Lucía I. Llorente y Tatjana Pavlovic

PROYECTO DE LECTURA GUIADA SOBRE *HISTORIA DE UNA MAESTRA*

1 ··· Introducción y marco teórico

El desarrollo de la capacidad lectora de los estudiantes de una segunda lengua se presenta como un auténtico reto, ya que parece que estos alumnos necesitan dar un importante salto para pasar del nivel intermedio al superior[1]. En los niveles inferiores, las selecciones literarias que suelen ofrecerse como lectura, normalmente adaptadas, no plantean grandes dificultades a los estudiantes, para quienes el significado del texto es accesible con la ayuda del diccionario, que les permite traducir sus partes constitutivas. Sin embargo, para enfrentarse a materiales literarios originales los estudiantes necesitan hacer uso de otras estrategias, no sólo el mero reconocimiento de vocabulario o ejercicios de memoria, pues en muchas ocasiones deben ser capaces de "leer entre líneas", de interpretar y entender la naturaleza simbólica de un texto, así como sus dimensiones cultural, social e histórica.

Reiterando esta idea, entonces, los propios hábitos de lectura de nuestros estudiantes de nivel intermedio-superior se presentan como un gran obstáculo a la hora de desarrollar su capacidad lectora. Los estudiantes de una lengua extranjera suelen centrar su atención casi de forma exclusiva en los aspectos más lineales del texto. Muchas veces, es como si pensaran que leer en una lengua diferente de la propia, no es tanto una cuestión de "relacionarse" de forma inteligente con el texto que leen, sino, más bien, una cuestión de tener vocabulario, de conocer el significado concreto de las palabras que están leyendo.

Así, con frecuencia presentan el fenómeno que Clarke (1980: 206) denomina "cortocircuito", por el cual parece como si los estudiantes se olvidaran de las habilidades lectoras que han desarrollado en su propia lengua materna. Aunque sí hay una cierta transferencia de ésta (dado que los buenos lectores tienen mejores resultados al leer en ambas lenguas), lo cierto es que la falta de dominio lingüístico parece tener un poderoso impacto en las conductas de los lectores. Un control limitado de la lengua produce un "cortocircuito" en el sistema del buen lector, haciéndole recurrir a estrategias lectoras pobres o limitadas cuando se enfrenta con una tarea de lectura difícil o confusa en la lengua que aprende. También Hudson (1982:3-5) hace referencia a esta idea.

Debido a su empeño por conocer el significado de absolutamente todas las palabras desconocidas con las que se encuentran, a menudo los estudiantes hacen un uso excesivo de los diccionarios bilingües. Sin embargo, muchas veces carecen de la experiencia nece-

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...
Centro Virtual Cervantes

saria para usar correctamente este recurso, dándose lugar a situaciones un tanto confusas, cuando no cómicas[2].

Cuando los alumnos se ven en la necesidad de hacer uso del diccionario de forma constante, para buscar el significado de una palabra sí y otra no, la lectura, obviamente, se hace muy lenta; esto les causa mucha frustración, afecta a su motivación, y a veces les lleva a no cumplir con las tareas asignadas.

Por otro lado, además de ese efecto desmotivador, el uso constante del diccionario también supone un obstáculo para la comprensión global: tan obsesionados por conocer el significado concreto de cada una de las palabras, los alumnos se olvidan de su relación con lo que acaban de leer, no llegan a prestar atención ninguna al contexto en que aparecen, que siempre podría darles pistas para interpretar esas palabras desconocidas, y para mejor comprender el texto al que se enfrentan en su conjunto.

En el ámbito de la "comprensión lectora", nuestro trabajo se sitúa en el marco teórico de las teorías de procesamiento de información o de "esquema" ('schema theories'), donde se subraya el hecho de que los lectores tienden a interpretar un texto construyendo esquemas o universos del discurso basados en su conocimiento del mundo y en la totalidad de su experiencia. Es decir, que la lectura se considera como un proceso de construcción activa: es la construcción de una realidad social, proceso en el que participan el lector y el texto conjuntamente. Dentro de este marco teórico, es importantísima la idea de la negociación de los significados. Si bien es verdad que el instructor puede explicar e incluso enseñar la estructura retórica, la forma y contenido del texto, etc., lo cierto es que sólo se puede llegar a comprender los valores, intenciones y creencias contenidas en dicho texto mediante una discusión abierta y mediante la negociación de los significados. En el caso de los lectores que se enfrentan a un texto escrito en una lengua extranjera, la tarea se hace incluso más difícil, dado que esos valores, intenciones y creencias mencionados tal vez no formen parte de su representación del mundo[3].

