

# Metodología cualitativa para estudiar la recepción literaria en inglés<sup>1</sup>

Margaret Lee Zoreda

Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa

---

*Este trabajo es la continuación del que fue presentado en el I Congreso Nacional de Lingüística, en 1991. Al intentar relacionar la literatura y la psicología, mi propósito es aquí desarrollar una metodología para el estudio empírico del proceso de significación literaria en inglés como lengua extranjera (L2). Primero, ofrezco una reseña de los debates actuales sobre la investigación educativa cualitativa versus cuantitativa, especialmente con referencia a la lectura y las lenguas extranjeras. Luego, describiré mi diseño cualitativo exploratorio, basándome en estudios de recepción literaria, para observar las respuestas de hispanoparlantes a un cuento de ciencia ficción en inglés. Asimismo, se explican los resultados preliminares obtenidos con una muestra de estudiantes de ingeniería.*

---

*This work is the continuation of the research I presented at the First National Conference of Linguistics in 1991. Endeavoring to relate literature and psychology, my purpose is to develop a methodology for empirically studying literary meaning-making in English as a foreign language. I review current debates on qualitative versus quantitative educational research, especially pertaining to reading and foreign languages. Then I describe my exploratory qualitative research design, based on reader-reception studies, to observe literary responses to a science fiction short story in English by non-native speakers. Some preliminary results with a sampling of Mexican engineering students will be discussed.*

1 Quiero agradecer a la Srita. Mabel Toral Paredes por su apoyo en la elaboración de este trabajo.

### La investigación educativa, ¿cuantitativa y/o cualitativa?

Desde hace quince o veinte años, las ciencias sociales han sufrido un debate sobre sus bases epistemológicas. Así, la investigación educativa tampoco pudo evitar esta polémica. En términos muy generales, el paradigma cuantitativo (experimental, positivista, objetivo, de variables operacionalizadas y predictivo, etcétera) perdió parte de su autoridad indisputable ante el paradigma cualitativo (etnográfico, fenomenológico, subjetivo, de teoría emergente, etcétera).<sup>2</sup> Algunos investigadores, sostienen que es discutible tratar de compatibilizar estas dos orientaciones. Fetterman (1988) afirma que las diferencias son fundamentales y no sólo metodológicas; el positivismo busca hechos sociales aparte de las percepciones individuales, mientras que la investigación fenomenológica intenta entender el comportamiento humano desde la perspectiva interna. “Lo que las personas creen como verdad es más importante que cualquier realidad objetiva; los seres humanos actúan sobre lo que creen” (18). Guba y Lincoln (1985) y Lincoln y Guba (1985) clasifican los marcos teóricos como racionalistas o naturalistas, diferenciándolos en cuanto a: la naturaleza de la verdad; relación entre investigador y sujeto; la clase de conocimiento buscado como resultado (nomotético vs. ideográfico); causalidad, y la existencia de valores asociados con la investigación. Asimismo, Smith (1983) nos explica que la posición cuantitativa en educación muestra una relación sujeto/objeto, y la posición cualitativa una de sujeto/sujeto (12). Igualmente, Taft (1985), con referencia a la etnografía, la delinea como una metodología holística, que emplea la intuición del investigador, su empatía hacia otras culturas, y que se ocupa más del descubrimiento que de la verificación. El etnógrafo exhibe “una subjetividad disciplinada”, sustenta Wilson (1977: 258). La etnografía se basa en dos hipótesis sobre la naturaleza humana: la naturalista-ecológica (la necesidad de estudiar a los humanos en su contexto) y la cualitativa-fenomenológica (la comprensión de la perspectiva del sujeto como aspecto primordial en el entendimiento del comportamiento humano) (247-48). En una excelente reseña sobre enfoques no-tradicionales en la investigación educativa, Allender (1986) ve necesario que indagemos sobre aquellos procesos personales (lo subjetivo) y sociales (lo colaborativo) que afectan a los investigadores mismos en razón de que la construcción de la realidad depende en gran medida de los métodos de investigación que adoptemos. Así, Perskin (1988) reitera la utilidad por parte del investigador de reconocer francamente su subjetividad durante una investigación con el fin de visualizar los efectos que de ello se puedan derivar. Y, según Douglass

2 Para una discusión detallada de las diferencias entre los dos enfoques, véase Bogdan y Biklen (1982). El término “investigación cualitativa” es casi una clasificación nodriza, que incluye la antropología, etnográfica, heurística, interacción simbólica, semiótica, artística, hermenéutica, naturalista, fenomenología, entre otras.

y Moustakas (1985), la investigación heurística no ofrece una metodología prescrita sino más bien una actitud. En vez de suponer la existencia de causa y efecto, este enfoque “desafía al investigador para descubrir y revelar lo que es, como es, ... dentro de la experiencia humana” (42). No obstante, varias autoridades estiman factible combinar los paradigmas. Firestone (1987) opina que aunque son distintas retóricamente, los resultados de las dos metodologías pueden ser complementarios y útiles en triangulación (16). Así, Miles y Huberman (1984) aseguran que hay pocas investigaciones que no empleen las dos orientaciones, sino ellos también argumentan que necesitamos más claridad en la metodología cualitativa (20-22). Phillips (1983) rechaza que el enfoque positivista en la educación haya muerto o que las divisiones entre significado, verdad, creencia y conocimiento hayan sido borradas (11). Y al proponer la compatibilidad paradigmática, Soltis (1984) considera que toda investigación educativa debería ser empírica, interpretativa y normativa, posibilitada de ser objetiva “en el sentido de ser una forma de indagación pública y racional” (5). El investigador cualitativo Erickson (1989) también nos dice que “... en cuanto al método, mi trabajo intenta ser empírico sin ser positivista” (198). Opinando que no hay necesidad de mantener una dicotomía paradigmática, LeCompte y Goetz (1982) insisten en la rigurosidad (confiabilidad y validez) en estudios cualitativos. Cabe señalar la crítica de Smith y Heshusius (1986) sobre Guba y Lincoln, LeCompte y Goetz, y Miles y Huberman: no puede sostenerse la compatibilidad entre las investigaciones cuantitativa y cualitativa; en tanto ellas muestran profundas diferencias (objetivismo vs. relativismo) que sólo permiten una armonía superficial al nivel de técnicas. Obviamente si quisiéramos reglas fáciles o recetarios para la utilización de enfoques cualitativos o cuantitativos, no los encontraríamos.

