

**Del arte dramático al arte poético:
técnicas para la lectura en inglés**
*From dramatic art to poetic art:
techniques for reading in english*

Mirna MENDOZA¹

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda
Coro, Venezuela
mendozami@gmail.com

Recibido: 17-06-2008
Aprobado: 11-12-2008

¹ Profesora de Lenguas Extranjeras, Mención Magna Cum Laude, por la Universidad Pedagógica Experimental, Barquisimeto, Venezuela. Magíster en Educación por la misma universidad. Investigaciones y publicaciones en las áreas de Idiomas, Educación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Lingüística y Literatura. Profesora Asociada en la Universidad Nacional Experimental «Francisco de Miranda», Coro, Venezuela. Investigadora acreditada en el Sistema de Promoción al Investigador, Premio de investigación de la Embajada del Canadá (2007). Experta evaluadora de varias revistas especializadas. Cursa el Doctorado en Lingüística en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

RESUMEN

Las diferencias entre poesía y prosa requieren enfoques de análisis distintos. Este trabajo compara la efectividad de las técnicas de enseñanza clásica (tradicional) y el uso de la dramatización para mejorar la comprensión de lectura en poesía en los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). El presente estudio es de tipo pre-experimental, vía por la cual se determinó la efectividad de las técnicas enunciadas en la comprensión de textos poéticos en inglés, por parte de dieciséis (16) estudiantes de Literatura Anglosajona de la Universidad Nacional Experimental «Francisco de Miranda» (UNEFM) del Edo. Falcón, Venezuela. El proceso de recolección de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de un pre-test como diagnóstico, de un tratamiento y de dos post-tests. Los resultados indicaron que al analizar comparativamente los niveles de comprensión de la lectura a través de la prueba estadística «t» de Student, se puso de manifiesto una diferencia significativa (.000 menor que 0.05) favorable a la dramatización en lo que respecta a su efectividad como técnica para la comprensión de los poemas, en comparación con el nivel de comprensión diagnóstica de los estudiantes, mientras que la técnica clásica de lectura no arrojó diferencia significativa (.144 mayor que 0.05). Para lograr un aprendizaje significativo, cooperativo y placentero, se recomienda el uso de la dramatización en la lectura en inglés a fin de que los jóvenes comprendan efectivamente los textos poéticos.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, lectura, literatura, dramatización.

ABSTRACT

The differences between poetry and prose require distinct analytical approaches. This work compares the effectiveness of traditional or classic teaching techniques with the use of dramatization to improve reading comprehension of poetry among students of English as a Foreign Language. The current study is of the pre-experimental type, in which we determined the effectiveness of the aforementioned techniques in the comprehension of poetic texts in English by sixteen students of English Literature at the National Experimental University «Francisco de Miranda» in Falcon State, Venezuela. Data was collected through an initial diagnostic test followed by the application of the techniques before giving two post-tests. The results indicate that on comparing the levels of reading comprehension through the statistical test «t» of Student, a significant difference emerged (.000 less than 0.05) in favor of the dramatization technique with regard its effectiveness in comparison with the level of comprehension registered in the diagnostic test. On the other hand, the use of more traditional methods did not produce any significant statistical variation (.144 greater than 0.05). To achieve significant, cooperative and enjoyable learning, we thus recommend the use of dramatization in the classroom so that students may effectively comprehend poetic texts.

Keywords: English as a foreign language, reading, literature, dramatization.

1. INTRODUCCIÓN

En años recientes, investigadores en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) han tomado especial interés en el uso de la literatura en el salón de clases. Muchos escritores hacen énfasis en los beneficios de usar textos literarios como base para las actividades de discusión e interacción imaginativa (Langer, 2001; Vez, 2001). En Venezuela, según lo establecido en el perfil del egresado del programa académico del Área de Educación, Mención Inglés de la Universidad Nacional Experimental «Francisco de Miranda» (UNEFM, 1983), los estudiantes de ILE deben ser competentes en dos áreas: destrezas y contenido. Es decir, deben tener dominio de las cuatro destrezas requeridas para aprender un idioma –la oral, la escrita y comprensión auditiva y de lectura– y un conocimiento de la cultura, historia y literatura de los países donde se habla ese idioma. Considerando estos requerimientos, es necesario hacer énfasis en el uso de textos literarios en la enseñanza, en este caso, del inglés, puesto que un gran número de docentes de ILE se centra únicamente en el desarrollo de las mencionadas destrezas.