2 ··· El proyecto y su historia

2.1 ··Por qué *Historia de una maestra*

En el semestre de otoño de 1998, *Historia de una maestra*, novela de Josefina Aldecoa, fue uno de los textos de lectura obligatoria en una clase de literatura peninsular española. Los motivos por los que esta novela, y no otra, fue seleccionada fueron varios: es una obra relativamente reciente, escrita por una mujer, y con un argumento en el cual la Historia tiene un papel predominante. La acción se desarrolla en la España de los años 30, y la autora retrata con maestría la vida de los pueblecitos rurales (aislamiento, falta de educación, diferencias sociales, costumbres populares que se conservan incluso hoy en día, etc.). A través de esta obra, los estudiantes no sólo aprenden a reflexionar sobre literatura[4], sino que también se ven inmersos en un periodo crucial en la historia moderna de España[5]. Estudios recientes han subrayado recientemente el valor de los textos literarios

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...
Centro Virtual Cervantes

como fuentes de input lingüístico y cultural, e *Historia de una maestra*, es, sin duda, un buen ejemplo[6]. Es notable, además, la presencia de numerosas reflexiones pedagógicas, aspecto que, dada la condición de futuros maestros de una gran mayoría de los estudiantes, es un interés añadido[7].

2.2 ··Por qué un texto completo

Historia de una maestra es una novela que consta de 232 páginas, es decir, tiene una longitud considerable. Su estructura está dividida en tres partes; cada una de ellas se puede tomar como un texto en sí mismo, a pesar de estar distribuida en un número variable de fragmentos (sin numerar en la presentación editorial).

No cabe duda de que la primera reacción de los estudiantes ante un texto de estas dimensiones es de temor. Sin embargo, la lectura de una obra completa tiene muchos aspectos positivos. Los estudiantes se familiarizan con el estilo del escritor, se meten de lleno en la esfera de la ficción, construyendo para sí mismos un mundo de referencia, que les permite reconocer aspectos tales como los comportamientos de los personajes (tal vez anticipándose a ellos) o los lugares donde se desarrolla la acción (quizá predecir qué caminos va a tomar ésta); pero, además, esa base de fondo, creada gracias a la cercanía lograda por la lectura de un texto completo, permitirá a los estudiantes reconocer elementos léxicos, estructuras sintácticas o textuales, e incluso los usos figurativos de la lengua. Aunque la tarea de leer una obra literaria original completa, sin adaptación ninguna, suponga un auténtico desafío, una vez superado éste, es motivo de gran satisfacción y orgullo.

2.3 ··La novela dentro del semestre

Como se ha señalado anteriormente, la estructura de *Historia de una maestra* consta de tres partes. Cada una de éstas fue discutida en un periodo lectivo, una clase de 75 minutos. En una cuarta clase, también de 75 minutos, se presentaron las conclusiones, sistematizando algunos aspectos o temas esbozados previamente. Es ésta la fase que con anterioridad hemos etiquetado como de "negociación de significados"[8]. En definitiva, la discusión de esta novela ocupó dos de las quince semanas de que consta el semestre.

2.4 ··Procedimiento de estudio

Antes de discutir cada una de las partes de la novela, los estudiantes recibieron un pequeño dossier fotocopiado, donde básicamente había cuatro tipos de materiales: un esquema de la estructura de cada parte, un vocabulario, algunos datos de información contextual relevante (tanto geográfica como histórica), y una serie de preguntas cuyo objetivo básico era el de guiar la reflexión activa.

