

# Reflexiones sobre el canon literario, el desarrollo de la comprensión lectora y la criticidad en las escuelas secundarias puertorriqueñas

*Wanda I. Ramos Rosado*

## RESUMEN

Esta investigación se propuso el estudio conceptual de un texto canónico y uno no canónico a partir de las experiencias educativas de maestras y estudiantes del nivel secundario en una escuela pública puertorriqueña. Se estudiaron, a su vez, las prácticas metodológicas que se emplean con el texto tradicional y otras que fueron empleadas con un texto no canónico en busca de la comprensión lectora y la criticidad de las alumnas.<sup>1</sup> En el estudio participaron dos maestras y ocho estudiantes de una escuela secundaria del sistema educativo público de Puerto Rico. Con las maestras, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad; con las estudiantes, el desarrollo de un grupo focal. Todos los encuentros se dividieron en tres instancias que auscultaban el parecer de las participantes en tres momentos distintos del trabajo. La investigación demostró la presencia de un canon literario en el currículo de español de las escuelas secundarias puertorriqueñas paralelo a un canon metodológico al estudiar un texto literario.

**Descriptor:** proceso lector, comprensión lectora, criticidad, texto canónico, texto no canónico

## ABSTRACT

This study analyzes the educational experiences of secondary school teachers and students in one public school in Puerto Rico as they read a canonical and

a non-canonical text. The researcher also looked at the methodological practices employed with traditional texts and those used with non-canonical texts in the process of fostering reading comprehension and textual criticism on the part of the students. The participants were two teachers and eight students from a public high school in Puerto Rico. In depth interviews were carried out with the teachers and the students participated in a focus group. The meetings with teachers and students were divided into three sessions to ascertain the opinions of the participants at three distinct moments of the investigation. This study demonstrated that there is a literary canon in the Spanish curriculum in Puerto Rican public schools' which mirrors a canonical methodology through which texts are studied.

**Keywords:** reading process, reading comprehension, criticism, canonic text, non canonic text

*La educación, por más que sea, de derecho, el Instrumento mediante el cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue una distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.*

Michel Foucault (1980)

## Introducción

El proceso lector, por su complejidad y transversalidad en el desarrollo del potencial humano para forjar entes pensantes en la sociedad, plantea un serio análisis de los acercamientos a la comprensión lectora, de las aperturas temáticas y textuales que se presentan en la sala de clases para desarrollarla, y de las vías que la escuela emplea para trabajar el potencial crítico de las estudiantes. Como proceso, leer abarca dimensiones muy amplias que rebasan la decodificación del signo: se sostiene en un proceso pendular de articulación, desarticulación y rearticulación de mensajes. Su significación se extiende hasta la toma de posesión de ideas propias, creadas por la lectora mediante el ejercicio de literacia, que le permite razonar, interpretar, comparar, contrastar, evaluar y crear desde su espacio y sus experiencias (Cairney, 1992; Colomer, 1996; Crosman, 1980; Cruz Velázquez, 1993, 1998; Ferreiro, 1999; Freire, 1988; Freire & Macedo, 1989; Giroux, 1993; Goodman, 1982; Smith, 1992; Solé, 2002, entre otras), en un proceso continuo de enriquecimiento cognitivo.

La sala de clases, como escenario político de deconstrucciones constantes, se compromete con la formación y el desarrollo de espíritus reflexivos y prácticas concienciadoras (Apple, 1979, 1996; Giroux, 1992, 1993, 1997<sup>a</sup>, 1997b, 2001; Pérez Gómez, 1993, 1997). El imaginario pedagógico gozará de pertinencia en tanto y en cuanto se sobrepase la importancia que tienen en él los tres elementos fundamentales que participan, en forma interdependiente, en la creación de significado: el texto, la lectora y el contexto.

Los textos literarios, en su naturaleza como redes lingüísticas, semánticas y semióticas (Goodman, 1982), han acaparado la atención en los programas escolares. Con ellos, las sociedades intentan legar a sus miembros una cultura pública, definida por Pérez Gómez (1997) como aquélla que abarca la amalgama de ideas, conocimientos, representaciones, comportamientos y valores que requiere la sociedad adulta para entrar al proceso de socialización. Esos mismos textos forman parte de todo un programa mayor, denominado “cultura”, y para transmitir formas de pensamiento, se crean sistemas que transmiten valores mediante programas y métodos: un ejemplo de ellos es el contexto escolar. Esta es una de las vías con la que se impone el “capital cultural” (Bourdieu, 2000), entendido como las prácticas y los procesos sociales vinculados a elementos económicos dominantes en una sociedad, necesarios para la creación de cierto orden. Implica la apropiación simbólica e instrumental del conocimiento que, arbitrariamente, una sociedad reconoce como el ideal para poder operar con él, y depende básicamente de las condiciones de subjetivación y de adquisición de valores, saberes y habilidades que lo componen.

La aceptación de los textos por parte de los programas educativos responde a una concepción de la literatura como modelo, explicación que se advierte desde los orígenes semitas de la palabra “canon”, a principios del siglo V a.C., aplicado a las artes por Policleto de Argos, representante del llamado primer ciclo de arte clásico. Los escritores a los que se les permitía la entrada al canon eran considerados “de primera fila”. En su contemporaneidad, el concepto adquiere su vigencia generada por Bloom (1995), quien desata una serie de debates en las esferas académicas estadounidenses al defender lo que consideró un “canon occidental”, establecido por Europa y Estados Unidos. En su libro *The Western Cannon*, Bloom presenta la lista de los autores a los que considera modelos y los que recomienda como lectura obligada: Shakespeare, Cervantes, Dante, Milton, Dickens, entre otros. Su fundamento reside en que estos escritores no contemplan perspectivas

historicistas, no intentan despertar conciencias, carecen de factores asociados con el género y no son el resultado de autores colectivos ni de energías sociales. Según el crítico, el valor de las obras de estos autores reside en la preocupación por la belleza y los valores estéticos de la escritura.