Pocos son los profesores que hacen uso de textos poéticos en clases debido a que los mismos suelen contener mensajes oscuros y expresiones arcaicas que implican dificultades en relación a su comprensión (Maher, 1982). A esto se une el hecho de enseñar literatura a través de didácticas poco innovadoras que desarrollen la parte creativa del estudiante, en las cuales enfatizan el uso de «la técnica clásica de lectura». Ésta se basa, según Berbin (1982) en una actividad mecánica de interpretación del material escrito, o sea, en el *producto*. Cassany, Luna y Sanz (2000) plantean que bajo esa concepción se trabaja con base a los siguientes preceptos: a) se concibe a la lectura como la sola comprensión de un texto, como un *producto*; b) se trabaja sobre la base de destrezas receptivas y c) la literatura no se relaciona con otras manifestaciones artísticas.

En contraposición a esta última concepción, Cassany, Luna y Sanz (2000) plantean que en la actualidad se trabaja la lectura integrada a un enfoque comunicativo. Este se centra en el desarrollo de los siguientes fundamentos: a) el desarrollo de hábitos de lectura: en el *proceso* de ella; b) la formación es prioritaria: la información sobre los autores y sus períodos es sólo un *medio*

para comprender una realidad determinada. Se trabaja con base tanto a destrezas receptivas como productivas. La literatura se concibe como un medio más de expresión artística donde el alumno puede bailar, dibujar, actuar. Pero en la realidad, se puede detectar un problema en un contexto muy particular como lo es el de la UNEFM, específicamente, en la unidad curricular «Literatura Anglosajona». En ella los alumnos presentan problemas tales como mayor dificultad al leer los textos poéticos que los textos en prosa; bajo rendimiento en el análisis de poemas y poca comprensión de los poemas por su complejidad, particularmente al comparar sus puntos de vista con los del poeta en relación al contenido de los textos. Esto se evidencia en las evaluaciones de los alumnos durante los lapsos I y II de 2001 (Mendoza, 2001).

Tomando en cuenta los problemas existentes en el aprendizaje de la literatura, se plantea la búsqueda de una didáctica creativa a través del uso de la dramatización dentro del proceso del aprendizaje del inglés, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar con el idioma que están aprendiendo, explorar nuevas ideas para desarrollar el proceso de comunicación en una situación de la vida real, ubicándose en un contenido definido. En relación a esta situación planteada, la investigadora se formula las siguientes preguntas: a) ¿cuál es el nivel inicial de los estudiantes de ILE en cuanto a la comprensión de textos poéticos clásicos en inglés?; b) ¿qué nivel de comprensión alcanzan los estudiantes de ILE al leer los poemas a través de la técnica clásica de lectura?; c) ¿qué nivel de comprensión alcanzan los estudiantes de ILE al dramatizar estos textos?; d) ¿cómo incrementa la técnica de dramatización de textos poéticos el nivel de comprensión de los mismos en comparación con la comúnmente usada técnica clásica de lectura? Es así como se plantea determinar la efectividad de la técnica de dramatización y de la técnica clásica de lectura en la comprensión de los textos poéticos clásicos en ILE.

2. BASES TEÓRICAS

2.1. Los Textos Poéticos

Los textos literarios tienen ciertas características que los diferencian de otros tipos de textos. La poesía pasa a ser un todo armonioso compuesto de

un lenguaje «especial». Esta última propiedad es la más controvertida, puesto que se plantean una serie de cambios semánticos y estructurales en el idioma, los cuales no se corresponden con los establecidos. En el lenguaje literario la habilidad de los usuarios del lenguaje para dar nuevos valores a las palabras en un discurso, es, por supuesto, uno de los principales factores en el cambio lingüístico. Esta habilidad es comúnmente desarrollada a través de las figuras literarias como las metáforas y los símiles. En el caso específico de un poema, por ejemplo, está organizado en un patrón de sonidos, estructuras y significados, los cuales no están rígidamente determinados por la fonología, la sintaxis o la semántica del código del lenguaje (Carter y Long, 1992).

Leech (1969) examina tres aspectos presentes en los trabajos literarios. Primero, asume que el lenguaje literario o poético puede violar las reglas generales del lenguaje en formas diferentes; segundo, que el escritor de literatura, entre otros usuarios del lenguaje, es libre de usar todos sus recursos comunicativos; y por último establece que la mayoría de lo que es considerado literatura tiene sus orígenes en los usos diarios del lenguaje. Por lo tanto, lo que le da las características a un texto literario es la manera en que los lectores usan el lenguaje y su forma de abordarlo. Es así como estas características «alingüísticas» de los poemas hacen difícil su lectura aún para aquellos lectores con buena competencia en el idioma, en este caso, en el inglés.

