

ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL USO DE TEXTOS LITERARIOS APLICADOS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2 DESDE UNA PERSPECTIVA ESTÉTICO - COGNITIVA

*María Isabel Barboza Ramírez**

RESUMEN

El presente artículo aporta un compendio teórico-metodológico del uso del texto literario como herramienta de insumo en la didáctica y adquisición del español como L2 desde una perspectiva estético-cognitiva. Asimismo, muestra los resultados obtenidos mediante la interacción-transacción del texto-lector con un grupo de estudiantes extranjeros, quienes colaboraron con sus respuestas de comprensión de lectura e interacción en el aula, durante la realización del estudio.

Palabras clave: estético, cognitivo, transacción, interacción, texto.

ABSTRACT

This article provides a theoretical and methodological compendium of the use of the literary text as a tool and input into the teaching and acquisition of Spanish L2 from an aesthetic-cognitive perspective. It also shows the results obtained through the L2 text-reader interaction and transaction with a group of foreign students who worked contributed with their answers in reading comprehension and interaction in the classroom, during the realization of this study.

Keywords: aesthetic, cognitive, transaction, interaction, text.

La investigación sobre el uso de textos literarios para la adquisición del español L2 es novedosa. No obstante, numerosos estudios seminales sobre la comprensión de lectura en lengua materna y segundas lenguas, así como estudios empíricos realizados en la enseñanza de la lengua materna dentro del marco de la transacción estética, forman parte de los supuestos que respaldan esta investigación. La misma se apoya particularmente, en los planteamientos esquemático-cognitivo de la teoría del esquema y en la teoría de la transacción estética de Louise

Rosenblatt, en el contexto de la aplicación de la respuesta del lector con propósitos didácticos.

Por su naturaleza, los textos literarios no sólo activan los esquemas cognitivos propios de la lengua, sino que pueden provocar una respuesta estética en el lector que le permitiría eventualmente a un investigador corroborar la efectividad del proceso de comprensión de lectura.

Esta exploración puede llevarse a cabo mediante la aplicación de dos modelos, el de "Reader Response", específicamente la respuesta transaccional propuesta por L.M. Rosenblatt

* ML. María Isabel Barboza Ramírez. Universidad Nacional de Costa Rica.

Recepción: 16/09/09 - Aceptación: 16/10/09

(1978) y el esquemático-cognitivo, respaldado por la teoría del esquema (Rumelhart, 1975; Pearson, 1984).

Los estudios de comprensión de lectura desde un marco teórico dual estético-cognitivo como el que se propone aquí, no han sido ahondados todavía. Las investigaciones de Marta Sánchez de la Universidad de Costa Rica, apoyada en la teoría de la Transacción estética de Rosenblatt y estudios sobre la comprensión de lectura en inglés L1 y L2, constituyen los primeros acercamientos en esta dirección. Sus trabajos se han llevado a cabo con lectores de inglés y español como lengua extranjera tanto en el campo de la comprensión de lectura como en el campo de la lecto-escritura (1995, 1999, 2001). Al respecto de la respuesta a textos literarios desde la perspectiva estético-cognitiva, la autora nos dice:

La propuesta esquemática junto con la transaccional estética ofrece una nueva y más amplia visión del fenómeno de comprensión lectora en una lengua extranjera a través de la respuesta escrita. En primer lugar la permeabilidad misma de la respuesta estética facilita la interacción / transacción (Sánchez, 1999) texto-lector como un proceso en el cual, inevitablemente entran en juego los esquemas lingüístico-culturales tanto de uno como de otro componente. (Sánchez, 2001, 137)

Para la autora, la respuesta del lector a textos literarios desde la perspectiva estético-cognitiva puede contribuir con un campo más rico y productivo en la adquisición de lenguas extranjeras.

Lo estético-cognitivo en relación con la enseñanza de la comprensión de lectura en una segunda lengua mediante el uso de textos literarios abre un espacio más amplio tanto para investigación, como para la enseñanza. Este enfoque bidireccional constituye una instancia de interacción cultural al usarlo como respaldo teórico del trabajo en el aula.

Al respecto M. Sánchez dice:

Por definición, este contexto de comprensión lectora equivale a un proceso de intercambio de esquemas lingüístico-culturales, los cuales controlan la interacción desde un inicio...Este rasgo intercultural en el contexto que aquí nos ocupa es, precisamente, campo fértil para el enfoque estético - esquemático

como recurso didáctico y de aprendizaje. (Sánchez, 2001, 137)

Lo novedoso de abordar la investigación desde una perspectiva bi-direccional (estético-cognitiva) aplicada a textos literarios auténticos consiste en poder vislumbrar los resultados de la adquisición del lenguaje mediante ambos procesos, inherentes al acto de lectura. De igual forma se promueven instancias para que los estudiantes de lenguas extranjeras puedan tener la oportunidad de hablar, de interactuar en el aula y escribir motivados a partir del disfrute, la comprensión y lectura de los mismos. Por lo tanto constituye no sólo una propuesta teórica sino metodológica en los estudios y la enseñanza de lectura de una segunda lengua.

