

**ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA, LECTURA CRÍTICA Y LITERATURA
(DISEÑO Y APLICACIÓN DE DOS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS)**

Adriana C. González L.
adria78@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Egresada como profesora de Inglés de la UPEL-IPC en el año 2001. Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés en 2007. En la actualidad profesora Asistente a Tiempo Completo, adscrita a la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos en la UPEL-IPC

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito presentar los resultados obtenidos de la aplicación de dos actividades didácticas diseñadas para estudiantes de los quintos años del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación, ubicado en las Palmas en Caracas, Venezuela, durante el tercer lapso del año escolar 2014-2015. Dichas actividades tuvieron como finalidad desarrollar, en primera instancia, la comprensión de lectura en inglés de manera integrada con las competencias de escucha, habla y escritura, pero de igual modo, la capacidad de las estudiantes de realizar una lectura crítica de un texto literario en una lengua extranjera que las llevase a apreciar y comparar diversas representaciones culturales y lingüísticas del mundo. Se analizan los resultados por tendencias desde una perspectiva cualitativa. Se concluye de la aplicación de estas actividades que aun cuando las participantes presentaron limitaciones diversas en cuanto al uso de sus recursos lingüísticos para presentar de manera crítica sus análisis de los textos, la aplicación de las actividades resultó ser provechosa, por cuanto se les expuso a usos contextualizados y significativos del idioma.

Palabras clave: actividades didácticas, comprensión de lectura, lectura crítica, literatura en inglés.

Recepción: 11/11/2015

Evaluación: 11/02/2016

Recepción de la versión definitiva: 2/06/2016

**TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, CRITICAL READING AND LITERATURE
(DESIGN AND APPLICATION OF TWO DIDACTIC ACTIVITIES)**

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the results obtained from the application of two didactic activities designed for fifth year high school students at Nuestra Señora de la Consolación School on Las Palmas, in Caracas, Venezuela. The activities were applied during the third term of the 2014-2015 school year. The researcher aimed at enabling opportunities for students to develop their reading comprehension skills and also their listening, speaking and writing abilities. Additionally, in order to lead students to a better understanding and appreciation of diverse (culturally and linguistically speaking) representations of the world, the critical reading of the literary texts was also promoted.

Based on a qualitative interpretation of the results, the researcher concludes that in spite of the many language difficulties the participants of the study had to articulate a critical reading of the texts, the application of the activities was productive, since learners were exposed to significant and contextualized uses of the language.

Key Words: didactic activities, reading comprehension, critical reading, literature in English

**ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE
LECTURE CRITIQUE ET LITTÉRATURE
(UN DESSIN ET UNE APPLICATION DE DEUX ACTIVITES DIDACTIQUES)**

RESUME

Le but de ce travail est de présenter les résultats obtenus pour la mise en pratique de deux activités didactiques conçues pour des élèves de « *quintos años del Nivel Medio* » (dernière année du secondaire vénézuélien) de l'établissement « Nuestra Señora de la Consolación », situé dans le quartier Las Palmas, à Caracas, Venezuela, pendant le troisième trimestre de l'année scolaire 2014-2015. Un des objectifs de ces activités a été de développer premièrement chez les apprenants la compréhension de lecture en anglais intégrée aux compétences langagières d'écoute, de parole et d'écriture. Un autre objectif a été de développer chez eux des compétences pour faire une lecture critique d'un texte littéraire dans une langue étrangère leur permettant d'apprécier et de comparer différentes représentations culturelles et linguistiques du monde. On analyse les résultats par tendance d'après une perspective qualitative. On conclut que malgré les diverses limitations des apprenants liées à l'usage de leurs ressources linguistiques pour présenter d'une façon critique leurs analyses textuelles, la mise en pratique de ces activités a été d'utilité étant donné que ils ont regardé des usages contextualisés et significatifs de la langue.

Mots clés : activités didactiques, compréhension de lecture, lecture critique, littérature en anglais.

**INSEGNAMENTO DELLA LINGUA INGLESE COME LINGUA STRANIERA. LETTURA
CRITICA E LETTERATURA
(PROGETTO ED APPLICAZIONE DI DUE ATTIVITÀ DIDATTICHE)**

RIASSUNTO

Quest'articolo ha lo scopo di presentare gli esiti ottenuti dall'applicazione di due attività didattiche progettate per le studentesse del quinto anno Livello Medio della scuola Nostra Signora della Consolazione, sita a Las Palmas, a Caracas, in Venezuela, durante il terzo periodo dell'anno 2014-2015. Queste attività avevano lo scopo di sviluppare, in primo luogo, la comprensione della lettura in lingua inglese, in modo integrato con le competenze di ascoltare, parlare e scrivere ma, allo stesso modo, la capacità delle studentesse di realizzare la lettura critica di un testo letterario in lingua straniera che le portasse ad apprezzare e confrontare diverse rappresentazioni linguistiche e culturali del mondo. Si analizzano gli esiti dal punto di vista qualitativo. Le conclusioni dell'applicazione di queste attività, nonostante le partecipanti abbiano presentato limiti diversi per quanto riguarda l'uso delle risorse linguistiche per la presentazione di un'analisi critica dei testi, l'implementazione delle attività si è rivelata redditizia, perché ha introdotto usi contestualizzati e significativi della lingua.

Parole chiavi: Attività educative. Comprensione della lettura, Lettura critica. Letteratura in lingua inglese.

**ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, LEITURA
CRÍTICA E LITERATURA.
(PROJETO E APLICAÇÃO DE DUAS ATIVIDADES DIDÁTICAS)**

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito apresentar os resultados obtidos da aplicação de duas atividades didáticas desenhadas para estudantes do quinto ano do Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora da Consolação, situado no bairro Palmas em Caracas, Venezuela, durante o terceiro trimestre do ano escolar 2014-2015. Essas atividades tiveram como finalidade desenvolver, em uma primeira parte, a compreensão da leitura em inglês de maneira integrada com as competências de escuta, fala e escrita, igualmente, a capacidade das estudantes de realizar uma leitura crítica de um texto literário em uma língua estrangeira levando-as a apreciar e comparar diversas representações culturais e linguísticas do mundo. Analisam-se os resultados por tendências desde uma perspectiva qualitativa. Conclui-se com a aplicação destas atividades que mesmo se as participantes apresentarem limitações diversas a respeito de uso dos recursos linguísticos para apresentar de maneira crítica suas análises dos textos, a aplicação das atividades resultou ser proveitosa, já que foram expostas a usos contextualizados e significativos da língua.

Palavras-chave: atividades didáticas, compreensão de leitura, leitura crítica, literatura em inglês.

INTRODUCCIÓN

La adquisición y/o aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que involucra el desarrollo integral de a) las competencias lingüística y comunicativa b) el desarrollo de las distintas destrezas del lenguaje, es decir, las de habla, escritura, escucha y lectura, y c) una concienciación del aprendiz sobre las diferencias culturales y sociales de los entornos en los que la lengua a aprender es utilizada de manera materna u oficial. En la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE), la comprensión de textos escritos es, según autores como Hirvela (2007), sobre todo, la base para el desarrollo de las otras destrezas y competencias de la lengua. Sin embargo, la lectura tiene también una función integradora y socializadora que permite al aprendiz de la lengua entrar en contacto con discursos variados y con diversas representaciones de la realidad. Por otro lado, autores como Klooster (2001) y Cassany (2003) hacen especial énfasis en la necesidad de propiciar espacios para la lectura crítica, de manera que los estudiantes puedan, parafraseando a Bolívar (2000), tomar consciencia del funcionamiento del lenguaje en la sociedad, y de esta forma, desarrollar su capacidad para responder y producir discursos de manera flexible, responsable y articulada, respondiendo así a las demandas educativas que imperan en este mundo cada vez más globalizado, pluricultural y cambiante.

En la EILE, la literatura siempre ha tenido un rol preponderante aunque el mismo ha variado con el desarrollo de los diversos enfoques y tendencias en la enseñanza de lenguas. Actualmente, se acepta que la literatura tiene la función primordial de exponer al estudiante a variados y creativos registros de la lengua, además de ser un vehículo indispensable para acceder a distintas visiones culturales del mundo (Duff y Maley, 1991; Carter y Long, 1992; Lazar, 1993; Ur, 1996). De igual modo, al tratarse de un tipo de lectura de alta complejidad requiere que el lector esté en la capacidad de activar sus experiencias previas para ponerlas a interactuar con los significados propuestos desde el texto, de relacionarse con el contexto social y lingüístico desde el que se produce la obra, así como de discriminar entre el lenguaje figurado y el literal. Además, contribuye con la formación de lo que se considera lectores críticos, es decir, lectores autónomos que mantienen una actitud flexible, pero no pasiva ante los planteamientos expuestos en cualquier forma discursiva (Langer, 1998; Chumaceiro y Pérez, 2011; González, 2007, 2014).