En este apartado, conviene destacar lo que Bombini (2005) ha denominado las “censuras y prohibiciones” (p. 27) que rigen los criterios de selección en la literatura considerada modélica: la política, el cuerpo, los lenguajes, y el cuestionamiento al concepto mismo de “literatura” mediante la reflexión teórica de sus constituyentes, de su género y su inclusión en las esferas educativas. Dentro de esas censuras, hay que considerar las ausencias, aquellos textos que no se incluyen por considerarse una literatura clandestina, como la denomina el crítico aludido: los textos musicales, las revistas, la ciencia ficción, las producciones de las alumnas... entre los que incluyó los cómics y sus representaciones, los anuncios publicitarios, entre otros.

Las formas de organizar el canon en la literatura no se alejan de los preceptos literarios, adoptados posteriormente por entidades eclesásticas, bajo los cuales se configuraron los libros considerados “primordiales”. Tampoco en la educación. El canon, en los ámbitos educativos que responden a instituciones del gobierno, busca ejemplificar los valores considerados supremos en la cultura. Es así como entra el libro canonizado-modelo a un sistema curricular y se excluye el no canonizado-apócrifo, con la colaboración de bibliotecas y editoriales que coadyuvan al aparato escolar.

En Puerto Rico, el canon responde a la gesta de crear una definición clara de nación, visiones hispanófilas, hegemónicas y de poder. Con el currículo, los cánones se institucionalizan; así, en la escuela secundaria puertorriqueña, el canon se arma desde el paternalismo literario denunciado por Gelpí (1993): el idilio con lo hispano, luego con el criollismo y, el seguimiento temático que presenta la visión desoladora de no pertenecer a la Metrópoli, la noción de lo nacional fundido con la tierra y el paisaje, y el miedo ante la posibilidad de perder la cultura, lo que se materializa en folclor.

## El currículo de Español en las escuelas secundarias de Puerto Rico

En los ámbitos educativos, los contenidos textuales que se incorporan son un fundamento de gran significación para la transferencia de herramientas culturales cognitivas a los que se accede por medio de la

educación porque evidencian visiones y modelos de vida que permiten el establecimiento de idiosincrasias. En Puerto Rico, los estudios o las reflexiones relacionadas con las obras literarias integradas al currículo de Español, como disciplina académica de la escuela secundaria puertorriqueña, son escasos. Una mirada al corpus literario contemplado en las escuelas del país encontraría, de inmediato, la presencia de un discurso autoritario, amparado en un seudo “paternalismo” como lo llamara Gelpí (1993), caracterizado por una voz rectora que actúa como eje en la visión y el tratamiento que se presenta de la realidad puertorriqueña: la de Antonio S. Pedreira, el intelectual que lideró las expresiones literarias con una visión patriarcal, de visos hegemónicos de una clase social acomodada y privilegiada. Los textos cobijados por este paternalismo conformaron, y aún conforman, el estudio de Español en los proyectos curriculares de las escuelas públicas puertorriqueñas, sobre todo en el nivel secundario: *Insularismo*, *La charca*, *La carreta*, *La llamarada*, *Terrazo*, *Los amos benévolo*s, entre otros. Estos textos aparecen, pese a que se reconoce la presencia de un conjunto de obras discursivas que, a partir de las décadas del sesenta, en el plano literario (como las de Luis Rafael Sánchez, Olga Nolla, Rosario Ferré y Ana Lydia Vega, entre otras), y del setenta, en el plano histórico-crítico (como la obra de César Andreu Iglesias), impugnaron el discurso histórico y literario legitimado de décadas anteriores (Díaz Quiñones, 1993). En pleno siglo XXI, Puerto Rico cuenta con obras iconoclastas, como las de Mayra Santos Febres, Juan López Bauzá, Rafael Acevedo, Zoé Jiménez Corretjer, Pedro Cabiya, Elidio La Torre Lagares, Sara Irizarry, José (Pepe) Liboy, Carlos Varo, por ofrecer algunos ejemplos.

A lo largo de los veinticuatro años de experiencia que esta investigadora posee como profesora de Español en nivel secundario y universitario, en centros de educación pública y privada en Puerto Rico, y con la experiencia de haber desempeñado funciones como coordinadora del área de Español, asesora en programas educativos, recurso orientador en lengua y literatura, entre otras funciones, he escuchado constantemente el deseo de las alumnas de que se les brinde una literatura que vaya a la par con sus momentos de vida, sus intereses, sus inquietudes y sus necesidades. Incluso, prefieren el análisis crítico de las obras literarias donde se aporte el juicio valorativo conformado por su visión de mundo, desde un horizonte de interpretaciones que tome como punto de partida lo que han vivido y lo que les permite juzgar desde la concretización hacia lo abstracto.

A su vez, y en relación con estas observaciones, he escuchado a las maestras afirmar la falta de interés de las estudiantes hacia la lectura, la falta de motivación hacia la literatura. Les atraen los discursos que van a la par con sus subculturas particulares, sus circunstancias vitales.

Las comunidades interpretativas y los contextos que las circundan son los constructos en la sala de clases para hacer de los textos literarios una obra de arte, si se considera la lectura bajo el crisol de la estética de la recepción (Iser, 1978). Si el estudio del texto debe establecerse con contenidos que reten la inmediatez y la interpretación de los entornos, ¿qué configuraciones temáticas, textuales y didácticas se han presentado en el currículo escolar puertorriqueño, sobre todo en el área de Español de la escuela secundaria, para desarrollar juicios valorativos y críticos que representen verdaderas re-construcciones del mundo? ¿Cuán pertinentes son los discursos que se someten a la consideración analítica de las estudiantes, si aconteciera, que guardan una relación intrínseca con sus modos de vida, las subculturas que las rodean y el modo en el que transaccionan con el mundo, en su supervivencia?

