas nos referimos a aquellas que únicamente se preocupan por una identificación o asociación de género-obra, de título-autor, de fecha de nacimiento o muerte-autor, de literatura nacional-premio, premio Nobel-autores galardonados. Su pertinencia es nula, y convierten a la literatura en un juego de sobremesa. No se las debe confundir con las “histórico-culturales”, que procuran ubicar a la literatura como un fenómeno perteneciente a varios sistemas. Cita explicativa del autor.

del conflicto, con el fin de incrementar el interés de los jóvenes; 15) algunas preguntas en los exámenes personalizados han de desprenderse de las inquietudes suscitadas por los propios estudiantes; 17) es importante formular preguntas en torno a los repertorios vital y literarios que se desprendan de la reconstrucción de los mismos efectuada por el profesor con la ayuda de materiales audiovisuales, bibliográficos, hemerográficos, etcétera; 18) tienen que multiplicarse las interrogantes en torno a las posibles funciones sociales cumplidas por un texto o una literatura en un determinado momento; 19) se debe comprender que algunas funciones de la literatura poseen un carácter subversivo, que puede resultar incómodo para algunos estudiantes, quienes pretextarán aburrimiento o cansancio ahí donde más bien temen ser sacudidos íntimamente por el texto [...]⁹

Vital (1996, cap. 1) atribuye dentro de su investigación, 18 funciones sociales a los textos literarios que pueden o no ser previstas por el autor de manera explícita, y que de igual manera los lectores podrán asignarle al texto. Nos advierte también que es imposible imponer una sola función a la literatura, así como pretender que alguna de ellas sea eterna, es decir, se pueden ir manifestando de acuerdo a ciertos periodos históricos, géneros o simplemente modalidades en la producción en este campo.

Consideramos de relevancia exponer estas funciones porque son parte de las conclusiones de su estudio y también de los efectos que pudieran ser observables o no en los alumnos, es decir, son una especie de "evidencia" de la recepción que se tiene de una obra literaria, tal vez apenas perceptible. Parafrasearemos en qué consisten estas funciones y agregaremos un ejemplo de cómo podríamos observarlas en algunas obras o pasajes literarios concretos.¹⁰

1. Estética; entendida como la ejecución, evolución y tratamiento de los recursos y temas que producen un efecto muy particular en el lector; además de que lo estético no debe reducirse a la idea tradicional de belleza, sino a todas aquellas sensaciones tan variables que hasta pueden ser escatológicas, carnavalescas, sarcásticas, sorprendidas, entre otras; por ejemplo la escena de la furia de Aquiles donde da muerte a Héctor, la descripción causa un impacto, un efecto de rechazo que difícilmente nos podría dejar pasivos.

2. Cognoscitiva. Construir una obra implicó un trabajo cognitivo, de exploración en distintos campos del conocimiento por parte del autor, y de igual manera requiere un esfuerzo de comprensión por parte del lector, un trabajo de búsqueda que nos permite desarrollar nuestro pensamiento a través de una serie de operaciones mentales como imaginar, recordar otros referentes, establecer relaciones, etcétera, por ejemplo el cuento *El nuevo acelerador* de Herbert George Wells nos remite a informaciones obtenidas en las áreas de física y química, de lo contrario tendríamos dificultades para entenderlo.

3. Lúdica. Ésta es una de las funciones de la literatura relacionadas con su carácter recreativo, pero en el sentido de volver a crear, es decir, jugar con los códigos lingüísticos, contenidos disciplinarios, historias de vida, etcétera; un ejemplo es aquella

⁹ Ibid., pp. 113-115.

¹⁰ Este ejercicio de paráfrasis y elaboración de ejemplos fueron pensados para los alumnos de bachillerato, aquí se presentan con algunas modificaciones de acuerdo a la naturaleza de este documento, proyectado para la docencia y no para el análisis desde las teorías estéticas. En María del Rosario Castañeda Reyes; *Literatura I*, Ducere, México, 2000, pp. 217-218.

historia donde Kriemhilde cuelga en la pared al rey Günther durante su noche de bodas para que no se acerque a ella. ¿A qué mujer se le ocurre hacerle eso a su esposo?

4. Legitimadora. Esta función se puede manifestar de varias formas, aquí enfatizaremos tres. Una de ellas es cuando el escritor debe responder a los imperativos y a las exigencias de un determinado poder público, ya sea estatal, cultural o económico; sobre todo cuando se encuentra al “amparo” de un mecenas¹¹ y termina defendiendo a la burguesía gobernante contra las fuerzas sociales emergentes. Otra forma es cuando suele ser a la inversa, precisamente golpeado por esos grupos gubernamentales y entonces se suma a las fuerzas sociales emergentes, tal es el caso de los escritores exiliados por los sistemas totalitaristas del occidente de gran parte del siglo XX, por ejemplo Paul Celan que permaneció una temporada en un campo de concentración nazi y en uno de sus libros de poemas *Schneepart*, escribe uno como respuesta a otro, el de Bertolt Brecht, también con una historia personal semejante.¹² La tercera forma de legitimación que nos interesa, es aquella cuando se describen hábitos y usos de una localidad, citando lugares, personas, oficios, etcétera, y es precisamente por el hecho de plasmarse por escrito y salir a la luz pública que se legitiman esos espacios, hábitos, usos.

5. Crítica. Ésta es otra función que pretende poner al desnudo mecanismos ideológicos, políticos, mentales o estéticos con el fin de provocar una evolución tanto en hábitos de pensamiento como en prácticas en los sistemas ya sean políticos, culturales, etcétera, según el recorte del que se trate. Gracias a esta función se pone en relevancia el no permanecer indiferentes ante la actuación de determinados grupos sociales, por ejemplo en *La excepción y la regla* de Bertolt Brecht es precisamente eso lo que nos solicita, no ser indiferentes antes las injusticias, despotenciar a los sistemas de pensamiento, de creencias cuando se requiera.

6. Ridiculizadora. En ella se ponen en evidencia a personajes y acciones que caen en el absurdo. La literatura actúa como un disolvente deslegitimador de las grandes ideologías, de ahí que los regimenes dictatoriales tienen como tarea controlar e incluso eliminar la libre producción de textos. Un ejemplo de esta función la encontramos en obras como *Gargantúa y Pantagruel* de François Rabelais.

7. Paródica. En esta función el texto ataca a otros textos, a otros discursos. La literatura es una parodia de la realidad (o de otras obras literarias), es decir, presenta a través del juego, historias atrapadas entre lo real y lo irreal para provocar un efecto de duda, de sospecha (confirmada) en el lector, por ejemplo *El enfermo imaginario de Moliere*; ese tipo de sujeto que gasta su dinero inútilmente y el médico como un aprovechado de la situación, esto en cuanto a textos y realidad. Si queremos observar como un texto ataca a otro, remitámonos a *El Quijote*, donde Cervantes ridiculiza a las novelas de caballería.

8 y 9. Estabilizadora y desestabilizadora. Esta primera función pretende reintegrar hábitos debilitados por la actividad crítica y por un cierto agotamiento de la comunidad, dicha restauración se da con un replanteamiento del imaginario colectivo, y no como me-

¹¹ Actualmente se presentan en forma posmoderna: las instituciones o grupos simpatizantes de la cultura que otorgan algunos programas de becas a los creadores.

¹² El de Brecht dice “¿Qué tiempos éstos, cuando / hablar sobre árboles es casi un crimen! / Porque ello encierra un silencio sobre tantos crímenes.”

ro conservadurismo. Hay un pasaje en *El evangelio según Jesucristo* donde Saramago nos plantea una práctica olvidada, dejar en los campos un poco de la cosecha para esa persona que llegue a pasar por ahí, hambrienta, pueda alimentarse de ello.

Con respecto a la función desestabilizadora, según Vital, a diferencia de la crítica, no proporciona un modelo alternativo, tácito o patente que sustituya al sistema recién desarticulado. Creemos entonces que si el autor no lo previó, implica mayor esfuerzo para el lector en cuanto a su construcción, porque no estamos de acuerdo en que el texto sólo se deba quedar con los adjetivos de "inquietante" o "perturbador", utilizados por algunos reseñistas. Utilicemos otra vez la obra del portugués Saramago, esta vez nos referiremos a *La caverna*, donde nos plantea que ahora es más atractivo vivir en los Centros Comerciales, en un mundo artificial y desechable a una velocidad vertiginosa, en seguir siendo cómplices de los grandes monopolios que desprecian los oficios como por ejemplo el del artesano; el autor no nos propone de manera explícita las opciones, éstas las tenemos que construir como personas¹³, en pequeños colectivos.

10. Didáctica. Según Vital "Busca ser sistémica y sistemática, es decir, pertenecer a un sistema y formar un sistema, es consciente de que desea guiar a los lectores por un rumbo de índole social, comúnmente se propone presentar paradigmas individuales de conducta colectiva"¹⁴, nosotros creemos que pueden existir obras planeadas bajo esta fórmula, sin embargo consideramos que esta función de la literatura es más trascendental, sin el sentido sistémico rígido, que existe una didáctica en todo texto, aunque su aprehensión requiera de mayor esfuerzo por parte del lector, por la estructura compleja que presente. Porque pareciera que aquí Vital sólo le atribuye esta función a ciertos textos y no a todos aunque se presente en menor o mayor grado, salvo aquellos que de manera intencionada hayan sido diseñados de forma elitista para un sector de la población, ese de las verdades acordadas donde solamente ellos se entienden por manejar el mismo código lingüístico. En el primer sentido citemos a *La Quijotita y su prima*, novela de José Joaquín Fernández de Lizardi, que plantea cómo debe ser la educación en un México que apenas va saliendo de la colonización española, en sus primeros años de vida independiente.

Otro texto que dudamos se presente directamente didáctico pero que ha sido utilizado por disciplinas como el psicoanálisis, y alimenta otras artes y a distintas obras literarias, es *Edipo Rey*, de Sófocles, que al descubrir el incesto en el que ha vivido se castiga, pasaje retomado por el checo Milán Kundera en *La insoportable levedad del ser*, para comparar esta acción con la traición cometida por el gobierno checo al permitir abiertamente la entrada de los socialistas rusos, y cuando por fin estos últimos fueron expulsados de Praga, entonces sí argumentan ingenuamente no saber lo que estaba ocurriendo, creían hacerle un bien al país; según el personaje de Kundera, Tomás, deberían de reconocer su falta y castigarse como lo hizo el Edipo de Sófocles.

11. Orientadora. Esta función pareciera estar más supeditada a las condiciones de la época que al autor y al texto, es decir, puede o no manifestarse a partir de que el

¹³ En diversas entrevistas que hemos tenido la oportunidad de observar, Saramago prefiere la categoría de persona a la de lector, en el entendido de que la persona llegará a actuar, y el lector sólo presumirá de poseer un rico acervo cultural, sin llegar a niveles de intervención serios.

¹⁴ Alberto Vital, *Conjeturas verosímiles*, p. 29.

sujeto requiera este tipo de "servicio" de manera intencional para conducir ciertos aspectos de su vida. Especialmente nos llama la atención que Vital, en esta función, le asigna la categoría de novelista a Carlos Cuauhtémoc Sánchez¹⁵, como uno de los integrantes de un grupo de "narradores" que se convierten en un indicio de los intereses e inquietudes de un sector representativo del público, y que como observaremos más adelante, en éste predominan los jóvenes. Discrepamos de Vital cuando dice que si predominaran los jóvenes con este tipo de necesidad "estaríamos ante un resurgimiento de la necesidad de recibir orientación a través de la literatura"¹⁶, ya que creemos que esta función es una constante y que desafortunadamente en las décadas más recientes ha surgido un grupo de mercenarios que le han hecho creer a ese sector representativo que requieren privilegiar dicha función.

12. Emancipadora. Definitivamente la literatura expone elementos para provocar procesos de liberación, se convierte en el detonador para replantear la propia situación sociocultural, citemos los ensayos de Virginia Woolf y Simone de Beauvoir con respecto a la situación de la mujer.

13. Cohesionadora. Un texto literario tiene entre sus posibilidades convocar elementos de la más diversa índole. Sin embargo el ejemplo más directo de esta función es la épica, que provoca el sentido de pertenencia al grupo, y ejemplos los podemos tener en esas leyendas sobre la fundación y sobrevivencia de los países, tal es el caso de la *Eneida* de Virgilio para el pueblo romano.

14. Expresiva de una individualidad que porta valores positivos y ejemplares o una crisis de dichos valores. En esta función se exponen y sintetizan una serie de valores positivos ya sea con la intención de que éstos se impongan o se muestren con todas sus implicaciones y riesgos dentro de la vida social; la prostituta de el cuento *Bola de sebo* da muestras de tener más dignidad ante el invasor austríaco que el clero, los empresarios y hasta los mismos revolucionarios, según la mirada del francés Guy de Maupassant.

15. Apropiadora de un segmento de realidad, con el fin, entre otros, de incrementar el poder simbólico del autor o del grupo al que éste representa. El sentido que Vital le da al poder simbólico es "la cantidad de realidad que un autor o grupo es capaz de interpretar convincentemente a los ojos de un público privilegiado o masivo"¹⁷. Esta función la llegamos a observar en las distintas formas en que un autor se apropia y reinterpreta a otros autores, obras, géneros, etcétera, por ejemplo las influencias de los clásicos grecorromanos en el barroco, Las fábula de *Polifemo* y *Galatea* de Góngora, primero expuesta por Homero, después por Ovidio y ahora por los poetas contemporáneos.

16. Historiográfica e historizante. Es difícil que un escritor no contextualice su obra a partir de ciertos recortes históricos de un grupo social determinado, por ejemplo tenemos a la misma *Epopéya de Gilgamesh* que nos habla de la tiranía de los reyes de la antigüedad.

¹⁵ También nosotros le dedicaremos su espacio más adelante, porque representa uno de los puntos de encuentro con esta investigación.

¹⁶ Ibid., p. 32.

¹⁷ Ibid., p. 41.

17. Lingüística. Es la función más peculiar de la literatura, su ocupación ha ido desde los usos cotidianos de la lengua, su evolución, variantes, posibilidades, normas, mecanismos intrínsecos de poder hasta los niveles de incomunicabilidad más ilustrativos de acuerdo a los códigos que maneje el lector. Hay una coincidencia por parte de algunos lectores en cuanto a la complejidad de la estructura narrativa de escritores como James Joyce.

18. Autorreferencial. Esta función puede observarse en dos sentidos. El texto no se vuelca hacia el mundo exterior, sino hacia los mecanismos internos y los recursos intrínsecos de la literatura para ser comprendido como unidad con autonomía propia. El otro sentido es aquel en que el autor se siente "tan seguro de su individualidad y tan desprendido o desinteresado del mundo, que sólo escribe acerca de sí mismo [...] de su propio acto de escribir".¹⁸ Una hipótesis de Vital es que en dicha autorreferencia se conjugan el desarrollo de la conciencia de los recursos literarios y de la autoconciencia del autor con una crisis de valores sociales. Un ejemplo que nos puede ilustrar es un *Nocturno* del colombiano José Asunción Silva, que ironiza sobre su propio acto de escribir un poema.

Con estas funciones estamos introduciéndonos en la teoría de la recepción literaria. Utilizaremos algunas de ellas más adelante, como indicadores para acercarnos a una descripción de cómo es el proceso de lectura de los alumnos bachilleres seleccionados para nuestro estudio exploratorio, claro que solamente a través de una muestra representativa de obras literarias comúnmente solicitadas en el nivel.

2.2. TEORÍA DE LA RECEPCIÓN LITERARIA

2.2.1. LOS ORIGENES

Existen algunas muestras de cómo surge la teoría de la recepción literaria, en este preámbulo sólo citaremos brevemente dos, en el apartado dedicado al debate al interior de dicha teoría, nos remitiremos al tercer supuesto sobre su origen.

De estas dos líneas, una necesariamente se tuvo que haber originado con los mismos escritores, los literatos, en cuanto a cuestionarse sobre la relevancia que podría tener el lector en el proceso de construcción de la obra. La otra vertiente fue una línea de investigación que permitió la creación de una escuela de pensamiento.

El rastreo que pudimos hacer en cuanto a las nuevas concepciones de la creación en la obra literaria, proceden de distintos ámbitos culturales en el espacio y en el tiempo, así tenemos al español Ortega (1925), Irgarden, polaco (1931), los franceses Sartre (1947) y Magny (1948) y la teoría de obra abierta del filósofo italiano Umberto Eco (1962), en la medida en que los vayamos requiriendo aparecerán algunos de ellos con sus planteamientos.

La otra línea es la que declara formalmente los estudios de recepción en la Escuela de Constanza, en Alemania, a finales de los años sesentas, con el romanista

¹⁸ Ibid., p. 48.

Hans Robert Jauss y el anglicista Wolfgang Iser. Posteriormente, en los setentas, se extiende a países como Francia. A partir de un Congreso organizado en Innsbruck por la Asociación Internacional de Literatura Comparada, dedicado a "Comunicación literaria y recepción" donde se presentaron más de 120 ponencias, "la recepción adquiere derecho de ciudadanía entre los grandes conceptos de la investigación comparatista".¹⁹

2.2.2 DESARROLLO COMO TEORÍA ESTÉTICA

Como ya mencionamos los estudios de recepción hacen hincapié en la actividad del que recibe, más que en la actividad potencial del objeto recibido. Una de las primeras acciones de estos investigadores fue el replanteamiento de categorías, por ejemplo los alemanes sustituyeron las de *influencia* o *fortuna*, que carecían de una explicación vasta sobre lo que ocurre en el lector ante la obra literaria, por la de *rezeption*. Lo curioso es que estos estudios provocaron cierta sensibilidad en el sector educativo, ya que al parecer produjeron cambios en los planes de estudio y en la didáctica de la literatura en las escuelas y las universidades de Alemania Occidental como nos dice Rall Dietrich.²⁰

Sin embargo, tenemos muestras de como esta teoría estética se desarrolla básicamente en su mismo campo, a partir de modalidades como las siguientes, a decir de Chevrel (1994)²¹, nosotros agregamos los ejemplos.

a) Un individuo, una obra literaria. En este sentido interesa estudiar cómo un individuo (preciso) recibe una obra (precisa). Es posible que para este tipo de investigaciones se recurra a los artículos publicados en revistas, que ofrecen un material propicio para aplicar esta fórmula. Edith Negrin (1997) da su visión de un cuento de José Revueltas, "Foreign Club"²², centrándose en un análisis del cuento y las posibles razones por las cuales el autor no lo incluyó en sus colecciones de relatos.

Otro ejemplo pertinente lo constituyen los lectores reconocidos. Citemos el libro al parecer más extenso de Octavio Paz, *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*, como muestra de la lectura minuciosa del Premio Nobel mexicano, para con la obra de la décima musa.

b) Una área cultural, una obra. En este caso observamos una apertura; tenemos a otro mexicano, Alberto Vital (1994), ya citado, cuya tesis de doctorado consiste en mostrar como es la recepción literaria de Juan Rulfo en Alemania. El trabajo plantea la recepción tanto de traductores, editores como de críticos, además de algunas comparaciones entre Rulfo, otros mexicanos y hasta con el escritor alemán Günter Grass, Premio Nobel de Literatura en 1999. La fórmula para esta línea es "Un país X frente a un escritor Y".

¹⁹ Yves Chevrel con Pierre Brunel, en *Compendio de literatura comparada*, Siglo XXI, México, 1994, p. 150.

²⁰ Dietrich Rall, *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco, UNAM, México, 1987, p. 6.

²¹ *Ibid.*, pp. 150-160.

²² "Un relato proletario de José Revueltas" comentario a "Foreign Club", publicado en la revista *Zurda*, No. 11, vol. III, año 11, México, 1997, pp. 170 - 176.

c) Varias áreas culturales, una obra. Cabe citar, hoy en día, la serie de los libros "Harry Potter" de la escritora inglesa J. K. Rowling, ejemplo muy ilustrativo de las distintas áreas hasta donde ha sido recibida.

d) Un receptor, varias obras. En esta modalidad el receptor suele ser un gran escritor, un crítico o un investigador. Cabe señalar que puede existir una variante, tomar como receptor el conjunto de varias áreas culturales y estudiar cómo acogen obras que pertenecen a literaturas diferentes, Chevrel (1994) cita la recepción del expresionismo alemán en los países de la "Romania", o la de los novelistas japoneses posteriores a 1945 en varios países europeos. Sólo que este tipo de investigaciones requieren de todo un equipo a nivel internacional.

Hasta aquí hemos podido observar algunas de las principales direcciones que siguen los estudios de recepción en el campo de la estética. Ahora dejemos claras las principales categorías que utilizan, y para ello volveremos a parafrasear a Alberto Vital (1995)²³

1. Horizonte de expectativas, que se apoya en la idea husserliana de horizonte: el sujeto no está vacío, sin el más mínimo acervo cultural; sería incapaz de conocer y de percibir sino hubiera conocido y percibido antes. Por lo tanto los prejuicios y experiencias de vida no son factores negativos en la conciencia del individuo, más bien son elementos cohesionantes de una imagen del mundo (y así mismo del arte) que lo preparan y alertan ante cada nueva situación de vida y de representación.

Existen formas para activar el horizonte de expectativas de los sujetos, que van desde anunciar el género, el título, el autor, algún pasaje de la obra, alguna anécdota sobre el autor, etcétera. Estas son estrategias verbales, que permiten activar de manera negativa o positiva las expectativas de los receptores; las primeras delatan un fracaso en la comunicación; las segundas se concretan en la lectura del texto siguiendo las pistas que ha dejado el autor con respecto a su posible sentido. Por lo demás las expectativas configuran un horizonte desde el momento en que se organizan paradigmática y sintagmáticamente y señalan así los límites de un sistema de referencia fuera del cual todo fenómeno será considerado extraño al sistema. Por otro lado los horizontes de expectativas cambian paulatina o radicalmente cuando un sistema de acontecimientos artísticos o extra-artísticos sacuden la conciencia de los lectores.

Una de las hipótesis fundamentales de Jauss (1978) es cuando afirma la posibilidad reconstruir objetivamente el horizonte de expectativas de un lector o un público en un determinado momento. La reconstrucción de un horizonte individual no parece ser una tarea irrealizable, basta con rastrear los testimonios directos e indirectos de la persona (ensayos, reseñas, comentarios y entrevistas, si se trata de un lector privilegiado; cuestionarios si se trata de un lector común) para tener una idea de como van cambiando sus inquietudes y exigencias frente a los distintos textos y géneros literarios.

Por ahora observamos que hay dos tipos de horizontes de expectativas, el individual y el colectivo. Un horizonte colectivo no sólo puede reconocerse a través de una doble estrategia consistente en 1) detectar en los propios textos literarios, datos que

²³ En "Teoría de la recepción", en Esther Cohen (editora) *Aproximaciones. Lecturas del texto..* UNAM, IIF, México, 1995.

funcionan como réplicas a preguntas o a hábitos de los lectores, y 2) analizar acontecimientos tales como éxitos masivos, fracasos momentáneos o perdurables, concesión de premios, polémicas, antologías, preceptivas, manuales de historia, colecciones, segundas partes de novelas o películas, entre otros. Es raro que Jauss desdeñe a la sociología de la lectura, de la literatura y del gusto en su texto inaugural, porque nosotros consideramos que sin las miradas de esas áreas parece imposible reconstruir objetivamente un horizonte colectivo.

El horizonte de expectativas pone énfasis en el papel de los lectores para la producción de textos, que a su vez reacciona ante los cambios de horizonte en las preferencias y necesidades del público. Jauss (1988) llegó a afirmar que el carácter estético de un texto se medía por la importancia del cambio de horizonte que provocaba en el público; se le objetó, hay textos con alta calidad estética que no han provocado dicho cambio, mencionemos a los Sonetos de Sor Juana Inés de la Cruz dentro del Barroco.

2. Vacíos de información; nos remiten a dos tipos fundamentales de preguntas:

a) las que porta consigo un texto para garantizar su funcionamiento y el interés de los lectores y

b) las que éstos llevan consigo al elegir un texto entre una amplia y abigarrada oferta. Los primeros se construyen a partir de los vacíos de información que deja el texto precisamente para provocar en el lector una actitud participativa, cooperativa.

Wolfgang Iser (1985) considera que los vacíos de información son uno de los elementos fundamentales en la apelación que contiene todo texto literario, el cual a diferencia del científico no aspira a llenar todos los vacíos existentes en las descripciones previas de un fenómeno (una enfermedad, cordillera, ley de la naturaleza) ni a diferencia del texto legal, posee un carácter prescriptivo y coercitivo que hiciera obligatoria su lectura: el texto literario no puede cotejarse con una realidad extratextual a fin de verificar su validez ni puede imponerse a una comunidad con el fin de que sirva para modificar o regular la realidad. Su única posibilidad de sobrevivencia se halla en la adecuada relación de su estructura signifiante (la masa de sus contenidos) con su estructura apelativa.

3. Estructura apelativa, se puede analizar considerando los elementos:

a) Vacíos de información; se pueden resolver las preguntas que el lector se hace en el mismo texto (literatura clásica) o ser abiertas, el lector activa todos sus conocimientos de códigos comunicativos y literarios.

b) Comentarios de alguna voz interna, narrador, que sirven para orientar o disertar al lector en cuanto a las intenciones del autor.

c) Lugares privilegiados o peritextos, que como los títulos, se ubiquen al inicio del texto y que pueden ser indicios de la intención del autor.

d) Marcas de lectura, que consisten en todos los elementos útiles para responder a cualquiera de las siguientes cuestiones: quién habla, dónde ocurren los hechos, cuándo ocurren, y a quién se habla; un hábil manejo de las marcas de lectura permite

aumentar el número de lectores; un manejo muy parco, hasta volverlos invisibles, aumenta el grado de exigencia a los lectores (como en la literatura del siglo XX).

e) Líneas de acción; que consisten en cada una de las líneas argumentadas o discursivas que se hallan tendidas en el texto y cuya alternancia es un equivalente de la alternancia entre transfondo y tema. El objeto estético sólo se alcanza con el concurso del lector o espectador.

Por último:

4. El lector implícito es un constructo intratextual en tanto que es la suma de requisitos que deben cumplirse para hacer posible una lectura plena y a la vez un elemento extratextual (pero previsto en un texto) porque se consume sólo en el acto de la lectura. Esos requisitos incluyen la plena competencia en todos los códigos del texto; así como la capacidad para responder a todas las preguntas planteadas en la obra y a todas aquellas que el potencial de sentido del mismo son capaces de provocar.

Utilicemos esta última categoría para permitimos subrayar la pertinencia de esta teoría como marco central de nuestra investigación cien por ciento aplicada a la docencia.

A pesar de que la primera gran discusión en los contextos escolares es la presencia o no de prácticas lectoras reales, esta teoría se caracteriza por algunas rupturas como el cuestionar que exista un sólo sentido en la obra, más bien se inclina por la lectura plural, y no sólo por la intención primera que el autor previó para su destinatario. De igual manera argumenta que no es la misma apariencia con la que se le devela al lector, por lo tanto sí existen una serie de elementos en el texto que deben ser respetados, éstos al mismo tiempo son abiertos a la traducción (no en el sentido inmediato de un idioma a otros, sino de un código a otro, de un mundo de vida a otro, en el sentido en que recientemente lo ha venido desarrollando Umberto Eco), de tal suerte que posibilita la lectura a los aprendices, a los estudiantes, solamente nos falta diseñar las estrategias metodológicas que lo hagan posible.

Sin embargo este planteamiento ha creado polémicas, sobre todo porque se considera que se le concede demasiada libertad al lector, que se le engaña al hacerle creer que participa en la construcción de los sentidos de la obra, eje que desarrollaremos en el siguiente apartado.

2.2.3. Objeciones a la teoría de la recepción literaria

Distinguimos, provisionalmente, a partir de dos áreas las discrepancias con respecto a la teoría de la recepción; una desde el mismo campo de la estética y en ella se pueden encontrar autores, por ejemplo René Wellek (quien en el Congreso de Innsbruck, Austria, efectuado en los setentas, siglo XX, hizo críticas relevantes a esta teoría) con marcadas tendencias hacia el estructuralismo; también hay otros teóricos que no se asumen dentro de este paradigma pero consideran necesaria la discusión sobre las posibilidades de estos presupuestos para su inclusión en una ciencia literaria. La segunda perspectiva es la sociológica; en ésta podemos citar a Enrique Gastón (1974),

quien cuestiona el contexto histórico en el que surge esta teoría y sospecha de las buenas intenciones en cuanto a interesarse por la participación del lector en la construcción de sentido del texto.

El debate al interior del campo de la estética está centrado en el problema de la subjetividad, dentro de ella se expone el cuestionamiento sobre si esta teoría está dirigida a un lector implícito, ideal, en abstracto, culto, privilegiado por su situación histórica, social, cultural y psicológica que le permite la construcción de sentidos sobre la obra, *versus* el lector real, (en nuestro caso el de las escuelas de bachillerato, sólo por ejemplificar). De igual manera se interroga sobre la forma en que están construidos los textos, en el entendido de que es el autor el productor de los mismos y no el lector, y que por lo tanto el primero no deja en total libertad al segundo, ya que la estructura del texto contiene una serie de marcas que guían su sentido. La argumentación de los seguidores del recepcionismo aprovecha estos mismos planteamientos al decir que el texto contiene elementos para una lectura unívoca, pero al mismo tiempo se mantiene abierto hacia la búsqueda de otros sentidos. La discusión continúa cuando Weliek se sorprende ante "el relativismo extremo y la falta de evaluación de las obras literarias con métodos de la crítica literaria ..."²⁴, la cual deviene de los elementos intrínsecos de la obra. En definitiva, considera que no hay los suficientes fundamentos para incluir elementos empíricos al análisis de textos.

Se suma a ésta postura pero con un planteamiento más abierto, Manfred Neumann, dirigente de un grupo de investigadores en Alemania, desde la ciencia literaria marxista. Parfraseándolo: sin duda es importante la existencia de un sujeto activo (lector), que poco a poco interiorice sus experiencias literarias con efecto retroactivo sobre sus lecturas subsecuentes, sin embargo la recepción individual no puede ser el punto de partida para llegar a regularidades más generales porque "sólo es una abstracción de muchos componentes de recepción literaria de la sociedad"²⁵, se requiere un análisis mucho más amplio para establecer conclusiones al respecto. Una aportación a la discusión es pensar en "una estética de la recepción actual y pasada, aplicando el criterio de la función social de la literatura, sin lo cual no se puede evitar el subjetivismo en la cuestión de los valores"²⁶. Este planteamiento podría entenderse como la necesidad de incluir a la dialéctica en la relación obra - lector contextualizada y en referencia a valores que vayan más allá de la experiencia individual cuando se manifiestan en la dinámica social.

La otra perspectiva anunciada, la sociológica, centra su aportación al debate en dos aspectos. El primero se refiere a los supuestos un tanto maquiavélicos que pudieron originar esta teoría influenciada por la sociedad de consumo. Nos ha tocado vivir una época en donde según Gastón (1974) "se intenta dirigir y planificar todos nuestros hechos, dichos e incluso deseos [...] la conciencia de la ausencia de participación ha llegado a los sectores productores de pasividad,"²⁷ por lo tanto no nos extraña —continúa— como "la frustración de la impotencia para construir la propia vida es hoy explotada por la mayoría de las agencias publicitarias".²⁸ De tal suerte que la participa-

²⁴ Citado por Dietrich Rall en su artículo "La teoría de la recepción: el problema de la subjetividad" en Mabel Piccini (coord.) en *Recepción artística y consumo cultural*, CONACULTA - INBA, México, 2000, p. 241.

²⁵ *Ibid.*, p. 241.

²⁶ *Ibid.*, p. 242.

²⁷ Enrique Gastón, *Sociología del consumo literario*, Barcelona, Libros de la frontera, 1974, p. 20.

²⁸ *Ibid.*

ción se ha convertido en uno de los mejores mitos de la sociedad de consumo, numerosos ejemplos hay al respecto, de ahí que este autor en referencia sospeche que los creadores en el campo de las artes no están exentos de entrar en este mito. Nos advierte que ya tenemos escritores y cineastas con obras que no pueden contarse más que por esta apariencia de desalineación, "esa ilusión de actividad que dan al consumidor frustrado".²⁹ Reinteramos, esta lectura es desde la sociología, y bien vale la pena recordar como no es el producto lo que se vende sino las falsas ilusiones de bienestar, belleza, amor, desalineación, felicidad, etcétera, aún Gastón encuentra el paralelo en la literatura cuando nos dice que "no se vende un libro, sino prestigio, elegancia, buen gusto e ilusión de capacidad creadora por parte del lector"³⁰

Sin embargo, a pesar de esta crítica, en el segundo supuesto, este autor nos propone posibilidades, porque dice que:

[...] aunque el mensaje literario es normalmente totalitario y pasivizador; hay que distinguir los casos en que conscientemente se busca la intervención del azar o la participación de los lectores. Es decir, que con arreglo a lo dicho hay tres tipos de mensajes: los que controlan los resultados, los que hacen intervenir lo fortuito en el resultado y, finalmente, los que sólo conducen a un resultado tras la participación creadora de los lectores.³¹

Nos parece que esta clasificación que realiza de los mensajes literarios nos permite en parte al menos entender dos cuestiones: una, su postura cuando afirma que la literatura puede inducir a la actividad, pero su pura recepción es pasiva. Y, dos: los tipos de libros que suelen circular por los salones de clase, sobre todo en los contextos familiares de los alumnos de bachillerato parecieran ser esos que pretenden, en cierta medida, controlar los resultados como más adelante expondremos.

2.3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA RECEPCIÓN LITERARIA

2.3.1. ESBOZO HISTÓRICO DE LA DOCENCIA EN LITERATURA

Antes de presentar dos propuestas de enseñanza de la literatura cuyo marco teórico se basa en un porcentaje considerable en la teoría de la recepción literaria, será necesario efectuar un breve esbozo de una especie de historia de la enseñanza de la literatura. Colomer y Camps (1996) citados por Lomas (1999) hacen un corte desde finales de la Edad Media hasta nuestros días para distinguir cuatro etapas históricas. Para ellos en la primera etapa "[...] La educación literaria se orientaba a la adquisición de las habilidades de elocución que exigían diversos oficios en la vida profesional"³², en otras palabras los textos que se leían, grecolatinos, debían servir de ejemplos para el buen decir y el buen escribir. En una segunda etapa, desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días, la enseñanza "se orientó a la creación de una conciencia nacional y a la adhesión emotiva

²⁹ Ibid., pp. 20-21.

³⁰ Ibid., p. 21

³¹ Ibid.

³² En Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, vol. II, Paidós, España, 1999, p. 97.

de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país³³, es decir, se privilegia y todavía se discute³⁴, enseñar la literatura tanto en secundaria como en bachillerato, en el orden cronológico en que fueron apareciendo las corrientes, géneros, autores y obras más representativos de cada "cultura", este es un modelo didáctico basado en el historicismo, muy cómodo por cierto porque permite muy bien utilizar sólo fragmentos de obras literarias seleccionadas bajo ese eje historiográfico, llegar a los elementos mínimos de análisis y terminar con una evaluación que utilice como instrumento central las llamadas baterías pedagógicas tan socorridas por el número de alumnos de la clase que caracterizan a nuestros bachilleratos públicos, mencionemos el caso de México, por ejemplo. ¿Qué ha traído este modelo? una vacuna efectiva contra los textos literarios, parafraseando a los autores que estamos citando.

En una tercera etapa, en la que se reconoce

[...] la insuficiencia de una enseñanza de la literatura incapaz de servir en la práctica como modelo del buen escribir, como estímulo para la lectura y el disfrute de los textos literarios y como instrumento para la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos [...] se plantea entonces la idea de orientar la educación literaria hacia la adquisición de hábitos lectores y hacia la formación de actitudes positivas ante el texto literario.³⁵

El marco teórico de esta tercera visión de la docencia en literatura lo encontramos en la poética formalista y el estructuralismo lingüístico, donde se privilegiará la búsqueda de la especificidad literaria en una cuidadosa selección de fragmentos de textos para construir los comentarios de los mismos, explorando su función poética, con miras a crear actitudes de aprecio hacia las obras literarias sin descuidar el carácter historicista en la selección.

Es así, ante el fracaso de esta concepción y práctica, como se sigue buscando, y llegamos ahora a la cuarta y última etapa, por ahora, del estado de la cuestión. Es en la década de los ochentas, bajo las posturas post-estructuralistas cuando surgen otras tendencias desde la psicolingüística, la sociolingüística y desde luego las teorías estéticas, por citar las más relevantes, que descubren de manera más sistematizada la importancia del sujeto, en este caso el alumno. Y entonces "La literatura no se concibe ya sólo como un repertorio de textos consagrados por la tradición académica sino también como una herramienta comunicativa mediante la cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, construir su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de un modo creativo."³⁶

Por lo tanto, desde esta óptica, la selección de textos literarios no está centrada en criterios academicistas ni historicistas, más bien se incorpora el horizonte de expectativas de los adolescentes y jóvenes basado en sus competencias culturales, y se utiliza, además, como estrategia didáctica, de aula, la incorporación de talleres literarios,

³³ Ibid., p. 98.

³⁴ Consideramos más grave aún que se instale dicha discusión en si hay que partir del pasado al presente o viceversa porque hasta en ello tanto algunos docentes, así como un buen número de alumnos, tienen el problema de la ubicación espacio-tiempo.

³⁵ Ibid., pp. 98 y 99.

³⁶ Ibid., p. 99.

en el juego de escribir *al estilo de*, privilegiando, en esta praxis, conceptos como actividad, expresión, fantasía y creatividad.

2.3.2. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

A partir de la difusión que ha tenido la teoría de la recepción literaria, existen estudios que la continúan por distintos caminos. Se consideró para esta investigación, por su direccionalidad, solamente acercarnos a los que tienen repercusión inmediata en el trabajo áulico, es decir los que apuntan hacia propuestas didácticas.

Los puntos de partida desde donde se aprecia la teoría de la recepción para lograr una propuesta didáctica, necesariamente tendrán ciertas particularidades que pueden ser avances para lograr su objetivo final: una práctica de la relación literatura - alumno de mejor nivel en los contextos escolares, pasando por una enseñanza fundamentada en las características de estas formas de recepción tan peculiares.

De tal suerte que los propios teóricos en el campo de la estética deberán tener propuestas de esta naturaleza, sólo que expondremos de manera sustancial *El modelo de una didáctica literaria* formulado por Hartmut Heuermann, Peter Hühn y Brigitte Rötiger (1987). Y en el terreno de la pedagogía nos basaremos en las investigaciones realizadas en universidades norteamericanas (por ejemplo una sobre la lectura crítica del texto literario en la Enseñanza Primaria, llevada a cabo por la *Ohio State University*)³⁷ que han sido retomadas por pedagogos españoles para concretarlas en sugerencias metodológicas con un lenguaje directo para su instrumentación específica en las clases de literatura.

2.3.2.1. La estética como punto de partida

La crítica central que se realiza a la didáctica de la literatura, desde el campo de la estética, es que esta disciplina presenta insuficiencia de bases científico-teóricas, porque la mayoría de las investigaciones se ocupan de problemas didácticos parciales, ignorando, en general, una relación didáctica de las funciones. Heuermann, Hühn y Rötiger (1987) exponen la necesidad de plantear como concepto fundamental para un modelo funcional la categoría de *relación comunicativa básica*, porque la comunicación no puede ser ignorada ya que es constitutiva y regulativa en el proceso de lectura.

No podemos negar que en su sentido general existe una comunicación literaria, sin embargo, según los autores citados, requerimos

[...] analizar los procesos que sirven de base a la comunicación literaria, bajo las condiciones especiales de la escuela, para poder modificarlos y optimizarlos en caso dado. Esto significa: la didáctica de la literatura tiene que partir de una relación situacional lengua-oyente, debe transponer ésta a una relación situacional especial

³⁷ Citada por Carlos Lomas en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, vol. II, Paidós, España, 1999, p. 114.

autor-texto-lector, que se debe transferir por su parte a un modelo situacional escolar (nuevamente más especial) autor-lectura escolar-escolar-alumno.³⁸

De estas transferencias situacionales, los autores en referencia deducen que los problemas generales de la comunicación lingüística y los especiales de su literaturización son semejantes, la diferencia sólo es de tipo gradual. Por ejemplo, uno de los problemas que ellos observan dentro de la teoría de la comunicación es el de la obligatoriedad de las formas de recepción con respecto a una comprensión correcta y no falsa del texto. Este problema deviene de la misma estructura general del modelo al presentar en un extremo al texto con su concepción normativa, y en el otro al lector con su concepción empírica, en una relación bilateral, donde el primero es estático, una especie de monumento con estructura única, y el segundo es tan abierto que es legítimo todo proceso de lectura sólo por su pura existencia, cayendo en un relativismo ilimitado.

Si se piensa en un modelo especial de didáctica literaria, cuya característica sea incluir una serie de factores mediadores entre texto y lector para lograr la comunicación literaria en los contextos escolares, inicialmente se partiría "de que la recepción es determinada tanto por medio de estructuras semiológicas del texto, así como también por medio de su actualización, siempre especial, en el lector, [...] tanto por medio de aspectos normativos, así como por medio de aspectos empíricos [...]"³⁹ Por lo tanto "las estructuras del texto delimitan un marco potencial de significado, distintamente amplio, que constituye los límites para una actualización aceptable o no de diferentes lectores."⁴⁰ Luego entonces una de las tareas podría ser investigar primero las características del texto y los rasgos de personalidad del lector, para averiguar empíricamente los efectos en la comprensión actual de determinados receptores.

En suma, es necesario señalar dos aspectos más: uno, se requiere de un modelo general de didáctica literaria, aquel que, hasta cierto punto, deviene de la dinámica dentro del mismo campo de la estética; y dos, es importante el diseño de un modelo de didáctica literaria especial con intenciones pedagógicas para contextos concretos, los escolares; éstos requieren de ciertas mediaciones para lograr el efecto comunicativo de la literatura sin necesariamente abandonar el modelo general, que casi siempre tiene ese riesgo cuando el punto de partida es lo pedagógico.

2.3.2.2. *La pedagogía como punto de partida*

Otra mirada, como ya se advirtió, es la que se realiza si se parte de las necesidades pedagógicas, porque suelen ser más instrumentales, con el riesgo de carecer de sustento teórico. Afortunadamente no es la característica de los trabajos de Teresa Colomer (1995) y Daniela Bertochi (1985), citadas por Lomas (1999). En el primer caso mencionaremos algunas sugerencias de trabajo en el aula, y en el segundo recomendaciones para seleccionar obras literarias.

Citemos las sugerencias más importantes que hace Colomer (1995):

³⁸ "Modelo de una didáctica literaria basada en el análisis de la recepción" por Hartmul Heuermann, Peter Hühn y Brigitte Rötiger en Dietrich Rall, *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco. UNAM, México, 1987, p. 314.

³⁹ *Ibid.*, p. 320.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 321.

* Conviene utilizar textos cuya textura facilite la comprensión de su significado y a la vez haga posible mejorar las capacidades de interpretación de las formas y de los mensajes, por parte de los alumnos.

* El papel del profesor es provocar y expandir la difusión obtenida por el texto literario más que el enseñar categorías de análisis.

* Es necesario conjugar la lectura individual de los textos literarios con la búsqueda compartida del significado.

* Una secuencia de aprendizaje debe tener en cuenta el grado de dificultad de las convenciones textuales utilizadas por cada tipo de textos con el fin de hacer posible la identificación de los mecanismos de construcción de sentido en la ficción literaria y, en consecuencia, el acceso de los alumnos al significado de la obra literaria.

* Conviene conjugar las actividades de recepción de los textos con las actividades de producción de escritos de intención literaria.⁴¹

En estas sugerencias podemos observar la relevancia que se le da a la comprensión de textos literarios utilizando la mayor cantidad de recursos que es viable tenga el profesor.

Finalmente, los planteamientos de Bertochi (1985) están centrados en la necesidad de abrir gradualmente la lectura de los diferentes géneros literarios. Ella nos comenta que es necesario gradualmente presentar a los alumnos textos de los distintos géneros literarios, porque estas circunstancias pueden permitir:

* Mayor/menor acercamiento a la "cultura" del alumno, entendiendo como "cultura" el conjunto de experiencias, tanto lingüísticas como no lingüísticas, y de sus modelos de referencia; [...] este acercamiento cultura dependerá de la edad del texto [...] a la ideologías del texto y al público al cual se destina [...]

* Mayor/menor adaptación del texto a las reglas propias del género: cuando más innovador es un texto respecto a las corrientes literarias, tanto más difícil puede resultar su lectura, ya que el alumno no tiene "expectativas" que puedan ayudarle a descifrar el texto.

* Es importante también que en el currículum se presente una cierta variedad de géneros, tanto en lo que respecta a la narrativa, a la poesía, al teatro [...]

* El equilibrio entre autores nacionales y autores extranjeros ha de ser dosificado con cuidado.

