

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**POSGRADO EN LINGÜÍSTICA**

**CATÁLISIS EN EL DISCURSO DE LA CLASE DE LITERATURA  
INGLESA: UN ESTUDIO DE CASO**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**P R E S E N T A**

**YOSHIA ZEMLIA PINEDA GARCÍA**

**ASESORA: DRA. LAURA GARCÍA LANDA**

**México, D.F.**

**2009**



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.

## A

Lucía y Ricardo quienes están en mi cielo, lo llenan con diamantes y decidieron acompañarme, apoyarme y soportarme en esta travesía con su esencia, paciencia, demencia, pero sobretodo, presencia.

Lindoro y Ángeles,  
el origen del equilibrio que me ha permitido  
llegar hasta aquí.

la Lic. Aleida,  
el Ing. Carlos,  
la Arq. Tashai,  
la Lic. Claudia,  
y a la próxima Ing. Dorian  
honorables miembros del clan Pineda García,  
mis respetos.

Emilio, mi mímesis.

Sandra, ¿qué haría sin tu apoyo espiritual?

la banda de los BearToeCheese  
(no se ofendan si su nombre no está impreso)

Yemayá y Eleguá

el o la que no he podido denominar pero que me ha autorizado  
formar parte de este mundo

## A

la UNAM,  
mi máxima casa de estudios,  
¿acaso hay otra?

la Coordinación del Posgrado de Lingüística

la Dra. Laura García Landa  
por acompañarme en esta travesía  
lingüístico-literaria

todos mis profesores de la MLA que  
compartieron el placer de la investigación

Liliana Campuzano,  
por reorganizar mis ideas

Rosa Esther Delgadillo,  
por compartir el qué hacer literario

Aline Signoret  
por su interés en mi trabajo

Victoria Zamudio,  
por sus cuestionamientos tan atinados

Todos los estudiantes de la LEI de la FES-Acatlán  
que colaboraron para esta realizar esta investigación

Aída, Fabio, Lili , Lupita, Danilo, César, Dianara, Wendy  
por ser compañeros constantes y sonantes  
y hacer que mi input chueco trabajara.

# CONTENIDO

## SINOPSIS

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>A.</b> La literatura en la formación de profesores	1
<b>B.</b> Contexto de la investigación	3
<b>C.</b> Planteamiento del problema	5
<b>D.</b> Objetivos	7
<b>E.</b> Estructuración de la investigación	8
<b>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>9</b>
<b>A.</b> Metodología	10
<b>B.</b> Sujetos	10
<b>C.</b> Instrumentos	10
1. Cuestionario	10
2. El Texto literario en inglés (TLI)	11
3. Los reportes escritos (NLnE)	12
4. Las superestructuras narrativas (SEsN)	14
5. Catálisis	15
6. Procesos de significación e Intermetalenguaje	15
<b>D.</b> Análisis de “The Werewolf”	16
a. Factores externos e internos del texto	16
b. Factores externos	17
c. Análisis literario	17
d. Análisis lingüístico	18
e. Factores internos	18
f. Elementos del discurso literario que emplea el sujeto de la enunciación	19
g. Modalidad asertiva	19
h. Distancia o tensión	21
i. Posibilidades interpretativas dentro del texto	22
<b>CAPÍTULO I. PROCESOS INVOLUCRADOS EN EL DISCURSO ESCRITO DE                                     LOS ALUMNOS DE LA CLASE DE LITERATURA INGLESA 1</b>	<b>24</b>
1.1 Proceso de significación	25
1.1.1 Procesamiento semántico (PS)	26

1.1.2 Procesamiento transferencial (PT)	28
1.1.3 Procesamiento interpretativo (PI)	30
1.2 Proceso de intermetalenguaje	31
1.2.1 Interlenguaje	32
1.2.1.1 Estrategias de producción	33
1.2.1.2 Estrategias de reducción formal y funcional	35
1.2.1.3 Estrategias de realización	37
1.2.2 Metalenguaje	39
1.3 El proceso de intermetalenguaje en la producción de reportes escritos (NLnE)	41
1.3.1 Contexto del intermetalenguaje y su funcionamiento	42
<b>CAPÍTULO 2. CLASIFICACIÓN DEL DISCURSO ESCRITO DE LA CLASE DE LITERATURA INGLESA 1</b>	<b>44</b>
2.1 Discurso referido	45
2.2 Superestructuras narrativas	48
2.2.1 Propositiones narrativas	52
<b>CAPÍTULO 3. DEFINICIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LAS CATÁLISIS</b>	<b>54</b>
3.1 Las catálisis	55
3.1.1 Catálisis suspensorias	58
3.1.2 Catálisis desacelerantes	58
3.1.3 Catálisis narrativas	59
3.2 Aspecto léxico	59
3.2.1 Verbos discursivos	61
3.3 Relación del aspecto léxico con las catálisis	62
<b>CAPÍTULO 4. CATÁLISIS EN EL DISCURSO ESCRITO DE LA CLASE DE LI1. ANÁLISIS DE DATOS</b>	<b>68</b>
4.1 Superestructuras narrativas (SEsNs)	68
4.1.1 Procedimiento	70
4.2 Las catálisis	73
4.2.1 Procedimiento	74

4.2.2 Catálisis Suspensorias y Catálisis Narrativas Internas.	77
4.2.3 Catálisis Narrativas Externas y Catálisis Desacelerantes	79
4.3 SEsN de Moraleja	81
4.4 Procesos de significación e intermetalenguaje	83
4.4.1 Procedimiento	83
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS</b>	<b>87</b>
5.1 Resultados específicos	87
5.1.1 Resultados de las SEsNs	88
5.1.1.2 Discusión de resultados de la SEsNs	89
5.1.2 Resultados de las catálisis suspensorias	92
5.1.2.1 Discusión de resultados de las catálisis suspensorias	93
5.1.3 Resultados de las catálisis desacelerantes (CD)	95
5.1.3.1 Discusión de resultados de las catálisis desacelerantes	98
5.1.4 Resultados de las catálisis narrativas (CN)	101
5.1.4.1 Discusión de resultados de las catálisis narrativas	102
5.1.5 Resultados de la superestructuras narrativas de moraleja	104
5.1.5.1 Discusión de resultados de las catálisis narrativas en la superestructura narrativa de moraleja	106
5.1.6 Resultados de los procesos de significación en la catálisis narrativas de la superestructura narrativa de moraleja	107
5.1.6.1 Discusión de resultados de los PSG y PIML en las catálisis narrativas de la SEsN de Moraleja	109
5.2 Resultados finales	111
5.2.1 Discusión de resultados	112
5.2 Discusión final	114
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES</b>	<b>117</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>129</b>

## INDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

Esquema 1. Modelo de análisis de la investigación	9
Esquema 1.1 Procesos involucrados en la producción de reportes escritos	25
Tabla 1.2 Procesos de significación	26
Tabla 1.3 Estrategias de producción.	33
Tabla 1.4 Ejemplos de estrategias de producción.	34-35
Esquema 1.5 Esquema del proceso de intermetalenguaje	41
Cuadro 2.1 Clasificaciones de secuencias narrativas	50
Cuadro 2.2. Superestructuras narrativas	51
Tabla 3.1 Conjunción de las nociones de aspecto léxico y catálisis.	55
Tabla 3.2 Similitudes entre las catálisis y el aspecto léxico	62
Tabla 3.3 Adaptación de los elementos de las catálisis y el aspecto léxico	63
Tabla 3.4. Categorización verbal de las Catálisis Suspensorias (CS)	64
Tabla 3.5 Categorización verbal de las Catálisis Desacelerantes (CD)	65
Tabla 3.6 Categorización verbal de las Catálisis Narrativas (CN)	66
Tabla 4.1 Muestra de clasificación de las SEsNs	71
Tabla 4.2 Muestra del análisis proposicional de la SEsN de orientación	72
Figura 4.3 Clasificación de las catálisis	74
Tabla 4.4 Clasificación de tipo de verbos	75
Tabla 4.5 Clasificación de catálisis suspensorias y desacelerantes	76
Tabla 4.6 Clasificación de catálisis narrativas internas y externas	76-77
Tabla 4.7 Parámetros para identificar las CNI y las CS	78
Tabla 4.8 Ejemplos de catálisis suspensorias y catálisis narrativas internas	78
Tabla 4.9 Parámetros para identificar las CNE y las CD	79
Tabla 4.10 Ejemplos de catálisis desacelerantes y catálisis narrativas externas.	80
Tabla 4.11 Análisis de la SEsN de moraleja por medio de catálisis narrativas internas.	82
Tabla 4.12. SEsN de Moraleja en el estudiante (6)	83
Tabla 4.13 Categorización del PSG	84



Tabla 4.14	Categorización del PIML	84
Tabla 4.15	Categorización del PSG	85
Tabla 4.16	Categorización del PIML	85
Tabla 4.17	Procesos de significación e intermetalenguaje en la SEsN de moraleja del estudiante (1)	86
Tabla 5.1	Resultados de las SEsNs en los reportes de los alumnos.	88
Gráfica 5.2	Porcentaje de las SEsN en los reportes escritos	90
Tabla 5.3	Resultados de las catálisis suspensorias en la SEsNs.	92
Tabla 5.4	Catálisis suspensorias en las SEsNs	92
Tabla 5.5	Porcentajes de CS en las SEsNs	94
Tabla 5.6	Porcentaje de categorías de verbos en las CS	95
Tabla 5.7	Resultados de las CD en las SEsNs	95
Tabla 5.8	Categorías de verbos en las CD	96
Tabla 5.9	Catálisis Desacelerantes en las SEsNs	98
Tabla 5.10	Porcentaje de categorías de verbos en las CD	99
Tabla 5.11	Catálisis Narrativas en las SEsNs	101
Tabla 5.12	Categorías de verbos en las CN	102
Tabla 5.13	Catálisis Narrativas en las SEsNs	103
Tabla 5.14	Porcentaje de categorías de verbos en las CN	104
Tabla 5.15	Catálisis narrativas internas en la SEsN de moraleja	105
Tabla 5.16	Porcentaje de categorías de verbos en las CN de la SEsN de Moraleja	106
Tabla 5.17	Resultados de procesos de significado en las catálisis narrativas del SEsN de moraleja	107
Tabla 5.18	Resultados de procesos de intermetalenguaje en las catálisis narrativas del SEsN de moraleja	108
Tabla 5.19	Gráfica de los procesos de significación e intermetalenguaje en la SEsN de moraleja	110
Tabla 5.20	Catálisis en los reportes escritos	111
Tabla 5.21	Resultados generales de las catálisis en las cinco SEsN	112
Tabla 5.22	Gráfica general de las catálisis en las SEsNs	112

## TABLA DE ABREVIATURAS

<b>CD</b>	Catálisis Desacelerantes
<b>CS</b>	Catálisis Suspensorias
<b>CN</b>	Catálisis Narrativas
<b>CNI</b>	Catálisis Narrativas Internas
<b>CNE</b>	Catálisis Narrativas Externas
<b>DD</b>	Discurso Directo
<b>DI</b>	Discurso Indirecto
<b>DIL</b>	Discurso Indirecto libre
<b>FES-A</b>	Facultad de Estudios Superiores Acatlán
<b>ID</b>	Información Dada
<b>IN</b>	Información Nueva
<b>IL</b>	Interlenguaje
<b>LEI</b>	Licenciatura en Enseñanza de Inglés
<b>LI1</b>	Clase de Literatura Inglesa 1
<b>L1</b>	Lengua materna
<b>L2</b>	Lengua extranjera
<b>ML</b>	Metalingüaje
<b>NLnE</b>	Narraciones Literarias no Especializadas (Reportes Escritos)
<b>PIML</b>	Proceso de Intermetalingüaje
<b>PI</b>	Procesamiento interpretativo
<b>PS</b>	Procesamiento Semántico
<b>PT</b>	Procesamiento Transferencial
<b>PSG</b>	Proceso de Significación
<b>TLI</b>	Texto Literario en Inglés
<b>TLI-1</b>	The Werewolf
<b>SEs</b>	Superestructuras
<b>SEsNs</b>	Superestructuras Narrativas
<b>SjE</b>	Sujeto de la Enunciación

## SINOPSIS

La presente investigación se ubica en el área de comprensión de textos a partir de un análisis lingüístico-literario de producciones escritas creadas a partir de la lectura de un texto de literatura en inglés. Dentro de este análisis se examinan procesos que describen la forma en que se construyen tanto los significados que surgen de la lectura de textos literarios así como de las re-presentaciones de la información implícita en las producciones escritas.

El interés por la realización de este análisis surge a partir de las actividades realizadas en la clase de Literatura Inglesa 1(LI1) por los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), impartida en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-A). Una de las actividades más importantes es la elaboración de reportes escritos sobre el contenido de los textos leídos en clase. A través del análisis de estos reportes se han identificado algunas de las estrategias, procesos y/o mecanismos que los alumnos utilizan para expresar las ideas que les surgen desde el contenido de textos literarios.

Estos reportes escritos incluyen expresiones particulares que conforman un tipo de discurso que refleja características de un proceso metacognitivo de reformulación. Se ha observado que dicho proceso está estrechamente relacionado tanto con el conocimiento y uso de la lengua extranjera (L2) de los alumnos para la creación de reportes escritos; como con el sentido, es decir el significado, que le dan al contenido de los mismos. En resumen, el presente estudio se enfoca en el análisis de las expresiones discursivas que alumnos de la LEI utilizan para retomar los contenidos de los TLI de forma escrita.

A primera vista, este discurso contiene aspectos lingüísticos complejos que, sin tener un alto grado de especialización, reflejan la forma en la que los alumnos comprenden y se refieren a

los TLI. Asimismo, este tipo de discurso, creado a partir de la interacción de los alumnos con los TLI, describe y explica los procesos de “reformulación” que realizan. Estos procesos pueden ser identificados a través de la forma en que los alumnos se hacen presentes en los reportes escritos, es decir, cuando es evidente que se asumen como re-creadores de una narración en la que incluyen pensamientos, opiniones, juicios, es decir, información adicional a los contenidos de la historia original los cuales surgieron a partir de la lectura del texto literario.

Esta “información adicional” constituye la parte medular del presente estudio, pues con su análisis se podrían descifrar aspectos lingüístico-literarios que resultan determinantes para la lectura, comprensión y discusión de textos literarios. Asimismo, esta conjunción de aspectos derivó en la búsqueda de fundamentos teóricos que sustentaran de una manera más precisa esta “información”; desde el punto de vista lingüístico, se incluyen las nociones de discurso referido y aspecto léxico; desde el literario, los conceptos de estructuras narrativas y catálisis.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo es una propuesta que contempla la literatura como un instrumento de apoyo que permita comprender y diseñar estrategias que ayuden a las personas involucradas en la formación de profesores de lengua a asumir los beneficios lingüísticos, sociales y culturales de la lectura de obras literarias en una L2. Esta propuesta surge a partir de un análisis de las necesidades presentes en clase de literatura inglesa y de un interés personal por conjugar aspectos lingüísticos y literarios para identificar procesos de carácter metacognitivo así como el de compartir algunas de las experiencias que me llevaron a buscar respuestas sobre la influencia de la literatura en los esquemas de los estudiantes del programa de la LEI.

De acuerdo con Fowler (2001: 553-563) la relación entre la lingüística y la literatura no ha sido aprovechada del todo por los especialistas de ambas áreas debido a una “teorización inadecuada”. Por un lado se mantiene la idea de que los estudios lingüísticos se limitan a concebir el procesamiento lingüístico como una mera descripción basada en un modelo determinado que es incapaz de explicar la experiencia literaria. El lingüista ve la literatura como un ejemplo del sistema de la lengua y la trata como texto, y el crítico literario busca el significado que subyace, la visión artística y trata a la obra literaria como mensaje.

### **A. La literatura en la formación de profesores**

Por lo general, la enseñanza de la literatura es considerada una actividad poco atractiva para la mayoría de las personas. Algunos de los motivos parecen residir en la ausencia de una formación teórica de los maestros; o en la manera en la que las propuestas de enseñanza de la historia de la literatura se traducen en un listado de autores, obras y fechas, que no

estimulan una verdadera reflexión sobre lo que los textos plantean; en otras palabras, hay un interés solamente en obtener o almacenar información sin un propósito en especial.

De acuerdo con Moody (1977: 2), la literatura al ser un acto comunicativo y de creación trasciende a los individuos que la producen y los que la consumen. Su principal fuente de existencia es el lenguaje mismo, por lo que su estudio puede realizarse desde un enfoque literario, centrado en descifrar significados diversos y su efecto estético; o desde un enfoque lingüístico donde aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos se hacen presentes.

La necesidad de integrar nuevos enfoques a la enseñanza de una Lengua Extranjera (L2) ha promovido la búsqueda de formas que permitan conocer además de los aspectos lingüísticos, otro tipo de razones que pueden enriquecer la percepción de una L2. Tales aspectos están relacionados con factores sociales, culturales, históricos e incluso políticos que indudablemente permiten transformar la visión de nuestra propia lengua al compararla con la de la lengua extranjera. Existen estudios en la UNAM interesados en reconocer los beneficios de conjuntar la lengua y la literatura en el salón. En la primera hay trabajos en el área de enseñanza de idiomas que tratan temas como el incremento de competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales (Simón, 2008) o los procesos interpretativos (Delgadillo, 1999). En lo que respecta a la literatura, hay estudios enfocados en el análisis de textos literarios en una L2 que realizan los estudiantes de letras (Del Rosal, 1982) o en el interés por describir el efecto de la obra literaria en los alumnos (Rall, 1987). La influencia de estos trabajos para el presente estudio se relaciona con la necesidad de reconocer la

especificidad de la literatura en las propiedades formales del lenguaje con el que está construida.

Dentro de la UNAM existen varias dependencias a nivel superior encargadas de formar profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta investigación se sitúa en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) la cual se ofrece en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-A). De acuerdo con el plan de estudios de la LEI, el objetivo principal es el de formar profesionistas de la enseñanza del inglés con amplio dominio tanto de esta lengua como de las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países anglosajones. Asimismo, el programa de estudios de la LEI considera el avance progresivo del estudiante de acuerdo al contenido de las diferentes materias que lo componen tomando en cuenta su nivel de conocimientos de lengua inglesa para alcanzar el objetivo mencionado. De acuerdo con los parámetros que maneja la LEI, a partir del quinto semestre los alumnos tienen la capacidad suficiente para cursar asignaturas en inglés, como las de literatura, que demandan un conocimiento lingüístico de la lengua extranjera (L2) elevado y en las que existe un mayor grado de complejidad de contenidos.

## **B. Contexto de la investigación**

En el semestre 2005-2 me invitaron a participar en el programa de LEI de la FES-A como profesora de literatura inglesa del siglo XX (LI1). Al preparar el programa del curso, enfrenté situaciones relacionadas con diferentes aspectos, tales como: la selección de autores; el tipo y la cantidad de textos; la forma de trabajo dentro de la clase misma, entre otras. En fin, cuando se tomaron las decisiones pertinentes para iniciar el curso, encontré que la participación era mínima; lo que conllevó a un estancamiento de la clase pues los alumnos

casi no realizaban la actividad principal, la lectura previa de textos literarios. Sin embargo, durante la clase los estudiantes mostraban interés en leer y discutir los textos para más adelante elaborar reportes escritos. Realmente fue esta interacción en el salón de clase, la que propició la búsqueda de soluciones a lo que yo consideraba en un principio como un “problema de nivel de lengua” pero que en realidad es una consecuencia de la falta de un análisis literario más orientado<sup>1</sup>.

Normalmente la forma de trabajo en la clase de LI1 se centra en la discusión derivada de la lectura de textos de diferentes géneros literarios de autores norteamericanos e ingleses de siglo XX (TLI), así como de la elaboración de reportes escritos en los que habitualmente se incluye un resumen de los textos. Por lo general, los estudiantes argumentan que el léxico y algunas estructuraciones sintácticas y discursivas que manejan los autores en los TLI dificultan su comprensión, por lo que necesitan leerlos nuevamente y discutirlos durante la clase para realmente entenderlos y apreciarlos mejor.

De esta manera el estudio del tipo de procesos de comprensión y producción que los alumnos realizan antes, durante y después de la lectura de los TLI resulta de gran ayuda; pues proporciona información que explica las habilidades discursivas y de razonamiento que utilizan los alumnos para descifrar, asimilar y reproducir significados de los TLI ya sea de forma oral o escrita.

La descripción del tipo de “discurso” al que recurren los estudiantes para explicar los contenidos de los TLI depende de varios aspectos tales como: 1) la lectura de textos literarios

---

<sup>1</sup> Los estudiantes pueden realizar exámenes de certificación internacional (TOEFL, FC, CAE, etc.) con las mejores puntuaciones, pero no significa que entiendan los TLI o viceversa, es decir, puede haber estudiantes que no obtienen las mejores puntuaciones pero entienden perfectamente el contenido de los TLI.



en una L2; 2) la influencia de la formación literaria de la lengua materna (L1) en el modo de referirse a los TLI; 3) la recurrencia a describir los personajes de los TLI y la forma en la que se desarrolla la historia, es decir a la trama; 4) la inclusión de interpretaciones personales con respecto a los contenidos de los TLI. Todos estos aspectos van a conformar un metadiscurso, es decir, el discurso que los alumnos construyen para hablar de otro discurso [el de los TLI] (Hyland, 2005: 16). Este metadiscurso tiene características lingüísticas que proporcionan información acerca de la forma en que los alumnos, como receptores y productores, organizan, reflejan y relacionan sus ideas con el texto.

### **C. Planteamiento del problema**

En una primera aproximación de este estudio, se realizó un ejercicio muestra (octubre de 2007) que consistió en dos partes. En la primera, los alumnos leyeron y expresaron oralmente sus interpretaciones personales acerca de los textos de literatura inglesa (TLI) dentro de la clase. En la segunda, los alumnos hicieron reportes escritos en los que incluyeron un resumen de una cuartilla y sus opiniones acerca de los contenidos de los TLI.

De esta manera se observó que al realizar los reportes escritos, los alumnos integraron no sólo los contenidos generales de los TLI (trama, personajes) sino además parte de los temas discutidos durante la clase, algunas interpretaciones expresadas por sus compañeros y comentarios a esas interpretaciones.

Es a partir de estas observaciones que se decidió indagar sobre el tipo de discurso utilizado en reportes escritos de alumnos de la clase de literatura inglesa (LI1), el cual contiene aspectos lingüísticos y discursivos que, sin ser altamente especializados, reflejan la forma en la que los alumnos comprenden y se refieren a los TLI. Asimismo, se busca proponer, a través

de los reportes escritos (NLnE) de los alumnos, un análisis lingüístico-literario que permita explicar los procesos de “reformulación” que realizan los estudiantes a partir de su interacción con los TLI.

Por un lado está el proceso de significación (PSG), que es cuando los estudiantes se refieren a conocimientos de aspectos culturales, sociales o históricos, y experiencias de su lengua materna (L1) para comprender textos en una lengua extranjera (L2). Dentro de este proceso, están involucrados procesos más complejos como el procesamiento semántico (PS), el proceso transferencial (PT) y el proceso de interpretación (PI).

Por el otro está el Proceso de Intermetalenguaje (PIML), el cual involucra mecanismos que los alumnos utilizan a nivel psicolingüístico para desenvolverse en la clase de L1 y que influyen en gran medida en su producción escrita. Dichos mecanismos pueden ser identificados de acuerdo al tipo de estrategias de producción que los alumnos utilizan al realizar sus reportes escritos; en los que además se observan aspectos lingüísticos (léxicos y sintácticos especialmente), enunciativos, y textuales de la forma en que los alumnos se refieren a los textos literarios (TLI).

Ambos procesos, PIML y PSG, se realizan paralelamente antes, durante y después de la lectura del TLI; el PIML se lleva a cabo cuando el estudiante reflexiona sobre sus proyecciones lingüísticas para acercarse al texto, por proyección lingüística se entiende como la forma en que sus conocimientos lingüísticos, tanto de su L1 como de la L2, modifican su percepción de los contenidos de los TLI; el PSG está presente desde el momento en que los estudiantes empiezan la lectura de los TLI, ya que los significados, tanto implícitos como

explícitos de los TLI, emergen; lo que ocasiona que los alumnos los transfieran a su propio contexto o lo interpreten.

Este análisis lingüístico-literario conjunta nociones de las teorías del discurso y de la narración. Primero utilizamos el concepto de discurso referido para describir el tipo de discurso hallado en los reportes escritos; después establecimos la composición global de los reportes utilizando la clasificación que se maneja para estructurar el relato; en este caso, nos enfocamos a la trama y segmentamos las partes del texto literario a través de la identificación de proposiciones que incluyeran las características de las estructuras del relato. Finalmente, se compararon estas proposiciones con las contenidas en los reportes escritos de los alumnos y se seleccionaron las proposiciones que proporcionan información adicional a la trama. Esta información adicional la definimos a partir del término narrativo de catálisis y la clasificamos de acuerdo a lo que se propone en la noción de aspecto léxico sobre el tipo de verbos utilizados.

Para el presente estudio, nos enfocamos en la forma en que estos dos procesos se reflejan en los reportes escritos; en particular, a través de un análisis sintáctico-semántico que conjunta tanto el aspecto narrativo como el discursivo. Para lo cual se plantean los siguientes objetivos.

#### **D. Objetivos**

1. Determinar las estructuras discursivas que predominan en el discurso escrito utilizado por los alumnos en reportes escritos al referirse a la trama y los personajes de un texto literario en inglés por medio de la función narrativa de catálisis.

2. Proponer el término de intermetalenguaje para describir uno de los procesos que realizan los alumnos cuando refieren el contenido de un texto literario en inglés.

### **E. Estructuración de la tesis**

En la primera parte se describen el diseño de la investigación donde se establece la metodología aplicada y la descripción de los sujetos así como del corpus que se obtuvo. También se describen los diferentes instrumentos diseñados para el análisis del corpus. En esta misma sección se incluye un análisis discursivo del cuento que se utilizó para la investigación.

El primer capítulo se estudian los procesos involucrados en la clase de literatura inglesa; por un lado, el de intermetalenguaje, término que se creó para definir el proceso que realizan los alumnos de la licenciatura en enseñanza de inglés cuando interactúan con el texto literario; por el otro, el proceso de significación, el cual incluye una serie de subprocesos que permiten identificar la forma en la que los alumnos asimilan y representan el contenido del texto literario a sus saberes.

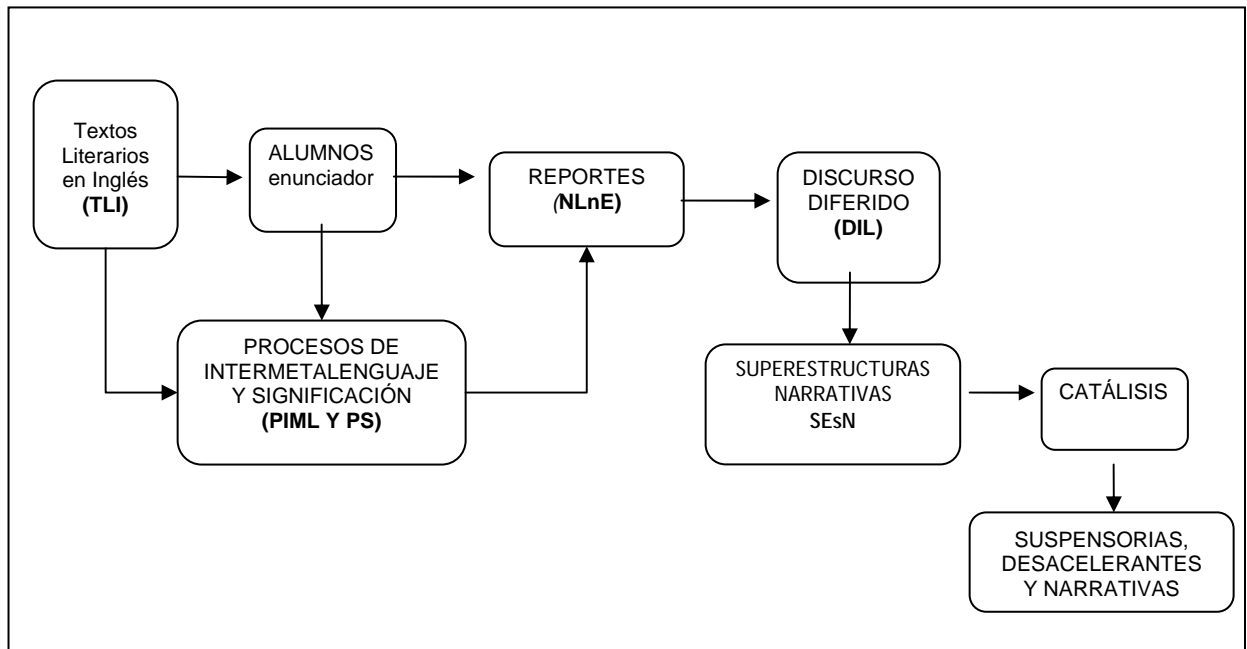
Los siguientes dos capítulos se enfocan en determinar el tipo de discurso utilizado y su categorización a partir de las partes del relato; y en describir en qué consisten las catálisis y cómo se clasifican a través de la noción de aspecto léxico, respectivamente.

Finalmente, en los capítulos restantes se hace el análisis y discusión de resultados y las conclusiones a las que se llegaron con esta investigación. En éstas se comprobó que la mayor parte del tipo de catálisis utilizadas en los reportes de los alumnos son las suspensorias; lo cual refleja una tendencia de los alumnos a incluir sus puntos de vista a través de verbos de estado, es decir, a partir de significados que implican nociones de permanencia.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación surge en el contexto de la clase de literatura inglesa como resultado de la interacción entre los Textos Literarios en Inglés (TLI) y los alumnos. Dentro de esta interacción los alumnos realizan dos procesos; uno a nivel psicolingüístico y el otro a nivel semántico. El primero está representado por el proceso de intermetalenguaje y el segundo por procesos de significación; ambos están reflejados en el discurso utilizado en reportes escritos<sup>2</sup> (NLnE), el cual constituye el objeto de análisis.

Para conocer la estructuración global de este discurso, se diseñó una propuesta de análisis de la trama basada en la secuencia narrativa (superestructuras narrativas). En un nivel más específico, se identificó el discurso que los alumnos utilizan para agregar información a través de la catálisis, a continuación se presenta un esquema del diseño.



**Esquema 1. Modelo de análisis de la investigación**

<sup>2</sup> Los cuales serán denominados de aquí en adelante narraciones literarias no especializadas (NLnE) debido a la característica de retomar los contenidos de textos literarios de una manera sencilla.

## **A. Metodología**

Debido al carácter descriptivo de esta investigación lingüístico-literaria se llevó a cabo un estudio de caso, en el que se proporciona información sobre los procesos metacognitivos presentes antes, después y durante la lectura de textos literarios; asimismo, se reflexiona sobre la forma en la que estos procesos se reflejan en el discurso escrito de los alumnos de la clase de literatura inglesa. Se tomaron doce reportes escritos de estudiantes inscritos en la LEI. El *corpus* obedeció al contexto en el que se quiere inscribir esta investigación, la clase de literatura inglesa.

## **B. Sujetos**

El *corpus* de esta investigación lo constituyeron doce reportes de estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 19 y los 43 años. Siete de ellos, trabajaban impartiendo clases de inglés en diferentes niveles y los demás eran estudiantes de la licenciatura.

## **C. Instrumentos**

### **1. Cuestionario**

Considerando que los alumnos cursaban todas sus asignaturas en inglés, fue conveniente aplicar un cuestionario, cuyo diseño y aplicación se basó en lo sugerido por Seidman, (1980), Bleger (1985), y Willis (2005) sobre el diseño y la aplicación de cuestionarios (ver anexo 1). El cuestionario tuvo como propósito saber cuáles eran las opiniones de los estudiantes con respecto a la utilidad de las materias de literatura inglesa.

Este cuestionario se aplicó a los dieciocho alumnos adscritos en el curso de literatura inglesa, y proporcionó datos sobre los hábitos de lectura así como una autoevaluación sobre su competencia lingüística en inglés. De acuerdo con los resultados obtenidos por el

cuestionario, la mayoría de los alumnos reconoció que leía poco tanto en su L1 como en su L2 aunque se mostraron interesados en leer y analizar los TLI.

Además se encontró que gran parte de los alumnos encuestados aceptaban la utilidad de la literatura inglesa para su desarrollo profesional, ya que podían incrementar su vocabulario, mejorar su pronunciación o emplear estructuras sintácticas pero especialmente para conocer aspectos culturales (entiéndase estos como aspectos históricos, sociales, políticos) de los países de lengua inglesa.

Lo anterior nos llevó a reflexionar por qué los alumnos reconocían que la lectura de textos literarios les proporcionaba los beneficios lingüísticos (vocabulario, pronunciación, estructuras, sintácticas) primero y los beneficios ilustrativos (cultura) después. Es decir, parecía que al leer obras literarias se realizaban dos procesos distintos; por un lado, la identificación de los contenidos lingüísticos de los TLI. Y por el otro, la exploración e interpretación de los contenidos de significado, en otras palabras, de los aspectos culturales.

## **2. El Texto Literario en Inglés (TLI)**

El texto que se utilizó en esta investigación es “The Werewolf” (Anexo 1) de Angela Carter (1940-1992), al cual denominaremos TLI-1. Dicho texto pertenece a la colección de cuentos del libro *The Bloody Chamber and Other Stories* publicado en 1993 por la editorial Penguin Books de Estados Unidos. Este texto apareció originalmente publicado en *South-West Art Reviews* y fue hasta 1979 que apareció la primera publicación en Gran Bretaña.

La razón principal de esta selección es su brevedad; pues consta de catorce párrafos con 825 palabras y permite una lectura en aproximadamente 15 minutos. Otra ventaja del texto es su contenido pues a nivel léxico predominan adjetivos; a nivel sintáctico, la mayoría de las

oraciones que contiene son simples; y a nivel de significado, retoma la trama del cuento de “La Caperucita Roja del Bosque”, lo cual permite su fácil comprensión ya que los sujetos están familiarizados con el tema del cuento y les resulta de gran interés.

### **3. Los reportes escritos (NLnE)**

Con el fin de que el corpus se apegara lo mejor posible al contexto de la clase de literatura inglesa, se consideró que lo más pertinente era utilizar un medio a través del cual los alumnos pudieran por un lado, reportar los contenidos de las lecturas que se realizaran en clase, y por otro expresar sus opiniones con respecto al mismo.

#### *a. Antecedentes*

Durante el semestre 2008-1 se propuso que en la clase de Literatura inglesa 1 (LI1), los estudiantes realizaran reportes de las diferentes lecturas que habían sido seleccionadas para el curso de LI1. Se acordó que se abriría un grupo en la página de Yahoo, por medio del cual los alumnos harían entrega de sus reportes, los cuales eran una forma de asegurar que habían realizado la lectura de los TLI. El contenido de los reportes no estaba definido en cuanto a su longitud ni al tipo de comentarios. Por lo tanto, los alumnos podían escribir acerca de los puntos que se habían discutido en clase, sus apreciaciones con respecto a los textos y a la forma en que habían sido discutidos.

#### *b. Descripción del instrumento*

Para delimitar el contenido de los reportes de los sujetos, se hizo una introducción general de los siguientes elementos literarios; trama, caracterización, escenario, punto de vista y estilo (ver anexo 3) con el propósito de familiarizar a los alumnos con aspectos más específicos a los cuales referirse cuando analizaran los contenidos de los TLI. Al comprobar la



eficacia de este medio electrónico para recolectar los reportes, se delinearón los siguientes parámetros para los reportes que se iban a obtener para la presente investigación:

1. La longitud sería de mínimo una cuartilla a doble espacio
2. Contener la trama de la historia
3. Incluir comentarios personales acerca de la historia
4. Incluir comentarios con respecto a la clase

*c. Contexto para la obtención del corpus*

Al iniciar el semestre 2009-1, se le indicó a los alumnos de la materia de LI1, la forma de trabajo, por medio del grupo [Englishliterature09\\_lei@yahoogrupos.com.mx](mailto:Englishliterature09_lei@yahoogrupos.com.mx). En este sitio de internet los alumnos contaron con un archivo individual en donde subieron los reportes de las lecturas que se realizaron durante el curso. Inicialmente estaban inscritos 18 estudiantes; sin embargo, solamente 12 estudiantes trabajaron de manera continua, y sus reportes son utilizados en esta investigación.

A lo largo del semestre se programaron diversas lecturas que los alumnos tenían que hacer con antelación para que en clase se estableciera la trama del texto literario asignado. Aunado a eso se realizaban diferentes dinámicas de acuerdo a los contenidos del TLI tales como lectura en voz alta, diseño de algunas escenas de los textos leídos, representaciones de algunos personajes, mesas de discusión, etc.

Al tratarse de una investigación enfocada en el discurso de los alumnos de la clase de literatura, consideramos necesario apegarnos lo mayor posible a la forma regular en que se desarrolla la clase. La lectura del TLI-1 se tenía asignada para el 31 de octubre del 2008. Ese día, un grupo de alumnos realizó la presentación del texto; se acordó que los demás

estudiantes no leyeron el texto, para que a través de la presentación se interesaran en la lectura del mismo.

Los estudiantes encargados de la exposición realizaron una representación teatral de las partes que consideraron más representativas del cuento; además, involucraron a sus compañeros para hacer las escenografías en pliegos de papel de un cementerio, un bosque y una habitación, indicándoles únicamente algunas características generales. Más adelante, los estudiantes encargados de la exposición solicitaron la participación de sus compañeros para actuar algunas partes del texto. Finalmente, los alumnos proporcionaron información sobre la autora del libro e invitaron a leer el texto directamente. Basados en esta actividad, los alumnos redactaron sus reportes del texto y los subieron a la página entre el 9 y el 25 de noviembre del 2008.