## Naturaleza de la investigación

Los planteamientos presentados sirvieron de fundamento para la investigación titulada *La comprensión lectora con discursos no canónicos: hacia el desarrollo de criticidad en el currículo de Español de la escuela secundaria puertorriqueña*, base de este ensayo. El eje de la investigación fue el estudio del canon literario puertorriqueño que se ofrece en el currículo de Español del nivel secundario, y el desarrollo de la comprensión lectora y la criticidad con otro tipo de texto denominado no canónico. Para organizar y auscultar las inquietudes de la investigadora, el estudio tuvo las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la concepción de dos maestras de Español de escuela secundaria sobre un texto canónico y un texto no canónico, desde su experiencia en la enseñanza de la literatura?
2. ¿Cuáles son las características de un texto canónico y uno no canónico, a juicio de estudiantes de nivel secundario, tras su experiencia didáctica?
3. ¿Qué actividades de desarrollo de criticidad se practican en la sala de clases, en el estudio literario?
4. ¿Cuáles son las prácticas didácticas con el texto canónico y el no canónico que emplean las maestras en la comprensión lectora de las estudiantes de escuela secundaria?

Este estudio se amparó en el paradigma cualitativo, cuyos fundamentos están centrados en los procesos por los que atraviesa el ser humano, más que en el producto (Creswell, 1994). El acercamiento cualitativo permite la obtención directa de la información desde un escenario natural, la expresión verbal de los datos, la capacidad para que la investigadora formule teorías y abstracciones de sus observaciones y pueda crear significados de los datos obtenidos. Fraenkel y Wallen (1996) señalan que el estudio cualitativo otorga un gran interés en las descripciones holísticas, esto es, describe en detalle todos los elementos que interfieren en una actividad en particular o en una situación, y reconoce la importancia del fenómeno de la diferencia.

Para Fine (en Denzin y Lincoln, 2000), la investigación cualitativa ofrece énfasis, no en el qué del discurso de los seres humanos, sino en el cómo y los por qué acontecen y se acogen. Al inscribirse en la otredad y los argumentos críticos que emergen, las estructuras, las ideologías, los contextos y las prácticas ofrecen particular interés. Por su parte, Jacob (en Le Compte, Millroy y Preissle, 1994) señala que la investigación cualitativa procura indagar posiciones interpretativas sobre valores culturales, contextuales y cognitivos esencia de este trabajo al interesarse por los significados culturales intercambiados entre los miembros de ésta, sobre todo, aquéllos cruciales en las formas de considerar el entendimiento humano.

En la recopilación y el análisis de los datos, se tomaron en cuenta las dos técnicas recomendadas para la investigación cualitativa. La primera de ellas fue la entrevista a profundidad, propuesta por varios modelos teóricos consultados: Creswell (1994; 1998), Fine (en Denzin y Lincoln, 2000), Flores y García (1999), Fraenkel y Wallen (1996), Jacob (en Le Compte, Millroy y Preissle, 1994), Lucca y Berríos (2003), Seidman (1998), y Wengraf (2001). Todos concuerdan en considerar esta técnica como una de las estrategias más confiables de la investigación cualitativa porque provee el estudio minucioso de temas específicos y un rico intercambio verbal. Para fines de triangulación, la investigación contó con un grupo focal compuesto por estudiantes, siguiendo las configuraciones recomendadas por Denzin y Lincoln (2000), Krueger, citado en Lucca y Berríos (2003), Kitzinger y Barbour (1999) y las indicaciones mismas de Lucca y Berríos (2003). Krueger, citado en Lucca y Berríos (2003), observa que los grupos focales son útiles para la obtención de percepciones fundamentales en áreas de interés, a lo que las autoras añaden la ventaja de la discusión espontánea y abierta de los miembros, propiciando que emerjan en la discu-

sión aspectos no contemplados con anterioridad. Kitzinger y Barbour (1999) resaltan los valores del grupo focal en los estudios relacionados con las ciencias sociales, ya que sus aportaciones permiten conocer las preocupaciones, experiencias, actitudes y creencias relacionadas con un tema. Señalan que uno de los valores del grupo focal reside en que pueden explicar cómo las historias, las ideas, las actitudes y las experiencias determinan procesos y actitudes en el entorno cultural, como resultó con la concepción de la lectura entre las estudiantes participantes.

El cuento *Letra para salsa y tres soneos por encargo*, de la escritora puertorriqueña Ana Lydia Vega, fue el texto empleado para trabajar el análisis literario con un texto no canónico. Este texto lo sugirió una de las maestras en la primera entrevista al preguntarle sobre la literatura que consideraba no canónica. La otra maestra estuvo de acuerdo.

El instrumento básico para la recolección de datos consistió en dos cuestionarios que sirvieron para las entrevistas a profundidad y para el desarrollo del grupo focal. Las preguntas formuladas se estructuraron a partir de la guía para entrevistas fenomenológicas a profundidad propuesta por Seidman (1998), quien la adaptó de los trabajos Dolbeare y Schuman. Ambos cuestionarios consistían de preguntas abiertas, organizadas para realizarse en tres instancias diferentes con una duración de sesenta minutos cada una, aproximadamente.

La secuencia de las entrevistas y de los encuentros con el grupo focal consistieron de una primera instancia que exploraba la experiencia comunicativa, donde se hacía un recuento de las experiencias de las maestras y de las alumnas con los textos tradicionales incluidos en el currículo escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico y las prácticas didácticas que se emplean en clase con ellos. La segunda instancia buscaba la experiencia “contemporánea”, aquella obtenida luego de trabajar el texto no canónico sugerido por las maestras. En ella, se auscultaban las diferencias entre un texto canónico y uno no canónico, las prácticas didácticas que se alteraban y las actitudes de las alumnas ante el texto no canónico. La tercera instancia servía de reflexión ante las recomendaciones de la posible inclusión de textos no canónicos en el currículo escolar. Las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron “ad verbatim”, según recomienda Seidman. Otros datos sobre signos no verbales que sucedieron - gestos, risas, miradas, toses, etc. - se recopilaron en una bitácora de observaciones de la investigadora.