Planteamiento esquemático-cognitivo

En su libro *Understanding Reading* (1988), Smith postula que la comprensión, en términos generales, se da como resultado de la “teoría del mundo en nuestra mente” (1988), resultante de las experiencias previas (esquemata) acumuladas en la memoria. El conocimiento previo o teoría del mundo en nuestro cerebro es el que establece la conexión con el papel impreso, de ahí que se dé “la predicción” en la comprensión de lectura.

Él explica:

What we have in our heads is a Theory of what the world is like, a theory that is the basis of all our perceptions and understanding of the world, the root of all learning, the sources of hopes and fear, motives and expectancies, reasoning and creativity.¹

Smith establece una relación vertical entre el cerebro y el entorno (“top down”). Considera que la dirección del aprendizaje reside en la capacidad de “predecir” a partir del conocimiento desde afuera, desde lo que nos rodea. La estructura cognitiva del cerebro contiene la disposición esquemática necesaria para el acomodo de la nueva información. Estos esquemas de conocimiento permiten explicar el proceso de lectura y la comprensión en general. Un ejemplo puede aclarar mejor este concepto. Si un individuo lee un texto sobre “béisbol” y posee los esquemas adecuados sobre el tema podrá tener una reacción predictiva

y entenderá mejor la lectura que uno que no los tiene. Por eso, cuando Smith dice “La lectura depende de la predicción” (1988), se refiere a que el conocimiento previo permite la interpretación porque existen los esquemata que se activan a partir de ese mundo circundante. Desde el punto de vista de Smith, podría decirse que existe una capacidad “innata” del cerebro, a partir de los esquemata, para establecer asociaciones o paralelismos con el mundo exterior y así lidiar con situaciones inesperadas (1988) que pueden ser desde una palabra desconocida hasta un dato que el lector podría adivinar mediante “el contexto”.

Igualmente, en relación con el elemento cognitivo, Rumelhart define los esquemas como grupos o paquetes dentro de los cuales está organizada la información en el cerebro (1977). Él explica:

A schema is an abstract knowledge structure. A schema is abstract in the sense that it summarizes what is known about a variety of cases that differ in many particulars. An important theoretical puzzle is to determine just how much and what sort of knowledge is abstracted and how much remains tied to knowledge of specific instances.²

Es decir, cada esquema puede comprender un campo enorme de conocimientos, actividades y situaciones porque constituyen modelos internos de conocimiento que son los que nos permiten la predicción.

En el contexto de la comprensión de lectura, Rumelhart explica la función del esquema de la siguiente forma:

Perhaps the central function of schema is the construction of an interpretation of an event, object, or situation – that is, in the process of comprehension... The total set of schemata instantiated at a particular moment in time constitutes our internal model of the situation we face at that moment in time, or, in the case of reading a text, a model of the situation depicted by the text.³

Por ejemplo, si un lector tiene ante él un tratado sobre el proceso de conquista en América Latina y no dispone de los conocimientos mínimos sobre el tema, no podrá procesar el texto con la misma rapidez y efectividad con las que lo haría un lector poseedor de estos esquemas culturales. Pero el conocimiento previo se puede

activar en los lectores con la ayuda del instructor y así acelerar el proceso de comprensión.

Las investigaciones de Richard Anderson y David Pearson, en su artículo “A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension” (1984) se enfocan en un aspecto: cómo los conocimientos previos o esquemata funcionan en la interpretación de la nueva información, de modo tal que ésta pueda organizarse y almacenarse en la memoria. Ellos prueban que el esquema puede ser activado con solo un detalle que se mencione. En relación con esta dinámica, consideran que la mayoría de las discusiones sobre la teoría de los esquemas enfatizan el papel de los esquemata para almacenar la información (1984).