Con estos materiales estábamos tratando de llevar a la práctica algunas de las ideas que hoy en día predominan con respecto a la mejor manera de facilitar la lectura en una lengua extranjera, a saber: activar los "esquemas" de los estudiantes (puesto que, como hemos indicado previamente, nos situamos en el marco de las teorías de procesamiento

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...
Centro Virtual Cervantes

de la información, o de esquema), dotarles de un marco de fondo para su lectura, ayudarles a anticiparse a la acción, a hacer predicciones (no sólo sobre el desarrollo argumental, sino también sobre aspectos textuales o de estructura gramatical), orientarles en su interacción con el texto (de tal manera que se conviertan en sujetos activos del acto creativo de leer), incluso forzarles a reflexionar por escrito sobre lo que han leído y sobre su experiencia (esto, sin duda, agiliza la discusión en clase, pues los estudiantes, de algún modo, ya se han visto en la obligación de organizar sus ideas)[9].

2.4.1 Esquema de la estructura

En cuanto a la estructura externa de la obra, Aldecoa presenta *Historia de una maestra* dividida en tres partes, tituladas, respectivamente, "El comienzo del sueño", "El sueño" y "El final del sueño". Cada una de estas partes se halla dividida, a su vez, en una serie de fragmentos sin numeración, pero obviamente conectados entre sí, ya sea lógica o cronológicamente (la primera parte consta de treinta y seis fragmentos, la segunda de treinta y cuatro y la tercera, más extensa, de cincuenta y uno).

Por lo que se refiere a la estructura interna de la novela, ésta, en cierto modo, es circular (según la terminología de López Brea). En *Historia de una maestra* hay un interlocutor pasivo, que escucha la historia que Gabriela López Pardo cuenta en primera persona; inmediatamente después de abrirse la novela, en el primer fragmento, la narradora pide a este interlocutor que ordene las cosas (sus recuerdos en realidad) lógica y temporalmente:

> Si tienes paciencia y me escuchas y luego te las arreglas para ir poniendo orden en la baraja... Si tú te encargas de buscar explicaciones a tantas cosas que para mí están muy oscuras, entonces lo intentamos. (13)

En un primer momento, es fácil confundirnos, e interpretar que somos nosotros, como público, ese interlocutor a quien Gabriela se dirige. Sin embargo, en la sección final de la novela, descubrimos que se trata de su hija Juana (a quien los lectores hemos visto como un mero personaje, importante eso sí, de ese viaje al pasado de Gabriela):

> Contar mi vida... Estoy cansada, Juana. Aquí termino. Lo que sigue lo conoces tan bien como yo, lo recuerdas mejor que yo. Porque es tu propia vida. (232)

Tan sólo en estos dos momentos, es decir, en el inicio y en el final de la novela, encontramos una forma verbal de segunda persona, pues en el resto de la narración predominan, o bien la primera, dado que Gabriela cuenta las cosas desde su "yo", o bien la tercera, en la medida en que son muchos los personajes que se entretejen en sus recuerdos.[10] Esto viene a confirmar la idea anteriormente apuntada acerca del carácter circular de la estructura de esta obra: en *Historia de una maestra* el comienzo y el fin coinciden en su encuadre temporal; entre un momento y otro, Gabriela, su protagonista principal, se reencuentra consigo misma, mediante un viaje al pasado.

El objetivo de proporcionar a los estudiantes un esquema de la estructura narrativa de cada una de las partes es, fundamentalmente, el de afianzar los elementos clave del mundo de ficción. En la tradición americana, existen las llamadas "Cliff Notes", muy

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...
Centro Virtual Cervantes

populares entre los estudiantes en los momentos previos a un examen; estos libritos contienen un resumen detallado de las obras a las que se refieren (muchas veces capítulo a capítulo), y sin ser un sustituto de la obra literaria original, sí son de gran ayuda para "refrescar" la memoria. Esto es algo que a nuestros estudiantes, lectores en una lengua diferente de la propia, también les conviene.

El patrón seguido en la elaboración de este esquema de la estructura se repite en las tres partes de que consta la novela. Los elementos clave que se tuvieron en cuenta son los siguientes:

- Personajes.
- Quién cuenta la historia.
- A quién se dirige.
- Cuántos fragmentos hay en este capítulo.
- Qué ocurre en cada una de las secciones o fragmentos.
- Dónde transcurre la acción.