En este trabajo se presentan los resultados de la aplicación de dos actividades didácticas diseñadas para estudiantes de los quintos años del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación, ubicado en las Palmas en Caracas, Venezuela, durante el tercer lapso del año escolar 2014-2015. Dichas actividades tuvieron el propósito de desarrollar, en primera instancia, la comprensión de lectura en inglés de manera integrada con las competencias de escucha, habla y escritura, pero de igual modo, la capacidad de las estudiantes de realizar una lectura crítica de un texto literario en una lengua extranjera que las llevase a apreciar y comparar diversas representaciones culturales y lingüísticas del mundo.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, por razones que no se desarrollarán en este trabajo, ya que trascienden el propósito del mismo, los programas oficiales bajo los que deben regirse las planificaciones de la asignatura Inglés en el Nivel de Educación Media del Subsistema de Educación Básica, en Venezuela, (Ley Orgánica de Educación, 2009) continúan siendo los mismos que se diseñaron bajo los parámetros del currículo derivado de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación del año 1980. Aun cuando en el año 2007 se desarrolló el Currículo para el Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, la implementación del mismo no se produjo de manera efectiva en todos los planteles educativos públicos y privados como se esperaba y, por lo tanto, en colegios como Nuestra Señora de la Consolación los programas que se consideran como vigentes, para este nivel, son los aprobados y revisados por última vez en el año 1991. Cabe destacar, sin embargo, que la concepción de la enseñanza de una lengua extranjera desde la perspectiva del Currículo

Bolivariano de 2007 –en el que no se menciona explícitamente la enseñanza del inglés–, no se diferencia mayormente de la concebida en el currículo anterior, que plantea que la enseñanza del inglés debe estar orientada al desarrollo de las competencias comunicativas, lingüísticas y culturales, a la par del desarrollo de las destrezas de la lengua, privilegiando, sobre todo, los textos escritos como medio fundamental para la adquisición y aprendizaje de los distintos componentes de la lengua.

La planificación trimestral de Inglés de los quintos años del Nivel de Educación Media del Colegio Nuestra Señora de la Consolación, debe estar ajustada a las demandas del programa oficial aún vigente [ver Anexo A]. Sin embargo, aun cuando el desarrollo de la competencia cultural está también prevista en la descripción del Programa del Ciclo Diversificado (1991), en nuestra planificación, el uso de textos escritos, literarios o de otro tipo, en el que se promueva el desarrollo de una consciencia crítica que le permita al estudiante apreciar y ser flexible ante las diferencias socioculturales de los distintos contextos en los que se habla el inglés, se ve notablemente soslayado. Esto se explica porque a pesar de esta inclusión oficial del aspecto cultural, y del uso de textos literarios como vehículo para acceder al mismo, el centro de atención siempre está en la adquisición de los ya mencionados componentes de la lengua.

En virtud de lo anterior, esta investigación se orientó hacia el diseño de dos actividades instruccionales en las que primordialmente se fomentara la lectura crítica como base para el desarrollo de una consciencia cultural que estuviese a la par del desarrollo de las competencias comunicativas de las estudiantes. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Desarrollar actividades de clase a ser implementadas con estudiantes de quinto año del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación que promuevan la comprensión de lectura en la asignatura Inglés, a través del uso de textos literarios.
- 2) Diseñar actividades de clase que promuevan la lectura crítica de textos literarios en inglés y conlleven al desarrollo de las competencias culturales y comunicativas de las estudiantes de quinto año del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación.
- 3) Aplicar actividades didácticas diseñadas para promover la lectura crítica y el desarrollo de las competencias culturales y comunicativas de textos literarios en inglés por parte de las estudiantes de quinto año del Nivel Medio del Colegio Nuestra Señora de la Consolación.
- 4) Evaluar los resultados obtenidos de la aplicación de las actividades didácticas.

MARCO REFERENCIAL

De acuerdo con Nuttal (1996), una lección de lectura en la EILE debe diferenciarse, desde el principio, de la enseñanza de la lengua en términos generales. Para empezar, cuando se trata de la enseñanza de la lengua a nivel general, el docente se vale del uso de cualquier recurso, incluso un texto escrito, para reforzar el aprendizaje de vocabulario, gramática, etc. En cambio, en una lección de lectura lo primordial es usar la lengua como vehículo/medio para derivar mensajes de los textos. En otras palabras, la lección de lectura en la EILE se centra en el significado, y cualquier mejora o adquisición de algún componente del lenguaje resulta un beneficio incidental. Asimismo, el citado autor, establece que el propósito de lectura varía dependiendo primordialmente de las demandas e intereses de lectores diversos. Del mismo modo, distintos lectores responderán de una manera diferente ante un mismo texto, por lo tanto, en una lección de lectura necesita considerarse tanto la variedad de textos como la variedad de lectores. Por ello, en el diseño de las actividades planificadas para el contexto de enseñanza señalado, se priorizó el desarrollo de la destreza de comprensión de lectura por encima de la de los componentes del lenguaje. Sin embargo, se tuvo en perspectiva que la programación oficial vigente le otorga preponderancia al desarrollo de las distintas destrezas y competencias de la lengua.

La lectura de textos literarios en la EILE, debe también responder a los distintos objetivos que deben ser alcanzados en los programas de los diversos contextos educativos en los que sean incluidos (Duff y Maley, 1991). En el caso específico del programa oficial del Ciclo Diversificado, para los cuartos y quintos años del Nivel de Educación Media (1991), se aconseja explícitamente la utilización de cuentos y poemas de diferentes autores (sugieren, especialmente a los norteamericanos) para dar cuenta de aspectos propios de las culturas de los países de habla inglesa. Sin embargo, la incorporación del texto literario en la EILE, también brinda una gama de posibilidades en la instrucción del inglés, puesto que, al igual que cualquier otro texto, puede ser lingüísticamente aprovechado para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas.

Por otro lado, Carter y Long (1992) desarrollaron tres modelos que justifican la inclusión de la Literatura en el contexto de la EILE; cada uno trasciende las circunstancias, lugares y contextos particulares en los cuales la literatura es enseñada. Estos modelos o enfoques son denominados por estos autores: el Modelo Cultural, el Modelo del Lenguaje y el Modelo del Enriquecimiento Personal. A continuación se ofrece una breve descripción de cada uno.

Modelo Cultural: Se visualiza a la literatura como un medio a través del cual los estudiantes tienen acceso a diferentes representaciones de la realidad y a distintas ideologías, con lo que se promueve el respeto y aprecio de otras culturas.

Modelo del Lenguaje: Desde esta perspectiva, la literatura es un instrumento que puede ser usado para complementar la instrucción de los componentes del lenguaje, al mismo tiempo que se les pide a los estudiantes realizar conjeturas sobre los textos utilizando su conocimiento de categorías discursivas, gramaticales y léxicas para el análisis de los mismos (Lazar, 1993). De acuerdo con Carter y Long (ib.id.) el propósito principal de este enfoque es guiar a los estudiantes a la apreciación de los usos más variados, sutiles y creativos de la lengua.

Modelo de Enriquecimiento Personal: Concibe la literatura como una herramienta que contribuirá con el desarrollo integral de los estudiantes como personas. Desde este enfoque, se incentiva al educando a ser un partícipe más activo, tanto desde el punto de vista intelectual como emocional, en el proceso de interpretación y análisis del texto literario.

Estos modelos, que constituyen una referencia en cuanto a las tendencias y metodologías que pueden ser empleadas aun hoy en día en la Enseñanza de la literatura en EILE, no son, tal y como lo aclaran Carter y Long, excluyentes; de hecho, en un contexto ideal deberían ser complementarios. En el caso concreto de las actividades aquí presentadas, se puede evidenciar la integración de estos tres modelos. Por un lado, se tuvo como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de textos literarios, lo cual en sí mismo apunta al crecimiento personal, pero del mismo modo, esta lectura crítica se hizo desde la exposición de las estudiantes a distintas representaciones culturales y lingüísticas de las realidades en las que los textos fueron producidos. De igual forma, se propiciaron los espacios para estudiar el lenguaje del texto y, a la vez, para el desarrollo de los distintos componentes y destrezas de la lengua.

La comprensión, apreciación y lectura crítica de un texto literario, sin embargo, es una tarea de dificultad compleja, inclusive en la lengua materna (González, 2007). Esto puede explicarse por el hecho de que la lectura de un texto literario encierra un tipo de pensamiento que requiere mucho más que la decodificación del lenguaje; también, entre otras cosas, demanda la capacidad de comprender las connotaciones y sutilezas del vocabulario, así como el uso simbólico del mismo. Por ello en una clase de lectura que involucre la revisión de un texto literario, debe considerarse la provisión de los rudimentos mínimos necesarios para que el estudiante pueda no solo comprender el texto, sino también responder de manera crítica y reflexiva a los planteamientos que puedan derivarse del

mismo, teniendo siempre a la vista que la literatura es una representación creativa y estética de la realidad.

Lectura para el pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico en educación tiene por objetivo fortalecer la responsabilidad sobre las ideas propias, el respeto a las ideas de los otros, así como el intercambio libre de las mismas (Halpern, 2014). La incorporación de textos literarios en el área de enseñanza, además de cualquiera establecido por los programas o agendas curriculares, debe articularse también con este objetivo. Cassany (op.cit.) plantea que una lectura crítica tiene las siguientes características: a) es compleja, es decir, exige los niveles más altos de comprensión, b) requiere los planos previos de comprensión del texto (literal, inferencias, intenciones, etc.) y c) exige una suerte de postura personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

Asimismo, este autor plantea algunas características importantes que debe poseer un lector crítico:

- comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Para Klooster (op.cit.) el pensamiento crítico (que incluye tanto los procesos de comprensión como de producción) tiene cinco rasgos principales:

- es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad;
- requiere conocimientos o información;
- arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver;
- busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y
- es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros aunque inicialmente parte de visiones y opiniones individuales ante distintos planteamientos.