Participaron en el estudio dos maestras de nivel secundario del área de Español. Su selección tuvo como criterios de peso la experiencia en el nivel y con la literatura puertorriqueña, y el interés mostrado



para la participación en el estudio. En la escuela escogida no había varones que ofrecieran el curso de Español en el nivel superior. Para proteger su identidad, se identificaron en el estudio con las letras A y B, según ellas lo escogieron.

El grupo focal se compuso de ocho estudiantes que escogieron las maestras: cinco hembras y tres varones. Se seleccionaron por su disposición para participar, su capacidad de expresión, disponibilidad e interés en el tema, y por cumplir con los criterios de configuración mixta del grupo. Para efectos de la investigación, las estudiantes prefirieron emplear sus números favoritos, lo que la investigadora respetó: 0, 5, 7, 10, 12, 17, 18, 25. Todas las alumnas cursaban el décimo grado, en el que se estudia la literatura puertorriqueña por disposiciones curriculares del Departamento de Educación.

Para el análisis de los datos, las entrevistas a las maestras y con el grupo focal se segmentaron en forma tal que no perdieran sentido y pudieran relacionarse con temas clave del estudio. Codificadas para establecer operacionalmente las relaciones entre los textos y los participantes, se procedió con una lectura general para la consignación de las categorías (Flores y García, 1999). Éstas se establecieron siguiendo las ideas recogidas en el marco teórico y las recopiladas en la obtención de los datos. Las categorías establecidas requirieron de subcategorías que incluyeran los aspectos relacionados con el cuerpo de conceptualizaciones hechas en la investigación.

### El texto canónico

Al intentar una conceptualización de lo que es un texto canónico y uno no canónico, para responder a la primera y segunda pregunta de la investigación, ¿Cuál es la concepción de dos maestras de Español de escuela secundaria sobre un texto canónico y un texto no canónico, desde su experiencia en la enseñanza de la literatura?, ¿Cuáles son las características de un texto canónico y uno no canónico, a juicio de estudiantes de nivel secundario, tras su experiencia didáctica?, las maestras y las estudiantes coincidieron en relacionar un texto canónico con ciertos tipos de ambientes, clases sociales reflejadas y metodologías con las que se trabaja la literatura en la sala de clases.

Las maestras participantes enumeraron una serie de cualidades que llegaron de inmediato a sus mentes: "...Yo enseguida relaciono la literatura tradicional con la que el Departamento dice que hay que dar... tú sabes... ésa que aparece en las guías o en los seminarios a los que nos envían.", señaló la Maestra A. Estos tipos de textos son consi-

derados las obras maestras de escritores que reflejaron la preocupación por una identidad puertorriqueña desde los años de la década del treinta hasta la década del cincuenta: *La charca*, *La carreta*, *La llamarada*, entre otras. “Son los textos que se relacionan con el tema de la tierra, del campo...”, dijo la Maestra B. Sí, con clases sociales evidentemente diferenciadas: la clase alta relacionada con el poder, el dinero y los razonamientos lógicos; la clase marginada, siempre pobre e ignorante.

Según la voz de las maestras, sirven para inculcar cultura porque evidencian costumbres de pueblo y valores establecidos como generales para una sociedad: “Estas obras le enseñan a los estudiantes la historia o la cultura de su país para que sigan las tradiciones”. Se ofrecen por representar épocas literarias y eso es considerado importante. A las maestras no se les consulta la inclusión de lecturas en el currículo. Una de las maestras señaló: “hace más de ocho años que me pidieron unas recomendaciones para unas lecturas que se pudieran incluir en el currículo.” Vio, al fin una luz para la renovación curricular y aún espera el cambio. “Parece como si nunca las hubieran recibido o las hubieran visto”. En las respuestas de las maestras fue notable su preocupación por un acercamiento analítico de corte estructuralista, ya que entienden es el que preparará a las estudiantes para los grados superiores, como cuarto año y universidad. Incluso, mencionaron la prueba estandarizada de admisión a las universidades como un criterio importante en la selección de ese acercamiento estructuralista.

Las estudiantes no se alejaron mucho de las manifestaciones de las maestras. Configuraron lo canónico, lo tradicional, relacionado con “el campo... esos tiempos de antes”, épocas alejadas de su presente. Relacionaron los temas y las experiencias presentadas en los libros tradicionales que leen con las experiencias que vivieron sus padres o sus abuelos. Como no se identifican con esos tipos de tema, les aburren las lecturas que les asignan. Mencionaron: “analizar una obra y comprenderla es hablar sobre los personajes, el ambiente y esas cosas...” La noción de “saber leer” es si pueden hacer ese ejercicio sin la ayuda de la maestra.

Para fines de la investigación, fue interesante corroborar las virtudes de la investigación cualitativa que señalara Fine (en Denzin & Lincoln, 2000), cuando advierte que en la investigación cualitativa prima la autoconciencia como fenómeno. La intención de este estudio coincidió con las virtudes señaladas, ya que trabajó las posibilidades transgresoras como rupturas con la alienación y la trascendencia de este fenómeno en la comprensión y creación de conciencia en las estu-

diantes. La toma de conciencia de las maestras entrevistadas sobre el impacto que tuvieron en la participación y respuestas ofrecidas por las alumnas representó una reflexión sobre su ejecución en la sala de clases, sobre las metodologías empleadas. Se preguntaban si cambiando la metodología obtendrían la misma respuesta de las alumnas ante los temas o sociedades presentadas en las obras tradicionales recomendadas en el currículo actual que siguen del Departamento de Educación.