2.4.2 Vocabulario / Glosas

La explicación de vocabulario "difícil" constituía una parte considerable del dossier que los estudiantes recibieron con relación a cada una de las partes de la novela. En este dossier, el vocabulario aparece enumerado por orden cronológico de aparición; aunque en la presentación editorial los diferentes fragmentos aparecen sin numerar, para facilitar la lectura, en nuestro proyecto sí se les asignó una numeración (una determinada palabra puede aparecer bajo el encabezamiento "fragmento X, página Y").

Ya en la introducción a este trabajo hablábamos brevemente de cómo la falta de vocabulario se presenta como un importante obstáculo para la actividad lectora. Muchos pasajes literarios contienen tantos elementos de vocabulario poco frecuentes que la atención extrema que se necesita para decodificar los significados de las palabras individuales puede llevar al lector o bien a usar el diccionario constantemente, o bien a abandonar la tarea de leer en medio de una total frustración[11]. Pero el vocabulario es muchas veces fundamental: en ciertos contextos, la simple presencia de una sola palabra desconocida, puede hacer que una oración, o incluso todo un pasaje, sea incomprensible.

Un medio tradicional para subsanar este problema (es decir las dificultades que un lector de lengua extranjera, con un conocimiento cultural y léxico limitado, al enfrentarse con un texto escrito en una lengua distinta de la propia) ha sido la adición de notas por los editores. Y, en definitiva, esto es lo que nosotros tratábamos de proporcionar a los estudiantes: unas "glosas" a medio camino entre el uso tradicional (notas de tipo cultural, explicación de elementos léxicos concretos, unas veces parafraseando su significado en castellano, otras proporcionando la traducción al inglés[12]), y el uso más reciente (su utilización para hacer reflexionar a los estudiantes sobre el tono del texto, o los rasgos estilísticos, o el efecto buscado por el uso de una determinada estructura o imagen, etc.)[13].

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...
Centro Virtual Cervantes

Si bien es verdad que algunos estudios recientes parecen presentar resultados contradictorios respecto a la efectividad que tiene el uso de las glosas, nuestra experiencia concreta nos indica que aquellos estudiantes que hicieron uso de ellas, sin duda, sacaron mucho más en limpio que aquéllos que optaron por no consultarlas.

2.4.3 Información contextual

Dentro de las explicaciones de vocabulario, también se incluían, a veces, otros datos de interés cultural, tales como referencia a ciertos hábitos o costumbres populares (por ejemplo, qué connotaciones puede tener una romería, o la celebración de la fiesta de San Juan). Sin embargo, hubo momentos en los que parecía necesario hacer la glosa o nota marginal de mayor extensión. A esto es a lo que nos referimos como "información contextual".

La primera parte de la novela termina con la experiencia de su protagonista, Gabriela, en Guinea Ecuatorial. Utilizamos un diccionario enciclopédico para buscar información adicional sobre este país: su historia, su geografía, su situación presente, etc. En el dossier que los estudiantes recibieron, junto con esos datos, incluimos también un mapa, para situar este país dentro del contexto colonial. Y aún otro mapa en el cual tratamos de reflejar el viaje llevado a cabo por la protagonista.

En la segunda y tercera parte de la novela, los acontecimientos históricos, de algún modo, se adueñan de ella. Una vez más, con ayuda de un diccionario enciclopédico, seleccionamos los acontecimientos políticos más importantes de la época, tratando de colocar la historia ficticia dentro del marco histórico correspondiente. Pero en este caso, además, pusimos a disposición de los estudiantes varias películas documentales acerca de la guerra civil española y de la figura de Franco. De hecho, una de ellas ("The Spanish Civil War"), de 30 minutos de duración, fue proyectada durante la clase; dado que este documental está en inglés, los estudiantes recibieron un ejemplario en el cual se les facilitaban datos tales como fechas, topónimos o nombres personales de importancia.