Para poder realizar una lectura del texto literario en la que el estudiante se involucre de manera activa en la comprensión y articulación de significados, debemos proveerlo de las herramientas necesarias para que produzca un análisis sólidamente argumentado y sustentado, aun cuando su punto de partida sea una interpretación muy personal del mismo. Aunque como profesores no podemos enseñar a nuestros estudiantes cómo responder a un

texto (literario o de otro tipo) *per se*, sí podemos, a través de las estrategias de clases, guiarlos para que provean su propia interpretación analítica y crítica del mismo. Es así como en el diseño de estas propuestas didácticas se concibe la lectura principalmente desde su función integradora, en la que el lenguaje se erige como el medio a través del cual se accede a otras visiones de la realidad, se les evalúa se contrastan, y se socializan.

MÉTODOLÓGIA

Contexto educativo

El contexto educativo en el que se aplicaron las actividades didácticas fue, como ya se señaló con anterioridad, el Colegio Nuestra Señora de la Consolación ubicado en la Avenida las Palmas en Caracas, durante el tercer lapso del año escolar 2014-2015. Se trata de un colegio privado de orientación católica, el cual a pesar de haber cambiado a la modalidad mixta en los últimos años, todavía tiene una población mayoritaria de estudiantes del sexo femenino. Esto se explica, en parte, por el hecho de que la incorporación de estudiantes varones se ha realizado progresivamente por niveles de manera anualizada. Durante el desarrollo de esta investigación, todavía los terceros, cuartos y quintos años del Nivel medio del colegio tenían una población únicamente femenina. Se trabajó, específicamente, con las tres secciones que conforman los quintos años.

La implementación de cada una de las actividades se realizó en dos fases: en la primera, se aplicó una versión preliminar de las actividades a una de las secciones (a manera de pilotaje) para validación de las mismas y en la segunda, una versión definitiva. Para el pilotaje de la actividad con el relato breve *The Man Who Was Everywhere*, (El Hombre que Estaba en todas Partes) de Edward D. Hoch (1957), participaron 17 estudiantes, mientras que para el pilotaje de la actividad con el poema *The Raven*, (El Cuervo) (1845), de Edgar Allan Poe, un total de 18, que corresponde al número completo de alumnas de una de las tres secciones de quinto año del colegio durante este año escolar. Para la segunda fase, participaron en la primera actividad 49 estudiantes, y en la segunda 46 estudiantes, de un total de 56 de las secciones restantes.

A diferencia de lo que establece la programación vigente, que contempla 135 minutos de clases a la semana, estas estudiantes reciben 180 minutos de clases semanales (90 minutos para cada sesión), lo que representó una cierta ventaja en la planificación e implementación de las clases de lectura. En cuanto al nivel de suficiencia en el idioma de estas estudiantes, se considera que es variable, es decir, mientras algunas demostraban tener un dominio del idioma que pudiera catalogarse como intermedio, otras más bien poseían un manejo bastante bajo del idioma. Es necesario aclarar, sin embargo, que esta

afirmación se sustenta en las observaciones de la docente del desempeño de las estudiantes en el aula y las calificaciones obtenidas por estas en lapsos anteriores de este año escolar y no en pruebas formales especializadas dirigidas a establecer el nivel de competencia en inglés de las participantes.

Aunque las actividades responden, en cierto modo, a las sugerencias establecidas en el vigente programa oficial de inglés, en cuanto al empleo de textos literarios para reforzar el aprendizaje de la lengua y la ampliación de los conocimientos culturales del estudiante, no están específicamente relacionadas con algún objetivo general o específico del mismo. No obstante, su inclusión en la planificación trimestral fue bastante sencilla, puesto que no produjeron mayores alteraciones en la programación de los objetivos y contenidos obligatorios a desarrollar durante el tercer lapso.

DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Selección de los textos:

Se desarrollaron dos actividades didácticas, con una duración de 90 minutos cada una, utilizando para la primera el relato breve de Edward D. Hoch titulado "*The Man Who Was Everywhere*." (El Hombre que estaba en Todas Partes) (1957) [ver Anexo B] y para la segunda, el poema de Edgar Allan Poe "*The Raven*" (El Cuervo) (1845) [ver Anexo C]. Se trabajó con diferentes formas literarias para exponer a las estudiantes no solamente a variedad de textos, sino también a variados usos estéticos del lenguaje, para que de esta forma, se apropiaran de sus rasgos distintivos, y así desarrollaran también sus competencias culturales y literarias.

El primer texto se trata de un relato de suspenso con el que se persigue principalmente motivar a las estudiantes a realizar predicciones e inferencias, así como plantear soluciones a problemas, y asumir una postura crítica frente a los planteamientos del texto. Tareas de alto orden características del pensamiento crítico. (Halpern, 2014)

El poema, por otro lado, pertenece al género denominado terror psicológico. Con esta actividad, trabajada en conjunto con un material audiovisual, se expuso a las estudiantes a algunos rasgos de la cultura anglo-parlante, toda vez que se propició, a través de un ejercicio basado en el vocabulario del texto, el desarrollo de sus destrezas de escucha y habla. Asimismo, desde el intercambio libre de ideas, se requirió que las estudiantes demostraran tanto la comprensión de los mensajes de los textos como de las diferencias existentes entre el lenguaje figurado y el literal, para así realizar inferencias y analizar posibles intenciones y motivaciones, tal y como lo plantea Cassany (op.cit.).

Aunque con diferencias notables en cuanto al tipo de ejercicios desarrollados, ambas actividades tienen la siguiente estructura: se presentan ejercicios de pre-lectura, o de calentamiento, (en inglés *warm up*) para introducir los temas de los textos; se realizaron ejercicios durante la lectura, para verificar la comprensión del tema y el lenguaje de los mismos, y finalmente se realizaron ejercicios de cierre y/o post-lectura con los que se les pidió a las estudiantes elaborar conclusiones utilizando los textos como la base de sus argumentos. A continuación se presenta de manera breve la argumentación metodológica de esta estructura.

Ejercicios de pre-lectura o calentamiento (*warm up*)

El propósito fundamental de un ejercicio de pre-lectura es motivar al estudiante a realizar la actividad de lectura más allá de los requerimientos de clase. Feuerstein y Scholnik (1995) establecen que realizar actividades de lectura solo "porque el profesor lo dice" no estimula la activación de preconcepciones o las expectativas apropiadas que son necesarias para que se produzca la comprensión. Por otro lado, un ejercicio previo a la lectura, más allá de motivar al estudiante a involucrarse en la misma, es una ocasión propicia para desarrollar su capacidad de pensar críticamente, por cuanto se le puede solicitar, por ejemplo, que prediga, active conocimiento previo, cuestione posibles planteamientos que pueda presentar el texto, e incluso, que cuestione diversos planteamientos que puedan tener distintos individuos respecto a un tema. Del mismo modo, con este tipo de ejercicios, se crea un estado mental apropiado para realizar la actividad de lectura en general, con lo que inclusive se puede lograr el beneficio adicional de que el estudiante disfrute la misma.

Según Ur (1996), las actividades de calentamiento, son consideradas por algunos docentes esenciales en la enseñanza de literatura (al igual que en la introducción de cualquier tema) en la EILE, ya que incentivan la curiosidad y la motivación, y pueden dar algún tipo de orientación o indicio sobre el tema en general o información cultural necesaria para la comprensión de ciertos planteamientos. Las actividades de pre-lectura y/o de calentamiento diseñadas para este trabajo, se fundamentan en el formato de preguntas y respuestas tanto cerradas, como abiertas y semi-abiertas, y tienen la finalidad de incentivar, por un lado, la curiosidad en las estudiantes, y por el otro, la realización de inferencias y predicciones sobre los temas que se desarrollarían durante la lectura de estos textos literarios.

Actividades durante la lectura

Ur (op.cit.) establece que normalmente la técnica empleada para esta fase de la actividad es la realización de preguntas cerradas, como por ejemplo ¿quién habla? ¿qué están haciendo? ¿en qué situación se encontraban? etc. Sin embargo, esta autora muestra preferencia por las preguntas abiertas que brindan la oportunidad de contrastar diversos puntos de vista y favorecen el debate, y que se utilice el idioma o los recursos lingüísticos propios para argumentar las ideas. Ur (op.cit.) abre la posibilidad de brindarle espacio al uso del idioma nativo del aprendiz, si lo que se busca es verificar la comprensión del texto y/o planteamientos derivados de la lectura del mismo. Durante la aplicación de estas actividades, fue necesario, de hecho, recurrir al idioma español de manera oral, para resolver problemas específicos relacionados con las instrucciones de la tarea, aunque el idioma imperante fue el inglés.

El tipo de ejercicios predominante en cada actividad didáctica es el de preguntas y respuestas, favoreciendo la combinación de los formatos mencionados con anterioridad. En puntos determinados de ambas lecturas era necesario que las estudiantes demostraran la comprensión explícita de situaciones específicas planteadas en los textos, y por ello se desarrollaron varias preguntas de naturaleza cerrada; sin embargo, dado que uno de los objetivos de esta investigación se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico, se realizaron preguntas abiertas y semi-abiertas para que las estudiantes compararan y compartieran opiniones y distintos abordajes e interpretaciones que se le pudiesen dar a la lectura. De igual forma, se diseñaron ejercicios de completación y organización de la información para analizar otros aspectos de los textos, como el uso y comprensión del vocabulario y la secuencia de las acciones y cómo estos elementos tienen una incidencia importante en la comprensión de los mensajes aparentemente propuestos desde estas obras.