2.2. La Comprensión de Textos Poéticos

Berbin (1982) plantea tres niveles de comprensión de lectura: a) comprensión literal, en la cual se trata de obtener significados de una palabra u oración en un contexto; b) interpretación, la cual exige mayor profundidad, como buscar significados implícitos esenciales para una lectura más profunda; y c) lectura crítica, que implica evaluar y emitir un juicio personal sobre valor, exactitud y confiabilidad de lo leído. En el presente estudio, la investigadora decidió adoptar esta clasificación para conocer la comprensión de los textos poéticos, por ser la más completa y directa que evalúa desde el nivel más simple, como el vocabulario, para luego adentrarse en la comprensión de información no explícita, y luego indagar sobre el mensaje captado por el lector con respecto a la obra literaria.

Como resultado, el primer nivel, de la comprensión literal, está compuesto por palabras u oraciones desconocidas o pertenecientes al inglés antiguo, por tratarse de poemas clásicos. El segundo nivel, interpretación, está compuesto por significados implícitos presentes en los poemas, tales como metáforas, símiles e inferencias de información implícita. En este nivel, las inferencias vienen dadas por las conclusiones al relacionar conocimiento previo con ideas presentes en el texto. En el tercer nivel, de lectura crítica, se busca emitir un juicio sobre lo leído, usando preguntas como: ¿cuál es la intención del narrador en el primer verso?, ¿cómo piensas que se siente el autor en el segundo verso?, y otras de este mismo estilo.

Sin embargo, una serie de dificultades se les presentan a los lectores a medida que van logrando la comprensión de la lectura a través del desarrollo de sus respectivos niveles. Con respecto al primer nivel, la mayoría de los investigadores señalan que existe una estrecha relación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de la lectura, por lo que las posibles fallas de léxico repercuten negativamente en el procesamiento de la lectura de un texto (Berbín, 1982). Aún si no existen tales fallas, la comprensión de un poema implica un trabajo arduo en relación a la comprensión del vocabulario, que en su mayoría es *recreado* por el poeta mismo. En lo que respecta a la interpretación, es posible decir que podría haber varias dificultades implícitas en cursos de literatura para los estudiantes. Cassany, Luna y Sanz (2000) enfatizan en la falta de estrategias de lectura desarrolladas por el sujeto frente a un poema. Estas estrategias pueden ser de inferencia o de deducción (establecer conclusiones debido a la información que lee y cree correcta). Esto significa que si el lector no adopta por lo menos una de estas estrategias al interpretar trabajos literarios, entonces sus expectativas de lo que va a percibir y cómo reaccionará, generarán confusión en la forma en que lee el poema. En este caso, la técnica de dramatización le podría servir al estudiante para inferir de forma acertada al leer un texto poético. Con relación al tercer nivel, se plantea la necesidad de ubicarse en un contexto social e histórico proveniente del texto poético y su autor para comprender el mismo. Cassany, Luna y Sanz (2000) señalan que un alumno logra alcanzar una competencia literaria cuando desarrolla habilidades de comprensión de lectura en relación a textos lite-

rarios, cuando tiene suficientes datos sobre el hecho literario: conoce autores, obras, épocas y estilos; sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos; y, además, conoce los referentes culturales y la tradición e incorpora la literatura a su vida cotidiana.

2.3. La Enseñanza de la Literatura

Desde una perspectiva didáctica, es necesario pasar de la mera y pasiva contemplación del texto, para analizarlo en forma activa a través de la apropiación del mismo, lo cual puede lograrse a través de la técnica de la dramatización. Para romper con dichos esquemas, Carrillo y otros (2000) proponen cuatro técnicas para dinamizar la lectura de textos literarios: a) la sonorización, que consiste en la lectura expresiva y con efectos sonoros del mensaje e imágenes en el texto; b) la modificación: hacer versiones de un texto cambiando su estructura; c) la ilustración o traslado del texto al lenguaje de imágenes y d) la dramatización, la cual consiste en dar formas y condiciones teatrales a un texto o a la lectura de éste.

Todas estas técnicas pueden ser aplicadas a los textos poéticos y unas más que otras, de acuerdo con las características de los poemas y el criterio del facilitador, quien debe hacer una selección apropiada según el texto. La última técnica se perfila como la más completa, pues la dramatización promueve simultáneamente el uso de las otras tres técnicas, ya que los alumnos dibujan escenas del contenido para preparar el escenario y se maquillan, cuidan de su producción oral, añaden detalles de actuación que complementen el contenido del poema y, por supuesto, desarrollan su capacidad crítica, creativa y recreativa. Por todo lo anterior, se hace necesario analizar el uso de la técnica de la dramatización de textos poéticos, punto central del siguiente apartado.