* Un último factor que conviene considerar es la relación entre textos "completos" y fragmentos extraídos de antologías: teniendo en cuenta la importancia de presentar al alumno textos completos [...], no hay duda de que también los fragmentos de antologías constituyen un instrumento útil para la lectura "intensiva" [...]⁴²

En ambas propuestas es posible observar que el fundamento es la teoría de la recepción literaria, pero que ante todo, una vez comprendido en su esencia, se requiere de un diseño de un modelo didáctico muy cuidado para instrumentarlo en las escuelas. Desafortunadamente no tuvimos, por ahora, acceso a investigaciones que precedan este planteamiento de la docencia en literatura, lo cual nos permitiría una focalización de problemas que nos servirían de comparativo con respecto a los resultados de nuestro proceso de exploración en los bachilleres de la muestra.

⁴¹ Citada por Carlos Lomas en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, vol. II, Paidós, España, 1999, pp. 111-114.

⁴² *Ibid.*, p. 117.

CAPÍTULO III

RECEPCIÓN DE OBRAS LITERARIAS

ESTUDIO EXPLORATORIO

Acercarse a las características que por ahora presenta el acto de lectura en los bachilleres, advertimos, representa mínimamente dos riesgos. El primero es de carácter metodológico. A pesar de que nos hemos atrevido a utilizar algunas categorías de la teoría de la recepción literaria, teoría que surge en el campo de la estética y a partir de ahí la llevamos a los contextos escolares, ello no implica que nuestros resultados puedan ser generalizados para establecer como tales las características de la recepción en el nivel. Solamente tendrán una validez en su contexto y momento histórico; sin embargo, harán posible que sirvan como referente, al menos desde la empiria, a otros estudios posteriores de naturaleza semejante.

El segundo riesgo está en función de las posibilidades que este trabajo tiene para contribuir con algunos presupuestos que sustenten una didáctica especial literaria, traducida en la inclusión de una mirada distinta por parte de los docentes del nivel bachillerato, que les permita, posteriormente, instrumentar otra opción de docencia en esta asignatura.

De tal suerte que iniciaremos el presente capítulo con la exposición resumida de un estudio experimental realizado en Alemania y repetido, con variantes, en México. Dicha investigación nos permitió replantear la metodología de exploración que realizamos en seis escuelas ubicadas entre la Ciudad de México y 4 municipios del área metropolitana y rural del Estado del mismo nombre.

Nuestro estudio exploratorio inicia, después de describir la muestra, con las condiciones para la lectura que aparentan manifestar los alumnos, posteriormente empezamos a realizar descripciones de como se muestran las categorías centrales (horizonte de expectativas, vacíos de información, funciones sociales de la literatura y lectura rica *versus* lectura pobre) por grado y por escuela.

3.1. INVESTIGACIONES PRECEDENTES

Dietrich Rall (1980)¹ realizó un experimento con estudiantes de diferentes carreras de la UNAM, la mayoría eran de la Facultad de Filosofía y Letras. Sus objetivos fueron aplicar los principios de la teoría de la recepción así como continuar con la discusión sobre el problema de la subjetividad que se observa desde este presupuesto. A los estudiantes se les presentó un texto tomado de *Historias del señor Keuner* de Bertolt Brecht, datos que no fueron proporcionados a los alumnos, porque según Dietrich los alumnos traen, del nivel anterior, su "horizonte de expectativas" hacia la "alta literatura" deformado y se cierran frente a textos considerados dentro de esta clasificación.

Este experimento tuvo su antecedente en procedimiento y resultados, en el realizado por Heinz Hillmann en Alemania a un grupo de aproximadamente 300 estudiantes de escuelas secundarias, preparatorias y de nivel profesional. Solicitaron a los jóvenes que efectuaran un comentario por escrito, no les dieron ninguna explicación. El texto presentado fue el siguiente:

El reencuentro

Un conocido al que el señor K. no había visto desde hacía tiempo lo saludó con estas palabras: ¡Caramba, señor Keuner, no ha cambiado nada! — ¡Oh! — exclamó éste palideciendo.

Dietrich agrupó los comentarios de la siguiente manera:

1. Comentarios sobre el uso de giros, fórmulas, *openers*, en una situación comunicativa.
2. La reacción del señor K.
3. El texto como punto de partida para llevar a un fin la situación comunicativa que fue considerada incompleta.
4. Discusión sobre la pregunta de si se trata de un verdadero texto (en el sentido lingüístico no muy definido).
5. Discusión de la pregunta de si el señor K. es el señor Keuner.
6. Intento de situar el texto dentro de la historia literaria, asociándolo con obras de otros autores.

Hillmann agrupó las respuestas de los estudiantes en tres temáticas:

1. Constatación de giros convencionales en una conversación y posiciones críticas o afirmativas al respecto.

¹ Presentamos un resumen de su artículo "Teoría de la recepción: el problema de la subjetividad", en *Acta poética*, núm. 3, UNAM, México, 1980.

2. Constatación de los tipos de cambio, real o deseado del señor K. (incluyendo consideraciones sobre cambios exteriores, belleza, color, salud, peso) e interiores.
3. Pasado anormal o criminal; cambio hacia lo positivo o continuación disimulada del comportamiento original.

Uno de las conclusiones que se observaron fue que las interpretaciones subjetivas y espontáneas eran mucho más frecuentes entre los alumnos europeos que entre los de la UNAM, donde se encontró una marcada tendencia hacia el comentario teórico. Hillmann no menciona comentarios ligados a teorías lingüísticas o literarias, aunque hubo intentos de situar el texto dentro de la historia literaria.

Es posible pensar que el experimento de Hillmann tuvo como resultado más tendencias hacia la subjetividad y espontaneidad porque la muestra incluyó alumnos de secundaria y bachillerato, mientras que los de Dietrich fueron exclusivamente de la universidad donde se tiene más tendencia a ejercitar sus explicaciones con fundamento teórico.

Además, Dietrich aprovecha la crítica que a este experimento hace Hans Robert Jauss para evaluar el propio.

1. Para Jauss, la situación recepcional es artificial porque se sacó el texto de un contexto literario y con esto se prescinde de una condición estética fundamental. Esto implica una recepción manipulada.
2. La aceptación de recepciones subjetivas es sólo el primer paso para llegar a lecturas más plausibles, eliminando poco a poco las lecturas que se alejan abiertamente del texto.
3. Resulta fructífera la discusión acerca de las preguntas que suscita el texto.

Por último, Dietrich se hace tres preguntas que en esta investigación se consideraron para justificar la metodológica utilizada.

- a) ¿Es legítima esta manera de trabajar con un texto literario para obtener información sobre su recepción?
- b) ¿No conduce tal procedimiento a la afirmación incondicional del subjetivismo en la recepción de un texto?
- c) ¿En qué medida nos puede ayudar un método tal para la didáctica de la literatura?

Estas preguntas aún no han sido contestadas. Esta investigación pretende agregar elementos a la discusión.

3.2. BREVE DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO DE LA MUESTRA

Una vez que nos acercamos a los resultados y descripción muy general del proceso de estos estudios sobre la recepción en estudiantes europeos y mexicanos, fue necesario replantearnos el procedimiento con la finalidad de conocer, confirmar o mo-

dificar nuestra explicación sobre las características del proceso receptivo de obras literarias, en los alumnos de bachillerato.

Con la intención de no caer en una recepción manipulada comenzamos por organizar un primer cuestionario de contacto que tuvo las siguientes finalidades:

- a) Explorar las condiciones de las prácticas lectoras y potencialmente lectoras.
- b) Ubicar las obras literarias que los alumnos leen por solicitud de los profesores de la asignatura.
- c) Ubicar las obras literarias que los alumnos leen por interés personal; a veces por el encuentro de intereses (docente, alumno, familiares, amigos, etcétera).

Los resultados de este cuestionario fueron comparados con los comentarios que hicieron los alumnos, en la aplicación de un segundo instrumento: una entrevista semiestructurada, para la cual se volvió a extraer otra muestra representativa. Estos dos instrumentos se utilizaron en una primera etapa.

Para la segunda fase ya contábamos con las obras de mayor frecuencia leídas por los estudiantes, ya sea a solicitud del profesor de la asignatura, por interés personal o por ambas razones. Este dato nos permitió seleccionar 6 obras bajo los siguientes criterios:

- a) Obtuvieron los mayores porcentajes de mención. A decir de los encuestados fueron leídas ya sea por interés personal, a solicitud del profesor o por ambas razones.
- b) La selección de fragmentos consideró: narrativa, dramaturgia y los llamados manuales de superación personal.
- c) Los dos primeros géneros pertenecen a los contenidos de los programas de literatura universal, básicamente.
- d) El tercer grupo de obras no pertenecen a los contenidos programáticos, pero suelen ser considerados como textos para iniciar la formación de lectores y no exclusivamente desde las escuelas.
- e) Se realizó una selección de fragmentos de las siguientes obras: *Carta al padre* y *Metamorfosis* de Franz Kafka; *Edipo Rey* de Sófocles; *Otelo* de William Shakespeare; *Un grito desesperado* y *Juventud en éxtasis* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez.
- f) Se elaboraron dos cuestionarios, cada uno incluía tres fragmentos de obras, combinando narrativa, dramaturgia y la de superación personal, con la finalidad de no agotar al encuestado con los seis fragmentos.
- g) La aplicación de los cuestionarios se efectuó cuidando obtener una muestra de algunas características del proceso de lectura de las seis obras seleccionadas, tanto por los alumnos que ya habían cursado la asignatura como los que en el momento de la aplicación lo estaban haciendo.

Utilizamos el método estratificado (desde la primera fase) con las siguientes características:

1. Selección de 5 escuelas de nivel bachillerato para la primera fase, en una segunda se incluyó una más para conservar el tamaño de la muestra, porque de una a otra fase no se mantuvo la cantidad inicial de encuestados, por tal motivo los faltantes se completaron con la escuela agregada.

2. Las escuelas seleccionadas pertenecen a subsistemas con variantes en el planteamiento curricular, es decir:

- a) Una incorporada a la UNAM, pero de iniciativa privada.
- b) Otra incorporada a la UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México), con financiamiento compartido.
- c) Las cuatro restantes con carácter meramente público dependientes de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (por sus siglas SECyBS y en el Edo. de México) pero con otras particularidades.

* Una de tipo tecnológico (Centro de Bachillerato Tecnológico)

* Tres preparatorias, no obstante una de ellas sin instalaciones propias, es decir, comparte edificio y planta docentes² con una Escuela Normal.

3. Para el tamaño de la muestra consideramos criterios como:

- a) Alumnos que en el semestre anterior cursaron la materia de literatura y que en el actual la estaban cursando, es decir de tercero a sexto semestre, aproximadamente (segundo y tercer ciclo escolar en el nivel).
- b) Entre 2 y 4 alumnos por grupo con la situación anterior. Además, nos interesaron los extremos en rendimientos, es decir, los de alto y bajo (o reprobatorio) aprovechamiento escolar en la materia de literatura.
- c) Sus edades promedio fueron de 16 a 18 años.
- d) El total de la muestra para la primera y segunda etapa en cuanto a la aplicación del cuestionario fue de 113 estudiantes.
- e) El total de la muestra en cuanto a entrevistados fue de 29 alumnos.

4. Las zonas en las que se encuentran las escuelas abarcaron:

- a) Urbana (Delegación Cuauhtémoc, en el D.F: Queen Mary School)
- b) Semi-urbana (municipios de Ecatepec y Tecámac en el Edo. de México: Preparatoria Of. No. 22, Preparatoria Anexa a la Escuela Normal y CBT "Juan Gutemberg")
- c) Rural (municipio de Nextlalpan, Edo. de México: Preparatoria Regional "Lic. Juan Josefát Pichardo Cruz")
- d) Semi-rural (municipio de Tonanitla, Edo. de México: Preparatoria Of. No. 36)

5. Y por último las condiciones socioeconómicas de los alumnos las ubicamos en la clase media media, media baja y baja; de acuerdo a los datos que ellos proporcionan en los controles de inscripción utilizados por los directivos de los planteles.

3.3. CONDICIONES PARA LA LECTURA EN LOS BACHILLERES

Dentro de la clasificación de lectores, cuando nos referimos al contexto escolar, Alberto Vital (1996) utiliza el término "lector cautivo", los profesores en su mayoría hablan de no lectores y en esta investigación, para no extendernos más, se parte de que en el nivel de bachillerato hay lectores en potencia, lectores en proceso y lectores. Por ahora, a sabiendas de que requerimos un referente empí-

² Hacemos este señalamiento porque el docente que imparte clase en las Escuelas Normales fue egresado de ese tipo de sistema, con diferencias muy marcadas respecto a docentes egresados de otras instituciones de nivel superior no dependientes de la SECyBS.

rico limitado, se argumentará en la medida de lo posible, a partir de los resultados de las encuestas y entrevistas aplicadas.

El primer cuestionario consideró siete preguntas para explorar cuáles son las condiciones que hacen o no posible el proceso de lectura, preguntas que se modificaron en la modalidad de abiertas y semiabiertas, para conversar con una selección de los mismos estudiantes que ya habían contestado el cuestionario y permitirnos hacer una lectura más detallada de las mismas.

Cuando se les cuestionó sobre los medios que utilizan para enterarse de las obras literarias que existen, y después leer algunas de ellas, los chicos optaron por varias respuestas, sin embargo dentro de las combinaciones que hicieron llaman especial atención las que alcanzaron los mayores porcentajes, por ejemplo un 43% contestó que es a través de los comentarios que realiza su profesor o profesora de literatura. Esta respuesta nos lleva a varios señalamientos; no es interesante ni para el 50% que el profesor comente obras de manera amena de tal suerte que se inclinen a leerlas, que les permitan abrir su horizonte de expectativas, sin embargo si es la mayoría quien deposita en el profesor la primera opción para enterarse de los textos de este tipo, circunstancia que requiere se cuente con un docente que tenga un acervo en constante modificación, amplio no sólo en materia literaria, para permitirse contagiar, provocar, interesar a los jóvenes, y porqué no decirlo, regenerar el ambiente del salón de clase, de la escuela para que sea más favorable y permita una dinámica de acción hacia este campo de las artes. Si por el otro lado sumamos las otras opciones que los chicos citaron, pareciera que la escuela sufre un severo desplazamiento al ser sustituida en su labor de promotora por otras instancias. Veamos entonces como se observan en la sumatoria las siguientes opciones: escuchar a familiares comentar obras literarias (31%), ... amigos (29%), ... otros profesores (23%), ... los compañeros (14%), ... programas de radio (13%), programas de televisión (11%) y el asistir a presentaciones de libros (6%). De tal manera que es necesario darnos cuenta que la formación de lectores no puede centrarse en el profesor de la materia de literatura, requiere de la inclusión de una diversidad de medios, de cuidar la calidad de los mismos, como más adelante observaremos en los comentarios que hicieron los alumnos.

La siguiente pregunta obedeció a dos razones fundamentales, constatar algunos datos de la industria editorial y observar qué tanto los jóvenes se van ocupando de la adquisición de cierto tipo de bienes para ir conformando su capital cultural, teoría desarrollada en gran medida por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Se les preguntó a los bachilleres sobre los medios que utilizan para conseguir las obras literarias que les interesa leer. De igual manera las respuestas fueron de entre una y tres opciones, de las cuales se puede observar, cuestión que sorprende, que los jóvenes encuestados sí compran libros, veamos las respuestas que nos permiten hacer esta afirmación: acuden personalmente a las librerías y los compran (42%), los encargan a sus padres o familiares para que se los compren (30%), las encargan al dueño de la librería o papelería cercana con la finalidad de comprarlos (7%). Podríamos pensar varias cosas que van desde que el comprar el libro no garantiza su lectura, no en el momento en que se adquirió pero habría una mínima posibilidad de que se dé cuando se generen ciertos mecanismos. Contar con el material puede ser el inicio de empezar a contribuir a ese nivel mínimo de adquisición de bienes culturales, el considerar que vale la pena contar con la obra, aunque aún no sepamos bien a bien su calidad literaria, que en la medida en que

avancemos en este informe la iremos develando. Claro que para los jóvenes encuestados existen otras formas de conseguir los materiales de lectura que no son nada desdénables: pedir las prestadas a familiares o amigos (38%), solicitarlas a las bibliotecas (29%), fotocopiarlas (22%). Si hacemos caso a este último porcentaje, y desde la muestra en estudio, no podríamos hacer gran escándalo con respecto a los índices de piratería que tanto nos anuncian los medios masivos de información, en lo que respecta a las obras literarias que los jóvenes utilizan en bachillerato.

Se ha dicho también que uno de los obstáculos para la formación de lectores es el carácter de obligatoriedad que la escuela le asigna a esta actividad, y pudimos comprobarlo con dos preguntas más sobre el tiempo que dedican a leer en dos circunstancias comparativas: por interés personal y por obligación escolar, si hay una gran diferencia, hubo quienes manifestaron leer todos los días de la semana, si se les obliga son el 15% y si lo hacen por interés personal aumenta el porcentaje considerablemente al 40%. Un 28% expresa leer por obligación sólo cuando se está en periodo de evaluaciones, es decir que independientemente de que si se lee por obligación o interés personal, tenemos entre un 57% y un 60% distribuido entre los que no leen aunque los obliguen o lo hacen mínimamente de vez en cuando según las emergencias escolares, porcentaje considerable para empezar a tener algunos elementos que nos permitan inferir a los lectores en potencia. Aunque más adelante observaremos, en las entrevistas, como los chicos están entendiendo lo que es la lectura y cómo caracterizan a un lector.

Acercarnos a lo que implica el proceso de lectura, al menos en la muestra seleccionada, que es nuestro objetivo central, es complejo, para ello introducimos tres preguntas que más o menos nos empiecen a dar luces de lo que dice Jitrik (2000) sobre la lectura rica y la lectura pobre. Se preguntó a los jóvenes sobre lo que acostumbran hacer después de haber leído una obra literaria. Se les proporcionaron varias opciones de respuesta, situación que originó que en algunos casos optaran por varias, un 24% así lo hizo, y que por lo tanto a la hora de intentar obtener un cien global no nos dé ese porcentaje cerrado. Sin embargo, merece especial atención el que los porcentajes mayores se concentraron en opciones como comentarla fuera de la escuela a familiares (42%) o a amigos (41%); mientras que a los profesores y compañeros de grupo sólo un 18% expresó que lo hace. También manifestaron escribir sobre lo que les hizo pensar (11%) o definitivamente quedarse callado o callada (12%). Estas respuestas pueden ser entendidas de varias maneras, y una de ellas es el pensar lo que simbólicamente representa el espacio escolar en el que se vigila lo adecuado o inadecuado de la comprensión, la calificación o descalificación, lo que se debe o no leer, el *como si* o *como no* se debe leer, el *cuándo-cuánto* y *dónde*, en fin; mientras que con la familia y los amigos, a pesar de que en cierto sentido existan en esencia objeciones semejantes, las formas varían y desde luego los resultados no son tan determinantes en el plano de la formalidad-oficialidad de la escuela. Por ejemplo a Dulce María de segundo grado en la Prepa 22, su profesor de literatura les ha dicho que deben leer por día, en su casa, 50 páginas para que tengan la costumbre de hacerlo.

Por otro lado, habría que indagar más sobre lo que ellos entienden por "comentar" en esos grupos sociales en los que interactúan.

Los resultados de que sólo se comente en el círculo familiar y de amigos y que no se generen prácticas de búsqueda diversa sobre temáticas y estilos, traen como consecuencia una lectura pobre por el tipo de textos y el contexto sociocultural en el que se encuentren los bachilleres que no les permita una apertura en opciones, como lo podemos observar en algunos alumnos, caso concreto de Ana Eloisa de la preparatoria incorporada a la UAEM. En la conversación que tuvimos con ella nos decía que su papá y sus hermanos leen en su casa "literatura de superación personal", a su mamá le ha visto un libro de Fuentes. En su casa no se comentan ampliamente las obras, sólo se dice que "está buena." Entre sus compañeras se han llegado a mencionar el libro *Caldo de pollo para un adolescente* que son historias narradas por papás, este libro lo encontré en una librería, lo compré y leí, no recuerda el autor, sí uno de los relatos "Cuerpo de niña, alma de mujer", así como algunos temas que tratan sobre "el primer amor." Cierta diferencia podemos encontrar en el contexto que rodea a Luis Guillermo de tercer grado de la preparatoria incorporada a la UNAM, cuando nos dice sobre los factores que han influido en su formación como lector y que podrían ser posibilitados de una lectura rica en el entendido de Jitrik.

Ah pues, desde mi abuelo, mi abuelo acostumbraba leerme cosas, él desde chiquito me leía cosas y me acuerdo que me leía mucho de dinosaurios, también así de Grecia, Roma, de Alejandro Magno no, me acuerdo que mi abuelo era así, era militar no, entonces le encantaba narrarme no: "Alejandro Magno en la batalla de Isos se enfrentó a un ejército cinco veces superior de Darío, el rey persa", y muchas cosas así, me acuerdo todavía, y yo creo que por ahí me gusta leer cosas por el estilo, digamos narraciones más épicas no. Cuentos es lo que más prende...

Además, Luis Guillermo comenta sus textos leídos normalmente con amigos que no son de la Prepa, y son más grandes que él, son integrantes de sus clases de inglés. En su casa su madre no es muy lectora, "le da flojera, de vez en cuando lee". En cuanto a su grupo de la Prepa observa que leen más las chicas que los chicos.

Imposible descalificar totalmente a las acciones que las escuelas promueven, aún con las deficiencias que existan y con los menores porcentajes que los alumnos depositan en este espacio para compartir sus experiencias de lectura, claro que una condición es la perspectiva, también abierta, que pueda tener el docente como promotor en la formación de lectores.

Cuando en casa y con el grupo de amigos no hay posibilidades de desarrollar ese potencial, entonces quien de manera inevitable tendrá que buscar las estrategias será la escuela, ilustremos esta afirmación con los comentarios que nos hizo, también en entrevista, Emelia que cursaba el segundo grado en la Preparatoria Anexa a la Escuela Normal. Ella gusta de libros de "superación personal" como los escritos por Lara Castilla y Cuauhtémoc Sánchez, no le gustan los de historia, en su casa sus padres y hermanos no leen y dice:

... no, no leen, no, yo tengo esos porque ... bueno, el maestro Norberto nos ha impulsado como que como que esa lectura, porque en la secundaria hemos tenido ... la maestra de español nos pedía libros, nos pidió *La búsqueda* y *Un mexicano más*, esos me agradaron mucho, pero el maestro Norberto como que nos fomentó la lectura. Y yo comencé a leerlos y eso porque los comencé a leer pero usados, nunca los compré nuevos, siempre los compré usados y este como que nuevos ... co-

mo que me da flojera leerlos y cuando están usados así como usados digo, bueno, si están así usados bueno ... es porque si están así es porque les ha gustado leerlos y porque los han utilizado para algo ...

Podemos observar como Emilia es una lectora en proceso, y en este caso formada por la influencia de los docentes de ambos niveles educativos, secundaria y preparatoria; además de que el mismo libro, a partir de su presentación, (nuevo o usado) ya le está trayendo una historia implícita de otros lectores, de como podría valer la pena, entonces, que ella también se acerque a este objeto cultural.

Para Karen, de tercer grado y de la misma preparatoria que Emilia, existen varios factores que influyen para que leas tal o cual tipo de literatura: la familia, los amigos, como nos miramos a nosotros mismos, el estado de ánimo, en fin ¡la gente!:

La escuela puede llegar a ser determinante. Como el maestro te pinte la lectura, porque si te la pinta tediosa, como que leer y lo tienes que entender forzosamente como yo digo, como que hace que uno piense menos cosas porque es difícil que yo piense como ella y más si el texto me hace pensar otras cosas, porque yo viví otras cosas y pues eso es lo que generalmente debilita y aparte, bueno, que me recomiende el libro porque ese leyó ¿ya es un gran lector?..
¿Entonces qué es leer? uno entra en confusión porque yo leo y entiendo esto y ella me dice que estoy mal ...

A partir de este comentario, es necesario señalar que si los profesores carecen de ciertas habilidades para promover lecturas plurales *en* y *de* textos, los alumnos sencillamente bajarán su porcentaje de interés en comentar sus experiencias en los salones de clase, independientemente de que el alumno se encuentre en cualquiera de las clasificaciones que hemos realizado de lector, peor aún si es el lector en potencia.

Una de las pocas acciones que realizan los alumnos después de leer una obra es escribir. En las entrevistas efectuadas sólo encontramos a Karla, de tercer grado, en la Prepa incorporada a la UNAM: "normalmente las lecturas que leo me inspiran un poco y escribo algo parecido". Nos comentó que lo hace gracias a la maestra de literatura que lee sus textos y le manifiesta que está influenciada por escritores como Amado Nervo, García Lorca y Antonio Machado.

Si observar los procesos de lectura es complejo, nivel semejante presentan los de escritura, aunque se defiendan por teóricos de la psicolingüística y la sociolingüística³ que son procesos que se corresponden, asunto que por ahora no es de nuestro interés desarrollar, pero que nos llama la atención por este tipo de respuestas que casi no aparecen por parte de los 113 alumnos encuestados y los 29 entrevistados.

Retomando el orden de las preguntas anunciadas en este segmento, la segunda estuvo centrada en las emociones que les genera la lectura de obras literarias que de

³ Sólo porque vale la pena tener la referencia, léase el artículo "Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito", investigación que ya lleva una década en la Universidad Católica de Valparaíso en Chile, centrada en alumnos de educación básica y secundaria, el artículo de Giovanni Parodi S., fue publicado en *Versión*, revista de Estudios de Comunicación y Política, invierno 01, No. 11, UAM, Xochimilco, México, 2001-2002, pp. 59-97.

manera personal seleccionan. De igual manera se les presentaron una serie de opciones y sucedió como en la anterior cuestión, los alumnos seleccionaron varias (32%), sin embargo las cinco opciones que tienen los mayores porcentajes son: curiosidad (54%), tristeza (23%), ideales (19%), identificación (19%) y confirmación de posturas personales (15%). Paralelas a estas respuestas también hay otras cuyos porcentajes de respuesta son bajos, razón por la cual es importante citarlas: no despierta emoción alguna la obra leída (3%), no contestó (4%) y no selecciona de manera personal ninguna obra (3%). En este tipo de respuestas observamos, entre otras cosas, o bien a un alumno no tanto indiferente ante los mismos cuestionamientos, o bien a un alumno que pide de lo literario un sentido discursivo y no un carácter estético, aunque no lo expresen bajo esta concepción y terminología. Lo importante es que todas las opciones tuvieron una respuesta en mayor o menor grado, algunos encuestados señalaron, acertadamente, que las emociones dependen del tipo de texto que se lea, lo relevante aquí es confirmar que la literatura posee un efecto estético difícil de explicar por los propios alumnos, pero que de todas maneras se percibe y se trata de ubicar en las opciones que se les presentaron. Debemos reconocer que esta pregunta, en su carácter de exploración, puede estar fuera de lo que Iser (1978) señala dentro de su teoría estética cuando dice que el texto literario:

[...] tiene primero un carácter estético, porque se significa a sí mismo; pues a través de él surge al mundo algo que antes no existía en él [...] este sentido sólo se puede manifestar como efecto que no se debe legitimar ante ninguna referencia existente; su reconocimiento se produce por la experiencia provocada en el lector a causa del sentido [...] Pero se debe admitir, sin más, que este carácter estético del sentido es extremadamente inestable y amenaza constantemente con cambiar a una determinación de rasgos de tipo discursivo. Pero el sentido comienza a perder su carácter estético y a tomar un carácter discursivo cuando se pregunta por su significado. En ese momento cesa de significarse a sí mismo y con eso deja de ser un efecto estético.⁴

Entonces, en las escuelas ¿hasta dónde es necesario insistirle al alumno que nos explique los efectos que ha causado en él la lectura de tal o cual obra literaria, precisamente para que conserve esa función en sí misma? Dos alumnas al preguntarles sobre las emociones generadas contestaron sin tanta explicación. Liliana de segundo grado en la prepa incorporada a la UAEM dijo: "por ejemplo una que me causó tristeza, *Marianela*, que es una obra triste..." y Frida también de segundo grado pero de la Prepa Anexa a la Escuela Normal expresó: "... *Crímen y Castigo*, angustia en el asesinato (sic), cuando sientes todo su dolor, todo su sufrimiento."

También en este orden de ideas y atentando contra la concepción de Iser (1978) sobre el efecto estético, la tercer pregunta de este bloque indagó sobre los espacios en donde se pueden utilizar las informaciones de las obras leídas, solicitando agregaran una explicación a sus respuestas. Es necesario aclarar que esta pregunta aparentemente está en contra de la teoría que estamos utilizando como fundamento, sin embargo su intención se basa en las concepciones inmediateístas que prevalecen en la escuela y en varios grupos sociales cuando demeritan al arte y dentro de él a la literatura;

⁴ Wolfgang Iser, "El acto de la lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético", en Dietrich Rall, *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco, UNAM, México, 1987, p. 125.

preguntémosnos simplemente sobre los porcentajes que los gobiernos invierten en este rubro, y desde ahí tenemos justificado el planteamiento.

Las opciones de respuesta que se les presentaron a los bachilleres también fueron planeadas para que señalaran varias, un 26% así lo hizo, y desde luego vale la pena analizar las respuestas con porcentajes extremos. Tenemos un 71% que definitivamente utiliza dichas informaciones en la vida personal y con eso lo dice todo: familiares, amigos, escuela, empleo, entre otras; y un 3% que considera que lo literario es pura ficción y por lo tanto no tiene utilidad en ningún campo. Con la entrevista pudimos obtener más elementos sobre este planteamiento. Rebeca, de segundo grado en la Prepa 22 nos dijo que el maestro David de Trigonometría les comenta obras literarias para relacionarlas con las materias, les explica y por lo tanto da más elementos, por ejemplo el texto sobre las pirámides, ya que a ella y a los demás compañeros les "resulta difícil entender lo del libro y relacionarlo con la vida diaria, sobre todo la literatura antigua como el *Ramayana*, es más difícil trasladarla a la realidad presente".

En el cuestionario aplicado hubo quienes no explicaron sus respuesta (23%) y quienes mejor no contestaron (6%). No consideramos que estas dos últimas respuestas hayan sido porque estén muy inclinadas a pensar a la literatura con su función estética de acuerdo a Iser y que las respuestas con mayor porcentaje se instalen sólo en un carácter utilitarista como tal en este arte. Más bien consideramos que se puede encontrar en la literatura varias funciones sociales que ya hemos explicado han sido planteadas por Vital (1996) y aunque no las expresen de esa manera los alumnos, se pueden inferir algunas en estas respuestas.

No podemos cerrar este eje sin tres aspectos que también se indagaron en las entrevistas: a) ¿cuáles son algunas experiencias personales para formarse como lector?; b) ¿cómo se distinguen a los lectores? y c) ¿cómo quieren sean las clases de literatura?

a) *¿Cuáles son algunas experiencias personales para formarse como lector?*

Al iniciar este apartado dejamos claro una clasificación de lectores: 1. en potencia, 2. en proceso y 3. lectores; a partir de ella iremos mostrando con ayuda de los comentarios que hicieron los alumnos, el porqué de esta organización.

Consideramos como lectores en potencia a los bachilleres que aunque confiesen su desagrado por la lectura, la llegan a realizar en dosis mínimas para obtener su calificación aunque no necesariamente es aprobatoria; o dicen que sí leen aunque no lo hacen realmente de manera plena y sólo simulan para obtener la acreditación. Son lectores en potencia porque sólo se requiere de ciertos encuentros, cierta confabulación de factores que podrán activar esta práctica y habilidad en ellos. Además, tienen una concepción de lector inalcanzable para sí, en cuanto a que se basan en estereotipos, en ciertos mitos que van desde su no acceso a las obras sólo literarias y legitimadas por sectores específicos, y sus no muestras de conductas aparentemente clásicas de quienes se dicen asumir como lectores. Indudablemente que al no ejercer esta práctica genera que presenten serias dificultades hasta en el nivel primario de comprensión, que es el de retener la información del texto, además de otros que tienen que ver con las competencias lingüísticas, comunicativas y en si literarias.

Los comentarios que los alumnos entrevistados hicieron son pertinentes para ejemplificar esta conceptualización. Mencionaremos a tres alumnos de la Prepa Anexa a la Escuela Normal, dos de tercer grado y uno de segundo. En dicho orden: Gregorio Octavio no se considera lector y se siente culpable de no serlo. Tiene poco contacto con sus padres, además lo obligan a leer para aprobar en la escuela. La contradicción se presenta cuando nos comenta leer textos, según él no literarios como la vida de Juana de Arco, además de documentos sobre los dinosaurios. Maricela nos dice que en su vida sólo ha leído un libro: *Un mexicano más*, y "no encontré tema central". No se considera lectora. No lee por su propia voluntad, lo hace por su calificación, en su casa no se lee. Y Gabriela confiesa no entender *El Quijote de la Mancha*, ¿cómo está escrito el texto?" No le llama la atención y el mayor problema lo tiene al no saber ubicar en concreto sus dudas ante los textos escritos.

Laura Denisse de tercer grado pero de la Prepa incorporada a la UNAM, cuando se le preguntó por qué no le gusta leer, nos contestó:

No sé, yo creo que porque me trabo, de por si yo no leo muy rápido y de por si se me hace muy tedioso, y las obras que nos piden en la escuela no me interesan, y pues un tema que no te interesa la verdad no le hechas muchas ganas ni te esfuerzas por leerlo, en cambio si me llega a gustar un libro lo leo rápido, lo que leí un día fue de miedo y son cosas que me interesan en realidad porque además no o sea (sic), yo sí he llegado a leer libros, pero si son, y la verdad con temas muy interesantes o muy ... así que te llaman de amor o algo así, o de que haya pasado algo con alguien ..."

Nos pareció que hacerle una segunda pregunta confirmaría nuestras sospechas sobre nuestra percepción. La pregunta fue: ¿cómo te llegan los libros que lees?

Ah, pues, un día estábamos en casa de mi prima y me dijo aquí hay un libro muy bueno y quién sabe que y el libro de todo eso ... así me enteré ... y luego que quien sabe que, y entonces una vez fuimos a Sambors, yo estaba buscando libros, ¡y ya! entonces, porque yo quería empezar a leer, para leer más rápido y .. pero ... lo vi y ya me lo eché en tres horas creo, tres horas, y es un libro grande. (Se refiere a *Cañitas* de Carlos Trejo).

Según Ana Laura de tercer grado en el CBT, es muy difícil leer, se fastidia, sólo lee cuando tiene ganas, lee "lecturas" que a veces se encuentran en otros libros, por ejemplo en un libro de primero de secundaria que le pidieron a su hermana que se llama *Lecturas para adolescentes*, leyó la de (no se acuerda) que es sobre ... una rosa y un colibrí, la rosa tenía que hacer un sacrificio, para hacer feliz a otra persona; nada más eso recuerda.

Esta misma alumna manifiesta leer cuando tiene que exponer, por ejemplo sobre Cálculo, aunque le es complicado, "porque es muy difícil entender algo que no lees desde el principio", entonces tiene que preguntarle al maestro porque no le entiende. En Historia, en el otro año les dejaron leer investigaciones en libros, nada más, "y también cuando nos dejan en las monografías que recortamos. "En Biología les dejan monografías: qué es la célula, los aparatos, los instrumentos." El problema que tengo es que al momento que los tengo si le entiendo, pero después pasa el tiempo y se me olvida."

Por último, dentro de este primer grupo, tenemos a Aldo Gabriel de segundo grado, en la preparatoria incorporada a la UAEM nos dice: "Un libro que sí me gustó se llamaba *La batalla de los desiertos* (sic), porque se trataba de la ciudad, de la avenida Morelos, se trataba de un chavo, de un joven que tuvo una vida mal o algo así, ya no recuerdo las obras literarias, se me extraviaron los libros." Y agrega: "No me gusta que los libros den muchas vueltas."

Entendemos como lectores en proceso a aquellos alumnos que si bien tienen dificultades para alcanzar niveles de comprensión ante textos con mayor complejidad, tienen una práctica que se acerca a la constancia, aunque los textos que seleccionen aún no estén permeados de elementos para favorecer una lectura rica, si utilizamos las palabras de Jitrik. Estos chicos son capaces de ubicar, de precisar sus dudas, de confesar su no entendimiento y repetir la tarea para obtener por lo menos lo que comúnmente se pide de un texto, su sentido denotativo, aunque nuestro fundamento teórico no se cierre en él. Suelen, además, ser un poco más pacientes ante el texto. Al respecto sólo citaremos un posible ejemplo.

Raquel de tercer grado en el CBT compró el libro *El viejo y el mar*: "todo lo que un señor pasaba en el mar", no recuerda el nombre del autor. "Al principio la lectura es aburrida, más que nada porque nada mostraba puras letras, o sea puro texto." También leyó *El principito*, se lo regalaron a su hermano unos profesores, cuando él tuvo un accidente y lo visitaron en su casa. Ella esperaba encontrar en el libro la aventura de un niño y eso encontró. "En un párrafo mencionaba que el niño estuvo platicando con el zorro y todo eso", entonces su hermano le preguntó sobre el 'valor' que en ese parágrafo estaba implícito, como ella no lo encontraba, lo volvieron a leer juntos; "y me dijo: date cuenta, es la amistad."

¿Realmente se cuenta con lectores en el nivel bachillerato? Desde esta investigación pensamos que minimamente sí, aunque de acuerdo a las características en cuanto a experiencia de vida que tienen los alumnos. Un lector de bachillerato es un alumno que ya le pregunta al texto, ya quiere más de él y de otros que le complementen, ya es posible lo que Jitrik nombra como lectura rica, por el tipo de procesos que se autoactivan de manera intencional en el sujeto, con el pretexto de la palabra escrita. Posiblemente a continuación caeremos en un ejemplo que no lo es. A Guadalupe de segundo grado en la Prepa No. 22 le llamó la atención *Las batallas en el desierto*:

"A mí me fascinó ese libro. En primera por la portada que es una señora que está sentada como en un banquito y tiene los ojos tapados. Entonces así como que digo ¿por qué tiene los ojos tapados? Entonces lo empecé a leer y trata de un niño que se enamora de la señora que está ahí pero, ¡él es un niño! Entonces así como que pasan mucho a él ... pierde la amistad de su amigo eh eh, porque es la mamá del amigo la que le gusta, este ... hay muchas cosas ¿no? y al final de cuentas sus amigos hasta ... es una lectura ... o sea a mí me fascinó esa porque ... así hasta el último es intrigante porque él digamos ya el niño cambia de posición social ... este y se encuentra a uno de sus amigos de la escuela pasada y ya habían pasado varios años y este le pregunta por Mariana, Mariana es la mamá del niño y este ... y le dice que no está, que se murió, que su papá era una mala persona pero no, el caso es que le dicen que una vez en una fiesta, éste, el señor, bueno ella va a la fiesta con el señor que es el verdadero padre del niño y le dice que es una cualquiera y demás y ella se corta las venas, entonces así como que se sorprende porque ella, una per-

sona, a mi se me hacía una persona tan fuerte que había sacado a su hijo sola, entonces su hijo se ve este... ve a su mamá en la tina... pues que ya está muerta y es grande su sorpresa y el niño se va con su verdadero papá y el niño, pues este niño no lo puede creer o sea y piensa que no, que Mariana sí está viva y va a buscarla a los departamentos donde el niño vivía, bueno donde vivía Mariana y no, o sea, nadie le da información, nada más, o sea esa desaparición es como si él viviera, como si él dijera que Mariana y toda su vida que él recordaba no habían existido, qué habría sido de la ciudad en donde él había vivido ... que eso era lo que él no comprendía, así como que eso es una sorpresa, como usted lo diría, yo jamás me imaginé que nadie le diera información porque era lo que dicen, él conocía todo, porque era su barrio y ve que nada de lo que él conocía, para las demás personas pues no existe, porque dice que remodelaron todo, como que ... porque hasta el portero cambió y le dice que no, o sea, así como que no existió, entonces de dónde salió todo, eso no fue su imaginación porque entonces qué habrá hecho él en ese tiempo, qué se supone que vivió, entonces pues ... algo así como que te quedas ... Como que debería salir *Batallas en el desierto II*.

b) *¿Cómo se distinguen a los lectores?*

Así como hemos colocado en primer plano los conceptos de los estudiosos en esta materia, también consideramos de relevancia las formas en que los bachilleres caracterizan a los lectores, al mismo proceso de lectura y por lo tanto hasta a quienes no podrían ser lectores, de acuerdo a ciertos estereotipos. Según Guadalupe de segundo grado en la Prepa No. 22, "por la conversación te das cuenta quien es lector." Esta apreciación, a la que no agregé más elementos, puede provocar confusión al no distinguir por ejemplo, ante un demagogo y un realmente lector a partir del diálogo que se establezca con él.

"Ser lector es leer siempre, que todo te llame la atención", apreciación que realiza Gregorio Octavio de tercer grado en la Prepa Anexa a la Normal, muy semejante a la anterior en el sentido de centrar en una sola manifestación este sustantivo.

Ya en el siguiente planteamiento se observan más elementos, al entender de Luis Guillermo de tercer grado en la Prepa incorporada a la UNAM, un lector se caracteriza como aquel que: "... a parte de leer lo que le gusta, eh, también leer otras cosas por saber más ¿no?, porque cuando uno lee ve diferentes puntos de vista, sea el tema que sea, si es científico aprendes cosas, si es de no sé ... si es algo más, más emocional, digamos más romántico vez otros puntos de vista, no sé, como que el libro te complementa saber (si) ..."

Los siguientes dos conceptos incluyen lector y lectura como proceso, en el primero observaremos los lugares comunes que suelen decir los profesores cuando tienen la intención de promover la formación de lectores. Y en el segundo planteamiento observamos en parte los estereotipos, de todas maneras, esa segunda apreciación es incluyente de más elementos desde el mismo proceso para formarte como lector.

El primero por Karla Karina (ella se considera lectora) de tercer grado en la Prepa incorporada a la UNAM: "Pues creo ... leer, pero no es tanto leer sólo de una forma sistemática, sino que disfrute la lectura ... que se meta en el libro, que se involucre en la historia que viene en el libro."

Según Marisol (no se considera lectora) de segundo grado en la Prepa No. 22:

Yo digo que una persona lectora se le facilita este ... más leer las cosas y que se le pegan y entonces por fuerza, yo supongo que una persona lectora es más inteligente, bueno, no más inteligente, es más capaz, no tampoco ... capta las cosas más rápido no, así como que puede leer y se le quedan grabadas muchas cosas, porque una persona que no lee no está acostumbrada y lees y lees y nomás no se te pega. Yo tengo un poco de lectura y más o menos ya se me pegan las cosas, pero antes no, leía rápido y no se me pegaba nada, tengo que memorizar porque yo leyendo, así entendiendo no ... no puedo. Lo que sí tengo memoria muy buena ... de que estudio si se me pega, pero nada más me dura el examen y ya ...

Y por último René de tercer grado en la Prepa incorporada a la UNAM, quien nos dice que: "Si a una persona no le gusta leer, si le aburre, si es muy hiperactivo, no creo que se pueda adaptar a leer, si pero no nada más leer significa quedarse sentado por horas." Postura que inicia negando la posibilidad de llegar a ser lector, confundiendo el concepto de hiperactividad, aunque en la segunda parte intenta revisar la idea, sin lograr la conclusión pertinente.

La finalidad de estas preguntas fue acercarnos a través de cierta observación al proceso de elaboración que los bachilleres experimentaron en la conceptualización de las categorías de lector y lectura.

c) ¿Cómo quieren sean las clases de literatura?

Finalmente, fue imposible resistirse a curiosear sobre lo que los encuestados piensan deban ser las prácticas relevantes en la clase de literatura, así como aquellas que valdría la pena desterrar, según sus apreciaciones.

De un total de 29 entrevistas realizadas a igual número de alumnos (de entre 16 y 18 años) de 5 escuelas de bachillerato, se observan los siguientes comentarios generales en cuanto a las clases de literatura.

| Lo que desean los alumnos de las clases de literatura en el bachillerato | Lo que no desean los alumnos de las clases de literatura en el bachillerato |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Que se les cuenten obras. - Que se les lea. - Les gusta que se comenten obras. - Que los profesores promuevan los comentarios espontáneos de los alumnos, por ejemplo ¿cuál es tu impresión sobre..?, ¿qué les parece ..? - Es necesario variar los temas: homicidios, ternura, clonación, espionaje, etcétera. Mezclarlos... - Una frase bonita antes de cada libro. - Analizar al autor en sus textos. - Un libro para la materia. - Que lo leído tenga relación con ellos. - Leer en el salón resúmenes, que no les dejen "lecturas". | <ul style="list-style-type: none"> - No dictados. - Que no se les deje comentar en clase. - Textos con vocabulario que no entienden. - Leer y hacer largos resúmenes o reportes, se pierde el encanto. - No obligarlos a leer. - No tanto fotocopias. - Tanta tarea impide leer. - Por lo tanto están dispuestos a no entender. |

Estos tipos de comentarios, si no son novedosos, por lo menos nos permiten actualizar nuestra percepción sobre como los estudiantes de este nivel educativo están viviendo sus clases de literatura, además de que sus solicitudes tienen cabida dentro de una manera renovada de la docencia en literatura.