### El texto no canónico

Para la definición de texto no canónico, maestras y estudiantes se enfrentaron con la lectura, discusión y análisis del cuento “Letra para salsa y tres soneos por encargo” de la autora puertorriqueña Ana Lydia Vega, sugerido por una de las maestras. Seleccionaron este cuento porque “... ese cuento es un tema nuevo para los estudiantes (Una chica que monta en su auto a un chico que la ha piropeado por tres días consecutivos en el Paseo de Diego, en Río Piedras. Van a un motel y, en el momento culminante, el joven no puede completar el acto sexual al que iba)”. El cuento ofrece tres “soneos” que sirven como colofón para explicar la sucesión de eventos que culminarían la trama.

Fue significativo, por demás, que las maestras seleccionaran esta muestra literaria. Definieron el texto no canónico como aquel que se aleja de los temas tradicionales de la pobreza, la presentación de una familia acomodada como personaje principal del texto literario o la literatura que se aleja de la visión desgarradora de la vida por una persona sin destino ni futuro.

Para las alumnas, el cuento fue interesante porque era la mujer la que tenía el control de la acción. Sonreían pícaramente al hablar del argumento y decían conocer la ruta del motel al que se dirigió la chica del cuento: “Misis, esa ruta la conoce to’el mundo... pa’ Caguas es que es!”. Al referirse a la dimensión discursiva del texto, aludieron al lenguaje de los protagonistas, la Tipa y el Tipo, como el lenguaje que “me rocheó porque a veces hablaban bien enredao, pero yo trataba de seguir con las palabras que yo entendía... las palabras de mi generación”. Relacionaron la estructura que configuró la escritura del cuento al relacionarla con la música que muchos de ellos conocen y cantan: la salsa. “Sonear es a ver quién tiene más babilla pa’ darle pa’lante”.

Las alumnas, además, relacionaron este tipo de texto con los temas tabúes, como el sexo. Notaron que las maestras no discutieron el cuento con el acercamiento estructuralista que empleaban siempre:

autor, temas, asunto, personajes, etc. Los dejaron hablar y opinar sobre el cuento, lo que las motivó a participar más en clase.

Opinaron que el lenguaje y la estructura del cuento no eran tradicionales. No obstante, el cuento baraja un lenguaje sumamente culto por momentos que refiere a unos elementos extratextuales cuyo desconocimiento haría perder el entendimiento de los temas discutidos en el cuento, por ejemplo, “fascismo de la faja”, “perseverancia somociana”, “voz ronca tipo Godfather”, “desfachatez del sha”. Las estudiantes dedujeron algunas de estas expresiones; otras las maestras las explicaron.

Reiteraron su gusto por este tipo de lectura. Incluso, prefieren el análisis crítico de las obras literarias donde se aporte el juicio valorativo conformado por su visión de mundo, desde un horizonte de interpretaciones que tome como punto de partida lo que han vivido y lo que les permite juzgar desde la concretización hacia lo abstracto.

A las estudiantes les atraen los discursos que van a la par con sus subculturas particulares, sus circunstancias vitales. Esos textos emplean la lengua coloquial, “la vulgar”, el descrédito a las estructuras de poder y las visiones iconoclastas de los arquetipos sociales que pretenden modelarles usos y costumbres ajenos a su contexto experiencial: “Yo creo que debemos discutir de vez en cuando qué pienso yo sobre las cosas... yo creo que lo que yo digo cuenta aunque no lo diga como en las novelas.”, dijo claramente la Estudiante 25. A juicio de esta investigadora, fue la que reclamó en reiteradas ocasiones el deseo de participar en actividades dialógicas, desde su nivel y comprensión, con los planteamientos que se presentan en las obras literarias.

Las maestras indicaron que, de vez en cuando, incluyen alguna lectura no canónica (como llamaron al texto no tradicional a partir del estudio), por su cuenta, sin enterar a los demás de lo que hacían en su salón. Tal parecía que hacían algo indebido: la Maestra B dijo: “Yo les traigo de vez en cuando algo para hacer algún ejercicio... una lectura distinta... de Wico, de Ana Lydia, de Carmen Lugo Filippi... un cuento corto. Ellos lo disfrutan... participan y hacen el trabajo.”

Ante las preguntas del protocolo de entrevista y del grupo focal, relacionadas con la posible recomendación de una apertura del currículo tradicional a estas formas de textos no canónicos, la aprobación fue unánime. Las maestras resienten con argumentos sólidos la ausencia de las opiniones de la clase magisterial en las decisiones curriculares que toma el Departamento de Educación: “¿Quién sabe más de currículo: una persona sentada en una oficina en un escritorio o el maestro que brega día a día con los estudiantes? Es obvio: se cae de la

mata”, dijo la Maestra B. La respuesta de la Maestra A fue muy importante también: “Yo creo que hay muchos maestros que tenemos que actualizarnos también. Ojalá yo conociera más sobre la literatura de ahora. Se deben hacer reuniones para que compartamos estos conocimientos”.

Las estudiantes fueron muy expresivas: “Yo incluiría obras que traten todo tipo de temas, los temas de ahora, esos que me van a ayudar para ser mejor... para no confundirme en la vida cuando sea grande (ríen), o sea, más grande”, dijo la Estudiante 5. Ripostó la Estudiante 17: “A veces la gente... o yo no sé si son los maestros que se creen que uno no puede pensar. A lo mejor no pensamos como ellos... o como ellos quieren... pero lo que pensamos nosotros es importante también... bueno, eso creo yo”. La Estudiante 7 dijo: “Yo creo que si se incluyen libros o... lecturas así... nosotros vamos a leer más. Es que para mí eso tiene sentido”.