2.4. El Uso de la Dramatización

La dramatización se entiende como el proceso mediante el cual objetos, hechos y personas dejan de ser lo que realmente son para representar a otros u otras (Cervera, 1981). De este modo, los estudiantes pueden asumir diferen-

tes roles que faciliten el proceso de aprendizaje, específicamente, del Inglés como Lengua Extranjera (ILE). La dramatización de un texto viene definida por la representación de una acción (secuencia) que contiene una situación problemática (conflicto) representada por unos intérpretes que previamente han adoptado unos roles (personajes) (Carrillo y otros, 2000). Así, se plantea que los estudiantes identifiquen estos elementos en el texto poético después de una lectura del mismo para entonces, de manera grupal, dramatizar el poema y lograr su comprensión de forma efectiva a través de un aprendizaje más cooperativo y significativo. El aprendizaje cooperativo se define como un enfoque dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve el trabajo grupal de los alumnos (Richards, Platt y Platt, 1992). El aprendizaje significativo se define como el aprendizaje en el cual la información se le presenta al alumno de forma tal que se relacione con su conocimiento previo y logre conectarse con algo que ya se conoce (Brown, 1994). Este aprendizaje se enfoca en los intereses de los estudiantes y evita el uso de excesiva explicación teórica por parte del docente y el uso de técnicas netamente mecánicas centradas en el producto y no en el proceso.

Muchos son los beneficios de la dramatización, específicamente, en la enseñanza de un idioma. Entre tales beneficios se encuentran: a) asimilación de características relacionadas con la pronunciación en forma interactiva; b) aprendizaje-adquisición contextualizada de nuevo vocabulario y estructuras; c) incremento en la confianza del estudiante en su habilidad para aprender un idioma extranjero; d) comprensión de textos literarios de una forma cooperativa, vivencial y entretenida; e) ayuda a los estudiantes a ver más allá de la información que se les presenta en forma explícita, como es el caso del lenguaje figurativo y las inferencias y f) la dramatización se centra en el desarrollo de las cuatro destrezas (Wessels, 2000).

3. MARCO METODOLÓGICO

Este estudio es de tipo pre-experimental, basado en la aplicación de un pre-test, un tratamiento y un post-test con un solo grupo de sujetos con el fin de someter a prueba la posible efectividad del tratamiento (Hernández,

Fernández y Baptista, 1998). La selección de los participantes del estudio se hizo de modo intencional, es decir, según las características relevantes de la misma (Sabino, 1980). Los criterios que se tomaron en cuenta fueron los siguientes: los estudiantes debían conocer las razones de la investigación y así participar voluntariamente en el estudio, evitándose cualquier rechazo hacia las actividades a realizar. Debían cursar la Unidad Curricular Literatura Anglosajona por primera vez, de modo de conocer realmente los niveles de comprensión lectora que poseían.

Se procedió a la selección de la muestra tomando en cuenta el procedimiento no dirigido, específicamente de sujetos-tipo con grupos intactos, donde es necesaria la opinión de gente involucrada con el área de estudio (Sabino, 1980). En consecuencia, la muestra de este estudio estuvo constituida por dieciséis (16) estudiantes voluntarios de ILE en Literatura Anglosajona de la UNEFM del primer lapso de 2007. De estos alumnos, once (11) eran mujeres y cinco (5) hombres, con una edad promedio de 24 años

En lo que se refiere a los instrumentos, se utilizaron textos poéticos y pruebas (pre-tests y post-tests). En relación a los poemas, la investigadora estableció los siguientes criterios para su selección: a) debían corresponder al período clásico; b) debían tratar temas de interés para los jóvenes lectores, en este caso, de relaciones de parejas y sentimientos universales, como el amor, la soledad, el miedo a la guerra, el rencor frente al desengaño; c) no debían ser extensos para no dificultar más el proceso de lectura y d) el lenguaje contenido en los poemas debía ser complejo en cuanto a estructuras gramaticales, vocabulario, información implícita (inferencias y lenguaje figurativo: metáforas y símiles) presentes, para así conocer los niveles de comprensión de lectura de los alumnos frente a este tipo de textos.