3.4. CATEGORÍAS PARA LEER COMO LEEN LOS BACHILLERES

Como ya explicamos en el segundo capítulo, la teoría de la recepción utiliza varias categorías, no obstante a nosotros nos interesó trabajar con dos: horizonte de expectativas y vacíos de información; las otras dos categorías a utilizadas son: funciones sociales de la literatura, que también se derivan de quienes comparten los planteamientos de este *corpus*; y la otra, sobre la naturaleza de la lectura, pobre o rica, es agregada por Jitrik que no necesariamente está de acuerdo con los estudios sobre la recepción, pero que sin embargo consideramos pertinente incluir en un símil con respecto a la teoría de la intertextualidad.

De manera general expondremos cada una de estas categorías de acuerdo a los resultados que obtuvimos.

Comenzaremos por el horizonte de expectativas, inicialmente propuesto por Husser, éste se refiere a lo que espera el lector encontrar, al proceso que le puede generar la lectura del texto seleccionado. Este horizonte puede ser construido de manera individual o de manera colectiva.

En un intento por acercarnos a los medios que utilizan los alumnos para construir su horizonte de expectativas, en el primer cuestionario que se aplicó se les preguntó, de manera general, sobre las formas que utilizan para enterarse de la existencia de las obras literarias y después leer algunas de ellas. Los medios citados, en orden de mayor a menor, fueron los siguientes: escuchar, en primer lugar, al profesor o profesora de literatura cuando comenta alguna obra, posteriormente a familiares, amigos, a otros profesores de la escuela, programas de radio, a los compañeros de la clase; ver programas de televisión y por último asistir a presentaciones de obras literarias en distintos lugares o a las librerías; estas últimas opciones tienen los menos porcentajes, aunque un 4% combinó algunas opciones.

En el cuestionario de la segunda fase realizamos cuatro preguntas con respecto a los tres fragmentos que se les presentaron a cada estudiante.

De los seis fragmentos, sólo el 18% de los alumnos contestó que sí había leído una de las obras completa y un 80% que ninguna. Aunque no coincide este 18% con la respuesta a la pregunta 4 sobre las razones de la lectura, un 10% dice que lo hizo por interés personal, un 6% porque lo solicitó el profesor(a) de la materia y un 4% por las dos razones anteriores, lo que suma un 20%. Si comparamos los porcentajes sobre las razones de la lectura, podemos observar que al parecer aunque el profesor lo solicite si el alumno no está interesado no lo hace, y en un mínimo porcentaje parece que se dan los encuentros de los intereses en ambos.

Después de haberles presentado los fragmentos se les preguntó que si a partir de este encuentro leerían la obra completa, en caso de que hasta el momento no lo hubieran hecho. Al parecer, de ese 79% que no la había leído, un 62% manifestó que sí lo haría, un 21% que no, este porcentaje puede ser el que ya la leyó sumado con quienes de todas maneras no se interesan por hacerlo aunque se les haya presentado la selección. Acompaña a esta pregunta la explicación, éstas las tipificamos en tres sentidos: a) Superficiales, en ellas sólo se concretaron a decir que les interesan esos temas, les despierta curiosidad el fragmento o que desean aprender, un 50% se expresó en esos términos. b) Un 12% rechazó el leerlas también con explicaciones superficiales como el que son aburridas y por último c) Sólo un 19% argumentó de manera más elaborada sus razones para leer alguna de ellas, posiblemente es en este porcentaje donde podríamos fijar más nuestra atención sobre como el presentar sólo cápsulas literarias es una estrategia mínima para contribuir al horizonte de espera de acuerdo a nuestro fundamento teórico.

La última pregunta sobre esta categoría consistió en solicitar un ejemplo específico de lo que harían si les gustara el tema tratado en el fragmento presentado. De igual manera clasificamos en 4 grupos las respuestas, de los cuales 3 son los relevantes: a) hacia la obra misma, es decir la respuesta inmediata es leerla, según un 28%; b) fuera de la obra, tal vez buscar otras fuentes complementarias de lectura, de acuerdo a un 17%; c) relacionarla con la vida personal, respuesta de un considerable 27%.

Los vacíos de información, segunda categoría de nuestro análisis, pueden ser de dos tipos, aquellos que el autor deliberadamente deja en el texto y los que el lector tiene de acuerdo a su situación sociocultural. Esta categoría es muy importante porque en el caso de los lectores experimentados permite una construcción más rica de la obra, mientras que en los bachilleres encuestados se convierte en una razón para no interesarse por estos textos. Para acercarnos a este estado de cosas elaboramos 6 cuestiones.

Se preguntó directamente si habían tenido alguna dificultad para entender la obra en caso de haberla leído completa. Como ya se había dicho el 18% dijo que sí había leído alguna de ellas, aquí se vuelven a tener ciertos porcentajes que no coinciden con exactitud pero que van confirmando algunas apreciaciones. El 7% manifestó haberla entendido y el 13% que no, es decir casi el doble. De este 13% que no entendió vuelve a disminuir el porcentaje a un 9% cuando se le solicita que especifique lo no comprendido, estas respuestas se organizaron en tres grupos. a) problemas de vocabulario (2%), b) problemas sobre ideas precisas (3%) y c) no sabe ubicar dudas y divaga (4%).

Interesa comparar estas respuestas con otra pregunta semejante sobre la comprensión de los fragmentos presentados en el cuestionario porque aquí incrementamos a un 37% la no comprensión expresada por los alumnos y utilizando la misma tipología de respuestas; observamos más precisión en ubicar sus problemas de no comprensión: a) problemas de vocabulario (5%); b) problemas sobre ideas específicas (23%) y c) no sabe precisar sus problemas pero sabe que los tiene (9%).

Dentro de esta categoría también es importante que el alumno ubique el género al que pertenece la obra, en este caso sólo un 31% lo supo hacer, un 49% mejor no contestó.

Bien sabemos que la comprensión de la obra no depende exclusivamente de su estructura de superficie, también de la profunda que nos remite al antecedente que aporta la historia del lector en cuanto a las relaciones que establece con el exterior. En este sentido se formularon 3 preguntas más. Una sobre los autores de las obras, en cuanto a qué tanto saben de ellos, sólo un 19% tenía alguna información pertinente, un 21% hizo lo que acostumbran hacer los alumnos, parafrasear la misma información que presenta el documento, es decir el mismo cuestionario, un 9% sólo hizo comentarios pobres sin agregar ninguna información. También se solicitó que mencionaran alguna obra con su autor sobre un tema semejante a los presentados y que aclararan si la habían leído, a esto sólo el 9% contestó con la correspondencia deseada, un 16% citó datos incompletos o incoherentes y el 75% mejor no contestó.

Por último, sólo un 3% pudo citar la relación de alguno de los fragmentos con otros campos como son las artes, y proporcionó los datos de manera completa.

Las respuestas que los bachilleres dieron a las preguntas que corresponden a esta categoría son muy congruentes, es decir, ubican su problema de no comprensión, información mínima sobre el autor y sus mínimas, también, analogías con otras obras y traslados a otros campos de las artes, las temáticas de los fragmentos presentados. Además, entre más se especifique una unidad de análisis, es más posible que el alumno pueda centrar sus dificultades, ya que de inicio no es fácil que para él mismo le llegue la certeza de lo no comprendido, sobre todo cuando se le presenta en una generalidad, como es la obra en su conjunto. Pareciera que ya en este nivel deberían ser capaces de hacer este tipo de ejercicios, sin embargo no es así.

Como ya se ha mencionado, la literatura desde la teoría de la recepción, también es vista en cuanto a las funciones sociales que tiene, tercera de nuestras categorías de análisis. Dichas funciones han sido desarrolladas por Alberto Vital, y él mismo ha aclarado que no necesariamente sus 18 funciones, provisionales, se les puede ver de manera separada, pero tampoco el que aparezcan todas en una obra y para siempre, es decir, que también sufren modificaciones de acuerdo a las dinámicas de los contextos.

Vamos a entender estas funciones como lo que provoca en el sujeto el texto literario; lo que la persona siente, piensa, hace, influenciado por lo que ha leído y los demás aspectos que constituyen su vida, al respecto es pertinente citar a Eduardo Galeano (1991) en su mini relato:

La función del lector /2

Era el medio siglo de la muerte de César Vallejo, y hubo celebraciones. En España, Julio Vélez organizó conferencias, seminarios, ediciones y una exposición que ofrecía imágenes del poeta, su tierra, su tiempo y su gente.

Pero en esos días Julio Vélez conoció a José Manuel Castañón; y entonces todo homenaje le resultó enano.

José Manuel Castañón había sido capitán en la guerra española. Peleando por Franco había perdido una mano y había ganado algunas medallas.

Una noche, poco después de la guerra, el capitán descubrió, por casualidad, un libro prohibido. Se asomó, leyó un verso, leyó dos versos, y ya no pudo desprenderse. El capitán Castañón, héroe del ejército vencedor, pasó toda la noche en vela, atrapado, leyendo y relejendo a César Vallejo, poeta de los vencidos. Y al amanecer de esa noche, renunció al ejército y se negó a cobrar ni una peseta más del gobierno de Franco.

Después, lo metieron preso; y se fue al exilio.⁵

Como podemos observar, en la actitud de José Manuel Castañón se manifiestan algunas funciones: emancipadora, crítica, apropiadora de un segmento de la realidad, legitimadora, cohesionadora, entre otras.

Desafortunadamente, se está consciente de que es difícil hacer palpable el cómo se manifiestan este tipo de funciones sociales de la literatura en los bachilleres. En esta investigación se pretendió un acercamiento al respecto, para ello se organizó la categoría en 4 preguntas. En primera instancia se solicitó que nos escribieran los detalles que recordaban de las obras si es que las leyeron en su totalidad, esto en la creencia de que dichos detalles nos permiten, a veces, ciertas pautas de conducta; sólo un 7% contestó favorablemente, un 12% no pudo ubicar o solamente repitió la información que estaba en los fragmentos, y definitivamente la mayoría (81%) mejor no contestó.

Un texto literario promueve una serie de emociones y reflexiones si se está en una situación plena de lectura, de lo contrario es difícil apreciar estos efectos. En este caso se preguntó directamente por las que surgieron en ellos; las respuestas, en resumidas cuentas fueron clasificadas en 3 tipos, a) los que expresaron algún sentimiento o reflexión (64%); b) los que tomaron distancia del texto, se aburririeron o lo entendieron desvirtuando hasta su literalidad (32%) y c) los que no contestaron (4%). Ciertamente es que estos porcentajes no necesariamente dan la pauta para creer en que generen acciones extensivas a la vida de los bachilleres de la muestra, pero por lo menos los fragmentos, en ese momento provocaron algún efecto.

La última pregunta fue en referencia a lo que harían si les gustara el tema tratado en el texto, a esta pregunta aparentemente obvia, se contestó de tres maneras: a) lectura completa de la obra (28%); b) búsqueda de materiales complementarios (17%) y c) relacionarla con la vida (27%). Estas respuestas parecen guiarnos hacia las funciones sociales que la literatura ejerce en los lectores, sobre todo la situación de "aplicabilidad" con la vida personal, que en ocasiones suele ser un discurso muy presente en las escuelas "educar *para* o *en* la vida". Aunque se debe confesar que las respuestas no necesariamente los bachilleres las emitieron pensando ampliamente en lo que significa esa aplicación, sino, es posible desde lo que escuchan por parte de algunos de sus profesores.

Las tres categorías anteriores encuentran una especie de *summa* en la que Noé Jitrik (2000) llama lectura rica, conceptualización más amplia en el entendido de que no se refiere solamente a un texto literario, pero que por su semejanza con las otras categorías fue pertinente incluir, aunque tal parece que Jitrik no simpatiza con la teoría de la recepción a pesar de que aprovecha algunos de los términos de la misma.

⁵ En *El libro de los abrazos*, Siglo XXI, México, 1991, p. 9.

De esta conceptualización de lo que conlleva a una lectura rica (recuérdese que la cita textual ya la incluimos en el capítulo 1), en esta investigación se utilizaron tres instrumentos para intentar observar si se presentaba o no en los bachilleres, hasta cierto punto. En el primer cuestionario, de manera general, es decir sin presentarles una obra o fragmento en especial, se les preguntó sobre lo que acostumbraban hacer después de leer una obra literaria, el orden de sus respuestas fue el siguiente: a) comentarla a un familiar (42%); b) comentarla a un amigo (41%); c) comentarla a los profesores y compañeros de grupo (18%); d) nada, quedarse callado o callada (12%); e) escribir sobre lo que les hizo pensar (11%). Aquí es importante señalar que en algunos casos los encuestados colocaron más de una opción, por esa razón la suma de los porcentajes no da 100.

Al parecer, después de leer, "algo" se hace, no necesariamente en mayor porcentaje hacia el área cognitiva, pero sí hacia el compartir con otros la experiencia de lectura. También podemos observar que es más atrayente platicarlo al familiar o al amigo que al profesor de la materia o a los compañeros de grupo, es posible que la razón sea lo que simbólicamente representan el salón de clase, la escuela, en fin, las condiciones que en ellos prevalecen hasta de no atención.

De confiar en absoluto en estos resultados estaríamos entonces observando que los procesos de lectura tienen una tendencia hacia la periferia de las escuelas y que por lo tanto se requiere entonces replantear las funciones y prácticas de uno y otro lado.

El segundo instrumento fue una entrevista abierta, en ella se conversó con una muestra representativa de los grados y escuelas consideradas en el universo de trabajo. Siguiendo con este supuesto de la tendencia a platicar más fuera de la escuela, tenemos un ejemplo en lo que nos comentó Carolina Fabiola de segundo grado en la Prepa No. 22, ella nos dice que su papá le comenta libros y hasta en ocasiones le lee capítulos enteros, así fue con *La profetiza* y *El tercer gemelo*, los leyó él primero y después ella. Claro que el papá de Carolina estudió para profesor de matemáticas, aunque no terminó la carrera y tampoco la ejerce; un tiempo estuvo de desempleado y todavía aprovechó para leer más; según esta joven su padre ha sido lector desde que era niño.

Este primer análisis nos da una visión muy general de como se manifiesta una parte fundamental del proceso de recepción de textos literarios en los bachilleres de la muestra seleccionada.

A continuación estaremos haciendo referencia a distintos niveles de acercamiento, básicamente trabajamos en tres cortes, con la finalidad de observar variaciones relevantes entre uno y otro, de tal suerte que nos permitimos ir focalizando partes substanciales del proceso de lectura y de las características de los sujetos. En la interpretación iremos intercalando la parte cuantitativa y la de carácter cualitativo de acuerdo a las necesidades explicativas que se nos vayan presentando. Los cortes son los siguientes:

- 1) Por categoría y grados
- 2) Por categoría y escuela
- 3) Por categoría y obra. Ésta será desarrollada en el capítulo cuatro.

3.4.1. ESTUDIO COMPARATIVO POR GRADO

Como ya se mencionó, en esta investigación la muestra se diseñó con alumnos que en el momento de aplicación estaban cursando literatura, es decir los que se encontraban en tercer semestre o segundo grado, y los que en el ciclo anterior la habían cursado, los de quinto o sexto semestre, tercer grado.

La razón fundamental de esta selección fue observar si existen o no diferencias relevantes en el proceso de recepción de obras literarias a partir del grado de estudios. Para el análisis de este corte, en algunas preguntas con las que se formaron ciertas categorías será necesario presentar cuadros comparativos.

3.4.1.1. HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Se utilizarán los cuadros comparativos que a continuación aparecen para observar el grado de homogeneidad de las respuestas dadas por los encuestados.

| Pregunta | Opciones | Segundo No. Abs. | Segundo % | Tercero No. Abs. | Tercero % |
|---------------------------------|----------------|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| 1. ¿Has leído la obra completa? | a) Sí | 12 | 20 | 9 | 18 |
| | b) No | 48 | 78 | 42 | 80 |
| | c) No contestó | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Totales | ----- | 61 | 100 | 52 | 100 |

Mientras se está cursando la asignatura hay mayores posibilidades de leer las obras solicitadas, en la medida en que se deja de cursar éstas disminuyen, sin embargo no hay mucha diferencia de una generación a otra en cuanto haber leído las obras presentadas.

| Pregunta | Opciones | Segundo No. Abs. | Segundo % | Tercero No. Abs. | Tercero % |
|--|---|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| 4. ¿La leiste por interés personal o por solicitud del profesor de la materia? | a) Por interés personal | 8 | 13 | 4 | 8 |
| | b) A solicitud del profesor de la materia | 3 | 5 | 4 | 8 |
| | c) Por ambas razones | 3 | 5 | 1 | 2 |
| | d) No contestó | 47 | 77 | 43 | 82 |
| Totales | ----- | 61 | 100 | 52 | 100 |

A pesar de que supuestamente en los programas de literatura se contemplan la mayoría de las obras presentadas, esto no implica que se lean. Podemos observar ligeras diferencias que no corresponden con el deber ser de la situación lectora de obras literarias entre un grado y otro.

Al parecer hay una mayor tendencia hacia leer por interés personal cuando se está cursando la asignatura en segundo grado, que cuando se deja de cursar en el si-

guiente semestre o grado, donde esta generación manifiesta nula diferencia entre las razones presentadas.

| Pregunta | Opciones | Segundo No. Abs. | Segundo % | Tercero No. Abs. | Tercero % | |
|---|---|---------------------|--------------|---------------------|--------------|-------|
| 5. Si no has leído la obra completa, ¿lo harías? _____ Explica por qué | a) Sí | 40 | 66 | 30 | 58 | |
| | b) No | 11 | 18 | 13 | 25 | |
| | c) No contestó | 10 | 16 | 9 | 17 | |
| | | <hr/> | <hr/> | <hr/> | <hr/> | <hr/> |
| | a) Explicación superficial (interés en esos temas y autor, curiosidad, quiere aprender) | 35 | <u>57</u> | 21 | 40 | |
| | b) Explicación con más elementos, ya sea para aceptar o rechazar. | 9 | 15 | 13 | 25 | |
| | c) Rechazo con explicación superficial: no se interesa en ese tema o autor, le aburre. | 6 | 10 | 7 | 14 | |
| | d) No contestó. | 11 | 18 | 11 | 21 | |
| Totales | ----- | 61 | 100 | 52 | 100 | |

Parece que los alumnos de segundo grado están más dispuestos a leer alguna de las obras presentadas, en comparación con los de tercero, aunque no expresan sus razones con cierta riqueza en argumentos, mientras que los de tercero sí lo hacen. En este sentido la diferencia de porcentajes es congruente desde dos perspectivas, la primera en que al no cursar la asignatura no hay la supuesta necesidad de leer alguna de esas obras (recordemos las respuestas a la pregunta 4), mientras que para los de segundo éste no es el caso; además de que los de tercero en sus argumentos parecen mostrar ese *deber ser* correspondiente al grado, es decir, el haber desarrollado ciertas habilidades para argumentar; aunque de todas maneras el porcentaje es bajo.

| Preguntas | Opciones | Segundo No. Abs. | Segundo % | Tercero No. Abs. | Tercero % |
|--|--|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra) | 18 | 29 | 14 | 27 |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras, complementar) | 12 | 20 | 7 | 13 |
| | c) Relación con la vida personal. | 14 | 23 | 17 | 33 |
| | e) No la leería. | 2 | 3 | 1 | 2 |
| | f) No contestó. | 15 | 25 | 13 | 25 |
| | Totales | ----- | 61 | 100 | 52 |

En el anterior cuadro son mínimas las diferencias que presentan los alumnos de uno y otro grado, solamente los de segundo al parecer están más dispuestos a efectuar una búsqueda de fuentes complementarias, mientras que los de tercero se inclinan

más por la relación de la obra, del tema con la vida personal, esto podría pensarse que es reduccionista, porque si una obra en su estructura no presenta de manera explícita ciertos elementos, este tipo de lector podría reducir su horizonte de expectativas, mientras que aquel lector que considera necesaria la búsqueda de fuentes complementarias, esta posición puede propiciar multidireccionar dicho horizonte y por lo tanto encontrar otras posibilidades, aunque termine regresando a la relación con la vida personal, aquí lo importante fue el camino, los caminos o paseos, aunque se retorne al supuesto mismo punto; recorrido que el otro grupo de alumnos quizás no está dispuesto a efectuar, sobre todo por la dinámica de inmediatas que caracteriza a las escuelas.

3.4.1.2. VACÍOS DE INFORMACIÓN

Recordemos que a esta categoría pertenecen 6 preguntas del cuestionario. Tres de ellas no representan grandes diferencias en las respuestas, es el caso de la número 2 (¿Tuviste algunas dificultades para entender la obra; explícalas), la número 6 (Escribe el género literario al que pertenece la obra) y la número 10 (¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate de un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si la has leído o no). Por lo tanto sólo haremos alusión a las otras tres con sus respectivos datos para ilustrar las diferencias.

| Preguntas | Opciones | Segundo No. Abs. | Segundo % | Tercero No. Abs. | Tercero % |
|-----------------------------------|--|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| 7. Escribe lo que sabes del autor | a) Menciona alguna información. | 8 | 13 | 13 | 25 |
| | b) Repite la información presentada. | 12 | 20 | 12 | 23 |
| | c) Pobreza en comentarios generales (sólo 2 en contra de Cuauhtémoc Sánchez. | 8 | 13 | 2 | 4 |
| | d) No contestó. | 33 | 54 | 25 | 48 |
| Totales | ----- | 61 | 100 | 52 | 100 |

En las respuestas a esta pregunta observamos que los alumnos de tercer grado mencionan alguna información sobre los autores, casi al doble del número de alumnos de segundo. Los de tercero están más dados a repetir la misma que aparece en el cuestionario, recurso muy socorrido por los estudiantes como se observa en ambos grados. El porcentaje de pobreza en los comentarios por parte de los de segundo es mucho mayor con respecto a los de tercero, parece que este tipo de respuestas se corresponden, hasta cierto punto, con el *deber ser*, pero de todas maneras ambos grados muestran un gran vacío de información sobre los autores utilizados en el muestreo, a pesar de que correspondan a sus programas de estudio.

| Preguntas | Opciones | Segundo No. Abs. | Segundo % | Tercero No. Abs. | Tercero % |
|--|---|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| 8. Explica lo que no entendiste del fragmento leído. | a) Problemas de vocabulario (y de ideas, 1 persona en <i>Carta al padre</i>). | 4 | 7 | 2 | 4 |
| | b) Problemas sobre ideas precisas. | 13 | 21 | 13 | 25 |
| | c) No sabe ubicar dudas. | 4 | 6 | 6 | 11 |
| | d) No contestó. (Aproximadamente el 40% escribió que está claro y 4 hicieron comentarios en contra de la obra de Cuauhtémoc Sánchez). | 40 | 66 | 31 | 60 |
| Totales | ----- | 61 | 100 | 52 | 100 |

A pesar de que los alumnos de tercer grado manifiesten tener pocos problemas en vocabulario, su porcentaje aumenta cuando se trata de frases completas, que realmente es la misma situación con respecto a los de segundo. Llama especial atención que los de tercero muestran más problemas para precisar sus dudas. En general, aparentemente, los fragmentos presentados fueron comprendidos, es decir que hubo pocos vacíos de información portados por los textos, lo que posibilita en los alumnos encuestados, cierto dominio en competencias lingüísticas, comunicativas y literarias.

| Preguntas | Opciones | Segundo No. Abs. | Segundo % | Tercero No. Abs. | Tercero % |
|---|--|---------------------|--------------|---------------------|--------------|
| 12. El tema del fragmento que acabas de leer ¿en qué otro tipo de las artes lo has encontrado. Menciona ejemplos. | a) Proporciona datos precisos sobre las artes (una o más) | 1 | 2 | 3 | 6 |
| | b) Escribe datos incompletos sobre las artes. | 2 | 3 | 1 | 2 |
| | c) Menciona de manera general algunas de las artes. | 22 | 36 | 22 | 42 |
| | d) Escribe un ejemplo o idea general de cualquier imagen común, no de las artes. | 5 | 8 | 5 | 10 |
| | e) No contestó. | 31 | 51 | 21 | 40 |
| Totales | ----- | 61 | 100 | 52 | 100 |

Nuevamente los alumnos de tercer grado muestran un porcentaje ligeramente significativo con respecto a sus compañeros de segundo, al citar referencias de otros campos de conocimiento para establecer puentes con los temas de los fragmentos de

la muestra. De esta manera es posible constatar que los vacíos de información de un texto, pueden ser muy bien "llenados" a partir del mundo de vida del lector. No podemos aseverar que estas referencias llenen totalmente estos vacíos, sin embargo sí permiten un acercamiento a un proceso de comprensión de mejor nivel.

3.4.1.3. FUNCIONES SOCIALES DE LA LITERATURA

De las cuatro preguntas que se hicieron para explorar un poco esta categoría, en tres observamos ciertas diferencias. Cuando se preguntó sobre los detalles que recuerdan de las obras leídas, las respuestas se organizaron en 4 grupos básicamente: a) precisa detalles, b) no sabe precisar detalles, c) se remite a la información proporcionada en el mismo instrumento y d) no hay coherencia en lo que escribe. Entre el primero y segundo grupo de respuestas hay de 2 a 3 puntos porcentuales mayores en tercer grado, pero en la tercera opción los de segundo obtienen 8% (es decir hay una tendencia a repetir lo que dice el mismo instrumento), con respecto a los de tercero que es de 2%.

La segunda pregunta se refirió a las emociones que pudo haber originado la lectura del fragmento leído, de igual manera fue necesario organizar las respuestas: a) identificación, b) sentimientos pasivos (tristeza, soledad, compasión, etc.), c) sentimientos activos (reflexión, coraje, sorpresa, curiosidad, etc.), d) de ambos tipos, e) tomó distancia del texto, f) no se entendió (injusticia, explotación), g) ninguno (aburrimiento en *Edipo Rey*). Los alumnos de tercer grado tuvieron una tendencia más hacia la identificación con respecto de los de segundo, 13% y 5% respectivamente. En cuanto a los sentimientos pasivos la diferencia es mínima, en segundo 16% y en tercero 15%. Los sentimientos clasificados como activos tuvieron mayor porcentaje en los de segundo con 36% con una ligera diferencia en los de tercero, que obtuvieron un 33%. La combinación de ambos tipos (pasivos y activos, los llamados sentimientos encontrados) tuvieron más porcentaje en los de segundo (8%), que en los de tercero (2%). La opción última que también llamó la atención, fue la de "ningún sentimiento generado", en donde tercer grado obtuvo mayor porcentaje (23%) con respecto a segundo (15%).

En la tercera pregunta, sobre sus recuerdos de alguna obra y su autor que traten un tema semejante al de los fragmentos presentados, mencionando sus datos y aclarando si la leyeron o no, no tenemos diferencias relevantes entre los grados, tercero sube en dos opciones 2 y 3 puntos, y en otra baja un punto.

En la última pregunta de este grupo se solicitó a los alumnos proporcionaran un ejemplo de lo que harían si les gustara el tema tratado en el fragmento presentado. Sus respuestas se clasificaron en 4 grupos: a) lectura completa de la obra, b) lectura de la obra y otras, c) relación con la vida personal, y e) no la leería. En esta última opción hubo un 3% en segundo y un 2% en tercero, respuesta que comprueba no haber entendido la pregunta. Nos llama especial atención que el 20% de segundo con respecto a un 13% de tercero que contestaron que leerían la obra y otras. De igual manera el 23% de segundo en comparación del 33% de tercero que manifestaron relacionarla con la vida personal.

3.4.1.4. LECTURA RICA Y LECTURA POBRE

Para esta categoría se consideraron 5 preguntas. Tres de ellas han sido explicadas en la anterior, se trata de: 1) emociones que generó la lectura de los fragmentos presentados, 2) obra y autor que se haya leído con anterioridad y se relacione con algunos de los fragmentos presentados y 3) qué se haría en caso de que se interesaran por el tema presentado en el fragmento. Las respuestas a estas preguntas, en ambos grados, no reflejan grandes diferencias, más bien hay una tendencia a una lectura pobre, a esa que se puede quedar sólo en el momento, no parece que a los alumnos les interese efectuar búsquedas al respecto de los temas tratados, como nos dice Jitrik.

Esta categoría se completó con dos preguntas más. Se preguntó sobre lo que saben de los autores de los fragmentos presentados. También fue necesario clasificar las respuestas en 3 grupos básicos: a) menciona alguna información, b) repite la información presentada y c) pobreza en comentarios generales. Los alumnos de tercer grado manifestaron un poco de más información sobre los autores con respecto de los de segundo (25% y 13%, respectivamente). De igual manera los de tercero tienden más a repetir la información que presenta el instrumento que los de segundo (23% y 20%). Y, en la última opción, los de segundo son más dados a la pobreza en comentarios de manera muy general con respecto a los de tercero (13% y 4% respectivamente).

La última pregunta se refirió a la relación que pudieran encontrar entre los temas de los fragmentos presentados y alguna otra de las bellas artes, se solicitó que explicaran con ejemplos. Las respuestas se organizaron en cuatro grupos: a) proporciona datos precisos sobre las artes (uno o más), b) escribe datos incompletos sobre las artes, c) menciona de manera general algunas de las artes y d) escribe un ejemplo o idea general de cualquier imagen común, no de las artes. En el primer grupo de respuestas encontramos un 6% de alumnos de tercer grado que proporcionan datos un tanto precisos sobre una de las bellas artes que tiene relación con el tema presentado, frente a un 2% de alumnos de segundo grado. Hay un 3% de segundo que escribe datos incompletos en relación a un 2% de tercero. Los de tercer grado obtienen un 42% en hace comentarios muy generales con respecto a un 36 de segundo y por último hay un 10% de tercero que escribe ejemplos pobres sin referirse a las artes, establece relaciones a la ligera, frente a un 8% de segundo que hace lo mismo.

3.4.2 ESTUDIO POR ESCUELA

Muchas veces se ha dicho que el contexto en el que se encuentran los sujetos es determinante para su desarrollo, el caso de las prácticas lectoras no es la excepción. Con la finalidad de observar las semejanzas y diferencias que pueden manifestar los bachilleres de escuelas ubicadas geográficamente en condiciones diferenciales sobre todo de acceso a medios complementarios en su formación, se organizó un universo muy heterogéneo.

El Queen Mary School, institución de carácter privado, ubicada en una zona urbana, en la parte sur de la Ciudad de México, con una población de jóvenes que tiene

acceso a librerías, salas de cine, museos, teatros y demás facilitadores a los bienes culturales, además de contar con padres que tienen la experiencia de viajar con cierta regularidad al interior o exterior del país, que en algunos casos tienen algún integrante de la familia que habla una lengua extranjera, son características que podríamos decir facilitan su proceso como lectores, al menos en la apariencia, además de que su plan de estudios está incorporado y vigilado por la UNAM.

El Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) "Juan Gutemberg" ubicado en una zona semiurbana en el municipio de Ecatepec, Estado de México, es decir la zona norte del área metropolitana, que carece de salas de cine, teatro, librerías, porque, sobre todo en esa colonia la principal preocupación y ocupación de sus habitantes, y que comparten las escuelas, ha sido contar con los servicios públicos mínimos (drenaje, agua, luz eléctrica, transporte, carretera, calles, etcétera) y de la escuela contar con eso, ¡la escuela! Además de que la población es de la expulsada por la ciudad con motivo de los sismos de 1985 y del hacinamiento en las colonias populares y las llamadas ciudades "perdidas", entre otras causas. Por lo tanto los jóvenes que pertenecen a esta institución cuentan con un contexto sociocultural desfavorable, aunado a que un porcentaje considerable de ellos combina sus estudios con el subempleo. Su plan de estudios tiene más tendencia hacia el área tecnológica y está regido por la SECyBS.

Dentro de esta misma clasificación geográfica se encuentran la Prepa Of. No. 22 y la Preparatoria Anexa a la Escuela Normal de Tecámac, ambas en el mismo municipio, así como también regidas por el Plan de estudios de la SECyBS. La población estudiantil de estas preparatorias tampoco tiene acceso a espacios de difusión cultural variados. En el caso de los alumnos de la Preparatoria Anexa sus padres suelen ser comerciantes en el centro del municipio. En el caso de los alumnos de la Preparatoria No. 22 hay más tendencia a ser obreros y empleados, e incluso, en ambas escuelas, a que los alumnos también tengan que trabajar en el llamado subempleo. Otro factor relativamente importante es que ambas escuelas son parte de la COMIPEMS (Comisión para la Evaluación Media Superior), es decir, los alumnos que ingresan a ellas son los que obtienen los promedios más aceptables en el examen de admisión, y de ahí le siguen, dentro del Estado de México, los CBT y demás escuelas tecnológicas.

Ya hemos dicho que la mayoría de los alumnos de la muestra, con excepción de la preparatoria incorporada a la UNAM, se encuentran en la zona norte del área metropolitana y carecen de espacios de difusión y promoción cultural, incluyase librerías y las razones por las cuales se colocó en el cuestionario, por ejemplo, si encargan sus libros a terceros.

En situaciones de mayor relativa desventaja geográfica se encuentra la Preparatoria No. 36 (zona semirural) y la Preparatoria incorporada a la UAEM (zona rural). La primera escuela no tiene realmente un proceso de clasificación de alumnos, no pertenece a la COMIPEMS, los alumnos que solicitan inscripción, hacen su examen pero aunque obtengan los más bajos promedios se quedan en la institución, según los comentarios expresados por la directora del plantel a los docentes que laboran en el mismo, al menos hasta el ciclo escolar en que se realizó esta investigación (2002-2003).

Finalmente, la Preparatoria incorporada a la UAEM, que tampoco pertenece a la COMIPEMS, realiza sus inscripciones al final del periodo en que las hace la Comisión,

por lo tanto, no efectúa, tampoco, un proceso de selección, y los alumnos con aparente mayores problemas en los puntajes mínimos requeridos, se quedan en esta institución, si es que no desean las escuelas tecnológicas, que sigue ofreciendo tanto el gobierno federal como el estatal.

Este es el panorama *grosso modo* de las condiciones que prevalecen en las zonas geográficas utilizadas para este estudio, al final observaremos que los resultados no son tan diferentes como en un principio se pudo haber pensado, aunque ello no quiera decir que se debe continuar en situaciones desfavorables para la educación.

3.4.2.1. HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

La escuela que tuvo mayor porcentaje, de las seis de la muestra, que leyó alguna de las seis obras utilizadas para el estudio, fue la Preparatoria Particular Incorporada a la UAEM (en adelante P.P.I. UAEM), obtuvo un 55%. Aparentemente esto nos puede hacer pensar que el profesor de la asignatura es muy sistemático al solicitar las obras que el programa propone. Hacemos esta aseveración porque cuando se les preguntó a los alumnos la razón, un 45% contestó que por solicitud del profesor de la materia, siendo también el porcentaje mayor en esa pregunta, que de todas maneras nos muestra deficiencias en el cumplimiento de los programas de estudio en los salones de clase, además de un horizonte de expectativas colectivo muy poco inclinado a las obras del programa.

Después de haber leído los fragmentos, los horizontes de expectativas de los alumnos sufrieron modificaciones, aquí nos parece importante citar el comportamiento de las escuelas de la muestra. La P.P.I. UAEM sorprende en su respuesta, un 45% no había leído ninguna de las obras, después de leer los fragmentos un 142% dijo que sí las leería, es decir la suma de quienes no lo habían hecho y hasta quienes supuestamente ya las habían leído. El CBT No. 28 lo incrementó a un 100%, es decir, el 74% de alumnos que dijeron no haber leído con anterioridad de manera completa ninguna de las obras presentadas, fue el mismo porcentaje que posteriormente escribió que sí las leería, convirtiéndose esta escuela en segundo lugar de modificación total de su horizonte de expectativas para interesarse por las obras, en relación a las otras cuatro. Las demás escuelas tendieron a una baja en relación al porcentaje de alumnos que dijeron no haber leído ninguna de las obras. De tal suerte que del 76% que no las ha leído sólo un 62% lo haría en el caso de la Prepa 22. El comportamiento de la Prepa Anexa a la Escuela Normal de Tecámac (en adelante PAN Tecámac) fue del 83% al 61%. Con respecto a la Prepa 36 fue del 91% al 61%. Y por último la Preparatoria Particular Incorporada a la UNAM (en adelante P.P.I. UNAM) fue del 82% al 46%.

No fue suficiente preguntar si leerían o no alguna de las obras. En un intento por buscar más elementos que nos acercaran a lo que estaban pensando los bachilleres, se les solicitó nos explicaran las razones de su aceptación o rechazo. Aquí pudimos observar que en la mayoría de las escuelas hubo una tendencia hacia la explicación superficial, es decir, los chicos sólo se concretaron a respuestas como: "se ve que está interesante", "... marca aspectos a reflexionar en la vida", entre otras. La única escuela que obtuvo el mayor porcentaje en cuanto a explicar con un poco de más elementos

fue la Prepa 36, (42%), que de todas maneras consideramos muy bajo. Algunas de las explicaciones de esta escuela fueron, por ejemplo con respecto a *Otelo*: "si (sic); me llama la atención en como se comporta yago (sic) es como el clásico lobo vestido de oveja" (Erendira, 3o.) Y cuando se preguntó sobre *Carta al padre*: "Claro, creo que me concierne en mi enseñanza, ya que se relaciona con la forma en que nos enseñan o educan nuestros padres, claro no todos!, pero de ahí podemos o ellos pueden aprender a educarnos mejor." (Dulce Ma. 2o.) Y para rechazar la lectura de esta misma obra: "no, porque siento que son los reproches a algo irremediable y es tan trivial reprochar eso sabiendo que ya nada puede cambiar." (Oscar Epifanio, 3o.) También es importante mencionar que la escuela que no obtuvo ninguna explicación con más elementos fue el CBT, ellos manifiestan solamente la posibilidad de leer.

Con intención semejante a la anterior pregunta, se solicitó nos proporcionaran un ejemplo de lo que harían si les gustara el tema tratado en el fragmento. De igual manera la tendencia fue hacia la lectura completa de la obra en referencia; en segundo orden de importancia para ellos el relacionarla con la vida personal y en el último orden, a parte de no leerla o no contestar, el leerla y complementarla con otras obras, es decir ampliar el horizonte de expectativas, eso sí en un mínimo porcentaje los alumnos llegan a este tipo de respuesta. Quienes obtuvieron los mayores porcentajes en este grupo fueron la Prepa 22 (29%) y la Prepa 36 (18%).

Hasta aquí podemos observar que la construcción de horizontes de expectativas colectivos desde la escuela es muy limitado, requerimos pensar en varias estrategias y medios externos que hagan posible que los alumnos logren modificarlos en pro de su acceso a este tipo de obras.

3.4.2.2. VACÍOS DE INFORMACIÓN

Como consecuencia de que en primera instancia los alumnos no habían leído en su mayoría de manera completa las obras presentadas, hay una correspondencia con su respuesta sobre las dificultades que tuvieron para entender la obra leída. Sólo la P.P.I. UAEM contestó que sí, un 18%, recordemos que de un 55% que lo hizo, según el dato anterior. Y que los problemas se distribuyeron equitativamente en tres grupos: de vocabulario, sobre ideas precisas y en problemas de no saber ubicar sus dudas. También esta escuela fue la que obtuvo mayor porcentaje en saber ubicar los géneros literarios a los que pertenecen los fragmentos presentados, obtuvo un 55%, debemos suponer que las razones están en función al trabajo del profesor que las solicitó y por lo tanto ubicó. Aún así el porcentaje no es aprobatorio de una situación que implica el uso mínimo del código literario. Ni citar las posiciones de las otras escuelas.

Otra cuestión relevante para lograr ciertos niveles de comprensión es tener algunas referencias sobre los autores, por tal motivo la siguiente pregunta fue en ese tenor y también los resultados son reprobatorios, sólo un 28% de los alumnos de la PAN Tecámac registra alguna información, le siguen los de la P.P.I. UNAM con un 27% y los de la Prepa 36 con un 24%, más bajos son los de las otras escuelas.

En la necesidad de tener elementos sobre sus vacíos de información inmediatos a partir del texto, se les preguntó sobre lo que no entendieron de los fragmentos presentados. Aparentemente la mayoría entendió, ubicándose en porcentajes aprobatorios mínimos aceptables, con excepción de dos escuelas que consideraríamos con porcentajes reprobatorios. Para ello inferimos a partir de los que no contestaron si tenían alguna parte no entendida y de los que dijeron que todo estaba claro. En este orden los porcentajes quedaron de la siguiente manera: P.P.I. UNAM (73%), CBT No. 28 (68%), Prepa 22 (62%), PAN Tecámac (61%), Prepa 36 (58%) y P.P.I. UAEM (55%). Aún así existen vacíos de información por parte del alumno al desconocer, por ejemplo, cierto vocabulario, el sentido de ideas precisas y peor aún, el no poder distinguir claramente lo que no entiende de un texto.

Todavía más reprobatoria fue la respuesta a la siguiente cuestión, referida a las relaciones que se pueden establecer con el tema del fragmento leído y otras obras y autores conocidos por el alumno, ya sea en el campo de las artes o de las ciencias. Sólo los bachilleres de la Prepa 36 alcanzaron un 12% en establecer dicha relación, porcentaje eminentemente reprobatorio y más bajos los de las demás escuelas. Por lo tanto hay un gran vacío de información por parte de los alumnos que no les permite acceder a la palabra escrita para lograr mejores niveles en su comprensión.

3.4.2.3. FUNCIONES SOCIALES DE LA LITERATURA

Ya hemos dicho que Alberto Vital nos propone 18 funciones sociales de la literatura, en este estudio exploratorio sólo consideramos dos: la estética y la cognoscitiva, sobre todo por el tipo de instrumento utilizado. Aún así estas funciones tampoco están trasladadas de acuerdo a la totalidad de su conceptualización por el contexto donde se utilizan, es decir, la función estética tuvo que reducirse a la cuestión emotiva, y no sólo a lo que Vital llama ese sacudimiento, esa capacidad de sorpresa que el texto genera en el lector, difícil de aprehender en las condiciones de aplicación del instrumento.

Lo cierto es que, aún, en esa reducción de lo estético, observamos en las respuestas de los alumnos una cierta homogeneidad, en cuanto que para empezar los porcentajes mayores se concentraron en señalar que no tuvieron ninguna emoción al leer los fragmentos seleccionados (46%) de la P.P.I. UNAM o de que los sentimientos generados fueron más bien de tipo pasivo, es decir: tristeza, soledad, impotencia, melancolía, básicamente, respuesta mayoritaria por parte de la P.P.I. UAEM. Son mínimos los porcentajes que dicen haber generado sentimientos activos (reflexión, crítica, entre otros) o de ambos tipos, activos y pasivos. Por lo tanto tal parece que los textos literarios presentados a los bachilleres no están cumpliendo con su principal función social, situación que no nos sorprende porque ya dijimos que se requiere de un marco referencial que le permita al alumno un antecedente para introducirlo mejor a la obra literaria, observamos que carece de él, o es deficiente.

De igual manera, la función cognitiva, esa que está encaminada al desarrollo de habilidades y aptitudes de las estructuras de pensamiento en los alumnos, y que debe posibilitar la curiosidad, la búsqueda, la continuidad, tiene poca presencia. Para empezar sólo la P.P.I. UAEM contaba con el mayor porcentaje de alumnos que habían leído

alguna de las seis consideradas, y de ellos sólo un 45% fueron capaces de recordar, de precisar algún detalle de dichas obras, este es un porcentaje reprobatorio.

3.4.2.4. LECTURA RICA VERSUS LECTURA POBRE

Recordemos que una lectura rica es la que genera la necesidad de búsqueda, de continuidad y discontinuidad, de nuevas reinterpretaciones sobre lo decodificado, pero que ante todo le antecede el contar con ciertos referentes introductorios hacia el tema, la obra y su autor. Desde luego que también se cuenta el momento mismo del acto de leer en cuanto a los estados emotivos, en cuanto a la sensibilidad, al efecto estético que provoca en el lector. Una lectura pobre, por lo tanto, carecerá de estas características. En este caso las seis escuelas utilizadas para el estudio muestran una tendencia hacia una lectura pobre porque en las cuatro preguntas que se les hicieron obtuvieron como resultado porcentajes inferiores al 30% cuando se trataba de prácticas e informaciones correspondientes a esta categoría. Veamos. Sólo en tres escuelas los alumnos tienen alguna información introductoria de los autores utilizados en el muestreo, se trata de la PAN Tecámac (28%), P.P.I. UNAM (27%) y Prepa 36 (24%). Los alumnos difícilmente citan algunos datos sobre temas, obras o autores que les sirvan de antecedente para establecer relaciones con lo leído. Con un 12% registramos a la Prepa 36, como máximo porcentaje, posteriormente a la PAN Tecámac con un 11% y en "empate" a la Prepa 22 y a la P.P.I. UAEM con un 9%. Pocos alumnos están dispuestos a iniciar un proceso de búsqueda cuando aparentemente les agrada el tema de una obra leída, al menos eso podemos inferir del 24%, porcentaje máximo obtenido por la Prepa 22.