En esta misma dirección Iuri Lotman dice:

El pensamiento es un acto de intercambio, y por consiguiente presupone una actividad bilateral. El texto introducido desde el exterior, estimula, “conecta” la conciencia. Pero para que esta “conexión” se produzca, el dispositivo que es conectado debe tener fijada en su memoria una experiencia semiótica, es decir, ese acto no puede ser el primero... Podemos distinguir, como mínimo, tres clases de objetos inteligentes: la conciencia natural del hombre (de una unidad humana aislada), el texto (en la segunda aceptación) y la cultura como inteligencia colectiva.” (Lotman, 1998: 15-17)

En otras palabras, tanto las imágenes “verbales” como “no verbales” (íconos, ilustraciones) en un sistema lingüístico dado, pueden ser determinantes en el proceso de la comprensión de lectura y en la respuesta del lector. Estas imágenes, activan un sistema esquemático que está ligado a la memoria colectiva (1998).

Planteamiento de la respuesta de lectura

En relación con los teóricos de la Respuesta del Lector, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Culler y Rosenblatt plantean la lectura del texto literario como un acto estético, es decir, de *respuesta* a los efectos o evocaciones que el texto literario produce en el lector durante el proceso de comprensión. Dentro de estos teóricos, Rosenblatt tendrá una importancia central en este estudio, ya que su modelo ha sido el más ampliamente utilizado en términos de aplicación metodológica.

Desde la teoría de la transacción estética L.M Rosenblatt ofrece un marco metodológico y conceptual que permite abordar los estudios literarios y el proceso de la comprensión lectora al mismo tiempo, dentro del campo de la enseñanza de la literatura. La lectura transaccional no es una reproducción de la información sino una experiencia lúdica provocada por el texto. No obstante, para que esto ocurra, debe existir un “ambiente” propicio para el lector tal como: el estado de ánimo, momento de la vida entre otros; a lo que Rosenblatt denomina el surgimiento del “poema”, es decir el momento de creatividad.

En cuanto a la teoría de la Estética de la Recepción, Wolfgang Iser propone que:

En las obras literarias ocurre una interacción en cuyo transcurso el lector ‘recibe’ el sentido del texto en el proceso en que él mismo lo constituye. En lugar de la existencia previa de un código determinado, en cuanto al contenido, surgiría un código en el proceso de constitución, en cuyo transcurso la recepción del mensaje coincidiría con el sentido de la obra. (en Dietrich, 1987: 123).

Es decir, a partir del lector se crea el mensaje, no existe un código preestablecido, lo cual le permite una multiplicidad de interpretaciones de acuerdo con sus experiencias vividas. A la hora de comprender un texto, puesto que ningún texto es unilateralmente determinante, es decir, en términos de la interpretación, el lector eficiente trasciende lo meramente impreso y llena los *gaps* que persisten de los esquemas activados, también llamados por Iser, “los blancos o espacios vacíos”. Estos *gaps* los llena el lector al relacionar los segmentos textuales que estimulan el proceso comunicativo entre texto - lector (en Dietrich, 1987: 146).

Wolfgang Iser en su artículo “*El acto de la lectura*” nos remite a las posibilidades del lector como partícipe, como ente activo en el proceso de comprensión lectora. Él dice:

“La obra literaria posee dos polos que se podrían denominar el polo artístico y el polo estético, el polo artístico designa al texto creado por el autor y el polo estético designa la concretización efectuada por el lector... Allí pues, donde el texto y el lector convergen, se halla el lugar de la obra literaria y éste tiene forzosamente un carácter virtual, ya que no

puede ser reducido ni a la realidad del texto, ni a las predisposiciones que caracterizan al lector. De esta virtualidad de la obra nace su dinámica la que a su vez forma la condición para el efecto provocado por la obra. El texto alcanza, por consiguiente, su existencia a través del trabajo de constitución de una conciencia que lo recibe, de manera tal que la obra puede desarrollarse hasta su verdadero carácter como proceso sólo en el curso de la lectura. Por eso, de aquí en adelante, sólo se deberá hablar de una obra cuando este proceso se realice dentro del procedimiento de constitución reclamado por el lector y producido por el texto. La obra es el hecho – constituido del texto en la conciencia del lector.” (en Dietrich, 1987: 2)

Asimismo, Jauss opina:

La experiencia estética no comienza con el reconocimiento y la interpretación del significado de una obra, ni mucho menos con la reconstrucción de la intención de su autor. La experiencia primaria de una obra de arte se realiza en la actitud respecto a su efecto estético, en la comprensión que goza y en el goce comprensivo (en Dietrich, 1987, 75).

Por lo tanto una respuesta lectora debe provenir no solo de la comprensión sino del placer estético del acto de lectura, como un acto de “efecto y recepción” (1987).

Culler sostiene que:

Lectores diferentes pueden descubrir diferentes formas de unidad, pero las formas básicas de sentido que buscan pueden ser las mismas (en Seldem, 1998: 144).