En la investigación en lenguas extranjeras (básicamente sobre la adquisición de inglés como L2) tampoco hay acuerdo sobre metodologías o su compatibilidad. Ochsner (1977) afirma la obligación de alternar entre las dos orientaciones con la investigación de L2 (58), llegando a ser, así, “bilingües perceptuales” (71). Asimismo, Schumann (1983) considera que la investigación de la adquisición de L2 puede y debería ser tratada como una ciencia y arte; por el hecho que es imposible saber cuál paradigma sea correcto, deberíamos adoptar alternativamente ambas posturas (68). Con referencia a la investigación de aula en L2, Long (1980) delinea detalladamente las diferencias metodológicas, notando que en general los dos enfoques se apoyan mutuamente. No obstante, según él, la metodología cualitativa es insuficiente para obtener generalizaciones. Y, para provocar más polémica, Watson-Gegeo (1988) quiere restringir la investigación etnográfica en inglés como L2 estrictamente a patrones de comportamiento general y comportamiento cultural (576).

Sin embargo, Howe y Eisenhart (1990) manifiestan una postura razonable: los criterios metodológicos en las dos orientaciones deberían ser juzgados en términos de la “lógica en uso”. Aunqu declaran abiertamente que estamos en una época

post-positivista, rehúsan abandonar la noción de la objetividad y racionalidad en la investigación empírica. A la vez, nos informan que los criterios metodológicos de toda investigación tienen que ser vistos desde una perspectiva interpretativa: las pautas para llevar a cabo una indagación educativa surgirán de la investigación misma, y serán sujetas a un cuestionamiento continuo (3-4).

Otra opinión sensata y todavía más ligada a nuestra meta es la defensa que Harste, Woodward y Burke (1984) rinden en favor de la investigación etnográfica de la lectura en lengua materna (L1). Opuesta a la metodología experimental de la lectura, la perspectiva etnográfica es esencialmente semiótica: 1) las partes del evento no igualan el evento mismo; 2) las partes forman un conjunto irreducible; 3) las partes transactúan para formar una totalidad mayor que la suma de las partes; y, 4) si una parte individual es manipulada, el conjunto es destruido (88-89). Abogando por una metodología colaborativa y naturalista, esos autores critican los datos obtenidos en investigaciones experimentales; desde una perspectiva semiótica, no son generalizables porque tratan con un signo deformado (89). Según ellos, un enfoque superior es la búsqueda de patrones dentro y a través de los eventos de lenguaje (89), basándose en el concepto transaccional del aprendizaje de lenguaje: "... el significado no reside ni en el ambiente ni totalmente en la cabeza del aprendiz de lenguaje, sino es el resultado de una constante y activa interpretación del signo" (93).

### **La investigación cualitativa sobre lectura en L2**

Es patente, entonces, que nuestro interés por conocer la interacción entre el lector de habla española y una obra literaria de ciencia ficción en inglés requiera una metodología cualitativa que respete e ilumine los procesos mentales y afectivos, esencialmente silenciosos y privados (Alderson y Urquhart, 1984: xix). Según Alderson (1984), hemos tenido una sobreabundancia de estudios cuantitativos sobre la lectura (22). Este investigador sugiere que al futuro los estudios sobre lectura se enfoquen sobre individuos, examinando sus estrategias, conocimientos previos, actitudes y motivaciones —en suma, el carácter dinámico del aprendizaje (23). Finalmente, él aconseja métodos cualitativos tipo "holístico" —análisis de protocolos, observación participante e intervención interactiva —como los más apropiados (24).

El análisis de protocolos (también a veces conocido como datos mentalistas, introspección o "pensar en voz alta") es una de las metodologías dentro de la investigación descriptiva, esto es, la observación de fenómenos y análisis de datos sin manipular ni reestructurar el evento o contexto (Connor, 1987: 13). En particular, el uso de protocolos mentalistas ayuda a aclarar las estrategias que lectores de inglés como L2 emplean, —información difícil de obtener por medio de cuestionarios tradicionales sobre comprensión (Connor, 1987: 15). En el campo de

inglés como L2, tenemos el trabajo de Hosenfeld en la investigación de lectura empleando datos mentalistas. Ella distingue entre varias categorías de protocolos. El llamado “pensar en voz alta” ocurre en el presente, con el sujeto “dejando sus pensamientos fluir verbalmente sin intención de controlarlos, dirigirlos u observarlos.” Los datos de auto-observación, sin embargo, pueden ser más abstractos: introspección inmediata, retrospección (observación más retirada temporalmente), y retrospección demorada (la más retirada) (Cohén y Hosenfeld, 1981: 286). Los sujetos pueden responder oralmente o por escrito, por audio o video, y en L1 o L2; de hecho, la base teórica de esta metodología —como otras cualitativas— es que “... los aprendices mismos pueden tener perspectivas reveladoras de cómo aprenden” (289-90). En otro estudio, Hosenfeld usa datos mentalistas para identificar las características de lectores buenos y menos aptos, y concluye con un llamado para realizar más estudios a escala pequeña basados en observación sistemática (Hosenfeld, 1984: 233-34; 242). Otros investigadores en lenguas extranjeras (Barnett, 1988; Swaffer, 1988; Block, 1992) opinan favorablemente sobre la utilidad de estudios de datos mentalistas para descubrir los procesos de comprensión de lectura. A los mismos estudiantes-participantes les ha gustado el “pensar en voz alta” como participantes activos dentro de una metodología humanista que les brinda la oportunidad de colaborar en la investigación como individuos en vez de “sujetos” (Barnett, 1988:151).