Por último, realizamos una clasificación intentando fuese la más acercada al sentido que los bachilleres le dan a sus emociones. Preguntamos sobre los sentimientos que les generaron los fragmentos leídos. En la P.P.I. UAEM prevalecen los sentimientos pasivos, entendidos como la tristeza, soledad, impotencia, principalmente, esta institución obtuvo un 46% en este grupo. Para la Prepa 22 tienen mayor relevancia los sentimientos activos, es decir, aquellos que están encaminados a la reflexión, al cuestionamiento del porqué suceden así las cosas, a cierta posibilidad de hacer "algo", esta escuela obtuvo un 33%; le siguen el CBT No. 28 con un 32%. Para la P.P.I. UNAM prevaleció el que no les generó ningún sentimiento lo leído (46%), y hasta cierto aburrimiento la obra de *Edipo Rey*, también para la PAN Tecámac éste fue su tipo de respuestas con mayor porcentaje (28%). Observamos que los mayores porcentajes están en no haber generado ningún sentimiento o que éstos fueron de carácter pasivo, por lo tanto es difícil entonces que durante el acto mismo de la lectura se promueva la automotivación si no se está activando el efecto estético que es una de sus funciones primordiales para favorecer una lectura rica, que como ya dijimos requiere de un marco referencial, que suponíamos tenían los bachilleres.

CAPÍTULO IV

LAS OBRAS LITERARIAS ENTRE LOS BACHILLERES ESTUDIO COMPARATIVO

Otra de las discusiones centrales en la enseñanza de la literatura también es sobre las obras que deben iniciar tanto a niños como a adolescentes en este arte. Las tendencias dentro de la pedagogía, manifestadas a través de los programas de estudio, se inclinan hacia la lectura de las obras clásicas de la literatura universal; mientras que los escritores, los literatos, en parte manifiestan posturas encontradas. Por ejemplo, Juan Villoro dice: "creo que es mucho más fácil empezar leyendo a los autores que forman parte de tu mundo y luego tratar de leer a aquellos de otras épocas y otras culturas."¹

La historia personal sobre su formación como lectores, en este caso de los literatos, nos dejan ver ciertas semejanzas con posibilidades en los contextos de los bachilleres, a pesar de dichos contextos. En alguna ocasión, escuchamos a Beatriz Espejo, escritora mexicana, cuentista, comentar que ella, en su adolescencia, gustaba de la serie de novelas llamadas *Bianca* y *Jazmin*, hasta que un día se dio cuenta que no le aportaban nada y decidió sustituirlas por otro tipo de libros. En el caso de otros escritores cuando se les pregunta cuáles fueron sus primeros libros, en esta etapa, Christian Domínguez, por ejemplo cita a *Los tres mosqueteros*, de Alejandro Dumas, en fin, podríamos continuar citando innumerables ejemplos, lo cierto es que las obras clásicas trascienden el espacio y el tiempo y sí podemos tener muestras de su lectura independientemente de las edades de la persona en que aparentemente presentan distancias abismales. Lo que nosotros

¹ En "Juan Villoro habla de la literatura y los chavos", artículo publicado en *básica*, revista de la escuela y el maestro, fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, No. 0, México, noviembre-diciembre 1991, p. 12.

consideramos importante es la labor de hermeneuta que necesita hacer el sujeto para acompañar a otro en su etapa inicial como lector. Por lo tanto, el análisis que en este capítulo presentaremos intenta un acercamiento detallado de las posibilidades lectoras o no lectoras de las seis obras seleccionadas para el estudio, primero en porcentajes comparativos y después desde las respuestas literales que nuestros encuestados nos dieron. Las obras aparecerán, en la segunda parte, en el siguiente orden: *Carta al padre* y *La metamorfosis*, Franz Kafka; *Edipo Rey*, Sófocles; *Otelo*, William Shakespeare; *Un grito desesperado* y *Juventud en éxtasis*, Carlos Cuauhtémoc Sánchez.

4.1. ANÁLISIS COMPARATIVO POR CATEGORÍA

4.1.1. HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Cuando se preguntó a los bachilleres si habían leído la obra completa del fragmento que se les presentó, las respuestas afirmativas de mayor porcentaje fueron *Edipo rey*, de Sófocles con un 31% y *Juventud en éxtasis* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez con un 26%; las de menor porcentaje fueron *Otelo*, de Shakespeare con un 11% y *Un grito desesperado* también de Carlos Cuauhtémoc Sánchez con 12%. De todas ellas, complementa la tendencia de la respuesta, la siguiente pregunta, si se leyó por interés personal y vuelve a tener *Juventud en éxtasis* el mayor porcentaje, un 21% de alumnos la leyeron por interés personal, mientras que *Edipo Rey* distribuyó sus respuestas en variables como: interés personal (11%), a solicitud del profesor (13%) y por ambas razones (9%).

Después de presentados los fragmentos se preguntó si leerían la obra completa; estas respuestas también llaman bastante la atención, por ejemplo, la obra que menos leerían es *Edipo Rey* (35%) en cambio *Otelo*, también en la dramaturgia lo sube a 68%, baja su preferencia *Juventud en éxtasis* (47%) con respecto a *Un grito desesperado* que se convierte en la segunda con posibilidades de ser leída, de las seis presentadas (75%) y las otras que tendrían primero y tercer lugar en posibilidad de ser leídas son las de Franz kafka, *Carta al padre* (76%) y *La metamorfosis* (73%). Las razones del porqué leerían alguna de las obras citadas fueron clasificadas en tres grupos: a) explicación superficial, b) explicación con más elementos ya sea para aceptar o rechazar y c) rechazo con explicación superficial. Hay una tendencia hacia las explicaciones superficiales para aceptar leer la obra, con excepción de *Otelo*, en donde el porcentaje de explicaciones con más elementos fue el más alto, un 42%, de ahí le siguen *Edipo Rey* (17%) y *Carta al padre* con iguales porcentajes (17%).

La última pregunta de esta categoría fue si podían proporcionar un ejemplo de lo que harían si les gustara el tema tratado en el fragmento leído. Las respuestas se clasificaron en tres tipos básicamente: a) respuesta hacia el texto mismo (leer la obra completa), b) lectura de la obra y de otras, y c) relación con la vida personal. *Carta al padre* fue la obra con mayor tendencia a relacionarla con la vida personal, obtuvo 41%, en segundo lugar, también con esa respuesta fue *Un grito desesperado* con un 33% y el tercero *Juventud en éxtasis* con un 31%. La segunda opción de respuesta (lectura ex-

terna, búsqueda de otras obras) obtuvo un orden semejante al anterior, es decir, en primer lugar quedó *Carta al padre* con un 24% y *Juventud en éxtasis* con un 19%. Aquí es interesante observar que un porcentaje nada desdeñable es el 16% que obtuvieron *La metamorfosis* y *Otelo*, en esta misma opción de respuesta, mientras que *Un grito desesperado* bajó a un 14% y definitivamente *Edipo Rey* a un 12%. En el primer grupo de respuestas también es necesario hacer notar que el porcentaje mayor lo obtuvo *Edipo Rey* (41%) es decir lo único que harían los alumnos encuestados es leer la obra completa y en mucho menor porcentaje otras acciones. En segundo y tercer lugar se colocaron *La metamorfosis* (32%) y *Otelo* (31%).

4.1.2. VACÍOS DE INFORMACIÓN

La primer pregunta que nos permitió empezar a explorar los vacíos de información consistió en que nos dijeran si tuvieron o no dificultades para entender las obras literarias en caso de que con atelación las hayan leído. Las obras literarias quedaron ordenadas de mayor a menor dificultad de la siguiente manera: *La metamorfosis* (13%), *Carta al padre* (12%), *Edipo Rey* (10%), *Un grito desesperado* (4%), *Juventud en éxtasis* (3%) y *Otelo* (2%). Es interesante observar como estos porcentajes tienen correspondencia con la pregunta sobre las dificultades precisas de no entendimiento de los fragmentos presentados.

Como parte complementaria de la pregunta anterior, se solicitó nos precisaran los problemas en caso de no haber entendido la obra cuando efectuaron su lectura. Las respuestas fueron organizadas en cuatro grupos: a) problemas de vocabulario, b) problemas sobre ideas precisas, c) no sabe ubicar dudas (aunque haya escrito que las tiene) y d) no contestó o dijo que todo estaba claro, caso de 3 alumnos con respecto a *Juventud en éxtasis*. De igual manera los mayores problemas se encuentran en las obras de Kafka y en la de Sófocles sobre ideas precisas, los resultados fueron en el siguiente orden: *La metamorfosis* (6%), *Carta al padre* (4%) y *Edipo Rey* (4%). En menor medida se encuentran los problemas de vocabulario, sólo que es ligeramente mayor en *Otelo* (3%) con respecto a *Carta al padre* (2%) y *Edipo Rey* (2%), en las demás obras no se manifestó este problema. Sin embargo es importante subrayar que hay, con respecto a las dos opciones anteriores, mayores porcentajes en la siguiente, es decir, los alumnos presentan dificultades para precisar lo que no entienden. El orden de las obras de acuerdo a como se presentaron estos resultados es el siguiente: *Carta al padre* (12%), *Un grito desesperado* (8%), *La metamorfosis* (5%), *Edipo Rey* (4%) y *Juventud en éxtasis* (3%). Contra de lo que se pudiera pensar, sí aparecen en esta opción las dos obras de Cuauhtémoc Sánchez que se consideran de estructura sencilla y por lo tanto con mínimas dificultades para su comprensión literal.

Una de las cuestiones importantes mínimas para el nivel bachillerato es que los alumnos manejen el código propio de la materia, y de ello conozcan de manera elemental los géneros literarios, por esa razón se les preguntó a qué género pertenecían las obras presentadas en fragmentos. Las respuestas se clasificaron en dos: sabe o no sabe ubicarlas. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 39% ubicaron dentro de la narrativa a *La metamorfosis*, igual que a *Juventud en éxtasis*, aunque también a ella la identifican como literatura de superación; el 31% a *Edipo Rey* como obra dentro de la dramaturgia, del mismo modo que a *Otelo* pero con el 19%; como literatura de

superación y narrativa a *Un grito desesperado* con un 27% y por último a *Carta al padre* con el 25% dentro de la narrativa.

En esta categoría también es importante tener conocimientos mínimos sobre los autores que se están leyendo, por esa razón se les preguntó a los jóvenes qué sabían de dichos autores. Sus respuestas fue necesario organizarlas en tres grupos básicamente: a) menciona alguna información pertinente, b) repite la información proporcionada en el mismo cuestionario y c) realiza comentarios generales sin aportar nada. Aparentemente del autor que pudieron mencionar alguna información, como es el caso de algunos títulos de las obras que se le conocen fue William Shakespeare, que obtuvo el mayor porcentaje, un 39% y el segundo, también en el mismo tenor de sólo ubicar algunos títulos de sus textos fue Carlos Cuauhtémoc Sánchez con un 20%. Porcentajes semejantes obtuvieron Franz Kafka (39%) y Sófocles (20%) en el segundo grupo de respuestas, es decir, los alumnos repitieron la información proporcionada en el instrumento.

Los vacíos de información también pueden ser llenados a partir del marco referencial que el lector tenga, por tal motivo se preguntó si recordaban alguna obra, autor o tema que con anterioridad leyeron y tenía relación con alguno de los fragmentos. También clasificamos sus respuestas en tres grupos: a) escribe datos completos y con cierta relación, b) escribe datos incompletos y c) cita datos completos o incompletos sin relación, o sólo menciona los nombres de las asignaturas que cursa. Las únicas obras que los encuestados consideraron tenían relación más o menos directa con sus antecedentes lectores fueron: *Carta al padre* (18%), *Otelo* (11%) y *Juventud en éxtasis* (10%).

La última pregunta se refirió a los temas tratados en los fragmentos y si esos los han encontrado en otro campo de las artes, se solicitó explicaran con ejemplos. Las respuestas que nos dieron, de igual manera, requirieron ser organizadas en 4 grupos:) proporciona datos precisos sobre una o más de las artes; b) escribe datos incompletos; c) menciona de manera general, sin datos, alguna de las artes; d) escribe una idea general, imagen común pero no de las artes. La tendencia de la respuesta fue hacia sólo mencionar alguna de las artes, como por ejemplo decir "sí se relaciona con la música", "he visto algún dibujo que trata de eso", entre otras. El orden en que se ubicaron las obras con este tipo de respuestas fue el siguiente: *Edipo Rey* (59%), posiblemente porque es común que durante el ciclo escolar haya una puesta en escena de esta obra; *Un grito desesperado* (45%); *Carta al padre* (41%); *La metamorfosis* (40%); *Otelo* (34%) y *Juventud en éxtasis* (21%).

4.1.3. FUNCIONES SOCIALES DE LA LITERATURA

Ya hemos comentado que en este estudio no nos fue posible abarcar las 18 funciones sociales de la literatura que nos propone Alberto Vital, sólo nos acercamos a dos, la estética y la cognoscitiva, sin negar que en los fragmentos seleccionados se incluyan otras.

Ahora observemos como se ubicaron estas funciones en las obras presentadas a nuestros encuestados.

En caso de haber leído con anterioridad alguna de las seis obras presentadas, se solicitó que nos escribieran algún detalle que recordaran de las mismas. Las tres obras con mayores porcentajes en cuanto a que sí recordaron y precisaron detalles fueron: *La metamorfosis* (11%), *Edipo Rey* (10%) y *Juventud en éxtasis* (8%).

Al igual que en la pregunta anterior, la siguiente también estuvo dirigida hacia la función estética, aunque reducida por el momento a las emociones y reflexiones que pudieron haber generado los fragmentos seleccionados para la exploración. Las obras promovieron distintos sentimientos, las iremos citando de mayor a menor porcentaje en la consideración de los bachilleres.

La metamorfosis generó sobre todo curiosidad, sorpresa, asombro, asco; estos comentarios se ubicaron, para su registro, como sentimientos activos, y fueron los de mayor porcentaje con relación a las otras obras; obtuvieron un 65%. *Otelo* también se ubicó en este primer grupo, sólo que obtuvo un 44%. *Un grito desesperado* básicamente, a decir de los encuestados, les promovió tristeza, soledad, impotencia, y los agrupamos como sentimientos pasivos, que para esta obra alcanzaron un 35%. Le sigue otra del mismo autor, *Juventud en éxtasis*, sólo que ésta se ubicó en el primer grupo de sentimientos clasificados como activos con un 34%. *Edipo Rey* obtuvo su mayor porcentaje (27%) en el grupo de "no generó sentimientos", si acaso aburrimiento. Por último *Carta al padre* generó sentimientos pasivos y en un apartado especial colocamos los de identificación, porque fue una constante que los alumnos señalaron, si sumamos los 25% de cada uno de estos dos grupos, obtenemos un 50% en esta obra, lo que permite cierta inclinación hacia las dos obras de Kafka, nada desdeñable de acuerdo al comportamiento que hemos venido observando.

La función cognitiva en un texto literario nos permite establecer conexiones tanto con lecturas pasadas como ir en busca de las nuevas (en el amplio sentido de la palabra); el texto es un pretexto para generar estas acciones en el sujeto. Por tal motivo las siguientes dos preguntas tuvieron ese sentido.

La obra literaria que obtuvo los más altos porcentajes fue *Carta al padre*, expliquemos. En primer lugar alcanzó un 18% como obra que si tenía relación con lecturas pasadas de los bachilleres y un 24% como obra que si leerían completa y buscarían textos complementarios sobre el tema que trata; hasta cierto punto, aunque los porcentajes son mucho muy bajos observamos correspondencia en las respuestas. En este orden de ideas, otras obras con antecedentes lectores que permitieron establecer ciertas conexiones fueron *Otelo* (11%) y *Juventud en éxtasis* (10%). Coinciden nuevamente en cuanto a su lectura posterior y búsqueda de textos complementarios, aunque se invierte el orden, *Juventud en éxtasis* (19%) y *Otelo* (16%). Y se agregan en esta segunda posible acción: *La metamorfosis* (16%), *Un grito desesperado* (14%) y *Edipo Rey* (12%).

4.1.4. LECTURA RICA VERSUS LECTURA POBRE

Categoría muy semejante a la anterior es la utilizada por Jitrik, pero que la incluimos porque nos permite evitar la tentación de descalificar totalmente toda posibilidad de lectura desde el contexto escolar y hacer una división radical entre lectores y no lectores, de ahí

que él prefiera hablar de lectura rica y lectura pobre; creemos que la segunda puede promoverse, paradójicamente, desde la escuela, hasta llegar a obtener cierta riqueza.

Hasta ahora en las preguntas que se hicieron a los bachilleres de la muestra observamos que hay una tendencia hacia la lectura pobre, independientemente de que se tenga mayor o menor inclinación hacia alguna obra o autor, independientemente de que se haya leído por interés personal o a solicitud del profesor de la materia. Tampoco ha influido que el texto presente una estructura sencilla o compleja, que sea de los temas de interés del bachiller por la edad en la que se le ubica. Ninguna respuesta que nos dé indicios de una lectura rica obtuvo mínimamente un 60%, superaron ese porcentaje las no opciones que se convirtieron en las primeras: el no contestar. Por eso cuando nos dicen que Carlos Cuauhtémoc Sánchez es el autor más leído (en ciertos contextos), como veremos en el apartado que más adelante tendremos que dedicarle, debemos tener dudas sobre esta aseveración.

Además, no hay correspondencia en las respuestas de la parte del primer cuestionario que se aplicó (el de contacto) que indagó sobre las condiciones para la lectura de manera general en los bachilleres, y este segundo cuestionario que exploró de manera específica partes concretas de dicho proceso.

En la siguiente parte, donde focalizamos aún más el acto de lectura, intentaremos acercarnos a las partes donde es posible potencializar una lectura rica en los bachilleres.

4.2. ANÁLISIS POR OBRA LITERARIA

Los estudios de recepción tienen como principal campo de interés el acercarse a las formas en que los lectores reciben las obras literarias. En nuestro caso, recordemos que la selección de las obras utilizadas para estudio siguió dos criterios: el primero que estuvieran consideradas dentro de los programas de literatura y el segundo que de alguna manera los alumnos manifestaran que ya habían tenido antecedentes de ellas a través de su lectura, ya sea solicitada por el profesor o realizada por interés personal. Se salieron del primer criterio las obras de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, que más bien obedecen al segundo.

Ahora bien, en este apartado presentaremos cada obra con una selección de respuestas dadas por los alumnos encuestados, la finalidad es acercarnos lo más posible a las características que presenta la recepción en los bachilleres, consideradas desde las categorías de análisis que hemos venido desarrollando.

4.2.1. Carta al padre

Uno de los autores incluidos en los programas de literatura en el bachillerato es Franz Kafka y en el caso concreto en las escuelas dependientes de la SECyBS y la UAEM, se sugiere los alumnos lean *Carta al padre* y *La metamorfosis*, pocas veces se trasciende a otras obras relevantes del escritor checo, como son *El proceso* y *El castillo*, o algunos cuentos que suelen circular en los llamados libros de texto, por ejemplo

Ante la ley. Todas estas obras dan cuenta, a decir de Milán Kundera (1979), del totalitarismo al que fueron sometidos los países invadidos por la ex URSS. Kafka tuvo a bien morir antes de la Segunda Guerra Mundial y la invasión de los rusos a Checoslovaquia, aunque, como en su obra se adelantó a su época, todos sus textos fueron prohibidos cuando estas dos circunstancias se dieron, afortunadamente él ya no vivió para padecerlo. Nosotros creemos que Kundera, hasta cierto punto, reduce el alcance de los planteamientos fundamentales de Kafka, porque éstos trascienden a los regímenes totalitarios de los países sometidos por el socialismo de estado porque bien podemos leer la dinámica de los gobiernos llamados democráticos a través de las descripciones que hace en sus obras, de ahí que la obra de Kafka tenga carácter universal.

No sabemos si esta somera contextualización fue hecha a los alumnos encuestados en sus clases de literatura; en las respuestas que nos dieron casi no se percibe, con excepción de un conocimiento básico para establecer esta relación. Citemos ahora el fragmento presentado a los alumnos.

Fragmento No. 1² (Cuestionario A)

"Te lo ruego, papá, comprende lo que te digo, todos estos detalles no habrían tenido importancia por sí solos. Me deprimían únicamente por el hecho de que tú, el hombre que tan enormemente ha influido en mi vida, sin embargo, no observaba los mandamientos que imponía. Por ello subdividí el mundo en tres partes: una, en la cual vivía yo, el esclavo, bajo leyes que sólo habían sido inventadas para mí y a las que yo, por otra parte —sin saber por qué— nunca podía cumplir en forma satisfactoria; luego un segundo mundo, infinitamente lejos del mío, en el cual vivías tú, ocupado en gobernar, emitir las órdenes y disgustarte a causa de su incumplimiento; finalmente un tercer mundo, en el cual vivía el resto de la gente, feliz y sin órdenes ni obediencia. Siempre me encontraba inmerso en la ignominia, ya sea porque obedecía tus órdenes, lo cual me avergonzaba puesto que solamente yo debía cumplirlas; o ya sea porque me negaba con obstinación, puesto que ¡cómo podía yo negarme a hacer algo, frente a ti!; o bien si no podía obedecerte, me avergonzaba por no tener, ni fuerza, ni apetito, ni habilidad como los tuyos, a pesar de que esta exigencia de tu parte como algo que se sobreentendía era, por cierto, lo que más me avergonzaba. De ese modo se despreciaban no sólo los pensamientos, sino también los sentimientos del niño."

De *Carta al padre*, Franz Kafka (Checoslovaquia; 1883-1924)

A partir de él, aparentemente, se modificaron los horizontes de expectativas de un porcentaje de alumnos (76%) porque manifestaron que sí leerían la obra completa. Sus explicaciones al porqué lo harían se inclinaron a los llamados lugares comunes, a la identificación inmediata con su situación familiar, personal, así como a un supuesto distanciamiento: "ver lo que le pasa a otros", y por lo tanto "llegar a la conclusión de porque se dan esos problemas" y desde luego graduar la utilidad que les proporciona lo leído aunque para completar la lectura se tarden años, respuesta literal por el desconocimiento de la extensión de la obra que en realidad no rebasa las 100 páginas, respuesta válida en la no tan metáfora de lo que implica leer en el sentido amplio que ya se ha venido anunciando. Ilustremos estas apreciaciones con las respuestas textuales de los alumnos a la pregunta número 5 sobre si leerían la obra completa.

² Tomado de la traducción hecha por Sergio Guillén para Ediciones Prisma, México, 1992, pp. 23-24.

(Prepa 22, Edgar Gutiérrez Ortiz, 20.)

"Pues si marca aspectos a reflexionar en la vida diaria"

(Prepa 36, Nayeli Salazar Villegas, 3o.)

"Si porque algunas capsulas (sic) y comentarios elaborados por compañeros y maestra me han llamado la atencion (sic)"

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)

"Si (sic), Si la leería porque es una obra extranjera con personajes que he visto en la vida de mi familia, y además me gusta este tipo de lecturas."

(Prepa 22, Dulce Ma. Rebeca Kamia Sánchez, 2o.)

"Claro, porque creo que me concierne en mi enseñanza, ya que se relaciona con la forma en que nos enseñan o educan nuestros padres, claro no todos!, pero de ahí, podemos o ellos pueden aprender a educarnos mejor."

(Prepa 36, Nayeli Salazar Villegas, 3o.)

"Si porque algunas capsulas (sic) y comentarios elaborados por compañeros y maestra me han llamado la atencion (sic)"

(Prepa 36, Christian Daniel Aguilar Ramírez, 3o.)

"Si porque ahí marca los problemas que un hijo(a) tiene con sus padres y de ahí porque(sic) no sacar una conclusión de porque (sic) se dan esos problemas"

(CBT, Marcela De la Cruz Teynosa, 3o.)

"Si pos que(sic) suena muy interesante y tiene valores entre padres-hijos me gustaría saber de que(sic) se trate aunque tarde años en acabarla"

(Prepa 36, Aide Pérez García, 3o.)

"Sí ¿Porque (sic) la lectura parece estar interesante, y de como el padre rechaza a su propio hijo y lo menosprecia."

También hubo quienes manifestaron no leer la obra, y en ese sentido su horizonte de expectativas no se modificó, sólo se reafirmó en cuanto a que si sabían que existe, no les ha llamado la atención y ahora que tuvieron un fragmento ante sus ojos, menos. Aparte de solamente decir que no se les hace interesante, hubo dos respuestas que nos llamaron la atención, una que de manera inmediata la ubicó como una obra de la que se autonombra literatura de superación personal, tan demeritada por algunos críticos, que nos dejan ver su total desconocimiento sobre Kafka y además de los efectos que puede traer presentar un fragmento en apariencia descontextualizado y sumado a ello la ligereza con la que leyó y las mismas marcas del texto: la serie de reproches que el hijo hace al padre, los efectos que sobre el primero tuvo la relación represiva del segundo.

La otra negativa hacia la lectura de *Carta al padre* centra su explicación en la imposibilidad de resolver favorablemente la situación presentada. Desde esta visión pareciera que el horizonte de expectativas de este alumno se modifica cuando el texto le plantea de manera explícita posibilidades de acción y no como el caso de los otros alumnos que infieren como "pueden (los padres) aprender a educar mejor (a los hijos)".

Observemos estas dos respuestas negativas hacia la lectura de *Carta al padre*.

(CBT, Salomón Hernández Cruz, 3o.)

"no ... porque me parece ser que trata de una serie de autoestima o algo así"

(Prepa 36, Oscar Epifanio Luna Luna, 3o.)

"no por que (sic) siento que son los reproches a algo irremediable y es tan trivial reprochar eso sabiendo que ya nada puede cambiar"

El horizonte de expectativas también tiene relación con el conocimiento que se tenga del escritor y dicho conocimiento se convierte en un elemento que puede disminuir los vacíos de información básicamente del lector que de alguna manera repercutirán en la misma estructura del texto, por lo menos para la construcción de los sentidos de la obra, sobre todo en el caso de los contextos escolares. Entonces, ¿qué saben los bachilleres encuestados sobre Franz Kafka?, pregunta número 7 de los cuestionarios A y B.

(Prepa 36, Christian Daniel Aguilar Ramírez, 3o., Cuestionario A)

"Tal vez los datos de donde y cuando nacio(sic) no pero solo se(sic) que el(sic) en sus escritos u obras refleja de alguna manera lo que el vivio(sic) y bueno sus datos estan(sic) citados en la parte de arriba"

(Prepa 36, Aide Pérez García, 3o., Cuestionario A)

"que él escribe una obra acerca de su vida que es carta al padre, pero no la pública y cuando muere estas cartas las publica(sic) un amigo de él."

(Particular, UNAM, José Eduardo Sánchez Meza, 3o., Cuestionario B)

"Que era una persona con una autoestima super baja, el no publico(sic) sus obras hasta despues(sic) de su muerte alguien las publico(sic)"

(Particular, UNAM, Luis Guillermo Gómez Cruz, 2o., Cuestionario B)

"Era checoslovaco pero escribió en alemán, una de sus obras es el castillo(sic)"

(Prepa Tecámac, Frida Bravo Gómez, 2o., Cuestionario A)

"Escribió El Castillo La Metamorfosis y El Proceso entre otras obras. Tuvo una frustración amorosa o amor frustrado por su papá"

(Prepa 36, Oscar Epifanio Luna Luna, 3o., Cuestionario B)

"es checoslovaco porque el argentino ciego lo introdujo en pleno levantamiento de méxico(sic) en la decada(sic) de los 40s"

Como podemos observar hay ligeras pero relevantes variaciones en las respuestas, que van desde el lugar común "en sus escritos refleja lo que él vivió", hasta tener una idea de algunas obras de su autoría, la relación con su padre, inferencias sobre quien lo introduce a América Latina, ciertamente el argentino Jorge Luis Borges, mejor recordado en este caso por su ceguera, y por último una imprecisión temporal, porque Kafka ya había muerto cuando los judíos vivieron la persecución nazi.

Un indicador directo y de tono escolar que nos permite explorar los vacíos de información es que los alumnos señalen lo no entendido del fragmento que se les presentó (pregunta número 8) hubo quien centró su vacío en el vocabulario:

(Prepa Tecámac, Deniss Barrios Andrade, 2o.)

"La frase: Siempre me encontraba en la ignominia."

Aunque los más mostraron un problema de construcción de sentido al no entender el tú (como inmediato, figura de autoridad en la familia, en este caso el padre), el yo y los otros (demás grupos sociales con los que el "yo" se relaciona), como tres esferas de la relación que un niño, y en esta construcción social el adolescente, vive y en múltiples ocasiones no encuentra una correspondencia:

(Particular, UNAM, Salvador Cosío R., 3o.)

"la división de los mundos"

(Prepa 22, Daniel Lázaro, 3o.)

"Una declaración de como el autor se sentía(sic) y creaba sus mundos a base(sic) de como su padre lo trataba"

(UAEM, Gregorio Villegas Villaseñor, 3o.)

"Solamente no se(sic) si es un reclamo o una reflexión hacia el padre."

(Prepa 36, Nayeli Salazar Villegas, 3o.)

"No Entendí(sic) donde Franz dice que subdivide al mundo en 3 partes"

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)

"¿Porqué el niño sigue con vida ó(sic) al lado de su padre si su padre lo trata como esclavo?"

(Prepa 36, José Antonio Rodríguez, 2o.)

"Si(sic), ya que primero entendí(sic) que un niño protestaba(sic) por el tipo de vida que llevaba(sic); entendí(sic) que el convivía(sic) bien con su mundo, aunque algunos no lo entendían, se reprimía emocionalmente(sic)" (dice haberla leído).

Tal parece que los alumnos realizan una lectura literal, lineal de este fragmento y les es difícil considerarlo como un pretexto para observar la posibilidad de que otros, o ellos mismos como lectores, hagan un ejercicio semejante de "división" del mundo a partir de la relación que personalmente tienen con sus padres, porque no se trata solamente de padre - hijo, puede ser madre - hija y la serie de combinaciones que se le quieran encontrar a partir de las figuras de autoridad y hasta autoritarismo que se llegan a tener en la familia, en contraposición con los demás grupos sociales con los que se interactúa.

La estructura del fragmento seleccionado no presenta, deliberadamente, vacíos de información, porque de manera literal permite observar que hay una confesión de sentimientos del hijo hacia el padre, no dice de manera explícita en qué consiste cada orden, cada desobediencia, pero es posible que el lector infiera los ejemplos concretos a partir de su experiencia personal o la observada en los otros.

El marco referencial del lector ayuda a completar el sentido, los sentidos, a llenar los vacíos que dificultan aprehender el texto. Al respecto se hicieron dos preguntas semejantes, una encaminada a las lecturas de obras que trataran un tema similar (número 10) y la otra en relación a que dicho tema se presentase en alguna de las otras bellas artes, incluyendo el cine (número 12). Las respuestas nos permiten observar al menos tres situaciones: 1) los alumnos muestran un marco referencial pobre, 2) pocos bachilleres de la muestra se han acercado a las otras bellas artes o han leído obras con temas semejantes pero no recuerdan los datos mínimos

para ubicarlas y 3) algunos estudiantes empiezan a establecer relaciones poco pertinentes, instaladas sólo en lecturas lineales entre este fragmento y la otra obra que evocan para efectuar la analogía. Citemos dichas respuestas en el orden en que hemos explicado las observaciones.

(Prepa 22, Dulce Ma. Rebeca Kamia Sánchez, 2o., pregunta No. 12)
"En poesía, obras de teatro, libros de pedagogía y pensamientos."

(Particular, UNAM, Favela Fuentes, 2o.)
"No era obra, era un artículo en una revista, 'padres e hijos', trataba sobre como enfrentar a los hijos en la adolescencia, límites(sic) y reglas que se deben imponer."

(Prepa 36, Erika Ramírez Rodríguez, 2o.)
"Sí el buscador(sic), no recuerdo su autor y sí la he leído. Trataba de una carta de un adolescente(sic) que se encuentra en la cárcel(sic)"

(CBT, Marcela De la Cruz Teynosa, 3o.)
"Nunca he acabado de leer un libro completo per(sic) he leído al de Juventud en extasis(sic) la verdad no recuerdo su autor(sic)
Me interesan más los cuentos con mucha fantasía(sic)
Juventud en extasis → Carlos Cuahutemoc Sanchez(sic)"

(CBT, Jacqueline R. Coeana Tejar, 3o.)
"Carlos cuahutemoc sanchez(sic) el libro se llama "Juventud en extasis(sic)" y habla un poco acerca(sic) de estos temas."

(Prepa 36, Karina Iveth Martínez Vanegas, 2o.)
La tumba, Jose Agustin(sic) si lo he leído(sic)"

(Prepa 36, Aide Pérez García, 3o.)
"Espejo Retrovisor (Película) entre la trama se desarrolla la vida de un joven que desde pequeño sus padres lo ignoraban solo(sic) se importaban ellos mismos y le hablaban solo(sic) para regañarlo."

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)
"UN MUNDO FELIZ" ALDOS HUXLEY(sic) Esta obra es parecido al fragmento porque los protagonistas solo(sic) vienen al mundo a realizar una función específica, los que son de última(sic) o (última) clase son como esclavos de los humanos, que se compara con el niño del fragmento."

(Prepa Tecámac, Frida Bravo Gómez, 2o.)
"Recuerdo una obra pero el tema no es el mismo, sin embargo la técnica utilizada (carta) la usa Oscar Wilde en su obra De Profundis. Si la he leído(sic)."

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o., pregunta No. 12)
"En la MUSICA(sic) he encontrado una canción colombiana (cumbia) que trata de gente que es esclava, dice que así nace y así muere, en una palabra su vida así la vive. En una PINTURA(sic) también he visto, pero no recuerdo el nombre ni el autor, la vi en una exposición(sic) en la casa de cultura de Nextlalpan (Xaltocan)"

Este ejercicio de establecer similitudes entre obras y campos de las artes a través de un tema común es parte también de una de las funciones sociales de la literatu-

ra, nos referimos a la cognitiva, donde el contenido y estructura de la obra obliga a la activación de procesos como la inferencia, la memoria, el establecimiento de supuestos hipotéticos, entre otros; trascender la grafía y construir sentidos. Hemos ya observado que los bachilleres encuestados no “llenen los vacíos” a través de estos procesos cognitivos en la mayor parte de su potencial, pareciera entonces que en ellos esta función social sólo está latente al intentar (casi de manera fallida) recordar por lo menos algunos detalles que se les solicitaron, en caso de que hubieran leído la obra completa con anterioridad (pregunta número 3).

(Prepa 36, José Antonio Rodríguez, 2o.)

“El niño dice sentía mal al ser mandado por su padre o también al rechazar un mandato de el(sic) mismo.”

(CBT, Pablo González Pérez, 2o.)

“que de niña esta(sic) deprimida por su papa(sic) y el hace clasificado en tres(sic)”
(La leyó completa por interés personal)

(Prepa Tecámac, Frida Bravo Gómez, 2o.)

“Recuerdo que Franz Kafka menciona que cuando era la hora de la comida su papá lo observaba que se sentara bien, que no hiciera ruido al masticar pero él dejaba muchas migajas y con un palilli(sic) (no me acuerdo si con este se quitaba la comida de los dientes o se limpiaba los oídos(sic))”

Pasemos ahora a la función estética, que también nos interesó explorar, ésta, por las características del estudio, se redujo de cierta manera al preguntar solamente sobre las emociones que les generó la lectura del fragmento de *Carta al padre* (pregunta No. 9) función social de la literatura que sí se promovió porque los alumnos así lo manifestaron en sus respuestas, situación que nos hace recordar una serie de expresiones del dominio público con respecto a que los mexicanos somos “puro corazón” pero poco de “pensamiento”, además que la estructura sencilla del texto no obstaculizó que los bachilleres pudieran evitar o ser del todo indiferentes ante la situación expuesta. Clasificamos sus respuestas en varios grupos.

1. Efecto de identificación:

(Particular, UNAM, Shunashi Escobar Aragón, 2o.)

“Es un buen texto porque te hace sentir a veces lo que te sucede con tu padre y lo que te gustaría decirle.”

(Prepa 36, Dulce Karina Ramírez Maya, 3o.)

“Se da un comparativo por que(sic) mi madre casi no tiene tiempo de platicar y somos dos mundos diferentes”

2. Sentimientos de tipo un tanto pasivos:

(Particular, UNAM, Salvador Cosío R., 3o.)

“pues la impotencia que a veces sentimos los hijos”

(Prepa Tecámac, Frida Bravo Gómez, 2o.)

“Intriga, Sentí(sic) angustia y presión, Franz Kafka la escribe con un estilo especial que piensas: ¡Caray, que padre tan terrible!”

(Prepa 36, Leticia Alvarado Ruiz, 2o.)
"tristes por que(sic) el lo que queria(sic) era amor
Alegria por que(sic) me gusta mucho la obra
Desesperacion(sic) por saber lo que pasa"

(Particular, UNAM, Adriana Sánchez Aroche, 2o.)
"La 1o. vez que lo lei(sic) me dio mucha tristeza ahora nada"

3. Sentimientos un tanto activos:

(Prepa 36, Nayeli Salazar Villegas, 3o.)
"me hiso(sic) sentir trizte(sic) y coraje por que(sic) recorde cuando discutimos
nosotros los jovenes(sic) Con nuestros Papas(sic) porque decimos que no nos
entienden"

4. Sentimientos "mezclados" (pasivos y activos):

(Prepa 36, Erika Ramírez Rodríguez, 2o.)
"coraje y tristesa(sic) por recordar como cuando es uno niño no entiende por
que(sic) unas cosas devemos(sic) acerlas obligatoriamente dependiendo de nues-
tras emociones"

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)
"Más que nada me provoco(sic) corage y asombro, pues me hizo sentir esto el ver
que un niño era maltratado y solo(sic) era tratado para el servicio y en esa forma de
decirlo se nota que nunca ha tenido una caricia de su padre"

Cuando Jitrik plantea sus categorías sobre lectura rica y lectura pobre nos deja entrever que lo importante está en lo que se hará después del acto de lectura, situación bastante difícil de objetivar en un estudio de esta naturaleza, aunque al menos, cuando se hace la pregunta de manera directa, por lo menos nos acercamos a algunos indicadores que nos permiten observar posibilidades, por eso ya hemos dicho que en el bachillerato tenemos lectores en potencia. Las repuestas a este "hacer después" (pregunta No. 11) nos parecen bastante interesantes y tuvimos que organizarlas de la siguiente manera.

1. Respuestas hacia el texto mismo, es decir, leer la obra completa.

(Prepa 36, Leticia Alvarado Ruiz, 2o.)
"Lo leeria(sic) porque me llama mucho la atencion(sic) y pienso que es muy interesante y me gusta porque trata sobre un padre y un hijo que jamas(sic) pudireón(sic) platicar y comprenderse."

2. Lectura de la obra (también su relectura) y de otras relacionadas con el tema o del autor, compartir la experiencia de la lectura con los compañeros y hasta llegar a escribir sobre el tema:

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)
"Buscaría el libro de este autor, y aparte(sic) buscaría otro para ver si de lo que escribe todo se relaciona, ver si solo(sic) es un género del que escribe, Despues(sic) de leerlos a ambos me daré cuenta (o) si me gusta o no, y continuaría dependiendo si me gusta sus lecturas."

(UAEM, Abigail Dominguez Urbán, 3o.)

"Pues debido a que tengo un gran interés por ese tema, como primer punto leería(sic) toda la obra literaria, crearía análisis(sic) respecto al tema, como segunda expectativa buscaría(sic) libros relacionados con el tema y seleccionaría(sic) los de mi gran índole(sic)"

(Prepa 36, Karina Iveth Martínez Vanegas, 2o.)

"Pues leería(sic) más obras relacionadas con el tema o interesaría(sic) a mis compañeros para que leyeran cosas parecidas"

(Prepa 22, Daniel Lázaro, 3o.)

"leería completa y porque no releería para profundizar y tal vez compararme con el autor"

(Prepa 22, Carolina Fabiola Gamiño Camacho, 2o.)

"Pues compararlo con mi vida, ya que el fragmento es doloroso y lo veo objetivamente, podría ayudarme si me encontrara en el mismo caso; También escribiría sobre el tema partiendo de mis reflexiones y por último leería más sobre esta temática (comenzando por el libro en cuestión)."

3. Relacionarla con la vida personal. En algunos casos sus respuestas fueron sin más argumentos, en otros intentaron presentar una visión más amplia de dicha relación, hasta llegar a pensar en una futura profesión.

(Prepa 22, Mariana Robles Vázquez, 2o.)

"Yo dividiría al mundo no en tres sino en dos: yo misma y el demás mundo y para superarlo yo le seguiría echando ganas, aguantando(sic) no encerrándome en mis problemas."

(Particular, UNAM, Olukiemi Oyikeke Rojas, 3o.)

"pues tener una mayor comunicación con mi padre(sic) a su vez manifestar mis sentimientos hacia con el(sic) y no dejar de decir lo que siento nunca ya sean cosas malas o buenas"

(Prepa 36, José Antonio Rodríguez, 2o.)

"Entender a todos los que me rodean en la vida para pasarmela bien, vivía(sic) con ellos para no sentirme despreciado por ellos."

(Prepa 22, Ángel Javier Carrasco Huerta, 2o.)

"que hacía, pues esto es una enseñanza, no con esto pretendo culpa a mi papá que no vive conmigo por la falta de atenciones, pero reflexionaría sobre ello."

(CBT, Nancy González García, 2o.)

"pues que nosotros tratáramos de ser cumplidos, que nos propongamos objetivos que realmente cumplamos pero también(sic) que tuviéramos más atención(sic) por parte de los padres en caso de no tenerlo."

(Particular, UNAM, Shunashi Escobar Aragón, 2o.)

"Si fuera maestra se lo transmitiría a mis alumnos y personalmente se lo comunicaría(sic) a los demás."

Prepa 22, Guadalupe Hernández Barraza, 2o.)

"A mi me gustaría ser psicóloga, y esta decisión a(sic) repercutido en esto mismo el sentimiento de las personas y de poder ayudarlos a salir adelante, demostrarle que valen mucho y el sentido de vivir que sólo sera para ellos."

4. No leerla, respuesta inferida y respuesta explícita, en las inferidas tenemos las siguientes:

(Prepa Tecámac, Frida Bravo Gómez, 2o.)

"Lo escribiría en la computadora y lo pegaba en mi cuaderno"

(CBT, Sergio Hernández Mora, 2o.)

"Este fragmento pediría(sic) que lo pasaran primero en la ceremonia ante todos los compañeros"

(CBT, Inés Raquel Chavez ,3o.)

"Sí, la división que clases sociales dentro del país"

En esta última si la alumna nos hubiera dado más elementos nos permitiría ejemplificar las posibilidades de la llamada lectura "entre líneas" porque nos traslada la división que en el texto se presenta a una situación con un sentido más universal, las clases sociales.

4.2.2. *La metamorfosis*

El tratamiento que los alumnos encuestados le dieron a *La metamorfosis*, no tuvo gran diferencia con respecto a la de *Carta al padre*; prevaleció una lectura literal, en el sentido de entender solamente lo que a la letra dice el autor, privilegiando una lectura a partir de la estructura superficial de la obra, aunque si la comparamos con la primera, ésta tuvo un poco menos de modificación del horizonte de expectativas, aún así las dos obras de Kafka tuvieron porcentajes nada desdeñables en cuanto a la posibilidad de ser leídas a futuro.

Citemos porqué los alumnos leerían *La metamorfosis* (pregunta número 5).

(Prepa 36, Jorge Alberto Chavarria Higareda, 3o.)

"Si(sic), PARA SABER QUE MISTERIOS ESCONDE LA MENTE DE UN JUDIO PERTURBADO COMO LO ERA KAFKA(sic)"

(Prepa 36, María Monserrat Flores Campos, 2o.)

"si, por que me llamo(sic) la atencion y me quede con la duda porq'(sic) se cmbirtio(sic) como en escarabajo"

(Prepa 36, Yuliana Martínez Meneses, 2o.)

"Si por que me intereso el titulo(sic) y una de mis primas me conmento(sic) algo."

(UAEM, Berenis Paredes Valdes, 3o.)

"Si ya q'(sic)si alguien me la ubiera(sic) recomendado y seria d'(sic) mi agrado si"

(Particular, UNAM, José Eduardo Sánchez Meza, 3o.)
"Si(sic) porque me la han recomendado"

O porqué no la leerían:

(Particular, UNAM, Jasibe Karime Barragán Estudillo, 3o.)
"No, porque ya me la contaron"

Repetimos, sobre todo en esta última respuesta, la tendencia es hacia la lectura literal, lineal, tanto que no cabe pensar en la lectura para encontrar elementos "nuevos" o "confirmar" lo dicho cuando algún compañero, amigo o familiar les ha contado la obra.

Antes de pasar a los vacíos de información que los alumnos manifestaron en sus respuestas es necesario mostrar el fragmento de *La metamorfosis* que se incluyó en el cuestionario B.

Fragmento No. 1³

"Al despertarse una mañana Gregorio Samsa, después de un sueño nada reparador, descubrióse a sí mismo convertido, dentro de su propio lecho, en un gigantesco insecto. Se hallaba recostado sobre su espalda dura cual un caparazón, y cuando levantó un poco su cabeza pudo ver su oscuro vientre abombado, dividido en tiesos segmentos en forma de arcos, cuya parte más alta a duras penas podía aguantar la colcha, que estaba a punto de deslizarse hasta el suelo por completo. Sus numerosas piernas, lastimosamente delgadas en comparación con el resto de su tamaño, se agitaban desesperadamente ante sus ojos.

¿Qué es lo que me ha sucedido?, pensó.

Porque no se trataba de un sueño."