Ahora bien, si la lectura de un texto literario es una experiencia estética tal y como lo plantean los autores citados, ésta ocasionará de hecho una transacción, una negociación entre el texto y el lector. Por lo tanto el acto de lectura no está en la intención del autor ni en el “posible significado” de la obra, sino en la respuesta estética del lector. Sin duda distintos lectores generarán múltiples interpretaciones a partir de la relación e interacción texto-lector. Por su parte, Culler piensa que:

Una teoría de la lectura tiene que poner de relieve las operaciones interpretativas utilizadas por los lectores. Todo sabemos que diferentes lectores producen diferentes interpretaciones (en Selden, 1985: 44).

Desde el punto de vista de la teoría de la Respuesta del Lector, tanto Rosenblatt como los teóricos de la Recepción Estética, Iser, Jauss, y Culler, el texto cobra vida a partir de la lectura que deviene de un potencial lector, es decir, de las posibilidades de reacción de ese lector mediante una respuesta estética. Por lo tanto, constituye “un constructo orgánico vital” (Rosenblatt, 1978) en la medida en que se crean los significados a partir de esa respuesta personal del lector.

Rosenblatt (1978), teórica de la respuesta estética en el contexto de la comprensión de lectura en la lengua materna, añade una observación pertinente también a la comprensión de lectura en una segunda lengua. Ella dice: “Como con todos los textos el lector debe aportar más que la comprensión literal de cada palabra. Debe aportar un cuerpo completo de supuestos culturales, conocimiento práctico, conciencia de las convenciones literarias, una apertura para pensar y sentir” (1987). De acuerdo con la autora, en el acto de lectura, el lector trae al acto todo su bagaje de significantes culturales, lingüísticos y personales, incluyendo su disposición emotiva.

El texto literario es un constructo de símbolos lingüísticos que pueden activar en el lector imágenes sensoriales que éste asocia con sus experiencias de vida. Rosenblatt en su libro, *The reader, the text, the poem* (1978) dice:

The reader's attention to the text activates certain elements in his past experience- external reference, internal response - that have become linked with the verbal symbol. Meaning will emerge from a network of relationships among the things symbolized as he senses them. The symbols point to these sensations, images, objects, ideas, relationships, with the particular association or feeling-tones created by his past experiences with them in actual life or in literature.⁴

De esta forma, la teoría de la Transacción Estética involucra tanto lo estético como lo cognitivo. En la transacción entre el texto y el lector, propiamente dicha, hay necesariamente una interacción de esquemas de conocimiento

entre el autor del texto y el lector. Ahora bien, del lector deriva una respuesta que puede o no ser estética, es decir también podría ser “eferencial”, dependiendo de su “atención selectiva”. En este sentido, Rosenblatt va más allá de lo cognitivo-mecanicista (Sánchez, 1998).

Por todo lo anterior, la relación entre el texto y el lector constituye un “constructo orgánico, vital” (1998), en el que intervienen no sólo elementos emotivos y afectivos, sino lingüísticos, material ricamente aprovechable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (Sánchez, 2001), tanto a nivel de la respuesta oral como a nivel de la composición como respuesta escrita.

Muestra representativa de la investigación

PROTOCOLOS PARA “EL PUENTE”

Los sujetos

En este caso la actividad se realizó con seis sujetos lectores, de nivel avanzado, igualmente de diferentes nacionalidades: Alemania, Irlanda, Estados Unidos y Noruega.

El instrumento

Se eligió el cuento “EL Puente” no sólo por pertenecer al realismo costumbrista costarricense, sino por la gran variedad de esquemas culturales que se han de reflejar en el comportamiento del “concho”, del campesino nuestro que sin duda permitirán observar interesantes resultados, a la hora de la elaboración del significado para el sujeto lector. El relato es bastante corto, consta de aproximadamente cuatrocientas palabras. En este caso tampoco se utilizó la fotografía como ejercicio de prelectura. De igual forma que en el estudio anterior las respuestas se dividirán en *eferenciales y estéticas o distorsionadas*.