Dada la renovación del interés a nivel mundial en el empleo pedagógico de literatura en clases de inglés como L2, recientemente han surgido estudios de protocolos de lectura literaria en inglés. Alderson y Short (1989) se han aplicado ellos mismos protocolos grabados de “pensar en voz alta” con textos literarios. Ellos señalan algunas desventajas en la utilización de esta metodología: 1) verbalizar deforma el proceso de leer, y la necesidad de hacerlo espontáneamente, en detrimento de la precisión y claridad; 2) dado que el proceso de leer es en gran parte inconsciente, hay mucho que no podrá ser jamás captado; y, 3) los resultados dependen de la habilidad del sujeto-introspector. Por otro lado, son varios los beneficios asociados con los datos mentalistas: 1) al ocurrir en el momento de leer, hay menos oportunidad de olvidar o hacer racionalizaciones post-hoc; 2) las grabaciones retienen muchas observaciones que podrían ser olvidadas y que pueden servir para discusiones retrospectivas con los participantes; 3) ayudan a captar el flujo de la lectura en sus diversos cambios mentales; y, 4) no existen métodos más directos (74-75). En otra indagación, Short y Van Peer (1989) realizaron sus propias introspecciones espontáneas por escrito (“en línea”). Además de los pros y contras mencionados arriba, la metodología resulta útil por ser fácilmente aplicable, por ser naturalista y holística, y por la abundancia de datos que arroja; a la vez, esos autores juzgan problemáticas la cantidad y relevancia de los datos que surgen, y la necesidad de contar con un amplio rango de lectores de distintos grupos (24-25; 71).

### Teorías de la recepción; los estudios empíricos de la literatura

En otro lugar (1992) he tratado sobre la teoría de la recepción literaria de autores como Iser, Ricoeur, Bleich, Holland, Rosenblatt y Flynn; ahora nada más reitero su visión del acto de leer como un fenómeno evolutivo y dinámico, con el lector tomando un papel activo en la creación de su interpretación que siempre está siendo negociada a cada paso durante y después de la lectura. Estos teóricos, con base en las ciencias cognitivas, han estimulado el estudio empírico de la literatura, ejemplificado en los trabajos de la revista europea *Poetics* y el Centro del Aprendizaje y Enseñanza de Literatura de la Universidad de Nueva York en Albany. De éste, es pertinente mencionar dos estudios cualitativos (“pensar en voz alta”) sobre el proceso de interpretar literatura en inglés como L1 que son relevantes en este contexto; Langer (1989) y Purcell-Gates (1990). Langer afirma que en vez de concentrarse sobre el contenido explícito del entendimiento de los alumnos, quiso enfocarse las posturas que utilizaron al desarrollar su comprensión durante la lectura de textos literarios y no-literarios (2). Desde una postura fenomenológica y hermenéutica, ella declara que el acto de leer es una experiencia de entendimientos crecientes que evolucionan en el tiempo. De cierta manera, coincide con la conclusión de Alderson y Short: el lector desarrolla un texto “interno” en evolución continua—su interpretación momentánea—correspondiente al texto “externo” (Alderson y Short, 1989: 92). El significado reside en el lector; sin embargo, los lectores siguen las convenciones señaladas por las características lingüísticas textuales. Por tanto, los textos funcionan semióticamente; una relación social se establece entre texto y lector (3). El leer es un acto de significación, de transformación; es el hecho de construir un “campo vital imaginado” (*envisionment*). De otro modo, en cualquier momento durante la lectura, el individuo imagina un campo vital, un universo textual a nivel personal que abarca todo lo que entiende, asume o imagina, hasta ese punto de su lectura (2).

Langer ha encontrado que el proceso de entender textos literarios y no-literarios implica una variedad de posturas cambiantes del lector hacia el texto; y, que estas cuatro actitudes son recurrentes y no-lineales (6). Así describe esas posturas: 1) estar afuera y entrar en un campo vital imaginado; 2) estar adentro y moverse a través de un campo vital imaginado; 3) detenerse y reconsiderar lo que uno sabe; 4) salir de un campo vital imaginado y objetivar la experiencia (7). Las cuatro posturas representan “un amplio rango de opciones para crear significación”, y que no debemos verlas como una taxonomía que gira hacia una abstracción mayor (20). Después del análisis de los protocolos, Langer ha concluido que durante las lecturas literarias, el sentido de la totalidad existe como un horizonte de posibilidades constantemente en movimiento (15). Con los textos no-literarios, ese sentido de la totalidad está presente desde el principio (16). O, en otras palabras, “al leer obras no-literarias, el lector se enfoca hacia una

comprensión de lo que *es*, mientras en la lectura literaria, uno se dirige a una comprensión de lo que *podría ser* (19).

Purcell-Gates (1990), por el otro lado, ha dirigido su estudio al proceso de significación que los lectores ineptos ejecutan durante la lectura de textos literarios. Utilizando protocolos de “pensar en voz alta” y como referencia las posturas de Langer, la investigadora demuestra que los lectores con problemas pasan la mayoría del tiempo en la postura “estar afuera y entrar un campo vital imaginado” (4). Además, detecta una quinta postura para esta clase de lector: “estar afuera sin poder entrar a un campo vital imaginado” (5). Los lectores inhábiles no son lectores activos; al contrario de la postura *proactiva* de los lectores competentes, ellos muestran una orientación pasiva, *reactiva* al texto literario (8). Reiterando las categorías de Rosenblatt, Purcell-Gates describe como eferente (informativo) al enfoque del lector inepto y estético (experimental) al del lector capaz (12).