#### **4. Las Superestructuras Narrativas (SEsNs)**

Los reportes escritos (NLnE) involucran aspectos de índole literaria que requieren una estructuración, la cual se delimitó de acuerdo al término de superestructura (Van Dijk, 2005) y la clasificación de funciones narrativas de Lavob y Waletzky (1972). La conjunción de estos dos términos se denomina Superestructura Narrativa (SEsN) y se divide en orientación, complicación, resolución, evaluación y moraleja. Cada una de estas SEsN contiene una secuencia de proposiciones<sup>3</sup> que representan el contenido del TLI-1 y que permite el análisis de la estructura de los NLnE de los alumnos. Para comprobar que los alumnos habían incluido los elementos literarios de trama y caracterización en las NLnE, se diseñó un formato en el

---

<sup>3</sup> Éstas se componen de un sujeto y de un predicado que tengan relación con el TLI -1, el predicado puede tener elementos comunes.

que se contemplan las superestructuras de orientación, complicación, resolución y evaluación; tomando en cuenta las características de su contenido; se plantearon las proposiciones que las constituían y se decidió que cada SEsN debía contener dos de las proposiciones planteadas para ser clasificada como de orientación, complicación, resolución y/o evaluación.

### **5. Catálisis**

La catálisis se refiere a todo comentario o idea que tiene la función de agregar información a la trama. El tipo de verbo que se utiliza en ella determina su clasificación en Catálisis Suspensorias (CS) si incluye verbos de estado, en Catálisis Desacelerantes (CD) si son verbos de acción y/o en Catálisis Narrativas (CN) si son verbos discursivos. Para precisar esta tipología verbal se recurrió a las categorías que se manejan en el concepto de aspecto léxico de verbos que describen estado, actividades, realizaciones y logros (ver capítulo 3).

### **6. Procesos de significación e intermetalenguaje**

El formato que se diseñó para identificar ambos procesos se basó en los diferentes subprocesos que forman parte de cada uno. Para el proceso de significación se diseñó un cuadro en el que están los procesamientos semántico, transferencial e interpretativo con sus respectivos subgrupos. Para el proceso de intermetalenguaje se tomaron en cuenta los dos procesos que lo componen, el interlenguaje y el metalenguaje con sus características respectivas. A través de estas propuestas de categorización se analizó la SEsN de moraleja, ya que es la que incluye un mayor número de expresiones propias de los estudiantes para referirse a aspectos del TLI. Primero, se identificaron las proposiciones, después se cotejaron con las categorías de significación e intermetalenguaje por separado para luego reunirlos. La

forma para asignar la categoría a cada proposición tiene una base interpretativa pero tratando de apegarse a lo referido en el marco teórico.

#### **D. Análisis de “The Werewolf”**

En este apartado se presenta un breve análisis discursivo de “The Werewolf” (TLI-1) para explicar los factores internos y externos que permitieron delinear una estructura general del cuento (SEsN). El propósito de presentar este apartado tiene una doble función. Por un lado, presentar una arista de las múltiples interpretaciones que un texto como el de “The Werewolf” pudiera llegar a tener. Por el otro, describir los pasos seguidos para realizar el análisis del contenido del TLI-1 y experimentar en carne propia los procesos que se mencionan a lo largo de esta investigación.

En primer lugar, se descifran las partes constitutivas del TLI, es decir, la trama del TLI-1. Para lograr esto se utilizó el concepto de superestructura de Van Dijk (2005). Una vez delimitada la trama se analizan aspectos discursivos que maneja el sujeto enunciador (SjE), es decir, el narrador a través de marcas, en este caso, los verbos.

También se presenta uno de los aspectos (personajes, trama, contexto, estilo) en los que un lector se puede enfocar al leer un TLI y al hacer un reporte escrito, el narrador; en el caso de los reportes escritos de los alumnos, este enfoque va a recaer en la trama y la caracterización, lo cual fue determinado al inicio de esta investigación.

##### **a. Factores externos e internos del texto**

Existen factores que ayudan a esclarecer los contenidos de un texto y al mismo tiempo entender su sentido y los significados que llegan a percibir y producir los lectores. Por un lado, están *los factores externos*, los cuales describen la superficie del texto, y están

relacionados con la forma en la que el texto está insertado en contextos culturales determinados, y en circunstancias específicas, en establecer un sentido del texto. Por el otro, *los factores internos*, los que subyacen en el texto y que están relacionados con la generación, interpretación y su análisis.

Al hacer una analogía de éstos con los procesos de significación e intermetalenguaje se afirma que el de significación se hace presente a través de la descripción de los factores externos, en los cuales están involucrados los procesos semánticos, transferenciales, e interpretativos; y el proceso de intermetalenguaje se encuentra presente en la explicación de los factores internos. Ambos factores y por ende ambos procesos interactúan de manera continua; por ejemplo cuando se menciona el cambio de tiempo verbal de pasado a presente y la interpretación de la forma en que esto afecta el ritmo de la historia.

#### **b. Factores externos**

Una forma para explicar los *factores externos* en el TLI-1 sería a través de la forma en que está estructurado, por ejemplo el TLI-1 tiene la estructura de un cuento de hadas. Sin embargo, al realizar un análisis más detallado, encontramos que ni siquiera contiene las frases características de “Había una vez...” ó “Y vivieron felices por siempre jamás” para iniciar o finalizar.

#### **c. Análisis literario**

Entonces, ¿cómo es posible que hayamos logrado esta conexión del contenido del cuento con la del cuento de hadas? Es a través de indicios que nos revelan que hay elementos de la trama del cuento de Caperucita Roja del Bosque tales como el bosque, la mamá, la niña, la abuelita y el lobo con los que estamos familiarizados. Esto lo podemos confirmar con una

reflexión de la autora acerca del libro que incluye el cuento: “my intention was not to do ‘versions’ or, as the American edition of the book said, horribly, ‘adult’ fairy tales, but to extract the latent content from the traditional stories” (García, 2004). Así podemos decir que la superestructura del cuento se basa en la reestructuración del contenido de un cuento de hadas pero con una visión propia de la autora.

#### **d. Análisis lingüístico**

Retomando el término de Van Dijk (2005) de superestructura decidimos utilizar la macrorregla de generalización para identificar el tema del TLI-1 y asignar un esquema global de la organización semántica. El tema queda como la historia de una niña que descubre que su abuela es un lobo y hace que la maten. En lo que respecta a la organización semántica podemos decir que el TLI-1 tiene cuatro secciones; en la primera hay un sujeto (narrador) que hace la **introducción** (orientación) del espacio y los personajes de la narración: un país septentrional y una niña que tiene que atravesar un bosque para dejar unos panecillos a su abuela enferma ; en la segunda se presenta el **conflicto** que desencadena la historia, y es cuando la niña se dirige al bosque en donde se enfrenta con un lobo y le corta una garra; en la tercera, la **resolución** al conflicto, que es cuando la niña llega a casa de su abuela enferma y descubre que ella es el lobo con el que había peleado en el bosque; y la cuarta, es la **evaluación**, que es cuando los lugareños matan a la abuela-lobo y la niña se queda con la casa.

#### **e. Factores internos**

Por otro lado, los *factores internos* tienen que ver con la interpretación del texto para lo cual únicamente nos enfocamos en la dimensión del sujeto, es decir, de quien enuncia. En un

discurso literario es difícil determinar quién es el sujeto de la enunciación pues algunas veces lo denominamos narrador o voz implícita y en otras lo confundimos con el autor. Para este análisis quiero aclarar que refiero al sujeto de la enunciación, de aquí en adelante denominado SJE, como al que está comprendido dentro del texto, es decir el narrador.

#### **f. Elementos del discurso literario que emplea el SJE**

Desde el inicio del texto podemos identificar el SJE a partir de: 1) su actitud hacia o adhesión a su discurso por medio del uso de modalidades asertivas, apreciativas e intersubjetivas intercaladas para establecer y describir el contexto espacial y temporal de la historia; 2) la distancia o tensión que toma frente a un lector, del cual está consciente; y 3) la forma en que reduce o amplía las posibilidades interpretativas dentro del texto.

#### **g. Modalidad asertiva**

En la parte introductoria del TLI-1, el SJE utiliza la modalidad asertiva con oraciones afirmativas simples:

- (a) It is a northern country;
- (b) they have cold weather,
- (c) they have cold hearts.

Todas las oraciones utilizan verbos estativos; en la oración (a) el SJE sitúa el lugar de la historia por medio de un verbo estativo que refiere locación; en las oraciones (b) y (c) utiliza verbos estativos de posesión que comparten el adjetivo “cold” pero refieren diferentes objetos, al clima y a corazones. A nivel sintáctico, en todas las oraciones el complemento de los verbos es una frase adjetiva; a nivel semántico, todos los adjetivos parecen estar relacionados para enfatizar un sentido de dificultad. En general el primer párrafo, en donde están incluidas estas oraciones, tiene una modalidad asertiva pero una intención apreciativa.

En el párrafo que sigue, inicia con palabras que sintetizan el ambiente que predomina en el TLI-1. Y vuelve a utilizar una oración simple para introducir un escenario que proporciona información donde se desarrolla la historia:

Cold; tempest; wild beasts in the forest. It is a hard life. Their houses are built of logs, dark, smoky within. There will be a crude icon of the virgin behind a guttering candle, the leg of a pig hung up to cure, a string of drying mushrooms. A bed, a stool, a table. **Harsh, brief, poor lives.**

En este párrafo continua el uso de modalidad asertiva a través de oraciones simples. La mayor parte del párrafo contiene frases nominativas; y las oraciones contienen el verbo estativo “to be” para describir el interior de una casa. A nivel semántico el párrafo sirve para introducir la atmósfera que prevalece a lo largo de la historia, así pues, la descripción detallada del interior de una casa, sirve para mostrar la situación de los habitantes en general, así como sus creencias a través de fetiches. El párrafo termina con una frase utilizando una modalidad apreciativa.

A lo largo del TLI-1, se utilizan oraciones que por su estructura podríamos clasificar en la modalidad asertiva pero que en su significación tienen una modalidad intersubjetiva.

A partir del tercer párrafo, el SjE se incluye dentro de la historia al utilizar los pronombres personales “I” y “we” así como el pronombre objeto “us” y está consciente de la existencia del que lo está leyendo alguien más a través del pronombre “you”.

To these upland woodsmen, the Devil is as real as **you** or **I**. More so; they have not seen **us** nor even know that **we** exist, but the Devil they glimpse often in the graveyards.



#### h. Distancia o tensión

Con respecto a la tensión, dentro de la parte introductoria del texto podemos apreciar un distanciamiento del SjE frente al discurso. Cuando el SjE menciona las supersticiones de los habitantes de este lugar, pone distancia entre la historia que está narrando y toma una posición de observador, a través del uso del pronombre “they”.

When **they** discover a witch –some old woman whose cheeses ripen when her neighbours’ do not, another old woman whose black cat, **oh sinister!** *follows her about all the time*, they strip the crone, search for her marks, for the supernumerary nipple her familiar sucks. They soon find it. Then they stone her to death.

A pesar de que las oraciones que usa tienen una modalidad asertiva; en el contexto la intención del SjE es más bien de denuncia y sarcasmo al utilizar una frase exclamativa. Al final de la primera parte, el SjE concluye con otra frase con la que confirma que alguien más está recibiendo su mensaje; incluso podría decir que quiere compartir su posición de juez con el que comparte la historia.

At midnight, especially on Walpurgisnacht, the Devil holds picnics in the graveyards and invites the witches; then they dig up corpses, and eat them. **Anyone will tell you that.**

En la segunda parte del cuento, el SjE comienza el proceso narrativo utilizando la modalidad imperativa. Aquí los personajes del texto aparecen y el SjE desaparece por un momento para dar cabida a un diálogo de un personaje que sólo aparece una vez: la madre; el tipo de oraciones imperativas que se utiliza en este diálogo tienen una modalidad asertiva pero dentro de este mismo diálogo el SjE hace una intervención (en negritas) para presentar al personaje principal, la niña. En esta frase hay una modalidad intersubjetiva pues deja ver que la intención del autor es ironizar el hecho que es una niña buena.

Go and visit grandmother, who has been sick. Take her the oatcakes I've baked for her on the hearthstone and a little pot of butter.

**The good child does as her mom bids** –five miles' trudge through the forest; do not leave the path because of the bears, the wild boar, the starving wolves. Here, take your father's hunting knife; you know how to use it.

El SJE empieza a narrar la historia. Incluso en esta segunda parte, las estructuras son menos complejas y se avanza con más velocidad. La modalidad del SJE es asertiva, ya no tiene un papel central. Ahora las acciones de los personajes toman relevancia e incrementan el ritmo de la historia. Ya al final, el SJE se hace presente como en la primera parte cuando se refiere a los habitantes y terminar con una frase irónica:

They knew the wart on the hand at once for a witch's nipple; they drove the old woman, in her shift as she was, out into the snow with sticks, beating her old carcass as far as the edge of the forest, and pelted her with stones until she fell down dead. Now the child lived in her grandmother's house; she prospered.

#### **i. Posibilidades interpretativas dentro del texto**

Con respecto a las interpretaciones, es importante notar que la forma utilizada en la primera parte del cuento ocurre en presente; y de acuerdo con la gramática inglesa, este tiempo junto con los adverbios de frecuencia se utilizan para referirse a rutinas o hábitos; por lo que podemos suponer que, dejando a un lado la cuestión de estilo, la cual es una marca del SJE, esto se refiere al tiempo en el que ocurre la enunciación del SJE.

To these upland woodsmen, the Devil is as real as you or I. More so; they have not seen us nor even know that **we exist**, but the Devil they glimpse often in the graveyards, [...], so they put out small, votive offerings, little loaves, sometimes a cake that the bears come lumbering from the margins of the forest to snatch away. At midnight, especially on Walpurgisnacht, the Devil holds picnics in the graveyards and invites the witches; then they dig up corpses, and eat them.

En la segunda parte del cuento, hay un cambio del tiempo presente de la primera parte de la historia al tiempo pasado en esta segunda parte. Lo que sugiere un distanciamiento del SJE frente al discurso:

The child **had** a scabby coat of sheepskin to keep out the cold, she **knew** the forest too well to fear it but she must always be on her guard. When she **heard** that freezing howl of a wolf, she **dropped** her gifts, **seized** her knife and **turned** on the beast

El efecto de estos dos tiempos verbales utilizados por el SJE tiene que ver más con la interpretación que se le pueda dar al texto. Pero podemos decir, que el SJE está presente al inicio y al final de la narración, a través de este tipo de marcas de enunciación.

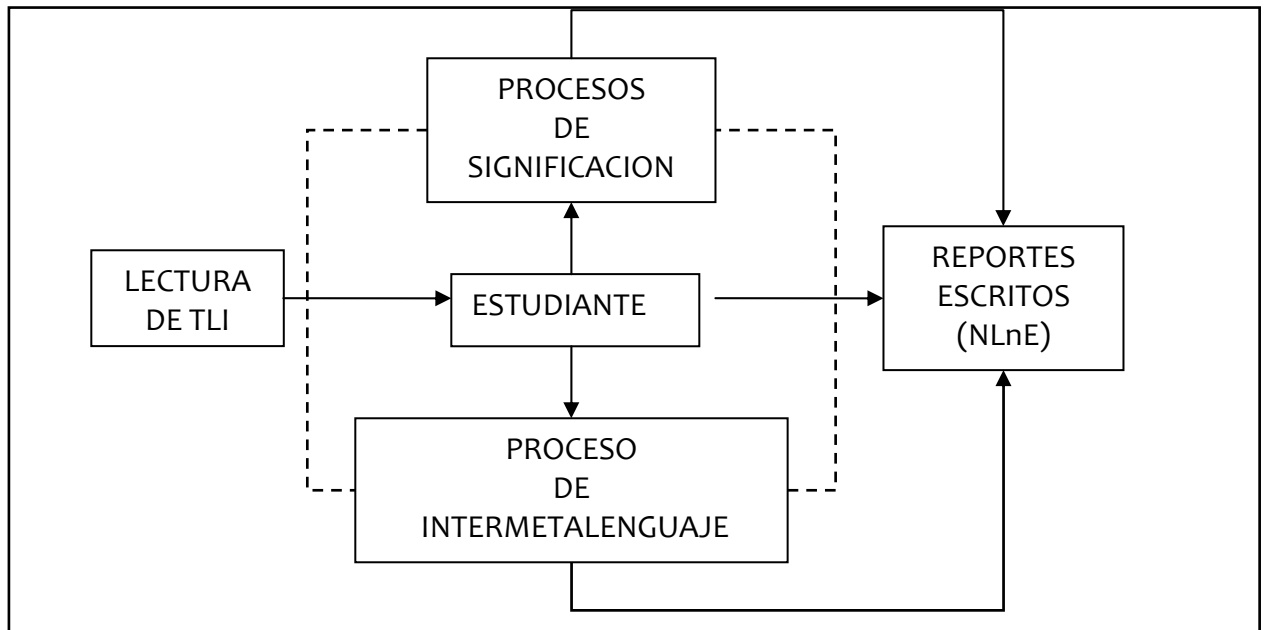
## **CAPÍTULO I. PROCESOS INVOLUCRADOS EN EL DISCURSO ESCRITO DE LOS ALUMNOS DE LA CLASE DE LI1.**

Resulta imposible determinar de modo exacto todas las operaciones que la gente realiza cuando procesa cualquier tipo de información; inclusive la misma información no es procesada de la misma forma todo el tiempo por el mismo individuo. El concepto de proceso implica una serie de pasos en común que detallamos a continuación. Primero, es necesario la presentación de la información ante un receptor; después, la decodificación de la información presentada así como el acomodamiento de esa información decodificada; más adelante, la recodificación de la información y finalmente la generación de nueva información (Faerch y Kasper, 1983).

El proceso que se realiza con la información proporcionada por los textos literarios sigue los pasos mencionados. El texto constituye la información nueva, el lector es el receptor que va a decodificarla, ajustarla y adaptarla a sus propios esquemas para que finalmente construya su propia representación. Esta representación es la única parte visible que podemos examinar y que revela algunos de los pasos que conforman el proceso de comprensión de un texto literario.

El presente capítulo es una descripción de dos procesos que se manifiestan en la clase de literatura inglesa en específico durante la producción de reportes escritos de los alumnos. Uno es el Proceso de Significación (PSG) tiene que ver con los mecanismos que los alumnos utilizan a nivel semántico, es decir, el modo en el que reflexionan acerca del contenido de los TLI. El otro es el Proceso de Intermetalenguaje (PIML), el cual involucra mecanismos que los alumnos utilizan a nivel psicolingüístico para desenvolverse en la clase de LI1 y que influyen

en gran medida en su producción escrita. A continuación se presenta un esquema de los procesos mencionados.



**Esquema 1.1 Procesos involucrados en la producción de reportes escritos**

Como se observa en el esquema, ambos procesos se inician a partir de la lectura de textos literarios. El estudiante realiza ambos procesos, el PSG y el PIML, al mismo tiempo, los cuales se van a manifestar en los reportes escritos. La explicación sobre el desarrollo de estos procesos y cómo se encuentran en los reportes escritos se especifica a continuación.

### 1.1 Proceso de significación

Existen diferentes tipos de lectura sobre un texto literario debido a las experiencias de cada persona tales como su formación, nivel cultural, tradición y motivaciones. Muchas veces la forma en la que los lectores se identifican con los textos suele incluir comentarios como "me ha gustado", "me parece el libro más importante que hasta el momento he leído", "refleja mi vida", (Eguinoa, 2000); los cuales indican qué tipo de relación establecen los lectores con los

textos literarios. Se puede afirmar que la representación que el lector realiza de un texto es el resultado de su reconstrucción individual. Esta reconstrucción está relacionada con los procesos que realiza el individuo para crear sus propios significados. Un primer intento por entender estos procesos de significación es a través de la descripción de diferentes operaciones que se realizan durante la lectura de los TLI, las cuales se muestran a continuación:

<b>Procesamiento semántico</b>	<b>Procesamiento Transferencial</b>	<b>Procesamiento interpretativo</b>
1.Extracción del Significado 2. Integración del Significado 3. Esquemas del lector	1. Lectura 1.1 Literal o textual 1.2 Profunda 2. Marcas 2.1 Repeticiones o reiteraciones 2.2 Espacios en blanco 2.3 Conducta de los personajes	1. Ideas preconcebidas 2. Motivaciones 3. Identificaciones 4. Proyecciones 5. Omisiones

**Tabla 1.2 Procesos de Significación**

En esta tabla se observan tres tipos de procesamiento, el semántico, el transferencial y el interpretativo; cada uno de éstos contiene aspectos que caracterizan su contenido para que sean identificadas en los reportes escritos (NInE). En general, los tres involucran procedimientos que muestran la relación que existe entre los alumnos y los TLI.

### **1.1.1 Procesamiento Semántico (Ps)**

Éste consiste en extraer el significado del texto y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector (Cuetos, 1996: 32). Asimismo se subdivide en:

a) *Extracción del significado*. Es la acción de reconstruir una representación del texto a partir de los papeles de actuación de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo y en las funciones que realizan, es decir su significado. Kinstch y Van Dijk (1978)

sostienen que el significado de un texto se representa en la memoria como una red de proposiciones que se va haciendo cada vez más compleja a medida que se agrega más información, convirtiéndose en una estructura de tipo jerárquico, en la cual existen informaciones importantes y secundarias (en Cuetos, 1996:45). Sin embargo, comprender no sólo implica construir una estructura sino además complementarla con los conocimientos que el lector ya posee.

*b) Integración del significado en los conocimientos del lector.* Para poder integrar los mensajes en la memoria es necesario establecer un vínculo entre dos tipos de información; la que es conocida por el lector, es decir la información dada (ID) y la que le es desconocida y se quiere dar a conocer, es decir la información nueva (IN). Ambas trabajan conjuntamente pues la ID sirve para conectar la IN con los conocimientos del sujeto (Cuetos, 1996:48). En algunos casos la ID no está explícita y el lector tiene que realizar complicadas inferencias. Las inferencias forman parte de la significación que construye el lector y se almacenan en la memoria con el resto de la información. Si el lector no fuese capaz de hacer una inferencia no entendería el significado del texto y empezaría a cuestionar. Cuanto más complejo sea el establecimiento de la inferencia mayor esfuerzo cognitivo necesitará (Clark, 1977). Comprender un texto consiste en construir un modelo mental sobre lo que ahí está descrito. Este modelo se va constituyendo con la información que el lector recibe del texto y se usa para la realización de inferencias y para guiar la interpretación de lo que se está leyendo.

*c) Conocimientos del lector: los esquemas.* Los conocimientos del lector se agrupan en bloques o paquetes denominados esquemas. Cada esquema comprende un campo de conocimientos o actividades determinado, así como las reglas que indican cómo deben ser

usados esos conocimientos. El conjunto total de esquemas de que dispone cada individuo para explicar los diferentes objetos, sucesos y personas que existen a su alrededor constituyen su teoría particular del mundo y facilitan la comprensión de las situaciones pues proporcionan un marco de referencia. Los esquemas posibilitan la elaboración de las inferencias necesarias para la comprensión. Puesto que ningún texto es totalmente explícito, el lector tiene que hacer inferencias que van más allá de la información escrita a partir de los esquemas activados (Cuetos, 1996:54).

### **1.1.2 Procesamiento Transferencial (PT)**

Esta operación se da entre el texto y el lector en donde el segundo introduce su experiencia condicionada por el conocimiento, la información, su biografía, sus bloqueos, sus perturbaciones que, como ser biopsicosocial posee de manera consciente o inconsciente (Eguinoa, 2000). El PT surge espontáneamente en el momento en que el lector comprende, internaliza, hace suyas las situaciones del texto y es inducido a hacerlas actuar una y otra vez, transformándolas de acuerdo con su propia visión. El PT depende de las motivaciones, actitudes y expectativas del lector frente al texto por lo que va a depender de la forma en la que el sujeto lee y organiza el texto; las inferencias que utiliza el sujeto para explicar aspectos ambiguos en el texto; y el uso de referencias que hace el sujeto acerca del texto.

A través del PT el texto y el lector logran un enlace durante la lectura debido a diversos factores; por ejemplo, en el texto los factores pueden ser la tradición literaria, el género, la temática, la situación social, el lenguaje; en el lector sus experiencias previas, la situación social, la competencia lingüística, el nivel de desarrollo alcanzado, los bloqueos, etc. (Cuetos, 1996). El texto se presenta ante el lector como un objeto flexible, dinámico, productor y



generador de sentidos en la medida en que proporciona una infinidad de lecturas que podemos clasificar en:

- a) *Literal o textual*. Cuando el lector capta la idea global del texto por medio de elementos evidentes tales como el ambiente, las descripciones de los personajes, el lenguaje empleado, los diálogos y las reproduce tal y como son en realidad
- b) *Profunda*. Depende del vínculo que el lector establezca con el texto. Permite hallar el sentido o significado textual. Aquí caben todas las asociaciones o interpretaciones que ayudan a descubrir el sentido oculto en la medida que el lector asocia ideas de manera libre.

La construcción del PT sugiere que el proceso de lectura no es lineal pues cuando el lector logra intersectar estos dos tipos de lectura y el lector va descubriendo ciertas "marcas" que el texto le ofrece, tales como:

1. *Repeticiones o reiteraciones*. Aparición de un suceso, conducta, gesto, actitudes, como emergentes de un campo, en un aquí y un ahora, que producen la aparición de recuerdos, de asociaciones, de sentido. Estos elementos ocasionan que el lector piense sobre su significación
2. *Espacios en blanco*. Son las ausencias que van surgiendo en el diálogo, elementos que faltan, las escenas aparentemente triviales y que estimulan al lector a suplir los espacios en blanco con sus propias proyecciones. Pero a medida que "lo no dicho se hace vivo en la imaginación del lector, lo dicho se expande para adquirir mayor sentido que lo que se hubiera podido suponer: escenas incluso triviales pueden parecer sorprendentemente profundas" (Iser, 1987: 355).

3. *Conducta de los personajes* que pueden ir detectando a lo largo del proceso: conformismo, angustias, bloqueos, tipos de relaciones. Descubrir el sentido de estas situaciones conduce al lector no sólo a concluir la lectura, sino también a tener una idea más completa de todo aquello que puede estar vinculado con su propia experiencia.

Detectar el sentido oculto del texto demanda tanto comprensión por parte del lector como cierta apertura, creatividad y capacidad de autocrítica. En la lectura de todo texto, al lector no se le obliga a llegar a un significado determinado por lo que se espera que pueda experimentar, recrear y descubrir. En una palabra, interpretar, que es el siguiente proceso de comprensión.

### **1.1.3 Procesamiento Interpretativo (PI)**

Esta operación permite al lector descubrir los elementos profundos de la significación textual, es decir, hacerlo consciente y entrar en contacto no sólo con las configuraciones ofrecidas por el texto sino también con situaciones significativas (Cuetos, 1996). Por lo tanto, para el lector no hay lecturas idénticas ya que cada una de ellas depende de las circunstancias presentes o factores desencadenantes del momento en que las realiza.

El PI de un texto consiste en seleccionar la información pertinente y su función depende de la relevancia que se le atribuya a esta información. Con base en análisis lingüísticos, podemos tener en cuenta las informaciones importantes y las informaciones menos importantes. En el PI se incluyen tanto las ideas preconcebidas, las motivaciones, identificaciones, omisiones o proyecciones que conducen al lector a completar el proceso; todas constituyen un indicio frente a los hechos o situaciones que el lector utiliza para justificar su proceso de significación. Estos mecanismos permiten interpretar a los personajes de manera diferente: a

través de la identificación con el o los personajes que, de alguna manera, poseen atributos de la propia identidad del receptor para convertirlo en personaje central, o en lo contrario, por la imposibilidad de lograr cierta empatía con éstos al grado de no querer entablar "relación" con el texto pues el lector se siente bloqueado y carece de aptitud para hacer propios los sentimientos de los demás, pues el texto le exige una mayor implicación personal.

En general, los tres procesos de significación (semántico, transferencial e interpretativo) se llevan a cabo indistintamente antes, durante o después de la lectura de textos literarios. Estos procesos muestran el modo en el que los alumnos interactúan con el contenido de los textos literarios y pueden identificarse en los reportes escritos por medio del análisis de frases o expresiones que contienen mensajes implícitos acerca de la recepción del texto y que son reconocibles al contrarrestarlos con los significados del texto.

## **1.2 Proceso de intermetalingüaje**

Este término surge como una propuesta para denominar un fenómeno lingüístico identificado en la clase de L1 que describe la unión de dos procesos que han sido discutidos y modificados en lo que a enseñanza y adquisición de lengua respecta: el interlenguaje (IL) y el metalingüaje (ML). Consideramos que los contenidos teóricos de ambas nociones sustentan la razón de ser de este nuevo término: intermetalingüaje (IML). A continuación describiremos las aportaciones teóricas que cada noción proporciona a la creación del nuevo término y su relevancia para explicar uno de los procesos que realizan los estudiantes de la LEI para referirse a los TLI.

### 1.2.1 Interlenguaje

La creación del término de interlenguaje (IL) surgió para nombrar un fenómeno que otros autores ya habían identificado como “competencia transitoria” o “sistemas aproximativos” (Corder, 1967; Nemsler, 1971) y que consistía en identificar la forma en que el individuo se aproximaba a la lengua meta (Da Silva y Signoret, 2005: 113). Selinker posteriormente especifica el concepto de interlenguaje para describir “un sistema lingüístico especial cuya existencia se define a partir de los enunciados producidos por el estudiante de L2 cuando intenta expresar significados de acuerdo a la norma de la lengua meta” (Selinker, 1972: 313).

Más adelante Corder (1981, 1983) agrega que el interlenguaje (IL) es un proceso creativo en el cual los individuos, al interactuar en un ambiente lingüístico, producen una representación interna de la L2 que va modificándose conforme el individuo aprende otras regularidades de los datos lingüísticos a los que está expuesto, así como a la influencia de su L1.

La mayoría de los estudios sobre los procesos de formación del IL se orientan en la identificación o descripción de las representaciones de los individuos a partir de análisis de errores o las fosilizaciones (Corder, 1967; Richards, 1971; Selinker, 1972; Krashen, 1982). En este estudio consideramos los errores o fosilizaciones como parte del mecanismo que utilizan los estudiantes para referirse a los textos literarios en inglés (TLI), por lo que resulta más importante identificar el tipo de estrategias de producción que utilizan los individuos dentro de su IL para escribir reportes (NLnE) a partir de los TLI que sean leídos y discutidos en la clase de literatura inglesa.

Los reportes escritos son representaciones creadas por los estudiantes para explicar lo que comprendieron del TLI; para saber cuál es la función de estas representaciones dentro del

reporte, se identificarán las estrategias de producción que los estudiantes utilizan en sus NLnE.

### **1.2.1.1 Estrategias de Producción**

Cuando mencionamos el concepto de estrategias dentro del IL, nos referimos al concepto que Tarone describe como “un intento sistemático del individuo para expresar o decodificar significado en la lengua meta, en situaciones donde las reglas sistemáticas y apropiadas de la lengua meta no han sido formadas” (citado en Færch & Kasper, 1983: 5), es decir, a la forma en la que los alumnos llegan a cierto uso de la L2.

Para identificar las estrategias de producción se hizo una adaptación a la clasificación de estrategias comunicativas, propuesta por Tarone y Cohen. Ellos sugieren tres tipos de estrategias; las de *reducción formal*, las de *reducción funcional* y las de *realización*. No obstante, en esta investigación se incluyen las dos primeras en un solo grupo, el de las estrategias de reducción, tomando en cuenta sus características formales y funcionales; se tomó esta decisión porque ambas se complementan. Por otro lado, las de realización tienen una función opuesta a las de reducción ya que buscan justificar determinados usos.

<b>Estrategias de reducción</b>	<b>Estrategias de realización</b>
a) Formal b) Funcional - evasión del tema - abandono del mensaje - reposicionamiento del significado	a) Compensación - cambio de código - transferencia interlingüal - generalización - parafraseo

**Tabla 1.3 Estrategias de producción.**

En el esquema se presentan aspectos que caracterizan a las estrategias de producción. Con respecto a las de reducción funcional se enfoca en mecanismos donde el significado de los

TLI es evitado, por ejemplo, por la poca comprensión del TLI. Las de realización tienden a subsanar problemas de comprensión.

A continuación se presentan diez diferentes párrafos utilizados por alumnos de la clase de literatura inglesa en sus reportes escritos<sup>1</sup> del cuento de “*Désirée’s Baby*” de Kate Chopin para ejemplificar el tipo de estrategias de producción utilizadas. La selección fue realizada de acuerdo al tipo de estrategia que se observaba; en algunas frases del mismo párrafo encontramos tanto las de realización como las de reducción, por lo cual decidimos copiar el párrafo completo. En general, los párrafos seleccionados refieren el tema del cuento, hay otros en los que los alumnos hablan de lo hecho en clase y de sus opiniones. Más adelante cuando se explica en qué consisten las estrategias, se retoman únicamente las frases que ejemplifican el tipo de estrategia y se indica el número de párrafo.

- (1) The story talks about racism and how in that time was a big deal, how a creole was despise by everybody, and that being a creole was difficult.
- (2) I consider this story portraits very well the racism in a society that depends on the social attitudes, a society who denies what they are.
- (3) Desiree’s babys is a story not only of racism but also deep believes that are related with the feelings of each character.
- (4) Desiree's baby shows racial prejudice and some features of the social life in Lousiana. How migrants from France (in this case) managed to live in a new world.
- (5) I think that Désirée's Baby is good document of the life of a Creole Lousiana, where the race and genre set your social condition and in the story Désirée's destiny.
- (6) Talking about the short story we read. I found it amusing. Also it has a little bit of that Pedro Infante's film "Angelitos Negros", where a marriage of white people had a dark skinned baby, the mother did not love the baby girl

---

<sup>1</sup> Todos los textos de los alumnos utilizados en esta investigación serán citados sin corregir

- (7) I really liked the story, specially the end, I didn't expect it! At the beginning it was easy to follow up the reading and the words but when as the story continuous it's getting more difficult.
- (8) Last class we discuss about the story named Desiree's baby, and we also analyzed the parts of the story, describing the characters, the plot, the mood, the author and the narrator. We also talked about the historical context of the story, when was written and what was happening in the world at that time.
- (9) This first story I definitely found it interesting, specially when we analyze it in class, because when I read it on my own I understood things differently, but it really help the way we as a group give our personals opinions, this way I could complement my ideas.
- (10) It is a story about a woman with an unknown past, who marries and have a baby with Armand, a racist man. When the baby grows up they realize that he has black blood, so Armand rejects them thinking that is Désiré who has a black origin without knowing it was him who had the black origin.

**Tabla 1.4 Ejemplos de estrategias de producción.**

### **1.2.1.2 Estrategias de Reducción Formal y Funcional**

Las estrategias de *reducción formal* son mecanismos a través de los cuales los usuarios deciden comunicarse por medio de un sistema limitado, enfocándose en reglas establecidas o aspectos que han sido automatizados (fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos). En lo que respecta a los reportes escritos de los alumnos podemos considerar aspectos relacionados con frases hechas que se trasladan de la L1 a la L2 como “The story talks about...” (1), “talking about the story” (6), “as the story continuous” (7); frases que han sido automatizadas de la L2 y que los alumnos utilizan para expresar opiniones como “I really like the story”, “I didn't expect it” (7), “I definitely found it interesting” (9), “I think that...” (5). Este tipo de estrategias ilustran la forma en la que los alumnos reflejan su poca experiencia lectora y crítica; por lo mismo se enfocan en la simple recopilación de datos muy generales de los textos literarios (TLI) que consideran parte medular de los mismos como en: “The

story talks about racism” (1) o en “Desiree's baby shows racial prejudice and some features of the social life...” (4).

Las estrategias de *reducción funcional* son mecanismos que se enfocan en la forma en la que los usuarios manejan el contenido proposicional de algún texto: En este caso la forma en la que los alumnos representan los significados que el TLI remite. Este contenido se puede expresar:

- a) Evadiendo el tema, como cuando no hay una comprensión del contenido del TLI y se enfocan en opiniones personales a partir de una observación del profesor acerca del TLI, como en: “Desiree’s babys is a story not only of racism but also deep believes...”(3); o en aspectos de la clase “it really help the way we as a group give our personals opinions...” (9); o personificándose como en “the race and genre set **your** social condition...” (5).
- b) Abandonando el mensaje, cuando se deja a un lado el contenido de los TLI para relatar experiencias propias, como en “it has a little bit of that Pedro Infante's film Angelitos Negros”(6)
- c) Reposicionando el significado, es decir, cambiando el contenido del TLI como en “How migrants from France (in this case) managed to live in a new World...” (4).

Las estrategias de reducción son mecanismos que reflejan el uso de recursos lingüísticos limitados ya sea por problemas de recuperación que tienen que ver con la capacidad de los alumnos para retomar los contenidos de los TLI; o porque quieren compensar con información relacionada con las ideas surgidas a partir de la lectura de los TLI.