CUADRO 1: totales de las respuestas estéticas y/o eferenciales y distorsionadas.

| Preguntas | Resp. Est./ efer. | Resp. distorsionada |
|--|-------------------|---------------------|
| 1. ¿Cuál era el lugar de los acontecimientos? | 6 | |
| 2. ¿Cuándo ocurrieron los acontecimientos | 6 | |
| 3. ¿Cómo visualiza a los personajes? | 6 | |
| 4. ¿Qué tipo de relación había entre los personajes? | 5 | 1 |
| 5. ¿Cómo era el ambiente de la casa? | 6 | |
| 6. ¿Qué pasa al final de la historia? | 6 | |

CUADRO 2: muestras de respuestas estéticas y/o eferenciales y distorsionadas.

| Preguntas | Resp. Est./ efer. | Resp. distorsionada |
|--|--|---------------------|
| 1. ¿Cuál era el lugar de los acontecimientos? | <i>-el campo, la colina, - un pueblo pequeño</i> | |
| 2. ¿Cuándo ocurrieron los acontecimientos | <i>-una tarde oscura -la noche</i> | |
| 3. ¿Cómo visualiza a los personajes? | <i>-Chela: -impulsiva- gorda,inocente,fea, idealista,amorosa,-esperaba mucho dela vida,sensible. Marcial: infiel, poco caballero, antipático, machista, inexperto, aprovechado</i> | |
| 4. ¿Qué tipo de relación había entre los personajes? | <i>-Una relación secreta con un juramento...</i> | -no hay juramento |
| 5. ¿Cómo era el ambiente de la casa? | <i>-oscuro, silencioso</i> | |
| 6. ¿Qué pasa al final de la historia? | <i>La Chela quemó el puente, final doloroso, Alguien quemó el puente</i> | |

Discusión y conclusiones

A la pregunta 1. *¿Cuál era el lugar de los acontecimientos?* la respuesta muestra una evocación eferencial. Puede inferirse del texto que ocurre en el campo por los puentes de madera y por los caballos, señales que ellos mismos manifestaron. La colina se refiere más al encuentro amoroso de la Chela con Marcial Reyes. La descripción, en la historia propiamente, hace alusión a este sitio como el lugar del encuentro de ambos personajes. 2. *¿Cuándo ocurrieron los acontecimientos?* En este caso, aunque el texto se refiere a “una tarde de luna”, en general las respuestas de los sujetos lectores apuntaron a una tarde oscura o a la noche. Cuando les pregunté:

¿Porqué razón una noche o tarde oscura? Las respuestas señalaron una asociación del tiempo con la oscuridad y ésta última con la relación secreta, es decir, lo secreto es “oscuro”. Por lo tanto, se observa una clara evocación estética, es decir la respuesta va más allá del texto. Lo evocado mueve tanto afectos como valores establecidos previamente (Rosenblatt, Jauss, Iser); existe una asociación de imágenes que se da por un conocimiento anticipado (Rumelhart, Anderson y Pearson, Smith, Rosenblatt) del acto de lectura. La interacción transaccional con el texto se produce fuera de él, precisamente por una respuesta estética como la anterior.

3. *¿Cómo visualiza a los personajes?* A la Chela se la describe de diferentes formas: inocente,

sensible, enamorada, características que pueden ser inferidas del texto y por lo tanto constituyen respuestas eferenciales. La credibilidad de la Chela en las palabras de Marcial Reyes, lo observan como un rasgo idealista, esperanzador e ingenuo. No obstante, las respuestas: retardada, fea, gorda parecieran apuntar a una interacción más estética. Cuando pregunté por estas características, el sujeto lector respondió: “estas cosas siempre suceden a la fea o gorda del pueblo. Yo nací en un pueblo y ocurrían cosas similares”. Se puede observar no sólo una asociación con un conocimiento previo sino una elaboración propia a partir de una concepción previa. (Smith,1988; Iser, 1987; Rosenblatt,1978). Lo de “retardada” el sujeto lector lo asoció a las palabras de la Chela y agregó: “en la forma de expresarse se puede ver que era retardada”. Probablemente una imagen previa activó el esquema en esta dirección (Rumelhart,1977); Anderson y Pearson, 1984), ya que otros sujetos lectores no observaron esta característica en la Chela. Ella no es un personaje físicamente descrito en el cuento de Salazar, no obstante, el lector lo relaciona probablemente con alguien en su pueblo natal. Es interesante notar la complementariedad de lo estético – cognitivo en la elaboración del significado o interpretación del texto. En el ejemplo anterior, se observa como se conjugan todos los elementos en la relación texto-lector para predecir y evocar.

Marcial Reyes es descrito como: infiel, antipático, aprovechado, poco caballero, rasgos que se desprenden del mismo texto, precisamente por su relación con la Chela. Sin embargo llama la atención dos de las características: machista e inexperto. En el primer caso, lo asociaron con la infidelidad del personaje y manifestaron que era una característica de los latinos tener amantes. Aunque la pregunta no va dirigida a este punto, salta en las respuestas de lectura. Se abre una discusión y a Marcial Reyes se le considera machista por tener varias mujeres, por el trato que da a la Chela y por la falsedad de sus palabras. Cuando pregunté: **¿Es solamente una característica de los latinos?** Aceptaron que se da en todas las culturas pero que es muy común en la cultura latina. La inexperiencia de Marcial Reyes se debe a su relación secreta con la Chela

que la observaron más como un experimento del hombre que como una relación amorosa. “El estaba experimentando con la Chela porque pronto se iba a casar y estaba aprovechándose de su ingenuidad”. Nuevamente salta un estereotipo machista. Los patrones culturales se reflejan en el comportamiento de los personajes y evocan una respuesta estética (Jauss,Iser, Culler, Davis, Lotman). El texto evoca en el lector experiencias culturales y personales.