De *La metamorfosis*, Franz Kafka (Checoslovaquia; 1883-1924)

Ahora sí, tomando como guía el fragmento nos será más fácil relacionar las respuestas que los alumnos dieron a las preguntas 2 y 8. La primera se refiere a las dificultades que tuvieron al leer con anterioridad. Éstas las organizamos en tres grupos, de los cuales ejemplificaremos los problemas de ubicar el sentido metafórico de la obra y el problema mayor, no saber precisar lo que no se entiende.

(Particular, UNAM, Katia Campos Deschamps, 3o.)

"Si(sic) en un principio no entendia(sic) lo que le pasaba a Gregorio de noche pense(sic) que todo era un sueño"

(CBT, Monty Ulises Loeza Hdz, 3o.)

"Pues al principio sí, ya que me enredaba(sic) y no entendia(sic) lo que el autor me trataba de dar a entender ya que yo pensaba otras cosas como que la metamorfosis y la lectura no eran ciertas." (La leyó completa y por interés personal)

(CBT, Noemy Paredes Villanueva, 2o.)

"sí porque te enreda(sic) un poco pero poco a poco se le va aclarando Las(sic) dudas por cierto muy interesante" (La leyó completa y por interés personal)

³ Se utilizó la traducción de Ernesto Rodríguez Arias, realizada para la edición de Porrúa en la Colección "Sepan cuantos...", con prólogo de Milán Kundera, México, 1985, p. 3.

Esta misma pregunta y organización de respuestas se repitieron en la número 8, pero tomando como base el fragmento presentado. De igual manera volvemos a observar, ahora sí, en una obra no necesariamente llena de vacíos desde su estructura, pero sí con un lenguaje directo y a la vez metafórico cuando inicia, sin dar mayor antecedente al lector, dificultades para abstraer la metáfora.

1. Problemas para entender el sentido y éstos se les atribuyen a una frase.

(CBT, Edgar Omar López Herrera, 2o.)

"Donde dice que vio(sic) su obscuro vientre abombado, dividido en tiesos segmentos en forma de arcos."

(Prepa 36, Alma Rosario Garduño García, 3o.)

"cuya parte más alta a duras penas podía aguntar(sic) la colcha lla(sic) que no logro entenderlo."

2. Problemas para entender el sentido porque se lee de manera literal.

(CBT, Arturo Carreón Delgadillo, 2o.)

"sobre un gigantesco insecto"

(Prepa 36, Diana Hidalgo García, 3o.)

"Como es la forma en el que se ve como insecto"

(Prepa 22, Maribel Leyva Gaxiola, 2o.)

"no me quedo(sic) muy claro que(sic) insecto es."

(Prepa 36, Dorian Rocha Roque, 3o.)

"la parte donde dice Porque(sic) no se trataba de un sueño..."

(CBT, Lizeth Monroy Sinfuentes, 2o.)

"Trata de un hombre el cual había tenido una experiencia extraña con un insecto"

(CBT, Victoria Barrera Lira, 3o.)

"fue de que talvez(sic) sea un animal, pero al principio hablaba de una persona"

(Prepa 22, Roberto Carlos Mejía Lugo, 2o.)

"lo que no entendi(sic) fue que si era un sueño o no"

(Prepa 36, María Monserrat Flores Campos, 2o.)

"me confundio(sic) un poco cuando el(sic) se despierta por q'(sic) yo pense (sic) q'(sic) estaba el animal ensima(sic) de el pero no el era el insecto(sic)"

(Prepa 22, Jorge Aguilar, 2o.)

"Que un hombre al despertar de su descanso descubrió ciertos cambios en su cuerpo que lo sorprendieron mucho"

3. Se percibe que se entendió el sentido pero no completó la idea.

(Prepa 22, César Santiago Ortega, 3o.)

Creyendo que lo que uno ve no puede ser cierto, hasta que se da cuenta de que si(sic) lo es"

(CBT, Monty Ulises Loaeza Hdz, 3o.)

"Entendi que todo esto sólo es producto de imaginación pero que a la vez es muy real."

(Prepa 36, Jorge Alberto Chavarria Higareda, 3o.)

"SI ES QUE SE TRATABA DE UN SUEÑO SOBRE OTRO DE UNA REALIDAD RELATIVAMENTE ABSURDA E INCOMPREENSIBLE(sic)"

(Prepa 36, Lizett Barrera Santillán, 2o.)

"que nosotros cuando nos descubrimos no sabemos como fue que cambiamos que a la mejor nos damos cuenta que no eramos y que en un día inesperado podemos descubrir la verdadera personalidad."

Reiteramos que completa el sentido o los sentidos de un texto el marco referencial del lector. Las preguntas que indagaron esta categoría fueron dos, una con respecto a la lectura de otras obras literarias con tema semejante (pregunta número 10) y la otra en relación a otras manifestaciones de las artes que tuvieran temática semejante.

Aquí es interesante observar el esfuerzo por establecer analogías, en algunos casos poco pertinentes, pero ya hubo de parte de algunos alumnos el registro en su memoria de los datos básicos de una obra que son su título, autor y la idea general de lo que trata, de tal suerte que con ello se observa también la promoción de la función social de la literatura llamada cognitiva. Las respuestas se organizaron en los siguientes grupos.

1. No establece relaciones por falta de un marco referencial cercano.

(CBT, Monty Ulises Loaeza Hdz, 3o.)

"No he leído otro semejante"

2. Menciona datos de autores y obras pero sin aparente relación con el texto en referencia.

(Prepa 22, Ilse Maya Fragoso, 2o.)

"Si(sic), he leído, las cartas que Hernán Cortes hizo al conocer a los aztecas, bueno durante la conquista, ya que es muy descriptivo." (observamos que la alumna cuida de manera convencional su escritura.)

(Prepa 22, Teresa Aurora Ricbi Castillo, 2o.)

"Allan Poe El cuervo, La fosa y el Péndulo" éstas(sic) obras son de gran interés además de poseer una trama tan interesante, despiertan la curiosidad, lo que nos motiva a terminar la lectura."

3. Menciona datos incompletos de la obra o del autor con aparente relación.

(Prepa 36, Eréndira Rebeca Ayora Jurado, 3o.)

"en el libro de "Cien Años de Soledad(sic) sale un capitulo(sic) donde presenta en el circo una niña araña que se había convertido en esto al haber desebedecido(sic) a sus hijos /(sic) ya lo lei(sic)."

(Prepa 36, Carlos Ibarra Rodriguez, 3o.)

"Carta al padre(sic) trata de un cambio de personalidad y muy alterna R-s(sic)"

(Prepa 36, Alma Rosario Garduño García, 3o.)

"Estampas de la ciencia 1(sic) es el relato de una guerra en mi cuerpo al comienzo te hace sentirte dentro de una sensación haci(sic) la estoy terminando"

4. Menciona datos completos con aparente relación.

(Prepa 36, Jorge Alberto Chavarria Higareda, 3o.)

"OJOS DE PERRO AZUL(sic) DE GABRIEL GARCIA MARQUEZ, QUE EN FORMA DE SUEÑO UN SUJETO QUE SE SUPONIA(sic) FALLECIDO SUEÑA QUE ESTA(sic) VIVO, MUERTE Y VIDA JUNTOS, LA CONTRADICCION(sic) MAS(sic) GRANDE DE TODAS(sic)"

(Prepa 36, Francisco Ramón García Arellano, 2o.)

"si lade(sic) el niño estrella de oscar wilde(sic) el hablaba de un niño que desres(sic) de haber depreciado(sic) a su madre se convierte en un raro espesimen(sic), Era de sapo y cuerpo de bibora(sic) y si la lei(sic) completa"

(Prepa 36, María Monserrat Flores Campos, 2o.)

"no recuerdo bien pero creo que sí pero es de fabulas(sic) es "Zoología fantástica" de BORGES y el Bestiario" de Juan José ARREOLA(sic)".

5. Menciona datos de un campo de las artes con aparente relación.

(Prepa 36, María Monserrat Flores Campos, 2o., pregunta No. 12)

"en la pintura como El hombre elefante de Leonardo Merman (Mexicano) y la música no recuerdo el nombre del Grupo pero se trata de q'(sic) se siente(sic) como una zorra y al final le dicen q'(sic) lo es."

También dentro de la función cognitiva el recordar el detalle sobre la lectura pasada de la obra nos está promoviendo traer al presente elementos que nos permiten otros sentidos o confirmación de los ya construidos, por eso en la pregunta número 3 los alumnos contestaron, en caso de haber leído con anterioridad *La metamorfosis*, de la siguiente manera:

1. No precisa ni detalles ni idea general de la obra.

(Particular, UNAM, Katia Campos Deschamps, 3o.)

"Pues no recuerdo mucho, solo la tematica(sic)".

2. Precisa detalles o idea general de la obra de manera literal

(CBT, Noemy Paredes Villanueva, 2o.)

"bueno del chavo se abia(sic) convertido en un insecto(sic) y no queria(sic) salir de su cuarto no queria(sic) ni ver a su mamá ni amigos"

(UAEM, Berenis Paredes Valdes, 3o.)

"Que a su padre lo avian (sic) corrido y q'el joven mantenía a su familia y al final lo dejan solo" (la leyó completa a solicitud del profesor)

(UAEM, Cintia Jesica Barriguete Terrazas, 3o.)

"Gregorio fue excluido(sic) de la familia, nadie quería acercarse a el(sic), les producía(sic) asco y desprecio a pesar de que el les había(sic) ayudado económica-

mente(sic) durante su vida norma. Mas(sic) tarde Gregorio muere provocando tranquilidad en su familia”

(UAEM, Ulises Sandoval García, 3o.)

“Que era una persona normal con trabajo(sic) una familia pero que al quedarse dormido y despertar se dio cuenta que el estava(sic) ya en otro cuerpo en una resurreccion(sic) en otro cuerpo” (la leyó completa)

(UAEM, Liliana Rebolledo Reyes, 2o.)

“Que se convirtio(sic) en escarabajo
Que su familia le tenia Asco(sic)”

(UAEM, Martín Rafael Ruiz Torres, 2o.)

“q'(sic) le daban de comer y casi comomia(sic)
lo cuidaba de la sociedad”

Recordemos que también se hicieron entrevistas y en una de ellas una alumna se remitió a varias obras, en cuanto a lo que recordaba, nos parece pertinente incluir sus comentarios.

A Serafina de 2o. de la Prepa Incorporada a la UAEM se le pidió nos comentara alguna anécdota que tuviera que ver con la lectura que hizo de esta obra, sobre todo si la entendió igual que sus compañeros a amigos, veamos lo que nos dijo:

La de *La Metamorfosis* que dice en una parte que eh, el papá de Gregorio le aventó una manzana y que se le había quedado en su caparazón ahí enterrada yo pensé que nada más se la había aventado y como es muy grande la manzana que este lo habría lastimado pero mis amigos me dijeron que no que ahí se le había quedado la manzana y ahí se le había podrido ...

Una vez más constatamos la importancia que para los bachilleres tiene realizar una lectura literal.

La segunda función social de la literatura que nos interesó fue la estética, que en este estudio se redujo a los sentimientos, a las emociones que provocó la lectura del fragmento leído. Hubo quienes no aclararon sus emociones:

(Prepa 36, Francisco Ramón García Arellano, 2o.)

“Cuando el(sic) se encuentra convertido en un insecto”

Registramos también tendencias hacia sentimientos un tanto pasivos:

(Prepa 22, Elisa Espinosa, 2o.)

“me hizo sentir pequeña y fragil(sic)”

Lo curioso es que comentarios semejantes también los hicieron en la entrevista:

Liliana, 3o. Prepa Incorporada a la UAEM

- ... y mm..., otra obra, por ejemplo *La Metamorfosis*, así como, como podría decirlo, pues también más o menos tristeza porque él apoyaba mucho a su familia y quería mucho a sus papás y cuando él sufrió ese cambio o sea le dan la espalda porque

no había quien sustentara(sic) la casa, o sea también de o sea tristeza ... la muerte de Gregorio Samza ... Metamorfosis me gustó mucho ... y ... de *Crimen y castigo* también, no la he leído toda, un pedazo y lo completé con la película.

Y otra vez Serafina en una recapitulación que incluye otras obras:

Serafina. 2o. Prepa Incorporada a la UAEM

- ... Porque de todas de todas las que más me han gustado son las de *Metamorfosis*, *Otelo* y *Las batallas en el desierto*. En *Las batallas en el desierto* porque es un niño que se enamora de una serie y que es un amor imposible y que el niño se enamora de personas que no deben no.

En la de *Metamorfosis* porque Gregorio era un muchacho muy trabajador responsable de su familia y en un sueño se queda así, y que luego su familia lo despreciaba, ya no lo quería y lo único que buscaban era deshacerse de él.

En la de *Otelo* porque Otelo asesinó a Desdémona sin ... porque se dejó cegar por sus celos a causa de un chisme la asesinó y pues yo pienso que primero debería de pedir una explicación o algo así y no actuar antes de estar bien enterado, también ese sentimiento de tristeza. Todas las personas nos merecemos una oportunidad.

Los sentimientos un tanto activos también se manifestaron en comentarios como:

(CBT, Noemy Paredes Villanueva, 2o.)

"escalofrio porque de saver(sic) que de repente eres un insecto(sic) pues te saca de ond(sic)"

(Prepa 36, Yuliana Martínez Meneses, 2o.)

"con el fragmento de la metamorfosis yo, al empezar a leer me empecé(sic) a imaginar el cambio de Gregorio Samsa yo creo que se convirtió(sic) en cucaracha"

(Prepa 22, Olivia Vega Mansol, 2o.)

"Pude involucrarme y pensar si a mi me hubiera pasado"

Y la combinación de ambos sentimientos, pasivos y activos también se presentó:

(Prepa 36, María Monserrat Flores Campos, 2o.)

"haciedad(sic), desesperación, miedo a que a mi me suseda(sic) pero lo que mas me causo(sic) fue asombro"

(UAEM, Cintia Jesica Barriguete Terrazas, 3o.)

"Miedo, preocupacion, confusion(sic), al leer me imagino lo que pasa en la historia, y solo pensar en lo que le ocurrio(sic) a Gregorio me provoca estas emociones"

La última categoría es la de lectura rica *versus* lectura pobre, una pregunta central (la número 11) fue sobre lo que harían si les gustara el tema tratado en el fragmento, ante lo que pudiera parecer obvio hubo respuestas diferentes en el planteamiento pero en esencia muy semejantes. Las agrupamos de la siguiente forma:

1. No precisa:

(CBT, Arturo Carreón Delgadillo, 2o.)

"creo que no sobre(sic) explicarme"

2. Lectura de la obra:

(Prepa 22, Ilse Maya Fragosó, 2o.)

"Voy a tratar de conseguir el libro, en la biblioteca, o tal vez algunas de mi(sic) compañeras me lo puedan prestar, de no ser así; buscaré las posibilidades para comprarlo."

3. Relacionarla con la vida personal:

(Prepa 22, Teresa Aurora Ricbi Castillo, 2o.)

"Trataría de buscar una solución y en caso de no encontrarla me suicidaría, porque, para que quiero la vida si solo(sic) voy a estorbar a los demás o privar de algunas cosas a otros."

4. Intento de una supuesta creación, no precisa en que campo, con tema semejante.

(Prepa 36, Leopoldo Felipe Arellano Sánchez, 3o.)

"En caso de que me guste trataría(sic) de aser(sic) sería(sic) mezclarlo(sic) con un ambiente mas(sic) terrorífico(sic) y demas(sic) trataría(sic) de imaginarmelo(sic) lo mas(sic) asqueroso posible para poder esculpirlo en plastilina."

(Prepa 22, Roberto Carlos Mejía Lugo, 2o.)

"De q'(sic) un hombre por las noches se convirtiera en algún animal, o si no pondría(sic) una cosa más fantástica"

5. Intenta explicar el sentido del texto, queda incompleto el comentario y no corresponde a la pregunta.

(Prepa 22, César Santiago Ortega, 3o.)

"Solo fantasías(sic), pero en realidad existen metamorfosis, aunque no físicas, si las hay psicológicas(sic)".

4.2.3. *Edipo Rey*

Según Ángel María Garibay (1962)⁴ de las múltiples obras que escribió Sófocles y de las siete a las que por ahora hemos tenido alcance, la de *Edipo Rey* no es para su gusto la mejor, sin embargo es la incluida en los programas de literatura; la más popular porque comúnmente durante el año suele ponerse en escena, convirtiéndose en la forma con más posibilidades para que la conozcan no solamente los alumnos.

De Sófocles, dramaturgo griego, ubicado entre 596 y 494 como fecha de su nacimiento y en 406 como fecha de su muerte, antes de nuestra era, se dicen cosas mitad leyenda, mitad verdad. Por ejemplo, su padre fue un rico industrial que le procuró la mejor educación. Sófocles se desarrolló en el campo de las artes, gracias a ello fue maestro de música, competía en los concursos con piezas dramáticas y hasta tuvo un cargo en la política, allá en el famoso periodo de Pericles.

⁴ De acuerdo a la versión que hace directa del griego, con su introducción a la edición para Porrúa de *Sófocles, las siete tragedias*, México.

En cuanto a su vida personal, casó con una mujer que le dio un hijo, sin embargo, cuentan que tuvo una amante y otro hijo con ésta. Ya en su edad adulta, sobrepasó los 90 años si estas fechas son ciertas, se dice que su hijo legítimo le ocasionó problemas porque lo acusó de demencia senil para despojarlo de sus bienes, cosa que finalmente no logró, pero que en parte dicha circunstancia quedó reflejada en su pieza dramática *Edipo en Colono*. Y podríamos continuar indagando más sobre este personaje, pero ahora lo que nos interesa es su obra, *Edipo Rey*, y de ella el fragmento que le presentamos a los alumnos de bachillerato.

Fragmento No. 2⁵

—ED. —¿Es lo que pides? Lo que pides yo haré que se vea cumplido. Oye mi designio, atiende y cumple lo que yo he de decir. Si el medio de salvarte pones en práctica, tendrás que ser liberado de todos los males.

Voy a hablar ante todos. Nada sé de los hechos, nada de las versiones que acerca de ellos corren. Hoy soy un ciudadano, como todos. Nada tuve que ver con ese delito. Ni la mínima noticia tuve de él. Ea, pues, yo mando que todos los que esta ciudad de Cadmos habitan atiendan:

El que sepa quién fue el autor de la muerte de Layo, hijo de Lábdaco, preséntese y declárelo. ¿Vive el culpable aquí? Hable y se le hará una concesión de indulgencia. Nada la ciudad, ni el castigo, ni en venganza habrá de hacer en su contra. No sólo el silencio que calla, sino la gratitud que premia: eso tendrá.

Ah, pero si en callar se empeña, si temeroso oculta, ya a sí mismo, ya a un amigo suyo, yo mando en tal caso terriblemente:

Sea el que fuere, en este territorio, sobre el cual ejerzo el imperio, nadie le diga palabra, ni le deje asociarse a los sagrados ritos, ni siquiera a las abluciones lustrales. Quiero y mando que todos a ese sin piedad lo expulsen, de su propia mansión, de la ciudad entera. Él, él es ciertamente la causa de nuestra horrible peste. Eso el oráculo de Delfos manifiesta. Ya veis cómo me propongo vengar al muerto y vengar el derecho del dios.

Y el asesino, si obró solo, o si obró con cómplice, lleve una vida dura, cruel e intolerable. Maldito y desdichado para siempre."

De *Edipo Rey*, Sófocles (Grecia; 495-405, a. C.)

Según las respuestas en los cuestionarios aplicados, ésta resultó ser la obra más leída con atelación por los alumnos de bachillerato, y por lo tanto la que bajó considerablemente sus porcentajes de horizonte de expectativas para una futura lectura. Aún así, las razones para leerla o no hacerlo fueron expresadas de la siguiente forma por los bachilleres.

1. Sí la leería:

(Prepa 36, Oscar Epifanio Luna Luna, 3o.)

"sí el drama ya visto en obra de teatro es impactante como lo trivial en la relacion familiar y social puede escandalizarse en esa magnitud"

(Prepa 36, Omar Said Mera Carrillo, 2o.)

"SI POR QUE EN ESTE CASO ME GUSTA LA FORMA EN QUE SE EXPRESA Y PORQUE ME GUSTA COMO ESTA COMO EN VERZOS(sic)"

⁵ Se utilizó la versión directa del griego realizada por Ángel Ma. Garibay; Porrúa, México, 1962, p. 130.

(UAEM, Karla Mondrague Mtz, 2o.)

"Si porque es interesante el ver como se venga la muerte de otro ser"

(UAEM, Serafina Jiménez Reyes, 3o.)

"Si, porque se me hizo un poco complicada y me quedaron muchas dudas y me gustaría aclararlas(sic)"

(Prepa 36, Aide Pérez García, 3o.)

"Ni ¿por que(sic) es interesante como Edipo fue expulsado de su Reino(sic) para no matar a su padre cuando era niño, y al regreso mata a su propio padre sin saberlo"

Esta última es muy al estilo de los alumnos cuando de manera intencionada no les interesa ser claros en su respuesta.

2. Y las razones para no leerla, hasta cierto punto son obvias en el contexto de los alumnos:

(Prepa 36, Karina Iveth Martínez Vanegas, 2o.)

"no porque ya vi la obra y se mas(sic) o menos de que se trata"

(Prepa 36, Fernando González Hernández, 3o.)

"No por que(sic) la vi en obra teatral"

Como ya dijimos que los estudiantes manifestaron haberla leído, se les preguntó sobre las dificultades que encontraron para entenderla (pregunta número 2), la tendencia de la respuesta fue hacia las no dificultades:

(Prepa 22, Mariana Robles Vázquez, 2o.)

"No, ninguna la he leído 3 veces."

(UAEM, Abigail Domínguez Urbán, 3o.)

"Creo que la obra es legible y clara puesto que explica de manera congruente el complejo de Edipo, estudiado por el psicoanálisis."

(Particular, UNAM, Shunashi Escobar Aragón, 2o.)

"no, ya que a parte de leerla, la vi(sic) expuesta en una obra teatral."

(Prepa 36, José Antonio Rodríguez, 2o.)

"No, bueno eso creo entendí(sic) que el que ejerce el imperio busca al responsable de la muerte de Layo sea como sea para que este(sic) pague lo que ocasiono(sic)"

Y muy pocos expresaron haber tenido dificultades, sólo en cuando al vocabulario y la sintaxis, como se podrá observar.

(Prepa 22, Edgar Gutiérrez Ortiz, 20.)

"Si, primero la forma de expresarse en la obra ya que no es de este tiempo."

Sin embargo estas respuestas las asociamos a la siguiente pregunta (número 8) que sondeó las dificultades de comprensión en el fragmento presentado en el instrumento.

1. Dificultades de vocabulario:

(CBT, Pablo González Pérez, 2o.)
"que significa abluciones"

(Prepa 36, Karina Iveth Martínez Vanegas, 2o.)
"el oraculo(sic) de Delfos"

2. Dificultades por el estilo literario:

(Prepa 36, Fernando González Hernández, 3o.)
"Que usa una descripción de prosa que no entiendo"

3. Dificultades por no entender el sentido o un sentido:

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)
"No sé porque dice que primero premiará y termina maldiciendo a un asesino"

(Prepa 36, Leticia Alvarado Ruiz, 2o.)
"No entiendo de quien(sic) se trata y por que(sic) dice eso"

(Particular, UNAM, Adriana Sánchez Aroche, 2o.)
"No se a que se estan(sic) refiriendo, no lo entendí(sic) muy bien"

(UAEM, Gregorio Villegas Villaseñor, 3o.)
"No entendí hacia quien(sic) se dirige la reclamación"

4. No precisa por varias razones:

Prepa 22, Vanessa Guerrero Ordaz, 2o.)
"El principio de esta obra me suna (sic) muy confuso."

(CBT, Marcela De la Cruz Teynosa, 3o.)
"No pongo nada por que(sic) no le puse atencion(sic)"

5. No precisa tener dificultades:

(CBT, Sergio Hernández Mora, 2o.)
"Trata de una persona que se confiesa inocente."

(Prepa 36, Omar Said Mera Carrillo, 2o.)
"QUE EN ESTA HABLA SOBRE UN HOMBRE QUE BUSCA A UN ASECIÑO(SIC) DONDE DICE QUE NO SE BENGARA(SIC). PERO EL AUN ASI EL QUE POBLE(SIC) NO HABLA Y ES DESCUBIERTO LO DESTIERREN POR QUE(SIC) ES LA CAUSA DE LA PESTE EN LA CIUDAD(SIC)."

Una manera de verificar en cierta medida lo entendido fue solicitarles nos dijeran algún detalle que recordaran de la obra (pregunta número 3), sus respuestas las organizamos en tres grupos, el primero desde el argumento que de manera común se conoce de esta pieza teatral, el segundo con base en las escenas realmente recordadas por la lectura que hicieron de la obra. En el primer grupo tenemos dos alumnas:

(Prepa 22, Mariana Robles Vázquez, 2o.)

"Muchos. En un panorama general puedo decir que es obra dramática en la cual Edipo que es el rey de Tebas mató a su padre (Layo) sin saber que lo era, al tomar la ciudad se queda con Yocasta su madre sin saberlo y tienen hijos al enterarse de esto Yocasta se ahorca y Edipo se destierra y se saca los ojos con los pendientes de Yocasta."

(Prepa 22, Carolina Fabiola Gamiño Camacho, 2o.)

"Layo se enteró que su hijo lo mataría. Edipo es abandonado, al crecer este con padres adoptivos decide huir para no cumplir su profecía y mata a Layo sin conocerlo. Este se casa con Yocasta, su madre sin saberlo, al final Yocasta muere y Edipo queda ciego."

Sólo una alumna no presentó algún detalle que por lo menos fue observado o inferido a partir de la puesta en escena, como claramente lo expresa.

(UAEM, Serafina Jiménez Reyes, 2o.)

"Cuando interrogaron al sabio que estaba ciego, cuando se colgo(sic) la reyna, cuando mandarón(sic) a buscar al pastor para que dijera quien le habia(sic) entrigado al bebe" (vió la obra de teatro)

La mayoría de las respuestas del tercer subgrupo fueron un tanto basadas en el fragmento presentado y no así en la lectura o conocimiento de la obra en su representación teatral, por lo tanto fue difícil trascender al detalle.

(Prepa 36, José Antonio Rodríguez, 2o.)

"Que todo el imperio debería de buscar al asesino(sic) pero sin que el(sic) se entere para atraparlo"

(CBT, Fabiola Villegas Zavala, 2o.)

"Trata sobre un asesinato conosido(sic) el cual no se sabe en realidad quien fue y así acer(sic) investigaciones"

(CBT, Pablo González Pérez, 2o.)

"Querian(sic) buscar a un asesino cuyos crímenes eran traer la peste" (la leyó completa por interés personal)

(CBT, Nancy González García, 2o.)

"De un asesinato que ocurrió(sic) y que ED(sic) hara justicia(sic) y q'(sic) si el asesino estaba en ese lugar q'(sic) dijera y que nadie de las demás personas lo reciba en su casa porque por su culpa hay mucha a peste(sic)."

(CBT, Claudia Ivette León Rodríguez, 2o.)

"Que mataron a un muchacho pero nadie queria(sic) decir quien habia(sic) sido"

Insistimos que en el caso de *Edipo Rey* nos encontramos ante una obra literaria que trasciende a las artes, citada recurrentemente en otras disciplinas, por ejemplo el psicoanálisis. Sin embargo todo ello no es suficiente y más bien pareciera estar bastante ajeno al contexto de los alumnos, situación comprobada por las respuestas que dieron a la pregunta número 10, sobre la relación que encuentran con el tema de la obra o con el autor y otras semejantes. Dividimos en dos grupos sus respuestas, sobre todo

por el intento de establecer analogías que no necesariamente son pertinentes sobre todo por la ausencia de una explicación.

1. Datos incompletos con cierta relación, sin interesarse por la explicación.

(Prepa 22, Carolina Fabiola Gamiño Camacho, 2o.)

"Hace poco lei un fragmento titulado 'Yo nací mandita' (no recuerdo el autor) y trata de una casualidad parecida en la que el protagonista mata a su propio hermano sin saberlo."

(Prepa 36, Karina Iveth Martínez Vanegas, 2o.)

"un cuento de la revista el cuento 'Otro juego'"

(Particular, UNAM, Olukiemi Oyikeke Rojas, 3o.)

"Sí, también(sic) habla sobre la muerte de alguien y la lei(sic) y se llama díes que no me maten"

2. Datos completos con cierta relación sin explicación.

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)

"CRIMEN Y CASTIGO F.M. DOSTOIEVSKY(sic) es un libro que en casi(sic) igual solo(sic) que en este libro es un autocastigo que el protagonista se da, y en Edipo Rey el criminal es castigado."

La lectura rica, categoría propuesta por Jitrik, parece asomarse en el sentido de que hay intenciones de parte de los bachilleres encuestados de hacer "algo" después de haber leído el fragmento, al menos así nos lo hicieron saber cuando se les hizo la pregunta número 11.

La respuesta inmediata en algunos casos fue leer la obra completa.

(Prepa 36, Leticia Alvarado Ruiz, 2o.)

"La leería vien(sic) para poder entenderle y sacar conclusiones de lo que no le entiendo"

También mostrar cierta ambigüedad en la respuesta, fue otra constante en algunos bachilleres.

(Prepa 36, José Antonio Rodríguez, 2o.)

"Buscar información de este fragmento para saber todo lo que paso despues(sic) y para ver si en realidad es lo que yo explique."

Por la naturaleza de la obra hubo alumnos que pensaron en la puesta en escena.

(UAEM, Serafina Jiménez Reyes, 3o.)

"me gustaria(sic) leer la obra y representarla con mi grupo"

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)

"Si llegara gustar, conseguiría una copia la más posible original, y me dispondría a organizar una representación de esta(sic)"

Dentro de este grupo de respuestas, la sola representación, sin dejar claro que el antecedente es la lectura.

(UAEM, Karla Mondrague Mtz, 2o.)

"Representar tratando llegar a una conclusion mas(sic) precisa acerca de la muerte de layo(sic)"

Por último, en este grupo de respuestas, hubo quien solamente pensó en la trama:

(CBT, Fabiola Villegas Zavala, 2o.)

"tratar de encontrar al que cometio(sic) el asecinato(sic)"

Recordemos que una de las funciones sociales de la literatura es la emotiva, en este sentido, a partir de la lectura del fragmento presentado y de los antecedentes que suponíamos tienen los bachilleres sobre la obra, de alguna forma se promueven algunas emociones, por tal motivo se les hizo la pregunta número 9 sobre los sentimientos que les generó la lectura. Las respuestas se clasificaron en 5 grupos.

1. No expresa de manera específica algún sentimiento.

(CBT, Fabiola Villegas Zavala, 2o.)

"la verdad no te sabria(sic) decir"

2. Sentimientos pasivos.

(Prepa 36, José Antonio Rodríguez, 2o.)

"Angustia ya que el acesino(sic) anda suelto y puede cometer otros delitos"

(Prepa 36, Oscar Epifanio Luna Luna, 3o.)

"lo dificil(sic) que resulta esconderse de los demas(sic) y mas aun(sic) de uno mismo no solo(sic) por una culpabilidad de ese estilo debe la propia vida en todos los sentidos.

(Prepa Tecámac, Deniss Barrios Andrade, 2o.)

"Que la gente nunca va ha ser honesta y es solapadora de los malos actos"

3. Sentimientos activos.

(Prepa 22, Carolina Fabiola Gamiño Camacho, 2o.)

"El fragmento reflejaba ira, la exigencia de justicia ... me transportó a una asamblea griega antigua, una especie de juzgado en busca del asesino ... es emocionante."

4. De ambos tipos.

(Prepa 36, Leticia Alvarado Ruiz, 2o.)

"Miedo: por que abla(sic) medio raro en el fragmento Duda por que(sic) no le entendia(sic)."

5. Tomó distancia, más bien se aburrío.

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)

"No me generó muchas emociones, solamente puras dudas, además ya mencione(sic) que no me gusta, y casi no me interesó la lectura."

Ya hemos señalado que también efectuamos algunas entrevistas para confirmar algunas de las respuestas que los alumnos nos dieron. En este caso en la conversación, de manera espontánea surgieron comentarios sobre las obras de Sófocles, aunque también en el nivel de la generalidad, como podemos observar en la siguiente transcripción que hicimos de lo que nos contó René de tercer grado de la preparatoria incorporada a la UNAM, cuando se le preguntó sobre los autores que recordaba haber leído:

"De Sófocles su.. la forma en que escribe él, me encanta la forma en que escribe... tiene el toque perfecto para poderle dar a la tragedia a la novela. Es impresionante, en *Ajax* me la pasé divertidísimo leyéndola, también en *Electra*, este ... por ejemplo *El Mio Cid* porque tenía ganas de leer algo de caballería, a mí me gusta mucho eso de caballeros, la costumbre antigua de ser un caballero a mí, yo trato de serlo

4.2.4. *Otelo*

En la división común que se hace de las letras modernas, los conocedores señalan que el representante de las españolas es Miguel de Cervantes Saavedra y, desde luego, el de las inglesas, William Shakesperare. Coincidencia es la fecha de la muerte de ambos, acaecida el 23 de abril de 1616, motivo por el cual, dicho día y mes, se ha declarado el día internacional del libro.

William Shakespeare nació en Straftord - on - Avon, Inglaterra, en una familia aficionada al arte dramático. Llevó una vida de penurias, ejerciendo diversos trabajos como portero, camarero, entre otros, que alternaba con pequeñas actuaciones. Su suerte empezó a cambiar cuando le solicitaron copiar los papeles de los actores de las diversas compañías que pululaban en Londres. Cuando descubrieron su capacidad e inteligencia para efectuar adaptaciones con un estilo muy peculiar, empezó a hacerse popular. Se dice también que fue acusado de plagio, lo que aún no ha sido comprobado por sus historiadores. Escribió obras dramáticas, dramas históricos, comedias de enredos y sonetos. Vivió un buen tiempo al amparo de la Reyna Isabel de Inglaterra. Cuando se encontraba en la cúspide de la fama decidió retirarse, no se sabe la fecha exacta. Terminó sus días en la región donde nació. El epitafio que escribió para su tumba, que aún no se sabe si efectivamente en ella descansan sus restos, parece haberlo planeado para dejar en la incertidumbre la localización de su última morada:

"Buen amigo, por el amor de Jesús
no pises este polvo.
Bendito sea el que respete estas tierras.
Maldito sea el que remueva estos huesos."

Después de esta breve semblanza de Shakespeare es necesario recordar que la obra seleccionada para este estudio fue *Otelo*, tragedia, y el fragmento fue el que a continuación presentamos.

Fragmento No. 2⁶

Yago hablando con Rodrigo

"Yago—Sosíégate; le sigo por mi interés. No todos podemos mandar ni se encuentran siempre fieles criados. A muchos verás satisfechos con su condición servil, bestias de carga de sus amos, a quienes agradecen la pitanza, aunque en su vejez los arrojen a la calle. ¡Qué lástima de palos! Otros hay que con máscara de sumisión y obediencia atienden sólo a su utilidad, y viven y engordan a costa de sus amos, y llegan a ser personas de cuenta. Estos aciertan, y de éstos soy yo. Porque habéis de saber, Rodrigo, que si yo fuera el moro, no sería Yago, pero siéndolo, tengo que servirle, para mejor servicio mío. Bien lo sabe Dios: si le sirvo no es por agradecimiento ni por cariño ni obligación, sino por ir derecho a mi propósito. Si alguna vez mis acciones dieran indicio de los ocultos pensamientos de mi alma, colgaría de la manga mi corazón para pasto de grajos. No soy lo que parezco..."

De *Otelo*, William Shakespeare (Inglaterra, 1564-1616)

Un horizonte de expectativas puede ser modificado a partir de estrategias como mostrar fragmentos de obras, por tal motivo preguntamos a los bachilleres si leerían la obra completa (pregunta número 5). Seleccionamos dos respuestas de alumnas que no lo harían. El criterio fue la vaguedad de lo considerado interesante o no para ellos y la supuesta precisión de que este dramaturgo es "difícil" por su vocabulario.

(Prepa 36, Yuliana Martínez Meneses, 2o.)

"No porque con el Fragmento que lei(sic) no se me hizo interesante"

(Prepa 36, Lizett Barrera Santillán, 2o.)

"No lo haría por que(sic) sería muy difícil(sic) leerlo pior(sic) que Shakespeare maneja palabras cultas"

Los alumnos que sí leerían la obra expresan sus razones desde los lugares comunes sobre la lectura, rara vez explican agregando otros elementos, sin embargo, en este otro tipo de respuestas creemos se encuentran las potencialidades lectoras.

(Prepa 36, María Monserrat Flores Campos, 2o.)

"Si por q'(sic) de porsí(si) me costo(sic) trabajo más sino(sic) la leo completa y con atencion(sic)"

(CBT, Mónica Selene Sánchez Acosta, 2o.)

"Si(sic) porque el leer me facilita que no tenga faltas de ortografía(sic) y porque se ve interesante."

(Prepa 22, Olivia Vega Mansol, 2o.)

"Sí porque de alguna manera no somos lo que aparentamos y por lo tanto sabríamos que clase de personas somos"

"Si(sic), puesto que me estoy dando cuenta, que soy muy poco culta; en los tipos de lectura, y autores que en este test encuentro"

⁶ Acto 1, escena primera, una calle de Venecia, diálogo entre Rodrigo y Yago. Tomado de la traducción de Don Marcelino Méndez Pelayo, *Otelo (y El mercader de Venecia)*, Biblioteca Sopena, Ramón Sopena, Barcelona, España, 1968, p.p. 8-9.

(Prepa 36, Eréndira Rebeca Ayora Jurado, 3o.)

"si(sic); me llama la atención el como se comporta yago(sic) es como el clasico(sic) lobo vestido de oveja."

(CBT, Lizeth Monroy Sinfuentes, 2o.)

"Si porque muestra la posición sexual de algunas personas"

(Prepa 36, Citlalli Dtzanna Rodríguez Rodríguez, 3o.)

"Si, para entender la vida de algunos trabajadores con los que se pasan trabajando tiempo de su vida y al final los corren sin darles una indenación(sic)"

La respuesta a la siguiente pregunta (número 11) no nos asegura la serie de prácticas que los alumnos realizarán de manera posterior, sin embargo nos puede permitir aproximarnos a las posibilidades. En este sentido, después de haber leído:

1. Establecerán relaciones con su la vida personal

(Prepa 36, Leopoldo Felipe Arellano Sánchez, 3o.)

"Lo unico que heria a partir(sic) de este tema es a partir(sic) de mi propia vida personal o sea ser una persona de confianza y obedecer las ordenes(sic) que se me dan en mi casa o trabajo(sic) dependiendo si son buenas o malas para mi."

2. No leerán completa la obra

(Prepa 36, Lizett Barrera Santillán, 2o.)

"platicar de lo que habló el fragmento ya que no lo pienso leer."

3. Leerán completa la obra

(Prepa 36, María Sonia Varela Rodríguez, 3o.)

En qué lean los fragmentos para que asi(sic) sepamos más a fondo de lo que hablan."

(UAEM, Ulises Sandoval García, 3o.)

"La recomendaría para que la lelleran(sic)

4. No aclaran sus posibles acciones posteriores, prefieren solamente hacer comentarios

(UAEM, Cintia Jesica Barriguete Terrazas, 3o.)

"el tema por lo que yo entiendo es la venganza que se deriva por la envidia, falta de comunicación, coraje y resentimiento. Por lo que pienso que es interesante. Un ejemplo tal vez seria(sic) alguna maldad entre compañeros de escuela, etc."

(Prepa 22, Daniel Lázaro, 3o.)

"Es un vicio de el hombre hacer las cosas en veneficio(sic) propio."

Ya hemos hecho referencia a las dificultades que los alumnos presentan para activar la función social cognitiva que requiere de un marco de referencia más o menos rico para establecer las analogías, las relaciones pertinentes entre los temas, obras,

autores. Ese fue el contenido de la pregunta número 10. Hubo quienes definitivamente contestaron que no podían establecer relaciones de esa naturaleza:

(Prepa 36, Francisco Ramón García Arellano, 2o.)

"Por el momento No Porque(sic) anteriormente no me gustaba(sic) o me llamaba la atencion(sic) leer"

Algunos alumnos aventuraron respuestas, aunque en apariencia no tuvieran relación y mucho menos la buscaron intentando explicarla.

(Prepa 36, Jorge Alberto Chavarría Higareda, 3o.)

"LA VIDA INUTIL DE PITO PEREZ DE DON JOSE RUBEN ROMERO DONDE SON PITO ES HECHO A UN LADO Y DISCRIMINADO POR SER UN TEPOROCHIN HASTA EL FELIZ DIA DE SU MUERTE(sic)."

(Prepa 22, Ilse Maya Fragoso, 2o.)

"Cada una de las fábulas de esapo(sic) tienen un tema principal solo(sic) algunas en donde la gente no muestra como es en realidad. Aunque esopo(sic) realiza sus narraciones con animales (son fábulas)." (obs. letra de la alumna presentable)

Es parte del "llenado" de vacíos, la información que se tenga de los autores (pregunta número 7), sorprende que tanto en secundaria como en bachillerato se incluya a Shakespeare y que sea uno de los que más adaptaciones cinematográficas presenta y en ciertos momentos los alumnos no puedan recordar ni estas mínimas referencias. Las respuestas las organizamos como a continuación se presentan:

1. Información comúnmente manejada

(Prepa 36, Yuliana Martínez Meneses, 2o.)

"que el escribio(sic) Romeo y Julieta, los dos Hidalgo, El sueño de una noche de verano entre otros"

(Particular, UNAM, Katia Campos Deschamps, 3o.)

"Shakespeare es un ingles(sic) que se hace muy famoso por obras como Romeo y Julieta, Sueño de una noche de verano y hamlet(sic)"

(Prepa 36, Luis Edmundo Ángel Estrada, 2o.)

"QE HA ESCRITO 2 NOVELAS IMPORTANTISIMAS UNA ROMEO Y JULIETA Y HAMLET(sic)"

(Particular, UNAM, Luis Guillermo Gómez Cruz, 2o.)

"Mayor escritor en lengua inglesa y uno de los más grandes, casi todas sus obras son para teatro. Epoca(sic) isabelina."

2. Información equivocada

(CBT, Lizeth Monroy Sinfuentes, 2o.)

"fue un gran filosofo(sic), novelista, de la epoca medieval en donde se adoptan ideas un tanto basadas en el romanticismo(sic)"

3. Aparenta saber pero no explica

(CBT, Arturo Carreón Delgadillo, 2o.)
"se mucho pero sobra explicalo(sic)"

Una de las preguntas que permite focalizar problemas específicos de comprensión es la que se refiere a lo no entendido en el fragmento (pregunta número 8) clasificamos las respuestas de la siguiente manera:

1. Problemas de vocabulario

(CBT, Mónica Selene Sánchez Acosta, 2o.)
"¿Que es un Yago?"

(CBT, Edgar Omar López Herrera, 2o.)
"No entendi(sic) bien porque no la e leído(sic) completa y tampoco entendi(sic) lo que quiere decir Yago"

(UAEM, Cintia Jesica Barriguete Terrazas, 3o.)
"No entendí palabras como: pitanza y expresiones como `¡Que lastima(sic) de pa- los!', `pasto de grajos'"

2. No precisa dudas

(Prepa 36, Yuliana Martínez Meneses, 2o.)
"No le entiendo al fragmento por que(sic) tiene muchas palabras que no conosco(sic) su significado"

(UAEM, Berenis Paredes Valdes, 3o.)
"En realidad nada ya q´(sic) no se(sic) ni el porque d´(sic) esa conbersacion(sic)"

(Prepa 22, Jorge Aguilar, 2o.)
"Que esta ablando(sic) un animal con su amo bueno el animal le esta(sic) pensando"

3. Problemas de sentido

(UAEM, Ulises Sandoval García, 3o.)
"A quien(sic) es dirigida"

4. Cree haber entendido

(CBT, Lizeth Monroy Sinfuentes, 2o.)
"Hay personas que muestran una posición servil,"

(CBT, Noemy Paredes Villanueva, 2o.)
"habla sobre el mismo que siente que el esta mal(sic)"

(CBT, Magaly Rufino Rojas, 2o.)
"trata de personas que aparentar(sic) ser una cosa cuando a lo mejor son peor o mejor"

De igual manera, como en las demás obras, la función social emotiva de la literatura (pregunta número 9), se manifiesta en los alumnos en correspondencia, en parte con la cognitiva, observemos las respuestas que también fueron clasificadas:

1. Se observa que no se entendió el fragmento

(Prepa 36, Francisco Ramón García Arellano, 2o.)

"un PoCo de CoraJe(sic) de que Como Nadamas Por Ser(sic) de otro tipo de Color de Pil(sic) se debe umillar(sic) ante otros"

(Prepa 36, Ivonne Zambrano Palmas, 3o.)

"Que es verdad que el ser humano siempre hecha a la basura lo que ya no le sirve y el ejemplo es q'(sic) despues(sic) de viejo el sirviente se hace a un lado."

2. No especifica sus emociones

(CBT, Victoria Barrera Lira, 3o.)