Actividades de cierre

Feuerstein y Scholnik (op.cit) establecen que posterior a la activación de habilidades y estrategias de lectura, los estudiantes están listos para desarrollar otras más que se esperan de lo que ellos denominan como "buenos lectores"; estas habilidades pueden implicar que el lector vuelva al texto, o que trascienda el mismo. En esencia, en una actividad de cierre, se requiere que el estudiante evalúe tanto el texto como la actividad de lectura, o que sea capaz de transferir las competencias desarrolladas a otros contextos. Los ejercicios de cierre de cada actividad se enfocaron en la evaluación de los temas y planteamientos aparentemente presentados en los textos utilizados. Para ello, se solicitó a las estudiantes, que aportaran opiniones informadas, elaboraran conclusiones y proveyeran soluciones a problemas concretos. Cabe destacar que varias de las habilidades necesarias

para la elaboración de estos ejercicios de cierre son las mismas que las requeridas en los ejercicios durante la lectura, puesto que las mismas no son exclusivas de una sola etapa o fase.

Actividad didáctica 1

The Man Who Was Everywhere.

Este relato breve, tiene dos personajes principales, Ray Bankcroft, un hombre de nacionalidad estadounidense que llevaba una vida normal junto a su esposa Linda, y un misterioso hombre inglés que empieza a aparecer repentinamente en todos los sitios en los que este hace vida; su vecindario, su trabajo, pero también en sitios a los que Ray iba de manera poco regular. Cuando Bankcroft se percató de este hecho, lo comenta con su esposa, quien trata de persuadirlo de que son cosas de su imaginación y de hacerlo descartar el hecho como mera coincidencia. Este, aunque inconforme e intrigado, trata de olvidar el asunto como lo sugiere su esposa. Sin embargo, el hombre inglés, sigue apareciendo cada vez con más frecuencia en el camino de Ray, y pronto se hace obvio para él que no se trata de ningún hecho fortuito, por lo que decide confrontarlo, aunque sin ningún resultado. Al poco tiempo, el hombre inglés vuelve a presentarse repetidamente en el camino de Ray, hasta que, hartado, este decide perseguirlo para conseguir de una vez por todas que este hombre misterioso le explique quién es y por qué lo persigue. Pronto es evidente que el hombre inglés está guiando a Ray a una trampa para asesinarlo, lo cual logra cuando lo lleva hasta las vías de un tren y este muere arrollado. La historia concluye con la revelación de que Linda, y el hombre inglés, quien resultó ser su amante, habían tramado todo un complot para asesinarlo.

Ejercicios de pre-lectura

Se les pidió a las jóvenes, en primera instancia, que realizaran predicciones sobre el tema basándose en el título. Se realizaron preguntas que de algún modo les adelantaban de manera no demasiado evidente la trama del relato; por ejemplo, si alguna vez habían visto a alguien por coincidencia muchas veces, o si alguna vez alguien las había seguido a casa. El objetivo de estas preguntas era orientar a las estudiantes a realizar deducciones e inferencias, así como a motivarlas a utilizar sus conocimientos previos de mundo, destrezas que son necesarias tanto en un buen lector como en un individuo crítico.

Tiempo destinado para esta actividad: 5-10 minutos.

Habilidades del pensamiento crítico que el ejercicio apunta a desarrollar: elaboración de inferencias y predicciones, evaluación, argumentación.

Ejercicios durante la lectura

Esta fase fue dividida en dos partes. En cada una se verificó la comprensión del lenguaje del relato así como la comprensión de la trama del mismo.

Primera parte

En esta sección las estudiantes debían organizar los párrafos de la primera parte del relato de manera coherente y cohesiva. Las participantes leyeron sobre los personajes principales hasta el comienzo del conflicto, es decir, cuando la presencia del hombre inglés se hace más evidente para Ray. A continuación se les pidió a las estudiantes que dieran respuesta a dos preguntas con base en el texto leído con el propósito de que especularan acerca de las motivaciones del hombre inglés para perseguir al otro personaje principal.

Tiempo destinado a este ejercicio: 20-30 min.

Segunda parte

Las estudiantes leyeron otra sección del relato con palabras y/o frases omitidas que eran clave para la comprensión de la trama. Se les solicitó que completaran los espacios en blanco utilizando palabras que les parecieran apropiadas. Posteriormente compararon sus respuestas con las frases originales del texto, no solo para comprobar si estas eran acertadas, sino también para revisar hasta qué punto o no, las palabras seleccionadas por ellas (en los casos que fueron diferentes) produjeron alguna diferencia en cuanto al sentido general de la narración. El propósito fue hacerlas analizar cómo el vocabulario contribuye con la reconstrucción de la trama, y la atmósfera de tensión, necesarias para entender el conflicto del texto. El extracto considerado en esta fase incluye desde que Ray decide abordar por primera vez al hombre inglés para preguntarle por qué lo persigue de manera constante, hasta que decide confrontarlo una vez más para darle final a la persecución y obtener respuestas.

Tiempo destinado a este ejercicio: 20-30 minutos

Habilidades del pensamiento crítico que los ejercicios apuntan a desarrollar:
Resolución de problemas, organización de la información, argumentación.

Ejercicio de cierre

Se solicitó a las estudiantes que leyeran un extracto más del texto, desde que Ray comienza a perseguir al hombre inglés hasta el clímax de la historia, que es cuando el inglés está a punto de asesinarle. Como tarea de cierre se les pidió que escribieran un párrafo, muy breve, con lo que ellas imaginaban era la conclusión del relato, y lo que explicaba que el hombre inglés hubiera llevado a Ray hasta su muerte.

Aunque en rigor esto no es una tarea de post-lectura (ya que en ese punto no se les había mostrado la conclusión del relato), tiene que ver con la evaluación del texto, lo cual es un proceso de alto-orden, que requiere además de la comprensión, realizar una lectura crítica (Feuerstein y Schcolnik, op.cit.). Posteriormente, las participantes leyeron la resolución del relato, y se les pidió que evaluaran hasta qué punto sus finales coincidieron o no con el verdadero y cuáles fueron las pistas que obtuvieron del texto para escribir los finales en una u otra dirección.

Como puede observarse, además del desarrollo de una lectura crítica se propiciaron también espacios para que las jóvenes emplearan la lengua para argumentar sus puntos de vista, con lo cual se integró el desarrollo de las destrezas de habla y escritura con el desarrollo de la comprensión de lectura. En la sección de anexos, se incluye una hoja de actividades [ver Anexo D] con un modelo de los ejercicios, que fueron aplicados para esta investigación.

Tiempo destinado a este ejercicio: 15-20 minutos

Habilidades del pensamiento crítico requeridas: elaboración de inferencias y deducciones, resolución de problemas, evaluación y desarrollo de conclusiones.

Actividad didáctica 2:

The Raven (El Cuervo) de Edgar Allan Poe. Adaptación para el capítulo de Halloween los Simpsons: The Tree House of Horror (La Casita del Horror)

La trama de este poema, publicado por primera vez en 1845, aborda el tormento que padece un hombre por la pérdida de su amada, y que repentinamente en medio de una noche decembrina, recibe la inesperada e inexplicable visita de un cuervo parlante. El cuervo, una figura misteriosa y siniestra, de alguna manera exacerba el tormento de este hombre cuando constantemente repite la frase "nunca más" hasta llevarlo a la locura extrema. Poe recrea una atmósfera de gran tensión que llega a alcanzar niveles extremos a medida que el hombre se exaspera más con cada repetición que el cuervo hace de la mencionada frase.

Se utilizó específicamente la versión desarrollada para el especial de los Simpsons titulado "The Tree House of Horror" que anualmente se presenta cerca de la celebración de Halloween, o el día de Brujas, en Estados Unidos. La trama de este capítulo se centra en tres cuentos de horror contados por Bart y Lisa Simpson en su casa del árbol. Cada cuento

narrado por ellos es un segmento del capítulo; la adaptación del poema el Cuervo, que fue el utilizado para esta actividad, se desarrolla en el tercer segmento de este episodio.

Esta versión solo difiere del original en que se omitieron dos estrofas. De resto, se mantiene el mismo uso del lenguaje, vocabulario e imágenes seleccionadas por su autor. El objetivo de esta actividad fue hacer que las estudiantes compararan una manifestación cultural típica del folklore estadounidense como lo es el Día de Brujas con manifestaciones similares de la cultura propia. Asimismo, se les pidió que reflexionaran sobre si esa misma manifestación cultural se repite en nuestro contexto y por qué.

En cuanto al texto literario como tal, se les pidió reflexionar sobre las características del género de horror y cuáles características del poema lo pueden inscribir dentro del mismo. De esta forma, al igual que con la actividad anterior las alumnas debieron realizar tareas de orden superior propias del pensamiento crítico, tales como: evaluar, reflexionar, argumentar y proveer respuestas y soluciones (Halpern, 2014).