4. ¿Qué tipo de relación había entre los personajes? Se describe como una relación secreta con un juramento de la Chela, este hecho es eferencial, no obstante uno de los sujetos lectores observa que es una promesa que no se piensa cumplir. Y agrega: por la cruz y la forma en que se jura. Pero cuando les explico cómo se hace el juramento, la respuesta distorsionada queda fuera de base y el sujeto lector comprende la historia más claramente. Hay aquí, una activación muy obvia del esquema correspondiente a la hora de la elaboración del mensaje, (Rumelhart,1977; Pearson,1984; Rosenbaltt, 1978) que sin duda permite al sujeto lector la comprensión del texto. Vemos como un solo detalle que se le mencione al sujeto lector puede modificar su esquema y comprender el texto en su totalidad, como en este ejemplo (Anderson y Pearsson,1984). Al parecer hay una confusión de esquemas culturales en la percepción de la cruz y su simbolismo dentro del contexto. A partir de este pequeño detalle surgen otros alrededor de la historia que permiten una discusión, la cual activa otras implicaciones culturales como los aspectos religiosos que están presentes de diversa forma en todas las culturas. Por ejemplo, para los judíos este símbolo no existe y por lo tanto no tiene los mismos alcances que en la cultura costarricense y por ende latinoamericana. (Lotman,1998; Smith,1988; Rosenblatt,1978; Johnson y Bransford,1972; Mandler,1984 ; Greene,1978). La cruz en el cuento de Salazar representa un juramento muy seguro, precisamente por las implicaciones religiosas que conlleva este acto; no así en otras culturas donde el símbolo como tal no existe.

5. ¿Cómo era el ambiente de la casa? La oscuridad y el silencio son asociados nuevamente

con la relación de los personajes. Lo secreto es oscuro y silencioso y por lo tanto, el ambiente también. Nuevamente observamos la “oscuridad” como respuesta estética, ya que en el cuento de Salazar no se menciona. Existe una asociación de imágenes, emanadas de un conocimiento previo, de una reacción afectiva y personal, (Smith,1988; Rosenblatt,1978) en cuyo esquema se reflejan patrones sociales adquiridos, que se ponen de manifiesto a la hora de la interpretación del mensaje (Bernhart,1991).

6. ¿Qué pasa al final de la historia? En general las respuestas fueron eferenciales. La Chela quemó el puente para acabar con su dolor. Este hecho se infiere fácilmente de la historia de Salazar.

Finalmente, se logra una clara transacción estética por parte de los lectores, que manifestaron disfrutar del acto de lectura y de la discusión en torno a un texto literario, así como de sus efectos tanto culturales como lingüísticos. El texto de Salazar, aunque muy corto genera una cantidad de diversas respuestas estéticas y eferenciales precisamente por la riqueza textual del mismo.

Como hemos podido ratificar con el estudio anterior, en el proceso de comprensión de lectura de un texto literario en una segunda lengua, se cumple simultáneamente una doble función, una cognitiva y la otra de respuesta, es decir, una integra las experiencias del lector y el escritor, y la otra provoca, a partir de la experiencia cognitivo – esquemática, *la respuesta*. Esta última puede reflejarse tanto a nivel *estético* propiamente dicho como a nivel *“eferencial”* y puede darse a través de diferentes medios: orales, escritos, icónicos, entre otros.

Los estudios desde la transacción estética como desde la teoría del esquema en una primera y segunda lengua, ayudan a lograr grandes insumos en la enseñanza e investigación de la comprensión de lectura mediante el uso de textos literarios. A través de mi experiencia docente he tenido la oportunidad de comprobarlo, tanto con estudiantes de lengua materna, en los cursos de redacción como mediante este estudio en la enseñanza de una segunda lengua. Ambos casos con asombrosos resultados. En lengua materna se logra que los estudiantes estructuren frases más claras y por ende comprensibles, desde la frase

tópica hasta las secundarias, así como les permite redactar párrafos descriptivos y narrativos en donde se requiere la creatividad, con lo cual se logra un mejor manejo del lenguaje. Por otro lado, la lectura/escritura que envuelve el proceso propicia mayor habilidad en la elaboración de un documento o escrito; así como estimula todos los otros mecanismos sintácticos y léxicos que presupone la redacción de un documento. En cuanto a la enseñanza de una segunda lengua, la interacción /transacción permite mover todas las otras destrezas de la lengua: producción, expresión, comprensión, escucha y por supuesto, las estructuras gramaticales. Todo el proceso se da en forma natural y entretenida, de manera que los estudiantes en general disfrutaban del acto de lectura, tal y como hemos corroborado mediante esta investigación.