Para la validez de contenido de los instrumentos, se acudió a la evaluación de un grupo de expertos: tres (3) profesores de literatura inglesa: uno (1) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) y dos (2) de la UNEFM (incluyendo a la investigadora). Finalmente, el grupo seleccionó ocho (8) poemas clásicos: el «Soneto XVIII, XXIX» y el «XXXI» de William Shakespeare, «The Tyger» de William

Blake, «I am» de John Clare, «Songs and Lyrics III» de Sir Thomas Wyatt, «Daffodils» de William Wordsworth y «London» de William Blake. En cuanto a las pruebas, cada poema estuvo acompañado de una prueba objetiva formada cada una por ítemes del tipo de selección simple, en donde cada uno constaba a su vez de tres (3) alternativas de respuesta y de las cuales una sola era la correcta y que los sujetos debían encerrar en un círculo. Asimismo, los ítemes se desarrollaron con base a los tres (3) niveles de comprensión (comprensión literal, interpretación y lectura crítica) comenzando por el primer ítem, que medía el primer nivel de comprensión; el segundo ítem medía el segundo nivel y el tercero que medía el tercer nivel, para luego recomenzar con el cuarto ítem que medía el primer nivel de comprensión, el quinto ítem medía el segundo nivel, el sexto medía el tercer nivel, y así sucesivamente hasta completar todos los ítemes de cada instrumento.

Como paso siguiente se procedió a calcular la confiabilidad de los instrumentos a través del cálculo del coeficiente de Kuder y Richardson (Ruiz Bolívar, 1998) para lo cual se seleccionó una muestra piloto conformada por un grupo de estudiantes con un perfil parecido al de la muestra en estudio. Esta muestra piloto estuvo formada por veintidós (22) estudiantes de Introducción a la Literatura de la UPEL-IPB, de los cuales diez (10) eran hombres y doce (12) eran mujeres, con un promedio de edad de veinticuatro (24) años. El resultado arrojó un grado alto de confiabilidad de 0,85 lo que permitió a la investigadora continuar con la validación de los instrumentos con la muestra de estudio. Luego, se les calculó la confiabilidad al pre-test y a dos (2) post-tests de la muestra en estudio a través del mismo método, con resultados de 0.80. Ello permitió concluir que los instrumentos presentaron un alto poder de confiabilidad.

Una vez validados los instrumentos, se inició el trabajo con los participantes. Primeramente, se les explicó a los estudiantes el propósito del trabajo. Después, se procedió a aplicar el pre-test a todos los estudiantes pertenecientes a la muestra. Esta prueba se diseñó con el objetivo de diagnosticar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de ILE de la UNEFM al leer textos poéticos clásicos en inglés. Posteriormente, se les dictó a los jóve-

nes un taller (de seis sesiones) sobre Comprensión Lectora de Textos Poéticos a través de la Técnica Clásica de Lectura y la Técnica de la Dramatización. En la primera sesión, se dio a conocer a los estudiantes el concepto básico de lectura y los procesos de comprensión a través de la técnica clásica de lectura. También, se empezó a trabajar con la comprensión de poemas escritos, para lo cual se les mostró una foto de un poeta inglés, luego se les habló de su vida y obras para comenzar con una lectura silenciosa e individual del primer poema y luego comenzar con la prueba de comprensión del texto. Al finalizar el ejercicio, se procedió al chequeo oral del mismo. En esta misma forma se trabajó en las dos sesiones siguientes, con la salvedad de que se trabajó con dos poemas y poetas diferentes. Finalmente, se aplicó el post-test conformado por un poema diferente a los leídos en clase y una prueba con características similares a las pruebas anteriores.

En la cuarta sesión, se dieron a conocer los conceptos básicos en cuanto a la comprensión de textos poéticos a través de la técnica de la dramatización. Luego los alumnos se dividieron en cuatro (4) en grupos de cuatro (4) integrantes cada uno y se les enseñó la fotografía de otro escritor inglés, se les habló de su vida y obras. Asimismo, se les entregó un poema del mismo poeta para que lo dramatizaran, así como material para las dramatizaciones, constituido por tijeras, papel lustrillo de colores, maquillaje y vestuario. Después se les dio un tiempo prudencial para ensayar la dramatización del texto. Una vez concluido el tiempo, cada grupo realizó su dramatización para luego concluir con la realización del ejercicio escrito de comprensión. En la quinta y sexta sesión se procedió de la misma manera, pero con escritores y textos diferentes. Finalmente, se aplicó un post-test constituido por un poema diferente a los leídos en clase y una prueba con características similares a las pruebas anteriores, para así llegar a la conclusión de la investigación.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

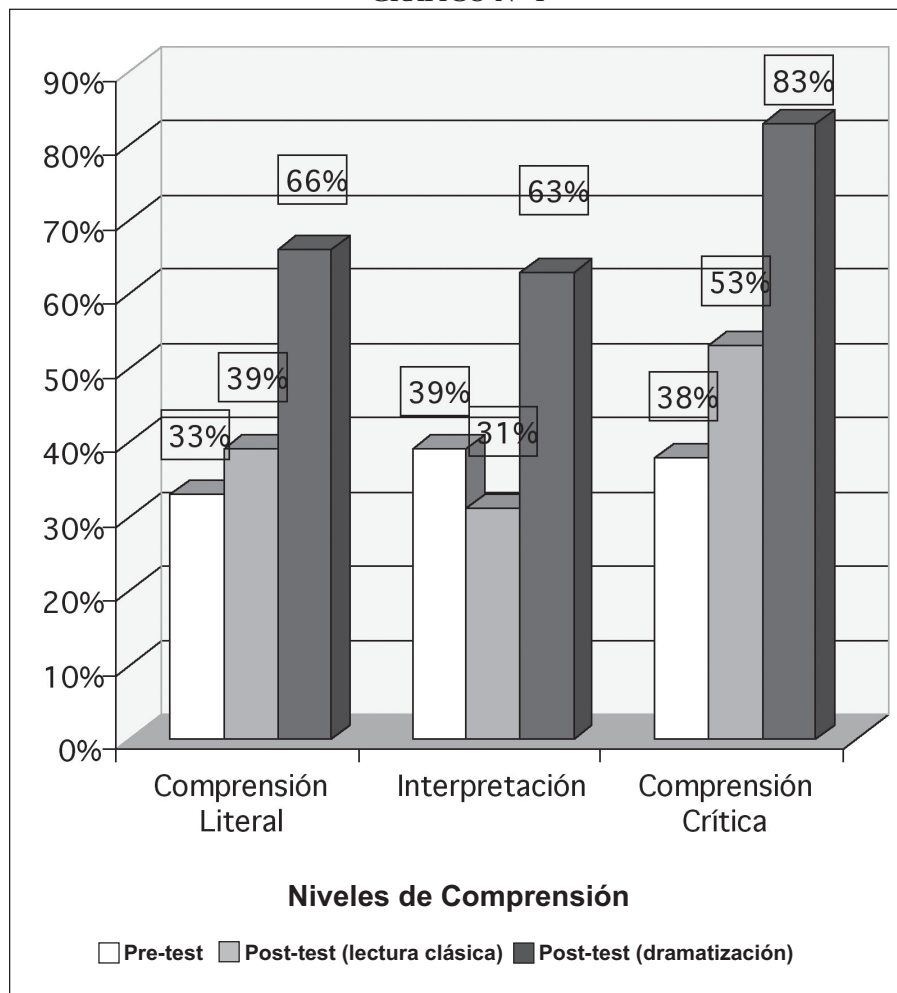
El análisis de los datos y resultados se basó en cálculos de la estadística descriptiva y en la prueba estadística «t». Esta prueba consiste en comparar los resultados de una pre-prueba con los resultados de las post-pruebas a tra-

vés de un cálculo, para el cual se usó el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 9.0. Este consiste en algoritmos que aplican las fórmulas a un conjunto de datos introducidos por el investigador (Torres de Jiménez y Rábago, 1999). Al analizar comparativamente los resultados, se evidenció, a través de la prueba «t», que se presenta una diferencia significativa favorable (.000 menor que 0.05) en cuanto a la efectividad de la técnica de dramatización de los poemas con respecto al nivel de comprensión de diagnóstico de los estudiantes, mientras que la técnica clásica de lectura no arrojó ninguna diferencia significativa (.144 mayor que 0.05) en relación al nivel de comprensión de diagnóstico de los estudiantes.

Los anteriores resultados muestran que la técnica de la dramatización incide favorablemente en la comprensión lectora de textos poéticos clásicos en inglés, en contraposición a la técnica clásica de lectura, posiblemente a causa de que la dramatización se interesa en el *proceso* de la comprensión y no en el *producto*. La dramatización trabaja enfocándose tanto en destrezas receptivas como productivas: el alumno lee los textos, escribe sus opiniones, intercambia información oralmente con los compañeros y el docente, caso contrario a la lectura tradicional donde el leer se basa en las destrezas receptivas. Por otra parte, al analizar comparativamente los niveles de comprensión de la lectura, se observa que en el pre-test de comprensión, el nivel de menor dificultad fue el de interpretación (39 por ciento). Puede afirmarse que ello se debe en gran parte a que dicho nivel lo conformaban los símiles. Realmente, las comparaciones de imágenes presentadas por símiles no son tan difíciles de comprender como las metáforas o las inferencias, dado a que las mismas están marcadas típicamente por palabras tales como «cual», «como», «que», o «se asemeja a», que las unen, lo que a su vez facilita su reconocimiento. Luego estuvo el nivel de comprensión crítica (38 por ciento) y el de comprensión literal (33 por ciento) (Ver gráfico N° 1).

En relación a los resultados obtenidos en los post-tests, el nivel de menor dificultad fue el de comprensión crítica con un 53 por ciento en el Post-Test a través de la Técnica Clásica de Lectura (PTTCL) y con un 83 por ciento en el Post-Test a través de la Técnica de Dramatización (PTTD) (Ver gráfico N° 1).

GRÁFICO N° 1



Esto podría deberse a que con ambas técnicas se les dio información a los estudiantes sobre la vida y obra de los poetas, ayudándolos a comprender el texto. Así pues, con la lectura tradicional pareciera que todo queda en un nivel superficial, mientras que con la dramatización los estudiantes tratan de incorporar esta información a la vivencia de un momento específico logrando

un mayor acercamiento con el escritor y su obra (Cassany, Luna y Sanz, 2000), logrando efectivamente la comprensión del tercer nivel.

En segundo lugar estuvo el nivel de comprensión literal con un 39 por ciento en el PTTCL y un 66 por ciento en el PTTD (Ver gráfico N° 1). Este resultado puede atribuírsele al hecho de que estos textos, además de ser poéticos, pertenecen a épocas distintas a la contemporánea. Según Moody (1997), el lector debe estar en capacidad de comprender el significado de la mayoría de las palabras de un texto a través de estrategias contextuales para disfrutar de la lectura y tener comprensión del mismo. A esto se une el hecho de que la mayoría de los estudiantes no tienen contacto con poemas y mucho menos con las posibles dificultades lexicales que se les pueden presentar, ni saben cómo enfrentarlas (León, 1991; Mendoza, 2001).

Por último, el nivel de mayor dificultad fue el nivel de interpretación con un 31 por ciento en el PTTCL y un 63 por ciento en el PTTD (Ver gráfico N° 1). Las posibles causas estarían dadas por el hecho de que este nivel corresponde a informaciones implícitas que no vienen dadas directamente al lector, sino que se debe indagar para poder identificarlas y comprenderlas (Swales, 1994). El símil, la inferencia y la metáfora constituyeron los indicadores para medir este nivel, convirtiéndose esta última en la de mayor dificultad debido a que su reconocimiento no se produce por la relación del conocimiento previo y el actual, como es el caso de la inferencia, sino que el lector debe ir más allá de las imágenes dadas por el poeta y del momento histórico que vive, además de hacer uso del contexto y de su creatividad e intuición (Murdoch, 1992) en contraposición con el nivel de comprensión crítica. El contexto y todo el proceso de reconstrucción de la atmósfera del poema le facilita al lector su comprensión de lo recreado en la obra misma.

Al hacer una comparación entre los incrementos en los niveles de comprensión obtenidos en los dos post-tests, se observa que en todos los niveles hubo una mejora. Específicamente, el nivel más alto al aplicar la técnica de dramatización fue el de la interpretación, con un aumento de 32 por ciento. Esto podría deberse a que la dramatización se centra en el desarrollo de la imaginación y creatividad del individuo, facilitándole el reconocimiento de

detalles que no están presentes explícitamente (García del Toro, 2005). Por su lado, el nivel de comprensión crítica aumentó en un 30 por ciento, debido quizás a que el lector se ve involucrado en actividades auditivas, visuales y motrices que estimulan su pensamiento en relación a la comprensión de una época y el lenguaje usado en la misma. Asimismo, Vez (2001) señala la importancia de una didáctica de la literatura en la cual el lector analice activamente el texto a través de la apropiación del mismo, y de la interrelación con un grupo de personas que le faciliten el logro de una lectura crítica.

Por último, en el nivel de comprensión literal se produjo el menor aumento, con un 27 por ciento, aunque se trata todavía de un aumento considerable. Esto pudo haber sido causado, primeramente, por la naturaleza de los textos, ya que, al ser poéticos, los significados pueden estar dados por la imaginación del poeta sin cuidarse rigurosamente de reglas lingüísticas. Además, debido a que los textos pertenecían a momentos históricos muy remotos, contenían un vocabulario no contemporáneo (Hernández, 2000 y Mendoza, 2001).

5. CONCLUSIONES

Estos resultados aconsejan el uso de la técnica de la dramatización, sobre todo al principio de los cursos de literatura cuando todavía el alumno no conoce el proceso de abordaje de este tipo de textos, así como también en las clases de ILE a nivel de Educación Media y Diversificada. De esta manera, el lector pasa a ser un miembro activo del proceso de comprensión, de modo que aprenda significativa y cooperativamente al relacionarse con otros lectores. Adicionalmente, la dramatización ayudaría a los alumnos a ver más allá de la página escrita, puesto que se sustenta en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas. Facilita, igualmente, la asimilación de aspectos de pronunciación y fluidez de manera contextualizada y genera un ambiente de creatividad para entender más fácilmente el lenguaje poético.

Sin embargo, alternar con la técnica de lectura tradicional es aceptable, aunque lo ideal sería cambiar algunos elementos que la transformen en una técnica más activa. Se hace, pues, necesario romper con la comunicación

unidireccional y transformarla en una comunicación pluri-direccional (profesor-alumno/alumno-alumno). Además, el profesor debe explorar la individualidad de sus estudiantes y tener presente que el aprendizaje ha de ser una actividad placentera.

Cada día se hace más relevante el uso de técnicas que dinamicen la didáctica de la literatura en ILE, por lo que se sugiere enfáticamente el uso de técnicas variadas y no apoyarse solamente en la dramatización y la lectura tradicional, sino en otras como la sonorización, cuando se quieren evaluar aspectos de producción oral; la producción de versiones, cuando nos interesa evaluar si comprendieron un tema y lo pueden sintetizar, resumir o parafrasear; y la ilustración, la cual ayuda a comprender las imágenes presentes en el texto.

REFERENCIAS

- Berbin, L. (1982). *Consideraciones Críticas sobre la Lectura*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principle: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Carter, R. and M. Long (1992). *Teaching Literature*. Essex, GB: Longman.
- Carrillo, E.; J. González; T. Motos y F. Tejedo (2000). *Dinamizar la Lectura*. México: Longman de México Editores.
- Cassany, D.; M. Luna y G. Sanz (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Grao.
- Cervera, J. (1981). *Como Practicar la Dramatización*. Bogotá: Cincel.
- García del Toro, A. (2005). *Comunicación y Expresión Oral y Escrita: La Dramatización como Recurso*. Barcelona: GRAÓ.
- Hernández, R.; C. Fernández y P. Baptista (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. (2000). *Dificultades Confrontadas por los Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera cuando Leen Poesía y Prosa en Inglés*. Trabajo de Maestría. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Langer, J. (2001). A New Look at Literature Instruction. *Research in the Teaching of English*. 23(1), 1-4.

- Leech, G. (1969). *A Linguistic Guide to English Poetry*. London: Longman.
- León, E. (1991). *El uso de la estilística y la enseñanza de la poesía*. Tesis de Maestría. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas.
- Maher, J. (1982). Poetry for Instructional Purposes: Authenticity and Aspects of Performance. *English Teaching Forum*, 20 (1), 17-21.
- Mendoza, M. (2001). *Dificultades Psicolingüísticas de los Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera al leer Textos Poéticos*. Trabajo de Ascenso. Coro: Venezuela. Universidad Nacional Experimental «Francisco de Miranda».
- Moody, H. L. B. (1997). *The Teaching of Literature*. London: Longman.
- Murdoch, G. (1992). The Neglected Text- A Fresh Look at Teaching Literature. *English Teaching Forum*, 24(2), 2-5.
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. England: Longman.
- Ruiz Bolívar, C. (1998). *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su Uso, Diseño y Validación*. Barquisimeto: Ediciones CIDEF.
- Sabino, C. (1980). *El Proceso de la Investigación*. Buenos Aires: El Cid.
- Swales, S. (2004). *From Metaphor to Metalanguage*. *English Teaching Forum* 32 (3), 32-34.
- Torres de Jiménez, F. y Rábago, M. (1999). *Procesamiento Estadístico de Datos con El SPSS*. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Universidad Nacional Experimental «Francisco de Miranda» (1983). *Programa para la Licenciatura en Educación*. Coro, Venezuela: Autor.
- Vez, J. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Argentina: Homo Sapiens.
- Wessels, Ch. (2000). *Drama*. Oxford, GB: Oxford University Press.