Dado que se trata de un ejercicio que combina el estímulo visual y el auditivo, no se consideró exclusivamente una actividad de comprensión de lectura, sino también de escucha, con la que se propició el desarrollo de las destrezas orales y de escritura. Al igual que en el caso anterior, se diseñó una hoja de actividades para realizar los ejercicios propuestos [ver Anexo E].

Actividad de calentamiento (*warm up*)

Para comenzar, nuevamente se realizó una serie de preguntas, esta vez relacionadas con el macro-tema de la clase: *Halloween* y su conocimiento sobre esta festividad. Del mismo modo, se pidió a las participantes que contrastaran el día de brujas con festividades similares (incluso se les preguntó si esta celebración formaba parte de nuestra cultura) en Venezuela.

A continuación se les interrogó sobre los cuentos de terror y si acostumbraban ellas mismas a contarlos. Valiéndonos de su conocimiento de mundo, se les solicitó que establecieran las características de un cuento, relato, o película de terror que cumpliera su principal cometido, es decir, producir miedo.

Luego de esta ronda de preguntas, se procedió a proyectarles el video del tercer segmento de la Casita del Horror, solo para que se familiarizaran con el mismo, y también con el poema. Antes de eso, se les explicó brevemente de qué trataba el video y cómo se relacionaba con el poema que ellas tenían en su hoja de actividades.

Tiempo destinado para la actividad: 15-20 minutos

Habilidades de pensamiento crítico requeridas: comparación, evaluación, argumentación.

Actividad durante la lectura/ audio

Primera parte: completación

Se trató de un ejercicio de comprensión de audio, que tuvo como finalidad principal, acercar a las estudiantes al vocabulario del texto revisado; el ejercicio consistió en completar espacios en blanco; lo que debían hacer era simplemente escuchar y escribir las palabras que fueron omitidas del texto. Aunque esta actividad en particular no incentivó de manera especial la lectura crítica, cumplió con el propósito de estimularlas a apropiarse del vocabulario del mismo, y a prestar atención a la entonación de quien recita, para poder ubicar las palabras; dicho de otro modo, las obligó a involucrarse con el texto, y en algunos casos, les sirvió para sentirse menos intimidadas con su lenguaje, toda vez que practicaban sus destrezas auditivas. Para poder completar la actividad, fue necesario proyectar el video un par de veces adicionales, lo cual es lo normal cuando se realiza un ejercicio de esta naturaleza.

Tiempo destinado al ejercicio: 15-20 minutos.

Segunda parte: cierre de la actividad

Después del ejercicio de completación y la consecuente revisión de las respuestas, se les pidió a las estudiantes que leyeran el poema una vez más; para el cierre, se realizó una nueva ronda de preguntas divididas en dos bloques: uno acerca del segmento de los Simpsons que vieron, y el otro relacionado estrictamente con el poema. En relación con el video se les preguntó acerca de las actitudes de los personajes hacia el texto, y las razones que en opinión de ellas explicaban tales reacciones. Sobre el poema se les pidió, en primer lugar, que dieran su opinión sobre el mismo, pero además que intentaran analizar cuáles de sus elementos, como el tono, y la atmósfera, lo clasifican dentro del género de horror, independientemente de si para ellas el poema fue o no atemorizante. Más allá de la provisión de respuestas específicas, la finalidad de este ejercicio fue incentivar a las estudiantes a argumentar sus planteamientos, así como a compartirlos y contrastarlos con argumentos diferentes o similares que surgieron como producto de la lectura.

Tiempo destinado para esta actividad: entre 20-30 minutos

Habilidades de pensamiento crítico requeridas: comparación, evaluación, argumentación.

APLICACIÓN Y RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES

En esta sección se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de las actividades. Se señalarán específicamente el tipo de respuestas aportadas por las estudiantes en aquellos ejercicios en los que debían demostrar tanto comprensión de los

textos como uso del pensamiento crítico. Los ejercicios en los que no se requirió que las participantes hicieran tareas de orden mayor, es decir, hacer predicciones, inferencias o evaluaciones, proveer soluciones a problemas o desarrollar conclusiones, no fueron considerados para esta sección. Para facilitar el análisis se agruparon las respuestas en tendencias, dada la naturaleza abierta y semi-abierta de las preguntas de varios de los ejercicios. De igual modo, para el análisis de estas tendencias, nos apoyamos en las anotaciones realizadas por la investigadora producto de la observación del desarrollo de la actividad en general.

Resultados actividad didáctica 1:

Después del pilotaje se hicieron modificaciones importantes al ejercicio número uno de "durante la lectura", debido a que se evidenció en esta fase que la actividad era bastante sencilla. Se aumentó el número de párrafos a organizar, que en un principio eran solo tres; para la actividad definitiva se les pidió organizar once párrafos. El aumento del número de párrafos requirió de igual forma que se extendiera el extracto del texto considerado para este ejercicio y que se hicieran algunas modificaciones a las preguntas posteriores ya que aludían segmentos diferentes del relato. Por otro lado, se hicieron ajustes en la redacción de las preguntas para afinar la precisión y claridad de los planteamientos.

Durante la aplicación de esta actividad, fue necesario el monitoreo constante, sobre todo porque las estudiantes tenían bastantes dudas respecto al vocabulario del texto y el que debían utilizar para proveer sus respuestas, especialmente cuando se trataba de preguntas de desarrollo. Lo que sigue es un resumen de las respuestas obtenidas en cada parte de las actividades descritas en la sección anterior de este trabajo.

Ejercicio de pre-lectura

Para tener un registro de las impresiones de las jóvenes sobre el texto, se les dio un tiempo determinado para pensar y escribir sus respuestas antes de reportarlas oralmente a la clase. Se plantearon dos preguntas para realizar predicciones y aportar opiniones personales. Cada una se formuló por separado, es decir, primero debían dar respuesta a una pregunta por escrito y leerla al resto de la clase antes de responder la siguiente, que sería el procedimiento a seguir, si estas se formularan para ser respondidas solamente de manera oral. Se siguió el mismo procedimiento con el resto de los ejercicios y preguntas de la hoja de actividades.

Pregunta 1: Basándote en el título ¿cuál piensas que es el tema del relato?

Un total de 22 estudiantes (44,89%) infirió que se trataba de un relato fantástico o de ciencia ficción, es decir, la historia de un hombre con poderes para “tele-transportarse”, un fantasma, o un súper héroe: *“I think it’s about a man who was tele-transported to every where”, “I think is a ghost that’s telling us a story...”*, *“I think that the story is about a man that have a super power like Quicksilver or Flash...”*; lo cual podría explicar que el personaje central estuviese —de manera literal— en todos lados. Otro grupo de estudiantes, en total, 14 (28,57%) respondió que el relato podría tratarse de una persona que viajaba mucho, y que por eso —en sentido figurado— se titulaba de esa manera, *“I think that the man will be travel everywhere, and he like to be in many places”*. Por otro lado, 5 estudiantes (10,20%) produjeron otro tipo de respuestas que de algún modo también eran viables o aceptables en el marco de lo que se les solicitaba, es decir, predecir, utilizando la única información del texto que les fue suministrada, por ejemplo, “un hombre muy popular”, *“the man very popular”* o “un hombre muy chismoso”, *“a nosy man”*.

Finalmente, 8 estudiantes (16,33%) aportaron respuestas no relacionadas con la pregunta o ininteligibles, con lo que se concluye que la mayoría de las participantes demostraron capacidad de predecir y realizar inferencias utilizando como base el título del texto. Destaca también el uso de la competencia literaria para hacer inferencias válidas sobre el texto, esto con base a la aparente capacidad de las participantes de distinguir entre el lenguaje figurado y literal, así como entre lo real y lo ficticio. Es necesario acotar, sin embargo, que, a pesar de lo anterior, fue notable el alto índice de errores de gramática, uso de vocabulario y de ortografía; esto último fue recurrente en cada pregunta de desarrollo de la actividad.

Pregunta 2: ¿Te has encontrado con alguien a quien no conoces de nada en todos los sitios que frecuentas? ¿Qué hiciste/sentiste?

Las respuestas, como pudiera esperarse, se dividieron en dos grandes bloques: 28 estudiantes (57,14%) respondieron afirmativamente y 21 (42,86%) negativamente. Brevemente se analizan las tendencias en las respuestas afirmativas ya que solo esta porción estaba en capacidad de proveer mayor información.

Del total de participantes que respondieron afirmativamente 20 (71,43%) manifestaron que encontraron la situación atemorizante, pero no reportaron haber hecho nada en particular: *“Yes, I feel so stranger”, “Yes, usually, in that moment I feel really scared sometimes because maybe he could be a stalker so normally I pretend he is not there and go away fastest as I can”*. No obstante, es difícil concluir si realmente sintieron temor, o simplemente respondieron tal y como ellas intuían o suponían que se esperaba que respondieran, quizás porque en este punto, dado el análisis anterior del título, ya se podía

vislumbrar un poco la trama del texto. Por otro lado, al manifestar que sintieron temor, dieron una respuesta medianamente aceptable, pero que no requería mayor argumentación. Cuatro estudiantes, por su parte, plantearon que simplemente atribuyeron el hecho a la casualidad y por lo tanto, no hicieron mayor cosa, *"Sí, I thought maybe destiny or the world small"*, mientras que las cuatro restantes, reportaron que al tratarse de muchachos que ellas encontraron atractivos, no hicieron nada, porque, de hecho, encontraron la situación placentera: *"A boy handsome, ... i feel so good"*. Esto representó un 16,33% de la muestra. Pudiera concluirse entonces, que la mayoría de las estudiantes que respondieron afirmativamente presentaron problemas para argumentar sus respuestas de una manera explícita, lo cual, en parte, pudiera tener su explicación en el bajo dominio del idioma, lo que muchas manifestaron era una limitación mayor para suministrar respuestas más detalladas.