### **Diseño de una metodología de protocolo utilizando las posturas de Langer y Purcell-Gates para describir la recepción literaria en inglés**

Pretendo en esta sección discutir la relevancia que tienen las posturas del lector, descritas por Langer y Purcell-Gates, en la lectura literaria del inglés como L2 en una población universitaria. Cabe señalar que aquellos estudios se realizaron con alumnos de educación básica y media y en lengua materna—inglés —, con muestras de 35 y 6 alumnos respectivamente. Mi diseño metodológico consistió en lo siguiente:

1. Selección y análisis del cuento o los cuentos.
2. Selección de la muestra de alumnos.
3. Elaboración de los protocolos (método de introspección).
4. Elaboración de un protocolo de demostración; planeación de una sesión de orientación para los alumnos, con cuestionarios y aplicación de un pre-test (TOEFL).
5. Grabación de protocolos en sesiones individuales.
6. Transcripción de protocolos.
7. Clasificación individual de protocolos según el análisis del argumento y las 5 posturas de Langer/Purcell-Gates (LP-G).
8. Correlación de las clasificaciones e interpretación.

1. Para los fines de esta investigación se decidió en favor del cuento breve como apropiado. Después de una amplia búsqueda en la literatura de ciencia ficción, seleccioné un cuento de 1950 del estadounidense Jack Finney—“The Third Level” (“El tercer nivel”). Perteneciente a la “edad de oro” de la ciencia ficción, este nostálgico cuento narra en primera persona un viaje por el tiempo (al pasado) que

acontece cuando el personaje principal se pierde en una ocasión en el “tercer nivel” de la Estación Central de Trenes en Nueva York. Después de regresar al presente, quiere repetir la experiencia, regresando al tranquilo pueblo de Galesburg, Illinois en la década de 1890; pero esta vez no logra encontrar el “tercer nivel” en la Estación —la puerta de entrada al pasado. Un día, al revisar su colección de timbres postales, se fija en uno pegado a un sobre de dicha década que antes no estaba ahí. Era, en efecto, una carta muy alegre proveniente de Galesburg enviada a él por su psiquiatra, quien siempre había opinado que las remembranzas nostálgicas del pasado eran simplemente mecanismos de defensa para soportar la azarosa vida moderna actual. En otras palabras, su propio terapeuta había apropiado el deseo de nuestro personaje principal, regresando al pasado a través del “tercer nivel”.

El cuento tiene, además, un mínimo de modismos y neologismos, jerga científica o diálogo. Por lo común, los alumnos encuentran las narrativas de esta índole más fáciles de comprender que aquéllas que tienen muchos pasajes con diálogo. Este cuento es bastante transparente y sorpresivo al final, como los buenos cuentos de ciencia ficción.

Dividí el cuento en 20 secciones o pausas (normalmente un párrafo) correspondiendo a los momentos en que el alumno debiera verbalizar sus pensamientos. Posteriormente, como referencia y para establecer posibles correlaciones con las posturas de LP-G, hice un análisis sobre el argumento en cada pausa.

2. Dada la naturaleza íntima de los protocolos, un buen *rappor*t entre investigador y participante debiera existir. Para esta muestra, consideré como voluntarios a los alumnos que habían asistido a mis cursos de ciencia ficción en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Estos grupos suelen tener alrededor de 5 a 10 alumnos, predominantemente varones, en carreras de ciencia básica o ingeniería, con edades de entre 19 y 25 años (aunque ocasionalmente se encontraban profesores de mucho mayor edad). En este estudio exploratorio 5 alumnos respondieron, 4 varones y una mujer, entre 21 y 23 años.

3. Como se indica en el núm. 1, dividí el cuento en 20 secciones que corresponden más o menos a cada párrafo. Al terminar cada pausa, se pidió al alumno que “pensara en voz alta”. Así, la metodología puede clasificarse según los criterios de Hosenfeld como “retrospección”, o quizá “retrospección inmediata”. Este procedimiento se escogió para evitar la ruptura en el flujo de pensamientos y la tendencia hacia la traducción común en los “pensamientos en voz alta” ya sean “en línea”, o en el presente. (Esto es precisamente lo que ocurrió en la primera lectura con un alumno durante la demostración.) Cada pausa fue mecanografiada por separado. El alumno podía regresar en su lectura pero no adelantarse; se permitió el uso de diccionarios bilingües o monolingües. Las respuestas fueron en castellano, para permitir un máximo grado de expresividad, y grabadas en audiocassettes.

Durante las pausas los alumnos recibieron instrucciones para expresar todos sus pensamientos en esos momentos: reacciones inmediatas, percepción del cuento hasta ese instante, evaluaciones, asociaciones (las que relacionan el argumento o personajes, o con su vida personal), recuerdos, observaciones, expectativas, y su comprensión general. Después de la última respuesta, el alumno hizo una reflexión sobre el cuento sin la intervención de la investigadora, seguido de una breve conversación con ella sobre la temática. Pensé que estas reflexiones e interpretaciones post-protocolo, de retrospectión demorada, podrían aportar datos complementarios.