"Como ya lo habia leido(sic) solamente me recuerdo algas cosa(sic), tengo la idea de este(sic) pero no claramente."

(Prepa 36, María Sonia Varela Rodríguez, 3o.)

"pues en que algunoas(sic) de las personas hablamos con otras personas aun(sic) no siendo un agradecimiento sino un derecho debemos de tener(sic)."

(Prepa 36, Alma Rosario Garduño García, 3o.)

"El engaño de Yago hacía Otelo ya que ese nombre gustaba sin puebas(sin) y el echo el interes(sic) que mueve a la gente."

(UAEM, Ulises Sandoval García, 3o.)

"Creo que puede ser verdad lo que dice"

3. Se inclina por los que clasificamos como sentimientos activos

(UAEM, Cintia Jesica Barriguete Terrazas, 3o.)

"un sentimiento de 'defensa', me parece que lo que el personaje menciona es cierto, creo que todos conocemos a una persona así"

4. Se inclina por los que clasificamos como sentimientos pasivos

(Prepa 36, Lizett Barrera Santillán, 2o.)

"Tristeza al saber que algunos sirven pero también Alegría(sic) cuando dice que sirven por que(sic) es su proposito(sic) y que nadie tiene criado"

(Prepa 22, Ricardo A. Tapia, 2o.)

"pues casi no me izo(sic) sentir nada solo impasiencia(sic) para que viniera una parte interesante pero no la hubo"

5. Muestra una mezcla de sentimientos tanto pasivos como activos

(Prepa 36, María Monserrat Flores Campos, 2o.)

"me hizo(sic) dudar y confundirme y tambien(sic) razonar sobre por que(sic) alludamos ala(sic) gente"

Ante toda lectura un tanto consciente es difícil que no se recuerde algún detalle de la misma, ya nos han mostrado los bachilleres que es posible hacerlo, sin embargo cuando se les preguntó (número 3) por esta obra sus respuestas fueron de dos tipos:

1. Mención general, sin remitirse, precisamente al detalle.

(UAEM, Martín Rafael Ruiz Torres, 2o.)

"el Rey lo acusa a otelo(sic) por Robarsce(sic) a su hija. El moro quien era otelo y queria(sic) gobernar chipre(sic) la envidia de yago(sic) hacia Rodrigo" (leyó las dos últimas hojas)

(Particular, UNAM, Esteban Orhane Cámara, 2o.)

"la parte en que Otelio(sic) mata a su esposa por creer que ésta le engaña y cuando se descubre toda la verdad"

(Prepa 36, María Monserrat Flores Campos, 2o.)

"la esena(sic) cuando otelo(sic) se empiesa(sic) a cuestionar de la vida." (se la contaron sus tíos)

2. Sólo escribió parte del argumento

(UAEM, Cintia Jesica Barriguete Terrazas, 3o.)

"Yago, es un hombre envidioso que por no haber obtenido el puesto militar que el queria, provoca la muerte de la esposa de otelo(sic) a traves(sic) de mentiras por falta de comunicacion(sic) entre ellos. Otelo era su jefe" (La leyó completa a solicitud del profesor- además le gustan las obras teatrales y le parecen más interesantes las tragedias)

(UAEM, Liliana Rebolledo Reyes, 2o.)

"Que era un Venganza(sic) en contra de Otelo que Yago era una persona abrariciosa(sic) y mentirosa Que Otelo era un hombre Celoso(sic)"

En las entrevistas realizadas nos encontramos con Serafina, de segundo grado en la preparatoria incorporada a la UAEM, le solicitamos nos contara alguna anécdota sobre la lectura de cualquier obra literaria que hubiese realizado, ella nos contestó: "La de *Otelo* que este no sabía si el coraje de Yago hacia Otelo era por Desdémona o porque le había dado el puesto de Sargento a Casio y fue porque le dio el puesto de Sargento a Casio y ahí empezó su venganza hacia Otelo ..."

Como podemos observar, estos acercamientos nos van permitiendo centrar las dificultades que los alumnos presentan ante todo en el primer nivel de lectura, que es el informativo.

4.2.5. Un grito desesperado

Durante el ciclo escolar 1995-1996, Gustavo Álvarez Vázquez⁷, realizó un estudio exploratorio sobre los hábitos de lectura y escritura en la Escuela Normal de Zumpango, Estado de México. Es necesario remitirnos a esta investigación porque en ella se coloca como primer autor en la preferencia de alumnos de bachillerato y de licenciatura (en Educación) a Carlos Cuauhtémoc Sánchez (CCS).

Dos años más tarde el suplemento de *El Universal, Bucareli ocho*, en uno de sus artículos citó una encuesta publicada en la revista *Educación 2001*, donde se mencionaba que "el autor predilecto de todos los estratos socioeconómicos del país es Carlos Cuauhtémoc Sánchez [...] supera la suma del número de lectores que prefieren a Gabriel García Márquez y Octavio Paz"⁸, agrega que es el autor favorito de los maestros de primaria y secundaria de nuestro país.

El artículo "Un fenómeno editorial en éxtasis" de Agueda Carbonell del suplemento citado, incluye severas críticas que consideramos necesario transcribir. Inicia con ellas Carlos Monsiváis:

"No tengo la menor duda de que lo que escribe CCS no son libros en el sentido clásico del término... Son libros no escritos, semirredactados, versiones bastante penosas de un catecismo devalido, el Ripalda semipuesto al día por contorsiones de la lógica, el almanaque del más antiguo Galván, en su parte de aforismos piadosos. No tiene por un lado ninguna novedad y por otro no hay intención literaria alguna"⁹.

En segundo lugar se encuentran las de Alejandro Aura:

"Lo grave de esto (del fenómeno literario de la obra de CCS) es la constatación de un sistema de gobierno que ha abandonado la educación literaria, la educación humanista, la educación artística y que nos ha llevado a la deslectura total, a la incapacidad de disfrutar algo que le daría al país una estatura, una complexión mucho más capaz para soportar los avatares del tiempo".¹⁰

En el mismo tenor es la postura de Margo Glantz: "Se podría decir que es como un seudomisticismo barato, ramplón, excesivamente accesible y que la gente cree que es casi como la Biblia y me parece muy peligroso, muy grave".¹¹

Desde luego que en este mismo artículo CCS se defendió argumentando que sus libros se venden más por la forma en que están escritos, y esto no lo dudamos, lo que si nos sorprende es su siguiente argumento:

"Durante la ceremonia de premiación (se refiere al Premio Nacional de las Mentes Creativas, que lo obtuvo en 1984) pude charlar con el maestro Juan Rulfo, quien posteriormente leyó mi trabajo y con su pluma y letra escribió una carta que aún

⁷ En *Hábitos de lectura y escritura en la Escuela Normal de Zumpango: una aproximación*, Cuadernos de Difusión 1, mimeo.

⁸ *Bucareli ocho*, suplemento de *El universal*, México, domingo 12 de julio de 1998, p. 19.

⁹ *Ibid.*, p. 18

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

conservo, dirigida al jurado del Premio Nacional de la Juventud en Literatura 1985, que se me otorgó posteriormente y que dice así: 'Es para mí un honor recomendar y avalar la gran calidad literaria de esta obra'¹².

En estas referencias no termina el asunto, sobre todo cuando Alberto Vital, cita de igual manera a CCS, para decirnos que es posible que la literatura requiera "nuevamente" centrar su función orientadora, queremos creer, aunque no nos convence, que la postura es desde lo didáctico, y no desde lo literario, sin embargo consideramos muy reducida la visión, independientemente del campo al que se le quiera adjudicar. Si estaríamos de acuerdo con Vital, así como con Aura, Monsiváis y Glantz de que es necesario revisar lo que ocurre con nuestra sociedad, a partir de las políticas gubernamentales que impactan severamente a las educativas.

En la primera parte donde ya hemos venido presentando los resultados de este estudio exploratorio, ya hemos constatado que de 1995 a 2002-2003 no hay grandes diferencias en las preferencias lectoras de los alumnos, sigue manteniéndose presente CCS, tanto como texto solicitado por los profesores de bachillerato, como por el interés personal y familiar de los alumnos. Sin embargo, aún hay elementos dentro del proceso de recepción donde es necesario detenernos para observar las limitaciones en la lectura, hasta en este tipo de textos.

Presentaremos ahora uno de los fragmentos utilizados para el acercamiento.

Fragmento No. 3¹³

"Mi padre era un hombre instruido. Había estudiado medicina haciendo su residencia y especialidad ya casado. Si algo yo le reconocía era su carácter duro y tenaz. En la época a la que me refiero tenía una trayectoria profesional brillante, lo que nos permitía vivir desahogadamente, pero su trabajo de 'prócer salvavidas' lo absorbía tanto que convivía poco con su familia y los problemas que con esas actitud eludía comenzaron a mermar su equilibrio emocional. Adquirió patrones de neurosis depresiva: exageraba nuestras faltas y al principio nos reprendía en forma humillante para después deshacerse en lamentos y añoranzas respecto a cómo debíamos ser y no éramos. Algo digno de despertar ternura. A esto debía sumarse la conducta hipocondríaca de mamá: para ella todo era motivo de angustia, y pasaba horas enteras lamentándose y llorando. Era fácil adivinar que no mantenían una buena relación conyugal.

A ninguno de nosotros nos agradaba estar en esa casa carente de calor, así que cuando teníamos oportunidad, los tres hijos volábamos como palomas asustadas. Mi hermana Laura, de quince años, se pasaba las tardes en compañía de sus amigas (al menos eso decía). Saúl, de veintiuno, se iba con su novia. Y yo, de dieciocho, el hijo intermedio (mamá me llamaba el jamón del sandwich), salía con mi pandilla a hacer locuras por las calles y a asustar a las muchachas que andaban solas.

A mis amigos y a mí nos gustaba manejar los coches de nuestros padres a gran velocidad. Con frecuencia la policía nos perseguía, pero la buena suerte, la audacia o el dinero siempre nos salvaban de ser aprehendidos. Todo lo prohibido nos causaba gran excitación.

Sin embargo, debo aclarar que cuando mis amigos robaban a los transeúntes, por travesura más que por necesidad, yo no participaba. Eso sí, observaba todo desde las esquinas cercanas pero sin mover ni un dedo. El portafolios del señor Yolza fue el primer objeto hurtado en mi historial. Tal vez algún día lo devolvería... ya que sólo lo hice porque quería darle una lección al engreído ese que se atrevió a llamarme 'alumno de última categoría'.

¹² Ibid., p. 19

¹³ Carlos Cuauhtémoc Sánchez, *Un grito desesperado*, Ediciones Selectas Diamante, México, 1994, p. 27-28.

Aquella noche leí respecto al aborto de su esposa.

¡Qué emociones tan curiosas despertó en mí ese relato! Principalmente porque conocía los antecedentes de la escuela y al relacionarlos con la carta resultaba una cuestión incoherente, ilógica. ¿El dueño había decidido dejar de dar sus discursos de capacitación a empresas para organizar una preparatoria con el fin de ayudar a jóvenes entre los que podría estar el responsable de la muerte de su tercer hijo? ¡Qué cosa tan absurda y afeminada!..”

De *Un grito desesperado*, Carlos Cuauhtémoc Sánchez (México)

La primera pregunta realizada se refirió a que si ya la habían leído con anterioridad, y si fue a solicitud del profesor (número 4).

(Prepa Tecámac, Frida Bravo Gómez, 2o.)

“La empecé a leer porque me lo pidió el profesor de Español pero no me agradó.”

Después se preguntó si la leerían completa (número 5), y aquí volvemos a observar como este autor continua en el horizonte de expectativas de los alumnos porque sí la leerían precisamente por las críticas que genera.

(Prepa 22, Guadalupe Hernández Barraza, 2o.)

“Sí, porque he escuchado comentarios de algunas personas que dicen que es un buen libro; otros q´ maneja mucho los valores y q´ llega a catalogar a las personas sólo por una actitud; así que me gustaría leerlo y decidir si para mi es bueno o no.”

(Prepa 22, Mariana Robles Vázquez, 2o.)

“Sí, he leído solo(sic) pequeñísimos(sic) fragmentos de las obras de Carlos Cuauhtémoc y me han parecido interesantes aunque por ahí se dice que no hay que leer sus obras por absurdo pienso que se debe conocer primero y luego juzgar y pues, es su estilo(sic) y amí(sic) me gusta.”

(CBT, Marcela De la Cruz Teynosa, 3o.)

“Si me gustan todas las obras de Carlos Cuahutemoc(sic) Sánchez”

(UAEM, Serafina Jiménez Reyes, 2o.)

“Si la leeria(sic), porque esta obra es sobre la familia y siendo una obra de Carlos Cuautemoc(sic) es una obra de mucho interes(sic) para nosotros los jovenes(sic)”

Se preguntó sobre las dificultades que pudieron haber encontrado para entender la obra (número 2). En sus respuestas los alumnos no fueron precisos:

(Prepa 36, Leticia Alvarado Ruiz, 2o.)

“pocas por que no me gusto(sic) mucho al principio pense(sic) que se trataba de otra cosa el libro” (dice haberla leído completa)

(Prepa Tecámac, Deniss Barrios Andrade, 2o.)

“No, en su mayoría, pero en algunas palabras o pequeños fragmentos no entendia(sic)”

(CBT, Jacqueline R. Coeana Tejar, 3o.)

“sí pero lo bolví(sic) a leer, lo pude entender mejor”

A partir del fragmento presentado, se volvió a solicitar que especificaran lo no entendido, aquí observamos, al parecer dos tipos de problemas:

1. Problemas de sentido

(UAEM, Gregorio Villegas Villaseñor, 3o.)

"No entendí es(sic) realidad lo que trato de explicar esta obra"

(Prepa 36, Karina Iveth Martínez Vanegas, 2o.)

"Que tenía(sic) que ver el papá"

(Prepa 36, Leticia Alvarado Ruiz, 2o.)

"Si el señor Yolza era maestro"

2. Problemas de vocabulario

(Prepa 36, José Luis Juárez Varela, 2o.)

"¿Porqué(sic) dice que la hipocondríaca de su madre?"

Con respecto a los detalles que recordaban de la obra leída (pregunta número 3), y a pesar de la estructura considerada sencilla, hubo respuestas precisas.

(Prepa 36, Leticia Alvarado Ruiz, 2o.)

"Que abla(sic) de como fue todo el suseso(sic) de como perdio(sic) el señor Yolza a su hijo más chico."

También consideramos que por el tipo de temas que este autor trata en sus obras, hay más posibilidades de establecer relaciones, mínimamente con la vida cotidiana (pregunta número 10), sin embargo quienes lo leen no contestaron en este tenor. Y quien se atrevió a contestar, no completó su respuesta para permitirnos más elementos de análisis en cuanto a su nivel de elaboración de analogías, como podemos observar en la siguiente respuesta.

(Prepa 22, Ángel Javier Carrasco Huerta, 2o.)

"no he leído casi sobre el, mas(sic) me gustas(sic) las obras de tipo periodístico(sic), como las de Jorge Ramos"

Resulta hasta cierto punto irónico que siendo un escritor tan leído, se conozca tan poco sobre su trayectoria profesional y personal (pregunta número 7), como observamos en la única respuesta que seleccionamos.

(UAEM, Karla Mondrague Mtz, 2o.)

"Carlos Cuauthemoc Sanchez(sic) autor muy reconocido por sus obras que han movido al hombre por sus temas, opiniones y ayuda."

Cuando se platicó con algunos alumnos, ya en la entrevista, los comentarios hacia la obra en general de CCS fueron de aceptación, de identificación con los temas que presentan sus libros. Además de que es relativamente sencillo para los bachilleres reproducirnos sus historias, como es el caso de *Juventud en éxtasis*, contada por María de Lourdes de segundo grado en la Prepa Anexa.

El libro se trata de una violación que tuvo una muchacha, como salía muchas veces a la disco, como le daban de tomar y todo eso... yo digo que sí pasa eso... que conocen chavos drogadictos y se enamoran de cualquier chavo nomás porque está guapo, así sea que no trabaja que es un drogadicto de primera... cualquier cosa... y

se da el caso de una chava como se supera aunque se enamora de ese chavo que era drogadicto, y su papá le decía que ese chavo no y pues ella estaba aferrada que sí que ella quería con él y que lo quería y pues ya un día su papá lo vió y la llevó a ella que lo viera como estaba y pues la chava ya lo vio pero ya se había metido con él, ya estaba embarazada de él pues ya el chavo creo que murió a lo último y la chava tuvo al niño.

Es posible observar, en los comentarios de María de Lourdes, cierto efecto de realidad, en el sentido de que ella cree que situaciones como las planteadas por CCS suceden de esta forma en la vida "real" y además en todos los casos y grupos sociales. No se permite el derecho de la duda apartir de revisar las condiciones socioculturales que permean a los protagonistas y que en muchas ocasiones nada tienen que ver con el contexto de los bachilleres.

Uno de los problemas que consideramos traen este tipo de apreciaciones, es el que los "lectores" de esta clase de obras, les otorgan veracidad al establecer relaciones, pero en una especie de circuito cerrado, muy al estilo de Televisa, donde, por ejemplo, el canal de las estrellas, el 2, te remite al 5 y éste a la revista de 15 a 20, ésta al concierto en el Auditorio Nacional de Fey, mismo que te regresa al canal de las estrellas, de tal suerte que los jóvenes, y los ya no tanto, quedan atrapados en este tipo de Catecismo Ripalta, ya citado por Monsiváis, del que es preciso se salga apartir de la acción educativa bien intencionada y emancipadora.

En fin, nos quedan varias interrogantes por resolver, sobre todo ante el papel que tienen esta clase de libros frente a las obras literarias.

PROPUESTAS

Toda investigación, en sus resultados, lleva implícita una propuesta central. En la medida en que se realiza el proceso indagativo, se van presentando las posibilidades de sugerir. El hacer explícitas las propuestas tiene sus riesgos, que van desde el que no interesen, se desconozcan, desciendan en oídos sordos, no sean entendidas ni aceptadas, hasta el que no se tengan las condiciones para instrumentarlas. En fin, pocas son las posibilidades de real intervención, y sólo queda al responsable de la investigación cerrar modestamente el ciclo.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en la investigación efectuada nos llevan a dos campos de acción, uno hacia el planteamiento conceptual y el otro hacia el instrumental, ambos no pueden estar disociados, de lo contrario continuaremos instalados en el fracaso.

Requerimos una apertura intelectual que permita puentes entre los campos disciplinarios, es decir, la estética, la pedagogía y la didáctica no deben encerrarse en sí mismas, los límites de sus objetos de estudio tienen que estar sólo en función a su propia naturaleza, pero nada más. El lector en potencia, en formación, también debe ser objeto de estudio de las teorías estéticas, concretamente de las literarias, y no solamente los distintos tipos de lectores experimentados (algunos citados en esta investigación). Cómo es posible, por ejemplo, que la premisa: lectura de tiempos y tiempos de lectura, sea aplicable, de manera formal, a los lectores expertos y no constituya una variable de análisis tanto de las teorías literarias como de las pedagógicas-didácticas para su pertinencia en los lectores de los contextos escolares. De igual manera, el carácter de unidad, autorreferencia y suficiencia del texto literario, para su comprensión, no es objeto de discusiones que abarca a los estudiantes preuniversitarios. Habría que preguntarse, si los universitarios y los alumnos de postrado están exentos de ser objeto de estudio, en su proceso de lectura de textos literarios, desde los campos disciplinarios referidos.

La principal objeción a la teoría de la recepción literaria, es su carácter subjetivo, el alejamiento "peligroso" que el lector puede tener del texto hasta "equivocar" el sentido primigenio que le otorgó el autor. Vista así, la subjetividad es movimiento, destruye para construir o no el sentido, el texto es el pretexto para encontrar otros caminos. Necesitamos abrir la noción de subjetividad dentro del mismo campo de la teoría literaria y establecer las relaciones con la didáctica porque sospechamos que en los salones de clase prevalece un estatismo que no permite que aflore libremente la subjetividad de los alumnos y docentes. Y aquí nos surgen dos interrogantes para los campos citados: ¿leer literalmente un texto contribuye o destruye a la subjetividad del lector, la obra y el autor? y ¿leer literalmente contribuye o destruye la objetividad del lector, la obra y el autor?

Permeados por este marco de ideas, los avances serán muy lentos si no tenemos la mirada interactiva de teóricos, investigadores y docentes de los campos disciplinarios referidos.

Ahora bien, los resultados obtenidos en esta investigación y basados en el lente de algunas de las categorías de la teoría de la recepción literaria, nos permiten y justifican la necesidad de diseñar un proyecto de intervención en tres niveles de trabajo en el contexto meramente educativo: a) El planteamiento curricular de la materia de literatura en el bachillerato; b) El perfil del docente que la imparte y la reconsideración de los procesos de actualización de dichos profesores; y por último c) La búsqueda de formas para modificar los contextos socioculturales de los alumnos.

Si partimos de que los programas de literatura en el bachillerato continúan con un sustento teórico de corte historicista y con una falsa concepción academicista, que no ha permitido activar las funciones sociales de la literatura, básicamente las exploradas en este estudio (la cognitiva y la estética), entonces requerimos modificar seriamente nuestro marco de sustento. Consideramos la pertinencia de estudiar la teoría de la intertextualidad, paradigma más amplio. En el caso de la literatura nos podemos remitir a teóricos como Michael Riffaterre, Gérard Genette, Umberto Eco, Linda Hutcheon y en México a una compilación (y traducción al español) hecha por Desiderio Navarro. Esta teoría tiene correspondencia con los estudios de recepción en la medida en que nos plantea que en toda obra de arte encontramos implícitas otras y para su comprensión necesitamos, por lo tanto, llenar nuestros vacíos a través de la interacción con distintos campos de conocimiento, a partir de las artes y de las ciencias.

Aparentemente, la organización del plan de estudios de bachillerato considera los elementos para efectuar esa *summa* de artes y ciencias, sin embargo, nos enfrentamos ante problemas de carácter metodológico, de perfiles de los docentes, condiciones laborales, administrativas, normativas y de conceptualizaciones básicas, por ejemplo qué se entiende por actualización docente.

Las autoridades educativas, al menos en el Estado de México (universo mayoritario de la muestra de este estudio), conciben a la actualización docente como el conjunto de cursos organizados por sus mismas instancias, pagados por los participantes, cuyo contenido está centrado en las "técnicas dinámicas" que deben saber aplicar los docentes para "enseñar" los contenidos de la materia asignada. Se da por hecho que el profesor "sabe los temas programáticos". Hay ausencia de una formación en las artes y ciencias, existe epistemofobia. La *techné* se ha reducido a un hacer mecánico, sin contenido disciplinario ni recreación. Este es nuestro marco referencial.

Bien sabemos que las condiciones económicas del país no permiten, supuestamente, contratar a docentes de acuerdo al perfil (tampoco el que se tenga ha garantizado procesos de mayor riqueza), sin embargo, no hay razones para que las autoridades educativas continúen con sus conceptualizaciones reducidas sobre la actualización docente y se forme a los profesores, no sólo a los de literatura, a todos, en la difusión y promoción de las artes y ciencias, porque, como profesión, no las producimos.

La promoción del capital cultural del docente tiene que impactar en los procesos en los salones de clase, posibilitando la creación de ambientes motivantes para el alumno, originando que éste último no tenga más opciones

que, poco a poco, interesarse y provocar un efecto multiplicador hacia los demás grupos sociales con los que interactúa, éste debe ser el carácter teleológico de la acción educativa bien intencionada.

Ya que hemos hecho alusión a la trascendencia de la escuela en otros grupos sociales, viene al caso recordar que, en esta investigación, observamos cómo otros organismos se han preocupado por la formación de lectores, a pesar de ello no se ha alcanzado el impacto deseado en la población. Sospechamos que hay una carencia en el fundamento de sus programas de intervención y poca voluntad en la continuidad de los programas y la sistematización de los resultados, dado que obedecen exclusivamente a políticas del gobierno en turno. Es así como habría que reflexionar si con regalar un libro o prestarlo en el trayecto del viaje dentro del metro, es suficiente para provocar lecturas ricas. O en su caso en las escuelas, si con sólo poner a "leer" a niños y jóvenes diez minutos diarios ya estamos formando el "hábito de la lectura". Esta investigación, en sus resultados, nos muestra que nuestras prácticas no han sido suficientes, está faltando un buen número de acciones basadas en estudios serios, de lo contrario continuaremos en una ingenuidad que nos está costando bastante cara.

Estos son algunos de los planteamientos propositivos que requieren ser desarrollados. Consideramos relevante anunciar que esta investigación nos servirá de fundamento para diseñar una propuesta metodológica dirigida a los docentes de literatura de bachillerato. Dicha propuesta está centrada en una serie de muestras de como trabajar desde la intertextualidad para ampliar los horizontes de expectativas en los bachilleres y desde luego contribuir al llenando de sus vacíos de información para generar lecturas ricas, y lo mejor, relaciones con nosotros y los otros, paradójicamente ¡humanas!

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo central acercarse a las características que presentan los alumnos de bachillerato frente a la recepción de obras literarias que de manera obligada o por interés personal leen como parte del programa de literatura.

El análisis se efectuó tomando como base la teoría de la recepción literaria pero con las modificaciones que permitieran la interpretación en los contextos escolares, es decir, no se trabajó como teoría estética ni como teoría literaria.

Las categorías que se utilizaron de la teoría de la recepción literaria fueron básicamente dos: horizonte de expectativas y vacíos de información, además de la relacionada con las funciones sociales de la literatura, centrandó nuestra atención en la cognitiva y en la estética. Por último, se incluyó una categoría no considerada dentro de este fundamento teórico, pero que nos permitía posibilidades de promover otras dinámicas al respecto en los bachilleres, nos referimos a la de lectura rica *versus* lectura pobre.

Con la finalidad de indagar si existen marcadas diferencias en los contextos socioculturales de los alumnos a partir de la zona geográfica donde se localizan las escuelas, se escogieron planteles un tanto representativos de zonas: urbanas, semiurbanas, rurales y semi-rurales.

De igual manera otro factor que consideramos importante fue si la modalidad de bachillerato influye en su proceso de recepción literaria, por lo tanto seleccionamos escuelas también representativas: una particular incorporada a la UNAM; otra, también particular pero incorporada a la UAEM; una anexa a una Escuela Normal, dos preparatorias de la SECyBS con edificio independiente y una más de tipo tecnológico.

Esta forma de muestreo tuvo la finalidad de que nuestros resultados abarcaran un universo representativo de las modalidades del bachillerato así como de los contextos socioculturales que, hipotéticamente, presentan condiciones más favorables para promover un capital cultural de mayor riqueza en los sujetos, puesto que estamos hablando de la ciudad de México y su área metropolitana, básicamente.

Organizada la investigación bajo esta lógica, clasificamos los resultados en cuatro ejes: a) las condiciones para la lectura ya sea escolar o extraescolar que se observaron en los bachilleres, b) las características de su acto de lectura de acuerdo a las categorías utilizadas de la teoría de la recepción literaria y las otras que se influyeron, c) las obras literarias y autores que prevalecen en el horizonte de expectativas de los bachilleres y d) las razones y sinrazones sobre la posibilidad de un proyecto de intervención al respecto.

1. Condiciones para la lectura

* Es importante que si el alumno en la familia no cuenta con las condiciones que favorezcan su formación como lector, esta carencia la supla la escuela.

* La familia constituye un factor relevante para iniciar al niño, y continuar con el joven en su formación como lector.

* Existen grandes riesgos cuando la familia y el grupo de amigos se encuentran instalados en procesos de lectura pobre, porque esta situación se traslada a la escuela, desde luego que también se presenta el proceso inverso, aunque los resultados de este estudio exploratorio muestran severas deficiencias con respecto a estas dos instancias educadoras. La familia no tiene como función primordial, necesariamente, el promover procesos cognitivos en sus integrantes, la escuela sí, y ambas requieren proporcionar a los sujetos los elementos para incrementar su acervo cultural, dentro de ello están contempladas las habilidades lectoras.

* Los alumnos suelen depositar en gran medida en el profesor de literatura su fuente de información actualizada sobre las obras a leer, de ahí la relevancia de que los docentes del área se mantengan con un nivel aceptable de conocimiento que permita orientar a los bachilleres hacia obras que promuevan mayor riqueza de fondo y forma.

* Existen otros factores que sumados rebasan el porcentaje que tienen los profesores de literatura para informar sobre la producción literaria, nos referimos, entre otros, a los medios electrónicos e impresos, por ejemplo (radio, televisión, revistas, periódicos) que si bien escapan al "control de calidad", sí pueden ser sometidos a una seria selección de acuerdo al nivel de aportación para promover capital cultural, tarea que básicamente recae también en el docente de la asignatura.

* Los bachilleres tienen varias formas de adquirir los materiales para la lectura, de entre éstas no es desdeñable el porcentaje de compra de libros ya sea nuevos o usados, de manera directa (asisten a las librerías) o indirecta (las "encargan"), este acceso no es garantía al menos de dos situaciones: una, la calidad de los libros adquiridos, y dos, la lectura real e inmediata por parte de quien solicitó el material referido (alumno o docente). Sin embargo, sí hay un nivel de posibilidad de que dichos libros sean leídos por otro familiar, amigo o hasta compañero de grupo.

* No existen diferencias relevantes entre la cantidad de tiempo que dicen los bachilleres dedicar semanalmente a la lectura basada en la obligatoriedad escolar y el interés personal, es decir, pese a que se pone en riesgo la acreditación de la asignatura, no es garantía para leer más tiempo. Consideramos este resultado de gran importancia porque implica, por parte del docente, buscar y sobre todo, diseñar una serie de estrategias que seduzcan al bachiller para que incremente tiempo y habilidad en su práctica lectora.

* La lectura es concebida, por parte de algunos alumnos, sólo como un instrumento, cuando se efectúa para mejorar la ortografía, el vocabulario y ampliar la "cultura" y los "aprendizajes".

* Los bachilleres, en su generalidad, muestran un concepto estereotipado sobre lo que es un lector, esta concepción puede ser, de igual manera, un obstáculo epistemológico para formarse como tal.

* Pocos son los alumnos de la muestra que empiezan a replantearse el concepto de lector. En los instrumentos utilizados se observó que esta apertura puede ser por su contacto con fuentes que trascienden a la escuela y que tienen que ver con las anécdotas de otros de cómo se formaron como lectores.

* Indudablemente recae en el docente explorar de manera permanente el cómo los bachilleres están leyendo, es decir, crear un ambiente lector en el salón de clases, en la escuela en sí, con la finalidad de trascender comentarios tan vacíos que prevalecen en los alumnos con respecto a los títulos, géneros y autores, que pocas veces, por lo menos, se instalan en el nivel informativo (registro de datos mínimos y detalles de la obra) y mucho menos acceden a niveles relacionales y de análisis crítico.

2. Características del proceso de lectura

* Los vacíos de información se pueden encontrar deliberadamente en los textos, sin embargo, los fragmentos presentados en el instrumento no los tenían, incluso si consideramos que son obras del programa de literatura que se cursó o se estaba cursando, aún así los alumnos presentaron dificultades al no entender por lo menos uno de los sentidos que de manera inmediata prevé el autor.

* Los bachilleres tienen problemas para señalar lo que no "entienden" de un texto literario, sino se les pregunta de manera muy precisa al respecto.

* Ha sido común atribuir las dificultades de comprensión al vocabulario y a la sintaxis de las obras, sin embargo aquí se observó que se inclinan dichos problemas hacia la construcción del sentido, ocasionado por los vacíos de información que tiene el bachiller.

* Efectivamente, el horizonte de expectativas es modificable dependiendo de una serie de factores, de entre los cuales destacan las lecturas (de títulos, fragmentos, cápsulas diversas), comentarios y difusión de varios medios que van desde la familia, los amigos, los profesores, las instituciones de difusión cultural, entre otros. Es decir, se requiere construir un ambiente "lector" de calidad para el bachiller.

* Los fragmentos seleccionados generaron efectos de carácter estético en los alumnos, aunque en una concepción reduccionista de la categoría. Este señalamiento es importante porque comprueba la pertinencia de la literatura, al menos como asignatura obligada, en el nivel educativo explorado.

* Otra función social de la literatura es la cognitiva, en ella sí se observaron serios problemas que obedecen más al vacío de información de los alumnos que a los vacíos de información de los textos.

* No es suficiente, sobre todo en el contexto escolar, que los textos literarios incluidos en los programas sean autónomos en cuanto a su posibilidad de comprensión, se requiere una serie de estrategias diseñadas por los docentes para "llenar" los vacíos de información que portan los lectores en potencia del nivel.

* No existen grandes diferencias en el proceso de recepción que se relacionen con la ubicación geográfica del plantel, del alumno, ni con la modalidad de bachillerato en el que se encuentre.

* Tampoco es relevante estar en segundo o tercer grado del ciclo bachillerato para considerar niveles con mayor riqueza de lectura.

* Prevalece una lectura lineal por parte de los bachilleres, en algunos casos hay esfuerzos por trascenderla, situación que confirma nuestro supuesto sobre los lectores en potencia.

* Tal parece que en su mayoría los alumnos encuestados tienden hacia una lectura pobre porque no mencionan información relevante sobre los autores de las obras que se les presentaron, no recuerdan ni obras ni autores que traten temas semejantes a los leídos, les es difícil pensar ese tema del fragmento trasladado a otro campo de las artes y ciencias de manera específica.

* Hay posibilidades de provocar una lectura rica porque en su mayoría fue posible que los fragmentos generarán algunas emociones y reflexiones, además de que hay una tendencia, mínima, a relacionar los temas tratados con la vida personal, a buscar otras fuentes complementarias y a leer la obra completa si se dan las condiciones.

* Los alumnos que mostraron señales de poseer algunas ideas más pertinentes de acuerdo a las preguntas planteadas, no se interesaron por explicar de manera amplia sus respuestas, fueron lacónicos, por lo tanto los procesos de lectura pueden o no corresponderse, con el mismo nivel, con los procesos de escritura, considerando a ésta última en un sentido reduccionista, es decir, no en la producción de ideas, textos, etc., sólo en el nivel del registro mnemotécnico.

3. Obras y autores que prevalecen en el horizonte de expectativas

* A pesar de que existe un programa que especifica las obras literarias a leer por parte de los alumnos y los profesores las solicitan, e independientemente de la calificación y hasta la acreditación de la asignatura, ninguno de ellos son factores determinantes para que se realice la lectura de ciertas obras literarias en el contexto escolar.

* La existencia de un programa tampoco es garantía de que los profesores conduzcan su trabajo docente a partir de él, por lo tanto es posible que no soliciten las obras que éste contempla.

* Pocos son los alumnos que en este nivel muestran un proceso de argumentación sobre su aceptación o rechazo hacia la lectura de obras literarias específicas.

* Los alumnos se mueven en una lógica aceptable y hasta cierto punto inmediata: leer para relacionar con la vida, circunstancia con grandes dificultades cuando las obras literarias tienen una estructura compleja que no permite esa relación

de forma tan inmediata, cuando requiere mayor participación del lector. En muy pocos casos se tiene un pensamiento que amplíe el horizonte de expectativas, en el que se requiera acudir a textos complementarios.

* Se percibe un ambiente lector de baja calidad por las preferencias que circulan entre cada nivel educativo, promovido principalmente por los docentes de educación básica y media superior.

* Es curioso observar algunos estudios comparativos desde la década pasada en donde el autor favorito de los docentes y que se reproduce en los alumnos sea Carlos Cuauhtémoc Sánchez (en este estudio ocupó el segundo lugar en preferencia).

* A pesar de que Carlos Cuauhtémoc Sánchez sea uno de los "escritores" de mayor preferencia por parte de los bachilleres, y no dudamos de los docentes, prevalece una falsa lectura de su obra (sólo se citan algunos títulos) y un desconocimiento de información relevante sobre este autor.

* La familia, los amigos, los docentes y hasta los medios publicitarios (por ejemplo carteles en el metro) han sido factores a favor para mantener a Carlos Cuauhtémoc Sánchez en la lista de preferencias de un sector importante de la población explorada. Por lo tanto, se requiere mayor conocimiento por parte de los docentes para ofrecer obras sustitutas a los bachilleres, pero de calidad literaria.

* Los programas de difusión cultural que realizan algunos organismos, son de gran relevancia para los temas programáticos en el bachillerato, siempre y cuando se establezcan las formas de relación y real interacción tanto de docentes como de alumnos. Dichos programas permiten ayudar al problema de los vacíos de información y promover la modificación de horizontes de expectativas. Un ejemplo fue la puesta en escena de *Edipo Rey*.

* Un factor que en alguna medida permitió ubicar a William Shakespeare por parte de los bachilleres, es que dicho dramaturgo es de los más adaptados a la cinematografía.

* Las prácticas pedagógicas sustentadas en la no memorización han provocado que los bachilleres no recuerden ni los datos mínimos de una obra literaria (títulos, autores, géneros).

* Algunos alumnos, en mínimo porcentaje, intentan establecer analogías, aunque suelen no corresponder, como fue el caso de la obra de Franz Kafka con la de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, por ejemplo.

* El escritor checo, Franz Kafka, al menos en las obras que se sugiere lean los alumnos, resulta ser una posibilidad para modificar los horizontes de expectativa de los bachilleres, hacia obras de calidad literaria.

* A pesar de que Franz Kafka obtuvo mayor porcentaje con posibilidades de ser leída a partir del horizonte de expectativas de los bachilleres, resultó ser

William Shakespeare con *Otelo*, la obra que registró mayor porcentaje en las argumentaciones con mayor calidad.

* Existen mitos sobre los escritores "cultos" que supuestamente no son fáciles de leer, según los bachilleres.

4. Razones y sinrazones para diseñar un proyecto de intervención al respecto

* El principal problema observado en este estudio fueron los vacíos de información que los alumnos presentan y por lo tanto es difícil construir el sentido inmediato del texto previsto por el autor.

* Se necesita por lo tanto que a la manera de Freire, se "lea" primero el mundo y después la palabra escrita, es decir, la escuela y demás instituciones, que estén ocupadas en la formación de lectores, tendrán que pensar en las posibilidades de mostrar otras manifestaciones del arte, en un juego dialéctico que atraviese a la literatura, sin ser ésta, el principal fin.

* Necesitamos diseñar una metodología de la didáctica de la literatura que no centre su atención en el texto literario, que parta de las otras artes, incluso de otros campos disciplinarios que le permitan a los bachilleres llenar sus vacíos de información y ampliar sus horizontes de expectativas.

* Este trabajo podría continuarse registrando las posibilidades que tiene el arte y dentro de él, la literatura, como formas de conocimiento y de replanteamiento de praxis humanas en un mundo como el que nos ha tocado vivir.

En fin, estos resultados nada alentadores (obsérvense los anexos que concentran los diferentes cortes de análisis con sus categorías y porcentajes) dan cuenta de una problemática bastante compleja donde los diferentes actores no han hecho su función con los niveles mínimos de pertinencia. Enumerar a los protagonistas directos de la práctica escolar, mediada por una serie de contradictorias normatividades y procesos administrativos absurdos que obstaculizan la calidad de las actividades áulicas, no es ni fue nuestro objeto de estudio, sin embargo, no podemos abstenernos de centrar, al menos por ahora, algunas sospechas.

Si el alumno presenta grandes vacíos de información para acceder a la comprensión del texto literario, ¿cuál es el estado que en esta variable presentará su profesor de la materia? Si el alumno tiene un limitado horizonte de expectativas, que sí es posible ampliar, ¿cómo se encuentra el del docente y a quién le corresponde ampliárselo? Si los alumnos efectúan lecturas pobres ¿qué tipo de lectura están realizando sus profesores? Los perfiles de los docentes que imparten la asignatura, ¿corresponden a la misma? Los profesores en su conjunto ¿dan valor a esta manifestación de las artes o están en posición semejante a otros grupos sociales que la demeritan?

Y por último, parafraseando a Shopenhauer: sólo el arte nos podrá salvar, ¿nos queremos salvar?

ANEXO No. 1
ALGUNOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Cuestionario A (de contacto)
Alumnos que cursan Literatura I (ciclo escolar 2002-2003)

¡Hola! soy Rosario Castañeda, estoy realizando un trabajo de investigación cuyo título es "Los alumnos de bachillerato del Estado de México y la recepción que tienen de los contenidos del programa de literatura, curso uno", por tal motivo te solicito contestes a las siguientes preguntas de acuerdo a lo que realmente piensas, sabes o recuerdas, según sea el caso. En donde se requiera seleccionar respuesta(s) enciérala(s) en un rectángulo.

Escribe tu nombre _____
Edad _____ Escuela _____ Grado _____
Grupo: _____

1. Tu profesor o profesora, al inicio del curso, te presentó el programa de literatura ¿? Sí No No recuerdas

NOTA: SÓLO PARA LOS QUE CONTESTARON AFIRMATIVAMENTE.

1. 1 ¿Podrías facilitarme una copia del programa? _____
2. Escribe los nombres de tres temas que hasta el momento se han tratado en el curso.
a) _____ b) _____ c) _____
3. Escribe los nombres de tres autores que por ahora se han estudiado en el curso.
a) _____ b) _____ c) _____
4. Escribe los títulos de tres obras literarias que se han comentado en el curso.
a) _____ b) _____ c) _____

5. De la literatura que se ha comentado en el curso, escribe los títulos de las obras que has leído y son representativas de cada una de las siguientes culturas de la antigüedad:

- a) Árabe _____ b) China _____
c) Griega _____ d) Romana _____
e) Mesopotámica _____ f) Hindú _____
g) Egipcia _____ h) Hebrea _____
i) No sabes ubicarlas _____ j) No has leído ninguna _____

Escribe una idea específica de las obras que has leído _____

6. Escribe los títulos de las obras, sus autores (y nacionalidades) que hasta ahora has leído como parte del curso, de acuerdo a las siguientes épocas literarias.

- a) Edad Media _____
b) Renacimiento _____
c) Contemporánea _____
d) Del Siglo XX _____
e) No has leído ninguna _____
f) No sabes ubicarlas _____

Escribe una idea específica de las obras que has leído _____

7. Del programa de literatura que hasta ahora has estudiado, menciona los títulos de las obras, autores (y nacionalidades) que has leído y se ubican en las siguientes corrientes literarias:

- a) Naturalismo _____
 - b) Realismo _____
 - c) Romanticismo _____
 - d) Literatura psicológica _____
 - e) Barroco _____
 - f) Vanguardismos _____
 - g) Literatura con temática femenina _____
 - h) Literatura existencialista _____
 - i) Ciencia ficción _____
 - j) Teatro del absurdo _____
 - k) Lírica actual _____
 - l) Neoclasicismo _____
 - m) No has leído ninguna _____
 - n) No sabes ubicarlas _____
- Escribe una idea específica de las obras que has leído _____

8. Escribe los títulos de las obras, sus autores (y nacionalidades) que has leído hasta el momento de acuerdo a los siguientes géneros y subgéneros.

Narrativa

- a) Cuento _____
- b) Novela _____

Dramaturgia (Teatro)

- c) Comedia _____
- d) Tragedia _____
- e) Drama _____

Didáctico

- f) Fábula _____
- g) Ensayo _____

Lírica (Poesía)

- g) Sonetos _____
- h) Poesía en verso libre _____
- y) Otros. Especifica _____

- j) No has leído ninguna _____
- k) No los sabes ubicarlas _____

Escribe una idea específica de las obras que has leído _____

9. Escribe los datos de tres obras literarias que hayas leído porque te las solicitaron en la materia de literatura.

- a) Autor _____
- Título _____
- Editorial _____
- b) Autor _____
- Título _____
- Editorial _____
- c) Autor _____
- Título _____

Editorial _____
10. Escribe los datos de tres obras literarias que hayas leído por interés personal, o sea no solicitadas en la materia de literatura.

a) Autor _____

Título _____

Editorial _____

b) Autor _____

Título _____

Editorial _____

c) Autor _____

Título _____

Editorial _____

11. Escribe una frase o idea que recuerdes y distinga tu lectura de cada una de las obras mencionadas en el punto anterior.

a) _____

b) _____

c) _____

12. Explica los motivos por los cuales decidiste leer las obras mencionadas en la pregunta número 10. _____

13. ¿Cuáles son los medios que más utilizas para conseguir las obras literarias que te interesa leer?

a) Las "encargas" a tus padres o familiares para que te las compren.

b) Las "encargas" al dueño de la papelería o librería cercana a tu domicilio, con la finalidad de comprarlas.

c) Acudes personalmente a las librerías y las compras.

d) Las solicitas prestadas a las bibliotecas.

e) Las fotocopias.

f) Las pides prestadas a amigos o familiares.

g) Otra respuesta. Escríbela _____

Explica tus respuestas _____

14. ¿Qué medios utilizas para enterarte de las obras literarias que existen, y después leer algunas de ellas?

a) Acudes a presentaciones de obras literarias en distintos lugares.

b) Escuchas programas de radio que presentan o comentan obras literarias.

c) Ves programas de televisión que presentan o comentan obras literarias.

d) Escuchas a tu profesor o profesora de literatura que comenta obras literarias.

e) Escuchas a tus familiares que comentan obras literarias.

f) Escuchas a tus amigos que comentan obras literarias.

g) Escuchas a tus compañeros de la clase que comentan obras literarias.

h) Escuchas a otros profesores y profesoras de la escuela comentar obras literarias.

i) Utilizas otros medios. Explícalos _____

15. ¿Cuántas veces a la semana avanzas en la lectura de una obra literaria solicitada por tu profesor o profesora de la materia?

a) Los siete días b) Tres veces c) Una vez d) Sólo cuando me lo solicitan o para la evaluación) Ninguna f) Otra respuesta. Escríbela _____

16. ¿Cuántas veces a la semana avanzas en la lectura de una obra literaria cuando la has seleccionado por tu interés personal (no obligada para la asignatura)?

a) Los siete días b) Tres veces c) Una vez d) Sólo cuando me lo solicitan o para la evaluación) Ninguna f) Otra respuesta. Escríbela _____

17. Después de haber leído una obra literaria ¿qué acostumbras hacer?

a) Comentarla a un familiar

b) Comentarla a un amigo

c) Comentarla a tus profesores y compañeros de grupo.

d) Escribir sobre lo que te hizo pensar. (Si contestas esta opción, explica en la parte posterior de esta hoja, el destino del escrito)

e) Nada, quedarte callado o callada.

f) Tienes otra respuesta diferente. Explícala _____

18. ¿Qué emociones te genera comúnmente la lectura de las obras literarias que seleccionas?

a) Coraje b) Tristeza c) Curiosidad d) Indiferencia

e) Alegría f) Identificación g) Actitudes solidarias

h) Miedo i) Ideales j) Confirmación de posturas personales

k) Desestabilidad en las ideas que tenías l) Ninguna emoción

m) Escribe y explica otra respuesta, si la tienes _____

19. ¿En qué espacios se pueden utilizar las informaciones de las obras literarias leídas?

a) En la relación con los familiares b) En la relación con los amigos

c) En las demás asignaturas que cursas en la escuela d) En el empleo

e) En la vida personal f) No tienen utilidad, son ficción

g) No le encuentro uso h) Sirven para aprobar la materia de

literatura

Explica tu respuesta con un ejemplo específico. _____

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Cuestionario A
(segundo instrumento)

¡Hola! Soy Rosario Castañeda, estoy realizando un trabajo sobre la forma en que los alumnos de bachillerato leer algunas obras literarias, por tal motivo te solicito leas los siguientes fragmentos que te presento y al final de cada uno de ellos contestes a las preguntas que siguen, sólo en caso de que lo puedas hacer.