### **1.2.1.3 Estrategias de Realización**



En este otro tipo de estrategia, el estudiante se atreve a resolver problemas de comunicación al ampliar sus recursos comunicativos. Dentro de estas estrategias de realización están las de *compensación*, las cuales se clasifican de acuerdo a los recursos que los alumnos utilizan en:

- a) *Cambio de código*, al no saber cómo referirse a ciertos aspectos de los TLI, los alumnos utilizan elementos de su L1 para ejemplificar lo que ellos quieren expresar, este cambio puede deberse a motivos lingüísticos o sociales, como en “Also it has a little bit of that Pedro Infante's film "Angelitos Negros”(6), o “At the beginning it was easy to follow up the reading and the words but when as the story continuous” (7).
- b) *Transferencia interlingüal*, (Richards, 1971) cuando los estudiantes combinan características lingüísticas del interlenguaje y de la L1 u otras lenguas diferentes de la L2 involucrada, puede haber transferencia fonológica, morfológica, sintáctica, léxica o a un nivel pragmático y del discurso, como en “how a **creole** was despise by everybody, and that being a creole was difficult.” (1) y en “I think that Désirée's Baby is good document of the life of a Creole Lousiana” (5)
- c) *Generalización*, los estudiantes llenan espacios con aspectos de su IL (sobregeneralización) que resulta de la extensión de un aspecto a un contexto inapropiado, por ejemplo, cuando los alumnos dan por hecho que la vida del personaje representa la vida de los habitantes de un lugar como en “I think that Désirée's Baby is good document of the life of a Creole Lousiana” (5)
- d) *Parafrasear*, el estudiante se enfoca en las propiedades, características o funciones de un referente propuesto, en este caso los TLI, y los reestructura; por lo general, en los

reportes escritos (NLnE), la mayoría de los estudiantes efectúa esta estrategia para describir los contenidos de los TLI.

Las estrategias de realización están relacionadas con la dificultad que tienen los alumnos para organizar el discurso que van a utilizar para referirse a los textos literarios (TLI) a través de los reportes escritos, ya sea para indicar el inicio o el final de alguna idea, señalar cambio de tema, o identificar los diferentes elementos que conforman los TLI leídos.

En resumen, las estrategias de producción, es decir, de reducción y realización, son mecanismos del IL que los estudiantes utilizan para desarrollar sus habilidades y conocimientos lingüísticos durante los procesos de adquisición de una lengua. Al compararlas con el proceso que realizan los estudiantes de la LEI para referirse a los TLI y a la producción de NLnE se afirma que realizan un proceso similar; ya que cada uno de ellos se encuentra en una etapa determinada de su adquisición de una L2 que será modificada por diferentes razones (en este caso por la lectura de textos literarios en inglés) y de manera continua. Por lo mismo, tienden a desarrollar mecanismos que les permiten continuar, permanecer o superar el proceso de IL. De esta manera, las estrategias de producción mencionadas arriba ayudan a delimitar el análisis de los reportes escritos de los alumnos para describir cuáles son algunos de los procesos que utilizan de su IL.

### **1.2.2 Metalinguaje**

Es indudable que el conocimiento sobre la lengua es inherente al individuo, puesto que se hace ostensible en el propio uso, en la elección de palabras y estructuras adecuadas a cada situación. Se puede afirmar que el individuo tiene la capacidad de analizar la lengua y operar

con los elementos que la componen; en otras palabras, el uso de la lengua invariablemente conlleva un control, una atención y una reflexión sobre ella.

Este interés por entender esa capacidad de reflexión sobre la lengua misma se ve manifestado en los primeros estudios de Jakobson (Milian & Camps: 2000), en los cuales se considera al sistema lingüístico como un medio de comunicación independiente de los procesos por los cuales el hablante produce y comprende los mensajes; además establece que la función metalingüística permite comprobar que el código utilizado es homogéneo en el momento de exteriorizar los conocimientos de la lengua y restringir estos códigos de acuerdo a la norma. Sin embargo, esta propuesta no contempla los factores relacionados con el entorno sociocultural que intervienen en los procesos de comunicación. Asimismo, debido a que las relaciones sociales son básicas para el desarrollo de las formas de pensamiento, un modo de observar cómo se utiliza la lengua en uso es a través de la interacción social.

Es a partir de la propuesta de Jakobson que aparecen otras con diferentes enfoques e intereses. Una es la que surge a partir de la teoría generativa, en la que se explica el funcionamiento del sistema de reglas de una lengua y la forma en que los hablantes la utilizan. La propuesta que manejan los estudios de la enunciación hace referencia a la facultad metalingüística que tiene el hablante de tomar la lengua como objeto de observación y como referente al mismo tiempo. Una más es la que se enfoca en los aspectos cognitivos, es decir con las operaciones que realiza el sujeto, y propone la existencia de diversos tipos de actividad metalingüística: consciente, no consciente, verbalizada con términos comunes, o bien sistematizada en modelos formales (Milian & Camps, 2000: 11-13).

En términos generales, los enfoques mencionados intentan explicar la capacidad que los individuos tienen para reflexionar sobre la lengua y entender el cómo y el por qué funciona, es decir su conocimiento metalingüístico, el cual se manifiesta de manera diferente y con grados de conciencia distintos según la situación y el individuo. El metalenguaje se refleja en la relación entre el uso y el desarrollo intelectual de la lengua de los individuos por un lado, y entre su uso y la capacidad de tomar la lengua como un objeto de reflexión, por el otro.

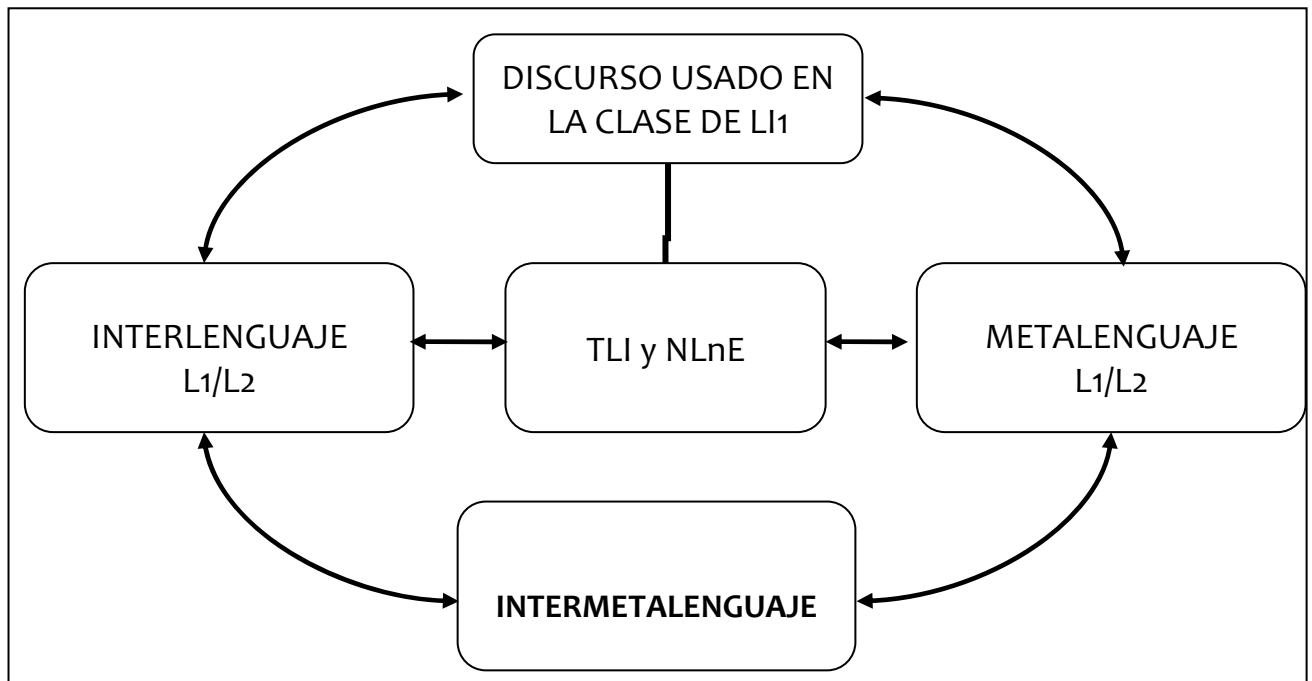
En lo que respecta a la relación entre *el uso y el desarrollo intelectual de la lengua de los individuos*, se compara con el momento en que los alumnos se involucran en la lectura de TLI y producen NLnE utilizando su conocimiento de la L2; en esta relación, se espera que los alumnos identifiquen los aspectos lingüísticos con los que no estén familiarizados de los TLI y los reproduzcan en sus propias palabras.

Con respecto a la relación entre *el uso y la capacidad de tomar la lengua como un objeto de reflexión*, se equipara a la forma en que los alumnos se empiezan a preguntar cómo su conocimiento de lengua resulta en algunos casos insuficiente para comprender la conformación de significados que contienen los TLI y lo hacen evidente cuando elaboran sus NLnE y utilizan algunas de las estrategias mencionadas en el apartado de interlenguaje.

La relación entre el uso ya con el desarrollo intelectual de los individuos, ya con su capacidad para reflexionar sobre la lengua, describe otro tipo de procesos que realizan los alumnos para la comprensión de los TLI y al mismo tiempo conjuga elementos presentes en el proceso de interlenguaje.

### **1.3 El proceso de intermetalenguaje en la producción de reportes escritos**

Tomando en cuenta las aportaciones de los procesos de Interlenguaje (IL) y metalenguaje (ML) en la presente investigación, surge el concepto de intermetalenguaje que es el resultado de la integración de las características de IL y ML: son “sistemas lingüísticos” que involucran al individuo y la forma en que concibe a la lengua. Ambos tienen rasgos que coinciden con el proceso que realizan los estudiantes dentro de la clase de LI1 al referirse a los textos literarios (TLI) y a la producción de reportes escritos (NLnE). Para describir la forma en la que el IL y el ML se interrelacionan en el discurso de la clase de LI1 se presenta el siguiente esquema:



**Esquema 1.5 Esquema del Proceso de Intermetalenguaje**

La relación que guardan ambos conceptos tiene que ver con el estado de conocimiento de la lengua que tienen los alumnos y el discurso que utilizan en la clase de LI1. Por un lado, el interlenguaje describe la forma en la que los alumnos manejan y desarrollan el conocimiento de L1 como de L2 a través las diferentes estrategias utilizadas en las NLnE de forma verbal de

los TLI. Por el otro, el metalenguaje, permite descifrar cómo se desarrolla el proceso de reflexión acerca del uso de la lengua como un acto de creación por parte de los alumnos, a partir de los TLI, con respecto a los aspectos lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos) pero sobre todo discursivos.

### **1.3.1 Contexto del Intermetalenguaje y su funcionamiento**

El contexto en el que surge el intermetalenguaje es el de la clase de literatura inglesa en donde los individuos leen y discuten los TLI en inglés como L2. Es, en este contexto donde sucede el proceso de interlenguaje, ya que los individuos producen tanto su L1 como la L2, el cual podemos identificar a través del uso de las estrategias de producción.

Asimismo, dentro de este contexto surge el proceso de metalenguaje, pues a partir de la interacción de los individuos con los TLI, ellos realizan una reflexión sobre la lengua contenida en los TLI, misma que expresan en la producción de los NLnE. Dentro de esta dinámica, el primer proceso que ocurre es el del interlenguaje, ya que es el estado en el que se sitúa a los alumnos quienes modifican su conocimiento de lengua al tener como L2, el inglés, y referir aspectos sociales, culturales, de su L1. Esto no significa que el proceso de metalenguaje sea sucesivo, por el contrario, es un proceso que se realiza paralelamente, pues los mismos TLI y las NLnE causan que los estudiantes reflexionen acerca de la lengua desde lo literario.

En este capítulo se realiza una reflexión acerca de la interacción de dos procesos que se observan dentro de la clase de LI1 a partir del discurso producido dentro de la misma. Esta interacción se puede hacer visible a través de las producciones orales y/o escritas, es decir a

través de comentarios discutidos en la clase o de reportes escritos en los que los alumnos plasman lo que los TLI les proporcionaron.

Finalmente, tanto el proceso de intermetalenguaje como el de significación describen parte de las operaciones involucradas en el aula durante la lectura de los TLI. Por un lado, el intermetalenguaje describe la forma en que los alumnos se sitúan y reaccionan a los TLI y por el otro, los procesos de significación describen la forma en que los alumnos interactúan con los TLI.

## CAPÍTULO 2. CLASIFICACIÓN DEL DISCURSO ESCRITO DE LA CLASE DE LI1

En la sección anterior se describieron dos procesos que aparecen durante el desarrollo de la clase de literatura inglesa, el de intermetalenguaje y el de significación; así también planteo que ambos pueden ser reconocidos en los reportes escritos (NLnE) de los alumnos; por lo que es necesario precisar cómo pueden ser identificados.

Por lo anterior, en los siguientes capítulos me enfoco en la descripción de las nociones lingüístico-literarias que sustentan el análisis realizado a los NLnE que permiten la identificación de los procesos de significación y de intermetalenguaje.

Para sustentar el proceso de significación, en este capítulo se explican los conceptos que ayudaron a la clasificación y conformación del discurso de los NLnE. Al tratarse de un análisis lingüístico-literario del discurso producido en un texto que surge a partir de un texto narrativo (el TLI), se decidió conjuntar términos de la teoría de la enunciación y de la teoría narrativa.

En lo que toca a la clasificación del discurso de los NLnE se refiere el concepto de **discurso referido** para explicar “las representaciones del discurso del otro” (Otaola, 2006: 228), es decir, lo que hacen los estudiantes a partir de los textos literarios en Inglés (TLI). En lo que respecta a su conformación, se propone la noción de **secuencia narrativa** para describir su estructura global por medio del análisis de la trama y la caracterización.

En el siguiente capítulo, para respaldar el proceso de intermetalenguaje se utiliza la noción de **catálisis** (Barthes, 1977) para describir las proposiciones en el discurso escrito producido por los alumnos a partir de los TLI por medio del análisis de unidades semántico-sintáctico,



en particular el tipo de verbos (aspecto léxico), que expliquen los elementos oracionales implícitos.

## 2.1 Discurso referido

Este estudio se enfoca en la forma en que el alumno asume el papel de productor de discursos escritos cuando representa textos literarios, es decir, de **enunciador**. Desde un enfoque literario (Ricoeur, 2004), la enunciación se considera como la capacidad de reflexionar sobre los acontecimientos narrados estableciendo una distancia, es decir, tener la capacidad de instalarse dentro y fuera del discurso, **redoblarse**. Desde un enfoque lingüístico, la enunciación es todo enunciado o discurso que se realiza por alguien (enunciador), para alguien (receptor), en una situación determinada por aspectos espacio-temporales.

En el caso del discurso utilizado en los reportes escritos a partir de los textos literarios en inglés (TLI) existen tanto elementos lingüísticos como literarios que reflejan la relación entre lenguaje y contexto, es decir entre el TLI y la clase de literatura; por ejemplo, el tipo de pronombre personal con el que se identifica a los alumnos en los reportes (yo, nosotros) cuando refieren a los personajes; el tipo de enunciados utilizados (afirmativos, demostrativos, imperativos) que incluyen la apreciación de los alumnos, es decir cómo se posicionan los alumnos como “narradores”. La manera para identificar estos elementos lingüístico-literarios es a través de los conceptos de distancia, modalización y tensión que Maingueneau (1980: 134-136) propone:

a) *Distancia* es la medida en que el enunciador se asume frente a su enunciado.

b) *Modalización* es la marca que el sujeto otorga a su enunciado y la forma en que el receptor interpreta el enunciado.

c) *Tensión* es la relación entre el enunciador y el interlocutor a través del texto.

Estos conceptos permiten analizar el discurso- enunciado y reconocer la existencia de una pluralidad de discursos distintos al del enunciador. Esta heterogeneidad del discurso permite establecer lo que Bajtin denomina como "una relación dialógica con los enunciados de los otros y con los suyos propios" (citado en Otaola, 2006: 215). Entonces, se concibe al discurso como un diálogo en el que interactúan el enunciador y otras voces; este diálogo se va a manifestar lingüísticamente en el **discurso referido** en cuanto que al ser "un discurso dentro del discurso, enunciado dentro enunciado dentro del enunciado, y al mismo tiempo discurso acerca del discurso, enunciado acerca del enunciado" (Bajtin, 1930 en Otaola, 2006: 143) va a dar cuenta de las representaciones en un discurso del discurso de otro.

El discurso referido, se ha clasificado de múltiples maneras. Por ejemplo, Bajtín (1930) lo define a partir de modelos sintácticos y los clasifica en discurso directo, discurso indirecto y discurso centrado en el discurso. Maingueneau (1980) reconoce la heterogeneidad del discurso y lo clasifica en tres tipos de discurso: el directo, el indirecto y el indirecto libre. Más adelante, Authier (1982) distingue cuatro formas: el discurso referido; la connotación; los discursos indirectos libres; y las otras palabras en las palabras. Este estudio está centrado en la perspectiva enunciativa, por lo mismo, se recurre a la clasificación de Maingueneau: Discurso Directo (DD), Discurso Indirecto (DI) y Discurso Indirecto Libre (DIL).

Por un lado, el DD es un discurso dentro de otro discurso, donde el enunciador solamente reproduce palabras, lo que "autentifica" los enunciados citados; por otro, el DI es una

interpretación del discurso citado y la fidelidad es a nivel de la invariante semántica. Ambos discursos tienen usos discursivos diferentes, por ejemplo, mientras que el DD conserva los rasgos deícticos de la situación de habla original, el DI depende de la situación de enunciación en que ha sido referido; una forma de analizarlos es a partir de:

- a) *La relación de los enunciados*, que tiene que ver con la forma en que se aprehende y representa la palabra del otro. Mientras que en el DD las mismas palabras del otro vienen a instaurarse en el discurso, en el DI el enunciador utiliza sus propias palabras para referir el origen del sentido de lo dicho.
- b) *La posición del enunciador*, en el DD el enunciador se limita a hacer citas textuales, por el contrario en el DI, al retomar el discurso del otro, el enunciador marca su estatus de interpretación del discurso citado.

Aunque muy distinto del DD y del DI, el Discurso Indirecto Libre (DIL) también es discurso referido. Aquí la presencia del otro no está explícita aunque sí mostrada y se puede identificar y conformar a partir de índices definidos en el discurso. En general se describe como un discurso que no tiene una estructura sintáctica clara como el DD y el DI, por lo que no es posible identificar en el enunciado la presencia del enunciador. Además, en el DIL: no existe el << yo >> y el << tú >>; hay presencia simultánea de “voces” (polifonía); no se manejan verbos introductorios tales como “decir” o “pensar”; el enunciador no está explícitamente construido; no hay subordinación y se maneja la subjetividad de la 3ª persona, aunque también permite hacerlo en la 1ª y 2ª persona (Banfield, 1982 en Otaola, 2006: 236).

A partir de las clasificaciones del discurso referido así como sus características respectivas, resulta pertinente situar este estudio dentro del discurso indirecto libre (DIL), ya que

describe el discurso que utilizan los estudiantes en sus reportes, en los cuales se observa una confluencia de sus pensamientos, percepciones, palabras pensadas o dichas (contenidos de la conciencia) con respecto al narrador y los personajes. Se trata, pues, de la reproducción del discurso imaginario de una conciencia (los TLI) en su propio tiempo y espacio, es decir una confluencia de “voces”. De acuerdo con Reyes (1984: 230), en este DIL se va a utilizar el pretérito indefinido de aspecto perfectivo, típico del relato, alternando con el imperfecto, que despliega el presente de una conciencia del pasado.

## **2.2 Superestructuras narrativas**

Cuando los contenidos de los textos literarios en inglés (TLI) son procesados por los alumnos a través de un reporte escrito, estos se convierten en narraciones individuales. Dentro de estas producciones se observan características que permiten la identificación de la forma en que los alumnos asimilan los TLI, es decir, todo aquello que indica una actitud del sujeto con respecto a lo que enuncia (Lozano & Peña Marín, 2004: 103).

Una vez definido el tipo de discurso con el que trabajamos, es necesario definir cómo está conformado. De acuerdo con Van Dijk (2005: 43) después de leer o escuchar un discurso es posible comprender sus contenidos de una manera global (macroestructuras). Sin embargo, para entender ese sentido general del discurso es necesario comprender cómo está conformado, es decir, cuáles son las partes, su orden, así como la relación entre estas partes, es decir las superestructuras (SEs).

Este procesamiento del discurso desempeña una función importante tanto para su producción y comprensión, como para su almacenamiento y reproducción ya que facilita la

secuencia de proposiciones. Para delimitar aún más el objeto de estudio y tomando en cuenta sus características formales, determiné que el discurso de los reportes escritos (NLnE) podía ser analizado desde un enfoque literario. De esta manera, recurrí a la noción de secuencia narrativa para explicar cómo están conformados los NLnE. El concepto de secuencia narrativa para esta investigación se puede ilustrar con una cita de Todorov (1982: 165) acerca de la estructura del relato: “Un relato ideal comienza por una situación estable que alguna fuerza perturba. De ello resulta un estado de desequilibrio. Por la acción de una fuerza dirigida en un sentido inverso, el equilibrio se reestablece. El segundo es parecido al primero, pero ambos no son idénticos”.

Esta descripción caracteriza a los reportes escritos de los alumnos, pues invariablemente incluyen el antes (situación inicial o planteamiento), un proceso (transformación o nudo), y un después (situación final o resolución) al referir el contenido de los textos literarios. Estas fases, retomadas de la noción de narración de Aristóteles, constituyen una primera aproximación para explicar de la estructura de los reportes escritos.

Especificar el contenido de los reportes escritos provocó la búsqueda de propuestas que ayudaran a determinar cómo estaban constituidos; fue así que se decidió la inclusión de diferentes propuestas para determinar un esquema que permita identificar el orden de acontecimientos del relato, es decir, la secuencia narrativa. Se consultaron las clasificaciones que incluyen Bassols & Torrent (1997: 175-176), Maingueneau (1980: 188-192) y Ochs (1998: 184-190) de acuerdo a diferentes autores que hablan de secuencia narrativa. A continuación se presenta un cuadro que incluye propuestas de secuencias narrativas. Todas las

clasificaciones comparten el hecho de mostrarse como una secuencia de actos que se relacionan entre sí y que tienen un principio, un clímax y un desenlace.

Todorov (1973)	W. Labov	W. Labov (1972) y J. Waletzky	H. Isenberg (1980)	Adam J. (1992)	Van Dijk (2005)
situación inicial o planteamiento	resumen o compendio	orientación	orientación	situación inicial u orientación	introducción
	orientación	complicación	complicación	complicación	complicación
transformación o nudo	complicación	evaluación	evaluación	reacción o evaluación	resolución
	evaluación	resolución	resolución	resolución	evaluación
situación final o resolución	resultado o resolución	coda	moraleja	situación final	moraleja
	colofón			moralidad o evaluación final	

**Cuadro 2.1 Clasificaciones de secuencias narrativas**

En 1972, a partir de un análisis lingüístico de narraciones de experiencias personales, William Labov plantea la siguiente clasificación de acuerdo a la función que desempeñan en el relato:

1) resumen o compendio; 2) orientación; 3) complicación; 4) evaluación; 5) resultado o resolución; y 6) colofón. Más adelante, junto con Joshua Waletzky la reduce a cinco funciones ligadas: la orientación, la complicación, la evaluación, la resolución y la moraleja. En 1980, H. Isenberg le otorga el rango de funciones para reconocerlas como elementos que establecen la estructura global de un texto. En 1992, Adam propone una clasificación de seis partes secuenciales con sus características:

1. *Una situación inicial u orientación*, donde se caracterizan los actores, las propiedades del tiempo, lugar y otras circunstancias.
2. *Una complicación* que modifica el estado precedente y desencadena el relato.
3. *Una reacción o evaluación* mental o accional de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación.

4. *Una resolución* o nuevo elemento modificador aparecido en la situación creada a partir de la reacción a la complicación.
5. *Una situación final* donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.
6. *Una moralidad o evaluación final* que da –implícitamente o explícitamente- el sentido configuracional de la secuencia.

Van Dijk (2005) retoma estas “secuencias” y las denomina *superestructuras narrativas* y las clasifica en 1) introducción, 2) complicación, 3) resolución, 4) evaluación y 5) moraleja; haciendo énfasis en la complicación y la resolución; la primera va a estar identificada por la descripción de un evento importante creando obstáculos entre los participantes y sus fines; la segunda, consiste en la acción que reduce o elimina completamente las consecuencias negativas o posibles del evento descrito en la complicación.

Es importante mencionar que la intención de presentar estas clasificaciones es la de reconocer las bases teóricas que respaldan una nueva propuesta de secuencia narrativa que se pueda aplicar para el análisis de los reportes escritos. A continuación presentamos una clasificación de secuencias narrativas que conjuga las propuestas de Labov y Waletzky (1997); Van Dijk (2005: 53) y Adam (en Bassols y Torrent, 1997: 175-176).

1.	<b>Orientación:</b>	Incluye una breve introducción que contenga información de los personajes, y de cuándo, cómo y dónde se desarrolla la historia.
2.	<b>Complicación:</b>	El evento o las acciones que modifican el estado inicial de la historia y desencadenan el relato.
3.	<b>Resolución:</b>	Describe una situación que modifica de una manera favorable o desfavorable la complicación, instaurándose un estado nuevo y diferente del inicio.
4.	<b>Evaluación:</b>	Revela la actitud del narrador/enunciador hacia lo narrado resaltando algunos aspectos de la historia.
5.	<b>Moraleja:</b>	La forma en la que algún evento de la historia es retomado en el presente. Una visión de lo que el relato proporciona.

**Cuadro 2.2. Superestructuras Narrativas**

### 2.2.1 Propositiones narrativas

Una vez definido el tipo de discurso, (discurso indirecto libre), así como la estructura global o Superestructura Narrativa (SEsN) de los reportes escritos, procede la especificación del contenido de cada una de estas SEsN, es decir las proposiciones que las constituyen de acuerdo a sus características funcionales. Una proposición debe estar constituida por al menos sujeto (argumento) y de un predicado (función) (Todorov, 2005:331).

De acuerdo con Todorov (en Bassols y Torrent, 1997:56) existen dos tipos de eventos en un relato; los que describen un estado y los que describen el paso de un estado al otro. El primer tipo de evento corresponde a la situación inicial y final de la historia; mientras que el segundo comprende el proceso del relato.

Estos eventos están caracterizados por proposiciones que contienen determinados tipos de verbos. A través de los verbos es posible identificar la posición exterior o interior con respecto a los contenidos de las narraciones del observador, el enunciador y el narrador (Lozano y Peña Marín, 2004: 135). Toda descripción del personaje o de sus acciones supone una perspectiva exterior, mientras que la presentación del contenido de su percepción o de sus procesos mentales, una interior.

Una posición interior se manifiesta a través de verbos de sentimiento (apreciar, amar, desear, esperar, detestar, temer), verbos de opinión (creer, estimar, considerar, saber, ignorar, imaginar) y verbos perceptivos (mirar, ver). Una posición exterior se manifiesta por medio de las expresiones que presentan pensamientos, percepciones, acerca del personaje puesto que indican que la posición del observador es interior, pero que se mantiene una voz, la del enunciador, extraña al personaje (Lozano & Peña Marín, 2004: 135).



En el caso de las proposiciones que componen cada SEsN su naturaleza va a especificarse en sus predicados a través de la oposición estático-dinámica. Las proposiciones de las SEsN designan acontecimientos evocados por el discurso (el TLI-1). Esta oposición se explica en el siguiente capítulo.

### **CAPÍTULO 3. DEFINICIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LAS CATÁLISIS**

El capítulo precedente estuvo enfocado en la descripción de las nociones lingüístico-literarias relacionadas con el proceso de significación por lo que ahora se hará lo pertinente con el proceso de intermetalenguaje (PIML). Como se mencionó anteriormente, el PIML es una propuesta para describir el proceso que realizan los alumnos en la clase de literatura inglesa en un contexto de formación de profesores de L2. Para reconocer este proceso es importante identificarlo, en el caso de esta investigación, se hace a partir del análisis del discurso escrito de los alumnos de la clase de literatura.

La actividad narrativa es un medio discursivo que permite a sus usuarios, ya sea como lectores o creadores, representar y reflexionar sobre situaciones, pensamientos y emociones. Uno de los propósitos de esta investigación es realizar un análisis desde una perspectiva lingüístico-literaria de los reportes escritos (NLnE) a partir de textos literarios. Para la perspectiva literaria se utilizó las catálisis para delimitar los parámetros de información específica que vamos a analizar, es decir, la información adicional a la trama que refleja la apropiación de los alumnos del texto literario. Para la perspectiva lingüística, la noción de aspecto léxico permite identificar de una manera más concisa los significados expresados a partir de la selección del tipo de verbo.

En este capítulo describimos lo que son las catálisis así como los tipos en los que se dividen, suspensorias, desacelerantes y narrativas. Para complementar la organización de este término se conjugó con la clasificación de Vendler (1967) sobre tipologías verbales. Al conjuntar ambos conceptos, catálisis y aspecto léxico, se delineó una herramienta que permite el análisis de las NLnE, el cual detallamos en el siguiente esquema:

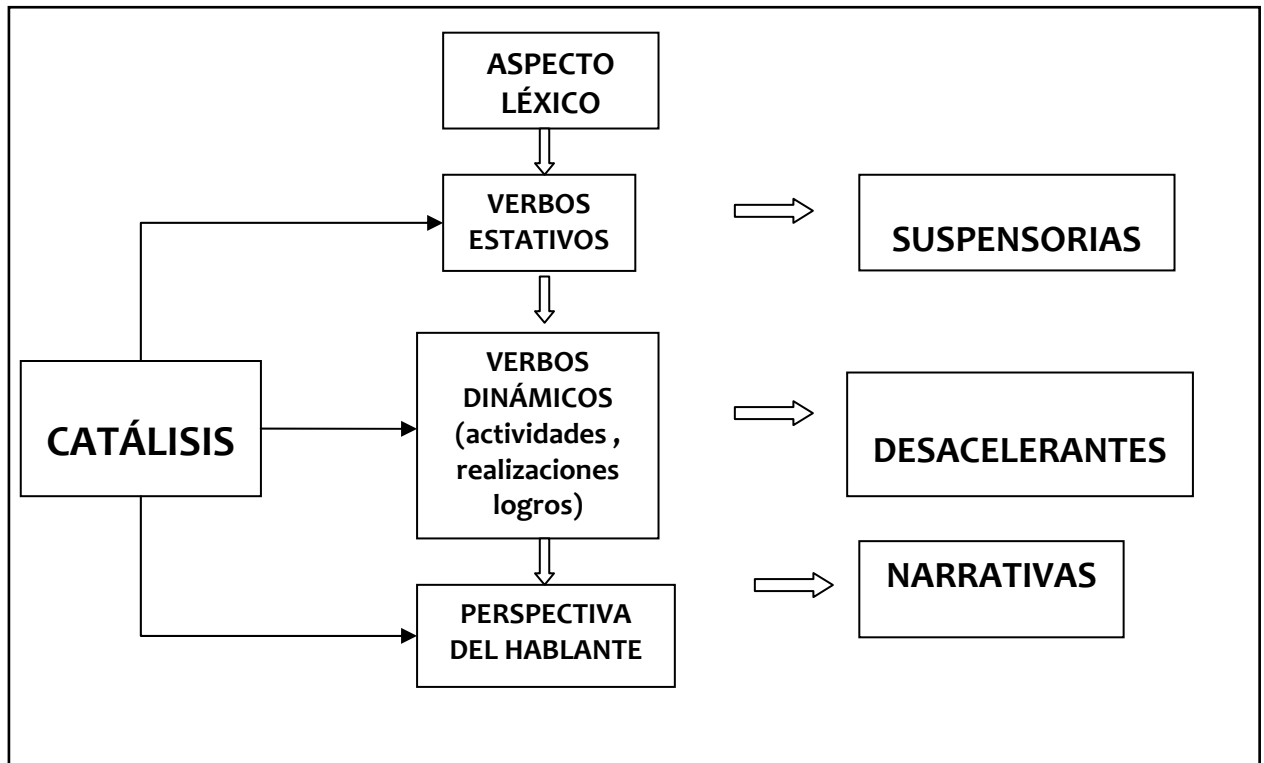


Tabla 3.1 Conjunción de las nociones de aspecto léxico y catálisis.

### 3.1 Las catálisis

Las catálisis son unidades semántico-sintácticas de análisis y de acuerdo con el diccionario de retórica y poética de Helena Beristáin (1992), este concepto se ha manejado por autores como Tomachevski (1925), Hjelmslev (1943), Todorov (1969), Barthes (1977), y Genette (1977) para nombrar operaciones de análisis sintáctico que expliquen los elementos oracionales implícitos para hacerlos accesibles al conocimiento; dichos elementos se caracterizan por formar parte de la estructura narrativa de la historia y en los que no ocurren acontecimientos que afecten el desarrollo de la acción.

Siendo uno de los primeros en identificarlas, Tomachevski (1982: 182-194) las denomina **motivos** y los cataloga como unidades funcionales que pueden ser identificadas como a)

*dinámicas o estáticas* de acuerdo a su capacidad operativa durante el proceso de desarrollo de la historia relatada; o como b) *asociadas o libres* desde el punto de vista de las relaciones que establecen entre sí.

Por otro lado, Barthes (1977) define la catálisis como una función fáctica, retomando la expresión de Jakobson, que mantiene el contacto entre el narrador y el lector y que no puede ser suprimida sin alterar el discurso. Barthes retoma los conceptos de Tomachevski, y a los motivos asociados los denomina como *unidades distribucionales* que incluyen los nudos y las catálisis; y a los libres como *unidades integradas* que incluyen las informaciones e indicios o índices.

Hjelmslev la define como una operación del análisis sintáctico que consiste en la explicitación de las unidades oracionales implícitas interpolándolas como fónicas, es decir como elementos que intervienen en una función lingüística, para hacerlas accesibles al reconocimiento (referido en López, 2006). En otras palabras la catálisis es un mecanismo que permite la identificación de una forma tras la sustancia observable, y de una lengua tras el texto.

Dentro de la teoría narrativa, las catálisis se definen como unidades funcionales encargadas de llenar el espacio narrativo que separa las funciones-nudo (Barthes, 1977:19) o en palabras de Estébanez, D. (1996: 145) son “notaciones subsidiarias que se aglomeran en torno a un núcleo con una funcionalidad atenuada, exclusivamente cronológica”. Por otro lado, aún cuando la funcionalidad de las catálisis puede pensarse inconsistente, no puede imaginarse nula pues tienen una función discursiva de dilación o de relanzamiento de la historia, lo que permite también resumir o anticipar ciertos eventos.

De este modo, las catálisis no afectan la economía de los eventos narrados, en la medida en que muchas veces concentran elementos que anuncian, y de algún modo justifican, la ocurrencia de las *funciones cardinales*, reforzando la lógica interna de la historia y la causalidad puramente narrativa. Así, las **funciones cardinales** o núcleos de las catálisis representan las acciones que constituyen los momentos centrales de la historia, garantizando su progresión en una u otra dirección.

Según Barthes, la **función** es la unidad del relato que se da en el texto de la narración y la define como la mínima unidad segmentable de sentido que constituye el término de una correlación (Beristáin, 1992: 234). Al haber diversos tipos de correlación hay diferentes tipos de funciones:

- a) **Integrativas:** son de naturaleza paradigmática porque se relacionan con otras en un nivel distinto. Éstas incluyen *los índices o indicios* que constituyen una red de anticipaciones que pueden o no ser retomadas aisladamente o integrados a una catálisis y que “remiten a un carácter, a un sentimiento, a una atmósfera (por ejemplo de sospecha), a una filosofía” (Reis y López, 1996: 111); y las *informaciones* que son “datos puros, inmediatamente significativos” (por ejemplo, la edad de un personaje) que sirven “para identificar la realidad del referente, para enraizar la ficción en lo real” (Marchese y Forradellas, 2000: 362). Ambas unidades están integradas a verbos discursivos y de acción en los modos de lo real.
- b) **Semánticas distribucionales:** son funciones de naturaleza sintagmática porque se relacionan con otras dentro de su mismo nivel. En estas se incluyen los *nudos narrativos* o

*descriptivos (catálisis suspensorias)* que están constituidos por acciones de los personajes y cuya supresión perturbaría la sucesión lógico temporal de los hechos.

En resumen, la catálisis es un mecanismo que permite la caracterización de elementos de la oración sobreentendidos; estos elementos están relacionados con la temporalidad.

Por otra parte, la catálisis se puede utilizar como procedimiento de análisis de discursos narrativos, en este caso las NLnE, ya que permiten explicar, estructurar y sistematizar lo que los alumnos perciben espontáneamente a partir de la lectura de los TLI. Hay tres tipos de catálisis que se basan de acuerdo a la definición utilizada en el diccionario de poética y retórica de Beristáin (1992) clasificándose conforme a su constitución verbal en suspensorias, desacelerantes y narrativas, las cuales describimos a continuación:

### **3.1.1 Catálisis suspensorias**

Se encuentran en descripciones que interrumpen el desarrollo de la acción por un tiempo o indefinidamente. En ellas se utilizan verbos que significan estado, cualidad, modo habitual de ser como los verbos ser, estar.

### **3.1.2 Catálisis desacelerantes**

Éstas se encuentran en descripciones de series de acciones breves que desarrollan y dan pormenores de otra acción, es decir en ellas se organiza y reduce la información compleja de las series de proposiciones gracias a la información extratextual; es el resumen que se hace al final para decir en pocas palabras: “ese fragmento dice tal cosa”, por ejemplo. Utilizan verbos de acción en los modos de lo real tales como, retomar, concluir, referir.