Las respuestas dadas a estas preguntas de investigación fueron consonas con el marco teórico estudiado. Sin dudas, el programa de Español de Puerto Rico refleja la presencia de textos considerados “modelos” (*Marco Conceptual para el Diseño Curricular, Programa de Español, 1999, págs. 3 y 19; Carta Circular Número 23 - 2004-2005, DIC 2004; Carta Circular Número 1 - 2008-2009*), “cánones” de lo que los aparatos reguladores de currículo en la Isla han denominado “grandes obras” y que se configuran como tradicionales a partir de discursos institucionalizados por las agencias escolares, influenciadas por la crítica literaria. Son obras canónicas porque todo un sistema escolar decide, con caracteres patriarcales, su inclusión en los currículos escolares y hasta el tipo de “análisis” que conlleva.

Las políticas curriculares en el país tienden a rechazar los textos que no siguen el lenguaje apegado a la norma lingüística, que presentan diversidades de concepciones de géneros, o los que trabajan los temas tabúes en la sociedad, por no representar el modelo academicista impuesto por los aparatos de poder en el sistema educativo. El elemento academicista responde a intereses de continuidad cultural unilateral y excluyente. Se mitifica la época, se generaliza e intenta lograrse el aprendizaje, fundamentado en datos bancarios. En el currículo, están ausentes las lecturas de los años sesenta hasta las contemporáneas: *La guaracha del Macho Camacho* (Luis Rafael Sánchez), *Virgenes y Mártires* (Ana Lydia Vega y Carmen Lugo Filippi), *Página en blanco y staccato* (Manuel Ramos Otero), *Papeles de Pandora* (Rosario Ferré), *Sirena Selena vestida de pena* (Mayra Santos Febres), *Cuentos de*

*una bruja* (Zoé Jiménez Corretjer), *Historias atroces* (Pedro Cabiya), entre muchas otras obras actuales.

Para definir el texto canónico, las respuestas de las participantes coincidieron con la definición tradicional de “canon”, según expresado en el diccionario de la Real Academia Española (1994) y en los trabajos de Bloom (1995). Para la definición del texto no canónico, las respuestas se acercaron a las definiciones ofrecidas por Bombini (1996) y por Martínez Masdeu (1992).

## Las prácticas didácticas, la comprensión lectora y el rescate del alumnado

Al considerar las preguntas tres y cuatro de la investigación, ¿qué actividades de desarrollo de criticidad se practican en la sala de clases, en el estudio literario? y ¿cuáles son las prácticas didácticas con el texto canónico y el no canónico que emplean las maestras en la comprensión lectora de las estudiantes de escuela secundaria?, fue impactante la preponderancia del análisis estructural y su dominio en la sala de clases. Este acercamiento se considera la guía principal para la comprensión lectora y es la actividad principal con la que se intenta desarrollar el concepto de criticidad, a juicio de las maestras y la experiencia de las estudiantes. Aunque la Maestra B habló de los propósitos de la lectura y de las diversas formas para acercarse al análisis de textos, no profundizó ni comentó para ofrecer detalles.

Para sorpresa de la investigadora, fueron las alumnas quienes se acercaron más a los conceptos comprensión lectora y criticidad. Una de ellas se señaló la cabeza (Estudiante 5) y otra habló del ejercicio de relacionar lo que lee con lo que significa para ella (Estudiante 7). Estas manifestaciones hablan de una apropiación del texto como lo señalaran Goodman (1982), Rosenblatt (1994), Rumelhart (1994), Smith (1992) y Solé (2002). Incluso, señala Iser (1978):

Textual models designate only one aspect of the communicatory process. Hence textual repertoires and strategies simply offer a frame within which the reader must construct for himself the aesthetic object. Textual structures and structured acts of comprehension are therefore the two poles in the act of communication, whose success will depend on the degree in which the text establishes itself as a correlative in the reader's consciousness. (*The act of reading*, p.107)

Estas estudiantes son conscientes de que la lectura y la comprensión de ese proceso es un engranaje de conocimientos previos con otros nuevos, es un ejercicio relacionado con la pragmática. Asimismo, el hecho de que se disfruten esa lectura que “re-crean”, hace que se consideren sus respuestas muy cercanas a la teoría transaccional de Rosenblatt (1994) y a la teoría de la recepción (Iser, 1978), cuando ellas mismas le otorgan el valor estético a la obra mediante su lectura, su identificación y su construcción de sentido particular, en un dinamismo participatorio por parte de la lectora. Los abordajes desde la identificación, desde la proyección, desde la empatía son clave para el interés por parte de las alumnas hacia la lectura. Aquí reside la posible consideración de un texto canónico como no canónico: la clave es el acercamiento que se hace, la forma de darles visa a las interpretaciones y estudios que rompen los esquemas tradicionalistas fundamentados en estructuras genéricas.

Sin dudas, el desarrollo de la comprensión lectora y la criticidad son polémicas inagotables para cuestionar los acercamientos hermenéuticos del mismo proceso lector. Junto a este debate, siempre irán de la mano los textos que se acogen para desarrollar la competencia lectora, con toda la amalgama de aptitudes que conlleva. Esta investigadora, al reflexionar sobre la experiencia de esta investigación, concluye que no se trata de la literatura que debe enseñarse en las aulas, sino las formas de acercarse a ella, de considerarla para lograr un goce estético junto a una capacidad crítica para apoderarnos, no sólo del discurso literario, sino de todo discurso que se forja en la sociedad.

La consideración de la apertura del canon literario escolar, promovida por la presente investigación, se fundamenta en que la lectura no puede basarse en el ideal de crear historiadores ni seres enciclopédicos que acojan la práctica lectural como un recuento memorístico de épocas, autores y obras. Leer desde la interpretación del discurso, la comprensión y la criticidad garantiza la alfabetización necesaria para los enfrentamientos de las estudiantes con su vida misma, con los elementos y la forma en que se acogen en su cultura, con las formas en las que se apropian de una idiosincrasia particular.