Más que una respuesta en particular, se esperaba situar a las lectoras en el contexto del relato, aun cuando no se revelara toda la trama. Asimismo, más allá de la predicción de eventos que posteriormente validarían o no como producto de la lectura del texto, se les planteó cuestiones que ellas pudieran ligar con su cotidianidad, de manera que el relato, representara para ellas no solo un medio para practicar el idioma, o de entretenimiento, sino que los planteamientos del mismo tuvieran significación real transferible a otros contextos.

Ejercicios durante la lectura:

Primera parte

Ejercicio 1: ordenando los párrafos

Con este ejercicio se requería que las jóvenes demostraran que comprendieron una parte de la trama del relato, pero igualmente, que mostraran capacidad para resolver problemas concretos. Además de la comprensión del lenguaje, se esperaba que las estudiantes aplicaran estrategias de lectura que les permitieran dar con una secuencia lógica de la trama del texto. En esta actividad, las dos grandes tendencias fueron las siguientes: 24 estudiantes (48,98%) pudieron estructurar exitosamente este segmento del relato, con una variación entre diez y siete párrafos organizados correctamente. Sin embargo, 25 de ellas (51,02%) organizaron de manera incorrecta entre diez y cuatro párrafos del texto, lo cual demuestra que para la mayoría, este ejercicio fue particularmente difícil, puesto que, a pesar de la mínima diferencia entre una tendencia y otra, muy pocas organizaron correctamente todos los párrafos. Lo anterior demuestra que el nivel de comprensión de la trama y la secuencia de las acciones fue más bien bajo. Esto se puede explicar, una vez más, por el bajo dominio del lenguaje; al presentar problemas para comprender el vocabulario, frases y expresiones, organizar las acciones se convirtió en una actividad muy compleja para las jóvenes.

La importancia de este ejercicio es alta, puesto que para poder entender la trama y estar en capacidad de evaluarlas, se necesita entender la secuencia de las acciones. La revisión conjunta de esta parte de la actividad fue necesaria, entonces, para poder garantizar que las estudiantes comprendieran el texto. Se les pidió, sin embargo, que no alteraran para nada las respuestas provistas por ellas originalmente, y de esta forma, analizarías en este trabajo.

Una vez aclarado el orden correcto de esta parte del relato, se realizaron dos preguntas de comprensión y análisis. La finalidad, sobre todo, era que i) formularan hipótesis en las que trataran de darle explicación a los eventos presentados y ii) proporcionaran argumentos sobre lo que harían de encontrarse en la misma situación que el protagonista.

Ejercicio 2: preguntas de comprensión de lectura

Pregunta 1: ¿Por qué crees que el hombre inglés aparece en todos los sitios en los que está Ray?

Veintitrés (46,94%) estudiantes expresaron que se trataba de un acosador (*stalker* en inglés, un término muy común en la jerga adolescente de hoy en día), "*He was spying on him because he was stalker*", de alguien que estaba obsesionado con Ray, o con Linda, pero que acosaba a Ray—a quien veía quizás como un rival—para asustarlo o amedrentarlo, "*Because the Englishman is a killer or he is in love with Linda*", "*Because The Englishman is a Ray was to have and the Englishman love the Ray*". Doce participantes (24,49%), infirieron (correctamente) que además de acosar a Ray, el Hombre Inglés perseguía asesinarlo, sin entrar en detalles sobre sus motivaciones para querer hacerlo, "*I think he is a killer because he was stalking and follow him*". Ambos tipos de respuestas son perfectamente viables, dado que en ese punto, todavía necesitaban mayores detalles para inferir hacia dónde se dirigían las acciones. Lo que demuestra que, una vez superado el tropiezo del orden de los párrafos, la mayoría de las estudiantes estuvo en capacidad de dar respuestas analíticas sustentadas en elementos del relato mismo. No obstante, la argumentación sigue siendo muy poco detallada, y con muchos errores de lenguaje en general.

Catorce estudiantes (28,57%), por otro lado, establecieron que Ray y el hombre inglés se conseguían en todas partes por casualidad, "*just a coincidence*". Es difícil determinar si en esta respuesta se evidencia poca capacidad de análisis o si ellas esperaban realmente que el final del cuento no fuese después de todo tan complicado. Incluso pudiese considerarse el poco dominio del lenguaje; es más sencillo repetir una respuesta como "es pura coincidencia" que buscar los recursos lingüísticos para elaborar un argumento más complejo en un idioma cuyo manejo es escaso.

Pregunta 2: ¿Qué harías si estuvieses en lugar de Ray?

Con esta pregunta se pretendía que las estudiantes, una vez más, se situaran en la posición del personaje principal, y que transfirieran el conflicto del relato a su propio contexto, toda vez que aportaban soluciones a un problema: ¿qué hacer ante una persona que aparentemente te persigue? Se esperaba que en sus respuestas demostraran capacidad para establecer soluciones argumentadas y razonadas, además de transferir lo que plantea el relato a otros contextos. Dieciocho (36,73%) de estas participantes reportaron que le contarían a alguien que estuviera en capacidad de hacerse cargo por ellas de la situación, por ejemplo, sus padres, la policía, profesores, etc., *"if I were Ray I would call the police"*. Mientras que 14 (28,57%) manifestaron que confrontarían al hombre inglés, para obtener de él alguna respuesta, *"First, I would be scared but I would talk with him and asked why is he following me"*. Cinco estudiantes, sin embargo, (10,20%), proporcionaron otras opciones, como cambiar de ruta o pedir ayuda a algún amigo, *"I would change my route to my house or I would ask to my friends a device."* Mientras que una estudiante (2,04%) argumentó que se sentiría asustada, pero que no sabe qué haría, *"I would be scared, but I don't know what would I do"*. Una estudiante reiteró que descartaría el hecho como coincidencia.

Los resultados arrojan, que la mayor parte de las participantes sí está en capacidad de aportar soluciones a un problema y situarse en el contexto de la situación planteada además de transferir lo que el texto presenta a otros espacios, con lo cual pudiera concluirse que esta parte de la actividad fue bastante satisfactoria, aun teniendo en cuenta las limitaciones que en general presentaron las estudiantes en cuanto al manejo del lenguaje.

Segunda parte:

Ejercicio 1: completación

Más que considerar el número de ítems correctamente respondidos, se tuvo en cuenta respuestas aproximadas que fueran aceptables y que de alguna manera siguieran el flujo del relato tal y como fue concebido originalmente. Lo que sigue es el reporte de cuántas estudiantes proveyeron respuestas correctas o aproximadas, y el número de ítems que fueron respondidos bajo este criterio.

Respuestas correctas o aproximaciones aceptables:

11-16 ítems: total 24 participantes (48,98%)

10-08 ítems: total 14 participantes (28,71%)

07-01 ítems: total 11 participantes (22,45%)

Se desprende de este resultado, que este ejercicio resultó de mucha complejidad para las participantes, posiblemente porque demanda un dominio mediano o alto del lenguaje. En este segmento se consideraron como aceptables las palabras o frases que le dieran un sentido igual o aproximado al del texto original; de manera que las estudiantes contrastaran diferencias sutiles en el significado y cómo estas diferencias afectaban (o no) el mensaje que el autor intentaba transmitir. Durante la revisión del ejercicio se les solicitó una vez más a las estudiantes que no le hicieran modificaciones a sus respuestas, aunque se les aclaró cuáles eran las correctas, de manera que si presentaban problemas de comprensión de este fragmento del texto estos fueran solucionados.

Actividad de cierre

Como se trató de una tarea más o menos libre, no se les impuso restricciones en cuanto a la longitud del párrafo a producir, y eran libres, además, de darle al relato el giro que quisieran, siempre y cuando estuviese cohesionado y le diera continuidad al último extracto del relato que les fue provisto. Adicionalmente se les pidió que desarrollaran, brevemente, una explicación para la conducta del hombre inglés. A continuación se presentan los resultados obtenidos en este ejercicio.

Diecinueve estudiantes (38,78%) siguieron la secuencia del relato y aportaron diferentes explicaciones viables y congruentes con la trama del texto. Trece (26,53%) participantes siguieron (más o menos) la secuencia, pero, aunque concluyeron el relato, no aportaron una explicación para la actitud del hombre inglés. Otras 13, proveyeron un final no relacionado ni con el extracto leído ni con la trama del relato; cuatro estudiantes (8,16%) simplemente no hicieron nada. Es menester aclarar que gran parte de estas estudiantes concluyeron el relato con aproximadamente tres y/o cuatro oraciones sin aportar demasiados detalles o utilizar una gran profusión de vocabulario. Sin embargo, lo anterior es un indicador de que, suministrado el estímulo apropiado, muchas estudiantes estuvieron en capacidad de elaborar conclusiones viables, aunque pocas, de valerse de recursos lingüísticos para producir explicaciones detalladas. Las siguientes transcripciones son ejemplos de las tres tendencias más importantes en esta actividad.