### **3.1.3 Catálisis narrativas**

Se construye con verbos de acción en los modos de la hipótesis, para narrar. Utilizan verbos que representan acciones discursivas que se cumplen en relatos metadiegeticos (narraciones de segundo grado), es decir, donde el narrador cuenta la narración de otra historia ocurrida en otro plano espacio-temporal, otra situación u otros personajes a la suya. En este tipo de catálisis se utilizan verbos en los que está implícita una visión externa de los hechos que demuestra un conocimiento menor que el de cualquiera de los personajes (Beristáin, 1992: 360).

La naturaleza de las catálisis es expansiva puesto que alteran la duración del discurso mediante el empleo de un mayor número de elementos de la enunciación. Una forma de describir en qué consiste la función de catálisis es a través de la detección de ciertos rasgos significativos que permitan identificar, diferenciar y relacionar algunos de sus elementos dentro del discurso de los alumnos. Estos rasgos están presentes en los verbos por lo cual es necesario mencionar su función dentro de las catálisis.

Los tres tipos de catálisis se reconocen a partir de los verbos; los que significan estado, cualidad, modo habitual de ser distinguen a las catálisis suspensorias; los verbos que describen las acciones menores que desarrollan y dan pormenores de otra acción representan a las desacelerantes; y los verbos que representan acciones discursivas a las narrativas.

## **3.2 Aspecto léxico**

Desde un enfoque semántico cognitivo el uso de las categorías aspectuales se considera como una habilidad cognitiva que da prominencia a los acontecimientos (eventos) que

conforman la narración (Granda, 2004:12). En la noción de temporalidad existen tres categorías que permiten entender la organización intrínseca a las acciones y a la perspectiva de un sujeto con respecto a ellas.

Estas categorías son tiempo, aspecto gramatical y aspecto léxico. El tiempo es una categoría déictica que localiza un evento, en la línea del tiempo, generalmente con referencia al tiempo de la enunciación (Comrie, 1976: 3). El aspecto gramatical se refiere a la “construcción temporal interna de una situación” y está morfológicamente codificado (perfectivo o imperfectivo) (Granda, 2004:15). El aspecto léxico es una característica propia de los lexemas verbales y se refiere a toda aquella información relacionada con la distribución temporal interna del evento descrito por un verbo (Coll-Florit, 2006), es decir, al significado del verbo y el predicado.

El aspecto léxico señala si el predicado describe una *acción* que tiene elementos que da un sentido de continuidad (durativa) o de culminación (puntual); o si describe un *estado* en el que un evento se da uniformemente a lo largo del periodo de tiempo del cual se desarrolla (Granda, 2004: 17). Generalmente se suelen dividir de acuerdo a la clasificación de Vendler (1957, 1967) en la que se propone una clasificación del aspecto léxico en cuatro categorías:

1. Los estados persisten en el tiempo sin cambios y no pueden ser interrumpidos por lo que cuando un estado concluye, entonces un nuevo estado empieza como en ser, conocer, necesitar, querer.
2. Las actividades son durativas, ya que involucran un período de tiempo pero no tienen puntos terminales delimitados como en llover, jugar, caminar, conversar.



3. Las realizaciones son durativas pero incluyen una especificación de límite temporal como en construir una casa o pintar un cuadro.
4. Los cumplimientos incluyen el inicio o el término de una acción como en llegar, salir, reconocer, dormirse, etc.

Las características de estas categorías permiten identificar el sentido de los verbos contenidos en las proposiciones que constituyen las catálisis suspensorias y desacelerantes. Para definir a las catálisis narrativas se emplea otro tipo de verbos que expresen la reacción de los enunciadores al texto literario. Estos verbos tienen la característica de representar lo que el texto proporciona.

### **3.2.1 Verbos discursivos**

Están relacionados a los géneros discursivos y a la tipología textual; su significado y el de sus complementos suele referirse a la acción de informar. Con su uso el emisor de un texto especializado no activa exactamente el conocimiento de contenido especializado sino su competencia pragmática. Los verbos que definen esta categoría se refieren a; los actos de habla (decir, comunicar); a las funciones textuales (describir, narrar), a la estructura del discurso (organizar, concluir, continuar) o a su finalidad (presentar, convencer); también se pueden incluir verbos psicológicos (pensar, dudar, percibir), (Lorente, 2000).

La noción de aspecto léxico resulta un instrumento eficiente para clasificar los verbos incluidos en las proposiciones que añaden información a los elementos clave de un TLI. Dichas proposiciones están constituidas al menos de un sujeto y de un predicado, la naturaleza de este predicado establece la oposición **estático-dinámica**.

### 3.3 Relación del aspecto léxico y la catálisis

El nexos entre estas dos nociones surge de la comparación de los elementos que los conforman y las similitudes que comparten. Por un lado, las catálisis son unidades sintáctico-semánticas que tienen la función de complementar las partes que constituyen el relato y pueden ser identificadas por medio del significado del verbo que utilizan; las catálisis suspensorias utilizan verbos que significan estado; las desacelerantes verbos que describen acciones y las narrativas verbos discursivos. Por el otro, el aspecto léxico se refiere a las características relacionadas con el significado del verbo y del predicado considerando la perspectiva del hablante, es decir que el significado del verbo depende de la posición de quien lo enuncia. A continuación se presenta un cuadro comparativo de los elementos de ambos conceptos.

CATÁLISIS	ASPECTO LÉXICO
Se identifican por medio del significado del verbo	Son características inherentes al significado del verbo y el predicado
Las suspensorias usan verbos de estado	Describen verbos de estado
Las desacelerantes usa verbos que describen acciones	Describen acciones
Las narrativas usan verbos discursivos	Existe una relación entre el evento y la perspectiva del hablante.

**Tabla 3.2 Similitudes entre las catálisis y el aspecto léxico**

Al comparar ambas nociones se observa lo siguiente: las dos se determinan a partir del significado del verbo que utilizan. El aspecto léxico depende de quién lo enuncia y emplea cuatro categorías (estados, actividades, realizaciones y logros), los cuales se sintetizan en dos grupos: los que contienen verbos que describen estado y los que describen movimiento. Las catálisis tienen tres categorías, las suspensorias que son proposiciones que contienen

verbos que describen estado, las desacelerantes que emplean verbos de acción y las narrativas que contienen verbos que refieren a la acciones del enunciador. De acuerdo a las características mencionadas se puede hacer una adaptación de ambas nociones en la que concuerden los aspectos que comparten; para que queden de la siguiente manera.

<b>ASPECTO LÉXICO</b>		<b>CATÁLISIS</b>
Categoría de verbos de Estado		Catálisis suspensorias
Categoría de verbos de Acción	Actividades o procesos	Catálisis desacelerantes
	Realizaciones	
	Logros	
Categoría de verbos discursivos		Catálisis narrativas

**Tabla 3.3 Adaptación de los elementos de las catálisis y el aspecto léxico**

Sin embargo, al ajustar la clasificación aspectual de Vendler para analizar las proposiciones que conformaban las catálisis suspensorias y desacelerantes se cuestionó la viabilidad de usar ésta clasificación. Por ejemplo, si hay proposiciones que contienen verbos de la categoría de estados y se clasifican como catálisis suspensoria ¿existe la posibilidad de que al analizarlas en su contexto, el sentido del verbo indique que sean verbos de la categoría de realizaciones?

Lo anterior ocasionó un replanteamiento de la tipología verbal adaptada para la clasificación de los verbos de las catálisis y se decidió concebir las categorías aspectuales como un continuo, en donde se considera el sentido del verbo a partir de su punto de focalización. Este “foco” es el alumno desde su posición de enunciador, que para poder comprender, almacenar y reproducir discursos, tiende a modificar las proposiciones que lee en los TLI. A

continuación se presenta la adaptación de las categorías<sup>1</sup> de aspecto léxico en las tres clases de catálisis.

<b>CATÁLISIS SUSPENSORIAS</b>	
<b>B.1. Estado.</b> Descripción de eventos que se dan de manera homogénea a lo largo de un periodo de tiempo en el cual ocurren.	
B.1.2. Propiedad	ser alto, tener mal genio
B.1.3. Hechos no modificables	conocer, odiar, querer, saber, ser joven, ser lunes, tener hambre, tener tiempo
B.1.4. Posesión	tener, poseer
B.1.5. Permanencia	contener, estar, existir, habitar, limitar, mantener, permanecer, residir, ser
B.1.6. Duración inherente	continuar, durar, perdurar, seguir
B.1.7. Pseudoatributivos	asemejarse, ser considerado, ser conocido como, ser denominado, parecerse
B.1.8. Emociones:	conocer, odiar, querer, respetar, saber, temer
B.1.9. Locativos:	estar, existir, faltar, habitar en un sitio, hallarse, permanecer, quedar, sobrar, vivir
B.1.10. Transitivos:	amar, conocer, contener, creer, implicar, limitar, mantener, necesitar, odiar, poseer, querer, rodear, saber, temer, tener

**Tabla 3.4. Categorización verbal de las Catálisis Suspensorias (CS)**

<b>CATÁLISIS DESACELERANTES</b>	
<b>B.1. Actividades:</b> involucran un período de tiempo pero no tienen puntos terminales delimitados	
B.1.a movimiento continuo	andar, bailar, caminar, correr, nadar, vagabundear, vagar
B.1.b. actividades que describen al sujeto en un sentido aproximado	cantar, escribir, fumar, pintar (ser cantante, escritor, fumador, pintor)
B.1.c. actividades físicas, no delimitadas	beber, comer, gritar, jugar, llorar, respirar, sonreír, toser
B.1.d. verbos transitivos que denotan actividades	beber cerveza, buscar trabajo, componer música, conducir camiones, construir barcos, escuchar música, fumar puros

<sup>1</sup> Para la categorización verbal se utilizaron los ejemplos que propone Fernández (1999).

<b>B.2. Realizaciones:</b> son durativas pero incluyen una especificación de límite temporal	
B.2.a. verbos de movimiento que implican un cambio de lugar mediante un complemento locativo	acercarse a la pizarra, alejarse de la ciudad, correr los cien metros lisos
B.2.b. los verbos de objeto afectado o efectuado	construir una casa, derribar un edificio, dibujar una caricatura
B.2.c. los verbos de ejecución	cantar un aria, dirigir un programa de TV, explicar un tema, tocar una sonata
<b>B.3. Logros:</b> incluyen el inicio o el termino de una acción	
B.3.a. sin fases	alcanzar la cima de un monte, estallar de ira, explotar una bomba, llegar a la meta, marcar un gol, nacer, reconocer una cara, morir
B.3.b. algunos verbos de movimiento con escasa duración	arribar, aterrizar, chocar, entrar, lanzar, llegar, partir, salir
B.3.c. los que indican cambio de estado	apagar(se), ahogarse, comenzar, desmayarse, encender(se), estremecerse, explotar, marearse, morir, nacer, rasgar(se), romper(se)
B.3.d. verbos de posesión	adquirir, comprar, perder, vender
B.3.e. verbos de percepción y de lengua	acordarse, darse cuenta, dar una respuesta, descubrir, entender, oír un grito, olvidarse, pensar una palabra, preguntar, reconocer, ver la cima

Tabla 3.5 Categorización verbal de las Catálisis Desacelerantes (CD)

CATÁLISIS NARRATIVAS			
A. Perspectiva interior		B. Perspectiva exterior	
A.1. Descripción del contenido de la percepción o procesos mentales de los personajes a través de verbos que expresan		B.1. Descripción de las acciones de los personajes.	
A.1.a. Sentimientos	apreciar, amar, desear, esperar, detestar, temer,	B.2. Utiliza modalidades orientadas a los personajes:	
A.1.b. Opinión	creer, estimar, considerar, saber, ignorar, imaginar	B.2.a. Habilidades	Poder
A.1.c. Percepción	mirar, ver	B.2.b. Obligaciones	tener que, deber

A.2. Utiliza elementos modales que expresan:		
A.2.a. <i>Posibilidad</i>	Puede	
A.2.b. <i>Probabilidad</i>	Podría	
A.3. Descripción del contenido del texto referido a través de verbos que indican		
A.3.a. <i>Topicalización</i>	tratar de, narrar, contar acerca de	

**Tabla 3.6 Categorización verbal de las Catálisis Narrativas (CN)**

Los tres cuadros que contienen las categorías que se manejan en aspecto léxico y las catálisis que respaldan. El cuadro 3.4 refiere a las catálisis suspensorias y contiene nueve diferentes categorías que describen a los verbos estativos para representar características de propiedad, hecho no modificables, posesión, permanencia, duración inherente, pseudoatribuciones, emociones, locativos y transitivos.

EL cuadro 3.5 representa a las catálisis desacelerantes que incluyen las categorías de actividades, realizaciones y logros. Cada una de estas categorías contiene diferentes clasificaciones que explican las características de los verbos que describen la forma en la que se dan las acciones. En la categoría de actividades figuran verbos que expresan movimiento continuo, actividades que describen al sujeto, actividades físicas. En la categoría de realizaciones se incluyen verbos de movimiento que implican cambio de lugar, de objeto afectado y de ejecución. La categoría de logros está conformada por verbos sin fases, de movimiento con escasa duración, de posesión y de percepción y lengua.

El cuadro 3.6 contiene la categorización verbal de las catálisis narrativas, las cuales se dividen en internas y externas. Esta clasificación se complementó con las características de los verbos discursivos. La división en internas y externas se hizo contemplando la posición del

alumno como enunciador. Las internas reflejan procesos del enunciador como receptor del discurso que utilizan verbos que expresan sentimientos, percepciones, opiniones, posibilidades, probabilidades y topicalización. Las catálisis externas reflejan las acciones de los personajes y que los enunciadores modalizan.

A partir de esta conjunción de las nociones de aspecto léxico y catálisis se establecieron los parámetros que permitan la clasificar las proposiciones de las diferentes clases de catálisis contenidas en los reporte escritos de los alumnos.

## **CAPÍTULO 4. CATÁLISIS EN EL DISCURSO ESCRITO DE LA CLASE DE LI1. ANÁLISIS DE DATOS**

En los capítulos anteriores presentamos los aspectos teóricos que sustentan esta investigación, es decir; los procesos de significación e intermetalenguaje, el discurso referido en su modalidad de discurso indirecto libre; las superestructuras narrativas y finalmente la clasificación de las catálisis suspensorias, desacelerantes y narrativas en combinación con la noción de aspecto léxico. La selección y orden de presentación de estos elementos teóricos tiene la finalidad de determinar las estructuras discursivas que predominan en el discurso utilizado por los alumnos en reportes escritos que refieren el contenido de un texto literario en inglés (TLI) por medio de catálisis.

Ahora se explicará el análisis realizado a los reportes escritos (NLnE) de los alumnos. En primer lugar, se describe la estructura general de éstos a partir de las Superestructuras Narrativas (SEsNs) que los conforman, así como el procedimiento y la justificación que se consideró para su clasificación. Después se describe su estructura específica identificando el tipo de verbos utilizados en las tres clases de catálisis, suspensorias, desacelerantes y narrativas. Más adelante se presentan los resultados y su discusión respectiva.

### **4.1 Superestructuras narrativas (SEsNs)**

Para iniciar el análisis de los doce reportes escritos (NLnE) se revisó si todos incluían los cinco tipos de Superestructura Narrativa (SEsN) de orientación, complicación, resolución, evaluación y moraleja. Para delimitar los contenidos de las SEsNs recurrimos a la elaboración de una serie de proposiciones que describieran el contenido de cada una de acuerdo a los



contenidos del cuento leído (TLI-1). Enseguida se indican las proposiciones que conforman cada SEsN.

1. La SEsN de *Orientación* incluye una breve introducción que contiene información de los personajes, y de cuándo, cómo y dónde se desarrolla la historia. Al inicio del TLI-1 se indica que es un lugar septentrional, es invierno y hay un énfasis con respecto a las creencias de la gente que lo habita; después se introducen los personajes de la historia, una madre, su hija y la abuela; así como la tarea que le ha sido encomendada a la niña. Las proposiciones que conforman esta SEsN son: en X lugar la gente tiene creencias; A le pide a B llevar X objeto a C; y B lleva un cuchillo.
2. La SEsN de *Complicación* describe el evento o las acciones que modifican el estado inicial de la historia y desencadenan el relato. En el bosque cuando la niña se dirige a casa de su abuela se enfrenta con un lobo al que deja gravemente herido. Al ser la parte en la que se desarrolla el conflicto en esta SEsN hay más proposiciones: B camina por X lugar; D ataca a B; B le corta una garra a D; D huye de B; B recoge la garra de D; y B continúa su trayecto a casa de C.
3. La SEsN de *Resolución* describe una situación que modifica de una manera favorable o desfavorable la complicación. La niña llega a su destino y descubre que su abuela enferma es el lobo que hirió en el bosque y lo conforman las siguientes proposiciones: B llega a casa de C; C está muy enferma; y B descubre que C es D.
4. La SEsN de *Evaluación* es en donde se instaura un estado nuevo y diferente del de inicio. La niña pide ayuda y la gente del pueblo mata a la abuela-loba; al final la niña se queda

con la casa. Contiene las siguientes proposiciones: C persigue a B; B pide ayuda a E; E mata a C; y B permanece en casa de C.

5. La SEsN de *Moraleja*<sup>1</sup> contiene una visión de lo que el relato aporta a cada lector, por lo mismo no se plantearon proposiciones debido a su variabilidad; y el análisis de ésta se realizó por separado y sólo al final se integró con los resultados de todas las SEsNs.

#### **4.1.1 Procedimiento**

Para determinar las proposiciones que integran cada SEsN se realizó una lectura previa de todos los reportes escritos de los alumnos; y se observó que había elementos incluidos en el TLI-1 que coincidían en la mayoría de los reportes. De esta manera, se clasificaron los reportes tomando en cuenta el análisis previo que se menciona en la introducción de este trabajo y contrastándolo con que los reportes de los alumnos debían contener la trama del TLI-1.

Se identificaron las SEsNs de orientación, complicación, resolución y evaluación para comprobar que los alumnos habían incluido los elementos literarios de trama y caracterización en sus reportes escritos; esto se realizó tomando en cuenta las características respecto a su contenido de acuerdo a las proposiciones del apartado anterior. De los doce reportes escritos recolectados (ver anexo 4), once cumplieron con los requisitos de incluir los elementos de trama y caracterización del TLI-1. El estudiante (4) no cumplió del todo con el requisito anterior ya que incluyó solamente algunas de las proposiciones de las SEsN para describir la trama y los personajes; esto sucedió porque se enfocó en proporcionar comentarios personales que relacionó a partir de los contenidos del TLI-1, por lo mismo, para

---

<sup>1</sup> Para la conformación de la SEsN de *moraleja* nos basamos en la caracterización que W. Labov (1997) hace de Evaluación en investigación sobre narraciones de experiencias personales.

la clasificación de las SEsNs de su reporte solamente se tomaron en cuenta las proposiciones que cumplieran los requisitos mencionados.

A continuación presentamos una muestra de la forma en la que se realizó la división de las SEsNs con el reporte del estudiante (8)<sup>2</sup>.

<b>Estudiante (8)</b>	
<b>Superestructuras Narrativas (SEsN)</b>	
<b>Orientación</b>	<b>THE WEREWOLF</b> This story written by Angela Carter takes place in a northern country which is described as a cold country with people with cold hearts too. The author describes that the people in this country are poor and live hard lives. They are superstitious to the point of conducting witch-hunts and stoning any witches found to death. A main character of this story is a young girl whose mother sends her into the forest to bring food to her ill grandmother, <u>arming her with</u> a knife and warning her against the dangers of the woods.
<b>Complicación</b>	As she is walking, the girl hears a wolf's cry. She <u>turns with her knife</u> in order to confront the beast and when it lunges, she cuts off its paw. She wraps the wolf's paw in cloth and continues on her way
<b>Resolución</b>	When the girl reaches her grandmother's house, she finds her grandmother in bed with a terrible fever, and when she shakes out the cloth to make a hot compress, the wolf's paw falls on the floor. It has changed into a hand, which she recognizes as her grandmother's because of the ring on it.
<b>Evaluación</b>	So the girl pulls back her grandmother's covers and discovers the cause of her fever. After that, her grandmother furiously wakes up and tries to attack her. Hearing the girl's screams, the neighbors come and help her. They examine the old woman and declare she was a witch. They force the grandmother out of bed then in the forest they stone her to death.
<b>Moraleja</b>	I found this story really interesting and exciting because of all the characteristics and bloody things the author adapted to the one Charles Perrault wrote or the one that has been focused to being read by children. I really enjoyed it.

**Tabla 4.1 Muestra de clasificación de las SEsNs**

<sup>2</sup> La selección de la NLnE del sujeto obedeció a razones de organización

La categorización se apegó lo más posible a los contenidos proposicionales de las SEsNs establecidas. Sin embargo, está puede variar con respecto al orden y al número de veces en que las proposiciones se presentan en el reporte como en la SEsN de Complicación donde el estudiante (8) repite una proposición que corresponde a la SEsN de Orientación.

Para la estructuración de las SEsNs, primero se observó la forma en la que los alumnos representaban las proposiciones. Éstas debían estar compuestas por un sujeto y un predicado relacionado con la trama o los personajes del TLI-1. Los predicados debían referir significados similares a los comprendidos en las proposiciones planteadas en 4.1.1. La cantidad de proposiciones que los alumnos incluían en cada SEsN variaba, es decir, podían incluir todas o bien solamente una pero considerando que ya en conjunto tuvieran coherencia con respecto al contenido del TLI-1. A continuación presentamos una muestra del análisis realizado al reporte del estudiante (8) sobre la SEsN de orientación:

<b>Superestructura de Orientación</b>	
<b>ES</b>	<b>PROPOSICIONES:</b> (a) En X lugar la gente tiene creencias (b) A le pide a B llevar X objeto a C (c) B lleva un cuchillo
<b>(8)</b>	This story written by Angela Carter <u>takes place in a northern country which is described as a cold country with people with cold hearts too.</u> (a)The author describes that the people in this country are poor and live hard lives. <u>They are superstitious</u> (a) the point of conducting witch-hunts and stoning any witches found to death. <u>A main character of this story is a young girl whose mother sends her into the forest to bring food to her ill grandmother</u> (b), <u>arming her with a knife</u> (c) and warning her against the dangers of the woods.

**Tabla 4.2 Muestra del análisis proposicional de la SesN de Orientación**

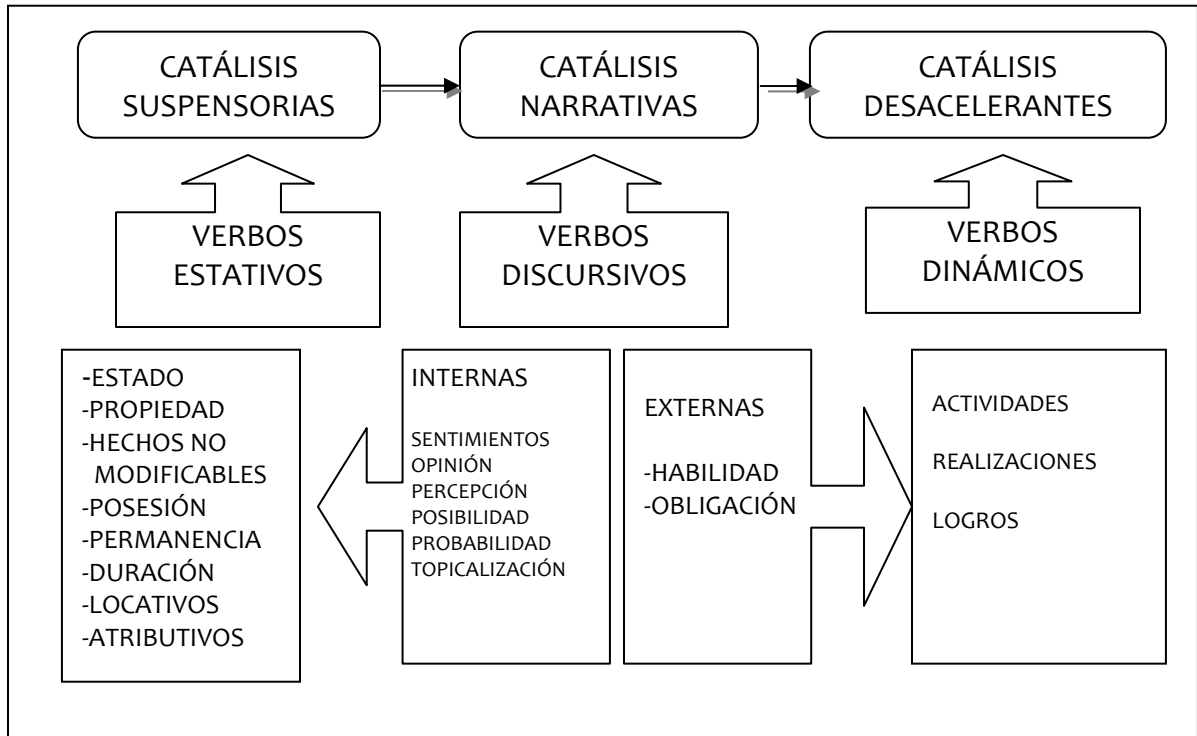
Dentro del párrafo se subrayaron las proposiciones que se asemejan a las proposiciones (a), (b) y (c) de la SEsN de orientación. La parte sin subrayar está constituida por proposiciones que contiene información adicional sobre las proposiciones principales (4.1.1). Esta información no altera el recuento de la trama y además refleja el modo en que los estudiantes están incorporando y representando el contenido del TLI-1. El procedimiento realizado con la SEsN de orientación del reporte del estudiante (8) se repitió con las demás SEsNs. Asimismo, todo este procedimiento se aplicó a cada uno de los reportes de todos los estudiantes.

## **4.2 Las catálisis**

La función de la catálisis es la de agregar información que no afecte el desarrollo de la trama de la historia. Las proposiciones que organizan esta información adicional contiene diferentes tipos de verbos que van a determinar la categoría de catálisis correspondiente. Los verbos estativos determinan las Catálisis Suspensoria (CS); los verbos dinámicos las Catálisis Desacelerantes (CD); y los verbos discursivos las Catálisis Narrativas (CN).

Cada categoría concentra un determinado grupo de verbos con sus características respectivas. Las CS incluyen verbos estativos que describen estados, propiedad, hechos no modificables, posesión, permanencia, duración inherente, pseudoatribuciones, pensamientos, locativos y algunos estados transitivos. Las CD, verbos de movimiento que describen actividades, realizaciones y logros. Las CN se dividen en internas y externas, las primeras contienen verbos que expresan sentimientos, opiniones, percepciones, posibilidad, probabilidad y topicalización; las CN externas verbos que describen las acciones de los

personajes utilizando modalidades orientadas a describir sus habilidades y obligaciones. Esta clasificación constituye la base para identificar cada tipo de catálisis como se muestra en el siguiente esquema.



**Figura 4.3 Clasificación de las catálisis**

En cada categoría de catálisis se incluyen los significados de los verbos que pertenecen a cada una. En el capítulo anterior se incluye una lista de ejemplos de verbos que caracterizan cada subcategoría. A continuación describimos el procedimiento utilizado para obtener las catálisis en general y después asignamos un apartado para las catálisis suspensorias, las catálisis desacelerantes y las catálisis narrativas.

#### **4.2.1 Procedimiento**

Se hizo un análisis general como el realizado a las SEsNs para identificar y clasificar las tres diferentes categorías de catálisis. Para detallar el análisis realizado se presentan muestras de

diferentes SEsNs, tomadas de algunos de los reportes escritos de los alumnos y que ejemplifican el procedimiento efectuado. En la tabla 4.4 se observa una SEsN de resolución:

Estudiante (9)		
Superestructura de Resolución		
	VERBOS ESTATIVOS	VERBOS DINÁMICOS
When <u>she arrives there</u> , <b>she realizes her grandmother is sick and cold</b> ; in order to keep her warm <i>she takes the cloth of the basket and drops the paw, which had turned into a human old hand with a ring on a finger. The girl realizes that it is her grandmother's hand</i>	1. she <b>realizes</b> <u>her grandmother is sick</u> 2. [the grandmother <b>is</b> ] sick and cold	2. she <b>takes</b> <i>the cloth of the basket</i> 3. <b>drops</b> <i>the paw,</i> 4. [the paw] <b>had turned into</b> <i>a human old hand with a ring on a finger</i>

**Tabla 4.4 Clasificación de tipo de verbos**

En la primera columna, la parte subrayada representa las proposiciones que caracterizan a esta superestructura; éstas no son contempladas para la categorización de verbos que se presenta en las columnas siguientes. La sección en **negritas** es la información que contiene proposiciones con verbos estativos por lo que se coloca en la columna correspondiente. La sección en *cursiva* contiene las proposiciones que utilizan verbos dinámicos por lo que se sitúan en la siguiente columna.

Después de esta primera división, se identificaron los verbos de las proposiciones y se seleccionó la información para referirse al sujeto o predicado implícito (marcado entre corchetes). En esta parte del procedimiento, ya no se incluyeron las proposiciones subrayadas que representan el contenido de la SEsN, para evitar su clasificación, puesto que éstas no eran el objeto de estudio de esta investigación. Así, las proposiciones en la columna

de verbos estativos representan las CS y las de la columna de verbos dinámicos las CD como se muestra en la tabla 4.5, donde se analiza el reporte del estudiante (1) en la SEsN de Orientación.

Estudiante (1)		
Superestructura de Orientación		
	CATÁLISIS SUSPENSORIAS	CATÁLISIS DESACELERANTES
<b>This is a tale that narrates the story of a little girl that is so courageous that nothing scares her, and [the girl] she agrees and leaves the house heading to the forest in which the road to her grandma's house is settled</b>	1.This is a tale 2. [a tales] that <b>narrates</b> the story of a little girl 3. [a girl] that <b>is</b> so courageous 2. [... ] nothing <b>scares</b> her...	1 she <b>agrees</b> 2. [she] <b>leaves</b> the house 3. [she <b>is</b> ] <b>heading</b> to the forest 4. in[... ] the road to her grandma's house <b>is settled</b>

**Tabla 4.5 Clasificación de catálisis suspensorias y desacelerantes**

Cuando se estaba realizando el análisis para aplicar esta clasificación a todos los reportes escritos, se observó la competencia pragmática de los alumnos como enunciadores de dos formas. Por medio de proposiciones que contenían verbos que describían las funciones textuales del TLI-1; y a través de proposiciones que incluían verbos que describían los procesos mentales de los personajes del TLI-1 así como acciones modalizadas de los personajes.

**Tabla 4.6 Clasificación de catálisis narrativas internas y externas**

Estudiantes (7) y (9)			
Superestructura de Orientación y Complicación			
	PROPOSICIONES	C N INTERNAS	CN EXTERNAS
(7) [...] <b>I would like to mention, that at the beginning of the story when the setting is being described, the reader can</b>	1. I <b>would like</b> to mention that at the [... ] 2. When the <b>setting is being described,</b>	1. I <b>would like</b> to mention that [... ] 2. When the	



<p><b>imagine very scary and spooky places; which is not the kind of setting you can expect from a fairy tale.</b></p>	<p>3. the reader <b>can imagine</b> very scary and spooky places; 4. [It] <b>is not</b> the kind of setting you <b>can expect</b> from a fairy tale.</p>	<p><b>setting is being described</b> 3. the reader <b>can imagine</b> very scary and spooky places</p>	
<p>(9) <u>On her way, [...], but instead of being afraid of him, she cuts him the right paw with a knife that her mother had given her.</u> <u>The wolf escapes hurt and the girl keeps the paw [...]</u></p>	<p>1.[the girl] instead of <b>being afraid</b> of him 2. [the knife] that her mother <b>had given her.</b></p>		<p>1.[the girl] instead of <b>being afraid</b> of him</p>

El primer grupo se designó como Catálisis Narrativas Internas (CNI) y el segundo, como catálisis narrativas externas (CNE). Las CN están ligadas a la competencia pragmática del alumno y al uso de verbos discursivos. Por lo mismo, se observó que aparecen en ciertas posiciones con los otros dos tipos de catálisis. Cuando los alumnos utilizan proposiciones con verbos estativos (CS), hay una tendencia a mezclarlas con proposiciones que tengan verbos discursivos que describen procesos mentales, en otras palabras, los estudiantes escriben lo que creen que pasa por la mente de los personajes. Cuando se utilizan proposiciones con verbos dinámicos (CD), el enunciador tiende a describir las acciones de los personajes utilizando modalidades. Por esta razón, se decidió que las CN internas se analizarían junto con las CS y las CNE se analizarían con las CD.

#### **4.2.2 Catálisis Suspensorias y Catálisis Narrativas Internas.**

Para identificar ambas catálisis, CS y CNI, se diseñó la siguiente categorización para cada una de las SEsN de orientación, complicación, resolución y evaluación:

A. Catálisis Narrativas Internas	B. Catálisis Suspensorias
A.1. A.1.a. Sentimientos A.1.b. Opinión A.1.c. Perceptivos	B.1. Estado B.1.2. Propiedad B.1.3. Hechos no modificables B.1.4. Posesión
A.2. A.2.a. Posibilidad A.2.b. Probabilidad	B.1.5 Permanencia B.1.6. Duración inherente B.1.7 Pseudoatributivos
A.3. A.3.a. Topicalización	B.1.8. Pensamientos, emociones B.1.9. Locativos B.1.10. Transitivos

Tabla 4.7 Parámetros para identificar las CNI y las CS

Para saber a qué categoría pertenecía la proposición, si a las CNI ó a las CS, se revisó el significado de los verbos y se colocó la proposición en la columna correspondiente; A para las CNI y B para las CS así como una clave 1-10 o a-c que contiene el subgrupo que representa. En el siguiente cuadro presentamos una muestra de la forma en que se realizó el análisis para clasificar las CS y las CNI.

	SEsN de Orientación	Catálisis Narrativa Interna	Catálisis Suspensoria
(2)	<b>This story is a criticism of classical fairy tales. It is written in a creepy and evil way. <u>The events take place in a village in some northern cold country. The setting is the cold forest and a hut. The events occur in the night. The plot is quite similar to red-ridding-hood: the mother sends her little daughter to grandma's house with some goods because the old lady is been sick frequently.</u></b>	1. This story <b>is</b> a criticism of classical fairy tales. (A.3.a)  2. It <b>is written</b> in a creepy and evil way. (A.1.b)	1. The setting <b>is</b> the cold forest and a hut. (B.1.9)  2. the old lady <b>is been sick</b> frequently (B.1.2)
	SEsN de Evaluación		
(11)	<b>The other people assumed the woman was a witch and they threw stones at her until <u>she died</u>, and <u>the little girl takes possession of the house, probably not even feeling sorry about what happened.</u></b>	1. [they are] <b>not even feeling</b> sorry about (A.1.b) 2. <b>what happened</b> (A.1.b)	1. The other people <b>assumed</b> (B.1.10) 2. the woman <b>was</b> a witch (B.1.2)

Tabla 4.8 Ejemplos de Catálisis Suspensorias y Catálisis Narrativas Internas.

Como se puede observar en estos ejemplos de los estudiantes (2) y (11), las partes subrayadas representan las proposiciones que caracterizan las SEsNs de orientación y evaluación; las que están en *cursivas* representan las catálisis desacelerantes y las que están en **negritas** son las catálisis suspensorias. En las siguientes columnas, éstas aparecen extraídas y con los verbos remarcados, así como a la categoría que pertenecen. Por ejemplo, en el párrafo que representa la superestructura narrativa de orientación del estudiante (2), la oración 1 se describe como una catálisis narrativa interna con un verbo de topicalización (A.3.a). En el párrafo del estudiante (11) la oración dos se describe como catálisis suspensoria con un verbo que describe propiedad (B.1.2).

#### 4.2.3 *Catálisis Narrativas Externas y Catálisis Desacelerantes*

Para identificar las CNE y las CD utilizamos la siguiente categorización en cada una de las SEsNs de orientación, complicación, resolución y evaluación:

<b>A. Catálisis Narrativas Externas</b>	<b>B. Catálisis Desacelerantes</b>
A.1.Modalidades <i>A.1.a. Habilidades</i> <i>A.1.b. Obligaciones</i>	<b>B.1. Actividades</b> B.1.a movimiento continuo B.1.b. descripción del sujeto B.1.c. actividades físicas B.1.d. verbos transitivos <b>B.2. Realizaciones</b> B.2.a. cambio de lugar B.2.b. objeto afectado o efectuado B.2.c. los verbos de ejecución <b>B.3. Logros</b> B.3.a. sin fases B.3.b. escasa duración B.3.c. cambio de estado B.3.d. verbos de posesión B.3.e. verbos de percepción y de lengua

Tabla 4.9 Parámetros para identificar las CNE y las CD

Como en el procedimiento realizado para las catálisis suspensoria, primero resolvimos a qué grupo pertenece el verbo que contiene las proposiciones de las SEsNs, si al A o al B. Después revisamos el significado de los verbos y los clasificamos de acuerdo al grupo A o B y a la categoría del tipo de verbos contenidos, para lo cual asignamos una clave que contiene: la categoría a la que pertenece, CNE o CD y al subgrupo que representa 1-10 o a-c. A continuación presentamos una muestra de la forma en la que realizamos el análisis de las CNE y las CD.