4. Para inducir a los alumnos en la metodología, era preciso hacer un protocolo de demostración. Para esto, invité a participar a un joven bilingüe bicultural (inglés-castellano) de 18 años en la grabación de un protocolo del cuento de I. Asimov, "The Fun They Had". Este cuento es del mismo período de "The Third Level"; y tiene casi la misma extensión y estilo descriptivo. Como el joven no estaba familiarizado con la ciencia ficción, él ensayó primero con un cuento muy breve, "The King of Apes", con pausas después de casi cada oración, realizando así la introspección. Fue evidente la tendencia a la mera traducción, y decidí tener para la demostración pausas después de casi cada párrafo, o sea la retrospectión inmediata.

Invité a todos los alumnos de esta muestra a una sesión conjunta de orientación, que incluyó una explicación del propósito y metodología del estudio, la demostración del protocolo (los alumnos tenían una copia del cuento con las pausas indicadas), el arreglo de citas para los protocolos individuales, un cuestionario breve sobre sus datos y experiencias recientes de lectura en inglés y/o literatura, y un pre-test: el examen estándar de comprensión de lectura en inglés (el que corresponde a la parte sobre lectura de unas prácticas para el examen TOEFL [Test of English as a Foreign Language]). Este examen consiste de 60 preguntas con opción múltiple; la primera sección trata de sinónimos y la segunda de pasajes breves.

5. La grabación de los protocolos individuales tuvo lugar durante 2 semanas. Se había instruido a los alumnos que no intercambiaran información sobre el cuento del protocolo entre ellos. Unos recurrieron al diccionario. Las reflexiones y conversaciones variaron en extensión y profundidad. En general, los alumnos de la muestra se adaptaron con gusto a la metodología, y, en sí, todo el "estudio" tuvo un cariz más bien de "conversación" sobre el cuento entre el alumno y la investigadora.

6. Después de la grabación de los protocolos, una alumna asistente ayudó en las transcripciones y otras tareas relacionadas. También se comprobaron las transcrip-

dones y se capturaron en computadora. La interpretación inicial se realizó por segmentos de ideas, intercalando puntuación.

7. A continuación, el estudio de los protocolos se separó en dos partes. En la primera se correlacionó la información en cada pausa de cada protocolo con los eventos del argumento correspondientes a cada pausa. Esto fue para detectar manifestaciones o reconocimientos evidentes por parte del alumno sobre los eventos del cuento. Aunque esto no formó parte de los estudios originales de Langer Purcell-Gates, consideré que ello aportaba mayor firmeza al análisis de las posturas de LP-G. En la segunda, después de leer varias veces e interpretar las pausas en cada protocolo, se establecieron las manifestaciones de las 5 posturas de LP-G:

1. Estar afuera y entrar en un campo vital imaginado (caracterizada por preguntas; la creación de contexto; asociaciones);
2. Estar afuera sin poder entrar a un campo vital imaginado (repetir el texto que se acaba de leer);
3. Estar adentro y moverse en un campo vital imaginado (usar el texto en curso para construir un campo vital imaginado; elaborar; establecer conexiones);
4. Detenerse y reconsiderar lo que uno sabe (hacer contacto con el mundo de uno mismo; lo que sucede en el texto provoca pensamientos sobre experiencias vividas y antecedentes del lector y el mundo exterior del texto);
5. Salir de un campo vital imaginado y objetivar la experiencia (el lector se aleja del campo vital imaginado final; reflexiona sobre la actividad de la lectura y sus propias reacciones al texto).

Cabe señalar que hubo necesidad de estar pendiente de la ocurrencia de otra clase de posturas no indicadas arriba.

Con estos dos agrupamientos de datos, se pudieron observar los porcentajes de posturas y las relaciones con eventos manifiestamente reconocidos, así como la riqueza de los protocolos y la elaboración post-protocolo y el puntaje en el TOEFL.

### **Resultados preliminares**

Estos resultados son preliminares en la medida que no se dan interpretaciones exhaustivas de los datos; para cumplir cabalmente con la metodología cualitativa y hermenéutica que nos hemos propuesto, tendríamos que proporcionar un resumen global de cada protocolo, así como de las reflexiones y conversaciones post-protocolo, seguido de su análisis profundo. En su lugar, ahora sólo haré comentarios generalizados sobre las posturas, ilustrándolas, así, con ejemplos. Luego, relacionaré individualmente distintas tabulaciones de las posturas LP-G manifestadas por los sujetos, respuestas evidentes a los elementos del argumento y la

correlación con el puntaje TOEFL. Posteriormente espero elaborar un análisis más rico de cada protocolo y datos colectivos.

Los estudiantes efectivamente manifestaron posturas como las descritas por LP-G al progresar en sus lecturas del cuento. En cada pausa capté cuando hubo un cambio de postura y, si existía un cambio de pensamiento fue interpretado como una postura aparte. Usar diccionario o retroceder en el texto para verificación los interpreté como postura 1. Aquí hay algunas instancias de la postura 1, “estar afuera y entrar a un campo vital imaginado”:

*Aquí parece que o viajó o llegó donde un grupo de gente vive como si estuviera en el pasado; puede ser cualquiera de esas dos cosas, (estudiante A)*

*El tercer nivel, es lo... Que me deja, tiene que ver con una estructura burocrática, tiene que ver con eso. (estudiante B)*

*... Pero quizá su amigo se fue a otra ciudad, no le avisó, está en otra parte. (estudiante C)*

*Están hablando como que de un central de trenes, (estudiante D)*

*Y yo pienso que pues..., La impresión que tengo es que pues era una clase de sueño o algo por el estilo, (estudiante E)*

Purcell-Gates interpreta la postura 2, “estar afuera sin poder entrar un campo vital imaginado”, como característica de los lectores menos capaces. La estudiante A sólo manifestó una respuesta en esta categoría:

*También, el título, ¿verdad? Pues...Podría tratarse de cualquier cosa.*

El estudiante B no tuvo ninguna respuesta en esta categoría. Mientras que el estudiante C tuvo dos ejemplos, uno de los cuales es

*... que es... Nadie lo sabe o nadie les avisa que crece,*

el alumno D tuvo 11 respuestas en esta postura:

*o sea... Sí era una estación pero dice que él nunca la había visto. O sea... A ver que pasa más adelante.*

Y el estudiante E grabó la postura 2 cinco veces:

*Aquí no encontré muy clara la idea.*

La postura 3, “estar adentro y moverse por un campo vital imaginado”, resultó ser la postura más frecuente. Algunos ejemplos son:

*Que él quiere saber qué es el tercer nivel... Y que están tratando de disuadir de que averigüe qué es el tercer nivel, (estudiante A)*

*Aquí se trata de defender; diciendo que ahorita la vida es más neurótica y antes no.* (estudiante B)

*Entre más le dicen sus amigos que no existe, él sigue aferrado a que debe existir este nivel,* (estudiante C)

*O sea, yo creo que todas estas remembranzas que hace... Yo creo que alguien se las tuvo que haber dicho, o de alguna manera supo, ¿no?... Como era, tan placentero era vivir en esa época, tan lejos de la primera y la segunda guerra mundial,* (estudiante D)

*Pues, él intenta regresar al nivel en que se encontraba anteriormente, pero no... No encuentra el camino de nuevo,* (estudiante E)

En la postura 4 “detenerse y reconsiderar lo que uno sabe”, la alumna A grabó sólo una respuesta:

*Aunque parece ser las modas de esa época son bastantes raras.*

Un ejemplo de las respuestas de la postura 4 por el estudiante B es:

*Nos está diciendo que se ve viejo, algo así como la entrada a los capítulos de la “dimensión desconocida”.*

Una de las respuestas del estudiante C en esta postura es:

*En el mundo que vivimos, no andar con dinero es terrible.*

El estudiante D respondió varias veces en esta postura:

*Ahora sí como yo pensaría que esta...Este tercer nivel es como un, bueno, el túnel en sí, pues es un túnel del tiempo, ¿no?*

El alumno E no tuvo respuestas en la postura 4.

Todos los alumnos manifestaron respuestas en la postura 5 “salir de un campo vital imaginado y objetivar la experiencia”, con el estudiante E mostrando sólo una:

*Pero, bueno... Ya sabemos que sí pudo salir de ahí porque al principio ya lo está contando en pasado,* (estudiante A)

*Aquí es lo último. Nos está dando ya prácticamente todos los eslabones perdidos,* (estudiante B)

*Y aquí un punto sarcástico,* (estudiante C)

*Bueno, aquí como que todo, bueno, muchas cosas se aclaran,* (estudiante D)

*Pues, aquí la idea central es una... Una pequeña visión de cómo está viendo el, pues, el periodo actual...* (estudiante E)

Posturas que no cabían dentro de la descripción de las 5 de LP-G aparecieron tanto en la estudiante A (un ejemplo) como en el estudiante E (10 respuestas). Estas tendieron a ser comentarios que fueron ilógicos dado el contexto del cuento. Denominé este tipo de respuesta la postura 6, “conexión ilógica”. Corresponde más a la postura 3, “estar adentro y moverse por un campo vital imaginado”, sólo que no se deriva lógicamente de la narrativa. Unos ejemplos son:

*Pues, algo así como que... El personaje central se está haciendo una pregunta de qué es el tercer nivel, (estudiante A)*

*Y pues, unicamente compra dos boletos y viaja a alguna otra parte, (estudiante E)*

Estas respuestas están anuladas por los “hechos” del cuento, y probablemente se deben a errores de lectura.

Aparte de las posturas LP-G, para profundizar mi conocimiento y examinar más detalladamente el cuento, analicé los eventos del argumento en cada pausa discerniendo para cada estudiante cuántos eventos (55 en total) provocaron una respuesta explícita. Aquí, una gran parte de la formulación de conclusiones depende de la habilidad y grado comunicativo de cada sujeto en responder a los protocolos. Esta es, incidentalmente, una de las críticas a esta clase de investigación cualitativa. A menos que declare abiertamente una respuesta, no podemos saber si el sujeto está pensando en algo sin decirlo. Otra vez, nos encontramos ante nuestra incapacidad de observar directamente la mente individual. Sin embargo, tomando esto en cuenta, podemos iluminar las posturas y los registros individuales de lectura. La siguiente tabla muestra para cada alumno el puntaje TOEFL y el número de respuestas explícitas a los eventos del cuento:

**Tabla 1**  
Puntaje TOEFL y respuestas explícitas a los eventos

	0-100% TOEFL	0-55 # respuestas explícitas
Estudiante A	80	30
Estudiante B	87	40
Estudiante C	82	28
Estudiante D	50	39
Estudiante E	33	20

El estudiante B tuvo el puntaje TOEFL más alto y el número mayor de respuestas explícitas a los eventos narrativos, y el estudiante E tuvo el puntaje más bajo y el menor número de respuestas a los eventos. Curiosamente, el estudiante D resultó

con un puntaje TOEFL bastante bajo, pero registró un número elevado de respuestas a los eventos (sólo una respuesta menos que el alumno C). Al colocar esta información con las respuestas LP-G de los alumnos, obtenemos la siguiente tabla:

**Tabla 2**  
LP-G posturas individuales y sumas

Est.	# de Post	Post 1	Post 2	Post 3	Post 4	Post 5	Post 6	TOEFL	Eventos
A	54	9	1	29	1	13	1	80%	30
B	61	8	0	37	5	11	0	87%	40
C	51	5	2	36	3	5	0	82%	28
D	126	17	11	71	7	20	0	50%	39
E	53	3	5	34	0	1	10	33%	20
Tot.	345	42	19	207	16	50	11		

En estas tablas, observamos que el estudiante B tiene el puntaje TOEFL más alto y el número mayor de respuestas explícitas a los eventos. Hizo un total de 61 cambios de posturas, con la mayoría en la postura 3, “estar dentro y moverse por un campo vital imaginario”, pero con un buen número de respuestas en las posturas 4 y 5, ambos que requieren alguna distancia crítica del texto. Este alumno tuvo un protocolo y comentario post-protocolo muy ricos, al relacionar el cuento con otros cuentos de ciencia ficción y una película.

Mientras el alumno D ocupó el penúltimo lugar en el TOEFL, tuvo sólo una respuesta menos en cuanto a los eventos. Registró el número más alto de posturas LP-G —126, más del doble de aquéllas del estudiante B. Aunque registró algunas instancias de la postura 2—“estar afuera sin poder entrar un campo vital imaginario”, la mayoría de las respuestas fueron en la postura 3, y 27 en las posturas 4 y 5. Este alumno tuvo el protocolo más largo y elaboró acuciosamente cada pausa. Su reflexión post-protocolo fue muy extensa, especialmente su curiosidad sobre la logística en los cuentos de viajes por el tiempo. Quizás fue su flexibilidad, voluntad y agresividad al tomar posturas que le permitieron formular una interpretación tan coherente, a pesar de su puntaje TOEFL. En los términos de Purcell-Gates, tuvo una lectura proactiva. Debiera notarse aquí que el examen TOEFL no se trata de textos literarios; entonces, pueden ser otros factores los que influyeron en su lectura de la literatura, como la familiaridad y gusto por el género, y el hecho de conectarse emocionalmente con el texto.

La estudiante A fue tercera en el TOEFL y tercera en el número de respuestas a eventos. Tuvo un ejemplo de la postura 2 y uno de la 6, “conexión ilógica”. Registró en totalidad una respuesta LP-G más que el alumno con la interpretación menos coherente (estudiante E). Sin embargo, tuvo una buena proporción de las

posturas 4 y 5. En general, su protocolo demostró buena comprensión del cuento de una manera muy pragmática.

El estudiante C registró el segundo lugar en el TOEFL y el cuarto en respuestas a eventos. La mayoría de sus respuestas LP-G fueron en la postura 3, y obtuvo el segundo más bajo en número de posturas 4 y 5. Tuvo el protocolo más somero; su reflexión post-protocolo y conversación le mostraron testarudo. Estuvo muy preocupado con su vida personal. Tal vez estos factores bloquearon el proceso lectura-interpretación.

El estudiante E obtuvo el puntaje TOEFL más bajo, y las menores respuestas a los eventos, la mitad de las del alumno B. Aunque la mayoría de sus respuestas fueron en la postura 3, manifestó el porcentaje más alto de la postura 2—"estar afuera sin poder entrar un campo vital" (9.43% del total de sus posturas). En aquellas posturas que requieren distanciarse del texto, posturas 4 y 5, registró sólo una respuesta. Además, mostró 10 respuestas en la postura 6 (18.86%), "conexión ilógica". Sólo otro alumno —la estudiante A—registró esta postura (con una instancia). Varias partes de su protocolo no tuvieron mucho sentido, pero persistió en la lectura. Generalmente se puede concluir que su protocolo y pensamientos post-protocolo reflejaron una comprensión no muy precisa del cuento.

Parece que es importante tener un rango amplio en las posturas que Langer originalmente identificó (posturas 1, 3, 4, y 5) en la confrontación con textos literarios, y la habilidad para recurrir a ellas cuando sea necesario. Este factor podría facilitar la superación de inhabilidades en la lectura, como en el caso del estudiante D. Quizás fue esta falta de destreza en utilizar las posturas que provocó en el estudiante E tantas respuestas de "conexión ilógica", la postura "nueva" citada en este trabajo.

## Comentarios finales

He presentado en este trabajo, en primer lugar, una reseña del estado del conocimiento en la investigación educativa cualitativa, especialmente aquélla relativa a la lectura. Sirududa, la muestra en este estudio exploratorio es muy pequeña, y es difícil inferir conclusiones muy generales sin contar con un mayor número de protocolos. Sin embargo, fue posible verificar que las posturas de significación literaria de Langer y Purcell-Gates, tomadas de estudiantes anglófonos de primaria y secundaria, bien pueden iluminar el proceso de lectura literaria en una lengua extranjera; en este caso universitarios hispanoparlantes leyendo ciencia ficción en inglés. Será necesario en el futuro, además de incluir un mayor y más amplio número de participantes, expandir la temática a cuestiones y aspectos tales como: ¿serían similares las posturas al leer el mismo género en lengua materna y extranjera? ¿Existen nuevas posturas o matices aparte de las de LP-G? ¿Cómo se manifiestan las posturas al leer textos no-literarios en lengua materna y extranjera?

¿Es el género sexual un factor a considerar en las manifestaciones de ciertas posturas? Si la dexteridad en el manejo de posturas es una herramienta excelente para la lectura literaria, ¿cómo podemos, como profesores, desarrollarla en los estudiantes? Aceptando la investigación cualitativa de la lectura por medio de los protocolos “pensar en voz alta” como un instrumento eficaz para revelar la naturaleza del complejo acto humano de interpretación de textos, es posible vislumbrar y proponer un número ilimitado de proyectos para acrecentar nuestra comprensión sobre los procesos de significación, tanto en lengua materna como extranjera.