"The Stamford Express stop and the sound was so louded. The Englishman was shoked and ran away, but the police have him all surrounded when Ray was close to the weird man he asked 'Why have you following me?' and the Englishman answer him 'Because I want to see the idiot who married with my first love. I was planned your death and I almost get it.' He smile and the police push him inside the car and leaves."

"Unexpectedly Ray woke up with the sound of the alarm and realized that all that trouble was a simple dream."

"No FINAL because the Englishman keep following Ray."

Resultados de la actividad didáctica 2:

Durante el pilotaje de esta actividad, se realizaron, más que nada, ajustes en la redacción de los ítems en aras de facilitar la comprensión de las preguntas para las estudiantes y/o evitar que las mismas fuesen tendenciosas, es decir, que las preguntas en sí mismas, les indicaran a las estudiantes cómo debían responder. Se mantuvo igual la estructura general de la actividad y el número de preguntas realizadas en cada sección. Tanto en la fase de pilotaje como en la aplicación de la actividad definitiva se pidió a las estudiantes que respondieran todas las preguntas de cada sección primero, para que luego la reportaran al resto de sus compañeras. A continuación se describen los resultados obtenidos y un breve análisis de los mismos al final de cada sección.

Ejercicio de calentamiento (*warm up*)

Pregunta 1: ¿Qué sabes sobre el Día de Brujas?

El objetivo de esta pregunta, en esencia, fue situarlas en el tema, es por ello que, sobre todo, se requirió que apelaran a su conocimiento de mundo. Cuarenta y un participantes (89,13%) estuvieron en la capacidad de informar sobre la festividad (a grandes rasgos), de manera correcta: *"That the childrens go to the houses to ask for candys costumes about scary things."*, *"It's a celebration in UUEE on October 31st to commemorate the all deads day, were the people wear costumers and ask for candys"* Cuatro estudiantes (8,70%), sin embargo, suministraron detalles que nada tenían que ver con la festividad o que eran opiniones sobre la misma, lo cual, evidentemente no era lo que se esperaba que ellas contestaran. *"It's a lost of time. It isn't scary."*

Pregunta 2: ¿Existe una celebración similar (o la misma) en nuestro país? ¿Cuáles? ¿Qué solemos hacer en esas fechas?

Se trata de una pregunta semi-abierta, pero que al igual que la anterior, requería, que hicieran uso de su conocimiento de mundo. Treinta y un estudiantes (67,39%), respondieron que el Día de Brujas no es una celebración típica de nuestro país, pero que en algunos círculos se celebra, con el –único– fin de disfrazarse. *"Is not the same, but we were costumes, and we have other scaried things."* Quince participantes (32,61%), solo respondieron que sí o no sin suministrar mayores detalles. Al igual que con la actividad anterior, incluso en los casos en los que las estudiantes razonaron sus planteamientos, destaca la brevedad de las respuestas; es relevante, asimismo, el alto número de

estudiantes que tan solo contestaron "sí" o "no", lo que refuerza la noción de que, para muchas argumentar sus ideas resulta de gran complejidad, ya sea por limitaciones en cuanto al manejo del lenguaje o dificultades para organizar sus opiniones de manera articulada.

Pregunta 3: ¿Te gustan los cuentos de horror? ¿Por qué o por qué no?

Treinta y seis estudiantes (78,26%), independientemente de si sus respuestas fueron afirmativas o negativas dieron razones para explicar por qué les gustaban (o no) las historias de terror. La mayoría expresó su opinión respecto a las mismas y trató de argumentar sus respuestas, a pesar de las limitaciones, ya suficientemente referidas, en cuanto al uso del lenguaje: *"I like them because they are interesting"*, *"I don't like telling or being told horror stories because that freak me out and scarie me, so I don't sleeping to night"*.

Nueve estudiantes, sin embargo, (19,57%), no dieron razones o utilizaron frases y expresiones que en realidad no eran argumentaciones válidas. Por ejemplo: "no me gusta porque no me gustan las historias de horror" o "porque no" o simplemente se limitaron a parafrasear la pregunta en su respuesta, *"Why not like telling or being told horror stories."*

Pregunta 4: ¿Qué elementos de un relato/película de terror encuentras atemorizantes?

Veintitrés estudiantes (50%) respondieron que consideraban que los elementos que caracterizan un cuento o película de terror son los paranormales y la presencia de personajes estereotipados como monstruos, vampiros, fantasmas, o payasos malévolos, *"Ghosts, deads, zombies, etc."*, *"A clown and much blood"*.

Dieciséis estudiantes (34,79%), no obstante, establecieron que un relato de terror, se caracteriza especialmente por la atmósfera de suspenso, y por apelar a las emociones de las personas. Dentro de este mismo grupo, algunas establecieron, que las historias de terror que se basan en hechos aparentemente reales son las que les producen más temor: *"It must be based in real life"*, *"...much suspense in history real"*. Cinco participantes (10,87%) se limitaron a decir que los cuentos de terror les producían miedo sin mayores explicaciones, y otras respuestas no relacionadas con la pregunta.

Aun teniendo en cuenta los problemas en cuanto al dominio del lenguaje, las participantes estuvieron en capacidad de hacer uso de sus propios referentes culturales para responder y argumentar las preguntas. Aunque las respuestas continuaron siendo breves, propendieron a ser un poco más detalladas en comparación con la actividad didáctica anterior, lo que pareciera indicar que de algún modo, las jóvenes se involucraron de una manera más fluida con la actividad, por lo tanto, como ejercicio de calentamiento, la breve

discusión sobre el Día de Brujas sirvió el propósito de despertar la curiosidad de las estudiantes además de centrarlas en el tema de la misma.

Después de la lectura

En la fase final de la actividad, se solicitó a las estudiantes que respondieran otra serie de preguntas con la finalidad de que analizaran tanto los eventos presentados en el segmento de los Simpsons como la estructura y algunos elementos del poema.

Sobre el episodio de los Simpsons:

El breve cuestionario consistió en una serie de preguntas que tenían como finalidad que demostraran comprensión de los eventos del segmento, pero de igual forma, que involucraran una cierta evaluación de lo que vieron y escucharon.

Pregunta 1: ¿Qué hacen Lisa y Bart en la Casita del árbol?

Todas las estudiantes estuvieron en la capacidad de responder acertadamente, sin embargo es difícil determinar cuáles de las respuestas se basaron en el análisis de las imágenes y el contexto de la situación en general, y cuáles en la comprensión del diálogo de los personajes como tal. En otras palabras, es posible que muchas hubieran interpretado correctamente cuál es la respuesta si se basaron en las expresiones faciales y corporales, y la situación en la que se encontraban los personajes (leyendo un libro en la casa del árbol), etc. En total, 43 estudiantes (93,48%) respondieron que Bart y Lisa estaban leyendo el poema, lo cual no es del todo acertado, pero sin embargo, se acerca lo suficiente a lo que se esperaba que respondieran, que estaban contándose cuentos de terror: "*Reading horror poema*", "*Reading the poem*". Dos estudiantes (4,35%) no contestaron nada y una (2,17%) respondió algo no relacionado con la pregunta.

Pregunta 2: ¿Está Bart disfrutando la historia? ¿Por qué o por qué no?

A pesar de que las estudiantes podían basar sus respuestas en el estímulo auditivo, por ejemplo, basarse en la entonación usada por Bart para hablar, era necesaria también una cierta comprensión del lenguaje para dar una respuesta razonada. Treinta y un estudiantes (67,39%) respondieron que Bart no disfrutó el relato porque lo encontró aburrido (que era la respuesta esperada), "*No he was bored by the history and thought that isent a terrific poem*". Cuatro participantes (8,70%), expresaron que el mismo no lo disfrutó porque lo encontró atemorizante, "*No why was scared*". Ocho estudiantes (17,39%)

respondieron que sí, mientras que una estudiante (2,17%) no respondió el planteamiento y otra contestó negativamente sin razonar su respuesta.

Pregunta 3: ¿Disfrutó Homero el Poema? ¿Por qué o por qué no?

Esta pregunta puede también considerarse sencilla de responder dado el estímulo visual. 44 (95,65%) respondieron negativamente porque lo encontró atemorizante, "*He was scared by the history*", o porque Homero tenía miedo, "*Why scared*". Lo cual, una vez más, era sencillo de dilucidar con el estímulo audiovisual sin necesidad de entender los diálogos en sí mismos. Una estudiante, sin embargo, (2,17%) respondió que Homero sí había disfrutado el relato, mientras que otra (2,17%) no respondió nada. A pesar de que con estas preguntas se intenta verificar especialmente la comprensión de la trama del episodio, su relevancia es relativamente alta, dado que, en la siguiente ronda de preguntas las estudiantes debían contrastar, hasta cierto punto, sus impresiones sobre el poema con las que aparentemente tienen los personajes de la serie sobre el mismo.

Sobre el poema

Dada la naturaleza literaria del texto, se les pidió a las estudiantes que analizaran elementos específicos de la obra. Aunque debían formular su juicio personal sobre el poema, se les pidió que sustentaran sus opiniones en las características literarias del mismo. Algunas preguntas, sin embargo, estaban directamente vinculadas con el episodio de la Casita del Horror, aun cuando se centraran en la obra, como por ejemplo, la correspondencia entre el tono de la obra con el timbre de voz del narrador y la influencia que esto pudiera haber tenido en sus impresiones sobre el texto.

Pregunta 1: ¿Te pareció atemorizante el poema? ¿Por qué o por qué no?

La mayoría, es decir, 34 estudiantes (73,91%), respondió negativamente, pero más importante aún, de este grupo, todas intentaron razonar sus respuestas. Muchas afirmaron que lo encontraron un poco aburrido (el poema en sí, no el segmento) y otras que aunque lo encontraron entretenido, no lo encontraron atemorizante, sino más bien divertido, sobre todo porque la lectura del texto se enmarcó en la proyección de una serie humorística: "*No because is bored*", "*No, it was funny Homer.*"

Seis estudiantes (13,04%) afirmaron que para ellas el poema sí fue atemorizante; algunas expresaron que la voz del narrador, lo hacía particularmente tenebroso y otras que, les parecía atemorizante porque "se les metía en la mente": "*A Little. It makes you feel you're driving crazy too*", "*So, so, the voice is scary*", "*Yes, because it gets in your head.*"

Cuatro estudiantes (8,70%), por otro lado, manifestaron que fue difícil para ellas entender tanto el poema como el segmento del episodio de los Simpsons y por lo tanto, no podían dar su opinión, *"No because I don't understand it completely"*. Solamente dos estudiantes (4,35%) no respondieron nada.

Pregunta 2: ¿Qué elementos de este poema lo califican como un relato de terror?

Se les pidió que analizaran qué elementos del poema lo califican (o no) como un relato de horror. Veintiséis participantes (56,52%) sustentaron sus respuestas en elementos propios del texto literario, como la atmósfera de suspenso y tensión (recreada en el video también); otras se enfocaron en el simbolismo del ave, el color oscuro de la misma, lo extraño de su aparición, lo enervante de la repetición de la frase 'nunca más' y cómo esto contribuye a que se incremente la tensión dominante a medida que se desarrolla el relato: *"Because the poem it as terror atmosphere" "for the killer of your wife, the bird crazy, the sounds..."*, *"By the darkness, by the description of the poem and by the fear of Homer"*. Por otra parte, un número importante de participantes, en total 15 (32,61%), aportaron opiniones personales que no se relacionaban con la pregunta formulada, *"I don't consider that poem like a horror story"*; mientras que cuatro (8,70%) no respondieron nada. Lo que una vez más pareciera sugerir que muchas, aunque no fueran la mayoría, encontraron limitaciones en el lenguaje para poder expresar sus ideas de manera apropiada, e inclusive para comprender la pregunta en sí misma.

Pregunta 3: ¿Contribuye la entonación que usa el narrador, para reforzar la atmósfera del poema?

Treinta (65,22%) de estas estudiantes establecieron que la cualidad de la voz del narrador (Earl James Jones, un actor norteamericano) contribuyó a reforzar la atmósfera de tensión del poema, lo que facilitó para muchas su comprensión. Casi todas se refirieron a la gravedad y "fuerza" del tono de voz del hablante y el efecto que tuvo en su propia interpretación del género del texto. *"Yes, it's so scary because it's a voice so thick"*, *"Yes because he was a very strong voice."* En otras palabras, el tono de voz del hablante les ayudó (junto con los elementos visuales del episodio) a comprender que se trataba de un relato de suspenso.

Nueve estudiantes (19,57%), por otro lado, respondieron algo no relacionado con la pregunta o algo completamente ininteligible; mientras que cinco estudiantes (10,87%) no respondieron la pregunta.

Se deriva entonces de estos resultados que, en la mayor parte de los casos, las estudiantes estuvieron en capacidad de cumplir con los objetivos de esta fase de la

actividad, demostrar comprensión del texto y realizar un análisis medianamente crítico del mismo. Sin embargo, para muchas realizar esta actividad fue de suma complejidad dada las limitaciones que poseían en cuanto al dominio del lenguaje.

CONCLUSIÓN

En términos generales se considera que la aplicación de las actividades fue beneficiosa, más allá de los resultados obtenidos, simplemente por el hecho de haber, si no logrado completamente, al menos propiciado espacios para el desarrollo de la lectura crítica en las estudiantes. Destaca también como aspecto positivo, la alta motivación que mostraron las jóvenes para realizar la actividad, lo cual quedó evidenciado en las participaciones voluntarias y en el hecho mismo de que casi todas las hojas de actividades fueron completadas en su totalidad. Aun cuando muchas tuvieron bastantes problemas con el lenguaje, la mayoría se mostró dispuesta a buscar solución a este obstáculo realizando preguntas tanto a sus pares como a su profesora para poder participar. Es por ello que se puede manifestar,--desde esta perspectiva-- con muy poco margen de duda, que la aplicación de las actividades fue bastante satisfactoria.

Sin embargo, el dominio del lenguaje fue un escollo mayor a superar que afectó en gran medida tanto la comprensión de los textos utilizados en las actividades como la comprensión de las tareas a realizarse. Para que muchas de las participantes estuviesen en capacidad de responder los ejercicios fue necesario asistirles en cada fase del proceso, tanto con la explicación (y muchas veces traducción) de las instrucciones de las actividades, como con la traducción al inglés de las palabras y/o expresiones con las que ellas querían expresar sus ideas. Aunque la mayoría tenía una noción clara de lo que quería escribir, muchas no tenían el nivel mínimo de suficiencia en el idioma necesario para producir sus respuestas, opiniones y/o argumentos. Puesto que es el lenguaje el vehículo a través del cual expresamos nuestro pensamiento, y que en definitiva una característica importante del que piensa críticamente es el manejo del mismo, esto fue una limitación mayor que le restó bastante fluidez a las actividades.

Aun así, a pesar de las complicaciones en cuanto a lo anterior, las actividades contribuyeron a que se propiciara la práctica del idioma de manera no mecanizada, independientemente de los errores de uso del lenguaje que las participantes pudieron haber presentado; lo cual las ayudó a hacerse conscientes de ciertos usos de la lengua de manera contextualizada, y de esta forma su acercamiento a los mismos fue más significativa. Por lo tanto, el hecho mismo de que no se trató de una lección de inglés en la que "aprendieron" una lista de vocabulario o ciertos componentes del lenguaje, sino en la que se valieron de sus recursos lingüísticos (limitados o no) para expresar ideas, hacer inferencias,

predicciones, manifestar opiniones, proveer soluciones y desarrollar conclusiones, fue tanto provechoso como estimulante.

REFERENCIAS

- Bolívar A. (2000) La lectura como un modo de interacción social en *Zona Próxima*, núm. 1, 2000, (pp. 22-43). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Carter R. y Long M. (1992) *Teaching Literature*. Nueva York: Longman.
- Cassany, D. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya [Revista en Línea]*, 32 (pp.113-132). Disponible: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1. [Consulta: 2014, Diciembre, 15]

- Chumaceiro I. y Pérez L. (2011) La literatura como puente para la lectura en Bolívar A. y Beke R. (libro editado) *Lectura y Escritura para la investigación* (p.p 41-70). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Duff, A. y Maley, A. (1991) *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Feuerstein, T. y Scholnik, M. (1995) *Enhancing Reading Comprehension in the Language Learning Classroom*. San Francisco: Alta Book Center, Publishers.
- González, A. (2007) *Developing Stylistic and Reader-Oriented Teaching Strategies for the Literature and Culture area courses of the English Program of the Modern Languages Department of the Instituto Pedagógico de Caracas*. Trabajo de Grado no publicado. UPEL-IPC, Caracas.
- González, A. (2014) *Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios en LETRAS Vol 56 N° 91* (en imprenta). Caracas: IVILLAB
- Halpern, D. (2014) *An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: LEA
- Hirvela, A. (2007) *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction*. Ohio: The University of Michigan Press.
- Hoch, E. (1957) *The Man Who was Everywhere* en Arthur, R. (1963) (Antología) *Alfred Hitchcock presents: Stories that My Mother Never Told Me*. USA: Random House.
- Klooster, D. (2001) *What is Critical Thinking?* [Documento en línea] Disponible: www.sdcentras.it/pr_kmusr/whatisct.pdf. [Consulta: 2014, Diciembre, 15]
- Langer, J. (1998) *Thinking and Doing Literature: An Eight Year Study* en *The English Journal* [Revista en Línea] Vol. 87 N° 2 (pp. 16-23). Disponible: <http://qoo.gl/tU1u3z> [Consulta: 2014, abril, 01]
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Learners*. Glasgow: CUP.
- Los Simpsons Online Latino (2015) [página web en línea] Disponible: <http://www.lossimpsonsonline.com.ar/capitulos-online/espanol-latino/> [Consulta: 2015, julio, 01]
- Ministerio de Educación (1990) *Programa de Articulación del Ciclo Diversificado- Área Común. Asignatura: Inglés*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, Sistema Educativo Bolivariano (2007) *Subsistema de Educación Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo*. CENAMEC: Caracas: Autor.
- Nuttall, C. (1996) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Poe, E. (1884) *The Raven* [documento en línea] Disponible: <file:///C:/Users/Adri/Downloads/the-works-of-edgar-allan-poe-078-the-raven.pdf> [Consulta: 2015, febrero, 11]

Ur, P. (1996) A course in language teaching, practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Zafeiriadou, N. (2001) On Literature in the EFL Classroom. [Document on line].

Available: <http://www.tesolgreece.com/nl/71/7104.html>.

Consulta: [2005/10/02]