La interacción texto-lector abre posibilidades de acercamiento a la lengua y a la cultura metas en los estudios de adquisición, ya que los estudiantes deben sentirse hacedores de su aprendizaje, practicantes de una lengua que comunica supuestos interesantes y sirve de vehículo para manifestar sus ideas y sentimientos. Por esta razón es válido el incursionar en ambas direcciones, es decir, desde lo propiamente cognitivo hasta lo afectivo y emocional (estético). Se logran resultados y ventajas a la hora de aplicar el método desde ambas teorías.

La temática de **El puente** pone en contacto al sujeto lector con la cultura del “concho” o “campesino” costarricense, con sus costumbres y tradiciones y crea emociones y afectos desde los distintos esquemas activados en el proceso de lectura. De igual forma el estudiante extranjero manifiesta un escepticismo hacia lo sobrenatural, mientras que los estudiantes costarricenses sometidos a la misma prueba, no ponen en duda este hecho. Esta comparación permite al investigador corroborar como los esquemas activados desde las diferentes culturas muestran una diversidad de interpretaciones y valoraciones del texto. Estas valoraciones pueden darse desde diferentes planos: ideológicos, políticos, psicológicos, sociales, culturales, entre otros. diversos ángulos. El texto literario permite la generación de nuevos significados, de

nuevas interpretaciones en la conciencia de una colectividad, por lo tanto constituye también una experiencia semiótica (Rosenblatt,1978; Culler, 1998; Lotman, 1998; Iser,1998).

El texto literario aislado no produce ningún mensaje, en tanto no se le conecte con un sujeto lector, el cual posee experiencias previas que se evidencian en sus respuestas de lectura (Rumelhart,1977); las cuales son muy aprovechables en la enseñanza de una primera y segunda lengua. Todas estas respuestas eferenciales y estéticas ocurren al exterior del texto, de ahí la importancia del uso de relatos auténticos.

Así pues, el texto literario nos ofrece posibilidades de lectura, constituye un potencial de diversas interpretaciones y sentidos (Culler, 1985).

Por otra parte, también es un lector imaginativo. Este último, crea e imagina dentro del método desde la perspectiva estético-cognitiva (Rosenblatt,1978; Sadoski, 1985; Paivio 1986; Sánchez,2003).

El acto comunicativo en el método transaccional nos lleva al contexto de la situación, en el cual se pueden encontrar un gran número de propósitos para el instructor: el ordenar ideas o conceptos, el describir, el narrar, agradecer, interrogar, adquirir nuevo vocabulario, entre otros. Procesos que se dan de una manera espontánea y muy natural, observables mediante los resultados obtenidos en esta investigación.

Por lo tanto, se puede decir que el uso de textos literarios auténticos ayuda en el proceso adquisitivo de una segunda lengua y al proceso asimilativo de la cultura meta.

Finalmente el instructor juega un papel preponderante en la aplicación del método y en la ayuda que pueda proporcionar para la activación de los esquemas correspondientes; así como las estrategias que él desarrolle dentro de sus clases para cumplir con su objetivo, es decir, la asimilación, comprensión y aprendizaje de la lengua en su totalidad.

Notas

- 1 Lo que tenemos en nuestra mente es una teoría de cómo es el mundo, una teoría que es la base de

todas nuestras percepciones y el entendimiento del mundo, la raíz de todo aprendizaje, las fuentes de las esperanzas y el temor, móviles y expectativas, razonamiento y creatividad (7, *Mi traducción*)

- 2 Un esquema es una estructura abstracta de conocimiento. Un esquema es abstracto en el sentido de que resume lo que se sabe sobre una variedad de casos que se diferencian en muchos detalles. Un importante rompecabezas teórico es determinar cuánto y qué clase de conocimiento es abstracto y cuánto se mantiene enlazado al conocimiento de las instancias específicas. (259, *Mi traducción*)
- 3 Tal vez la función central del esquema es la construcción de una interpretación de un evento, objeto o situación –o sea, en el proceso de la comprensión ... La serie total de los esquemata activados en un momento particular constituye nuestro modelo interno de la situación que afrontamos en ese momento en el tiempo, o en el caso de la lectura de un texto, un modelo de la situación descrita en el texto (37, *Mi traducción*)
- 4 La atención del lector hacia el texto activa ciertos elementos de su experiencia pasada – referencia externa, respuesta interna- que se han enlazado al símbolo verbal. El significado emergerá de una red de relaciones entre las cosas simbolizadas tal como las percibe. Los símbolos apuntan a estas sensaciones, imágenes, objetos, ideas, relaciones con esta asociación particular o tonos emocionales creados por sus experiencias pasadas en su vida actual o en la literatura (11, *Mi traducción*)

Bibliografía

- Anderson, R & Pearson. 1984. D. *A schema - theoretic view of basic processes in reading Comprehension*. In Pearson P.D. (Ed.), *Handbook of Reading Research*, Nueva YorK, 255-81.
- Barlett, C. 1932. *Remembering* .The Cambridge University Press.
- Bernhart, E. 1991. *Reading Development in a second language*. New Jersey: Alex Publishing Corporation.

- Culler, Jonattan. 1982. *Sobre la deconstrucción. Teoría y Crítica después del estructuralismo*, Madrid, Cátedra.
- Culler, Jonattan. 1979. *La poética estructuralista, la lingüística y el estudio de la literatura*, trad. Carlos Manzano, Barcelona.
- Cuetos, Fernando. 1994. *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española, 23-51.
- Chomsky, Noam. 1996. *How language is shaped*. En P. Ricard - Amato, *Making it happen: Interaction in the Second Language Classroom, Theory and Practice*. New York: Longman.
- Dietrich, Rall. 1987. En busca del texto. *Teoría de la Recepción Literaria*. México: Editorial Universidad Autónoma de México, 121-143, 73-87.
- Iser W. 1980. *Text and readers. Discourse Processes*, 3, 327-343.
- Iser W. 1987. *El acto de la lectura*. En: Dietrich, Rall. En busca del texto. *Teoría de la Recepción Literaria*. México: Editorial Universidad Autónoma de México, 121-143.
- Iser W. 1987. *La interacción texto-lector*. En: Dietrich, Rall. En busca del texto. *Teoría de la Recepción Literaria*. México: Editorial Universidad Autónoma de México, 351-364.
- Jauss, H.R. 1987. *Horizonte de Expectativas*. En: Dietrich, Rall. En busca del texto. *Teoría de la Recepción Literaria*. México: Editorial Universidad Autónoma de México, 73-87.
- Jauss, H.R. 1987. *Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria*. En: Dietrich, Rall. En busca del texto. *Teoría de la Recepción Literaria*. México: Editorial Universidad Autónoma de México, 53-61.
- Jauss, H.R. 1977. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Taurus, Madrid.
- Lotman, Iuri. 1998. *La Semiosfera*. Semiótica de la Cultura del texto, de la Conducta y del Espacio. Madrid: Fronesis Cátedra Universidad de Valencia, 11-25.
- Lotman, Iuri y Escuela de Tartu. 1979. *Semiótica de la Cultura*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Raman, Selden. 1998. *La Teoría Literaria Contemporánea*. Barcelona: Editorial Ariel, 127-146.
- Rosi- Landi, Ferruccio. 1972. *Semiótica y Estética*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rosenblatt, L. 1985. *Viewpoints: Transacción versus Interacción- A terminological Rescue Operation. Research in the Teacher of English*, 19, 1, 96-107, 1985.
- Rosenblatt, L. M. 1978. *The Reader, the Text, the Poem*. Illinois. Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. 1977. *Schemata: The building blocks of cognition*. In Spiro, R.J et al. (Eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Associates. New Jersey.
- Sánchez, Marta. 1995. *La teoría de los esquemas y la comprensión de lectura: algunas consideraciones generales*. *Káñina*, XIX (1), 137-142. Costa Rica.

- Sánchez, Marta. 1998. *El proceso de comprensión lectora: un estudio comparativo entre lectores de lengua extranjera y lectores de lengua materna*. *Kañina*, XXII (1), 95-106, Costa Rica.
- Sánchez, Marta. 2001. *El uso de textos literarios en la enseñanza de la composición en una lengua extranjera: una propuesta metodológica respaldada por la teoría del esquema y la teoría de la transacción estética de L.M. Rosenbatt*. **Repertorio Americano**. Costa Rica, 12, 135-147.
- Sánchez, Marta. 2003. *Cognición y transacción estética: un enfoque para enseñanza de la lectura*. *Educación*, 27 (1), 27-39.
- Smith, F. 1988. *Understanding Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Associate Publishers.