---

### Bibliografía

- ALDERSON, J.C. (1984) “Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?” En: Alderson, J.C. & A. H. Urquhart, eds. **Reading in a Foreign Language**. New York: Longman, pp. 1-27.
- ALDERSON, J.C. & SHORT, M. (1989) “Reading literature”. En: Short, M., ed. **Reading, Analysing and Teaching Literature**. London, Longman, pp. 72-119.
- ALDERSON, J.C. & URQUHART, A.H. (1984) “Introduction: What is reading?” En: Alderson, J.C. & A.H. Urquhart, eds. **Reading in a Foreign Language**. New York: Longman, pp. XV-XXVIII.
- ALLENDER, J.S. (1986) “Educational research: A personal and social process”. **Review of Educational Research** 56, 2, pp. 173-193.
- ASIMOV, I. (1966/1951) “The fun they had”. En: Boardman, T., ed. **Connoisseur’s SF**. Harmondsworth: Penguin, pp. 146-149.
- BARNETT, M. (1988) “Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension”. **Modern Language Journal** 72, 2, pp. 150-162.
- BLOCK, E. (1992) “See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers”. **TESOL Quarterly** 26, 2, pp. 319-343.
- BOGDAN, R. & S. BIKLEN (1982) **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn & Bacon.
- COHEN, A. & HOSENFELD, C. (1981) “Some uses of mentalistic data in second language research”. **Language Learning** 31, pp. 285-314.
- CONNOR, U. (1987) “The eclectic synergy of methods of reading research”. En: Devine, J. et al, eds. **Research in Reading English as a Second Language**. Washington, TESOL, pp. 9-20.
- DOUGLASS, B.G. & MOUSTAKAS, C. (1985) “Heuristic inquiry: The internal search to know”. **Journal of Humanistic Psychology** 25, 3, pp. 39-55.

- ERICKSON, F. (1989/1983) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M., ed. **La Investigación de la Enseñanza II**. Tr. Gloria Vitale. Barcelona: Paidós.
- FETTERMAN, D. (1988) "Qualitative approaches to evaluating education". *Educational Researcher* 17, 8. PP. 17-23.
- FINNEY, J. (1974/1950) "The third level". En: Farrell, E. et al, eds. **Science Fact/Fiction**. Glenview, IL: Scott, Foresman, & Co., pp. 267-270.
- FIRESTONE, W. (1987) "Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research". **Educational Researcher** 16, 7, pp. 16-21.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1985) "Naturalistic and rationalistic enquiry". En: Husen, T. & Postlethwaite, eds. **The International Encyclopedia of Education**, vol. 6, Oxford: Pergamon Press, pp. 3485-90.
- HARSTE, J., WOODWARD, V. & BURKE, C. (1984) "Examining our assumptions: A transactional view of literacy and learning". **Research in the Teaching of English** 18,1, pp. 84-108.
- HOSENFELD, C. (1984) "Case studies of ninth grade readers". En: J. Alderson & A. Urquhart, eds. **Reading in a Foreign Language**. New York: Longman, pp. 231-249.
- HOWE, K. & EISENHART, M. (1990) "Standards for qualitative and quantitative research: A prolegomenon". **Educational Researcher** 19,4, pp. 2-9.
- LANGER, J. (1989) "The process of understanding literature". Report Series 2.1. Center for the Learning and Teaching of Literature. Albany, NY: State University of New York.
- LECOMPTE, M. & GOETZ, J. (1982) "Problems of reliability and validity in ethnographic research". **Review of Educational Research** 52,1, pp. 31-60.
- LEE ZOREDA, M. (1992) "Nuestras respuestas a la literatura". **Topodrilo** 23, México: UAM-Iztapalapa, pp. 104-106.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1985) **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park: Sage Publications.
- LONG, M. (1980) "Inside the "black box": Methodological issues in classroom research on language learning". **Language Learning** 30,1, pp. 1-42.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. (1984) "Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft". **Educational Researcher** 13,5, pp. 20-30.
- OCHSNER, R. (1977) "A poetics of second language acquisition". **Language Learning** 29,1, pp. 53-80.
- PESHKIN, A. (1988) "In search of subjectivity - one's own". **Educational Researcher** 17, 7, pp. 17-22.
- PHILLIPS, D. (1983) "After the wake: Postpositivist educational thought". **Educational Researcher** 12,5, pp. 4-12.
- PURCELL-GATES, V. (1990) "On the outside looking in: A study of remedial reader's meaning-making while reading literature". Report Series 6.2. Center for the Learning and Teaching of Literature. Albany, NY: State University of New York.
- SCHUMANN, J. (1983) "Art and science in second language acquisition research". **Language Learning** 33,5, pp. 49-75.
- SHORT, M& VAN PEER, W. (1989) "Accident! Stylisticians evaluate: Aims and methods of stylistic analysis". En: Short, M., ed. **Reading, Analysing and Teaching Literature**. London: Longman, pp. 22-71.
- SMITH, J. (1983) "Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue". **Educational Researcher** 12, 3, pp. 6-13.
- SOLTIS, J. & HESHUSIUS, L. (1986) "Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers". *Educational Researcher* 15,1, pp. 4-12.
- SOLTIS, J. (1984) "On the nature of educational research". **Educational Researcher** 13,10, pp. 5-10.
- SWAFFER, J. (1988) "Readers, texts, and second languages. The interactive process". **Modern Language Journal** 72, 2, pp. 123-149.
- TAFT, R. (1985) "Ethnographic research methods". En: Husen, T. & Postlethwaite, T. eds. **The International Encyclopedia of Education**, vol. 3, Oxford: Pergamon Press, pp. 1729-33.
- WATSON-GECEO, K. (1988) "Ethnography in ESL. Defining the essentials". **TESOL Quarterly** 22, 4, pp. 575-592.
- WILSON, S. (1977) "The use of ethnographic techniques for educational research". *Review of Educational Research* 47,1, pp. 245-265.