Este último recurso, el documental, tuvo un grandísimo impacto en los estudiantes. Algunos de los eventos que Aldecoa recoge en su novela, por ejemplo la huelga general de los mineros asturianos, se hacen reales tras mirar la película: las personas tienen rostros concretos, la violencia y la destrucción son obvias.

2.4.4 Preguntas de comprensión y análisis

Finalmente, se prepararon una serie de preguntas de comprensión y análisis para cada una de las partes de que consta la novela; el objetivo fundamental de éstas era guiar la reflexión de los estudiantes en la dirección señalada por Kramsch (1985:360): análisis del tono del texto, de la intención del autor[14], de los aspectos temáticos más importantes, sus rasgos de estilo, etc., es decir, la finalidad era asegurarnos de que tendríamos "significados que negociar" en la fase de discusión.

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...
Centro Virtual Cervantes

Aunque esta última fuera en forma de actividad del grupo completo, los estudiantes tuvieron siempre la oportunidad de trabajar en pequeños grupos previamente, consultándose unos a otros aquellos aspectos que habían encontrado más difíciles o ambiguos.

Cada parte de la novela tiene sus especificidades, pero para cada una de ellas tratamos de que los estudiantes identificaran las palabras o acontecimientos clave; que centraran su atención en los contrastes y paralelismos del significado; que reflexionaran sobre la existencia de algún "motivo" repetido[15]; que descubrieran regularidades en el contenido y en la forma; que pensaran en comportamientos alternativos; que propusieran fines diferentes, etc.

La participación de los estudiantes en la fase de discusión fue muy gratificante; siempre hubo de qué hablar, y, a pesar de que se trata una obra alejada de su "representación del mundo", los estudiantes demostraron una gran capacidad de respeto hacia una realidad cultural e histórica diferente.

2.5 ··Fases del proyecto

Todo lo anteriormente apuntado se refiere a la experiencia concreta llevada a cabo en el otoño de 1998, en Berry College, con un grupo de estudiantes de nivel intermedio-superior. Se trata de una experiencia que, aunque positiva, es un tanto rudimentaria, pues la única tecnología empleada fue el procesador de textos, utilizado en la preparación de los materiales, y la máquina de fotocopias, utilizada para reproducirlos.

En la primavera del año 2000, sin embargo, dimos un importante paso adelante en la "tecnologización" de nuestro proyecto, dado que todos estos materiales fueron integrados en una página "web"[16], a la cual los estudiantes de otra clase de literatura peninsular moderna (esta vez en Willamette University), podían acceder con total libertad. Los materiales disponibles son, fundamentalmente, los mismos: esquema de la estructura, vocabulario, información contextual, y preguntas de comprensión y análisis. La presentación es mucho más atractiva, pues ya no es simple papel, sino algo más sofisticado y también más sugerente, dado que se incorporaron también fotografías y dibujos relativos a la época histórica.

En esta fase, además, hemos incorporado una nueva categoría que es la de la crítica. No hay muchos artículos escritos acerca de esta obra, pero sí algunos breves comentarios, entrevistas con su autora, etc., que resultan de interés.

La reacción de los estudiantes ante estos materiales informatizados fue muy positiva: como antes se ha indicado, accedían a ellos con total libertad, no necesitaban acumular papeles sin fin, y sacaron un buen provecho de las facilidades que se les ofrecían.

Aunque satisfechas en líneas generales con nuestro proyecto, todavía estamos trabajando en su mejora. A corto plazo, nos gustaría incrementar la parte visual, estética, mediante la creación de un auténtico archivo de imágenes acerca del periodo histórico en el que se desarrolla la novela (disponibles ya, por otro lado, en numerosas direcciones de

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...
Centro Virtual Cervantes

la red)[17]. Pero, sobre todo, tenemos interés en mejorar la presentación de nuestras glosas, del vocabulario.

Las investigaciones más recientes acerca de la adquisición de vocabulario, demuestran que aquellas palabras asociadas con objetos reales, o con técnicas de imagen, se aprenden con mucha mayor facilidad[18]. Precisamente, con la utilización de aplicaciones multimedia, es posible proporcionar, además de las definiciones tradicionales, diferentes tipos de información, tales como fotografías o vídeos.