<b>SEsN de Complicación</b>	<b>Catálisis Narrativa Externa</b>	<b>Catálisis Desacelerante</b>
<p>Estudiante (3)</p> <p><b>It is story that takes place in a town where phantoms and magic occurred; in the tale little boy who has a grandmother living in other side of the town is sent by her mother to give his grandma some food and pancake. He is brave and he knows how to defend himself from any danger that the forest he had to cross can come with, he is sent with a battle knife that helped him in the fight.</b></p>	<p>1. <i>the forest he <b>had to cross</b> (A.1.b)</i></p> <p>2. <i>[any danger] <b>can come with...</b> (A.1.a)</i></p>	<p>3. <i>[a battle knife] <b>helped him in the fight</b> (B.2.b)</i></p>
<p>Estudiante (10)</p> <p><b>This is a very interesting story which includes some supernatural things on it; the story takes place in a town [...]</b></p> <p><b>People Believe [...], and you can see this due to all the things the to prevent these creatures from hurting them, like placing garlic on doors or hunting down witches.</b></p> <p><b>The main story is [... ] in the cold winter with all the dangers it implied, she was not afraid of doing this so she took her father's hunting knife and began her journey.</b></p>	<p>1. <i>[people beliefs] you <b>can see this due to all the things</b> (A.1.a)</i></p>	<p>2. <i>[people <b>are</b>] <b>placing garlic on doors</b> (B.2.b)</i></p> <p>3. <i><b>to prevent these creatures from hurting them</b> (B.3.a)</i></p> <p>4. <i>[people <b>are</b>] <b>hunting down witches.</b> (B.2.c)</i></p> <p>5. <i>[the girl] <b>began her journey</b> (B.2.c )</i></p>

**Tabla 4.10 Ejemplos de Catálisis Desacelerantes y Catálisis Narrativas Externas.**

En la tabla 4.8, como se mencionó en el apartado anterior, en la segunda columna, las partes subrayadas representan las proposiciones que caracterizan la SEsN de complicación, las que están en **negritas** son las CS que al ser analizadas en apartados anteriores, decidimos suprimirlas para dejar únicamente una muestra de las catálisis desacelerantes las cuales están en *cursivas*. En las siguientes columnas están encabezadas por las CNE y las CD en la cuales aparecen las proposiciones desglosadas y con los verbos remarcados, así como al grupo al que pertenecen. Por ejemplo, en el párrafo que representa la SEsN de complicación del estudiante (3), la proposición uno se describe una catálisis narrativa externa con un verbo de obligación (A.1.b). En el párrafo del estudiante (10), la proposición cinco se describe como catálisis desacelerante de realización utilizando un verbo que significa ejecución (B.2.c).

El mismo procedimiento se llevó a cabo con las otras tres SEsNs de orientación, complicación y evaluación y en todos los reportes escritos. Así, después de clasificar las catálisis de acuerdo al tipo de verbo utilizado en cada proposición de todas la SEsN se llevó a cabo el recuento que se especifica en la sección de resultados.

### **4.3 Superestructura Narrativa de Moraleja**

Al inicio del capítulo, durante el análisis de los reportes escritos se propusieron cinco tipos de estructuras con sus respectivas proposiciones para identificar la forma en que los estudiantes representan los elementos de trama y caracterización del TLI-1. Sin embargo, debido a las características funcionales de la SEsN de Moraleja, no se le asignó alguna proposición específica pues en cada reporte los alumnos manejan diferente información sobre lo que aportó el TLI-1 y por lo mismo, resulta difícil clasificar esta SEsN pues el sentido

de cada proposición identificada varía por cada reporte y sería poco viable establecer una secuencia dada.

No obstante, la SEsN de Moraleja constituye una de las estructuras en las que se incluyen el mayor número de intervenciones que tiene el estudiante cuando se refiere el contenido del TLI-1, es decir de catálisis narrativas. Por lo tanto, se decidió incluir su análisis en una sección aparte, basado en la clasificación que se realizó para con las catálisis narrativas internas como se muestra en el siguiente párrafo tomado del reporte del estudiante (5).

<b>Catálisis Narrativas</b>	<b>SEsN de Moraleja</b>	<b>Proposiciones</b>
A.1. A.1.a. Sentimientos A.1.b. Opinión A.1.c. Perceptivos A.2. A.2.a. Posibilidad A.2.b. Probabilidad A.3. A.3.a. Topicalización	(5)  The people of that place was different, they were used to encounter things of the sort, to fight wolves, and to confront weird situations like that, everyone had to be strong and a heart as cold as the land were they lived in, probably.	1. The people of that place <b>was</b> different ( <b>A.1.c</b> ) 2. they <b>were used to</b> encounter things of the sort ( <b>A.1.b</b> ) 3. <b>to fight</b> wolves, and ( <b>A.1.b</b> ) 4. <b>to confront</b> weird situations like that ( <b>A.1.b</b> ) 5. everyone <b>had to be</b> strong( <b>A.1.a</b> ) 6. and [ <b>had</b> ] a heart as cold as the land were ( <b>A.1.a</b> ) 7. they lived in, probably. ( <b>A.2.b</b> )

**Tabla 4.11 Análisis de la SEsN de Moraleja por medio de Catálisis Narrativas internas.**

En la tercera columna se identificaron siete proposiciones, en las que predominan los verbos que pertenecen a la categoría de opinión y de sentimientos. Es conveniente mencionar que

para identificar las CNI se tomó en cuenta que eran percepciones de los estudiantes acerca del TLI-1.

#### **4.4 Procesos de significación e intermetalenguaje**

Con el análisis de las catálisis narrativas internas en la SEsN de moraleja se estimó que, de acuerdo a sus características, reflejan la forma en la que los alumnos relacionan el contenido del TLI-1 y lo proyectan en el discurso escrito de los reportes en los que están implícitos los Procesos de Significación (PSG) y los Procesos de Intermetalenguaje (PIML). De esta manera se decidió hacer un análisis de la SEsN de moraleja basado en la clasificación de estos procesos para determinar las expresiones discursivas presentes en los procesos de significación e intermetalenguaje.

##### **4.4.1 Procedimiento**

En este apartado se describe cómo se llevó a cabo para identificar el PSG y el PIML en la SEsN de moraleja a partir de las catálisis narrativas. Primero, se reutilizó la clasificación de las categorías de los verbos de la catálisis narrativa como se muestra en la SEsN de moraleja del estudiante (6):

<b>SEsN de Moraleja (6)</b>	<b>Proposiciones</b>
[...] in Angela Carter's story I really enjoyed how the little girl is brave and manages to save herself from the wolf and to free the village from the terrible menace of a werewolf.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I really <b>enjoyed</b> (A.1.b)</li> <li>2. how the little girl <b>is</b> brave (A.1.c)</li> <li>3. the girl] <b>manages to save</b> herself from the wolf (A.1.c)</li> <li>4. [<b>manage</b>] <b>to free</b> the village from the terrible menace of a werewolf (A.1.c)</li> </ol>

**Tabla 4.12. SEsN de Moraleja en el estudiante (6)**

Se desarrollaron dos formatos que incluyen los diferentes subprocesos que forman parte de cada uno. Para el PSG se diseñó un cuadro en el que están los procesamientos semántico, transferencial e interpretativo con sus respectivos subgrupos.

<b>A) Procesamiento semántico:</b>	<b>B) Procesamiento transferencial:</b>	<b>C) Procesamiento interpretativo:</b>
1.Extracción del significado 2. Integración del significado. 3.Esquemas del lector	1. Lectura 1.1 Literal o textual 1.2 Profunda 2. Marcas 2.1 Repeticiones o reiteraciones 2.2 Espacios en blanco 2.3 Conducta de los personajes	1. ideas preconcebidas 2. motivaciones 3. identificaciones 4. proyecciones 5. omisiones

**Tabla 4.13 Categorización del PSG**

Para el PIML se complementaron las características de los elementos que lo constituyen, el interlenguaje y el metalenguaje.

<b>A. Estrategias de Reflexión</b>	<b>B. Estrategias de Reducción</b>	<b>C. Estrategias de Realización</b>
1. Identificación de aspectos lingüísticos de los TLI. 2. Autoevaluación del conocimiento de lengua.	1.1 Formal 1.2 Funcional: 1.2.1 Evasión del tema 1.2.2 Abandono del mensaje 1.2.3 Reposición del significado	2.1 Compensación: 2.1.1 cambios de código 2.1.2 transferencia interlingüal 2.1.3 generalización 2.1.4 parafrasear

**Tabla 4.14 Categorización del PIML**

Por medio de estas categorizaciones se inició el análisis de las SEsN de moraleja de los siete estudiantes, para cotejarlas por separado. A continuación se presenta una muestra del análisis del PSG realizado al reporte del estudiante (6).



1. I really enjoyed <b>(A.1.b)</b>	1. <b>C.3</b>
2. how the little girl is brave <b>(A.1.c)</b>	2. <b>B.2.3</b>
3. the girl] manages to save herself from the wolf <b>(A.1.c)</b>	3. <b>B.2.3</b>
4. [manage] to free the village from the terrible menace of a werewolf <b>(A.1.c)</b>	4. <b>C.4</b>

**Tabla 4.15 Categorización del PSG**

Por ejemplo en las cuatro proposiciones del estudiante (6) se aprecia el uso de expresiones en las que sobresalen las percepciones del alumno sobre el personaje de la niña empezando por la primera proposición en la que reconoce el TLI-1. Después se realizó el mismo procedimiento con las categorías del PIML.

1. I really enjoyed <b>(A.1.b)</b>	1. <b>B.1.2.3</b>
2. how the little girl is brave <b>(A.1.c)</b>	2. <b>B.1.1</b>
3. [the girl] manages to save herself from the wolf <b>(A.1.c)</b>	3. <b>B.2.1.3</b>
4. [manage] to free the village from the terrible menace of a werewolf <b>(A.1.c)</b>	4. <b>B.2.1.3</b>

**Tabla 4.16 Categorización del PIML**

La mayoría de las proposiciones pertenecen al grupo de estrategias de reducción y realización. Más adelante se reúnen los dos procesos (PSG y PIML) para su recuento total. A continuación se muestra el proceso de categorización del PGG y el PIML del reporte del estudiante (1).

**Tabla 4.17 Procesos de significación e intermetalenguaje en la SEsN de moraleja del estudiante (1)**

	<b>CSE</b>	<b>PSG</b>	<b>PIML</b>
1. What does this story <b>remind</b> us?	(A.1.b) Opinión	B.1.2 PT Lectura profunda	B.1.2.3 (ERd) Reposicionando el significado
2. it <b>is</b> the macabre version of the “Little Red Riding Hood”	(A.3.a) Topicalización	A.3 PS Esquemas de conocimientos del lector	B.1.2.1 (ERd) Evasión del tema
3. in which the little girl <b>is</b> so sweet and beautiful	(A.1.a) Sentimientos	A.3 PS Esquemas de conocimientos del lector	B.1.2.3 (ERd) Reposicionando el significado
4. that everyone <b>can imagine</b>	(A.2.a) Posibilidad	A.2 PS Integración del significado	C.2.1.3 ERz Generalización
5. that she <b>would never</b>	(A.1.b) Opinión	C.1 PI Ideas	C.2.1.3 ERz

<b>hurt</b> anyone or anything		preconcebidas	Generalización
6. the wolf in the story <b>is</b> a real one	(A.1.b) Opinión	B.2.3 PT Conducta de los personajes	B.1.2.1 (ERd) Evasión del tema
7. [the wolf] that <b>knows</b> how tries to eat the girl	(A.1.c) Perceptivos	C.1 PI Ideas preconcebidas	B.1.2.3 (ERd) Reposicionando el significado
8. using <b>treats</b> and lying	(A.1.c) Perceptivos	C.1 PI Ideas preconcebidas	B.1.2.3 (ERd) Reposicionando el significado
9. which <b>is</b> something that animals do not do	(A.1.b) Opinión	B.1.1 PT Lectura Literal o textual	B.1.2.2 (ERd) Abandonar el mensaje
10. as it <b>is</b> a tale for children	(A.3.a) Topicalización	A.3 PS Esquemas de conocimientos del lector	B.1.2.2 (ERd) Abandonar el mensaje
11. it <b>has to</b> be as soft as possible	(A.1.b) Opinión	C.2 PI Motivaciones	B.1.2.3 (ERd) Reposicionando el significado
12. in “The Werewolf” the story <b>is</b> too bloody	(A.1.b) Opinión	A.1 PS Extracción del significado	B.1.1 (ERd) Formal
13. the author <b>tries to</b> use real aspects in the story	(A.3.a) Topicalización	A.2 PS Integración del significado	A.1 Cómo identifican los aspectos lingüísticos
14. [the author] <b>uses</b> fictional parts in it	(A.3.a) Topicalización	B.2.1 PT Repeticiones o reiteraciones	A.1 Cómo identifican los aspectos lingüísticos

**ES:** estudiante; **CSE:** catálisis suspensorias de enunciador; **PSG:** proceso de significación; **PIML:** proceso de intermetalenguaje. **PT:** procesamiento transferencial, **PS:** procesamiento semántico; **PI:** Procesamiento Interpretativo; **ERd:** Estrategia de reducción; **ERz:** estrategias de realización.

En el reporte del estudiante (1) se identificaron catorce proposiciones, las cuales ya estaban clasificadas como catálisis suspensorias del enunciador. Después, a estas mismas proposiciones se les catalogó de acuerdo al tipo de procesos de significación e intermetalenguaje.

## **CAPÍTULO 5. RESULTADOS**

En el capítulo anterior se describieron los elementos que conforman el análisis de esta investigación y los procedimientos utilizados para identificar el tipo de estructuras discursivas utilizadas en reportes escritos de los alumnos de la clase de literatura inglesa, es decir las catálisis. Esto se realizó al explicar cómo estaba conformada la estructura general de estos reportes a partir de las superestructuras narrativas (SEsNs); y con el análisis de su estructura específica, a partir del tipo de verbos utilizados en las tres categorías de catálisis presentes en las NLnE, las catálisis suspensorias (CS), las catálisis desacelerantes (CD) y las catálisis narrativas (CN). Al final del capítulo se plantea el análisis de los procesos de significado e intermetalenguaje a partir del tipo de catálisis encontradas en la SEsN de moraleja.

En el presente capítulo se reportan los resultados obtenidos de este análisis de los datos mencionados. Este análisis se realizó por cada uno de los elementos que conformaron este estudio y sus clasificaciones a los que se agregaron su discusión correspondiente. También se incluyen los resultados del análisis de las catálisis encontradas en la SEsN de moraleja que permiten la identificación del PSG y el PIML. Al final, hay un apartado para los resultados generales, en los que se conjuntan los tres tipos de catálisis identificadas y se hacen observaciones sobre los datos obtenidos

### **5.1 Resultados específicos**

A continuación se desglosan los resultados obtenidos de las SEsNs halladas en los doce reportes; las catálisis suspensorias, desacelerantes y narrativas en 4 SEsN (orientación,

Pineda, **Catálisis en...**

complicación, resolución y evaluación); las catálisis narrativas encontradas en la SEsN de moraleja; los resultados de los procesos de significación e intermetalenguaje en la SEsN de moraleja y los resultados globales de las tres categorías de catálisis. Al final se asignó un apartado para la discusión de resultados.

### 5.1.1 Resultados de las SEsNs

Después de realizar el análisis de los datos, se contabilizó el número de proposiciones utilizadas en los reportes de los alumnos por cada SEsN y se obtuvieron las siguientes cantidades:

SEsN	Proposición	Estudiantes que la utilizan	Porcentaje individual
<b>ORIENTACIÓN</b> 18.69%	(a) En X lugar la gente tiene creencias	8	66.66%
	(b) A le pide a B llevar X objeto a C	11	91.66%
	(c) B lleva un cuchillo	4	33.33%
<b>COMPLICACIÓN</b> 35.77%	(a) B camina por X lugar	9	75%
	(b) D ataca a B	11	91.66%
	(c) B le corta una garra a D	11	91.66%
	(d) D huye de B	4	33.3%
	(e) B recoge la garra de D	5	41.66%
	(f) B continua su trayecto a casa de C	4	33.33%
<b>RESOLUCIÓN</b> 26.01%	(a) B llega a casa de C	11	91.66%
	(b) C está muy enferma	9	75%
	(c) B descubre que C es D	12	100%
<b>EVALUACIÓN</b> 19.51%	(a) C persigue a B	5	41.66%
	(b) B pide ayuda a E	5	41.66%
	(c) E mata a C	9	75%
	(d) B permanece en casa de C	5	41.66%
	<b>TOTAL</b>	<b>123</b>	

Tabla 5.1 Resultados de las SEsNs en los reportes de los alumnos.

Pineda, **Catálisis en...**

De acuerdo al número de estudiantes que utilizaron las proposiciones de cada SEsN en sus reportes, se observó lo siguiente:

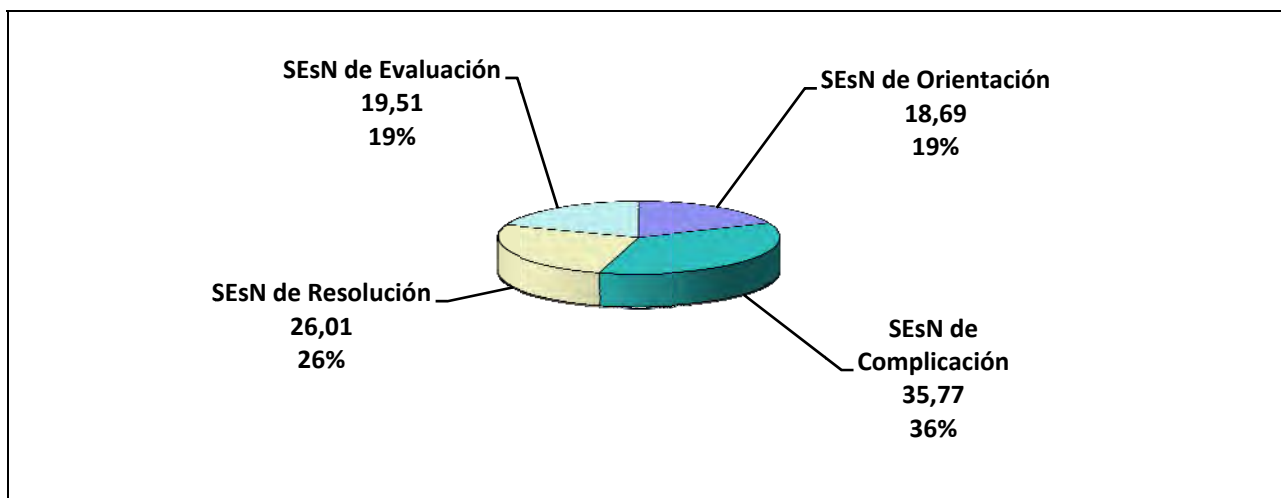
- a) En la SEsN de Orientación se halló que de las tres proposiciones que se manejan; 91.6 % de los alumnos refirió la proposición “A le pide a B llevar X objeto a C”; le siguió la proposición “en X lugar la gente tiene creencias” con un 66%; y por último la proposición “B lleva un cuchillo” con un 33.33%.
- b) En la SEsN de Complicación sobresalen las proposiciones “D ataca a B” y “B le corta una garra a D” con un 91.6 %; le siguen la de “B camina por X lugar con un 75%; la de “B recoge la garra de D” con un 41.6%; y la de “D huye de B” y la de “B continua su trayecto a casa de C” con un 33.3%.
- c) En la SEsN de Resolución el 100% refirió la proposición “B descubre que C es D”; le sigue la proposición “B llega a casa de C” con un 91.6% y la “C está muy enferma” con un 75%.
- d) En la SEsN de Evaluación el 75% maneja la proposición “E mata a C”; y las demás proposiciones “C persigue a B”, “B pide ayuda a E” y “B permanece en casa de C” son utilizadas en un 41.6% cada una.

#### 5.1.1.2 *Discusión de resultados de la SEsNs*

En general el número total de proposiciones encontradas en las cuatro SEsNs proporcionó datos sobre la SEsN en la que los alumnos refieren el contenido del TLI-1. A continuación se muestra una gráfica con las estadísticas de las SEsNs representadas en los reportes escritos. La SEsN con el mayor porcentaje (35.77%) de proposiciones referidas por los alumnos fue la de complicación, seguida de la de resolución, evaluación y orientación. Esto se debe a que es

Pineda, **Catálisis en...**

la SEsN con mayor número de proposiciones (6). Sin embargo, la SEsN que contiene una de las proposiciones (“B descubre que C es D”) que utilizaron todos los alumnos fue la de resolución.



**Gráfica 5.2** Porcentaje de las SEsN en los reportes escritos

Con respecto a las proposiciones encontradas en cada una de las SEsNs se observó lo siguiente. En la SEsN de Orientación, la proposición (b) tuvo el mayor porcentaje lo que indica que los alumnos la incluyeron para representar el inicio de la trama de TLI-1. La SEsN de complicación es la que contiene mayor número de proposiciones (6); éstas describen las acciones realizadas por los personajes principales del TLI-1 que desencadenan la trama. Hay dos proposiciones (b y c) que tienen el mismo porcentaje y también son las más utilizadas. La tercera SEsN fue en la que se obtuvieron los porcentajes más altos. Las proposiciones que indicaban la llegada de la niña a la casa de la abuela y el descubrimiento de la abuela-lobo fueron las que la mayoría de los alumnos incluyó en sus NLnE. Finalmente, la mayoría de las proposiciones que conformaron la SEsN de evaluación tuvieron un porcentaje similar; la

Pineda, **Catálisis en...**

única que sobresalió fue la que indica la muerte de la abuela (c), que fue utilizada en un 75% de los reportes.

Al realizar el recuento de las proposiciones más utilizadas en los reportes escritos, observamos que incluyen parte de la información que los alumnos parecen haber descifrado con mayor facilidad. La proposición que todos utilizaron, “B descubre que C es D”, representa la diferencia que los estudiantes identificaron en este TLI-1 y fue por la que los alumnos vieron sus esquemas modificados, lo cual se hace presente en la SEsN de moraleja. Esto se hace patente en el tipo de opiniones acerca de la actitud de los personajes. Si utilizamos sólo las proposiciones que tienen un porcentaje mayor a 70% y las complementamos tendríamos una narración con los elementos de orientación, complicación, resolución y evaluación que describirían el tema principal del TLI-1 percibido por los estudiantes: La mamá le pide a una niña llevar algo a su abuela, un lobo ataca a la niña pero ésta le corta una garra, la niña llega a casa de la abuela y descubre que ella es el lobo y finalmente una muchedumbre mata a la abuela.

Por otra parte dentro de los reportes se encontró que en la mayoría había referencias al cuento de la Caperucita Roja del Bosque y la trama de este cuento parece coincidir con las proposiciones que tuvieron mayor incidencia.

Una vez finalizado el análisis de la estructura global del TLI-1 en las NLnE se procedió a identificar la forma en que los estudiantes se referían a los contenidos del TLI-1 de una manera más específica. Para este análisis, se empleó la noción de aspecto léxico para determinar el contenido de las proposiciones que conforman las NLnE a través de las catálisis.

### 5.1.2 Resultados de las catálisis suspensorias

El procedimiento descrito en el apartado anterior se siguió para identificar las catálisis suspensorias en las cuatro SEsN de todos los reportes obtenidos. Primero se proporciona el número total de CS; después se desglosan los resultados de las CS por cada SEsN; y finalmente se discuten los resultados de este apartado.

SEsN de Orientación	SEsN de Complicación	SEsN de Resolución	SEsN de Evaluación	Total
19	16	30	12	77
<b>24.67%</b>	<b>20.77%</b>	<b>38.96%</b>	<b>15.58%</b>	99.99.%

Tabla 5.3 Resultados de las catálisis suspensorias en la SEsNs.

En total hubo 77 Catálisis Suspensorias (CS) de las cuales un 24.67% se encontraron en la SEsN de orientación; 20.74% en la de complicación; 38.96% en la de resolución; y 15.58% en la de evaluación. Los porcentajes se obtuvieron de la suma total del número de verbos encontrados en cada categoría por cada SEsN. A continuación se detalla cómo estuvieron distribuidas las CS en cada SEsN de acuerdo a sus verbos y categorías correspondientes.

Estado	SEsN de Orientación	SEsN de Complicación	SEsN de Resolución	SEsN de Evaluación	TOTAL	%
B.1.2. Propiedad	6	3	11	5	25	32.46%
B.1.3.Hechos no modificables	1	4	1	1	7	9.09%
B.1.4.Posesión	1	1	4	0	6	7.79%
B.1.5 Permanencia	2	4	3	1	10	12.98%
B.1.6.Duración inherente	0	0	1	2	3	3.89%
B.1.7 Pseudoatributivos	1	0	3	1	5	6.49%
B.1.8.Pensamientos	4	3	0	0	7	9.09%
B.1.9. Locativos	3	0	3	0	6	7.79%
B.1.10.Transitivos	1	1	4	2	8	10.38%
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>77</b>	<b>99.96%</b>
<b>%</b>	<b>24.67%</b>	<b>20.77%</b>	<b>38.96%</b>	<b>15.58%</b>	<b>99.98%</b>	

Tabla 5.4 Catálisis suspensorias en las SEsNs



Pineda, **Catálisis en...**

- a) En la SEsN de Orientación se encontraron 19 CS de las cuales 31.57% se refiere a los verbos de propiedad; el 21.05% utilizó verbos de pensamiento; el 15.78% verbos locativos; el 10.52% verbos de permanencia y el 5.26% utilizó verbos que expresan hechos no modificables, de posesión, pseudoatributivos y transitivos, respectivamente.
- b) En la SEsN de Complicación se hallaron 16 CS en las que un 25% fue utilizado tanto en verbos que expresan hechos no modificables como verbos de permanencia; un 18.75% para los de propiedad y un mismo tanto para los de pensamientos; y un 6.25% para los de posesión y los transitivos cada uno.
- c) En la SEsN de Resolución se encontraron 30 CS en las que un 36.66% utilizó verbos de propiedad; 13.33% refirieron tanto verbos de posesión como transitivos; un 10% para cada grupo de los verbos de permanencia pseudoatributivos y locativos; y un 3.33% para los verbos que expresan hechos no modificables.
- d) En la SEsN de Evaluación se identificaron 12 CS; en la que un 41.66% refiere verbos de propiedad; un 16.6% refiere tanto verbos de duración inherente como transitivos; y un 8.3% para cada grupo de verbos de hechos no modificables, de permanencia y pseudoatributivos respectivamente.

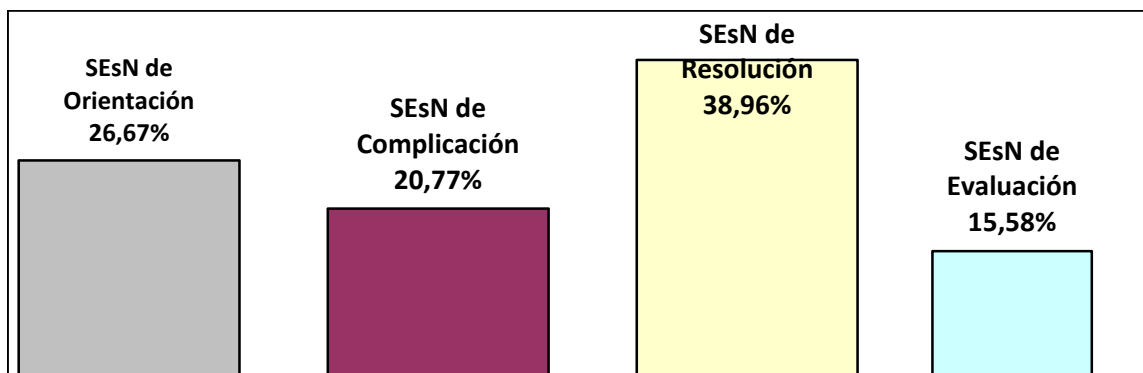
#### 5.1.2.1 *Discusión de resultados de las Catálisis Suspensorias*

Como se observa en la gráfica 4.14, la mayor cantidad de CS se concentró en la SEsN de resolución que tuvo doce puntos más que la de orientación, la diferencia de ésta con la de complicación fue de casi seis puntos; y la de evaluación tuvo cinco puntos menos.

En la SEsN de resolución donde se encontró la mayoría de las catálisis suspensorias describen la escenas donde la niña descubre que su abuela enferma es el lobo con el que peleó en el

Pineda, **Catálisis en...**

bosque, en particular la mayoría de los alumnos alude a la escena donde la niña identifica el anillo de la abuela en la garra que le había cortado al lobo. Le siguió la SEsN de orientación en donde las catálisis suspensorias se enfocan en la descripción de las cualidades de la niña.

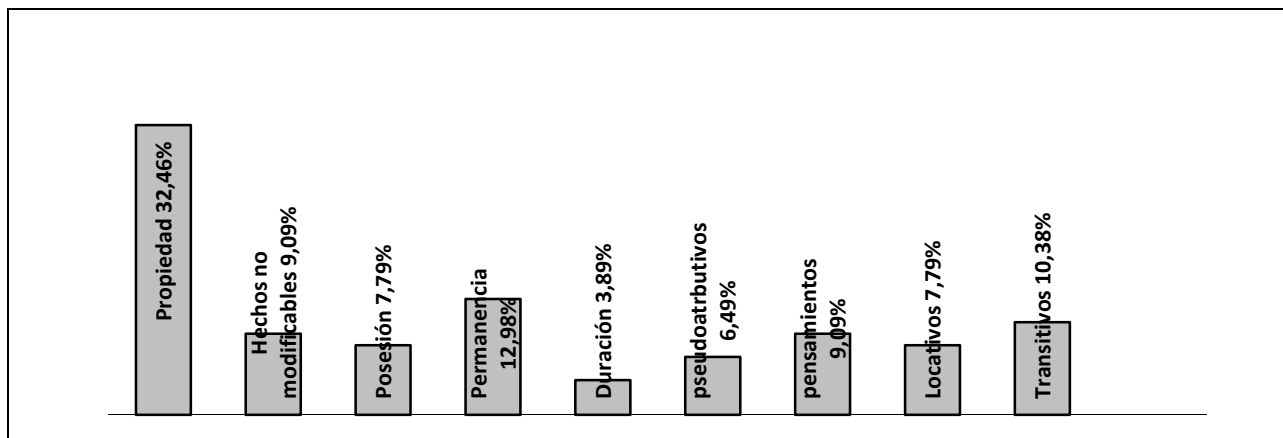


**Tabla 5.5** Porcentajes de CS en las SEsNs

En la SEsN de complicación, la catálisis suspensoria más utilizada fue la que refería nuevamente a la valentía de la niña cuando se enfrenta al lobo. La SEsN de evaluación fue la que tuvo una menor cantidad de CS, los pocos reportes que incluyeron ésta, se enfocaron en la proposición que refería a la condición de la abuela.

En relación a la categoría de verbos que predominó en las CS, la más utilizada fue la de propiedad (B.1.2) con el verbo *to be*. En la siguiente gráfica se muestran los porcentajes obtenidos de las CS por categorías de verbos.

En la SEsN de complicación hay un cambio en el tipo de expresiones que los estudiantes utilizan. Al ser una SEsN que incluye una modificación del estado inicial de la trama, las descripciones de los estados que los personajes experimentan aumentan. El tipo de categorías que más se utiliza son las B.1.3 y la B.1.5, lo que muestra una tendencia a referir aspectos de los personajes no modificables, es decir, que los van a caracterizar a lo largo de la trama.



**Tabla 5.6** Porcentaje de categorías de verbos en las CS

En la SEsN de complicación se observa una disminución en la cantidad de CS utilizadas. Nuevamente, la categoría de propiedad sobresale a las demás. Parte de la disminución se debe a que fueron pocos los estudiantes que refirieron la SEsN de evaluación en sus reportes. Al parecer, el contenido de las SEsNs de complicación y resolución resultó suficiente para completar la trama del TLI-1.

### 5.1.3 Resultados de las catálisis desacelerantes (CD)

Para identificar las catálisis desacelerantes en las cuatro SEsN de todos los reportes obtenidos se siguió el procedimiento descrito en el apartado anterior. A continuación presentamos los resultados totales de las CD.

SEsN de Orientación	SEsN de Complicación	SEsN de Resolución	SEsN de Evaluación	Total
14	29	28	17	88
15.90%	32.95%	31.81%	19.31%	

**Tabla 5.7** Resultados de las CD en las SEsNs

En total los alumnos representaron 88 catálisis desacelerantes de las que un 15.90% se encontraron en la SEsN de orientación; un 32.95% en la de complicación; un 31.81% a la de

Pineda, **Catálisis en...**

resolución; y un 19.31 % a la de evaluación. A continuación se desglosan las CD en las cuatro SEsNs con sus categorías de verbos.

	SEsN O	SEsN C	SEsN R	SEsN E	TOTAL	%
<b>B.1. Actividades</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>21</b>	<b>23.86 %</b>
B.1.a movimiento continuo	0	3	1	1	5	
B.1.b. describen al sujeto	2	0	0	0	2	
B.1.c. actividades físicas, no delimitadas	0	3	1	2	6	
B.1.d. verbos transitivos que denotan actividades	1	5	2	0	8	
<b>B.2. Realizaciones</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>28</b>	<b>31.81%</b>
B.2.a. verbos de movimiento que implican cambio de lugar	1	3	3	3	10	
B.2.b. los verbos de objeto afectado o efectuado	2	0	5	0	7	
B.2.c. los verbos de ejecución	4	5	2	0	11	
<b>B.3. Logros</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>39</b>	<b>44.31%</b>
B.3.a. sin fases	1	2	6	1	10	
B.3.b. verbos de movimiento con escasa duración	1	5	2	6	14	
B.3.c. que indican cambio de estado	1	2	4	0	7	
B.3.d. verbos de posesión	0	0	0	0	0	
B.3.e. verbos de percepción y de lengua	1	1	2	4	8	
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>17</b>	<b>88</b>	<b>99.99 %</b>
	<b>15.90%</b>	<b>32.95%</b>	<b>31.81%</b>	<b>19.31%</b>	<b>99.99%</b>	

**Tabla 5.8 Categorías de verbos en las CD<sup>1</sup>**

Las Catálisis Desacelerantes utilizaron un mayor número de verbos de la categoría de logro (44.31%), seguida de la de verbos de realización con un 31.81% y por último la de actividad con 23.86%.

a) En la SEsN de Orientación se utilizaron 14 CD. Un 50% refirieron a verbos de realización de los cuales un 28.57% son verbos de ejecución, 14.28% son verbos de objeto efectuado y un

<sup>1</sup> **SEsN O**: superestructura de orientación, **SEsN C**: superestructura de complicación, **SEsN R**: superestructura de resolución, **SEsN E**: superestructura de evaluación.

Pineda, **Catálisis en...**

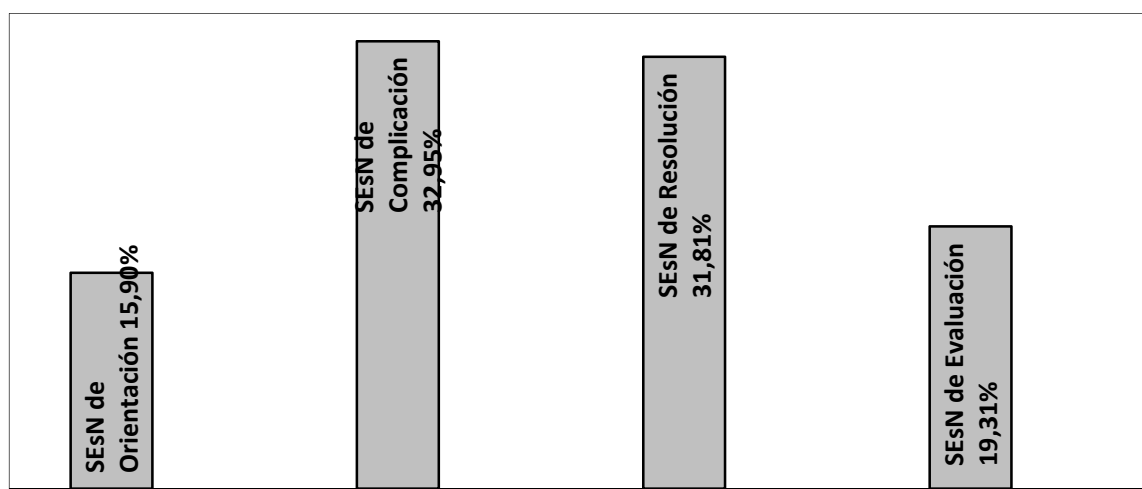
7.14% son verbos de movimiento que implican cambio de lugar. Con respecto a los verbos de logros se utilizaron en un 28.57% de los que un 7.14% se asignó a verbos sin fases, verbos de movimiento con escasa duración y a verbos que indican cambio de estado respectivamente. Finalmente, se utilizaron en un 21.42% los verbos que describen actividades; de los cuales un 14.28% son verbos que describen al sujeto y un 7.14% verbos transitivos que denotan actividades.

- b) En la SEsN de Complicación se hallaron 29 CD, las cuales se distribuyen en un 37.93% para verbos de actividades; un 27.58% para CD de realización y un 34.48% para verbos que expresan logros. De las CD de actividades, 10.34% refieren a verbos de movimiento continuo y a verbos de actividades físicas no delimitadas respectivamente y 17.24% son verbos transitivos. Con respecto a las CD de realización, 10.34% son verbos de movimiento que implican cambio de lugar y 17.24% son verbos de ejecución. En las CD de logros, 17.24% son verbos de movimiento con escasa duración, 6.89% son verbos sin fases y que implican cambio de estado respectivamente y 3.44% son verbos de de percepción y de lengua.
- c) En la SEsN de Resolución encontramos veintiocho CD, las cuales se distribuyen en un 14.28% para verbos de actividades donde un 7.14% son verbos transitivos; 3.57% son verbos que describen movimiento continuo y el mismo porcentaje para actividades físicas no delimitadas. Un 35.71% de las CD se dan a partir de verbos de realización de los cuales 17.85% son verbos de objeto efectuado, 10.71% son verbos de movimiento que implican cambio de lugar y 7.14% son verbos de ejecución. Finalmente un 50% son CD de logros, del que un 21.42% son verbos sin fases, 14.28% son verbos que indican cambio de estado, y 7.14% son verbos tanto de escasa duración como de percepción y lengua.