La tradición de la enseñanza literaria como se ha llevado a cabo en Puerto Rico, amerita que se tomen en cuenta otras posibilidades literarias, no sólo de rupturas en representaciones, nociones históricas o estructuras de géneros literarios, que sí ameritan consideración, sino que requiere que se incluyan las voces de las estudiantes que cuestionen las ideas mismas que se plantean, las formas de clasificar lo litera-

rio y sus producciones como respuestas al fenómeno de la literariedad. Al plantear este punto, esta investigadora señala la presencia no sólo de un canon literario, sino de un canon metodológico que ha dejado de lado la respuesta de la lectora, su voz.

Las urgencias encontradas en este estudio invitan a la investigación necesaria de los modos en los que los lectores se enfrentan al dilema de analizar obras literarias a partir de los programas escolares, las formas en las que se apropian de la lectura literaria, los procesos de acogida que hace el Estado de las obras del corpus curricular y hasta de las formas en las que se sitúan y se preparan las maestras que ejercerán en su profesión el acercamiento al texto literario con alumnas. Un punto que no se consideró en la investigación, pero que emerge como tema para próximas investigaciones, es la influencia de esos modos estructuralistas-enciclopedistas de acercarse a la lectura de textos literarios y el desarrollo de los procesos y competencias escriturales de las alumnas.

La investigación me demostró que los agotamientos y la dejadez de la lectura en la escuela se relacionan con una falta de identificación de las alumnas con el material que leen, con las formas que se emplean para relacionarlas con la lectura y el análisis, y las formas convencionales de entender el proceso lector.

## Balance de cuenta

Insertados en el tema posmoderno, a la escuela se le presenta como desafío la articulación de un proyecto pedagógico de comprensión hacia los nuevos movimientos sociales y las nuevas dicotomías culturales; la estructura escolar no puede soslayar esta realidad al escoger las obras del contenido curricular (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Las instituciones sociales se enfrentan a poblaciones fronterizas diferenciadas por etnias, geografías, estratos económicos, culturas, políticas, preferencias, formas de identidad y de ser... que se distancian por ambientes, ideas, experiencias, realidades y formas de trabajar con sus circunstancias. Urge la constitución de una democracia multirracial y multicultural, marcada por la diferencia, la especificidad, la pluralidad, la tolerancia y los múltiples escenarios y circunstancias que componen variadas realidades.

Resulta fundamental el desarrollo de experiencias dialógicas (de intercambio de ideas, orales y escritas) que rescaten y analicen la comprensión de los espacios comunitarios multiculturales e intergeneracionales (Bean & Rigoni, 2001; Moje, McIntosh Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo & Collazo, 2004), de los andamiajes comprensivos que



se construyen como parte de la literacia (Maloch, 2002) y de la toma de conciencia de las posiciones que se asumen en los ordenamientos discursivos (Sheeny, 2002), no sólo en los materiales educativos, sino en la vida diaria.

Los datos de autores, de épocas literarias, pertenecen al conocimiento bancario y memorístico que, según Novak (1982), no se integran a los esquemas mayores del aprendizaje, ni alteran su calidad de formación o su capacidad. Como se produce una mínima interacción entre la información adquirida y la almacenada, las estructuras cognitivas apenas se enriquecen. La práctica educativa, en esas lides, se transforma en un ejercicio enciclopedista que va de espaldas a los estudios cognitivos contemporáneos.

La proposición de una educación literaria que reformule el papel del corpus literario y las prácticas educativas que con él se adoptan es considerada por Lomas y Osoro (1996) como el nuevo modelo didáctico de la enseñanza en la escuela secundaria. Es otorgar a las alumnas el protagonismo del aprendizaje y hacer de los objetos textuales disecados unos nuevos universos, donde se atiendan las generaciones fronterizas, las de los bordes, las de los cruces (Giroux, 1997b; Puigrós, 2001) que, con diversidades culturales o situaciones peculiares que su medio les han provisto, tienen derecho a ser escuchadas y a formular planteamientos de justicia y equidad.

Coincido con Bernstein (1996), con Giroux (1992), así como con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) al señalar la necesidad de que la escuela torne su función socializadora al reconocimiento y desarrollo del respeto a la diversidad y a la reconstrucción del conocimiento, y facilite la integración de las estudiantes en una sociedad democrática, con herramientas lingüísticas que superen la obsolescencia de la enseñanza centrada en la memorización y la reproducción de contenidos. Es un llamado a la educación reflexiva de aquellos conocimientos y concepciones acrílicas que las alumnas poseen como parte de unas colectividades a las que no se les ha dado margen social. Su inserción en el mundo requiere otras potencialidades en el aprendizaje: comprender, valorar, crear, tomar decisiones, desenvolverse autónomamente, seleccionar información, aprender a aprender..., todos aprendizajes metacognitivos con claras connotaciones transdisciplinarias, avaladas por extensos y profundos trabajos de investigación (Gardner, 1993; Monereo, 1994; Morin, 2001). Es así como podremos hablar de un currículo cognoscitivo-humanista, al que llama el *Marco Conceptual para el Diseño Curricular del Programa de Español* (1999, 2003), en Puerto Rico.

Es urgente que la comprensión lectora se considere en la dirección opuesta de la que se ha partido: es desde la alumna hacia el texto. El tiempo amerita que se parta desde el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad apreciativa, fundamentos de un verdadero enfoque comunicativo (Lomas, 1999) para atraer a una juventud que ha encontrado otras formas de leer más interesantes: los cómics, las revistas, los crucigramas, los “chats”, entre otras. Sólo así podremos aspirar a una verdadera formación y colaboración con la capacidad cognitiva y significativa que deben poseer las alumnas en su formación como miembros de una sociedad alfabetizada.

### Limitaciones del estudio

La selección de textos escolares y las formas en las que se ha evaluado la comprensión lectora y la criticidad del alumnado en las escuelas puertorriqueñas se ha estudiado someramente en el país. El modelo seguido tradicionalmente ha respondido, en la mayoría de los casos, al análisis formal lingüístico o al análisis sociológico de épocas pasadas.

Urge transformar el texto literario en objeto de estudio, y asignarle valores a base de criterios conceptuales que problematicen su selección curricular. Al ser la comprensión lectora un proceso que abarca niveles de interpretaciones mucho más amplios, complejos y sofisticados que resaltan en integración de conocimientos y en criticidad, es momento de concebir la didáctica de la literatura en su dimensión comunicativa y cultural, con universos temáticos cada vez más amplios por la complejidad de la sociedad donde se cultiva. Se propone la inclusión del texto no canónico como alternativa para el establecimiento de comunidades dialógicas curriculares que desarrollen el espíritu reflexivo, la criticidad, la formación y la producción de discursos propios (orales y escritos) por parte de las estudiantes, destrezas que demuestran el logro de lo que se infiere en el trabajo como comprensión lectora. Ese diálogo socrático permitirá la creación de comunidades culturales más conscientes de su responsabilidad social y cultural con su país.

### REFERENCIAS

- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bean, T.W. y Rigoni, N. (2001, Jul/Aug/Sep). Exploring the intergenerational dialogue journal discussion of a multicultural young adult novel. *Reading Research Quarterly*, 3(36), 232-248.
- Bloom, H. (1995). *The Western Canon. The books and school of the ages*. New York: Riverhead Books.
- Bombini, G. (1996, jun). Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura. En: *Lectura y Vida*, 17(2), 21-26.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. México: Editorial Gedisa.
- Cairney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Creswell, J. (1994). *Research designs: qualitative and quantitative approaches*. United States of America: Thousand Oaks. Sage.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. United States of America: Thousand Oaks. Sage.
- Crosman, R. (1980). Do readers make meaning?. En S.R. Suleiman & Crosman (Eds.), *The reader in the text* (p. 149-164). Princetown: Princetown University.
- Cruz Velázquez, J. (1993). *La nueva literatura puertorriqueña y el currículo escolar*. Ponencia presentada en la Convención Anual de la Asociación de Maestros de Español y Portugués. Phoenix, Arizona. 12 de agosto de 1993.
- Cruz Velázquez, J. (1998). Literatura puertorriqueña: Textos y negociaciones con los adolescentes de hoy. *Cuadernos de Investigaciones en la Educación*, 12, 3-11.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Departamento de Educación. Gobierno de Puerto Rico (1999). *Marco Conceptual para el Diseño Curricular. Programa de Español*. Santurce, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación. Gobierno de Puerto Rico (2003). *Marco Curricular. Programa de Español*. Santurce, Puerto Rico: Departamento de Educación.
- Departamento de Educación. Gobierno de Puerto Rico (2004). *Carta Circular Número 23-2004-2005, 20 de diciembre de 2004*.
- Departamento de Educación. Gobierno de Puerto Rico (2008). *Carta Circular Número 1-2008-2009, 16 de julio de 2008*.
- Díaz, A. (1993). *La memoria rota*. Río Piedras, Puerto Rico: Ediciones Huracán.

- Ferreiro, E. (1999). *Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir"*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Fraenkel, J.R & Wallen, N.E. (1996). *How to design and evaluate research in Education* (3rd. ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gelpí, J. (1993). *Literatura y paternalismo en Puerto Rico*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, D. F.: Ediciones Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). Literacy and the politics of difference. En C. Lankshear & P.L. Laren (Eds.), *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Giroux, H. (1997a). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. United States of America: Basic Books.
- Giroux, H. (1997b). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica (pp. 55-108).
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. España: Graó.
- Goodman, K. (1982). "El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreiro & M. Gómez Palacios (Eds), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Editorial Siglo XXI.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. (1999). *Developing group research: Politics, theory and practice*. London: Sage Publications.
- Le Compte, M.D.; Millroy, W.L. & Preissle, J. (1994). *The handbook of qualitative research in education*. United States of America: Thousand Oaks. Sage.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lomas, C. & Osoro, A. (1996). "Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programación de aula". En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Lucca, N. & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa y ciencias sociales*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.

- Maloch, B. (2002, Jan/Feb/Mar). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 1(37), 94-112.
- Martínez Masdeu, E. (1992, Dic). El lenguaje proscrito asciende a la cátedra. *Atenea*, 12(1-2).
- Moje, E. B., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-71.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Pérez Gómez, A. (1993, Ene/Jun). La función social y educativa de la escuela obligatoria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8(9), 16-25.
- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización y educación en la época moderna. En B. Bernstein, R. Flecha y otros, *Ensayos de pedagogía crítica*. España: Editorial Popular.
- Puigrós, A. (2001). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ramos, W.I. (2009). *La comprensión lectora con discursos no canónicos: Hacia el desarrollo de criticidad en el currículo de Español de la escuela secundaria puertorriqueña*. Disertación doctoral sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Real Academia de la Lengua Española. (1994). *Diccionario de la Lengua Española* (p. 258). Barcelona: Espasa Calpe.
- Rosenblatt, L. (1994). The transactional theory of reading and writing. En Rudell R. B., Rapp Rudell, M. y Singer, H. (Eds). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Rumelhart, D. (1994). Toward an interactive model of reading. En R.B. Rudell, M. Rapp Rudell & H. Singer (Eds), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2da. ed.). Nueva York, N.Y.: Teachers College.
- Sheeny, M. (2002, Jul/Aug/Sep). Illuminating constructivism: Structure, discourse, and subjectivity in a middle school classroom. *Reading Research Quarterly*, 3(37), 278-305.
- Smith, F. (1992). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. España: Editorial Graó.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured methods*. London: Thousand Oaks. SAGE.

NOTAS

<sup>1</sup> El uso del femenino como marca de sexo en la investigación es un criterio inclusivo para referirse a hombre y mujer.

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en mayo de 2009 y se aceptó para su publicación en junio del mismo año.