Una posibilidad que estamos considerando es la técnica conocida como "hipertexto", que se usa en la instrucción asistida por ordenador; cuando se lee un texto, programado adecuadamente por ordenador, el usuario es capaz de hacer click en cualquier palabra para acceder a diversos tipos de información: desde su correcta pronunciación a una breve definición, o incluso información más compleja en forma de texto, sonido, gráficos, o vídeo. El hipertexto es invisible, y por lo tanto no supone ningún obstáculo en el proceso de lectura, mientras que proporciona la ventaja de que el usuario puede obtener todos los detalles que desee (muchos o pocos) sobre un concepto determinado, de forma inmediata.

Para poder llevar a cabo esta tarea, en primer lugar hemos necesitado ponernos en contacto con el editor, que no se opone a que "programemos" una parte de la novela. Además, tenemos a nuestra disposición los recursos del Centro de Aprendizaje de Idiomas ('Language Learning Center') de Willamette University[19]. Esta universidad es parte del Consorcio "Northwest Mellon" ('Northwest Mellon Consortium'), y gracias a ello dispone de una variedad de herramientas para hacer avanzar acercamientos alternativos en el tema de la enseñanza de idiomas, mediante el uso de nuevas tecnologías. Una de estas herramientas es el motor *Xmedia* ('Xmedia Engine'), un programa para Macintosh, que puede ser empleado para trabajar con texto, gráficos, material de audio y vídeo. Por el momento, es un proyecto "en curso".

3 ··· Conclusiones

En este artículo hemos presentado nuestras experiencias, trabajando con un texto literario completo, sin adaptación ninguna, en una clase de literatura peninsular dirigida a estudiantes extranjeros de español, de nivel intermedio-alto. Durante este proyecto de lectura guiada, se crearon materiales de apoyo para los estudiantes; estos materiales eran de tipos diversos: desde un esquema de la estructura de la obra, a listas de vocabulario (donde las glosas no sólo contienen información léxica, sino que también apuntan a datos de interés cultural o estilístico), datos contextuales, preguntas de comprensión y análisis, etc. De cualquier modo, la meta final era facilitar la lectura, entendida ésta como un proceso de construcción activa: la construcción de una realidad social, proceso en el que participan el lector y el texto conjuntamente.

El proyecto que hemos presentado está en constante evolución. En una primera experiencia, estos materiales mencionados se utilizaron sin recurso tecnológico ninguno;

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...

Centro Virtual Cervantes

más recientemente, sin embargo, se pusieron a disposición de los estudiantes a través de una página web. En cualquiera de los dos casos, no cabe duda de que los estudiantes se beneficiaron de esa ayuda extra puesta a su alcance. En la actualidad, continuamos trabajando en el proyecto, y confiamos en agilizar el aspecto de consulta del vocabulario, haciendo esta tarea más atractiva incluso desde el punto de vista estético (con la inclusión de fotografías, imágenes, fragmentos de vídeo, etc.).

El objetivo final es, siempre, ayudar a nuestros estudiantes a sacar el máximo partido de la exploración lingüística, literaria y cultural, de un texto literario.

NOTAS

[1] Comenzamos a interesarnos por este tema, en sus implicaciones no sólo prácticas sino también teóricas, en el otoño de 1996, a raíz de un taller impartido por D. Herren y A. Martínez-Lage, en Willamette University. El espíritu de su exposición, sus planteamientos e ideas, son el esqueleto que sustenta nuestro trabajo.

[2] Los estudiantes no siempre prestan atención a las abreviaturas, o a la información que los diccionarios normalmente contienen referida a la categoría gramatical a la que las palabras pertenecen.