Pineda, **Catálisis en...**

d) En la SEsN de Evaluación hallamos diecisiete CD las cuales tuvieron un 64.70% para la categoría de logros y el mismo porcentaje para las categorías de realización y actividades (17.64%). De las CD de logros, 35.29% son verbos de movimiento con escasa duración, 5.88% son verbos sin fases y un 36.36% son verbos de percepción y de lengua. De las CD de realización, la única categoría que se utilizó fue la de los verbos de movimiento que implican cambio de lugar. Y finalmente para las CD en la categoría de actividades, un 11.76% son verbos de actividades físicas no delimitadas y 5.88% son verbos de movimiento continuo.

#### 5.1.3.1 Discusión de resultados de las Catálisis Desacelerantes



**Tabla 5.9 Catálisis Desacelerantes en las SEsNs**

Como se observa en la siguiente gráfica, la mayor cantidad de CD se concentró en la SEsN de complicación, la cual superó a la de resolución con un margen de un punto; éstas fueron seguidas por las de evaluación y las de complicación con una diferencia de casi tres puntos y medio.

Pineda, **Catálisis en...**

En la SEsN de complicación las CD que más se repetían eran las que estaban relacionadas con la escena donde la niña se defiende del lobo y le corta una garra. A ésta le sigue la parte en que la niña saca el pañuelo para ayudar a su abuela y accidentalmente la garra del lobo cae al suelo de la SEsN de evaluación y por último, en la SEsN de orientación no hay una escena específica que sea la más referida por los alumnos.

En relación con la categoría de verbos que predominó en las CD, la más utilizada fue la de verbos de movimiento con escasa duración (B.3.b) como “kill, turn into, threw, drop, stone to”. En la siguiente gráfica se muestran los porcentajes obtenidos de las CD por categorías de verbos.

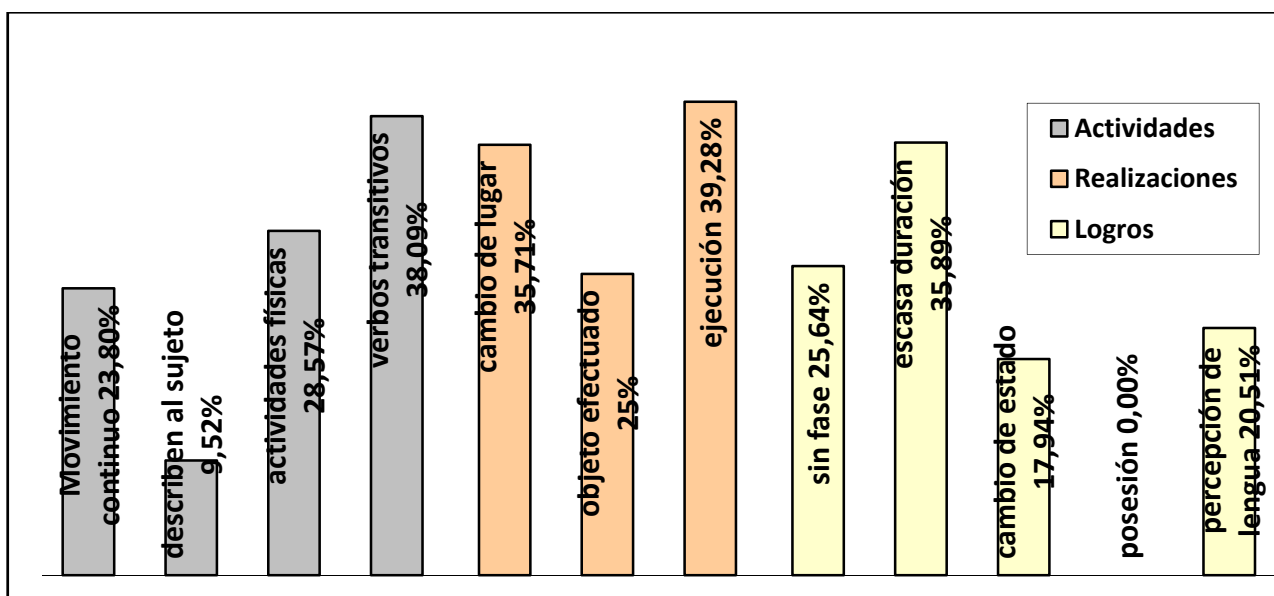


Tabla 5.10 Porcentaje de categorías de verbos en las CD

La categoría más utilizada en la CD es la de realización en su apartado de verbos de ejecución; seguida de la de actividades con verbos transitivos y por último la de logros con verbos de escasa duración. A continuación se explica la relación de estas categorías y las SEsNs en la que aparecen.

Pineda, **Catálisis en...**

La SEsN de orientación no se caracteriza por incluir un gran número de CD probablemente por ser una superestructura introductoria en la que las expresiones discursivas de los alumnos se apegan al contenido inicial de la TLI-1. En esta SEsN, la categoría de realización en su apartado de verbos de ejecución es la más utilizada; esto se refleja cuando los alumnos refieren el inicio de la tarea asignada a la niña, llevar comida a su abuela enferma.

En la SEsN de complicación se encuentra el mayor número de CD donde predomina la categoría de las actividades. Lo cual está relacionado con el hecho de que es en esta SEsN empieza la acción; de hecho, las tres categorías (actividades, realizaciones y logros) tienen entre el 28 y 38% de recurrencia. Lo anterior demuestra que en esta SEsN hay más CD porque es en donde se presentan las acciones realizadas por los personajes enfocadas en referir la escena donde la niña enfrenta al lobo y le corta una garra.

Las SEsNs de resolución y complicación contienen el mayor número de CD, probablemente porque son dos superestructuras en las que predominan las acciones de los personajes para solucionar el conflicto planteado en la SEsN de complicación y en la que los estudiantes pueden agregar información sin que se afecte la idea original del TLI-1. Es, en esta SEsN, donde la niña descubre que su abuela es el lobo que la atacó. Posiblemente todos los eventos que rodean este descubrimiento es lo que contribuye a que los estudiantes tengan más intervenciones propias.

En la SEsN de evaluación hay una disminución del número de CD, lo que podría representar una tendencia de los alumnos a pasar por alto el final de la trama y no incluir expresiones propias. La mayor parte de las CD se enfocó en la categoría de logros, con verbos de percepción y lengua. Lo cual se podría explicar porque los alumnos consideran que la forma



Pineda, *Catálisis en...*

en la que muere una de las protagonistas resulta de gran relevancia para ellos relegando a la protagonista que queda viva.

#### 5.1.4 Resultados de las catálisis narrativas (CN)

Para identificar las catálisis narrativas en las cuatro SEsN de todos los reportes obtenidos se siguió el procedimiento que se ha venido realizando. A continuación se presentan los resultados de las CN internas y externas obtenidas.

SEsN	Catálisis Narrativas Internas	%	Catálisis Narrativas Externas	%	TOTAL
Orientación	25	83.33%	6	54.54%	31
Complicación	1	3.3%	3	27.27%	4
Resolución	2	6.66%	1	9.09%	3
Evaluación	2	6.66%	1	9.09%	3
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>		<b>11</b>		<b>41</b>
<b>%</b>	<b>73.17%</b>		<b>26.82%</b>		<b>99.99%</b>

Tabla 5.11 Catálisis Narrativas en las SEsNs

En total los alumnos representaron 41 Catálisis Narrativas (CN); el 73.17% se clasificó dentro de las Catálisis Narrativas Internas (CNI) en donde un 83.33% se concentró en la SEsN de orientación; 6.66% para las de resolución y evaluación cada una; y un 3.33% para la de complicación. Las Catálisis Narrativas Externas (CNE) abarcaron un 26.82% del total de las CN; de las cuales un 54.54% se encontraron en la SEsN de Orientación; un 27.27% en la de complicación y un 9.09% para cada una de las de resolución y evaluación. A continuación se desglosan las CNI y CNE en las cuatro SEsNs con sus categorías de verbos.

Catálisis Narrativas Internas						Catálisis Narrativas Externas					
	SEsN O	SEsN C	SEsN R	SEsN E	TOTAL		SEsN O	SEsN C	SEsN R	SEsN E	TOTAL
A.1.a. Sentimientos											
A.1.b. Opinión	6			2	8	A.1. Modalidad					
A.1.c. Percepción	3		2		5	A.1.a. Habilidad	1	3	1	1	6
A.2.a Posibilidad	3				3	A.1.b. Obligación	5				5
A.2.b. Probabilidad	1				1						
A.3.a Topicalización	12	1			13						
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>30</b>	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

**Tabla 5.12** Categorías de verbos en las CN<sup>2</sup>

En las CNI, la categoría que más se utiliza es la de topicalización (A.3.a) con un 43.33%; a ésta le sigue la de opinión (A.1.b) con un 26.66%; la de percepción con 16.66%; la de posibilidad con 10% y finalmente la de probabilidad con 3.33%.

En las CNE, la categoría de modalidad se utiliza en un 54.54%, a ésta le siguieron la SEsN de complicación con verbos de habilidad con 27.27%; y las de resolución y evaluación con 9.09% cada una. La categoría de verbos de habilidad (A.1.a) se utiliza de forma continua en las cuatro SEsNs lo que deriva en una proporción mayor (54.54%) que la categoría de obligación (45.45%), la cual fue encontrada únicamente en la SEsN de orientación.

#### 5.1.4.1 *Discusión de resultados de las Catálisis Narrativas*

Como se observa en la gráfica 4.22, la mayor cantidad de CN se concentró en la SEsN de orientación que tuvo más del cincuenta por ciento que las otras tres SEsNs juntas; entre las cuales hubo un rango de dos puntos de variación.

<sup>2</sup> **SEsN O:** superestructura de orientación, **SEsN C:** superestructura de complicación, **SEsN R:** superestructura de resolución, **SEsN E:** superestructura de evaluación.

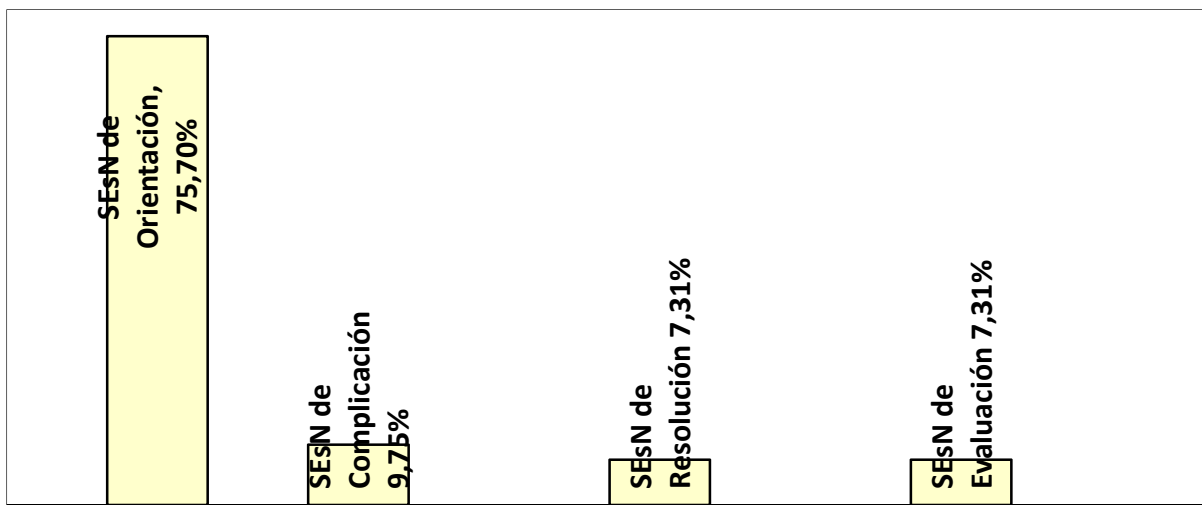


Tabla 5.13 Catálisis Narrativas en las SEsNs

En la SEsN de orientación, las CN que más se encontraron eran las que estaban relacionadas con la función del TLI-1. En las CNI los alumnos hicieron introducciones que referían el tipo de género, algunos datos de la autora, opiniones del contenido del cuento, comentarios sobre el parecido del texto con los cuentos de hadas; en las CNE los alumnos referían al hecho de que la niña tenía que llevar comida a la abuela. En las demás SEsNs son pocas las CN que usadas; en general son proposiciones que refieren acciones modalizadas hechas por los personajes.

En relación a la categoría de verbos que sobresalió en las CN, la más utilizada en las CNI fue la de topicalización (A.3.a) y en las de CNE fue la de habilidades (A.1.a) como se muestra en la tabla 5.14. En las CNI, la categoría de topicalización (A.3.a) fue donde los alumnos recurrieron a proposiciones que contienen verbos que refieren a la función del texto (*narrate, is written, describe, is about, tell*); le siguen las categorías de opinión (A.1.b) con verbos como *think, would like*; la de percepción (A.1.c) con verbos como *used to, imply*; de posibilidad (A.2.a) con verbos que refieren al lector como las usadas en proposiciones como “*the reader can*

Pineda, *Catálisis en...*

*imagine...*” o “ *you can expect...*”; y finalmente la categoría de probabilidad en la frase “*those wild animals we find in the cold forest*” del reporte 11 en la SEsN de complicación.

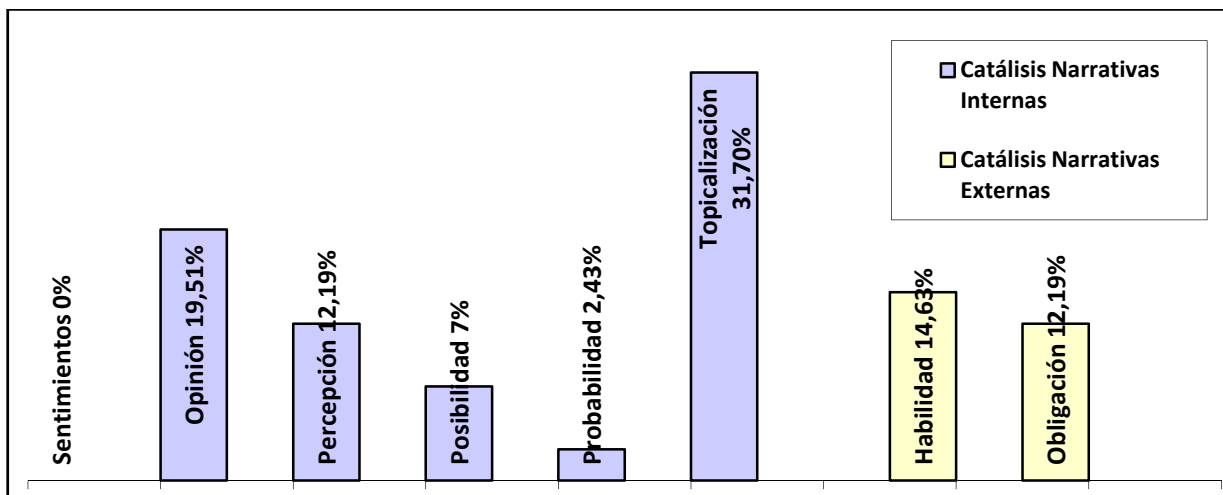


Tabla 5.14 Porcentaje de categorías de verbos en las CN

En las CNE, los porcentajes de las categorías que la conforman son bajos en las cuatro SEsNs; probablemente porque los estudiantes se apegan lo más posible a su contenido. Los verbos que utilizan en la categoría de habilidades (A.1.a) tienen que ver con las capacidades de los personajes para realizar una acción como en las frases: “*until he could hit the werewolf*”, “*she manages to cut...*”. Los verbos de las categorías de obligación (A.1.b) son los contenidos en frases que incluyen *had to... cross, arrive, go* o en “*to be rough*”.

### 5.1.5 Resultados de la SEsN de moraleja

Como se indicó en la sección de análisis de datos, la SEsN de moraleja se realizó separadamente debido al contenido tan variado. De esta manera, se seleccionaron los reportes que incluían esta SEsN, se identificaron las diferentes proposiciones que las

Pineda, **Catálisis en...**

conformaban y se clasificaron de acuerdo a las categorías manejadas en las Catálisis Narrativas Internas. En seguida se presentan los resultados obtenidos.

<b>CATÁLISIS NARRATIVAS INTERNAS</b>									
<b>SEsN: Moraleja</b>									
	<b>ES1</b>	<b>ES2</b>	<b>ES4</b>	<b>ES5</b>	<b>ES6</b>	<b>ES7</b>	<b>ES9</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>A.1</b>									
A.1.a. Sentimientos	1	0	5	2	0	2	1	<b>11</b>	12.22%
A.1.b. Opinión	5	2	<b>10</b>	3	1	2	2	<b>26</b>	28.88%
A.1.c. Perceptivos	2	4	<b>11</b>	1	3	1	4	<b>26</b>	28.88%
<b>A.2</b>									
A.2.a. Posibilidad	2	1	<b>1</b>	0	0	2	1	<b>6</b>	6.66%
A.2.b. Probabilidad	0	0	<b>5</b>	1	0	0	0	<b>6</b>	6.66%
<b>A.3</b>									
A.3.a. Topicalización	4	1	<b>5</b>	0	0	5	0	<b>15</b>	16.66%
<b>TOTAL</b>	14	8	<b>37</b>	7	4	12	8	<b>90</b>	99.96%
<b>%</b>	15.55%	8.88%	<b>41.11%</b>	7.77%	4.44%	13.33%	8.88%	99.96%	

**Tabla 5.15 Catálisis narrativas internas en la SEsN de moraleja**

De acuerdo con los resultados reflejados en la tabla, solamente siete estudiantes (**ES**) representaron la SEsN de Moraleja. En total incluyeron noventa catálisis narrativas (CN) en sus reportes. Las categorías de opinión y percepción fueron utilizadas en un 28.88% cada una. Una cuarta parte (16.66%) utilizó verbos de la categoría A.3.a. para referirse al TLI-1 como una narración. Un 12.22% utilizó verbos de la categoría A.1.a de sentimientos, los cuales planteaban actitudes positivas o negativas para alguna partes del TLI-1. Finalmente, las categorías de posibilidad y probabilidad fueron utilizadas en un 6.66% cada una.

Dentro de la tabla sobresale el resultado de la CNE del estudiante 4; pues incluyó más de la mitad de todas las CS que los seis alumnos juntos. Es conveniente mencionar, que a pesar de

Pineda, **Catálisis en...**

que no incluyó todos los contenidos de la trama en su reporte, maneja proposiciones que refieren contenidos de la trama del TLI-1; por ejemplo, en las SEsNs de orientación y complicación están las siguientes: “*the story is about a girl who goes to her grandmother house*” y “[*she*] finds a wolf on the way”.

#### 5.1.5.1 Discusión de resultados de las catálisis narrativas en la SEsN de Moraleja

El tipo de proposiciones que constituyen las CNI de la SEsN de moraleja se enfocan en aspectos relacionados con la apreciación del TLI-1; la comparación de éste con otros textos, y/o reflexiones acerca de las acciones de los personajes y el desenlace.

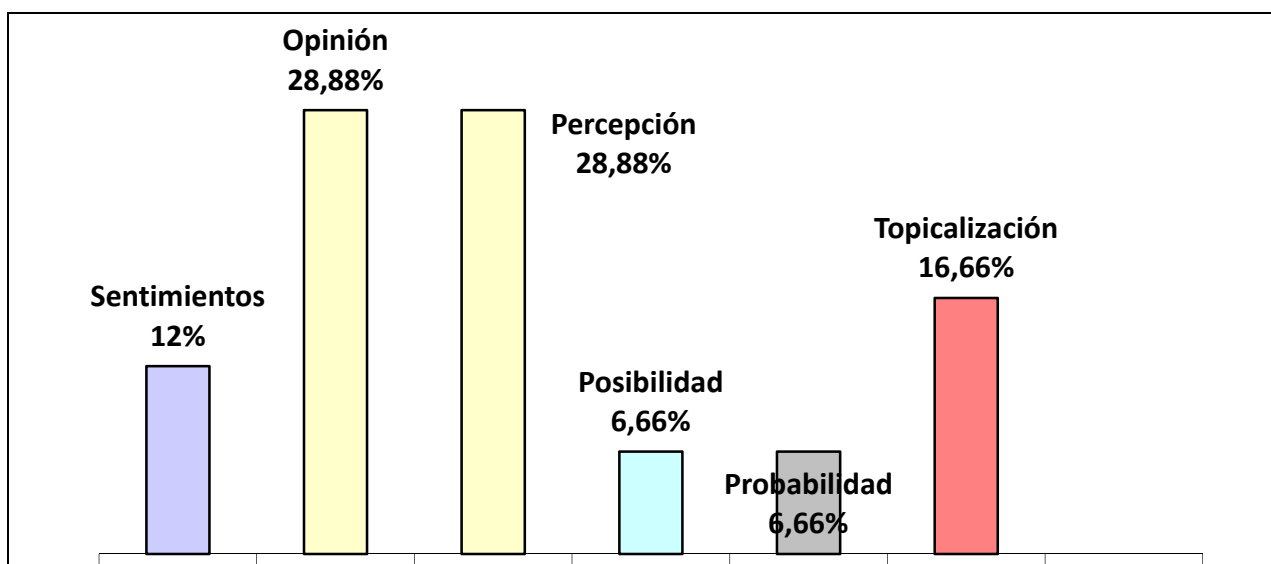


Tabla 5.16 Porcentaje de categorías de verbos en las CN de la SEsN de Moraleja

Las categorías de verbos que predominaron en la CNI de moraleja fueron la de opinión y percepción. Las proposiciones que representan opinión (A.1.b) incluían verbos como *enjoy*, *like*; las de percepción (A.1.c) verbos como *seems*, *deceive*. La siguiente categoría fue la de topicalización (A.3.a) la cual refiere los contenidos estructurales del TLI-1 y en las que hay frases verbales como *talk about*, *is about*, *the story reflects*, *the setting is being described*. Las proposiciones que se incluyeron en la categoría de sentimientos (A.1.a) se relacionan con la

Pineda, *Catálisis en...*

descripción de la personalidad de los personajes y usan el verbo *to be* como en las frases “*is too bloody..., the girl is weird*”. En las categorías de posibilidad y probabilidad, las frases utilizadas incluyen verbos modales en frases como “*as we can see*”, “*who would imagine, happen, say*”.

### 5.1.6 Resultados de los procesos de significación e intermetalenguaje en las catálisis narrativas de la SEsN de Moraleja

De acuerdo al análisis de la SEsN de Moraleja aplicado a los siete reportes en el que se determinó la presencia de noventa catálisis narrativas internas; se identificó el tipo de procesos que subyacen en la catálisis. En seguida se presentan los siguientes resultados del Proceso de Significación (PSG)

PSG DE LAS CN EN LAS SEsN DE MORALEJA			
PROCESOS	TIPOS	CANTIDAD	%
A) Semántico	1.extracción del significado	2	
	2. Integración del significado	8	
	3.Esquemas de conocimientos del lector	9	
		<b>19</b>	<b>21.11%</b>
B) Transferencial	1. Lectura		
	1.1 Literal o textual	1	
	1.2 Profunda	5	
	2. Marcas		
	2.1 Repeticiones o reiteraciones	4	
	2.2 Espacios en blanco	0	
	2.3 Conducta de los personajes	14	
		<b>24</b>	<b>26.66%</b>
C) Interpretativo	1. ideas preconcebidas	10	
	2.motivaciones	5	
	3.identificaciones	11	
	4.proyecciones	21	
	5.omisiones	0	
		<b>47</b>	<b>52.22%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>90</b>	<b>100%</b>

Tabla 5.17 Resultados de procesos de significado en las catálisis narrativas del SEsN de moraleja

Pineda, **Catálisis en...**

De las noventa proposiciones consideradas, un 52.55% representó procesos interpretativos; 26.66% transferenciales y 21.11% semántico. El proceso interpretativo fue el que predominó de los tres en la SEsN de Moraleja. En éste un 44.68% refiere la clasificación de proyecciones; 23.40% a identificaciones; 21.27% a ideas preconcebidas y 10.63% a motivaciones. Del proceso transferencial un 58.33% lo hizo a través de la conducta de los personajes; 20.83% por medio de una lectura profunda; 16.66% a repeticiones o reiteraciones y 4.16% a una lectura literal. En el proceso semántico un 47.36% estableció esquemas de conocimientos previos del lector; 42.10% hizo una integración del significado y 10.52% extrajo el significado del TLI-1.

Con respecto a los resultados obtenidos en el proceso de intermetalenguaje, se utilizó el mismo procedimiento del proceso de significación pero utilizando los parámetros que se presentan en la siguiente tabla.

<b>PIML EN LAS CSE DE LA SEsN DE MORALEJA</b>			
<b>PROCESOS</b>	<b>TIPOS</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>%</b>
<b>Estrategias de Reflexión</b>	1.identificación de aspectos lingüísticos de los TLI	9	
	2. autoevaluación de conocimiento de lengua.	0	
		<b>9</b>	<b>10%</b>
<b>Estrategias de Reducción</b>	1.1 Formal	9	
	1.2 Funcional		
	1.2.1 evasión del tema	6	
	1.2.2 abandonar el mensaje	17	
	1.2.3 reposición del significado	24	
		<b>56</b>	<b>62.22%</b>
<b>Estrategias de Realización</b>	2.1 Compensación:		
	2.1.1 cambios de código	0	
	2.1.2 transferencia interlingüal	0	
	2.1.3 generalización	21	
	2.1.4 parafrasear	4	
		<b>25</b>	<b>27.77%</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	

**Tabla 5.18 Resultados de procesos de intermetalenguaje en las CN del SEsN de moraleja**



Pineda, **Catálisis en...**

En las noventa proposiciones, de los tres tipos de estrategias que caracterizan el proceso de intermetalingüaje sobresale el de estrategias de reducción con un 62.22%; le sigue el de realización con un 27.77% y por último el de reflexión con un 10%.

En la clasificación de estrategias de reducción sobresale la de reposicionamiento de significado en un 42.85%; le sigue la de abandono de mensaje con 30.35%; la estrategia de reducción formal con 16.07% y la de evasión del tema con 10.71%.

En los procesos que describen las estrategias de realización, la categoría de generalización se utilizó en un 84% seguida de la de parafraseo con un 16%. Finalmente el proceso en el que están incluidas las estrategias de reflexión en su categoría de identificación y asimilación de aspectos lingüísticos abarca un 10% del total general.

#### 5.1.6.1 *Discusión de resultados de los PSG y PIML en las catálisis narrativas de la SEsN de Moraleja*

Al agrupar los resultados de ambos procesos, el PSG y el PIML, el procesamiento interpretativo y las estrategias de reducción son las categorías que sobresalen de cada uno.

Dentro del PSG, se enmarcaron las proposiciones que presentan suposiciones de los alumnos con respecto a las actitudes y las acciones de los personajes; indudablemente está representado en la proposición de “este TLI-1 es, *está basado*, o *se asemeja* al cuento de la Caperucita Roja” que la mayoría de los alumnos refiere en la SEsN de Moraleja. Pero sobretodo refleja el proceso que los alumnos realizan de modificar sus esquemas previos. Por ejemplo, en la frase “*This story reflects the beliefs and superstitions people in small towns have*” hay dos proposiciones en las que se observa que el estudiante deja que sus ideas

Pineda, *Catálisis en...*

preconcebidas acerca de las creencias de la gente de provincia influya en la forma en que integra el significado del TLI-1.

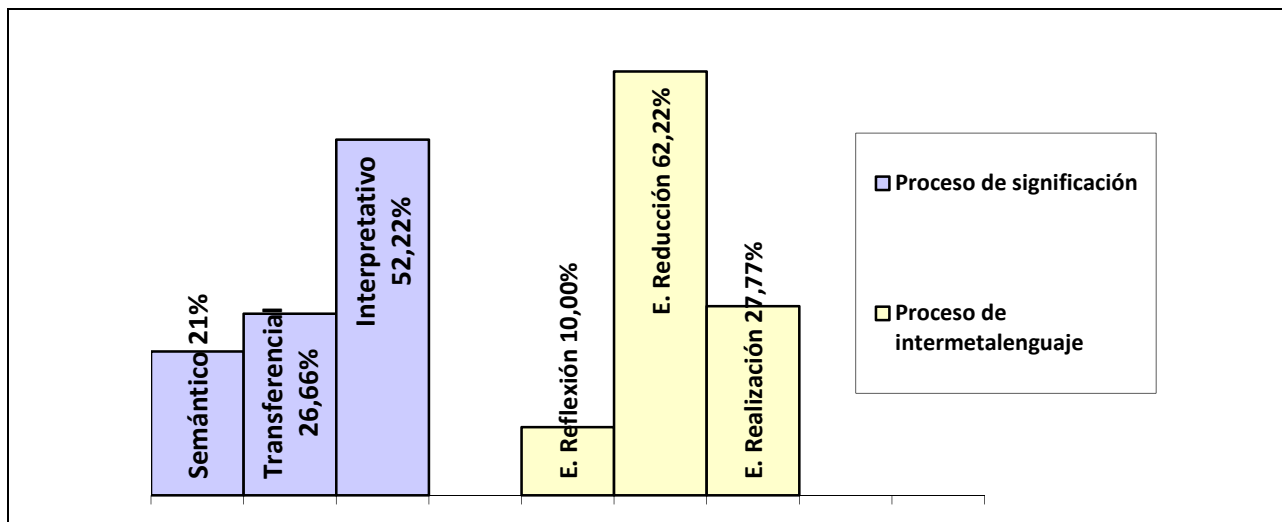


Tabla 5.19 Gráfica de los procesos de significación e intermetalingüaje en la SEsN de moraleja

Con respecto a las proposiciones catalogadas en los otros dos procesamientos, el PT y el PS, se caracterizan por enfatizar la presencia del enunciador, en este caso los estudiantes como en la frase<sup>3</sup> “*What does this story remind us? (B.1.2) It is the macabre version of the “Little Red Riding Hood” (A.3) in which the little girl is so sweet and beautiful (A.3)*”. En esta frase de tres proposiciones se encuentran tanto ejemplos de procesamiento transferencial (B.1.2) como ejemplos del semántico (A.3).

En el PIML los estudiantes expresan la forma en la que valoran y asumen el contenido del TLI y, como en el PSG, también reconocen que sus esquemas previos han sido modificados. En el PIML se analizaron las proposiciones de los estudiantes de acuerdo al tipo de estrategia al que recurrieron. La estrategia de reducción fue la que predominó en la SEsN de moraleja de

<sup>3</sup> Las claves entre paréntesis se refieren a la catalogación que se menciona en el capítulo 4; la B.1.2 se define como procesamiento transferencial en la categoría de lectura profunda; la A.3 es un procesamiento semántico que representa los esquemas del lector.

Pineda, **Catálisis en...**

acuerdo a los resultados presentados. Esto se debe a las características de brevedad del reporte, puesto que solamente se hace un recuento de la trama del TLI-1.

Los resultados de ambos procesos indican una predisposición de los alumnos a incluir sus propias proyecciones en sus reportes escritos, es decir, las expresiones en las cuales los alumnos presentan su propio sentir hacia la actitud de los personajes. En algunos reportes los estudiantes reconocen la valentía de la niña al enfrentarse al lobo pero al mismo tiempo asumen una posición en la que se incluyen como salvadores del pueblo que el lobo acecha como en el caso de la alumna (4).

## 5.2 Resultados finales

Al integrar los resultados obtenidos de los tres tipos de catálisis, las suspensorias, las desacelerantes y las narrativas, de las cinco SEsNs de orientación, complicación, resolución, evaluación y moraleja se obtuvieron los siguientes resultados.

En total se encontraron 296 catálisis de las que un 26.01% corresponden a la clasificación de suspensorias; un 29.72% a las desacelerantes; y un 44.25% a las narrativas. Del porcentaje total de las catálisis narrativas un 91.60% pertenece a la categoría de internas y un 8.39% a la categoría de externas.

<b>CATÁLISIS</b>				
<b>SUSPENSORIAS</b>	<b>DESACELERANTES</b>	<b>NARRATIVAS</b>		<b>TOTAL</b>
		INTERNAS	EXTERNAS	
		120	11	
77	88	131		<b>296</b>
		40.54%	3.71%	
<b>26.01%</b>	<b>29.72%</b>	<b>44.25%</b>		<b>99.98%</b>

**Tabla 5.20 Catálisis en los reportes escritos**

Pineda, **Catálisis en...**

El porcentaje de las CN se incrementó en un 68.70%, debido a que se sumaron los resultados obtenidos en la SEsN de moraleja. Las CNI representaron un 40.54% del total mientras que las CNE un 3.71%. Entre las CS y las CD hubo un 3.71% de diferencia; y la suma de ambos representó un 55.73% del total de las catálisis. Al desglosar los resultados de los diferentes tipos de catálisis en las cinco SEsN, se obtuvo lo siguiente:

CATÁLISIS	SEsN de Orientación	SEsN de Complicación	SEsN de Resolución	SEsN de Evaluación	SEsN de Moraleja	TOTAL
Suspensorias	19	16	30	12	--	77
Desacelerantes	14	29	28	17	--	88
Narrativas	31	4	3	3	90	131
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>49</b>	<b>61</b>	<b>32</b>	<b>90</b>	<b>296</b>
%	<b>21.62%</b>	<b>16.55%</b>	<b>20.60%</b>	<b>10.81%</b>	<b>30.40%</b>	

Tabla 5. 21 Resultados generales de las catálisis en las cinco SEsN

### 5.2.1 Discusión de resultados

En la gráfica 5. 22 se observa que el mayor número de catálisis se concentró en la SEsN de moraleja, seguida de la de orientación, la de resolución, la de complicación y la de evaluación.

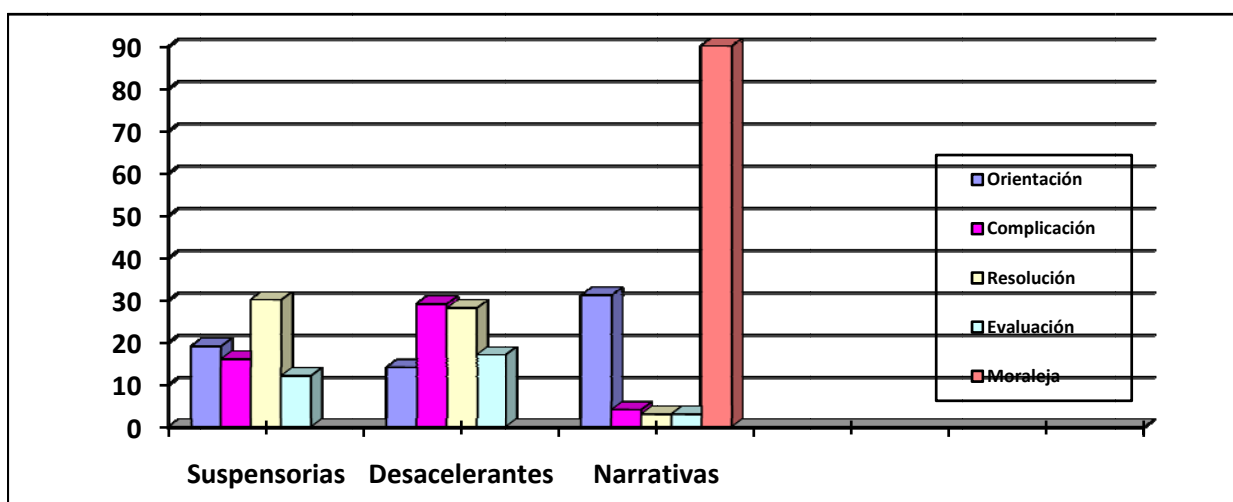


Tabla 5.22 Gráfica general de las catálisis en las SEsNs

Pineda, **Catálisis en...**

En la SEsN de orientación, las CN fueron las que predominaron seguidas de las suspensorias y la desacelerantes. Esto se debe a su condición de ser la fase introductoria en la que los enunciadorees refieren sus primeras impresiones del contenido del texto literario, así como otro tipo de datos que desean agregar para complementar el contenido del TLI-1.

En la SEsN de complicación, las catálisis que sobresalieron fueron las desacelerantes y las narrativas tuvieron una menor incidencia. El contenido de esta SEsN está basado en las acciones que motivan el desarrollo de la historia por lo que los enunciadorees se tienen que apegar a lo acontecido en el TLI-1 y la probable información adicional que puedan utilizar son percepciones personales que traten de explicar las acciones de los personajes.

La SEsN de resolución se caracteriza por tener casi la misma cantidad de catálisis desacelerantes y suspensorias. En parte porque en esta SEsN, se equilibran dos aspectos de la trama, el resultado de las acciones de los personajes que provocaron el desarrollo de la historia y una reflexión acerca de lo ocurrido.

La SEsN de evaluación contiene el menor número de los tres tipos de catálisis, en especial porque no en todos los reportes se describe el final de la historia. La mayoría se limitó a mencionar la matanza de la abuela pero no refirió lo que pasaba con la niña, quien es la que inicia la historia.

La SEsN de moraleja es la que incluye el mayor número de catálisis narrativas además de sobresalir a todas las demás SEsNs. Ésta es la que constituyó el foco de esta investigación puesto que es en ella donde se encuentran las estructuras discursivas propias de los alumnos que permitieron reconocer los procesos de significación e intermetalenguaje.

## 5.1 Discusión final

El tipo de discurso que utilizan los alumnos en sus reportes escritos (NLnE), al ser una reproducción de los textos literarios en sus “propias palabras”, constituye un discurso referido en su modalidad de indirecto libre. Asimismo, al analizar la forma en que están constituidos los NLnE, en este caso por medio de las superestructuras narrativas (SEsN), podemos determinar que los procesos de significación e intermetalenguaje están presentes.

El proceso semántico (PS), se realizó durante toda la redacción del NLnE al tratar de incluir los elementos más importantes de la trama o la caracterización, y el cual se identificó a través de la inclusión de las SEsNs. El proceso transferencial (PT), fue uno de los que se reflejan más en las NLnE y en el que parece haber un punto en común con casi todos los reportes, la referencia al cuento de hadas de la Caperucita Roja y la forma en la que utilizan éste como punto de comparación con el TLI-1. Finalmente, el proceso interpretativo, es el resultado de la unión de los dos anteriores y se refleja en las catálisis narrativas, donde el estudiante se expresa libremente a través de proposiciones que contienen verbos que expresan sentimientos, percepciones, opiniones, posibilidades, probabilidades motivados por el contenido del TLI-1 y que además utilizan verbos que expresan el reconocimiento del TLI-1 como un discurso narrativo (topicalización).

El proceso de intermetalenguaje (PIML) surge como una propuesta personal para describir la interacción entre los alumnos y el texto en un contexto específico; los estudiantes se están formando como profesores de lengua; los textos son de literatura en lengua inglesa; y el contexto es la clase de literatura.

Pineda, **Catálisis en...**

El PIML se refleja en las NLnE a través del tipo de verbos seleccionados en las proposiciones que escriben los alumnos para agregar detalles a la trama de un TLI, es decir, las catálisis. La tipología del verbo proporciona información de la clase de estrategias que el estudiante utilizó para representar el contenido del TLI-1 (interlenguaje). El uso de verbos de opinión puede ser interpretado como una estrategia de realización en la que los alumnos refieren a la actitud de los personajes; en cambio, el uso de verbos de percepción refleja la estrategia de reducción en donde los alumnos evitan mencionar aspectos que no entendieron o prefieren reposicionar el significado.

Con respecto a la reflexión de los estudiantes acerca de los contenidos lingüísticos de los TLI (metalengua) y su representación en las NLnE, se plantea que lo hacen a través de proposiciones en las que utilizan verbos del mismo TLI que se enfocan en describir las acciones realizadas por los personajes y que se clasifican como catálisis desacelerantes; también a través de verbos en los que reconocen la forma narrativa del texto, es decir de las catálisis suspensorias.

Durante los procedimientos de categorización para obtener las catálisis narrativas se observó que el tipo de verbos que constituían las proposiciones que utilizaban los alumnos para referirse al contenido del TLI-1 pueden ser considerados como una muestra de los procesos de significación (PSG) y de intermetalenguaje (PIML).

En lo que respecta al PSG, en dichas proposiciones, los verbos más utilizados tienen significados relacionados con lo que representa el contenido del cuento (narrar, relatar, tratar acerca de, etc); con reacciones de los alumnos hacia esos contenidos, que se reflejan a través de verbos que describen emociones; o conexiones que los alumnos tiene con sus

Pineda, **Catálisis en...**

conocimientos propios que integran para expresar sus puntos de vista acerca del TLI-1. En lo correspondiente al PIML, los alumnos utilizan proposiciones con diferente tipo de estructura (simple, compleja, compuesta) dependiendo de su conocimiento de la L2. Por lo mismo, los alumnos realizan diferentes estrategias de producción para lograr expresar su visión acerca del TLI. Por ejemplo, cuando retoman la referencia del cuento de Caperucita Roja para expresar que el TLI-1 es una versión diferente, o coinciden o rechazan la forma de actuar de alguno de los personajes. A partir de estos aspectos, se puede afirmar que ambos procesos, PSG y PIML, son interdependientes.

En las SEsNs, los alumnos reposicionan el significado de lo contenido en el TLI por medio de las acciones que representan, es decir a través del significado de los verbos. Por ejemplo, cuando los estudiantes utilizan verbos estativos para reconocer cualidades de los protagonistas, que en ninguna parte del TLI se menciona, y que ellos relacionan a partir de las acciones que cometen los personajes.



## **CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES**

Este trabajo es una contribución al campo de formación de profesores de lenguas en el que se planteó la necesidad de comprender dos procesos que se observan en la interacción alumno-texto dentro de la clase de literatura y que se reflejan en el discurso producido a partir de la lectura de textos literarios.

Los dos objetivos trazados al inicio de esta investigación fueron 1) determinar las estructuras lingüísticas que predominan en el discurso utilizado por los alumnos en reportes escritos al referirse a la trama y los personajes de un texto literario en inglés por medio de la función narrativa de catálisis; y 2) proponer el término de intermetalenguaje para describir uno de los procesos que realizan los alumnos cuando refieren el contenido de un texto literario en inglés. A continuación esbozamos un resumen del contenido de esta investigación para explicar la forma en que se alcanzaron los objetivos.

La primera parte de este trabajo se enfocó en la descripción del contexto así como las cuestiones metodológicas que sustentaron esta investigación. En seguida se asignó un capítulo para explicar los procesos de significación y de intermetalenguaje que caracterizan a la clase de literatura inglesa. Después, se reconoció el tipo de discurso empleado en los reportes escritos de los alumnos por medio de su análisis estructural utilizando la clasificación de superestructuras narrativas (SEsNs). Finalmente se identificaron las estructuras lingüísticas que los estudiantes utilizan cuando reproducen los contenidos de un texto literario por medio de la función narrativa de catálisis y se describieron los diferentes procedimientos para el análisis de los reportes y la discusión de los resultados obtenidos.

En específico esta investigación se enfocó en el discurso escrito utilizado en reportes de lectura de Textos Literarios en Inglés (TLI). A través de la conjunción de nociones del área de la literatura (narración) y de la lingüística aplicada (análisis del discurso), se realizó el análisis sobre la conformación de este discurso escrito.

Para el análisis descriptivo-interpretativo del corpus (los NLnE), las superestructuras narrativas (SEsN) de orientación, complicación, resolución, evaluación y moraleja determinaron la organización a la que recurren los alumnos para retomar los elementos de trama y caracterización de un texto literario en inglés (TLI). También de acuerdo a los contenidos descriptivos de cada una de estas SEsNs, se identificó el discurso que emplean los alumnos para agregar información propia acerca del contenido de un TLI.

Este discurso constituye un ejemplo de discurso referido en su modalidad de Discurso Indirecto Libre (DIL) de acuerdo a sus características formales y funcionales. Es un discurso que se define por reformular elementos relacionados con el contenido de un texto literario (trama y caracterización). De acuerdo, al análisis aplicado a los reportes, se encontró que hay dos tipos de reformulación; la que se “reproduce” y la que se “complementa” al desarrollo de la trama. La primera retrata los eventos más significativos de la historia tratando de seguir la estructura del TLI. La reformulación “complementaria” consiste en agregar información distinta a los contenidos del TLI pero en la que se observa una reacción de los alumnos a los eventos ocurridos en la historia y que se considera pertinente exteriorizar.

Esta reformulación complementaria se representa en los reportes escritos y, sin ser especializada, describe la forma en que los alumnos interactúan y/o reaccionan al contenido

de un TLI en particular. El análisis de ésta reformulación se basó en la vinculación de los conceptos de catálisis y el aspecto léxico; lo que conllevó a una categorización de los verbos de las proposiciones que constituyen a la reformulación complementaria.

Conforme a las características del tipo de verbos que contienen las proposiciones de la reformulación agregada y a las tres clases de catálisis se concluye que: las Catálisis Suspensorias (CS) incluyen verbos de estado y representan proposiciones relacionadas con la descripción de los personajes del TLI. Las Catálisis Desacelerantes (CD) utilizan verbos dinámicos (movimiento) que representan proposiciones relacionadas con las acciones realizadas por los personajes. Por último, las Catálisis Narrativas (CN) usan verbos relacionados con la competencia pragmática del enunciador, es decir, verbos discursivos, por lo que representan proposiciones relacionadas con el modo en que el enunciador menciona información sobre el TLI. A partir de estas afirmaciones se concluye que las tres clases de catálisis reflejan la relación entre los textos literarios en inglés y los estudiantes; y esta relación resulta determinante para emplear expresiones discursivas que busquen complementar los contenidos de la trama.

En las cinco Superestructuras Narrativas (SEsN) de orientación, complicación, resolución, evaluación y moraleja aparecen catálisis de los tres tipos. En las SEsNs de orientación y moraleja, la CS es la que aparece más pues son secciones en las que los alumnos tienden a expresar comentarios personales acerca de las actitudes y acciones de los personajes, la forma en la que el TLI cambió sus esquemas previos, disertaciones acerca de la bondad o maldad.

En las SEsNs de complicación y resolución las más utilizadas es la CD ya que son en las que los alumnos refieren al contenido del TLI de un modo más apegado y tomando en cuenta cómo las acciones de los personajes determinan el desarrollo de la historia. Por ejemplo, en la mayoría de los reportes se mencionó cómo la niña protagonista de la historia corta la garra del lobo; esto demuestra que fue una acción que repercutió en los esquemas de los estudiantes y por lo consiguiente en la creación de sus reformulaciones de la trama.

La CN se utiliza en las SEsNs de orientación y moraleja aunque en ésta última es cuando se presenta en mayor medida. En ellas el alumno expresa puntos de vista, interpretaciones percepciones que surgen de la interacción con el TLI.

En resumen, esta investigación propone una herramienta interpretativa que permite identificar lo que los alumnos ofrecen durante la reproducción de TLI. En un futuro, puede servir como una base para identificar contextos discursivos y determinar en qué se centran los alumnos cuando leen un texto, cómo reproducen los contenidos del mismo.

Asimismo, a partir de esta investigación proponemos la creación del término “intermetalenguaje”, que no sólo describe los procesos realizados en la clase de literatura a nivel de formación de profesores sino que además puede ser extendido y aplicado a otros contextos en los que la literatura en lengua extranjera sea valorada como un medio de comunicación.

A partir de todo lo anterior se confirma que el discurso (escrito) producido a partir de la lectura de TLI tiene características formales y funcionales para ser considerado un proceso lingüístico que resulta de la interacción texto-alumno y que describe los mecanismos de reformulación que el estudiante realiza.

Las implicaciones de este trabajo para la enseñanza de literatura de lengua inglesa son muchas, pues busca re-evaluar los procesos que se realizan en la clase de literatura y revalorar las bondades del enfoque comunicativo-interpretativo que considera los aspectos lingüísticos, cognitivos, socioculturales y pedagógicos en un ambiente de formación de profesores. Este enfoque se tiene que centrar en un aprendizaje de identificación y aplicación de nuevos modos de pensar, a partir de la literatura y de esta forma incidir en su formación profesional para revelarlos como seres más competentes, críticos e innovadores. Finalmente quisiera agregar que la literatura puede ser un espacio de representaciones múltiples, en el que es posible enriquecer la visión de los futuros profesores cuyas creencias, ideologías, puntos de vista, suposiciones pueden conjuntarse en una sola para enriquecerla. Es preciso admitir que la labor educativa en la que están involucrados no es sencilla y que se necesita de un compromiso para tratar de descifrar y respetar lo que “otros” RE-presentan a través de la literatura.

## BIBLIOGRAFÍA

- BANFIELD, A. (1982). *Unspeakable Sentences (Narration and Representation in the Language of Fiction)*. Routedledge & Kegan Paul.
- BANFIELD, A. (1982). "A Grammatical Definition of the Genre "Novel". Recuperado el 15 de noviembre de 2007 en [http://www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/Polyphonie\\_IV/Banfield\\_IV.htm](http://www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/Polyphonie_IV/Banfield_IV.htm)
- BARTHES, R. (1977). "EL análisis estructural de los relatos". [versión electrónica]. En Silvia Niccolini (comp). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1-55.
- BASSOLS, M. & A. Torrent. (1997). *Modelos Textuales. Teoría y Práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- BERISTAIN, H. (1992). *Diccionario de Retorica y Poética*.(3ª.edición). México: Porrúa.
- BLEGER, J. (1985). *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- CARTER, A. (1993). *The Bloody Chamber and Other Stories*. New York: Penguin Books.
- CLARK, H.H. y E. Clark. (1977). *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CORDER, S. (1981). *Error Analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COLL-FIORIT. (2006). *Aktionsart en el proceso de desambiguación y representación de sentidos verbales: un enfoque cognitivista*. Recuperado el 10 de enero de 2009 en <http://www.uned.es/sel/36Simposio/resumenes/Coll-Florit.doc>
- CUETOS, F. (1996). *Psicología de la lectura. diagnostico y tratamiento de los trastornos de lectura*.Madrid: Editorial Escuela Española.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DA SILVA, H. & A. Signoret. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: CELE-UNAM.
- DELGADILLO, R. (1999) *Literatura y procesos interpretativos en el salón de clase. Recepción*

de dos autores mexicanos: Rosario Castellanos y Carlos Fuentes. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- DUCROT, O. & T. Todorov. (2005). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. (23ª Edición). México: Siglo XXI.
- EGUINOVA, A. (2000). "El lector alumno y los textos literarios". *Colección Pedagógica Universitaria*, 34. Recuperado el 4 de noviembre de 2007 de [http://www.uv.mx/jie/coleccion/N\\_34/el\\_lector\\_alumno.htm](http://www.uv.mx/jie/coleccion/N_34/el_lector_alumno.htm).
- ESCANDELL, V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- ESTÉBANEZ, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- FÆRCH, C. & G. Kasper. eds. (1983). *Strategies in language communication*. New York: Longman.
- FERNÁNDEZ, J. (1999). "Clasificación semántica de los verbos." Mendikoetxea. <http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Gramáticas/GRAMÁTICA%20ALEMANA-Eingangsseite.htm>. Recuperado el 17 de enero de 2009.
- FOWLER, R. (2001). *Studying Literature as Language. Linguistics at Work. A Reader of Applications*. Massachussets: Heinle & Heinle.
- GARCIA, D. A. (2004). "Un experimento en imágenes: "el rey elfo" de Angela Carter". [Revista electrónica] *El Cuento en Red*. pp. 1-11: UAM Xochimilco. Recuperado el 15 de junio de 2008 de <http://www.Cuentoenred.Org/cer/numeros/no-10/pdfs/er-10-5-garcia.pdf>
- GOLDER, C. y D. Gaonach (2002). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI
- GRANDA, B. (2004). "La expresión de la temporalidad en textos narrativos en español como segunda lengua". Tesis de maestría. Facultad de Filosofía. Posgrado en Lingüística.
- HJELMSLEV, L. (1980). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid: Gredos.
- HOLDER et. al. (2001). *Inside out Outside out In. Exploring American Literature*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- HYLAND, K. (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- ISER, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.

- LABOV, W. y J. Waletzky. (1997). "Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis." Special Volume of a Journal of Narrative and Life History, Volume 7, 1997, 3-38 (edited by Michael G.W. Bamberg). [fuente electrónica] consultada el 10 de diciembre de 2008.
- LOZANO, J. & C. Peña-Marín. (2004). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. (7a.ed.). Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ, M. (2006). "La complementariedad de la oposición explicación vs. Interpretación. Las funciones metodológicas del análisis del discurso en el marco De las semióticas peirceana y neo-hjelmsleviana". [revista electrónica] Astrolabio. Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperada el 15 de julio de 2008 de <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/discursosocial/articulos/lopez.php>.
- LORENTE, M. & C. Bevilacqua (2000) "Los verbos en la aplicaciones terminográficas". Acta Del VII Simposio Ibero-americano de terminología. 14-17 de noviembre. Lisboa. Recuperado el 8 de enero de 2009 en [www.riterm.net/actes/7simposio/lorente.htm](http://www.riterm.net/actes/7simposio/lorente.htm).
- MAINGUENEAU. (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.
- MAHLER, P. & L. Orellana (2000). "El uso del discurso referido en narraciones infantiles: funcion metapragmática y postura enunciativa (1)".[Versión electrónica]. *Revista de lingüística teórica y aplicada*. 38: 85-104. Recuperado el 31 de octubre de 2007.
- MARCHESE, A. & J. Forradellas. (2000). *J. Diccionario de retórica y terminología literaria*. 7ª ed. Barcelona: Editorial Ariel.
- MILIAN, M. & A. Camps. Comp. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- MOODY, H. (1977). *The Teaching of Literature with Special Reference to developing Countries*. London: Longman.
- OCHS, E. (1998). "Narrative" en *Discourse as Structure and Process*. London: Sage Publications.
- OTAOLA, C. (2006). *Análisis lingüístico del discurso. La lingüística enunciativa*. Madrid: Ediciones Académicas.
- RALL, D. (Comp.) (1987). *En busca del texto. Teoría de la recepción*. México, UNAM.



- REIS, C. & A. López. (1996). *Diccionario de narratología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- REYES, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Editorial Gredos.
- RICHARDS, J. (1971). "Error análisis and second language strategies". *Language Sciences*, 17: 12-22.
- RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción II*. 4ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- ROSAL del, G. (1982). *Indagaciones sobre la comprensión y el significado del discurso literario narrativo*. Tesis de maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- SIMÓN, C. (2008). *La literatura como medio para incrementar las competencias lingüísticas, pragmática y socio cultural en los estudiantes de español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE)*. Tesis de maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- SCOVEL, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- SEIDMAN, I. (1980). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- SELINKER, L. (1972). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.
- TARONE, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.
- TODOROV, T., [1966](1982). "Las categorías del relato literario". En *Análisis estructural del relato*, 159-190. Puebla: Premiá Editora.
- TOMACHEVSKI, B. (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal editor.
- VAN DIJK, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- VENDLER, Z. 1967. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- WILLIS, Gordon B. (2005). *Cognitive Interviewing. A Tool for Improving Questionnaire Design*. USA: SAGE Publications.

#### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA**

- ARRIETA, B. & R. Meza. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (2): 1-11.

- BENVENISTE, E. (2004). *Problemas de lingüística general*. (17a .ed.Vol. 2). México: Siglo XXI.
- BRUMFIT, C. (1985). *Language and literature teaching: From practice to principles*. New York: Pergamon Institute of English.
- CARTER, R. (2007). "Literature and Language Teaching 1986-2006: a review". *International Journal of Applied Linguistics*, 17. (1): 3-13.
- CERVANTES, G. ( 2007). La Evaluación de la Lectura en la Formulación de Comentarios. [revista electrónica] *Tiempo y Escritura*. UAM-A [http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/tye15/art\\_lit\\_03.html](http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/tye15/art_lit_03.html) Consultada el 15 de diciembre 2008
- COOK, G. (1995). *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- DAHL, Ö. (1985). "Tense and Aspect Systems". [versión electrónica]. New York: Basil Blackwell
- DE VEGA, M. y F. Cuetos comp. (1999). "Diferencias individuales en lectura y comprensión" en *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta.
- FLEISCHMAN, S. (1990). *Tense and Narrativity. From Medieval Performance to Modern Fiction*. Austin: University of Texas Press.
- HEINE, B. (1993). *Auxiliaries. Cognitive Forces and Gramaticalization*. New York: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. & Long M. (1992). *An Introduction to second language acquisition*. New York: Longman.
- LUCY, J. (ed.) (1993). *Reflexive language: Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUNA, E., A. Viguera & G. Baéz. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México: UNAM.
- MAINGUENEAU, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MOORE, P. (2005). "Análisis de la dificultad de comprensión de textos en inglés mediante protocolos verbales". *Lingüística mexicana*, 11. (2); 309-325.
- POTOWSKI, K. (2005). "Tense and Aspect in the Oral and Written Narratives of Two-Way

Immersion Students”. Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages, ed. David Eddington, 123-136. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

RIVAS, M. (2001). “Aspect variation in narrative: a Discourse approach”. [Versión electrónica]. ELIA 2, 225-237. Recuperado el día 8 de febrero de 2008.

SCHIFFRIN, D. (1994). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. ed. (1998). *Discourse as Structure and Process*. London: Sage Publications.

WARDHAUGH, R. (1976). *The contexts of language*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

WIDDOWSON, H. G. (1984). *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.

\_\_\_\_\_. (2004). *Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

## Cuestionario

## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

El presente cuestionario tiene como objetivo identificar la utilidad de las materias de literatura inglesa en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI)

Semestre que cursa: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: Hombre: \_\_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_\_

Tienes experiencia en la enseñanza de inglés: SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

## 1. Generalmente prefiero leer

	en Español	en Inglés
a. el periódico	FREC %	FREC. %
b. textos relacionados con la enseñanza de un idioma	FREC %	FREC. %
c. literatura (novelas, cuentos, poesía)	FREC %	FREC. %
d. revistas	FREC. %	FREC. %

## 2. Cuando leo textos literarios (cuentos, novelas, poesía) generalmente

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
A. me identifico con alguno de los personajes				
B. comparo personas, situaciones o lugares con mi entorno				
C. trato de descubrir qué es lo que el autor quiere decir o presentar en su obra				
D. lo hago para pasar el tiempo				
E. me confundo				
F. me aburro				

## 3. En tu opinión, ¿qué dominio del idioma inglés tienes?

Avanzado       Intermedio-alto       Intermedio       Básico

## 4. En INGLÉS

	siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Pocas veces
1. Entiendo información sencilla en un contexto familiar				
2. Puedo expresar opiniones de manera limitada acerca de aspectos culturales de la lengua				
3. Puedo identificar las ideas principales haciendo uso de				

mis estrategias de comunicación.				
4. Mi grado de fluidez depende del tema o la situación en la que me encuentre.				
5. Tengo un control total en cualquier tipo de situación ya sea para expresarme o entender.				

**5. Pienso que la mayoría de las materias incluidas en el plan de estudios de la LEI podrían**

	Totalmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. impartirse en inglés desde el primer semestre			
2. replantear los contenidos teóricos			
3. tratar más aspectos culturales			
4. enfocarse en las necesidades laborales			

**6. Consideras que las materias de literatura inglesa en la LEI son**

muy útiles       útiles       poco útiles       nada útiles

**7. Consideras que las materias de literatura inglesa**

	MUCHO	SUFICIENTE	POCO	NADA
a. Incrementan mi vocabulario				
b. Mejoran mi pronunciación				
c. Incrementan mi conocimiento de la cultura de los países de lengua inglesa				
d. Mejoran mis habilidades para redactar en inglés				
e. Mejoran mis conocimientos de gramática				
f. Representan una herramienta para dar una clase de lengua				
g. Crean aptitudes críticas				

**8. En las clases de literatura inglesa ...**

	Muy importante	Importante	Nada importante
a. la metodología que utiliza el profesor para dar clase es			
b. que el profesor utilice un lenguaje claro es			
c. la personalidad del profesor es			

**9. Al leer textos de literatura inglesa:**

	Aumenta mi interés	Ni aumenta ni disminuye mi interés	Disminuye mi interés
a. el grado de complejidad de los autores			
b. tener que usar diccionario			

frecuentemente			
c. el tiempo asignado a cada lectura			
d. la selección de las lecturas			
e. identificar a los autores más representativos			
f. realizar un ensayo			
g. hacer traducciones de las obras			
h. escribir mis propios textos literarios			
i. disfrutar la lectura			
j. descifrar lo que los autores escriben			
k. conocer aspectos culturales			

**10. Las siguientes actividades harían que una clase de literatura sea productiva.**

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a. representaciones teatrales					
b. recitales de poesía.					
c. análisis de las estructuras sintácticas.					
d. talleres de creación literaria en inglés					
e. discusión de películas basadas en obras literarias.					
f. diseño de actividades de enseñanza- aprendizaje.					
g. discusión crítica					

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

## ANEXO 2

### The Werewolf By Angela Carter

It is a northern country; they have cold weather, they have cold hearts.

Cold; tempest; wild beasts in the forest. It is a hard life. Their houses are built of logs, dark, smoky within. There will be a crude icon of the virgin behind a guttering candle, the leg of a pig hung up to cure, a string of drying mushrooms. A bed, a stool, a table. Harsh, brief, poor lives.

To these upland woodsmen, the Devil is as real as you or I. More so; they have not seen us nor even know that we exist, but the Devil they glimpse often in the graveyards, those bleak and touching townships of the dead where the graves are marked with portraits of the deceased in the naïf style and there are no flowers to put in front of them, no flowers grow there, so they put out small, votive offerings, little loaves, sometimes a cake that the bears come lumbering from the margins of the forest to snatch away. At midnight, especially on Walpurgisnacht, the Devil holds picnics in the graveyards and invites the witches; then they dig up corpses, and eat them. Anyone will tell you that.

Wreaths of garlic on the doors keep out the vampires. A blue-eyed child born first on the night of St John's Eve will have second sight. When they discover a witch –some old woman whose cheeses ripen when her neighbours' do not, another old woman whose black cat, oh sinister! *follows her about all the time*, they strip the crone, search for her marks, for the supernumerary nipple her familiar sucks. They soon find it. Then they stone her to death.

Winter and cold weather.

Go and visit grandmother, who has been sick. Take her the oatcakes I've baked for her on the hearthstone and a little pot of butter.

The good child does as her mom bids –five miles' trudge through the forest; do not leave the path because of the bears, the wild boar, the starving wolves. Here, take your father's hunting knife; you know how to use it.

The child had a scabby coat of sheepskin to keep out the cold, she knew the forest too well to fear it but she must always be on her guard. When she heard that freezing howl of a wolf, she dropped her gifts, seized her knife and turned on the beast.



It was a huge one, with red eyes and running, grizzled chops: any but a mountaineer's child would have died of fright at the sight of it. It went for her throat, as wolves do, but she made a great swipe at it with her father's knife and slashed off its right forepaw.

The wolf let out a gulp, almost a sob, when it saw what had happened to it; wolves are less brave than they seem. It went lolloping off disconsolately between the trees as well as it could on three legs, leaving a trail of blood behind it. The child wiped the blade of her knife clean on her apron, wrapped up the wolf's paw in the cloth in which her mother had packed the oatcakes and went on towards her grandmother's house. Soon it came on to snow so thickly that the path and any footsteps, track or spoor that might have been upon it were obscured.

She found her grandmother was so sick she had taken to her bed and fallen into a fretful sleep, moaning and shaking so that the child guessed she had a fever. She felt the forehead, it burned. She shook out the cloth from her basket, to use it to make the old woman a cold compress, and the wolf's paw fell to the floor.

But it was no longer a wolf's paw. It was a hand, chopped off at the wrist; a hand toughened with work and freckled with old age. There was a wedding ring on the third finger and a wart on the index finger. By the wart, she knew it for her grandmother's hand.

She pulled back the sheet but the old woman woke up, at that, and began to struggle, squawking and shrieking like a thing possessed. But the child was strong, and armed with her father's hunting knife; she managed to hold her grandmother down long enough to see the cause of her fever. There was a bloody stump where her right hand should have been, festering already.

The child crossed herself and cried out so loud the neighbours heard her and come rushing in. They knew the wart on the hand at once for a witch's nipple; they drove the old woman, in her shift as she was, out into the snow with sticks, beating her old carcass as far as the edge of the forest, and pelted her with stones until she fell down dead.

Now the child lived in her grandmother's house; she prospered.

### ANEXO 3

#### Elementos literarios tomados de Holder (2001).

- a) **Plot:** the actions of the story carefully chosen and sequenced, traditionally structured round a conflict, reaching a climax, and concluding with a resolution of the conflict. The resolution may be implied or ambiguous.
- b) **Characterization:** development of a characters; the deliberate and careful accumulation of details that create a complete person or character. Readers understand a character because of these details, such as background, attitudes, conversations, thoughts, behavior, and information from and interaction with other characters
- c) **Setting:** the physical surroundings and time period in which the action takes place.
- d) **Point of View:** the perspective through which the story is told as revealed through the narrator, the point of view may change within a single story.
- e) **Style:** the writer's individual, characteristic use of language, including the choice of words, phrases, and other syntactical patterns; the structuring of paragraphs and sections of a story.

## ANEXO 4

## Reportes Escritos (NLnE)

**No. de Estudiante:**

**Fecha:**

**NLnE:**

**1. 9/nov/08**

THE WEREWOLF

This is a tale that narrates the story of a little girl that is so courageous that nothing scares her, and when mother asks her to take her grandma some oatcakes she agrees and leaves the house heading to the forest in which the road to her grandma's house is settled, but when she is in the middle of the forest a huge wolf appears and tries to kill her, but as she is so brave she takes the knife of her father that is carrying with her and cuts a forepaw of the wolf that disappears into the forest, and then she can continue her way to her grandma's home, and when she arrives there finds the old lady very sick and with blood in her bed, and the forepaw that she had cut to the wolf is now a human hand and her grandma does not have a hand.

What does this story remind us? Just it is the macabre version of the "Little Red Riding Hood" in which the little girl is so sweet and beautiful that everyone can imagine that she would never hurt anyone or anything, and the wolf in the story is a real one that knows how to talk and tries to eat the girl using treats and lying, which is something that animals do not do, and as it is a tale for children it has to be as soft as possible, and in "The Werewolf" the story is too bloody, and even the author tries to use real aspects in the story also uses fictional parts in it.

**2. 25/nov/08**

The werewolf

Angela Carter

This story is a criticism of classical fairy tales. It is written in a creepy and evil way. The events take place in a village in some northern cold country. The setting is the cold forest and a hut. The events occur in the night. The plot is quite similar to red-ridding-hood: the mother sends her little daughter to grandma's house with some goods because the old lady is been sick frequently. In her way to grandma's hut, the little girl runs across with a wolf that attracts her. From this point, the story changes, as the girl is able to defend herself with a sharp knife her mother gives her before she started the journey. When the little kid makes it to her grandma's house she realizes the wolf who attracted her was actually the old sweet lady a as werewolf. When the neighbors discover what grandma is, they kill her.

This story reflects the beliefs and superstitions people in small towns have and the way these attitudes make them behave. Also the characters are fiendish: for instance, the villagers kill anybody who is weird in the belief that she can be a witch, besides they murder the old lady.

I like this story because it goes beyond the classic fairy tale, showing the dark side of human beings through the characters' behavior and also because of its unexpected ending.

3. 23/nov/08

The Werewolf.

It is story that takes place in a town where phantoms and magic occurred; in the tale little boy who has a grandmother living in other side of the town is sent by her mother to give his grandma some food and pancake. He is brave and he knows how to defend himself from any danger that the forest he had to cross can come with, he is sent with a battle knife that helped him in the fight.

He had crossed the forest before by his own and he knew the danger and the creatures that were around, so was alert, suddenly a werewolf attacked him it was same one that he village was chasing for, because it had killed some sheep and make the villager to suffer. They had a fight and the kid used the knife until he could hit the werewolf.

He hurt the animal and he cut a claw, he picked it up and took it with him, when he arrived to the grandma's home he realizes that she was sick, and there was blood in the blanket, when he tried to assist her grandma, he dropped the claw but it was a human being hand, so the grandma, turned into the werewolf and he attacked it back again but this time he shout to loud so he could got the attention from the community and they went to rescue the boy they could manage the wolf and they stoned it until it falls in dead.

I personally liked this story very much it is the kind of tales I would like to have and it is particularly easy to read and very interesting so it make it a great tale.

4. 25/nov/08

### **THE WEREWOLF**

**Author:** Angela Carter

**Plot:** the story is about a girl who goes to her grandmother house and finds a wolf on the way.

Being tired of the fairy tales could be a reason to write a story like this one, who would imagine the wolf is the grandmother and this little red riding hood is so brave that not even a wolf can scare her.

The werewolf shows that not everything is the way it seems, and what would happen if the world would be different than what we think. The innocent not so innocent after all;

and the evil closer than we expect.

The story makes us think about everything that is around us, be careful with whom we trust, always keeping our eyes wide open so as to not be deceive and be aware of the tones that seem to have noble intentions.

Perhaps we have to think why fairy tales are written the way they are, showing just beautiful and happy endings where the bad ones are punished and the good ones live happily ever after. However this story does the same the wolf was punished and though it was painful to know that the sweet grandma was the horrible wolf, the bad one was destroyed and the good ones still alive to tell the story. I would say this story is much different from the original, maybe it is a grown up fairy tale because we are always trying to find the evilness in everything. It seems that when we grow up we lose the ability to look for happy endings.

5. 22/nov/08

### **The werewolf**

This short story was written by Angela Carter, someone who seems to have enjoyed writing “hardcore” or “obscure” versions from fairy tales (which original ones also are somewhat obscure in some parts), this one seems to be based on “Little red riding hood”. The story is about a girl who lives in a cold region, where there are lots of wolves around, everyone, even the kids carry weapons with them (the kids carry knives as they are not heavy at all, and are small). She goes to see her grandmother, and on the way there she comes across a wolf, which she confronts and manages to cut one paw off from it. The wolf flees, and she keeps the paw, wrapping it with a cloth. However, when she arrives to her grandmother’s house and she finds the old lady to be experimenting a high fever, shivering, the cloth with the paw falls down. The paw is no longer a paw, but a hand, and an old person’s hand at it, an old hand with a ring on one of it’s fingers, just like her grandmother’s. The girl notices it really is her grandmother’s hand after looking at where it was supposed to be. The grandma turned out to be a witch (or so the townspeople thought), and the people of there throw stones at her until she died. The little girl inherited the house and prospered... and she didn’t even seem to have cared for her grandmother. The people of that place was different, they were used to encounter things of the sort, to fight wolves, and to confront weird situations like that, everyone had to be strong and a heart as cold as the land were they lived in, probably.

6. 25/nov/08

### **The Werewolf** **By Angela Carter**

The Werewolf is part of an anthology of short fiction stories by Angela Carter. It was first

published in the United Kingdom in 1979. The anthology is *The Bloody Chamber and Other Stories*. These stories are closely based on fairytales. I have read a quote of Carter about this:

*My intention was not to do 'versions' or, as the American edition of the book said, horribly, 'adult' fairy tales, but to extract the latent content from the traditional stories.*

The werewolf is based on the folk tale of the Little Red Riding Hood.

A girl goes to visit her grandmother, but she finds a werewolf on the way; and she cut one of its paws with a knife; when she reaches her grandmother's house; the paw has turned into a hand with her grandmother's ring on it. The grandmother is in bed without a hand. The girl reveals to the town that her grandmother is the werewolf and the grandmother is killed when the villagers throw stones at her. Finally the girl inherits all her grandmother possessions.

Contrasting this story with the original tale; the Little Red Riding Hood encounters the wolf disguised as her grandmother; and in fact in some versions; the wolf has already eaten the grandmother. Then a lumberjack saves the little girl and takes the poor grandma out. I have read a version in which they fill the wolf's stomach with stones; so he goes to drink water in the river; he is too heavy; the wolf falls down and dies when he cannot swim due to the heavy stones in his stomach. Cruelty is not a problem in stories for children; but in Angela Carter's story I really enjoyed how the little girl is brave and manages to save herself from the wolf and to free the village from the terrible menace of a werewolf.

The activity presented by the team of the boys was so fun and interesting; I really loved it because the story was clear and they actually read some parts of the story.

7. 23/nov/08

### **Report: The werewolf by Angela Carter**

*And they live happily ever after* is a sentence commonly used in fairy tales, which is the idea society wants to transmit; pursue what make us happy. However, fairy tales do not represent reality, and they are so far from what we live in our everyday's life.

The werewolf is a story that I found very similar to Little Red Riding Hood, however, I think it describes a darker side of Little Red Riding Hood. The story is about a girl who went to visit her grandmother; on her way to her grandmother's home she fought with a werewolf and cut off its paw. When she reached her grandma's house, she realized that her grandmother's was the werewolf, and that she was missing her hand. The girl was attacked, but the werewolf was killed.

I would like to mention, that at the beginning of the story when the setting is being described, the reader can imagine very scary and spooky places; which is not the kind of setting you can expect from a fairy tale.

What I would like to say, is that this story is not very close to reality; but it reflects a little bit more the human being's feelings, showing the side that is not too common to talk about in fairy tales; I mean, that although the girl from the story was generous; she also

had a sinister side, and she was rewarded at the end of the story by keeping her grandma's house.

I think that the activity that we did in class was very creative and amusing since the team involved every single person in class, creating a motivating environment. Also, it helped me to figure out how the story developed.

8. 25/nov/08

### **THE WEREWOLF**

This story written by Angela Carter takes place in a northern country which is described as a cold country with people with cold hearts too.

The author describes that the people in this country are poor and live hard lives. They are superstitious to the point of conducting witch-hunts and stoning any witches found to death.

A main character of this story is a young girl whose mother sends her into the forest to bring food to her ill grandmother, arming her with a knife and warning her against the dangers of the woods. As she is walking, the girl hears a wolf's cry. She turns with her knife in order to confront the beast and when it lunges, she cuts off its paw. She wraps the wolf's paw in cloth and continues on her way. When the girl reaches her grandmother's house, she finds her grandmother in bed with a terrible fever, and when she shakes out the cloth to make a hot compress, the wolf's paw falls on the floor. It has changed into a hand, which she recognizes as her grandmother's because of the ring on it.

So the girl pulls back her grandmother's covers and discovers the cause of her fever. After that, her grandmother furiously wakes up and tries to attack her. Hearing the girl's screams, the neighbors come and help her. They examine the old woman and declare she was a witch. They force the grandmother out of bed then in the forest they stone her to death.

I found this story really interesting and exciting because of all the characteristics and bloody things the author adapted to the one Charles Perrault wrote or the one that has been focused to being read by children. I really enjoyed it.

9. 22/nov/08

### **The Werewolf**

This story was written by Angela Carters, and belongs to an anthology of short fiction

stories. The werewolf is based on the fairytale Little Red Riding Hood but it can be said that is a satiric version, because is bloody and cruel.

The story takes place in a northern country during the winter, and it is about a girl whose mother asks to visit the grandmother. She has to go through the forest to arrive to her grandmother's house, but it is dangerous because of the bears, wild boars and starving wolves. On her way, she bumps into a wolf, but instead of being afraid of him, she cuts him the right paw with a knife that her mother had given her.

The wolf escapes hurt and the girl keeps the paw in her basket, and goes to see her grandmother. When she arrives there, she realizes her grandmother is sick and cold; in order to keep her warm she takes the cloth of the basket and drops the paw, which had turned into a human old hand with a ring on a finger. The girl realizes that it is her grandmother's hand and cries out so loud that neighbors come rush in. In the end, they stone the grandmother until they kill her, and the girl inherits the grandmother's house.

As we can see, the writer shows a brave girl who confronts the wolf instead of talking to him, like in the Grimm brother's version. Another difference is that the grandmother was not eaten by the wolf, she was the werewolf. Finally, the girl was not rescued by a hunter, but by a group of cruel and cold heart people, who has no mercy in killing the grandmother.

10. 9/nov/08

The werewolf

This is a very interesting story which includes some supernatural things on it; the story takes place in a town in the mountains far away from any sign of civilization, in this town you can find that monsters of any kind live among the living and everybody seems to believe in all those tales grandma used to tell us when we were children.

People Believe in vampires, the devil, witches werewolves and more, and you can see this due to all the things they do to prevent these creatures from hurting them, like placing garlic on doors or hunting down witches.

The main story is about a very young girl who is sent by her mother to visit her grandma, her mother wanted her to take some oatcakes and butter to her, to do this she had to walk through the forest in the cold winter with all the dangers it implied, she was not afraid of doing this so she took her father's hunting knife and began her journey.

She knew the forest very well as to be afraid of doing such task, so she didn't hesitate in any moment. Everything was going very well until she heard a howl, it was a wolf, a very big one, and it was running to get her; she was not scared, she threw the oatcakes and took her father's hunting knife and waited for the wolf to attack. It went for her throat but she managed to dodge him and cut his paw with her knife, the wolf cried and ran away leaving a path of blood behind him, the girl took the paw and wrapped in the cloth



she had for the cakes and continued her way to her grandma's house.

When she arrived there, the old woman was in bed, sick, she got closer to feel her face, it was burning, she took the clothe where she had wrapped the wolf's paw to make a cold compress, but when she did this, the paw fell to the floor, the problem was that it was not a paw anymore it was a human hand, her grandmother's hand. She turn to her grandmother and pulled the sheet she had on her; the old lady woke up, she was furious, she attacked the girl but she managed to control her until the neighbors heard the girl screaming and came to help her.

They saw the old woman and knew that something was wrong wit her, they realized that she was a witch so they followed her to the forest until the finally trapped her and stoned her to death. The little girl kept the house and prospered there.

**11. 9/nov/08**

The Werewolf

Angela Carter is the author of this story, which takes place in a northern country, where people is colder, and even tougher than the people in other parts of the world. I personally think this story is kind of cruel but interesting.

A girl was visiting her grandmother during the winter. She was not like all the kinds we know, besides her short age, she was not afraid of those wild animals we find in the cold forests, such as bears and wolves. This is probably due to the terrifying stories that were told about the devil and witches, so everyone here has to learn to be tough and defend one's self.

On the way to go get what had been prepared for the grandmother, the little girl find a wolf on her way, approaching her to attack, but she reacts quickly and cuts off its paw... then she gets back at her grandma's house and sees her as if she were possessed, and tries to do something about it because she was burning in fever. The paw of the animal, which she had brought home falls down the floor and suddenly it transforms into a hand, the grandmother's hand... which even had the ring. The other people assumed the woman was a witch and they threw stones at her until she died, and the little girl takes possession of the house, probably not even feeling sorry about what happened.

**12. 25/nov/08**

The werewolf

I love this story because it goes beyond the boundaries of imagination, and also because it is so fun, full of irony.

It is a story about a girl who is visiting her grandmother, in a village full of superstitions and scary stories.

One day while she is walking trough the woods to visit her grandmother, she is attacked

by a wolf, bravely she responds to the attack by cutting the animals paw. When she arrives at her grandma, she noticed her really ill and sick, then when the animals paw fell to the floor, it transforms into a human hand, the grandmas hand, after this, the grandma attacks the girl, but when the neighbors hear those sounds, they defend the girl and kill the monster grandma by throwing stones at her. I think it is sarcastic and ironic and I love the way this fairy tale is transform into something as cruel as reality.

## ANEXO 5.

## Tablas de Clasificación de las Catálisis utilizadas en las NLnE

## Catálisis Narrativas Internas y Suspensorias en SEsN de Orientación

Es	A. Catálisis Narrativas	B. Catálisis Suspensorias	
1.	<p>A.1.</p> <p>A.1.a. Sentimientos</p> <p>A.1.b. Opinión</p> <p>A.1.c. Perceptivos</p> <p>A.2.</p> <p>A.2.a. Posibilidad</p> <p>A.2.b. Probabilidad</p> <p>A.3.</p> <p>A.3.a. Topicalización</p>	<p>B.1. Estado</p> <p>B.1.2. Propiedad</p> <p>B.1.3. Hechos no modificables</p> <p>B.1.4. Posesión</p>	<p>B.1.5 Permanencia</p> <p>B.1.6. Duración inherente</p> <p>B.1.7 Pseudoatributivos</p> <p>B.1.8. Pensamientos, emociones</p> <p>B.1.9. Locativos</p> <p>B.1.10. Transitivos</p>
2.	<p><b>This is a tale that narrates the story of a little girl that is so courageous that nothing scares her, and when mother asks her to take her grandma some oatcakes she agrees and leaves the house heading to the forest in which the road to her grandma's house is settled</b></p>	<p>1. <b>This is a tale (A.3.a)</b></p> <p>2. <b>[a tale] that narrates the story of a little girl (A.3.a)</b></p>	<p>1. <b>[a girl] that is so courageous (B.1.2)</b></p> <p>2. <b>[a girl] that nothing scares her... (B.1.8)</b></p>
3.	<p><b>It is story that takes place in a town where phantoms and magic occurred; in the tale little boy who has a grandmother living in other side of the town is sent by her mother to give his grandma some food and pancake. He is brave and he knows how to defend himself from any danger that the forest he had to cross can come with, he</b></p>	<p>1. <b>It is a story (A.3.a)</b></p> <p>2. <b>[the story] that takes place (A.3.a)</b></p>	<p>1. <b>[a little boy] has a grandmother (B.1.4)</b></p> <p>4. <b>[the grandmother is] living in other side of the town..(B.1.9)</b></p> <p>5. <b>He is brave (B.1.2)</b></p> <p>6. <b>He knows how to defend himself from any danger</b></p>

	<u>is sent with a battle knife that helped him in the fight.</u>		<b>that the forest (B.1.8)</b>
5.	<u>The story is about a girl who lives in a cold region, where there are lots of wolves around, everyone, even the kids carry weapons with them (the kids carry knives as they are not heavy at all, and are small).</u>		<b>1. [in the region] there are lots of wolves around, everyone (B.1.5) 2. [the knives] are not heavy at all (B.1.2) 3. [the knives] are small (B.1.2)</b>
7.	<u>The story is about a girl who went to visit her grandmother[...]</u> <b>I would like to mention, that at the beginning of the story when the setting is being described, the reader can imagine very scary and spooky places; which is not the kind of setting you can expect from a fairy tale.</b>	<b>1. I would like to mention that at the beginning of the story (A.1.b) 2. When the setting is being described (A.3.a) 3. the reader can imagine very scary and spooky places (A.2.a) 4. [It] is not the kind of setting (A.3.a) 5. you can expect from a fairy tale. (A.2.a)</b>	
8.	<u>This story written by Angela Carter takes place in a northern country which is described as a cold country with people with cold hearts too.</u>  <u>The author describes that the people in this country are poor and live hard lives. They are superstitious to the point of conducting witch-hunts and stoning any witches found to death.</u>  <u>A main character of this story is a young girl whose mother sends her into the forest to bring food to her ill grandmother, arming her with a knife and warning her against the dangers of the woods</u>	<b>1. [the country] is described as a cold country with people with cold hearts too. (A.3.a)</b>	<b>1. [ the mother] is warning her against the dangers of the woods (B.1.8)</b>
9.	<u>The story takes place in a northern country during the winter, and it is about a girl whose mother asks to visit the grandmother. She has to go to through the forest to arrive to her</u>		<b>1. [the forest] it is dangerous because of the bears, wild boars and starving wolves. (B.1.2)</b>

	<b>grandmother's house, but it is dangerous because of the bears, wild boars and starving wolves.</b>		
10.	<p><b>This is a very interesting story which includes some supernatural things on it; <u>the story takes place in a town in the mountains far away from any sign of civilization, in this town you can find that monsters of any kind live among the living</u> and <u>everybody seems to believe in all those tales grandma used to tell us when we were children.</u></b></p> <p><b>People Believe in vampires, the devil, witches werewolves and more, and you can see this due to all the things the to prevent these creatures from hurting them, like placing garlic on doors or hunting down witches.</b></p> <p><b><u>The main story is about a very young girl who is send by her mother to visit her grandma, her mother wanted her to take some oatcakes and butter to her, to do this she had to walk through the forest in the cold winter with all the dangers it implied, she was not afraid of doing this so she took her father's hunting knife and began her journey.</u></b></p>	<p><b>1. This is a very interesting story (A.1.b)</b></p> <p><b>2. [the story] includes some supernatural things on it. (A.2.a)</b></p> <p><b>3. in this town you can find that... (A.3.a)</b></p> <p><b>4. grandma used to tell us [the tales] .(A.1.c)</b></p> <p><b>5. when we were children (A.1.b)</b></p> <p><b>6. in the cold winter with all the dangers it implied (A.1.c)</b></p>	<p><b>1. [ the town is] in the mountains far away from any sign of civilization (B.1.9)</b></p> <p><b>2. monsters of any kind live among the living.. (B.1.5)</b></p> <p><b>3. People believe in vampires, the devil, witches werewolves and more (B.1.8)</b></p>
11.	<p><b>Angela Carter is the author of this story, which <u>takes place in a northern country, where people is colder, and even tougher than the people in other parts of the world.</u></b></p> <p><b>I personally think this story is kind of cruel but interesting.</b></p> <p><b><u>A girl was visiting her grandmother during the winter. She was not like all the kinds we know, besides her short age, she was not afraid of those wild animals we find in the cold forests, such as bears and wolves. This is probably due to the terrifying stories that were told</u></b></p>	<p><b>1. Angela Carter is the author of this story. (A.3.a)</b></p> <p><b>2. I personally think (A.1.c)</b></p> <p><b>3. this story is kind of cruel but interesting. (A.1.b)</b></p> <p><b>4. we know[the kids] (A.1.b)</b></p> <p><b>5. we find in the cold forests, such as bears and wolves. (A.2.b)</b></p> <p><b>6. This is probably due to the terrifying stories (A.3.a)</b></p> <p><b>7. [stories] that were told about the devil and witches (A.3.a)</b></p>	<p><b>1. [people are] even tougher than the people in other parts of the world. (B.1.3)</b></p> <p><b>2. She was not like all the kinds[kids] (B.1.7)</b></p> <p><b>3. besides her short age, she was not afraid o f those wild animals (B.1.10)</b></p>

	<p><b>about the devil and witches, so everyone here has to learn to be tough and defend one's self.</b></p>	
--	---	--

### Catálisis Narrativas Internas y Suspensorias en SEsN de Complicación

ES	SEsN de COMPLICACIÓN	A. CNI	B. CS
1.	<p>but when <u>she is in the middle of the forest</u> a huge wolf appears and tries to <u>kill her</u>, but as <b>she is so brave</b> she takes the knife of her father that is carrying with her and <u>cuts a forepaw of the wolf that disappears into the forest</u>, and then she can continue her way to her <u>grandma's home</u></p>		<p><b>1. she is so brave (B.1.2)</b></p>
2.	<p>In her way to grandma's hut, the little girl runs across with a wolf that attracts her. <b>From this point, the story changes</b>, as the girl is able to defend herself with a sharp knife her mother gives her before she started the journey</p>	<p><b>1. the story changes (A.3.a)</b></p>	
3.	<p>He had crossed the forest before by his own and <b>he knew the danger and the creatures that were around, so was alert</b>, suddenly a werewolf attacked him <b>it was same one that he village was chasing for, because it had killed some sheep and make the villager to suffer</b>. They had a fight and the kid used the knife until he could hit the werewolf. He hurt the animal and <u>he cut a claw, he picked it up and took it with him</u></p>		<p><b>1. he knew the danger (B.1.3)</b>  <b>2. [he knew] the creatures (B.1.3)</b>  <b>3.[the creatures] that were around (B.1.5)</b>  <b>4. [he] was alert.(B.1.5)</b>  <b>5. it was same one that, and make the villager to suffer (B.1.3)</b></p>
9.	<p>On her way, she bumps into a wolf, but <b>instead of being afraid of him, she cuts him the right paw with a knife that her mother had given her</b>. The wolf escapes hurt and the girl keeps the paw in her basket, and goes to see her grandmother</p>		<p><b>1. [the girl] instead of being afraid of him(B.1.8)</b></p>
10.	<p><b>She knew the forest very well as to be afraid of doing such task, so she didn't hesitate in any moment. Everything was going very well until she heard a howl, it was a wolf, a very big one, and it was running to get her; she was not scared, she threw the oatcakes and took her father's hunting knife and waited for the</b></p>		<p><b>1. She knew the forest very well (B.1.3)</b>  <b>2. [the girl wasn't] be afraid of doing such task (B.1.8)</b>  <b>3. she didn't hesitate in any moment. (B.1.10)</b>  <b>4. Everything was going very well (B.1.5)</b></p>

<p><b>wolf to attack.</b> <i>It went for her throat but she managed to dodge him and cut his paw with her knife, the wolf cried and ran away leaving a path of blood behind him, the girl took the paw and wrapped in the clothe she had for the cakes and continued her way to her grandma's house.</i></p>		<p>5. <b>it was a wolf</b> (B.1.2)  6. <b>[it was] a very big one</b> (B.1.2)  7. <b>she was not scared</b> (B.1.8)  8. <b>[she]waited for the wolf to attack</b> (B.1.5)  9. <b>she had for the cakes</b> (B.1.4)</p>
--	--	--

### Catálisis Narrativas Internas y Suspensorias en SEsN de Resolución

ES	SEsN de RESOLUCIÓN	A. CNI	B. CS
1.	<p><i>and when she arrives there finds the old lady very sick and with blood in her bed, and the forepaw that she had cut to the wolf is now a human hand and her grandma does not have a hand</i></p>		<p>2. <b>[the forepaw] is now a human hand</b> (B.1.2)</p>
2.	<p><i>When the little kid makes it to her grandma's house she realizes the wolf who attracted her was actually the old sweet lady a as werewolf</i></p>		<p>1. <b>[the old lady was] a werewolf</b> (B.1.3)</p>
3.	<p><i>when he arrived to the grandma's home he realizes that she was sick, and there was blood in the blanket, when he tried to assist her grandma, he dropped the claw but it was a human being hand, so the grandma, turned into the werewolf</i></p>		<p>1. <b>he realizes that</b> (B.1.10)  2. <b>there was blood in the blanket</b> (B.1.5)  3. <b>it was a human being hand</b> (B.1.2)</p>
5.	<p><i>However, when she arrives to her grandmother's house and she finds the old lady to be experimenting a high fever, shivering, the cloth with the paw falls down. The paw is no longer a paw, but a hand, and an old person's hand at it, an old hand with a ring on one of it's fingers, just like her grandmother's. The girl notices it really is her grandmother's hand after looking at where it was supposed to be. The grandma turned out to be a witch (or so the townspeople thought)</i></p>		<p>1. <b>[the old lady]to be experimenting a high fever</b> (B.1.6)  2. <b>The paw is no longer a paw</b> (B.1.2)  3. <b>[the paw] is a hand</b> (B.1.2)  4. <b>[it is] an old person's hand</b> (B.1.4)  5. <b>[the hand has] a ring on one of it's fingers</b> (B.1.4)  6. <b>[the ring is] like her grandmother's</b> (B.1.7)  7. <b>The girl notices</b> (B.1.10)  8. <b>it really is her grandmother's hand</b></p>

			(B.1.2) 9. [the hand] was supposed to be (B.1.7) 10. the townspeople thought) (B.1.10)
6.	when <u>she reaches her grandmother's house</u> ; the paw has turned into a hand with her grandmother's ring on it. <u>The grandmother is in bed without a hand</u>		1. [the grandmother is] without a hand (B.1.9) 2. her grandmother's [has a] ring on it (B.1.4)
7.	When <u>she reached her grandma's house</u> , she realized that her grandmother's was the werewolf, and that <b>she was missing her hand</b>		1. she was missing her hand (B.1.9)
8.	When <u>the girl reaches her grandmother's house</u> , she finds her grandmother in bed with a terrible fever, and when shakes out the cloth to make a hot compress, the wolf's paw falls on the floor. It has changed into a hand, which she recognizes as her grandmother's <b>because of the ring on it</b> . So the girl pulls back her grandmother's covers and <u>discovers the cause of her fever</u>		1. because of [there is a] ring on it (B.1.5)
9.	When <u>she arrives there</u> , <b>she realizes her grandmother is sick and cold</b> ; in order to <b>keep her warm</b> she takes the cloth of the basket and drops the paw, which had turned into a human old hand with a ring on a finger. The girl realizes that it is her <u>grandmother's hand</u>		1. she realizes her (B.1.10) 2. grandmother is sick (B.1.2) 3. [the grandmother is] cold (B.1.2) 4. to keep her warm (B.1.5)
10.	When she arrived there, <u>the old woman was in bed, sick</u> , she got closer to feel her face, <b>it was burning</b> , she took the clothe where she had wrapped the wolf's paw to make a cold compress, but when she did this, the paw fell to the floor, <b>the problem was that it was not a paw anymore it was a human hand, her grandmother's hand</b> . She turn to her grandmother and pulled the sheet she had on her; the old lady woke up, <b>she was furious</b> , <u>she attacked the girl</u> but she managed to control her	1. it was burning (A.1.c)	1. the old woman was in bed (B.1.9) 3. the problem was that (B.1.2) 4. it was not a paw (B.1.2) anymore 5. it was a human hand (B.1.2) 6. she was furious (B.1.2)
11.	then <u>she gets back at her grandma's house</u> and sees her as if <b>she were possessed</b> , <u>and tries to do something about it</u> because <b>she was burning in fever</b> . The paw of the animal, which she had brought home falls down the floor and suddenly <u>it transforms into a hand</u> , the grandmother's hand... <b>which</b>	3. she was burning in fever (A.1.c)	1. as if she were possessed (B.1.7) 2. [the hand] even had the ring. (B.1.4)



	even had the ring.		
--	--------------------	--	--

### Catálisis Narrativas Internas y Suspensorias en SEsN de Evaluación

ES	SEsN de EVALUACIÓN	A. CNI	B. CS
2.	When <u>the neighbors discover what grandma is, they kill her</u>		1. what grandma is (B.1.2)
5.	[...] <u>the people of there throw stones at her until she died. The little girl inherited the house and prospered...</u> and <b>she didn't even seem to have cared for her grandmother.</b>		1. [the girl] prospered (B.1.6) 2. she didn't even seem to have cared for her grandmother (B.1.7)
6.	<i>The girl reveals to the town that her grandmother is the werewolf and the grandmother is killed when the villagers throw stones at her. Finally the girl inherits all her grandmother possessions</i>		1. her grandmother is the werewolf (B.1.2)
8.	After that, <b>her grandmother furiously wakes up</b> and <u>tries to attack her.</u> <i>Hearing the girl's screams, the neighbors come and help her. They examine the old woman and declare she was a witch. They force the grandmother out of bed then in the forest they stone her to death.</i>		1. she was a witch (B.1.2)
10.	<u>the neighbors heard the girl screaming and came to help her.</u> <b>They saw the old woman and knew that something was wrong with her, they realized that she was a witch so they followed her to the forest until they finally trapped her and stoned her to death. The little girl kept the house and prospered there.</b>		1. [they] knew that (B.1.3) 2. something was wrong with her (B.1.5) 3. they realized that (B.1.10) 4. she was a witch (B.1.2) 5. [the girl] prospered there (B.1.6)
11.	<b>The other people assumed the woman was a witch and they threw stones at her until she died, and the little girl takes possession of the house, probably not even feeling sorry about what happened.</b>	3. [they are] not even feeling sorry about (A.1.b) 4. what happened (A.1.b)	1. The other people assumed (B.1.10) 2. the woman was a witch (B.1.2)

### Catálisis Narrativas Externas (CNE) y catálisis desacelerantes (CD) en SEsN de Orientación

ST	A. CNE	B. CD	
	A.1.Modalidades A.1.a. <i>Habilidades</i> A.1.b. <i>Obligaciones</i>	<b>B.1. Actividades</b> B.1.a movimiento continuo B.1.b. descripción del sujeto B.1.c. actividades físicas B.1.d. verbos transitivos  <b>B.2. Realizaciones</b> B.2.a. cambio de lugar B.2.b. objeto afectado o efectuado B.2.c. los verbos de ejecución	<b>B.3. Logros</b> B.3.a. sin fases B.3.b. escasa duración B.3.c. cambio de estado B.3.d. verbos de posesión B.3.e. verbos de percepción y de lengua
1.	<p><b>This is a tale that narrates the story of a little girl that is so courageous that nothing scares her, and <u>when mother asks her to take her grandma some oatcakes she agrees and leaves the house heading to the forest in which the road to her grandma's house is settled</u></b></p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. [she] leaves the house <b>(B.2.a)</b></li> <li>2. [she is] heading to the forest <b>(B.2.c)</b></li> <li>3. The events occur in the night <b>(B.1.b)</b></li> </ol>
3.	<p><b>It is story that takes place in a town where <u>phantoms and magic occurred</u>; in the tale <u>little boy who has a grandmother living in other side of the town is sent by her mother to give his grandma some food and pancake. He is brave and he knows how to defend himself from any danger that the forest he had to cross can come with, he is sent with a battle knife that helped him in the fight.</u></b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. the forest he had to cross <b>(A.1.b)</b></li> <li>2. [any danger] can come with <b>(A.1.a)</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. [a battle knife] helped him in the fight <b>(B.2.b)</b></li> </ol>
5.	<p><b>The story is about a girl who lives in a <u>cold region, where there are lots of wolves around, everyone, even the kids carry weapons with them (the kids carry knives as they are not heavy at all, and are small).</u></b></p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. [...] the kids carry weapons with them <b>(B.2.c)</b></li> <li>2. [(the kids carry knives) <b>(B.2.c)</b></li> </ol>
8.	<p><b><u>This story written by Angela Carter takes place in a northern country which is described as a cold country</u></b></p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. This story written by Angela Carter <b>(B.1.b)</b></li> </ol>

	<p><b>with people with cold hearts too.</b>  <u>The author describes that the people in this country are poor and live hard lives. They are superstitious to the point of conducting witch-hunts and stoning any witches found to death. A main character of this story is a young girl whose mother sends her into the forest to bring food to her ill grandmother, arming her with a knife and warning her against the dangers of the woods</u></p>		<p>2. The author describes that <b>(B.3.e)</b>  3. [the people are] conducting witch-hunts <b>(B.1.d)</b>  4. [the people are] stoning any witches found to death <b>(B.3.b)</b></p>
9.	<p><u>The takes place in a northern country during the winter, and it is about a girl whose mother asks to visit the grandmother. She has to go to through the forest to arrive to her grandmother's house, but it is dangerous because of the bears, wild boars and starving wolves.</u></p>	<p>1. She has to go to through the forest <b>(A.1.b)</b>  2. [she has] to arrive to her grandmother's house <b>(A.1.b)</b></p>	
10.	<p><b>This is a very interesting story which includes some supernatural things on it; the story takes place in a town in the mountains far away from any sign of civilization, in this town you can find that monsters of any kind live among the living and everybody seems to believe in all those tales grandma used to tell us when we were children.</b>  <b>People Believe in vampires, the devil, witches werewolves and more, and you can see this due to all the things the to prevent these creatures from hurting them, like placing garlic on doors or hunting down witches.</b>  <u>The main story is about a very young girl who is send by her mother to visit her grandma, her mother wanted her to take some oatcakes and butter to her, to do this she had to walk through the forest in the cold winter with all the dangers it implied, she</u></p>	<p>1. [people beliefs] you can see this due to all the things <b>(A.1.a)</b></p>	<p>1. [people are] placing garlic on doors <b>(B.2.b)</b>  2. to prevent these creatures from hurting them <b>(B.3.a)</b>  3. [people are] hunting down witches. <b>(B.2.c)</b>  4. 5. [the girl] began her journey <b>(B.3.c)</b></p>

	was not afraid of doing this so <u>she</u> took her father's hunting knife and began her journey.		
11.	<p><b>Angela Carter is the author of this story</b>, which <u>takes place</u> in a northern country, where <u>people is colder</u>, and <b>even tougher than the people in other parts of the world</b>. I personally think this story is kind of cruel but interesting.</p> <p><u>A girl was visiting her grandmother during the winter</u>. <b>She was not like all the kinds we know, besides her short age, she was not afraid of those wild animals we find in the cold forests, such as bears and wolves. This is probably due to the terrifying stories that were told about the devil and witches, so everyone here has to learn to be tough and defend one's self.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. so everyone here has to learn(A.1.b)</li> <li>2. to be tough (A.1.b)</li> <li>3. 3.[to] defend one's self. (A.1.b)</li> </ol>	

### Catálisis Narrativas Externas (CNE) y catálisis desacelerantes (CD) en SEsN de Complicación

ST	SEsN de COMPLICACIÓN	A. CNE	B. CD
1.	but when <u>she is in the middle of the forest a huge wolf appears and tries to kill her</u> , but as <b>she is so brave</b> she takes the knife of her father that is carrying with her and <u>cuts a forepaw of the wolf that disappears into the forest, and then she can continue her way to her grandma's home</u>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. she takes the knife of her father (B.2.c)</li> <li>2. [she] is carrying with her (B.2.c)</li> <li>3. [the wolf] disappears into the forest(B.3.c),</li> </ol>
2.	<u>In her way to grandma's hut, the little girl runs across with a wolf that attracts her. From this point, the story changes, as the girl is able to defend herself with a sharp knife her mother gives her before she started the journey</u>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. her mother gives [a knife] her (B.2.c)</li> <li>2. before she started the journey (B.3.c)</li> </ol>
3.	<u>He had crossed the forest before</u>		1. He had crossed the forest before by

	<p>by his own and he knew the danger and the creatures that were around, so was alert, suddenly a werewolf attacked him it was same one that he village was chasing for, because it had killed some sheep and make the villager to suffer. They had a fight and the kid used the knife until he could hit the werewolf.</p> <p>He hurt the animal and he cut a claw, he picked it up and took it with him</p>	<p>1. until he could hit the werewolf.(A.1.a)</p>	<p>his own (B.1.a)  2.the village was chasing for [the wolf] (B.1.d)  3.[the wolf] had (k)illed some sheep (B.3.b)  4. He hurt the animal(B.3.a)</p>
5.	<p>She goes to see her grandmother, and on the way there she comes across a wolf, which she confronts and manages to cut one paw off from it. The wolf flees, and she keeps the paw, wrapping it with a cloth.</p>	<p>1. [She] manages to cut one paw off from it (A.1.a)</p>	<p>1. she confronts [the wolf] (B.3.a)  2. [she is] wrapping it with a cloth (B.1.d).</p>
8.	<p>As she is walking, the girl hears a wolf's cry. She turns with her knife in order to confront the beast and when it lunges, she cuts off its paw. She wraps the wolf's paw in cloth and continues on her way</p>		<p>1. As she is walking,(B.1.a)  2. the girl hears a wolf's cry. (B.1.c)  3. She turns with her knife (B.3.b)  4. when it lunges[the wolf] (B.3.b)  5. She wraps the wolf's paw in cloth (B.1.d)</p>
9.	<p>On her way, she bumps into a wolf, but instead of being afraid of him, she cuts him the right paw with a knife that her mother had given her.</p> <p>The wolf escapes hurt and the girl keeps the paw in her basket, and goes to see her grandmother</p>		<p>1. that her mother had given her. (B.2.c)</p>
10.	<p>She knew the forest very well as to be afraid of doing such task, so she didn't hesitate in any moment. Everything was going very well until she heard a howl, it was a wolf, a very big one, and it was running to get her; she was not scared, she threw the oatcakes and took her father's hunting knife and waited for the wolf to attack. It went for her</p>	<p>6. she managed to dodge him (A.1.a)</p>	<p>1. she heard a howl (B.1.c)  2. it was running to get her (B.1.a)  3. she threw the oatcakes (B.3. b)  4.[she] took her father's hunting knife (B.2.c)  5. the wolf cried (B.1.c)  6. [the wolf was] leaving a path of blood behind him (B.2.a)  7. [the girl] wrapped in the clothe (B.1.d)</p>

	<u>throat</u> but she managed to <u>dodge</u> him and cut his paw with her knife, <u>the wolf</u> cried and <u>ran</u> away leaving a path of blood behind him, <u>the girl</u> took the paw and wrapped in the clothe <b>she had for the cakes</b> and <u>continued</u> her way to her grandma's house.		
11.	On the way to go get what had been prepared for the grandmother, <u>the little girl</u> find a <u>wolf</u> on her way, approaching her to attack, but she reacts quickly and cuts off its paw...		1.On the way to [ go] get ( <b>B.3.b.</b> ) 2.what had been prepared for the grandmother ( <b>B:1.d</b> ) 3.[the wolf was] approaching her to attack ( <b>B.2.a</b> ) 4.she <b>reacts</b> quickly ( <b>B.3.c</b> )
12.	One day while <u>she</u> is walking <u>trough</u> the woods to visit her grandmother, she is attacked by a <u>wolf</u> , bravely she responds to the attack by <u>cutting</u> the animals paw.		1.[she goes] to visit her grandmother ( <b>B.2.a</b> ) 2. she responds to the attack( <b>B.3.e</b> )

### Catálisis Narrativas Externas (CNE) y catálisis desacelerantes (CD) en SEsN de Resolución

ST	SEsN de RESOLUCIÓN	A.CNE	B. CD
1.	and <u>when she</u> arrives there finds <u>the old lady</u> very sick and with blood in her bed, and the forepaw that she had cut to the wolf <b>is now a human hand</b> and <u>her grandma</u> does <u>not have a hand</u>		1. she <b>had cut</b> to the wolf ( <b>B.2.b.</b> ) 2 [the girl finds] blood in her bed [granny] ( <b>B.3.e</b> ) 3. [the girl finds] the forepaw ( <b>B:3.e</b> )
3.	when <u>he</u> arrived to the grandma's <u>home</u> <b>he realizes that she was sick</b> , and <b>there was blood in the blanket</b> , when <u>he</u> tried to assist her <u>grandma</u> , he <u>dropped the claw</u> but <b>it was a human being hand</b> , so <u>the grandma</u> , turned into the werewolf		1. he <u>dropped the claw</u> ( <b>B.3.a</b> )
5.	However, when <u>she</u> arrives to her grandmother's house and she finds <u>the old lady</u> to be <b>experimenting a high fever</b> , shivering, the cloth with the paw falls down. <b>The paw is no longer a paw, but a hand</b> , and an old person's hand at it, an old hand		2. [the old lady was] shivering( <b>B.1.a</b> ) 3. the cloth with the paw falls down ( <b>B.3.a</b> ) 4. the girl is looking [the place of the hand] ( <b>B.1.d</b> )

	with a ring on one of it's fingers, just like her grandmother's. The girl notices it really is her grandmother's hand after looking at where it was supposed to be. The grandma turned out to be a witch (or so the townspeople thought)		5. The grandma turned out to be a witch (B.3.c)
6.	when she reaches her grandmother's house; the paw has turned into a hand with her grandmother's ring on it. The grandmother is in bed without a hand		1. the paw has turned into a hand (B.3.c.)
8.	When the girl reaches her grandmother's house, she finds her grandmother in bed with a terrible fever, and when shakes out the cloth to make a hot compress, the wolf's paw falls on the floor. It has changed into a hand, which she recognizes as her grandmother's because of the ring on it. So the girl pulls back her grandmother's covers and discovers the cause of her fever		1.[she] shakes out the cloth (B.3.b.) 2 [she] to make a hot compress, (B.2.b) 3. the wolf's paw falls on the floor. (B.3.a) 4. It[the paw] has changed into a hand(B.3.c.) 5. the girl pulls back her grandmother's covers (B.2.b)
9.	When she arrives there, she realizes her grandmother is sick and cold; in order to keep her warm she takes the cloth of the basket and drops the paw, which had turned into a human old hand with a ring on a finger. The girl realizes that it is her grandmother's hand		2. she takes the cloth of the basket (B.2.c) 3. [it] drops the paw (B.3.b.) 4. [the paw] had turned into a human old hand with a ring on a finger (B.3.c.)
10.	When she arrived there, the old woman was in bed, sick, she got closer to feel her face, it was burning, she took the clothe where she had wrapped the wolf's paw to make a cold compress, but when she did this, the paw fell to the floor, the problem was that it was not a paw anymore it was a human hand, her grandmother's hand. She turn to her grandmother and pulled the sheet she had on her; the old lady woke up, she was furious, she attacked the girl but she managed to control her	10. she managed to control her (A.1.a)	1. she got closer to feel her face (B.2.a.) 2. she took the clothe (B.2.c) 3. she had wrapped the wolf's paw (B.1.d) 4. to make a cold compress, (B.2.b) 5. when she did this, (B.2.b) 6. the paw fell to the floor(B.3.a)  7. She turn to her grandmother (B.2.a.) 8. [she] pulled the sheet she had on her; (B.2.b)

			9. the old lady woke up (B.3.c)
11.	then she gets back at her grandma's house and sees her as if she were possessed, and tries to do something about it because she was burning in fever. The paw of the animal, which she had brought home falls down the floor and suddenly it transforms into a hand, the grandmother's hand... which even had the ring.		1. [the girl] sees her (B.1.c.)  4. The paw of the animal, [...] falls down the floor (B.3.a) 5. [the paw] which she had brought home (B.2.a.)
12.	When she arrives at her grandma, she noticed her really ill and sick, then when the animals paw fell to the floor, it transforms into a human hand, the grandmas hand,		1. the animals paw fell to the floor(B.3.a)

### Catálisis Narrativas Externas (CNE) y catálisis desacelerantes (CD) en SEsN de Evaluación

ST	SEsN de EVALUACIÓN	A.CNE	A. CD
3.	and he attacked it back again but this time he shout to loud so he could got the attention from the community and they went to rescue the boy they could manage the wolf and they stoned it until it falls in dead	1. they could manage the wolf (A.1.a)	1. he shout to loud (B.1.a) 2. they stoned it (B.3.b)
5.	[...] the people of there throw stones at her until she died. The little girl inherited the house and prospered... and she didn't even seem to have cared for her grandmother.		1. the people of there throw stones at her (B.3.b)
6.	The girl reveals to the town that her grandmother is the werewolf and the grandmother is killed when the villagers throw stones at her. Finally the girl inherits all her grandmother possessions		1. The girl reveals to the town(B.3.e) 1. the villagers throw stones at her. (B.3.b)
8.	After that, her grandmother furiously wakes up and tries to attack her. Hearing the girl's screams, the neighbors come and help her. They examine the old woman and declare she was a witch. They force the grandmother out of bed then in the forest they stone her to death.		1. her grandmother furiously wakes up (B.3.c)  2. Hearing the girl's screams (B.3.e).  3. They examine the old woman (B.3.e) 4. and [they] declare (B.3.e)



			<p>5. They force the grandmother out of bed (B.2.a).</p> <p>6. [They force her] in the forest (B.2.a).</p>
9.	[the girl] cries out so loud that neighbors come rush in. In the end, they stone the grandmother until they kill her, and the girl inherits the grandmother's house.		<p>1. [the girl] cries out so loud (B.1.c)</p> <p>2. they stone the grandmother (B.3.b)</p>
10.	<p>the neighbors heard the girl screaming and came to help her.</p> <p><b>They saw the old woman and knew that something was wrong with her, they realized that she was a witch so they followed her to the forest until they finally trapped her and stoned her to death. The little girl kept the house and prospered there.</b></p>		<p>1. [the neighbours] heard (B.3.e).</p> <p>2. the girl [is] screaming (B.1.c).</p> <p>3. They saw the old woman (B.1.c.)</p> <p>4. they followed her to the forest (B.2.a)</p> <p>5 the(y) finally trapped her (B.3.a)</p>
11.	<b>The other people assumed the woman was a witch and they threw stones at her until she died, and the little girl takes possession of the house, probably not even feeling sorry about what happened.</b>		<p>1. they threw stones at her(B.3.b)</p>
12.	[...] after this, the grandma attacks the girl, but when the neighbors hear those sounds, they defend the girl and kill the monster grandma by throwing stones at her.		<p>1. the neighbors hear those sounds, (B.3.e.)</p> <p>2. [the neighbors] throwing stones at her (B.3.b)</p>