Escribe tu nombre : _____
Edad ____ Escuela _____ Grado ____ Grupo: _____

Fragmento No. 1

"Te lo ruego, papá, comprende lo que te digo, todos estos detalles no habrían tenido importancia por sí solos. Me deprimían únicamente por el hecho de que tú, el hombre que tan enormemente ha influido en mi vida, sin embargo, no observaba los mandamientos que imponía. Por ello subdividí el mundo en tres partes: una, en la cual vivía yo, el esclavo, bajo leyes que sólo habían sido inventadas para mí y a las que yo, por otra parte -sin saber por qué- nunca podía cumplir en forma satisfactoria; luego un segundo mundo, infinitamente lejos del mío, en el cual vivías tú, ocupado en gobernar, emitir las órdenes y disgustarte a causa de su incumplimiento; finalmente un tercer mundo, en el cual vivía el resto de la gente, feliz y sin órdenes ni obediencia. Siempre me encontraba inmerso en la ignominia, ya sea porque obedecía tus órdenes, lo cual me avergonzaba puesto que solamente yo debía cumplirlas; o ya sea porque me negaba con obstinación, puesto que ¡cómo podía yo negarme a hacer algo, frente a ti!; o bien si no podía obedecerte, me avergonzaba por no tener, ni fuerza, ni apetito, ni habilidad como los tuyos, a pesar de que esta exigencia de tu parte como algo que se sobreentendía era, por cierto, lo que más me avergonzaba. De ese modo se despreciaban no sólo los pensamientos, sino también los sentimientos del niño..."

De *Carta al padre*, Franz Kafka (Checoslovaquia; 1883-1924)

1. ¿Has leído la obra completa? _____

En caso de ser afirmativa tu respuesta contesta las preguntas 2, 3 y 4.

2. ¿Tuviste alguna(s) dificultad(es) para entender la obra? Explica(las).

3. Escribe qué detalles recuerdas de la misma.

4. ¿La leíste por interés personal o por solicitud del profesor de la materia de literatura?

5. Si no la has leído completa, ¿lo harías? Explica por qué

6. Escribe el género literario al que pertenece la obra, si es que lo sabes.

7. Escribe lo que sabes del autor. _____

8. Explica lo que no entendiste del fragmento leído.

9. Del fragmento leído explica todo lo que te hizo sentir o sea las emociones que te generó.

10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si la has leído o no. _____

11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? _____

12. El tema del fragmento que acabas de leer, ¿en qué otro tipo de las artes lo has encontrado? Menciona ejemplos. _____

.....
Fragmento No. 2

—ED. —¿Es lo que pides? Lo que pides yo haré que se vea cumplido. Oye mi designio, atiende y cumple lo que yo he de decir. Si el medio de salvarte pones en práctica, tendrás que ser liberado de todos los males.

Voy a hablar ante todos. Nada sé de los hechos, nada de las versiones que acerca de ellos corren. Hoy soy un ciudadano, como todos. Nada tuve que ver con ese delito. Ni la mínima noticia tuve de él. Ea, pues, yo mando que todos los que esta ciudad de Cadmos habitan atiendan:

El que sepa quién fue el autor de la muerte de Layo, hijo de Lábdaco, preséntese y declárelo. ¿Vive el culpable aquí? Hable y se le hará una concesión de indulgencia. Nada la ciudad, ni el castigo, ni en venganza habrá de hacer en su contra. No sólo el silencio que calla, sino la gratitud que premia: eso tendrá.

Ah, pero si en callar se empeña, si temeroso oculta, ya a sí mismo, ya a un amigo suyo, yo mando en tal caso terriblemente:

Sea el que fuere, en este territorio, sobre el cual ejerzo el imperio, nadie le diga palabra, ni le deje asociarse a los sagrados ritos, ni siquiera a las abluciones lustrales. Quiero y mando que todos a ese sin piedad lo expulsen, de su propia mansión, de la ciudad entera. Él, él es ciertamente la causa de nuestra horrible peste. Eso el oráculo

de Delfos manifiesta. Ya veis cómo me propongo vengar al muerto y vengar el derecho del dios.

Y el asesino, si obró solo, o si obró con cómplice, lleve una vida dura, cruel e intolerable. Maldito y desdichado para siempre...”

De *Edipo Rey*, Sófocles (Grecia; 495-405, a. C.)

1. ¿Has leído la obra completa? _____

En caso de ser afirmativa tu respuesta contesta las preguntas 2, 3 y 4.

2. ¿Tuviste alguna(s) dificultad(es) para entender la obra? Explica(las).

3. Escribe qué detalles recuerdas de la misma.

4. ¿La leíste por interés personal o por solicitud del profesor de la materia de literatura?

5. Si no la has leído completa, ¿lo harías? Explica por qué

6. Escribe el género literario al que pertenece la obra, si es que lo sabes.

7. Escribe lo que sabes del autor. _____

8. Explica lo que no entendiste del fragmento leído.

9. Del fragmento leído explica todo lo que te hizo sentir o sea las emociones que te generó.

10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si la has leído o no. _____

11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? _____

12. El tema del fragmento que acabas de leer, ¿en qué otro tipo de las artes lo has encontrado? Menciona ejemplos. _____

Fragmento No. 3

"Mi padre era un hombre instruido. Había estudiado medicina haciendo su residencia y especialidad ya casado. Si algo yo le reconocía era su carácter duro y tenaz. En la época a la que me refiero tenía una trayectoria profesional brillante, lo que nos permitía vivir desahogadamente, pero su trabajo de 'prócer salvavidas' lo absorbía tanto que convivía poco con su familia y los problemas que con esas actitud eludía comenzaron a mermar su equilibrio emocional. Adquirió patrones de neurosis depresiva: exageraba nuestras faltas y al principio nos reprendía en forma humillante para después deshacerse en lamentos y añoranzas respecto a cómo debíamos ser y no éramos. Algo digno de despertar ternura. A esto debía sumarse la conducta hipocondríaca de mamá: para ella todo era motivo de angustia, y pasaba horas enteras lamentándose y llorando. Era fácil adivinar que no mantenían una buena relación conyugal.

A ninguno de nosotros nos agradaba estar en esa casa carente de calor, así que cuando teníamos oportunidad, los tres hijos volábamos como palomas asustadas. Mi hermana Laura, de quince años, se pasaba las tardes en compañía de sus amigas (al menos eso decía). Saúl, de veintiuno, se iba con su novia. Y yo, de dieciocho, el hijo intermedio (mamá me llamaba el jamón del sandwich), salía con mi pandilla a hacer locuras por las calles y a asustar a las muchachas que andaban solas.

A mis amigos y a mí nos gustaba manejar los coches de nuestros padres a gran velocidad. Con frecuencia la policía nos perseguía, pero la buena suerte, la audacia o el dinero siempre nos salvaban de ser aprehendidos. Todo lo prohibido nos causaba gran excitación.

Sin embargo, debo aclarar que cuando mis amigotes robaban a los transeúntes, por travesura más que por necesidad, yo no participaba. Eso sí, observaba todo dese las esquinas cercanas pero sin mover ni un dedo. El portafolios del señor Yolza fue el primer objeto hurtado en mi historial. Tal vez algún día lo devolvería... ya que sólo lo hice porque quería darle una lección al engreído ese que se atrevió a llamarme 'alumno de última categoría'.

Aquella noche leí respecto al aborto de su esposa.

¡Qué emociones tan curiosas despertó en mí ese relato! Principalmente porque conocí los antecedentes de la escuela y al relacionarlos con la carta resultaba una cuestión incoherente, ilógica. ¿El dueño había decidido dejar de dar sus cursos de capacitación a empresas para organizar una preparatoria con el fin de ayudar a jóvenes entre los que podría estar el responsable de la muerte de su tercer hijo? ¡Qué cosa tan absurda y afeminada!.."

De *Un grito desesperado*, Carlos Cuauhtémoc Sánchez (México)

1. ¿Has leído la obra completa? _____

En caso de ser afirmativa tu respuesta contesta las preguntas 2, 3 y 4.

2. ¿Tuviste alguna(s) dificultad(es) para entender la obra? Explica(ías).

3. Escribe qué detalles recuerdas de la misma.

4. ¿La leíste por interés personal o por solicitud del profesor de la materia de literatura?

5. Si no la has leído completa, ¿lo harías? Explica por qué

6. Escribe el género literario al que pertenece la obra, si es que lo sabes.

7. Escribe lo que sabes del autor. _____

8. Explica lo que no entendiste del fragmento leído.

9. Del fragmento leído explica todo lo que te hizo sentir o sea las emociones que te generó.

10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si la has leído o no. _____

11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? _____

12. El tema del fragmento que acabas de leer, ¿en qué otro tipo de las artes lo has encontrado? Menciona ejemplos. _____

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO No. 2
CUADROS DE CONCENTRACIÓN DE RESULTADOS

**TÍTULOS DE OBRAS LITERARIAS MENCIONADOS POR LOS ALUMNOS
PORQUE SU LECTURA FUE SOLICITADA EN LA MATERIA DE LITERATURA
PREGUNTA No. 9 DEL CUESTIONARIO A (DE CONTACTO)**

| PREPA 22 | CBT No. 28 | P.P.I. UAEM | PAN TECÁMAC | P.P.I. UNAM |
|--|--|--|---|---|
| 20 alumnos en total | 12 alumnos en total | 8 alumnos en total | 10 alumnos en total | 8 alumnos en total |
| BEOWUL (5) | HOMBRE DE LA ROSA | LA METAMORFOSIS, KAFKA (7) | LA METAMORFOSIS, KAFKA (2) | TREGUA (3) |
| EPOPEYA DE GILGAMESH (2) | QUIÉN SE LLEVÓ MI QUESO | OTELO (8) | MEXICO BÁRBARO | LA METAMORFOSIS, KAFKA (2) |
| CANTAR DE ROLDAN (4) | ANA FRANK(sic) | CRIMEN Y CASTIGO (3) | LA DIVINA COMEDIA (2) | MINOTAURO |
| LIBRO DE LOS MUERTOS (2) | 40 LADRONES | EDIPO REY (3) | EL DECAMERON (2) | EL QUIJOTE |
| LA ILIADA (3) | LAS MIL Y UNA NOCHES | EL PRINCIPIO DEL PLACER | LOS DIÁLOGOS DE PLATÓN (2) | LA ILIADA (3) |
| EL ANILLO DE LOS NIBELUNGOS (2) | EL CABALLERO DE LA ARMADURA OXIDADA | | | AMADIS DE GAUDA |
| LA BIBLIA (3) | LITERATURA CONTEMPORÁNEA (3) | | | OTELO (3) |
| EL MIO CID (2) | HARRY POTTER | | | EL AVARO |
| CANTAR DE LOS CANTARES (2) | | | | LA DIVINA COMEDIA |
| RAMAYANA | | | | METAMORFOSIS (OVIDIO) |
| MAHABARATA | | | | PROMETEO ENCADENADO (2) |
| LA ALCOBA NEGRA | | | | CRIMEN Y CASTIGO |
| | | | | A ORILLAS DEL RÍO PIEDRA ME SENTÉ Y LLORÉ (sic) |
| Se mencionaron 12 títulos y se repitieron 16 | Se mencionaron 8 títulos y se repitieron 2 | Se mencionaron 5 títulos y se repitieron 19 | Se mencionaron 5 títulos y se repitieron 4 | Se mencionaron 13 títulos y se repitieron 8 |
| Citaron sólo 28 de 60 títulos solicitados a 20 alumnos | Citaron sólo 10 de 36 títulos solicitados a 12 alumnos | Citaron 22 de 24 títulos solicitados a 8 alumnos | Citaron sólo 9 de 30 títulos solicitados a 10 alumnos | Citaron sólo 21 de 24 títulos solicitados a 8 alumnos |
| 46.66% | 27.77% | 91.66% | 30% | 87.5% |

Primer cuestionario (de contacto) aplicado entre octubre y noviembre de 2002 a una muestra representativa de alumnos de 5 escuelas de nivel bachillerato ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac y Nextlalpa (Edo. de México).

Orden de obras citadas por los alumnos de acuerdo a la mayor frecuencia:

1. *La metamorfosis*, Franz Kafka, 11 alumnos distribuidos en tres escuelas diferentes.
2. *Otelo*, William Shakespeare, 11 alumnos distribuidos en dos escuelas.
3. *Crimen y castigo*, Fedor Dostoievski, 4 alumnos distribuidos en dos escuelas.

NOTAS:

- * Se solicitó a cada alumno encuestado mencionar los datos mínimos de tres obras literarias (autor, título y editorial), en varios casos hubo imprecisiones y datos incompletos. Hubo quien sólo escribió el nombre de un cuento o de un poema.
- * El número entre paréntesis corresponde a la frecuencia.
- * Estos resultados corresponden a los alumnos que cursaban el segundo ciclo de bachillerato.
- * La primera información del cuadro corresponde a las iniciales de las 5 primeras escuelas de bachillerato seleccionadas para la muestra.
- * El último dato del cuadro corresponde al porcentaje de títulos citados por los bachilleres encuestados en cada escuela.

**TÍTULOS DE OBRAS LITERARIAS MENCIONADAS POR LOS ALUMNOS
PORQUE LAS LEYERON POR INTERÉS PERSONAL
PREGUNTA No. 10 DEL CUESTIONARIO A (DE CONTACTO)**

| PREPA 22 | CBT No. 28 | P.P.I. UAEM | PAN TECÁMAC | P.P.I. UNAM |
|--|-------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|---|
| 20 alumnos en total | 12 alumnos en total | 8 alumnos en total | 10 alumnos en total | 8 alumnos en total |
| EDIPO REY | EDIPO REY | EDIPO REY | CORAZÓN DIARIO DE UN NIÑO | CAÑITAS |
| EL QUIJOTE (3) | EL QUIJOTE | CIENTOS AÑOS DE SOLEDAD | MATILDA | QUIÉN SE LLEVÓ MI QUESO |
| MONTAÑA DE ESPEJOS | LITERATURA CONTEMPORÁNEA | UN MEXICANO MAS | LOS PRESOS DE LA GOYOLA | 100 AÑOS DE SOLEDAD |
| MUJERCITAS | TLATELOLCO | ROMEO Y JULIETA | HOMBRES LOBO Y OTRAS BESTIAS | LA METAMORFOSIS, KAFKA |
| ESCLAVO | ATRAPADOS EN LA ESCUELA | OTELO | MARÍA (ISACC) | HARRY POTTER |
| PEDRO PÁRAMO | FABULAS, LEYENDAS Y CUENTOS | EL CORONEL NO TIENE QUIEN LE ESCRIBA | CRONICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA | FUNDACIONES |
| LA LEY DEL AMOR (LAURA ESQUIVEL) | EL CABALLERO DE LA ARMADURA OXIDADA | EL LENGUAJE DEL CORAZÓN | LA DIVINA COMEDIA | EL HOBBIT |
| UN MEXICANO MAS | CHE GUEVARA | EL ARTE DE AMAR | | EL SEÑOR DE LOS ANILLOS |
| SEXUALIDAD PARA ADOLESCENTES | HOMBRE DE LA ROSA | EL PRINCIPIO DEL PLACER | | LA ODISEA (2) |
| JUAN SALVADOR GAVIOTA (2) | 24 HORAS DE LA VIDA DE UNA MUJER | CARTA AL PADRE, KAFKA | | EL ALQUIMISTA |
| EL ALQUIMISTA | | LAS BATALLAS EN EL DESIERTO | | A ORILLAS DEL RÍO PIEDRA ME SENTÉ Y LLORE |
| EL DIARIO DE ANA FRANK | | | | LA ARAÑA NEGRA |
| LAS VÍRGENES DEL PARAISO | | | | NARRACIONES EXTRAORDINARIAS |
| EL GATO NEGRO Y LA MASCARA DE LA MUERTE ROJA (POE) (sic) | | | | EN LA OBSCURIDAD |
| POR FAVOR SEA FELIZ | | | | CUMBRES BORRASCOSAS |
| LOS MUERTOS | | | | EL JARDÍN SECRETO |
| EL LLANO EN LLAMAS | | | | EL FANTASMA DE LA ÓPERA |
| ROBINSON CRUSSOE | | | | VIDA Y OBRA |
| TE TATUASTE | | | | LA HIJA DEL CANIBAL |
| EL LARGO CAMINO A CASA | | | | LA INSOPORTABLE LEVEDAD DEL SER |
| LA DIVINA COMEDIA | | | | CLEMENCIA |
| CUENTOS DE GRIM | | | | |
| BATALLAS EN EL DESIERTO | | | | |

| PREPA 22 | CBT No. 28 | P.P.I. UAEM | PAN TECÁMAC | P.P.I. UNAM |
|---|--|--|---|--|
| 20 alumnos en total | 12 alumnos en total | 8 alumnos en total | 10 alumnos en total | 8 alumnos en total |
| LA FIERA DOMADA | VIDA, PASIÓN Y MUERTE DEL MEXICANO | VOLAR SOBRE EL PANTANO, CCS | _____ | EL PERFUME |
| VOLAR SOBRE EL PANTANO, CCS | _____ | UN GRITO DESESPERADO CCS, (2) | _____ | _____ |
| UN GRITO DESESPERADO, CCS | _____ | MARIANELA | _____ | _____ |
| BAILANDO EN LA OBSCURIDAD | _____ | _____ | _____ | _____ |
| ELECTRA (SÓFOCLES) | _____ | _____ | _____ | _____ |
| LA NAUSEA | _____ | _____ | _____ | _____ |
| LA ENEIDA (2) | _____ | _____ | _____ | _____ |
| HAMLET | _____ | _____ | _____ | _____ |
| ENTREVISTA CON EL VAMPIRO | _____ | _____ | _____ | _____ |
| DONDE LOS ÁNGELES NO DUERMEN | _____ | _____ | _____ | _____ |
| LOS HORNOS DE HITLER | _____ | _____ | _____ | LOS HORNOS DE HITLER |
| MATAR A UN RUISEÑOR | _____ | _____ | _____ | _____ |
| EL MILAGRO MÁS GRANDE DEL MUNDO | _____ | _____ | _____ | _____ |
| MATAR A UN RUISEÑOR | _____ | _____ | _____ | _____ |
| MACARIO (B. TRAVEN) | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Los alumnos citaron 38 títulos, de los cuales repitieron 4. | Los alumnos citaron 11 títulos. | Los alumnos citaron 13 títulos y sólo repitieron uno. | Los alumnos citaron 7 títulos. | Los alumnos citaron 23 títulos y sólo repitieron uno. |
| En total mencionaron 42 títulos de 60 solicitados. | En total mencionaron 10 títulos de 36 solicitados. | En total mencionaron 14 títulos de los 24 solicitados. | En total mencionaron 7 títulos de los 30 solicitados. | En total mencionaron 24 títulos de los 24 solicitados. |
| 70% | 30.55% | 58.33% | 23.33% | 100% |

Primer cuestionario (de contacto) aplicado entre octubre y noviembre de 2002 a una muestra representativa de alumnos de 5 escuelas de nivel bachillerato ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac y Nextlalpa (Edo. de México).

Los títulos con mayor frecuencia citados en esta pregunta fueron:

1. *El Quijote*, Miguel de Cervantes Saavedra, 4 alumnos encontrados en 2 escuelas.
2. *Edipo Rey*, Sófocles, 3 alumnos ubicados en 3 escuelas.
3. *Un grito desesperado*, Carlos Cuauhtémoc Sánchez (CCS), 3 alumnos distribuidos en 2 escuelas.

NOTAS:

- * Se solicitó a cada alumno encuestado mencionar los datos mínimos de tres obras literarias (autor, título y editorial), en varios casos hubo imprecisiones y datos incompletos. Hubo quien sólo escribió el nombre de un cuento o de un poema.
- * El número entre paréntesis corresponde a la frecuencia.
- * Estos resultados corresponden a los alumnos que cursaban el segundo ciclo de bachillerato.
- * La primera información del cuadro corresponde a las iniciales de las 5 primeras escuelas de bachillerato seleccionadas para la muestra.
- * El último dato del cuadro corresponde al porcentaje de títulos citados por los bachilleres encuestados en cada escuela.

**TÍTULOS DE OBRAS LITERARIAS MENCIONADAS POR LOS ALUMNOS
PORQUE SU LECTURA FUE SOLICITADA EN LA MATERIA DE LITERATURA
PREGUNTA No. 8 DEL CUESTIONARIO B (DE CONTACTO)**

| PREPA 22 | CBT No. 28 | P.P.I. UAEM | PAN TECÁMAC | P.P.I. UNAM |
|---|--------------------------------------|--|--|---|
| 15 alumnos en total | 12 alumnos en total | 10 alumnos en total | 10 alumnos en total | 8 alumnos en total |
| LA DIVINA COMEDIA (3) | EL VIEJO Y EL MAR | EDIPO REY (6) | CACIONERO (PETRARCA) | LA DIVINA COMEDIA (2) |
| EDIPO(sic) | LA BIBLIA | EL GESTICULADOR | SANTA | LA BIBLIA (2) |
| LAS MIL Y UNA NOCHES (2) | VIDA, PASIÓN Y MUERTE DE UN MEXICANO | LA METAMORFOSIS, KAFKA (4) | CRONICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA | LA INSOPORTABLE LEVEDAD DEL SER (3) |
| CARTA AL PADRE, KAFKA | PROFETAS (OG MANDINO) | PEDRO PÁRAMO | LAS BATALLAS EN EL DESIERTO | LA METAMORFOSIS, KAFKA (3) |
| COMO AGUA PARA CHOCOLATE | MACARIO (RULFO) | CRIMEN Y CASTIGO (4) | CUENTOS NARRADOS (POE) (sic) | WERTHER (sic) |
| LA ODISEA | LITERATURA HISPANOAMERICANA | CRONICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA (2) | LAS BATALLAS DEL MIO CID | SANTA |
| LA ILIADA | EL CABALLERO DE LA ARMADURA OXIDADA | EL LABERINTO DE LA SOLEDAD | EL CORONEL NO TIENE QUIEN LE ESCRIBA | EL TUNEL (2) |
| ELECTRA | EL PINTO (CUENTO) | OTELO (9) | VIAJE AL CENTRO DE LA TIERRA | CRIMEN Y CASTIGO |
| MACBETH (2) | | | AURA | EL PRISIONERO DE CHILLON |
| WAGNER (2) | | | LA INCREIBLE Y TRISTE HISTORIA DE CANDIDA ERÉNDIRA Y SU ABUELA DESALMADA | LA LEY DE HERODES |
| EL CID (2) | | | POEMA DE GILGAMESH | MADAM BOBARY (2) |
| OBRAS DE SHAKESPEARE | | | | EL CID |
| LECTURAS PARA ADOLESCENTES (2) | | | | LA VERDAD SOSPECHOSA |
| EL PRINCIPITO (2) | | | | |
| HAMLET | | | | |
| HISTORIAS DE PLAUTO (2) | | | | |
| DON QUIJOTE | | | | |
| Citaron un total de 26 títulos, repitieron 9. | Citaron un total de 8 títulos. | Citaron un total de 28 títulos, repitieron 20. | Citaron un total de 11 títulos. | Citaron un total de 21 títulos, repitieron 8. |
| Citaron 26 títulos de 45 solicitados. | Citaron 8 títulos de 36 solicitados. | Citaron 28 títulos de 30 solicitados. | Citaron 11 de 30 solicitados. | Citaron 21 títulos de 24 solicitados. |
| 57.77% | 22.22% | 93.33% | 36.66% | 87.5% |

Primer cuestionario (de contacto) aplicado entre octubre y noviembre de 2002 a una muestra representativa de alumnos de 5 escuelas de nivel bachillerato ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac y Nextlalpa (Edo. de México).

Títulos más citados en esta pregunta:

1. *Otelo*, William Shakespeare, 9 alumnos en una sola escuela.
2. *Edipo Rey*, sófocles, 7 alumnos en 2 escuelas.
3. *La metamorfosis*, Franz Kafka, 7 alumnos en 2 escuelas.
4. *Crimen y castigo*, Fedor Dostoievski, 5 alumnos en 2 escuelas.

NOTAS:

- * Se solicitó a cada alumno encuestado mencionar los datos mínimos de tres obras literarias (autor, título y editorial), en varios casos hubo imprecisiones y datos incompletos. Hubo quien sólo escribió el nombre de un cuento o de un poema.
- * El número entre parentesis corresponde a la frecuencia.
- * Este cuadro coreponde a los alumnos que cursaban el tercer ciclo de bachillerato.
- * La primera información del cuadro corresponde a las iniciales de las 5 primeras escuelas de bachillerato seleccionadas para la muestra.
- * El último dato del cuadro corresponde al porcentaje de títulos citados por los bachilleres encuestados en cada escuela.

**TÍTULOS DE OBRAS LITERARIAS MENCIONADAS POR LOS ALUMNOS
PORQUE SU LECTURA FUE POR INTERÉS PERSONAL
PREGUNTA No. 9 DEL CUESTIONARIO B (DE CONTACTO)**

| PREPA 22 | CBT No. 28 | P.P.I. UAEM | PAN TECÁMAC | P.P.I. UNAM |
|------------------------------------|---------------------------|------------------------------|-------------------------|--|
| 15 alumnos en total | 12 alumnos en total | 10 alumnos en total | 10 alumnos en total | 8 alumnos en total |
| LA ODISEA | ROMEO Y JULIETA | EL ARTE DE AMAR | EL PRINCIPIO DEL PLACER | EL TESTAMENTO |
| UN MUNDO FELIZ | _____ | CIEEN AÑOS DE SOLEDAD | CANEK | MANUAL DE LA GENTE BIEN |
| LA BIBLIA | _____ | _____ | _____ | _____ |
| HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL | LA BIBLIA | EL ANTICRISTO | _____ | HARRY POTTER Y LA CAMARA DE LOS SECRETOS |
| DE AMOR Y DE SOMBRA | _____ | LA HISTORIA SIN FIN | _____ | LA HISTORIA INTERMIDABLE |
| COMO AGUA PARA CHOCOLATE | PLAN DE VIDA PARA JÓVENES | ATRAPADOS EN LA ESCUELA | _____ | MOMO |
| UN LARGO CAMINO A CASA | _____ | LA LEVEDAD DEL SER | _____ | LA INSOPORTABLE LEVEDAD DEL SER |
| SIDARTHA | _____ | LOS HIJOS DE LA MALINCHE | _____ | SIDDARTHA |
| EL TERCER OJO | _____ | EL PAPAGAYO AZUL | EL HOMBRE BICENTENARIO | EL ORIGEN DE LA VIDA |
| UN MEXICANO MAS | UN MEXICANO MAS | UN MEXICANO MAS | _____ | AYAX, ELECTRA, LAS TRAUQUINIAS |
| EL CORDÓN DE PLATA | _____ | LOS DE ABAJO | _____ | MIO CID |
| CAÑITAS | _____ | EL MAGO | _____ | EL PROFETA |
| LA VIDA ES SUEÑO | EL DIARIO DE ANA FRANK | LA PULGA | _____ | EL DIARIO DE ANA FRANK |
| LOS TRES MOSQUETEROS | _____ | _____ | _____ | CRÓNICA DE UN SECUESTRO |
| LA RAZA CÓSMICA | _____ | _____ | ANA KALERINA | COMPRO LUEGO EXISTO |
| PINOCHO | _____ | CARTA AL PADRE, KAFKA | _____ | NANA |
| CARTA AL PADRE, KAFKA | _____ | _____ | CARTA AL PADRE, KAFKA | CARTA AL PADRE, KAFKA |
| EL ESCLAVO | _____ | LA FUERZA DE SHECID, CCS | _____ | MÉDICO A LA FUERZA |
| LA CAVERNA DE LOS ANTEPASADOS | _____ | JUVENTUD EN EXTASIS, CCS (5) | JUANA DE ARCO | BIOGRAFÍA DE MICHAEL JORDAN |
| VOLAR SOBRE EL PANTANO, CCS | _____ | _____ | EL ALQUIMISTA | JUVENTUD EN EXTASIS, CCS |
| EL PRÍNCIPE VALIENTE | _____ | TREGUA | _____ | EL ALQUIMISTA |
| EL QUIJOTE | EL QUIJOTE DE LA MANCHA | HAMLET | _____ | LA TREGUA |
| HAMLET (2) | EL PRINCIPITO | _____ | EL PERFUME | EL QUIJOTE |
| EL PRINCIPITO | _____ | AURA | DE LA TIERRA A LA LUNA | _____ |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|--|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 50 POEMAS Y PENSAMIENTOS | LA VUELTA AL MILENIO (IKRAM ANTAKI) | _____ | AURA | _____ |
| SERÁS LO QUE QUIERAS SER | _____ | _____ | LOS AMOROSOS | _____ |
| EL VIEJO QUE LEÍA NOVELAS DE AMOR | _____ | _____ | ASÍ HABLABA ZARATUSTRÁ | _____ |
| NACIDA INOCENTE | _____ | _____ | FAUSTO | _____ |
| EL CABALLERO DE LA ARMADURA OXIDADA | _____ | _____ | EL CABALLERO DE LA ARMADURA OXIDADA | _____ |
| LA DIVINA COMEDIA | _____ | _____ | PEDRO PÁRAMO | _____ |
| EL GATO NEGRO | _____ | _____ | LA LEY DE HERODES | _____ |
| 32 títulos citados en total, repitieron uno. | 8 títulos citados en total. | 18 títulos citados en total, repitieron 4. | 17 títulos citados en total. | 22 títulos citados en total. |
| 32 títulos citados de 45 solicitados | 8 títulos citados de 36 solicitados | 22 títulos citados de 30 solicitados. | 17 títulos citados de 30 solicitados. | 22 títulos citados de 24 solicitados |
| 71.11% | 22.22% | 73.33% | 56.66% | 91.66% |

Primer cuestionario (de contacto) aplicado entre octubre y noviembre de 2002 a una muestra representativa de alumnos de 5 escuelas de nivel bachillerato ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac y Nextlalpa (Edo. de México).

Títulos de obras con mayor frecuencia citados por los alumnos, en esta pregunta:

1. *Juventud en éxtasis*, Carlos Cuauhtémoc Sánchez (CCS), 6 alumnos en 2 escuelas.
2. *Carta al padre*, Franz Kafka, 4 alumnos en 4 escuelas.
3. *El Quijote*, Cervantes, 3 alumnos en 3 escuelas.

NOTAS:

- * Se solicitó a cada alumno encuestado mencionar los datos mínimos de tres obras literarias (autor, título y editorial), en varios casos hubo imprecisiones y datos incompletos. Hubo quien sólo escribió el nombre de un cuento o de un poema.
- * El número entre paréntesis corresponde a la frecuencia.
- * Este cuadro corresponde a los alumnos que cursaban el tercer grado del ciclo de bachillerato.
- * La primera información del cuadro corresponde a las iniciales de las 5 primeras escuelas de bachillerato seleccionadas para la muestra.
- * El último dato del cuadro corresponde al porcentaje de títulos citados por los bachilleres encuestados en cada escuela.

CUADROS DE CONCENTRACIÓN
CUADRO COMPARATIVO POR GRADO
CATEGORÍA No. 1: HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

| NO. DE PREGUNTA | OPCIONES DE RESPUESTA | GRADOS, NÚMEROS ABSOLUTOS Y PORCENTAJES | | | | | |
|--|---|---|-----|--------------|-----|---------------|-----|
| | | SEGUNDO (61) | | TERCERO (52) | | TOTALES (113) | |
| | | No. Abs. | % | No. Abs. | % | No. Abs. | % |
| 1. ¿Has leído la obra completa? | a) Sí | 12 | 20 | 9 | 18 | 21 | 18 |
| | b) No | 48 | 78 | 42 | 80 | 90 | 80 |
| | c) No contestó | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| | Total | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 4. ¿La leíste por interés personal o por solicitud del profesor de la materia? | a) Por interés personal | 8 | 13 | 4 | 8 | 12 | 10 |
| | b) A solicitud del profesor de la materia | 3 | 5 | 4 | 8 | 7 | 6 |
| | c) Por ambas razones | 3 | 5 | 1 | 2 | 4 | 4 |
| | d) No contestó | 47 | 77 | 43 | 82 | 90 | 80 |
| Total | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 | |
| 5. Si no has leído la obra completa, ¿lo harías? | a) Sí | 40 | 66 | 30 | 58 | 70 | 62 |
| | b) No | 11 | 18 | 13 | 25 | 24 | 21 |
| | c) No contestó | 10 | 16 | 9 | 17 | 19 | 17 |
| | Total | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| Explica por qué | a) Explicación superficial (interés en esos temas y autor, curiosidad, quiere aprender) | 35 | 57 | 21 | 40 | 56 | 50 |
| | b) Explicación con más elementos, ya sea para aceptar o rechazar. | 9 | 15 | 13 | 25 | 22 | 19 |
| | c) Rechazo con explicación superficial: no se interesa en ese tema o autor, le aburre. | 6 | 10 | 7 | 14 | 13 | 12 |
| | d) No contestó. | 11 | 18 | 11 | 21 | 22 | 19 |
| Total | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 | |
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra) | 18 | 29 | 14 | 27 | 32 | 28 |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras, complementar) | 12 | 20 | 7 | 13 | 19 | 17 |
| | c) Relación con la vida personal. | 14 | 23 | 17 | 33 | 31 | 27 |
| | e) No la leería. | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | f) No contestó. | 15 | 25 | 13 | 25 | 28 | 25 |
| | Total | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |

Segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de alumnos de 6 escuelas de nivel bachillerato, ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonalitla, Edo. de México.

CUADRO COMPARATIVO POR GRADO
CATEGORÍA No. 2: VACÍOS DE INFORMACIÓN

| NO. DE PREGUNTA | OPCIONES DE RESPUESTA | GRADOS, NÚMEROS ABSOLUTOS Y PORCENTAJES | | | | | |
|--|--|---|-----|--------------|-----|---------------|-----|
| | | SEGUNDO (61) | | TERCERO (52) | | TOTALES (113) | |
| | | No. Abs. | % | No. Abs. | % | No. Abs. | % |
| 2. ¿Tuviste alguna(s) dificultad(es) para entender la obra? | a) Sí. | 4 | 6 | 4 | 8 | 8 | 7 |
| | b) No. | 9 | 15 | 6 | 11 | 15 | 13 |
| | c) No contestó. | 48 | 79 | 42 | 81 | 90 | 80 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | | |
| | Explica(las). | a) Problemas de vocabulario. | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| | b) Problemas sobre ideas precisas. | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| | c) No sabe ubicar dudas. | 4 | 6 | 1 | 2 | 5 | 4 |
| | d) No contestó. | 55 | 90 | 48 | 92 | 103 | 91 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 6. Escribe el género literario al que pertenece la obra. | a) Sabe ubicarla. | 18 | 30 | 17 | 33 | 35 | 31 |
| | b) No sabe ubicarla. | 13 | 21 | 10 | 19 | 23 | 20 |
| | c) No contestó. | 30 | 49 | 25 | 48 | 55 | 49 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| | 7. Escribe lo que sabes del autor. | a) Menciona alguna información. | 8 | 13 | 13 | 25 | 21 |
| | b) Repite la información presentada. | 12 | 20 | 12 | 23 | 24 | 21 |
| | c) Pobreza en comentarios generales. | 8 | 13 | 2 | 4 | 10 | 9 |
| | d) No contestó. | 33 | 54 | 25 | 48 | 58 | 51 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 8. Explica lo que no entendiste del fragmento leído. | a) Problemas de vocabulario. | 4 | 7 | 2 | 4 | 6 | 5 |
| | b) Problemas sobre ideas precisas. | 13 | 21 | 13 | 25 | 26 | 23 |
| | c) No sabe ubicar dudas. | 4 | 6 | 6 | 11 | 10 | 9 |
| | d) No contestó. | 40 | 66 | 31 | 60 | 71 | 63 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si la has leído o no. | a) Escribe datos completos y con cierta relación. | 5 | 9 | 5 | 10 | 10 | 9 |
| | b) Escribe datos incompletos. | 4 | 6 | 4 | 7 | 8 | 7 |
| | c) Cita datos completos e incompletos sin relación directa (o sólo materias). | 5 | 8 | 5 | 10 | 10 | 9 |
| | d) No contestó. | 47 | 77 | 38 | 73 | 85 | 75 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 12. El tema del fragmento que acabas de leer, ¿en qué otro tipo de las artes lo has encontrado? Menciona ejemplos. | a) Proporciona datos precisos sobre las artes (una o más). | 1 | 2 | 3 | 6 | 4 | 3 |
| | b) Escribe datos incompletos sobre las artes. | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | c) Menciona de manera general algunas de las artes. | 22 | 36 | 22 | 42 | 44 | 39 |
| | d) Escribe un ejemplo o idea general de cualquier imagen común, no de las artes. | 5 | 8 | 5 | 10 | 10 | 9 |
| | e) No contestó. | 31 | 51 | 21 | 40 | 52 | 46 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |

Segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de alumnos de 6 escuelas de nivel bachillerato ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.): y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonalitla, Edo. de México.

CUADRO COMPARATIVO POR GRADO
CATEGORÍA No.3: FUNCIONES SOCIALES DE LA LITERATURA

| NO. DE PREGUNTA | OPCIONES DE RESPUESTA | GRADOS, NÚMEROS ABSOLUTOS Y PORCENTAJES | | | | | |
|---|---|---|-----|--------------|-----|---------------|-----|
| | | SEGUNDO (61) | | TERCERO (52) | | TOTALES (113) | |
| | | No. Abs. | % | No. Abs. | % | No. Abs. | % |
| 3. Escribe qué detalles recuerdas de la misma. | a) Precisa detalles. | 4 | 6 | 4 | 8 | 8 | 7 |
| | b) No sabe precisar detalles. | 3 | 5 | 4 | 8 | 7 | 6 |
| | c) Se remite a la información proporcionada. | 5 | 8 | 1 | 2 | 6 | 5 |
| | d) No hay coherencia en lo que escribe. | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | e) No contestó. | 48 | 79 | 43 | 82 | 91 | 81 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 9. Del fragmento leído explica todo lo que te hizo sentir o sea las emociones que te generó. | a) Identificación. | 3 | 5 | 7 | 13 | 10 | 9 |
| | b) Sentimientos pasivos (tristeza, soledad). | 10 | 16 | 8 | 15 | 18 | 16 |
| | c) Sentimientos activos. | 22 | 36 | 17 | 33 | 39 | 34 |
| | d) De ambos tipos. | 5 | 8 | 1 | 2 | 6 | 5 |
| | e) Tomó distancia del texto. | 7 | 12 | 4 | 8 | 11 | 10 |
| | f) No se entendió (injusticia, explotación). | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | g) Ninguno (aburrimiento en <i>Edipo Rey</i>). | 9 | 15 | 12 | 23 | 21 | 19 |
| | h) No contestó. | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 4 |
| Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 | |
| 10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si las has leído o no. | a) Escribe datos completos y con cierta relación. | 5 | 9 | 5 | 10 | 10 | 9 |
| | b) Escribe datos incompletos. | 4 | 6 | 4 | 7 | 8 | 7 |
| | c) Cita datos completos e incompletos sin relación directa (o sólo materias). | 5 | 8 | 5 | 10 | 10 | 9 |
| | d) No contestó. | 47 | 77 | 38 | 73 | 85 | 75 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra). | 18 | 29 | 14 | 27 | 32 | 28 |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras, complementar). | 12 | 20 | 7 | 13 | 19 | 17 |
| | c) Relación con la vida personal. | 14 | 23 | 17 | 33 | 31 | 27 |
| | e) No la leería. | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | f) No contestó. | 15 | 25 | 13 | 25 | 28 | 25 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |

Segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de alumnos de 6 escuelas de nivel bachillerato, ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonalitla, Edo. de México.

CUADRO COMPARATIVO POR GRADO
CATEGORÍA No. 4: LECTURA RICA / LECTURA POBRE

| NO. DE PREGUNTA | OPCIONES DE RESPUESTA | GRADOS, NÚMEROS ABSOLUTOS Y PORCENTAJES | | | | | |
|---|--|---|-----|--------------|-----|---------------|-----|
| | | SEGUNDO (61) | | TERCERO (52) | | TOTALES (113) | |
| | | No. Abs. | % | No. Abs. | % | No. Abs. | % |
| 7. Escribe lo que sabes del autor. | a) Menciona alguna información. | 8 | 13 | 13 | 25 | 21 | 19 |
| | b) Repite la información presentada. | 12 | 20 | 12 | 23 | 24 | 21 |
| | c) Pobreza en comentarios generales (sólo 2 en contra del autor Cuauhtémoc Sánchez). | 8 | 13 | 2 | 4 | 10 | 9 |
| | d) No contestó. | 33 | 54 | 25 | 48 | 58 | 51 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 9. Del fragmento leído explica todo lo que te hizo sentir o sea las emociones que te generó. | a) Identificación. | 3 | 5 | 7 | 13 | 10 | 9 |
| | b) Sentimientos pasivos (tristeza, soledad). | 10 | 16 | 8 | 15 | 18 | 16 |
| | c) Sentimientos activos. | 22 | 36 | 17 | 33 | 39 | 34 |
| | d) De ambos tipos. | 5 | 8 | 1 | 2 | 6 | 5 |
| | e) Tomó distancia del texto. | 7 | 12 | 4 | 8 | 11 | 10 |
| | f) No se entendió (injusticia, explotación). | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | g) Ninguno (aburrimiento en <i>Edipo Rey</i>). | 9 | 15 | 12 | 23 | 21 | 19 |
| | h) No contestó. | 3 | 5 | 2 | 4 | 5 | 4 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si las has leído o no. | a) Escribe datos completos y con cierta relación. | 5 | 9 | 5 | 10 | 10 | 9 |
| | b) Escribe datos incompletos. | 4 | 6 | 4 | 7 | 8 | 7 |
| | c) Cita datos completos e incompletos sin relación directa (o sólo materias). | 5 | 8 | 5 | 10 | 10 | 9 |
| | d) No contestó. | 47 | 77 | 38 | 73 | 85 | 75 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra). | 18 | 29 | 14 | 27 | 32 | 28 |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras, complementarias). | 12 | 20 | 7 | 13 | 19 | 17 |
| | c) Relación con la vida personal. | 14 | 23 | 17 | 33 | 31 | 27 |
| | e) No la leería. | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | f) No contestó. | 15 | 25 | 13 | 25 | 28 | 25 |
| | Total. | 61 | 100 | 52 | 100 | 113 | 100 |

Segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de alumnos de 6 escuelas de nivel bachillerato, ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonanitla, Edo. de México.

COMPARACIÓN POR ESCUELA

CATEGORÍA No. 1: HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

| ESCUELAS | | PREPA 22 | | CBT No. 28 | | P.P.I. UAEM | | PAN TECAMAC | | P.P.I. UNAM | | PREPA 36 | | TOTALES | |
|--|--|-----------|-----|------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|-----------|-----|------------|-----|
| TOTAL DE ALUMNOS Y PORCENTAJE | | 21 (100%) | | 19 (100%) | | 11 (100%) | | 18 (100%) | | 11 (100%) | | 33 (100%) | | 113 (100%) | |
| PREGUNTAS | RESPUESTAS | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % |
| 1. ¿Has leído la obra completa? | a) Sí. | 4 | 19 | 5 | 26 | 6 | 55 | 3 | 17 | 2 | 18 | 3 | 9 | 23 | 20 |
| | b) No. | 16 | 76 | 14 | 74 | 5 | 45 | 15 | 83 | 9 | 82 | 30 | 91 | 89 | 79 |
| | c) No contestó. | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |
| 4. ¿La leíste por interés personal o por solicitud del profesor de la materia? | a) Por interés personal. | 2 | 19 | 4 | 21 | 1 | 10 | 2 | 11 | 1 | 10 | 2 | 6 | 12 | 10 |
| | b) A solicitud del profesor de la materia. | 2 | 10 | 0 | 0 | 5 | 45 | 0 | 0 | 1 | 10 | 0 | 0 | 8 | 7 |
| | c) Por ambas razones. | 0 | 9 | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 | 6 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| | d) No contestó. | 17 | 80 | 14 | 74 | 5 | 45 | 15 | 83 | 9 | 80 | 30 | 91 | 90 | 80 |
| Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 | |
| 5. Si no has leído la obra completa, ¿lo harías? | a) Sí. | 13 | 62 | 14 | 74 | 7 | 64 | 11 | 61 | 5 | 46 | 20 | 61 | 70 | 62 |
| | b) No. | 3 | 14 | 2 | 10 | 0 | 0 | 4 | 22 | 3 | 27 | 11 | 33 | 23 | 20 |
| | c) No contestó. | 5 | 24 | 3 | 16 | 4 | 36 | 3 | 17 | 3 | 27 | 2 | 6 | 20 | 18 |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |
| Explica por qué. | a) Explicación superficial (interés en esos temas y autor, curiosidad, quiere aprender). | 11 | 52 | 13 | 68 | 5 | 46 | 9 | 50 | 3 | 27 | 14 | 42 | 55 | 49 |
| | b) Explicación con más elementos, ya sea para aceptar o rechazar. | 2 | 10 | 0 | 0 | 2 | 18 | 3 | 17 | 3 | 27 | 14 | 42 | 24 | 21 |
| | c) Rechazo con explicación superficial: no se interesa en ese tema o autor, le aburre. | 3 | 14 | 2 | 11 | 1 | 9 | 2 | 11 | 2 | 19 | 3 | 10 | 13 | 11 |
| | d) No contestó. | 5 | 24 | 4 | 21 | 3 | 27 | 4 | 22 | 3 | 27 | 2 | 6 | 21 | 19 |
| Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 | |
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra) | 3 | 14 | 5 | 26 | 5 | 46 | 6 | 33 | 1 | 9 | 10 | 30 | 30 | 27 |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras, complementar). | 5 | 24 | 2 | 11 | 1 | 9 | 2 | 11 | 2 | 18 | 4 | 12 | 16 | 14 |
| | c) Relación con la vida personal. | 6 | 29 | 3 | 16 | 3 | 27 | 5 | 28 | 2 | 18 | 8 | 25 | 27 | 24 |
| | e) No la leería. | 3 | 14 | 2 | 11 | 1 | 9 | 2 | 11 | 2 | 18 | 1 | 3 | 11 | 10 |
| | f) No contestó. | 4 | 19 | 7 | 36 | 1 | 9 | 3 | 17 | 4 | 37 | 10 | 30 | 29 | 25 |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |

Segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de alumnos de 6 escuelas de nivel bachillerato, ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonanitla, Edo. de México.

**COMPARACIÓN POR ESCUELA
CATEGORÍA No. 2: VACÍOS DE INFORMACIÓN**

| ESCUELAS | | PREPA 22 | | CBT No. 28 | | P.P.I. UAEM | | PAN TECAMAC | | P.P.I. UNAM | | PREPA 36 | | TOTALES | |
|--|--|-----------|-----|------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|-----------|-----|------------|-----|
| TOTAL DE ALUMNOS Y PORCENTAJE | | 21 (100%) | | 19 (100%) | | 11 (100%) | | 18 (100%) | | 11 (100%) | | 33 (100%) | | 113 (100%) | |
| PREGUNTAS | RESPUESTAS | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % |
| 2. ¿Tuviste alguna(s) dificultad(es) para entender la obra? | a) Sí. | 1 | 5 | 1 | 5 | 2 | 18 | 1 | 6 | 1 | 9 | 2 | 6 | 8 | 7 |
| | b) No. | 3 | 14 | 5 | 26 | 4 | 36 | 1 | 6 | 1 | 9 | 1 | 3 | 15 | 13 |
| | c) No contestó. | 17 | 81 | 13 | 69 | 5 | 46 | 16 | 88 | 9 | 82 | 30 | 91 | 90 | 80 |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |
| Explica(las). | a) Problemas de vocabulario. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | b) Problemas sobre ideas precisas. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | c) No sabe ubicar dudas. | 1 | 5 | 2 | 11 | 1 | 9 | 1 | 6 | 1 | 9 | 2 | 6 | 8 | 7 |
| | d) No contestó. | 20 | 95 | 17 | 89 | 8 | 73 | 16 | 88 | 10 | 91 | 31 | 94 | 102 | 90 |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |
| 6. Escribe el género literario al que pertenece la obra. | a) Sabe ubicarla. | 8 | 38 | 3 | 16 | 6 | 55 | 9 | 50 | 0 | 0 | 8 | 24 | 34 | 30 |
| | b) No sabe ubicarla. | 6 | 29 | 3 | 16 | 1 | 9 | 3 | 17 | 5 | 45 | 9 | 27 | 27 | 24 |
| | c) No contestó. | 7 | 33 | 13 | 68 | 4 | 36 | 6 | 33 | 6 | 55 | 16 | 49 | 52 | 46 |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |
| 7. Escribe lo que sabes del autor. | a) Menciona alguna información. | 3 | 14 | 1 | 5 | 1 | 9 | 5 | 28 | 3 | 27 | 8 | 24 | 21 | 19 |
| | b) Repite la información presentada. | 3 | 14 | 3 | 16 | 3 | 27 | 4 | 22 | 2 | 18 | 8 | 24 | 23 | 20 |
| | c) Pobreza en comentarios generales (sólo 2 en contra del autor Cuauhtémoc Sánchez). | 6 | 29 | 4 | 21 | 1 | 9 | 1 | 6 | 0 | 0 | 2 | 6 | 14 | 12 |
| | d) No contestó. | 9 | 43 | 11 | 58 | 6 | 55 | 8 | 44 | 6 | 55 | 15 | 46 | 55 | 49 |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |
| 8. Explica lo que no entendiste del fragmento leído. | a) Problemas de vocabulario (y de ideas, 1 persona en <i>Carta al padre</i>). | 1 | 5 | 3 | 16 | 1 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 7 | 6 |
| | b) Problemas sobre ideas precisas. | 6 | 28 | 2 | 11 | 3 | 27 | 5 | 28 | 1 | 9 | 8 | 24 | 25 | 22 |
| | c) No sabe ubicar dudas. | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 9 | 2 | 11 | 2 | 18 | 4 | 12 | 11 | 10 |
| | d) No contestó. | 13 | 62 | 13 | 68 | 6 | 55 | 11 | 61 | 8 | 73 | 19 | 58 | 70 | 62 |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |
| 10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si la has leído o no. | a) Escribe datos completos y con cierta relación. | 2 | 9 | 1 | 5 | 1 | 9 | 2 | 11 | 1 | 9 | 4 | 12 | 11 | 10 |
| | b) Escribe datos incompletos. | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 | 9 | 2 | 11 | 1 | 9 | 3 | 9 | 8 | 7 |
| | c) Cita datos completos e incompletos sin relación directa (o sólo materias). | 4 | 19 | 0 | 0 | 1 | 9 | 2 | 6 | 0 | 0 | 3 | 9 | 9 | 8 |
| | d) No contestó. | 14 | 67 | 18 | 95 | 8 | 73 | 13 | 72 | 9 | 82 | 23 | 70 | 85 | 75 |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |

Segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de alumnos de 6 escuelas de nivel bachillerato, ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonalitla, Edo. de México.

COMPARACIÓN POR ESCUELA

CATEGORÍA No. 3: FUNCIONES SOCIALES DE LA LITERATURA

| ESCUELAS | | PREPA 22 | | CBT No. 28 | | P.P.I. UAEM | | PAN TECAMAC | | P.P.I. UNAM | | PREPA 36 | | TOTALES | |
|---|--|-----------|-----|------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|-----------|-----|------------|-----|
| TOTAL DE ALUMNOS Y PORCENTAJE | | 21 (100%) | | 19 (100%) | | 11 (100%) | | 18 (100%) | | 11 (100%) | | 33 (100%) | | 113 (100%) | |
| PREGUNTAS | RESPUESTAS | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % |
| 3. Escribe qué detalles recuerdas de la misma. | a) Precisa detalles. | 2 | 10 | 0 | 0 | 5 | 45 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 7 |
| | b) No sabe precisar detalles. | 1 | 5 | 1 | 5 | 1 | 10 | 1 | 6 | 2 | 18 | 0 | 0 | 6 | 5 |
| | c) Se remite a la información proporcionada. | 0 | 0 | 4 | 21 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 6 | 5 |
| | d) No hay coherencia en lo que escribe. | 0 | 0 | 2 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | e) No contestó. | 18 | 85 | 12 | 63 | 5 | 45 | 16 | 88 | 9 | 82 | 31 | 94 | 91 | 81 |
| | Total. | | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 |
| 9. Del fragmento leído explica todo lo que te hizo sentir o sea las emociones que te generó. | a) Identificación. | 1 | 5 | 1 | 5 | 0 | 0 | 2 | 11 | 1 | 9 | 4 | 12 | 9 | 8 |
| | b) Sentimientos pasivos (tristeza, soledad). | 3 | 14 | 4 | 21 | 5 | 46 | 2 | 11 | 1 | 9 | 10 | 31 | 25 | 22 |
| | c) Sentimientos activos. | 7 | 33 | 6 | 32 | 3 | 27 | 3 | 17 | 1 | 9 | 5 | 15 | 25 | 22 |
| | d) De ambos tipos. | 4 | 19 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 | 0 | 0 | 1 | 3 | 7 | 6 |
| | e) Tomó distancia del texto. | 3 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 | 1 | 9 | 1 | 3 | 7 | 6 |
| | f) No se entendió (injusticia, explotación). | 0 | 0 | 2 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 4 | 4 |
| | g) Ninguno (aburrimiento en <i>Edipo Rey</i>). | 1 | 5 | 5 | 26 | 1 | 9 | 5 | 28 | 5 | 46 | 8 | 24 | 25 | 22 |
| | h) No contestó. | 2 | 10 | 1 | 5 | 2 | 18 | 2 | 11 | 2 | 18 | 2 | 6 | 11 | 10 |
| Total. | | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 |
| 10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si las has leído o no. | a) Escribe datos completos y con cierta relación. | 2 | 9 | 1 | 5 | 1 | 9 | 2 | 11 | 1 | 9 | 4 | 12 | 11 | 10 |
| | b) Escribe datos incompletos. | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 | 9 | 2 | 11 | 1 | 9 | 3 | 9 | 8 | 7 |
| | c) Cita datos completos e incompletos sin relación directa (o sólo materias) | 4 | 19 | 0 | 0 | 1 | 9 | 2 | 6 | 0 | 0 | 3 | 9 | 9 | 8 |
| | d) No contestó. | 14 | 67 | 18 | 95 | 8 | 73 | 13 | 72 | 9 | 82 | 23 | 70 | 85 | 75 |
| | Total. | | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 |
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra). | 3 | 14 | 5 | 26 | 5 | 46 | 6 | 33 | 1 | 9 | 10 | 30 | 30 | 27 |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras, complementar). | 5 | 24 | 2 | 11 | 1 | 9 | 2 | 11 | 2 | 18 | 4 | 12 | 16 | 14 |
| | c) Relación con la vida personal. | 6 | 29 | 3 | 16 | 3 | 27 | 5 | 28 | 2 | 18 | 8 | 25 | 27 | 24 |
| | e) No la leería. | 3 | 14 | 2 | 11 | 1 | 9 | 2 | 11 | 2 | 18 | 1 | 3 | 11 | 10 |
| | f) No contestó. | 4 | 19 | 7 | 36 | 1 | 9 | 3 | 17 | 4 | 37 | 10 | 30 | 29 | 25 |
| | Total. | | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 |

Segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de alumnos de 6 escuelas de nivel bachillerato, ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonanitla, Edo. de México.

COMPARACIÓN POR ESCUELA

CATEGORÍA No. 4: LECTURA RICA / LECTURA POBRE

| ESCUELAS | | PREPA 22 | | CBT No. 28 | | P.P.I. UAEM | | PAN TECAMAC | | P.P.I. UNAM | | PREPA 36 | | TOTALES | | |
|---|--|-----------|-----|------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|-----------|-----|------------|-----|---|
| TOTAL DE ALUMNOS Y PORCENTAJE | | 21 (100%) | | 19 (100%) | | 11 (100%) | | 18 (100%) | | 11 (100%) | | 33 (100%) | | 113 (100%) | | |
| PREGUNTAS | RESPUESTAS | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | N.A. | % | |
| 7. Escribe lo que sabes del autor. | a) Menciona alguna información. | 3 | 14 | 1 | 5 | 1 | 9 | 5 | 28 | 3 | 27 | 8 | 24 | 21 | 19 | |
| | b) Repite la información presentada. | 3 | 14 | 3 | 16 | 3 | 27 | 4 | 22 | 2 | 18 | 8 | 24 | 23 | 20 | |
| | c) Pobreza en comentarios generales (sólo 2 en contra del autor Cuauhtémoc Sánchez). | 6 | 29 | 4 | 21 | 1 | 9 | 1 | 6 | 0 | 0 | 2 | 6 | 14 | 12 | |
| | d) No contestó. | 9 | 43 | 11 | 58 | 6 | 55 | 8 | 44 | 6 | 55 | 15 | 46 | 55 | 49 | |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 | |
| 9. Del fragmento leído explica todo lo que te hizo sentir o sea las emociones que te generó. | a) Identificación. | 1 | 5 | 1 | 5 | 0 | 0 | 2 | 11 | 1 | 9 | 4 | 12 | 9 | 8 | |
| | b) Sentimientos pasivos (tristeza, soledad). | 3 | 14 | 4 | 21 | 5 | 46 | 2 | 11 | 1 | 9 | 10 | 31 | 25 | 22 | |
| | c) Sentimientos activos. | 7 | 33 | 6 | 32 | 3 | 27 | 3 | 17 | 1 | 9 | 5 | 15 | 25 | 22 | |
| | d) De ambos tipos. | 4 | 19 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 | 0 | 0 | 1 | 3 | 7 | 6 | |
| | e) Tomó distancia del texto. | 3 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 | 1 | 9 | 1 | 3 | 7 | 6 | |
| | f) No se entendió (injusticia, explotación). | 0 | 0 | 2 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | | | | 4 |
| | g) Ninguno (aburrimiento en <i>Edipo Rey</i>). | 1 | 5 | 5 | 26 | 1 | 9 | 5 | 28 | 5 | 46 | 8 | 24 | 25 | 22 | |
| | h) No contestó. | 2 | 10 | 1 | 5 | 2 | 18 | 2 | 11 | 2 | 18 | 2 | 6 | 11 | 10 | |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 | |
| 10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si las has leído o no. | a) Escribe datos completos y con cierta relación. | 2 | 9 | 1 | 5 | 1 | 9 | 2 | 11 | 1 | 9 | 4 | 12 | 11 | 10 | |
| | b) Escribe datos incompletos. | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 | 9 | 2 | 11 | 1 | 9 | 3 | 9 | 8 | 7 | |
| | c) Cita datos completos e incompletos sin relación directa (o sólo materias) | 4 | 19 | 0 | 0 | 1 | 9 | 2 | 11 | 0 | 0 | 3 | 9 | 9 | 8 | |
| | d) No contestó. | 4 | 19 | 18 | 95 | 8 | 73 | 13 | 72 | 9 | 82 | 23 | 70 | 85 | 75 | |
| Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 | | |
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra). | 3 | 14 | 5 | 26 | 5 | 46 | 6 | 33 | 1 | 9 | 10 | 30 | 30 | 27 | |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras, complementar). | 5 | 24 | 2 | 11 | 1 | 9 | 2 | 11 | 2 | 18 | 4 | 12 | 16 | 14 | |
| | c) Relación con la vida personal. | 6 | 29 | 3 | 16 | 3 | 27 | 5 | 28 | 2 | 18 | 8 | 25 | 27 | 24 | |
| | e) No la leería. | 3 | 14 | 2 | 11 | 1 | 9 | 2 | 11 | 2 | 18 | 1 | 3 | 11 | 10 | |
| | f) No contestó. | 4 | 19 | 7 | 36 | 1 | 9 | 3 | 17 | 4 | 37 | 10 | 30 | 29 | 25 | |
| | Total. | 21 | 100 | 19 | 100 | 11 | 100 | 18 | 100 | 11 | 100 | 33 | 100 | 113 | 100 | |

Segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de alumnos de 6 escuelas de nivel bachillerato, ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonanitla, Edo. de México.

COMPARACIÓN POR OBRA LITERARIA
CATEGORÍA No. 1: HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

| PREGUNTAS | OBRAS | CARTA AL PADRE | | LA META-MORFOSIS | | EDIPO REY | | OTELO | | UN GRITO DESESPERADO | | JUVENTUD EN ÉXTASIS | |
|--|--|----------------|-----|------------------|-----|-----------|-----|----------|-----|----------------------|-----|---------------------|-----|
| | TIPO DE CUESTIONARIO | A | | B | | A | | B | | A | | B | |
| | TOTAL DE ALUMNOS | 51 | | 62 | | 51 | | 62 | | 51 | | 62 | |
| | TIPOLOGÍA DE RESPUESTAS | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % |
| 1. ¿Has leído la obra completa? | a) Sí. | 10 | 20 | 10 | 16 | 16 | 31 | 11 | 6 | 12 | 16 | 26 | 22 |
| | b) No. | 41 | 80 | 52 | 84 | 35 | 69 | 87 | 43 | 84 | 43 | 69 | 89 |
| | c) No contestó. | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 113 |
| 4. ¿La leíste por interés personal o por solicitud del profesor de la materia? | a) Por interés personal. | 6 | 12 | 2 | 3 | 6 | 12 | 3 | 6 | 12 | 13 | 21 | 12 |
| | b) A solicitud del profesor de la materia. | 3 | 6 | 7 | 11 | 7 | 14 | 6 | --- | --- | 2 | 3 | 8 |
| | c) Por ambas razones. | 2 | 4 | 1 | 2 | 5 | 10 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| | d) No contestó. | 40 | 78 | 52 | 84 | 33 | 65 | 89 | 44 | 86 | 46 | 74 | 90 |
| Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 113 | |
| 5. Si no has leído la obra completa, ¿lo harías? | a) Sí. | 39 | 76 | 45 | 73 | 18 | 35 | 68 | 38 | 75 | 29 | 47 | 70 |
| | b) No. | 4 | 8 | 9 | 15 | 20 | 39 | 19 | 7 | 14 | 18 | 29 | 23 |
| | c) No contestó. | 8 | 16 | 8 | 13 | 13 | 26 | 13 | 6 | 12 | 15 | 24 | 20 |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 113 |
| Explica por qué. | a) Explicación superficial (interés en esos temas y autor, curiosidad, quiere aprender). | 29 | 57 | 37 | 60 | 13 | 25 | 39 | 38 | 75 | 28 | 45 | 56 |
| | b) Explicación con más elementos, ya sea para aceptar o rechazar. | 10 | 20 | 8 | 13 | 10 | 20 | 42 | 3 | 6 | 8 | 13 | 22 |
| | c) Rechazo con explicación superficial: no se interesa en ese tema o autor, le aburre. | 3 | 6 | 6 | 10 | 10 | 20 | 8 | 4 | 8 | 9 | 15 | 12 |
| | d) No contestó. | 9 | 18 | 11 | 18 | 18 | 35 | 11 | 6 | 12 | 17 | 27 | 23 |
| Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 113 | |
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra). | 8 | 16 | 20 | 32 | 21 | 41 | 31 | 13 | 25 | 13 | 21 | 31 |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras, complementos). | 12 | 23 | 10 | 16 | 6 | 12 | 16 | 7 | 14 | 12 | 19 | 19 |
| | c) Relación con la vida personal. | 21 | 41 | 12 | 19 | 9 | 18 | 26 | 17 | 33 | 19 | 31 | 32 |
| | e) No la leería. | --- | --- | 3 | 5 | 3 | 6 | --- | 3 | 6 | --- | --- | 3 |
| | f) No contestó. | 10 | 20 | 17 | 27 | 12 | 24 | 28 | 11 | 22 | 18 | 29 | 28 |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 113 |

Resultados del segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de 113 alumnos de segundo y tercer grado del nivel bachillerato pertenecientes a 6 escuelas ubicadas en las siguientes zonas geográficas: Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonanitla (Edo. de México).

COMPARACIÓN POR OBRA LITERARIA
CATEGORÍA No. 2: VACÍOS DE INFORMACIÓN

| PREGUNTAS | TIPOLOGÍA DE RESPUESTAS | CARTA AL PADRE | | LA META-MORFOSIS | | EDIPO REY | | OTELO | | UN GRITO DESESPERADO | | JUVENTUD EN EXTASIS | |
|--|--|----------------|-----|------------------|-----|-----------|-----|----------|-----|----------------------|-----|---------------------|-----|
| | | A | | B | | A | | B | | A | | B | |
| | | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % |
| TOTAL DE ALUMNOS | | 51 | | 62 | | 51 | | 62 | | 51 | | 62 | |
| 2. ¿Tuviste alguna(s) dificultad(es) para entender la obra? | a) Sí. | 6 | 12 | 8 | 13 | 5 | 10 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 |
| | b) No. | 5 | 10 | 3 | 5 | 14 | 27 | 6 | 10 | 4 | 8 | 14 | 23 |
| | c) No contestó. | 40 | 78 | 51 | 82 | 32 | 73 | 55 | 89 | 45 | 88 | 46 | 74 |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 |
| Explica(las) | a) Problemas de vocabulario. | 1 | 2 | -- | -- | 1 | 2 | 2 | 3 | -- | -- | -- | -- |
| | b) Problemas sobre ideas precisas. | 2 | 4 | 4 | 6 | 2 | 4 | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| | c) No sabe ubicar dudas. | 6 | 12 | 3 | 5 | 2 | 4 | -- | -- | 4 | 8 | 2 | 3 |
| | d) No contestó. | 42 | 82 | 55 | 89 | 46 | 90 | 60 | 97 | 47 | 92 | 60 | 97 |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 |
| 6. Escribe el género literario al que pertenece la obra. | a) Sabe ubicarla. | 13 | 25 | 24 | 39 | 16 | 31 | 12 | 19 | 14 | 27 | 24 | 39 |
| | b) No sabe ubicarla. | 13 | 25 | 12 | 19 | 8 | 16 | 23 | 37 | 10 | 20 | 5 | 8 |
| | c) No contestó. | 25 | 50 | 26 | 42 | 27 | 53 | 27 | 44 | 27 | 53 | 33 | 53 |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 |
| 7. Escribe lo que sabes del autor. | a) Menciona alguna información. | 9 | 18 | 9 | 14 | 5 | 10 | 24 | 39 | 10 | 19 | 7 | 11 |
| | b) Repite la información presentada. | 12 | 23 | 24 | 39 | 10 | 20 | 7 | 11 | 8 | 16 | 11 | 18 |
| | c) Pobreza en comentarios generales. | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 16 | 26 | 3 | 6 | 12 | 19 |
| | d) No contestó. | 30 | 59 | 29 | 47 | 36 | 70 | 15 | 24 | 30 | 59 | 32 | 52 |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 |
| 8. Explica lo que no entendiste del fragmento leído. | a) Problemas de vocabulario (y de ideas, 1 persona en <i>Carta al padre</i>). | 8 | 16 | -- | -- | 4 | 8 | 7 | 11 | 1 | 1 | -- | -- |
| | b) Problemas sobre ideas precisas. | 16 | 31 | 32 | 52 | 7 | 14 | 15 | 24 | 5 | 10 | 1 | 2 |
| | c) No sabe ubicar dudas. | 1 | 2 | 1 | 1 | 8 | 15 | 10 | 16 | 8 | 16 | -- | -- |
| | d) No contestó. | 26 | 51 | 29 | 47 | 32 | 63 | 30 | 49 | 37 | 73 | 61 | 98 |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 |
| 10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si la has leído o no. | a) Escribe datos completos y con cierta relación. | 8 | 16 | 20 | 32 | 21 | 41 | 19 | 31 | 13 | 25 | 13 | 21 |
| | b) Escribe datos incompletos. | 12 | 23 | 10 | 16 | 6 | 12 | 10 | 16 | 7 | 14 | 12 | 19 |
| | c) Cita datos completos e incompletos sin relación directa (o sólo materias). | 21 | 41 | 12 | 19 | 9 | 18 | 16 | 26 | 17 | 33 | 19 | 31 |
| | d) No contestó. | -- | -- | 3 | 5 | 3 | 6 | -- | -- | 3 | 6 | -- | -- |
| | Total. | 10 | 20 | 17 | 27 | 12 | 24 | 17 | 28 | 11 | 22 | 18 | 29 |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 |

Resultados del segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de 113 alumnos de segundo y tercer grado del nivel bachillerato pertenecientes a 6 escuelas ubicadas en las siguientes zonas geográficas: Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Tonanitla (Edo. de México).

COMPARACIÓN POR OBRA LITERARIA
CATEGORÍA No. 3: FUNCIONES SOCIALES DE LA LITERATURA

| OBRAS | | CARTA AL PADRE | | LA META-MORFOSIS | | EDIPO REY | | OTELO | | UN GRITO DESESPERADO | | JUVENTUD EN ÉXTASIS | |
|--|--|----------------|-----|------------------|-----|-----------|-----|----------|------|----------------------|-----|---------------------|------|
| TIPO DE CUESTIONARIO | | A | | B | | A | | B | | A | | B | |
| TOTAL DE ALUMNOS | | 51 | | 62 | | 51 | | 62 | | 51 | | 62 | |
| PREGUNTAS | TIPOLOGÍA DE RESPUESTAS | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % |
| 3. Escribe qué detalles recuerdas de la misma. | a) Precisa detalles. | 2 | 4 | 7 | 11 | 5 | 10 | 4 | 7 | -- | -- | 5 | 8 |
| | b) No sabe precisar detalles. | 4 | 8 | 1 | 2 | 7 | 14 | 2 | 2 | 2 | 4 | 6 | 10 |
| | c) Se remite a la información proporcionada. | 3 | 6 | 3 | 5 | 5 | 10 | -- | 3 | 5 | 10 | 3 | 5 |
| | d) No hay coherencia en lo que escribe. | 2 | 4 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| | e) No contestó. | 40 | 78 | 51 | 82 | 34 | 66 | 56 | 90 | 44 | 86 | 48 | 77 |
| | Total. | | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 |
| 9. Del fragmento leído explica todo lo que te hizo sentir o sea las emociones que te generó. | a) Identificación. | 13 | 26 | 9 | 14 | -- | -- | 4 | 6 | 8 | 16 | -- | -- |
| | b) Sentimientos pasivos (tristeza, soledad). | 13 | 26 | -- | -- | 11 | 22 | -- | -- | 18 | 35 | 9 | 15 |
| | c) Sentimientos activos. | 5 | 9 | 40 | 65 | 12 | 23 | 27 | 44 | 8 | 16 | 21 | 34 |
| | d) De ambos tipos. | 7 | 14 | -- | -- | 3 | 6 | 7 | 11 | 3 | 5 | -- | -- |
| | e) Tomó distancia del texto. | 8 | 15 | 6 | 10 | 8 | 16 | -- | -- | 6 | 12 | 10 | 16 |
| | f) No se entendió (injusticia, explotación). | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 9 | 15 | -- | -- | -- | -- |
| | g) Ninguna. | 4 | 8 | 5 | 8 | 14 | 27 | 11 | 18 | 6 | 12 | 17 | 27 |
| | h) No contestó. | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 6 | 4 | 6 | 2 | 4 | 5 | 8 |
| Total. | | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 |
| 10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si la has leído o no. | a) Escribe datos completos y con cierta relación. | 9 | 17 | 4 | 6 | 4 | 8 | 7 | 11 | 2 | 4 | 6 | 10 |
| | b) Escribe datos incompletos. | 6 | 12 | 2 | 3 | 6 | 12 | -- | -- | 6 | 12 | 6 | 10 |
| | c) Cita datos completos e incompletos sin relación directa (o sólo materias) | 6 | 12 | 11 | 18 | 3 | 6 | -- | -- | 2 | 4 | 3 | 5 |
| | d) No contestó. | 30 | 59 | 45 | 73 | 38 | 74 | 55 | 89 | 41 | 80 | 47 | 75 |
| | Total. | | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 |
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra) | 8 | 16 | 20 | 32 | 21 | 41 | 19 | 31 | 13 | 25 | 13 | 21 |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras). | 12 | 23 | 10 | 16 | 6 | 12 | 10 | 16 | 7 | 14 | 12 | 19 |
| | c) Relación con la vida personal. | 21 | 41 | 12 | 19 | 9 | 18 | 16 | 26 | 17 | 33 | 19 | 31 |
| | e) No la leería. | 10 | 20 | 3 | 5 | 3 | 6 | ---- | ---- | 3 | 6 | ---- | ---- |
| | f) No contestó. | -- | -- | 17 | 27 | 12 | 24 | 17 | 28 | 11 | 22 | 18 | 29 |
| | Total. | | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 |

Resultados del segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de 113 alumnos de segundo y tercer grado del nivel bachillerato pertenecientes a 6 escuelas ubicadas en las siguientes zonas geográficas: Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Totonitlan (Edo. de México).

COMPARACIÓN POR OBRA LITERARIA
CATEGORÍA No. 4: LECTURA RICA VERSUS LECTURA POBRE

| PREGUNTAS | TIPOLOGÍA DE RESPUESTAS | OBRAS | | CARTA AL PADRE | | LA META-MORFOSIS | | EDIPO REY | | OTELO | | UN GRITO DESESPERADO | | JUVENTUD EN ÉXTASIS | |
|--|---|----------------------|-----|----------------|-----|------------------|-----|-----------|-----|----------|-----|----------------------|-----|---------------------|---|
| | | TIPO DE CUESTIONARIO | | A | | B | | A | | B | | A | | B | |
| | | TOTAL DE ALUMNOS | | 51 | | 62 | | 51 | | 62 | | 51 | | 62 | |
| | | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % | No. ABS. | % |
| 7. Escribe lo que sabes del autor. | a) Menciona alguna información. | 9 | 18 | 9 | 14 | 5 | 10 | 24 | 39 | 10 | 19 | 7 | 11 | | |
| | b) Repite la información presentada. | 12 | 23 | 24 | 39 | 10 | 20 | 7 | 11 | 8 | 16 | 11 | 18 | | |
| | c) Pobreza en comentarios generales. | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 16 | 26 | 3 | 6 | 12 | 19 | | |
| | d) No contestó. | 30 | 59 | 29 | 47 | 36 | 70 | 15 | 24 | 30 | 59 | 32 | 52 | | |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | | |
| 9. Del fragmento leído explica todo lo que te hizo sentir o sea las emociones que te generó. | a) Identificación. | 13 | 26 | 9 | 14 | -- | -- | 4 | 6 | 8 | 16 | -- | -- | | |
| | b) Sentimientos pasivos (tristeza, soledad). | 13 | 26 | -- | -- | 11 | 22 | -- | -- | 18 | 35 | 9 | 15 | | |
| | c) Sentimientos activos. | 5 | 9 | 40 | 65 | 12 | 23 | 27 | 44 | 8 | 16 | 21 | 34 | | |
| | d) De ambos tipos. | 7 | 14 | -- | -- | 3 | 6 | 7 | 11 | 3 | 6 | -- | -- | | |
| | e) Tomó distancia del texto. | 8 | 15 | 6 | 10 | 8 | 16 | -- | -- | 6 | 12 | 10 | 16 | | |
| | f) No se entendió (injusticia, explotación). | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 9 | 15 | -- | -- | -- | -- | | |
| | g) Ninguno. | 4 | 8 | 5 | 8 | 14 | 27 | 11 | 18 | 6 | 12 | 17 | 27 | | |
| | h) No contestó. | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 6 | 4 | 6 | 2 | 4 | 5 | 8 | | |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | | |
| 10. ¿Recuerdas alguna otra obra y su autor que trate un tema semejante al fragmento? Menciona sus datos y aclara si la has leído o no. | a) Escribe datos completos y con cierta relación. | 9 | 17 | 4 | 6 | 4 | 8 | 7 | 11 | 2 | 4 | 6 | 10 | | |
| | b) Escribe datos incompletos. | 6 | 12 | 2 | 3 | 6 | 12 | -- | -- | 6 | 12 | 6 | 10 | | |
| | c) Cita datos completos e incompletos sin relación directa (o sólo materias). | 6 | 12 | 11 | 18 | 3 | 6 | -- | -- | 2 | 4 | 3 | 5 | | |
| | d) No contestó. | 30 | 59 | 45 | 73 | 38 | 74 | 55 | 89 | 41 | 80 | 47 | 75 | | |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | | |
| 11. ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de lo que harías si te gustara el tema tratado en el fragmento de la obra que acabas de leer? | a) Respuesta hacia el texto (lectura completa de la obra). | 8 | 16 | 20 | 32 | 21 | 41 | 19 | 31 | 13 | 25 | 13 | 21 | | |
| | b) Lectura externa (búsqueda de otras obras). | 12 | 23 | 10 | 16 | 6 | 12 | 10 | 16 | 7 | 14 | 12 | 19 | | |
| | c) Relación con la vida personal. | 21 | 41 | 12 | 19 | 9 | 18 | 16 | 26 | 17 | 33 | 19 | 31 | | |
| | e) No la leería. | --- | --- | 3 | 5 | 3 | 6 | --- | --- | 3 | 6 | --- | --- | | |
| | f) No contestó. | 10 | 20 | 17 | 27 | 12 | 24 | 17 | 28 | 11 | 22 | 18 | 29 | | |
| | Total. | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | 51 | 100 | 62 | 100 | | |

Resultados del segundo cuestionario aplicado entre enero y febrero de 2003 a una muestra representativa de 113 alumnos de segundo y tercer grado del nivel bachillerato pertenecientes a 6 escuelas ubicadas en las siguientes zonas geográficas: Delegación Cuauhtémoc (D. F.) y en los municipios de Ecatepec, Tecámac, Nextlalpan y Totonitla (Edo. de México).

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Ariceaga, Alejandro (introducción, selección y notas) *La literatura del Estado de México. Cinco Siglos 1400-1900*, SECyBS, Edo. de México, 1993.
- Argüelles, Juan Domingo; *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, Paidós Croma, México, 2003.
- Barck, Karlheinz; "El redescubrimiento del lector. ¿La "estética de la recepción" como superación del estudio inmanente de la literatura? en Dietrich Rall, de.; *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco, UNAM, México, 1987.
- Bourdieu, Pierre; *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, Paris, 1992.
- Block de Behar, Lisa; *Una retórica del silencio. Funciones del lector y procedimientos de la lectura*, Siglo XXI editores, México, 1994.
- Brunel, Pierre y Chevrel, Yves (dirección) *Compendio de literatura comparada*, Siglo veintiuno, México, 1994.
- Castañeda Reyes, María del Rosario; *Literatura I*, Ducere, México, 2000.
- Castellet, José María; *La hora del lector*, Seix Barral, Barcelona, España, 1957.
- Celan, Paul; *Antología poética, 1952-1976*, versión y selección de Patricia Gola, prólogo de Michael Hamburger, Universidad Autónoma de Puebla, col. Asteriscos, Puebla, México, 1987.
- De la Garza Toledo, Enrique (coord.) *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*, UNAM-Porrúa, México, 1988.
- Dietrich, Rall; "La teoría de la recepción: el problema de la subjetividad" en Piccini, Mabel; Rosas Mantecón, Ana y Schmilchuk, Graciela (coordinadoras) *Recepción artística y consumo cultural*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. INBA, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, Ediciones Casa Juan Pablos, México, 2000.
- "La muerte como espacio vacío" en Dietrich Rall, ed.; *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco, UNAM, México, 1987.
- Dubois, Jacques; (1987-1988) "Del modelo institucional a la explicación de los textos" en Vital, Alberto; *Conjuntos: Teorías y enfoques literarios recientes*; Instituto de Investigaciones Literarias y Semiolingüísticas, Ediciones especiales, No. 4, UNAM-Universidad Veracruzana, México, 1996.
- E. Barker, Ronald y Escarpit, Robert; *El deseo de leer*, ediciones de bolsillo, UNESCO, Barcelona, España, 1974.
- Eco, Umberto; *Obra abierta*, Seix Barral, España, 1965.
- Elliott, J.; *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, España, 1994.
- Espinosa y Montes, Ángel R. (coordinador) *Construcción y elaboración del proyecto de tesis: Elementos, propuestas y críticas*; Apuntes de la ENEP Aragón, No. 21; ENEP-UNAM, México, 1989.
- Escapir, Robert; entrevista publicada en *El libro ayer, hoy y mañana*, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, España, 1973.
- Fernández de Lizardi, José Joaquín; *Obras VIII - Novelas*, Tomos 1 y 2, prólogo, edición y notas de Felipe Reyes Palacios, UNAM, 1990.

- *La Quijotita y su prima*, introducción de María del Carmen Ruiz Castañeda, capítulo VIII, Porrúa, México, 1973.
- Florez Ochoa, Rafael; *Hacia una pedagogía del conocimiento*; McGraw-Hill Interamericana, Bogotá, Colombia, 1994.
- Gadamer, Hans-Georg; *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, España, 1988.
- *Poema y diálogo*, Ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del siglo XX, Gedisa, Barcelona, España, 1993.
- "Fundamentos para una teoría de la experiencia hermeneútica" en Dietrich Rall, ed.; *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco, UNAM, México, 1987.
- Galeano, Eduardo; *El libro de los abrazos*, Siglo XXI, México, 1991.
- Gastón, Enrique; *Sociología del consumo literario*, capítulo "El lector como participante", Libros de la Frontera, Barcelona, 1974.
- Heuermann, Hartmut; Hühn, Peter y Röttger, Brigitte; "Modelo de una didáctica literaria basada en el análisis de la recepción" en Dietrich Rall, ed.; *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco, UNAM, México, 1987.
- Holguín, Fernando Q. y Hayashi M., Laureano; *Elementos de muestreo y correlación*, Textos universitarios, UNAM, México, 1977.
- Iser, Wolfgang (1978) "La interacción texto-lector: algunos ejemplos hispánicos" en Dietrich Rall, ed.; *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco, UNAM, México, 1987.
- "El acto de la lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético".
- "La estructura apelativa de los textos"
- "A la luz de la crítica"
- Jitrik, Noé; "Sobre la lectura" en Piccini, Mabel; Rosas Mantecón, Ana y Schmilchuk, Graciela (coordinadoras) *Recepción artística y consumo cultural*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. INBA, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, Ediciones Casa Juan Pablos, México, 2000.
- Kafka, Franz; *Carta al padre*; trad. Sergio Guillén; Ediciones Prisma; México, 1992.
- *La metamorfosis*, traducción de Ernesto Rodríguez Arias, Porrúa, col. Sepan cuantos, prólogo de Milán Kundera, México, 1985.
- Lomas, Carlos; *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, vol. II, Paidós, España, 1999.
- Maupassant, Guy; "Condecorado", en Antologías temáticas de Los cuentos de El cuento, tomo II. *La picardía amorosa*, selección de Edmundo Valadés, GV Editores, México, 1991.
- Reyes, Graciela; *Teorías literarias en la actualidad*; Ediciones el arquero, Madrid, España, 1989.
- Ruffinelli, Jorge; *Comprensión de la lectura*, Trillas, México, 1982.
- Sánchez, Carlos Cuauhtémoc; *Un grito desesperado*, Ediciones Selectas diamante, México, 1994.
- *Juventud en éxtasis*, Ediciones Selectas diamante, México, 1992.
- Shakespeare, William; *Otelo * El Mercader de Venecia*; traducción de Don Marcelino Méndez Pelayo, Biblioteca Sopena, Ramón Sopena, Barcelona, España, 1968.
- Sófocles; *Las siete tragedias*, versión directa del griego por Ángel María Garibay, Porrúa, México, 1962.

- Torri, Julio; "Era un país muy pobre", en Antologías temáticas de Los cuentos de El cuento, tomo III. *Ingenios del humor*, selección de Edmundo Valadés, GV Editores, México, 1992.
- Vázquez, Josefina Zoraida (coordinadora del Seminario de Historia de la Educación en México); *La Historia de la lectura en México*, Colegio de México, segunda edición, México, 1997.
- Vital, Alberto; *Conjeturas verosímiles*. Teoría de la recepción, didáctica de la literatura y elaboración de exámenes para evaluar la comprensión de textos de literatura mexicana; Instituto de Investigaciones Filológicas, Ediciones especiales, 6, UNAM, México, 1996.
- Vital, Alberto; *Conjuntos: Teorías y enfoques literarios recientes*; Instituto de Investigaciones Literarias y Semi lingüísticas, Ediciones especiales, No. 4, UNAM-Universidad Veracruzana, México, 1996.
- Vital, Alberto; *El arriero en el Danubio*. Recepción de Rulfo en el ámbito de la lengua alemana; Instituto de Investigaciones Filológicas. Centro de Estudios Literarios. Letras del siglo XX. UNAM, México, 1994.
- Vital, Alberto; "Teoría de la recepción", en Esther Cohen (editora), *Aproximaciones. Lecturas del texto*, UNAM, IIF, México, 1995.
- Weinrich, Harald (1967) "Para una historia literaria del lector" en Dietrich Rall, ed.; *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*, trad. Sandra Franco, UNAM, México, 1987.
- Zavala, Lauro (compilador) *Lecturas simultáneas*. La enseñanza de la lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, 1999.
- *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura*, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 1999.

Hemerográficas

- Carbonell, Agueda; "Un fenómeno editorial en éxtasis" en *Bucareli 8*, suplemento de *El Universal*, México, domingo 12 de julio de 1998.
- Castañeda Reyes, María del Rosario; "Notas para una clase de literatura" en revista de educación, sociedad y cultura *Con Sentidos*, No. 1, enero-abril, México, 2002.
- Echavarría Canto, Laura; "La educación mexicana según la OCDE" en revista de educación, sociedad y cultura *Con Sentidos*, No. 1, enero-abril, México, 2002.
- Lemieux, Emmanuel; Enquête "Comment parler des livres à la télévision", *Magazine Lire*, No. 315, mai, Paris, 2003.
- Negrín, Edith; "Un relato proletario de José Revueltas", en revista *Zurda*, No. 11, vol. III, año 11, México, 1997.
- Parodi S., Giovanni; "Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito", en *Versión*, revista de Estudios de Comunicación y Política, invierno 01, No. 11, UAM, Xochimilco, México, 2001-2002.
- Villoro, Juan; "Juan Villoro habla de la literatura y los chavos" en *básica*, revista de la escuela y el maestro, fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, No. 0, noviembre-diciembre, México, 1991.

Documentos

- Álvarez Vázquez, Gustavo; *Hábitos de lectura y escritura en la Escuela Normal de Zumpango: una aproximación*, Cuadernos de Difusión No. 1, mimeo, Edo. de México, 1995-1996.
- Aparicio Vallejo, Ligia Eugenia; *La práctica de la lectura en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios*, tesis de maestría, ENEP-Aragón, UNAM, México, 2001.
- Cárdenas Fernández, Blanca (compiladora) *Perspectivas en la Enseñanza de la Literatura*, Memoria del Tercer Coloquio, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, 1996.
- Gobierno del Estado de México, SECyBS, SEMS, DGEMS, Subdirección del Bachillerato General; *Plan Maestro. Bases y Líneas de Trabajo para el Bachillerato General 2001-2005*, Toluca, Edo. de Méx. 2001.
- ___ *Bachillerato propedéutico estatal programa de asignatura, Literatura 1*, ciclos escolares 2001-2002 y 2002-2003 (1995, 2001), Toluca, Edo de Méx.
- ___ Reglamentos y circulares que de manera interna se utilizan en los planteles seleccionados para la muestra.
- Juárez Sánchez, Ma. Elena; *La enseñanza de la literatura en los Talleres de Lectura I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades. Balance y Perspectivas*. Tesis para la Lic. en Lengua y Literatura Hispánicas, UNAM-México, 1995.
- Vázquez Avilés, Susana; *Análisis de la enseñanza de la literatura en bachillerato*, Tesis de licenciatura, UNAM-México, 1998.
- Zavala, Lauro; "La narrativa en literatura y cine", material del curso *Literatura mexicana, latinoamericana y cine*, Centro Nacional de las Artes, del 28 de mayo al 25 de junio de 2003, México, D.F.