[3] Este breve resumen está tomado de Kramsch (1985: 356-7). También Swaffar (1988) nos ofrece una buena síntesis de este marco teórico, relacionándolo con el ámbito de la crítica literaria: "Viewed in the past as either a top-down or bottom-up process, we now think reading comprehension results from interactive variables that operate simultaneously rather than sequentially. Research into one of these variables, schematizing (ther reader's prior knowledge applied to text assertions), suggests that, in L2 as in L1, what is understood depends on the reader rather than on the text. In literary criticism, reader response theorists support this view with the claim that 'meaning has no effective existence outside of its realization in the mind of the reader'. Increasingly, many researchers in many fields find that the text cannot be described apart from the comprehender." (1985: 123)

[4] En este sentido, aparte de aspectos obvios tales como el desarrollo del argumento, la estructura de la obra, los personajes, etc., el análisis del estilo es de gran interés. Un tema que atrajo mucho a nuestros estudiantes fue la discusión de la condición de mujer de la autora: ¿es ésta evidente?, ¿refleja la obra una forma de escribir femenina?.

[5] Debido a la estructura curricular de la sección de español del departamento de lenguas extranjeras de Berry College, muchos de nuestros estudiantes pueden muy bien obtener su titulación, terminar su carrera, sin haber estudiado este acontecimiento histórico. Así, por medio de una obra literaria, se acercan a otros ámbitos de la cultura que son necesarios para su formación.

[6] Entre otros, podríamos citar los estudios de Kramsch (1989), anteriormente mencionado, y de Goldenstein (1986).

[7] Lee y Vanpatten (1995), al discutir la habilidad lectora, subrayan la importancia de personalizar el contenido de un texto, para que realmente exista una interacción entre lector y texto. Entre otras, se plantean las siguientes preguntas: "Once readers gain information from a text, can they then relate to it personally and, therefore, more meaningfully? Can they apply the content to themselves, to their experiences, to the world as they know it?" (209).

[8] Con respecto a esta actividad, Kramsch (1985) aconseja que se haga como una actividad de toda la clase en su conjunto, tratando de integrar, y no juzgar, todas las opiniones más o menos razonables. Esta estudiosa reflexiona: "Because the activity is in part culture-specific and explores not only the values and beliefs expressed in the text but also those of the students, it touches a potentially explosive area. Given the privilege of the readers to interpret the text in a way that is meaningful to them, differences in values should not be corrected, but only pointed out and discussed." (361).

[9] Omaggio (1993:224-227) recoge una gran variedad de referencias bibliográficas acerca de la comprensión oral y escrita. De entre ellas, nos gustaría destacar: Barnett, 1988 y 1989; Bransford et al., 1984; Carrell, 1984a y b; Floyd y Carrell, 1987; Goodman y Reyes, 1983; Hudson, 1982; Johnson, 1982; Swaffar, 1988; Swaffar et al., 1991; Zamel, 1992. Todas estas referencias están incluidas en nuestra bibliografía.

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...
Centro Virtual Cervantes

[10] Reconocemos que esta es una generalización simplificadora, pues es cierto que podemos encontrar otras formas verbales en la narración: unas veces, como parte de los diálogos que se incorporan, otras veces, porque Gabriela prefiere utilizar un plural mayestático en sus reflexiones, tal vez para hacerlas intemporales.

[11] Davis (1989:41) sintetiza la situación de la siguiente manera: "In this case, reading no longer provides a minimally stressful access to real language but becomes instead a three-to-four hour ordeal, mainly because of the non-native reader's constant recourse to a dictionary."

[12] Para preparar estas glosas, utilizamos tanto un diccionario bilingüe (español-inglés), como uno monolingüe, pues algunos términos eran tan específicos de la cultura española que ni siquiera conocíamos el término inglés equivalente.

[13] De forma intuitiva, estábamos siguiendo las pautas que Kramsch (1985) avanzaba: "In order to help students build their own schemata, the teacher must avoid the traditional situation where students preparing a reading assignment are given lists of vocabulary, with occasional grammatical glosses or cultural footnotes, but no advance clues as to the tone of the text (ironical, satirical, programmatic, metaphorical, descriptive), its intended effect on the reader, its thematic highlights, its stylistic features -all crucial aspects which are then expected to emerge from a class discussion led by the teacher." (360).

[14] En el proceso de elaboración de estas preguntas dimos, de forma un tanto casual, con una entrevista a la autora, llevada a cabo cuando la novela sobre la que trabajamos era sólo un proyecto. Algunas de las reflexiones contenidas en esa entrevista daban pistas a este respecto (la intención), y por eso se incluyeron en las preguntas de comprensión y análisis.

[15] Desde un punto de vista personal, las reflexiones sobre la manera de funcionar de la memoria, eran un motivo de importancia a lo largo de toda la obra, aunque predominara en la primera parte.

[16] La dirección concreta en que se puede consultar es la siguiente: http://www.willamette.edu/authors/facstaff/section.5.html

[17] En particular, nos gustaría hacer buen uso de las fotografías llevadas a cabo por Capa.

[18] Un ejemplo de este tipo de investigación es el artículo de Chun y Plass (1996), citado en la bibliografía.

[19] Queremos agradecer a su directora, Natalia Shevchenko, su constante apoyo y colaboración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldecoa, Josefina (1990): *Historia de una maestra.* Madrid: Editorial Anagrama.

Barnett, M. (1988): "Reading Through Context", *Modern Language Journal* 72:150-159.

Barnett, M. (1989): "More Than Meets the Eye", *Foreign Language Reading: Theory and Practice.* Washington D.C, Center for Applied Linguistics.

Bransford, J. D., B. S. Stein y T. Shelton (1984): "Learning from the Perspectives of the Comprehender", En J. D. Alderson y A. H. Urquart (eds.): *Reading in a Foreign Language.* New York, Longman.

Carrell, P. (1984): "The Effects of Rhetorical Organization on ESL Readers", *TESOL Quarterly* 18: 441-469.

Chun, Dorothy M. y Jan L. Plass (1996): "Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition", *Modern Language Journal* 80: 183-198.

Clarke, M. A. (1980): "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading -or when Language Competence Interferes with Reading Performance-", *Modern Language Journal* 64: 203-209.

Davis, J. (1989): "Facilitating Effects of Marginal Glosses on Foreign Language Reading", *Modern Language Journal* 73: 41-48.

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...

Centro Virtual Cervantes

Floyd, P., y P. Carrell (1987): "Effects of ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata", *Language Learning* 37: 89-108.

Goldenstein, J. P. (1986): "Lire un Texte Intégral", *Le Français dans le Monde* 26: 58-61.

Goodman, S. R., y M. Reyes (1983): *Use of Prior Knowledge in Understanding Fables in First and Second Languages.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal. [ERIC document Reproduction Service, n. ED 253 571].

Herren, D. (1995): *Guided Reading*, Middlebury, VT: Green Mountain Mac.

Hudson, T. (1982): "The Effects of Inducted Schemata on the "Short-Circuit" in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance", *Language Reading* 32: 1-31.

Johnson, P. (1982): "Effects on Reading Comprehension of Building Background Knowledge", *TESOL Quarterly* 16: 503-516.

Kramsch, C. (1985): "Literary Texts in the Classroom", *Modern Language Journal* 69: 356-366.

Lee, James F. y Bill Vanpatten (eds.) (1995): *Making Communicative Language Teaching Happen.* New York, McGraw Hill.

Lopez Brea, Paz (1994): "Técnicas constructivas del tiempo en la narrativa española actual", *Rilce* 10: 93-109.

Omaggio, Alice (1993): *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle.

Swaffar, J. (1988): "Readers, Texts, and Second Languages: The Interactive Process", *Modern Language Journal* 72: 123-149.

Swaffar, J., M. Arens, y H. Byrnes (1991): *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Talbot, Lynn K. (1989): "Entrevista con Josefina Aldecoa", *Anales de la Literatura Española Contemporánea* 14: 239-248.

Zamel, V. (1992): "Writing One's Way into Reading", *TESOL Quarterly* 26:463-485.

DOCUMENTALES

Caudillo: The History of the Spanish Civil War. Films for the Humanities and Sciences, Inc., Box 2053, Princeton, NJ 08543-2053.

The Spanish Civil War. Films for the Humanities and Sciences, Inc., Box 2053, Princeton, NJ 08543-2053.

ASELE. Actas XI (2000). LUCÍA I. LLORENTE Y TATJANA PAVLOVIC. Proyecto de lectura guiada ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes