

El método AIV para efectivizar la comprensión lectora de textos poéticos

Estudio experimental con la aplicación del método AIV en estudiantes de nivel superior¹

The AIV method for achieving effective comprehension of poetic texts
Experimental study involving application of the AIV method among
higher education students

José Armando Farje Cuchillo²

Universidad Privada del Norte

jose.farje@upn.edu.pe

ORCID 0000-0001-9491-0811

Citar como: Farje, J. (2020). El método AIV para efectivizar la comprensión lectora de textos poéticos. Estudio experimental con la aplicación del método AIV en estudiantes de nivel superior. *Desde el Sur*, 12(2), pp. 453-478.

RESUMEN

El estudio tuvo por finalidad determinar si la aplicación del método AIV (análisis, interpretación y valoración) efectiviza la comprensión lectora de textos poéticos en estudiantes de la Universidad Privada del Norte.

La investigación fue de tipo aplicado, explicativo, cuasi experimental transversal, hipotético deductivo y cuantitativo. La muestra fue de 45 estudiantes para el grupo experimental (GE) y 46 para el grupo control (GC). En ambos se enseñaron los mismos contenidos, pero el método se aplicó al GE, mientras el GC trabajó con la metodología habitual.

1 Investigación de tesis de maestría *Aplicación del método AIV para efectivizar la comprensión lectora de textos poéticos en estudiantes del segundo ciclo de la Universidad Privada del Norte, Sede Centro, 2018.*

2 Licenciado en Educación con mención en Lengua y Literatura y bachiller en Literatura Peruana e Hispanoamericana en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tiene estudios concluidos en las maestrías de Estudios Culturales y Docencia Universitaria en la misma casa de estudios. Ha sido catedrático en la Universidad César Vallejo, la Universidad Científica del Sur, la Universidad de Ciencias Aplicadas (UPC) y la Universidad Privada del Norte (UPN). Sus investigaciones se realizan en el campo de la comprensión lectora de textos líricos en estudiantes de nivel universitario y en la obra poética de César Vallejo.

El resultado indicó que los promedios alcanzados por el GE fueron más altos en relación con el GC. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula. Se concluyó que existen diferencias significativas en la comprensión lectora de textos poéticos del GE antes y después de aplicar el método AIV.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, textos poéticos, análisis, interpretación, valoración

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine whether or not application of the AIV method (analysis, interpretation and assessment) improves the effective reading comprehension of poetic texts among students at *Universidad Privada del Norte*.

The research applied was of an explanatory, quasi-transversal, hypothetical, deductive and quantitative nature. The sample was composed of 45 students for the experimental group (GE) and 46 students for the control group (GC). The same content was taught to both groups, with the AIV method applied to the GE group, while the GC group worked with the standard methodology.

The result indicated that the grades achieved by the GE group were higher than those of the GC group. Consequently, a null hypothesis was rejected, and it was concluded that there were significant differences in the reading comprehension of poetic texts in the GE group before and after application of the AIV method.

KEYWORDS

Reading comprehension, poetic texts, analysis, interpretation, assessment

Introducción

En la actualidad, existe una grave crisis de la lectura de textos de carácter estético (Gallardo, 2006, p. 157). Esto es paradójico si se considera que hoy se lee más que en cualquier otra etapa de la historia humana, debido a la expansión de la educación en todos sus niveles y a los soportes digitales, medio billón de páginas web según algunos cálculos (Gutiérrez, 2005, p. 93). Sin duda, existe una despreocupación en la formación del

hábito lector entendido como un acto reflexivo y estético. Esto se debe a la videocracia de nuestra cultura moderna y a una perspectiva plenamente utilitarista de la lectura, donde «El empleo de conceptos [por medio de la escritura] es más trabajoso y transmisiblemente más lento» (Sartori, 2000, p. 48). Además, se aprecia que los educandos practican asiduamente la lectura solo porque necesitan alcanzar objetivos académicos específicos; pero, una vez superados estos, la lectura pierde su atractivo. Asimismo, existe una carencia de políticas sistemáticas y de largo plazo para el desarrollo de la lectura literaria voluntaria, activa, libre y crítica.

La magnitud del problema ha motivado muchas conceptualizaciones, como el caso del «analfabeto funcional». Este término fue acuñado en los años 30 por The Civilian Conservation Corps para indicar «La incapacidad de ciertos individuos de hacer frente a las exigencias de la vida diaria [con los conocimientos que le brinda la escuela]» (Ehringaus, citado por Del Castillo, 2005, p. 264). Sobre el mismo concepto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) agrega: «persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad» (citado por Del Castillo, 2005, p. 276). Otro concepto es el de «neooanalfabeto». Este individuo está fascinado por las nuevas tecnologías; es un lector no literario con agudos problemas de concentración y baja competencia lectora (Cerrillo, 2016). Por otro lado, el Programme for International Student Assessment (PISA) evaluó estudiantes de 15 años de todos los continentes en las áreas de matemáticas, comprensión lectora y ciencias. En 2016 los resultados en comprensión lectora indicaron que el Perú ocupó el puesto 62 de 69 países (Alayo, 2016, párr. 7).

Ante esta problemática, la Facultad de Comunicaciones de la Universidad Privada del Norte implementó el curso Análisis Artístico y Literario. Fue una respuesta consciente contra las débiles relaciones que existen entre la lectura y la estética en los estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Comunicaciones. En el semestre 2018-II, el autor de esta investigación elaboró e implementó el método AIV para incrementar la comprensión lectora de textos poéticos; debido a que la lectura, como herramienta de adquisición de conocimientos y valoración estética, alcanzaba solo el cumplimiento de objetivos de comprensión muy básicos. Este hecho se agudizaba en el caso de los textos poéticos, por la escasa formación previa de los estudiantes en métodos eficaces para interpretarla de manera clara, precisa y organizada. El método AIV se basa en otros métodos clásicos. Sin embargo, la novedad se presenta en que aplicamos la transposición didáctica de la retórica para la hermenéutica de poesía aplicada a un nivel básico de los estudios universitarios.

En consecuencia, el presente estudio se planteó la pregunta: ¿cómo influye el método AIV en la comprensión lectora de textos poéticos en estudiantes de la UPN?, y la hipótesis: la aplicación del método AIV mejora la comprensión lectora de textos poéticos en estudiantes de la UPN. El estudio tuvo como objetivo determinar la efectividad del método AIV en la comprensión lectora de textos poéticos en estudiantes de la UPN.

El presente estudio se basa en antecedentes importantes, aunque no muy abundantes por las escasas investigaciones cuasi experimentales en torno al desarrollo de la comprensión lectora de textos poéticos. Por ejemplo, Becerril, Chimil y Márquez (2004) presentaron un programa de entrenamiento de estrategias en el nivel bachillerato en la Universidad Nacional Autónoma de México con el objetivo de conocer su impacto en la comprensión lectora de textos literarios. Si bien la segunda variable es muy genérica, la estrategia de resaltar la postura del lector frente al mensaje es lo que nosotros también realizamos en la valoración del poema. Asimismo, Larasaty (2016) investigó acerca de la acción colaborativa en el aula y la enseñanza recíproca, y Awada y Ghaith (2018) realizaron un estudio respecto al efecto del seminario de paideia. Ambas buscaron la mejora de la comprensión lectora de poesía. Una de las dimensiones que tuvieron en común fue la estrategia de preguntas sobre el texto. Esta se relaciona con la dimensión interpretativa de nuestro método AIV donde se enseña a plantear preguntas catalizadoras para la redacción de inferencias. Asimismo, Woldemariam (2014) aplica un enfoque de estilística cognitiva en el aprendizaje de la poesía a nivel de posgrado. Se midieron los efectos de un curso de Método de Aprendizaje Activo (ALM). Este privilegia el pensamiento crítico y el enfoque, a diferencia de la estilística formalista. Ve que la cognición está ligada a la cultura; por lo tanto, las creencias y las inferencias del lector son dignas de análisis. Se relaciona con el método AIV porque creemos que la interpretación no es ajena a campos retóricos (contextos culturales) de donde se emite la voz poética y se ubica el receptor. Finalmente, Yang, Tseng, Shih y Liang (2012) determinaron que el método CASS (mecanismo de intercambio de anotaciones cruzadas entre textos) mejora la comprensión de la poesía. Esta es una variable del modelo colaborativo, ya que fomenta la discusión de pareceres individuales para llegar a la redacción de una interpretación consensuada. Finalmente, Mallqui (2014) explicó la influencia del uso del recurso tecnológico del video en el incremento de la comprensión lectora de textos literarios. Demuestra que el video es útil para motivar la lectura de textos narrativos, pero un poema tiene otra naturaleza. De todos modos, es importante porque una de las estrategias del método AIV consiste en la visualización de videos para la comprensión de las figuras retóricas, ya que estas no son patrimonio exclusivo de la literatura.

El método AIV (análisis, interpretación y valoración)

El método que esta investigación propone para efectivizar la comprensión lectora de textos poéticos ha considerado cinco pasos: adquisición de conocimientos previos, reconocimiento del tema, análisis, interpretación y valoración. El método AIV es una secuencia de acciones pedagógicas que busca simplificar, sin perder profundidad (transposición didáctica), el análisis del contenido del poema gracias a la teoría de figuras literarias que propone el Grupo μ (1987) y ordena el plano contextual de la interpretación que rodea al poema gracias a la aplicación de la teoría de los campos retóricos de Arduini (2000). También ofrece unos modelos de redacción para la interpretación y valoración del texto poético que benefician la comprensión, debido al convencimiento de que, al escribir en orden las ideas que se van adquiriendo, se permitirá la generación de más ideas. Finalmente, el método AIV pretende abarcar en su interpretación, en la medida de lo posible, todos los ámbitos de la comprensión del poema. Es decir, no solo el mensaje del texto, sino el contexto, el lugar de enunciación, el lugar de la recepción y sus respectivos campos retóricos. Para este objetivo, nuestro método propicia la investigación de los paratextos como requisito fundamental para llevar a cabo la comprensión.

Nuestro método asume las influencias de varios métodos. Por ejemplo, Fernández (2012) utiliza los conceptos campo retórico y campo figurativo de Arduini (2000). Explica las relaciones que tiene el texto con su entorno histórico y literario, y asume una interpretación de las figuras retóricas como universales antropológicos. Finalmente, aborda interpretaciones desde la clave de «poesía intercultural» desde el concepto de heterogeneidad cultural de Cornejo Polar. También es importante el aporte de Huamán (1993), quien sigue un modelo inductivo de tipo analítico sintético al que denomina «lectura crítica». Señala tres fases: la descripción o el análisis, la explicación y la interpretación (p. 36). Asimismo, asume como criterio básico la existencia de la cooperación interpretativa en la construcción del significado (Huamán, 2011, pp. 114-115); es decir, la inclusión de la pragmática para concatenar un análisis inmanentista con uno que tiene en cuenta los rasgos textuales de la oralidad y de los sociolectos. Por otro lado, Lázaro y Correa (1975) y González (2003) nos influyen con la idea de la imposibilidad de separar fondo y forma: «Si queremos explicar un texto, no podemos comenzar por descomponerlo. El comentario tiene que ser a la vez del fondo y de la forma» (p. 16). En segundo lugar, está la idea de la explicación como un ejercicio total: al interpretar un texto se utilizan los conocimientos previos del lector. Estos, en un afán didáctico (desde lo básico a lo complejo), se brindan previamente como conocimientos metodológicos y conceptuales. Por esa misma línea, Pantigoso (2003) y

Luján (1999) sienten también la influencia del método de Lázaro y Correa. Sin embargo, igual que González, lo potencian enseñando categorías literarias para el análisis interpretativo. Estos autores se ubican dentro de la realidad educativa y prevén las dificultades que enfrenta el estudiante carente de conocimientos teórico literarios. Además, destacan la redacción de la comprensión sistematizada del poema (inician con la lectura atenta, la localización, y acaban con una conclusión) y la independencia que tiene cada nivel (información-determinación-justificación). Asimismo, Bueno (1985) nos ofrece el método semionarrativo para textos líricos. Con su método semiótico de redes asociativas y configuraciones discursivas, nos permite ordenar el análisis de los metalogismos, en especial la antítesis y la paradoja. Es necesaria la mención al concepto de yo poético y su lugar en la enunciación y de los actantes del discurso. Reyzábal (1996) basa su método en la idea de aprender a comprender lo que lee expresándose de manera escrita y oral. Todo se inicia con una evaluación inicial que permite saber el nivel de exigencia que puede solicitar el docente de los estudiantes y así regular el método. Posteriormente, ubica al poema en su contexto y reflexiona sobre los elementos poéticos que se ciñen a la tradición y los que se alejan de ella como innovaciones del lenguaje poético.

Etapas y aplicación del método AIV

El método AIV tiene cinco etapas en su aplicación. Cada una implica un nivel cognitivo más complejo según la taxonomía de Bloom (1990), con la cual hallamos equivalencias. Bloom: conocimiento es equivalente con el primer paso de AIV: adquisición de conocimientos previos básicos; Bloom: análisis es equivalente con el segundo y tercer paso de AIV: reconocimiento del tema y análisis de la forma y contenido; Bloom: síntesis es equivalente con el cuarto paso de AIV: interpretación; Bloom: evaluación es equivalente con el quinto paso de AIV: valoración. A continuación, como un ejemplo, se abordará el poema «Los heraldos negros» de César Vallejo con el método AIV.

Etapas 1: adquisición de conocimientos previos básicos

El conocer es la base de toda comprensión sobre algún aspecto de la realidad. Según Bloom (1990), es la capacidad de evocar información cuando sea requerida. Es crucial en esta etapa el proceso asociativo o de interrelación de la información que favorece la memoria. Este nivel comprende varios tipos de conocimientos: específicos (terminológicos, de hechos), de los modos para trabajar con hechos específicos (convenciones, tendencias y secuencias, clasificaciones y categorías, criterios, metodologías), de los universales y abstracciones de un campo dado (principios y generalizaciones, teorías y estructuras) (pp. 344-346). En esta etapa se

adquieren los significados lexicográficos, los conceptos teóricos claves y los pasos que la metodología propone. Aquí prima una lectura informativa que puede ofrecer el poema sin un análisis exhaustivo de su sentido connotativo. A continuación, se explicarán los principales conocimientos previos necesarios para la aplicación del método AIV.

En primer lugar, el estudiante debe conocer conceptos básicos de teoría literaria. Por ejemplo, los momentos de la retórica: *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio* y *actio* señalan una secuencia. La *intellectio* consiste en la exploración de todo el conocimiento que rodea a la materia a tratar (plano paratextual); la *inventio* es la selección del conocimiento que se precisa a partir de esta exploración; la *elocutio* estudia el plano del significante (métrica, rima y ritmo) y el plano del significado (figuras retóricas); el *actio* es vital para entender el aspecto sonoro del poema.

Es fundamental que el estudiante reconozca la naturaleza y el sentido de las figuras, pero su diversidad y cantidad atentan contra este objetivo. Por esa razón proponemos estudiar dos tipos de figuras (metasemema y metalogismo) de las cuatro que propone el Grupo μ (1987). Los metaplasmos y las metataxis serán analizados como alejamientos de la norma de la morfología de la palabra o de su distribución natural en la oración respectivamente. Es decir, al estudiar solo dos tipos de figuras, simplificamos enormemente la cantidad, ya que esto resulta muy tedioso para el estudiante que siente la necesidad de memorizar una cantidad enorme de conceptos.

En el metasemema «el cambio de la forma va acompañada del cambio de sentido» (Grupo μ , 1987, pp. 158-159); es decir, la capacidad que tiene una palabra o conjunto de palabras de señalar dos o más significados. Se debe explicar lo que tiene en común (comparación o reemplazo de semas) y sus diferencias. Forman parte de este la metáfora, el símil, la sinécdoque, la metonimia, entre otras. El metalogismo exige el conocimiento de la realidad objetiva para contradecir la descripción fiel que podríamos dar de esta (Grupo μ , 1987). A diferencia del metasemema, este no causa perturbaciones en el código, sino en la relación entre el semema y el contexto con el que se relaciona. Es decir, el metalogismo es una aparente incongruencia lógica entre el contexto y la palabra o expresión. Pueden ser hipérboles, antítesis, paradojas, ironías, pleonasmos, entre otras. También es importante que el estudiante comprenda los conceptos de yo poético y biografismo. El yo poético es un constructo, una entelequia que existe en el mundo creado y que nace de un proceso de textualización de lo vivido o imaginado por el autor real con el cual se suele confundir. Bousño (1956) afirma que en la lírica el autor recurre más a menudo que en la novela y teatro a utilizarse a sí mismo como modelo para su creación (p. 25).

Bien entendido el concepto de yo poético, se pueden evitar las interpretaciones biografistas. Este nace de la creencia de que la obra de arte es un fiel reflejo de la vida del autor y no un producto de la autonomía creativa.

En relación con el vocabulario (nivel lexical), se utiliza el diccionario. En poesía este nivel puede presentar exigencias especiales. Por ejemplo, por el carácter selectivo del vocabulario, suelen haber casos de neologismos y arcaísmos, características de poemas que pertenecen a algunas corrientes literarias como el modernismo o el vanguardismo, u obedece al estilo de algún autor en especial. Es menester señalar que el uso del diccionario no es un mero acto mecánico.

Finalmente, Arduini (2000) propone el concepto de campo retórico de la obra, el cual brinda información sobre el contexto histórico y cultural en los que se desarrolló la obra. Esta sección se diferencia de lo que otros autores denominan «localización del texto» (por ejemplo, González, 2003), porque focaliza su atención en aquellos discursos coetáneos al autor y a la gestación de la obra que influyeron en el discurso estudiado. Todos estos conceptos son funcionales cuando se quiera interpretar sobre la base del contexto. Por ejemplo, el texto de «Los heraldos negros» aparece en un campo retórico que la crítica llama modernismo, el cual es deudor de los campos retóricos del simbolismo y el romanticismo. La producción o creación se realiza gracias a la *intellectio* vallejana, la cual guía y estructura el texto a partir del conocimiento del campo retórico del modernismo y sus antecedentes, pero también de otros campos retóricos presentes en ese tiempo como el posmodernismo y otro emergente como el vanguardismo. La *intellectio* entiende que la creación debe compartir el campo retórico del lector a quien va dirigido el texto para que este sea inteligible. Sin embargo, hay también un campo retórico que interviene en la creación, pero no es compartido por la recepción: el vanguardismo.

Etapa 2: reconocimiento del tema

Grupo μ (1987) destaca la idea de que una figura es gracias al contexto que obliga su lectura como tal. Es decir que, si se suprime el contexto, queda abolido el tropo. Por esa razón, no puede haber un análisis efectivo sin tener una noción sintética del significado del texto en general. Por ello, el método AIV considera que, antes del análisis, debe adquirirse un tema hipotético del poema que luego será corroborado, rechazado o modificado según se avance en el método. Este será materia de expansión sémica. Vale decir, es algo que puede ser desarrollado, analizado, comentado, descrito, narrado, explicado, argumentado, entre otros procesos (Segre, 1985).

Tomlin, Forrest, Pu y Kim (2008) consideran al tema como el punto de partida conceptual del texto. Su análisis se basa en un «nivel clausal» del

texto; esto es, el análisis de las oraciones de un texto cobra relevancia. Para este objetivo, es importante entender que las palabras que componen un texto tiene básicamente dos funciones: una es el «sujeto sintáctico» y otra, los elementos de «la predicación» (p. 134). El tema como asunto exige entender la diferencia entre «aquellas porciones de una oración sobre las que algo se predica de lo que de ellas se predica» (p. 136). Por esa razón, para responder a ¿de qué trata el poema? se utilizará la técnica del subrayado con la selección de los sustantivos o frases nominales más importantes del poema; luego, construiremos con estos insumos la frase nominal que abarque el sentido de todo el texto discriminando y planteando jerarquías. Por ejemplo, en «Los heraldos negros» hay varias frases nominales que tienen un carácter descriptivo o conceptual, es decir, su función es la de ser un predicativo de un sujeto. Por este motivo, pueden ser obviadas. Su función será importante, pues de ellas se derivan subtemas importantes para la interpretación del poema. Finalmente, quedarían las siguientes frases nominales del poema: «golpes en la vida» y «el hombre». Sintetizamos los dos y construimos el tema hipotético: el sufrimiento humano. Así, se utilizará el tema hallado como punto inicial de una futura interpretación, porque «ayuda a enmarcar la emisión al vincular la predicación con algo ya conocido por los participantes del discurso» (Tomlin, Forrest, Pu y Kim, 2008, p. 137). Aquí se plantea una visión dinámica del discurso que propone una secuencia lógica en la selección del sujeto o asunto predominante del texto. De esa forma, es posible construir un texto interpretativo ligando las frases nominales en una vinculación de parafraseo.

Etapa 3: análisis

El análisis consiste en descomponer en partes materiales o conceptuales algo y determinar cómo estas se relacionan o se interrelacionan entre sí con una estructura completa o con un propósito determinado. Las acciones mentales de este proceso incluyen diferenciar, organizar y atribuir, así como la capacidad para establecer diferencias entre componentes (Churches, 2009). Bloom (1990) incluye tres dimensiones. La primera es el análisis de los principios ordenadores. Se relaciona con el entendimiento de que en un texto lírico es eminentemente connotativo y el análisis se basa en sus unidades retóricas mínimas, y la forma del poema. Estas son partes de una estructura que obedecen a una intencionalidad comunicativa dilucidada tentativamente en los conocimientos previos y el tema. La segunda es el análisis de las relaciones. Esto se produce cuando se entienden las interrelaciones entre las figuras literarias y los recursos sonoros con las ideas que quieren comunicar. La tercera es el análisis de los ele-

mentos. Se busca corroborar la hipótesis de significado que comprende lo no explícito de las figuras retóricas y los medios materiales del lenguaje por medio de un análisis semántico.

Es necesario el análisis de las figuras literarias básicas del texto lírico, para luego, en la interpretación, lograr una síntesis donde las figuras analizadas cobren «vida» en una visión global interpretativa. Este paso del análisis a la síntesis nos parece más provechoso desde el punto de vista pedagógico. Esto no impide que se pueda paralelamente interpretar mientras se analiza; pero en la redacción de esta etapa se necesita aislar a los elementos constitutivos para que el estudiante empiece a entender la complejidad de la retórica estética y pueda, en el último paso, valorar la forma del poema.

A diferencia de los métodos que trabajan primero la forma del poema o la forma y el contenido al mismo tiempo, consideramos que debemos empezar con el análisis del contenido antes de la forma. Esto se debe a que el análisis de significados que emanan del sonido remiten a ciertas sentimientos, sensaciones o atmósferas que acompañan al significado de las palabras, complementándolas o incluso contradiciéndolas. Lo importante es que se entienda que a determinadas formas sonoras les corresponde un significado. Si conocemos primero lo que el poema dice, podemos corroborar si aquello también está refrendado por la sonoridad del poema.

Análisis del contenido

En esta parte del proceso hay que seguir los siguientes pasos: ubicar la figura literaria y mencionar de qué tipo es. Si es un metasemema, hay que mencionar qué elemento está reemplazando o comparando a otro y qué semas comunes tienen ambos elementos para que se pueda dar el reemplazo o comparación. Si es un metalogismo, se debe señalar por qué es ilógica la expresión y luego explicar la lógica que guarda esta expresión. No hay que olvidar que pueden presentarse dos figuras retóricas en una misma expresión, es decir, una expresión puede ser un metasemema y un metalogismo al mismo tiempo. A continuación, analizaremos algunas figuras retóricas en el poema.

«**La resaca de todo lo sufrido**»: este es un metasemema, ya que «la resaca de todo lo sufrido» estaría reemplazando el dolor de toda la vida de un hombre. Esto se deduce por el hecho de que comparten el sema «residuo», es decir, la resaca es un conjunto de residuos del mar de la misma manera que los dolores son esos «residuos o deshechos» que quedan acumulados en nuestra alma. Además, comparten el sema de lo «líquido», esto es, nos remite a que la resaca es líquida como el dolor se manifiesta en lo líquido de las lágrimas.

«**Zanjas oscuras**»: es un metasemema que reemplaza a las consecuencias de los golpes que recibe la vida del hombre, ya que las zanjas comparten con el dolor el sema de la profundidad. Aquellos son grandes agujeros; por lo tanto, se entiende que el dolor del hombre es muy profundo. Además, comparten el sema de «oscuridad», el cual le da una connotación fúnebre al dolor humano.

«**Los potros de bárbaros atilas**»: es un metasemema pues reemplaza al dolor humano que podría ser causado por la violencia del hombre contra el hombre (guerras). Atila, históricamente, se ha consagrado como un personaje que posee el sema «crueldad». Decía: «donde pisa mi caballo jamás vuelve a crecer la hierba».

«**Heraldos negros**»: es un metasemema que reemplaza a las fúnebres noticias que nos producen dolor en la vida. Esto se debe a que heraldo es el portador de mensajes y el negro es el color del luto.

«**Caídas hondas de los Cristos del alma**»: la expresión «los Cristos del alma» reemplazaría a los sentimientos más nobles de nuestro espíritu (la pureza, el amor y la bondad), ya que comparte con Cristo dichos semas. Estos sentimientos positivos sufren «caídas hondas» que podrían reemplazar a la contaminación de estas virtudes o la pérdida de la fe en el hombre, ya que comparten el sema del dolor.

«**Las crepitaciones de algún pan que en la puerta del horno se nos quema**»: es un metasemema que reemplaza a un deseo que no se realiza, ya que el pan produce crepitaciones al quemarse en la puerta del horno. Esta explicación se debe a que el pan es un alimento que comparte con el deseo los semas «necesidad» y «vitalidad».

«**Todo lo vivido se empoza, como charco de culpa, en la mirada**»: este es un metasemema. El «charco de culpa en la mirada» es una clara alusión a las lágrimas acumuladas. Esto se debe a que comparten el sema «líquido». Por otro lado, también hay un metalogismo, ya que un charco es una exageración en relación a la cantidad de las lágrimas. Obviamente, esto tiene un sentido enfático.

Análisis de la forma

La estrategia para un análisis provechoso en este ámbito es la declamación o la lectura recitada (*actio*). Lo importante es que el estudiante perciba en qué medida la rima, la métrica y el ritmo son significativos en el sentido del poema. Al investigar se puede saber que el poema busca liberarse de una formalidad excesiva en la métrica, la rima y el ritmo de la poesía clásica. La rima y la métrica solo se respetan en algunos versos y tiene poca relevancia, ya que son rezagos de una versión donde sí se les

respetaba. Ambos no son importantes, sino solo como gestos de rebeldía frente a las normativas de los campos retóricos del modernismo y posmodernismo. Por ello, se puede decir que en este poema parece estar próximo al campo retórico que ya asomaba: el vanguardismo. A diferencia de la métrica y la rima, el ritmo sí está trabajado con intencionalidad semántica. En el poema hay marcas textuales que nos indican los tonos altos con suma claridad. Veamos cuáles son estos tonos altos en el poema. La expresión «Yo no sé!» (versos 1, 4 y 17) se lee definitivamente en un tono alto por la marca textual de la exclamación. Por otro lado, el vocablo «pobre!» posee un tono alto por la misma razón. Es importante el recurso de la repetición para la aceleración del ritmo: «golpes» (cuatro veces), «yo no sé!» y «como» (tres veces), «son» (tres veces), «pobre» y «vuelve» (dos veces). Estas vienen de la mano con una repetición semántica sobre la base de la construcción de símiles, en las tres primeras estrofas, que buscan constantemente describir la naturaleza del dolor. Las pausas y los encabalgamientos también afectan el tono de un poema. Las pausas pueden tener gran notoriedad en la lectura. Por ejemplo, hay pausas provocadas por los puntos suspensivos antes del «yo no sé» y «pobre» en todas sus repeticiones. Hay solo un encabalgamiento (verso 13) y es deliberado, ya que se podría haberlo evitado trasladando la palabra como al verso siguiente.

Etapas 4: interpretación

No hay gran diferencia entre interpretación propiamente dicha (comprender lo que el poema no dice sino sugiere) y el parafraseo, ya que, en textos densamente poéticos, parafrasear es una forma básica de interpretación. Para interpretar se debe tener en cuenta el tema hipotético hallado en la etapa 2; y las figuras literarias y los recursos sonoros analizados en la etapa 3, los cuales serán citados y contextualizados en el poema para que el estudiante perciba, por medio de un proceso sintético, los «contenidos» que se quieren transmitir y las «formas» que se utiliza para ello. Hay dos maneras de plasmar la interpretación. Una es la manera lineal, estrofa por estrofa, donde sirve hacerse la interrogante: ¿cuáles son las ideas más importantes del texto? Para responder esta pregunta es necesario referirse a los significados de las figuras literarias que ya se han identificado en el análisis y sintetizarlos en la redacción de párrafos interpretativos. Otra manera es la forma global que busca descubrir información implícita. Aquí es funcional «la técnica de las preguntas» como reactivos para iniciar una redacción interpretativa. A continuación, se presenta una batería de preguntas: ¿qué quiere comunicar el poema?, ¿cuál es la intencionalidad del texto?, ¿cómo es el yo poético?, ¿qué siente o piensa el yo poético?, ¿a quién o a quiénes se dirige el yo poético?, ¿cómo es, qué piensa y siente

aquel a quien se dirige el yo poético?, ¿cómo es el mundo representado por el poema? y ¿cuáles son sus similitudes y diferencias con el mundo real?, ¿cuáles serían las motivaciones del yo poético para expresarse de esa manera?, ¿qué relación hay entre el poema y el título?, ¿qué coincidencias existen entre el poema y la biografía del autor? (hay que tener cuidado de no caer en el biografismo), ¿qué relación existe entre el análisis de la forma con las ideas que expresa el poema?, ¿qué relación existe entre el texto y otros textos del mismo autor? No es necesario responder todas estas preguntas, sino las que se consideren pertinentes con el contenido del poema. Además, estas preguntas pueden aumentar en número, ya que corresponde al lector elaborarlas dependiendo del texto. Cabe recordar que separar el análisis de la forma y del contenido de la interpretación de ambas tiene un fin meramente pedagógico y metodológico. Eso no quita que el estudiante pueda haber estado anotando interpretaciones mientras analizaba. Además, es posible que entre ellas no necesariamente haya equivalencias o complementación, sino contradicciones. Finalmente, la manera correcta de redactar será escribiendo: «el yo poético expresa...», para no confundir la entelequia con el autor real. A continuación, observemos un ejemplo de interpretación lineal con la primera estrofa de «Los heraldos negros».

Se expresa reiteradamente el enunciado «Yo no sé», en el primer y último verso. A lo anterior se suman los puntos suspensivos antes de la expresión «yo no sé!». La repetición y el tono alto que exigen los signos de admiración en la expresión «yo no sé!» manifiestan una intención fónica que, en este caso, puede ser interpretada como un hartazgo doloroso que produce el no saber. Antes de los «yo no sé» del primer y cuarto versos, existen pausas marcadas por los puntos suspensivos, los cuales separan el tono bajo de «Hay golpes en la vida tan fuertes» con el tono alto de «Yo no sé». Se interpreta esta pausa como un intento de búsqueda de conocimiento sobre la naturaleza del dolor humano, la impotencia del yo poético al intentar encontrar una comprensión al porqué el hombre sufre, cómo es este dolor o cuáles son sus causas. Luego, solo queda el no saber qué causa sufrimiento e impotencia. Por ello, deducimos el sufrimiento del yo poético, debido a que se desconoce la causa del dolor; solo se sabe de él que existe, que es inmenso como el mar («resaca de todo lo sufrido») e infinito («como el odio de Dios»). En el caso de este poema, Dios no tiene mucha trascendencia, ya que solo ha sido utilizado para expresar la magnitud de los golpes que sufre el hombre, pero no se le menciona como el causante de ellos.

Por otro lado, aplicamos «la técnica de las preguntas» para una interpretación global, pero tan solo con cuatro interrogantes escogidas: ¿qué

relación hay entre el poema y el título?, ¿qué siente o piensa el yo poético?, ¿a quién o a quiénes se dirige el yo poético?, ¿cuál es el contexto o mundo representado que crea el poema? A continuación, ofrecemos un ejemplo con el mismo poema.

El título no resume las ideas del texto o se relaciona directamente con el tema del poema, sino que es solo una parte del poema que expresa una de las causas del dolor humano de las muchas que presenta el poema. Es decir, se coloca una parte del todo para que lo represente. El mensaje que encierra dicha estrategia está ligada a la idea que pudo haber sido cualquier causa la que represente el poema (por ejemplo, el pan que en la puerta del horno se quema), pues ello es irrelevante, dado que en verdad no hay causa alguna definitiva y trascendental del dolor. Esto se relaciona con el tema del poema: el dolor humano, de manera genérica y sin poder especificarla. El poema presenta un yo poético lírico, es decir, que expresa sentimientos individuales de manera profunda («Hay golpes en la vida tan fuertes... Yo no sé!»). Sin embargo, el lirismo no aborta un sentimiento épico de solidaridad con el dolor humano en general, una apropiación empática del sentimiento de los hombres en general («Y el hombre... Pobre... ¡pobre!»). Por todo ello, se afirma que el yo poético es solidario de la manera más sincera, o sea, desde su ámbito interno. El pensamiento del yo poético está, durante todo el poema, embargado de un dinamismo al borde del paroxismo. Su pensamiento constantemente manifiesta un saber sobre la naturaleza o las causas de dolor humano por medio de oraciones aseverativas («... son...») y, al mismo tiempo, por medio de oraciones dubitativas («Serán tal vez...»). Esta paradoja se explica si se considera que existe una imposibilidad del yo poético por saber sobre este tema del dolor.

Etapa 5: valoración

En la hermenéutica literaria, no hay otra manera de valorar las ideas, sino a partir de sus formas, ya que estas son los medios por los cuales son percibidas por el lector y susceptibles a una valoración, debido al impacto cognitivo que pueden suscitar (Grupo μ , 1987). En esta etapa, hay tres formas de valorar. La primera es por medio de la técnica de «adjetivos calificativos». Este debe ser explicado enfatizando la forma del poema y no solo el aspecto ideológico. Un poema puede pregonar algún tipo de valor moral, pero solo será literariamente significativo si logra estar representado estéticamente y formalmente en el poema. Por esta razón se dice «este poema es nostálgico» y no «el poeta es nostálgico». Por ejemplo, si se dice el poema es «trágico», es porque posee características determinadas que lo hacen trágico. Un error recurrente es que se limitan a calificar el texto

con adjetivos imprecisos o ambiguos y sin explicar el porqué de aquellos (el texto es bonito, el texto es interesante, el texto nos enseña muchas cosas buenas, etc.). La segunda es «la crítica sobre el punto de vista del autor». Todo poema posee una ideología. Williams (1980) observa que la ideología es un sistema de creencias característico de un grupo particular que puede ser ilusoria o no si se la contrasta con el conocimiento verdadero o científico. Cuando se critica la visión del mundo de un autor consagrado en contraste con la nuestra, parece blasfemia hacerlo. Sin embargo, esta puede realizarse en forma argumentada y de manera alturada sin descalificar, sino para entenderla mejor. Por último, tenemos la vigencia del texto. La vigencia del texto se aprecia en sus dos dimensiones: la forma y el contenido. Es interesante valorar al texto por las consecuencias que ha tenido en las tradiciones posteriores o en comparación con otras tradiciones literarias del mundo o la poesía de otros escritores. Por otro lado, conviene reflexionar sobre la visión esencialista del valor, la cual crea una dicotomía con otra visión que propone valores ideológicos y culturales; otra dicotomía estaría planteada por la oposición entre lo formal y lo ideológico, y, finalmente, un opuesto más: los valores que presentan sentimientos individuales y otra más focalizada en una ideología moral, religiosa, política o filosófica (Pantigoso, 2003, pp. 64-65). Observemos un ejemplo de valoración con «Los heraldos negros» con los adjetivos calificativos *fatalista* y *universalista*.

El poema es fatalista. Esta es una constante en el pensamiento de varias religiones y filosofías a lo largo de la historia. En una de sus versiones, consiste en creer que hay un destino fatal por antonomasia, un camino trazado que inexorablemente tiene a la muerte como fin de la ruta. Además, en el poema se perciben rezagos del fatalismo cristiano («la vida es un valle de lágrimas»), pero con la diferencia de que al final no hay el consuelo de un más allá venturoso en el paraíso. También es contraria a la filosofía estoica que pensaba que, si bien no se puede escapar a este dictado del destino, pues pertenece a un orden superior que lo determina, sí se puede reaccionar a las circunstancias que lo hacen posible y comprenderlas. En el poema nada llega a comprenderse; todo intento de entendimiento es abortado por la razón misma que dirige la búsqueda dentro del poema. Una prueba de ello es que el poema empieza y termina con el verso: «Hay golpes en la vida tan fuertes... Yo no sé!». Asimismo, el poema en ningún momento ensaya algún tipo de consuelo para los dolores que agobian al hombre y su existencia. Simplemente, este no puede evitar sufrir porque no está en sus manos evadirlo. Refuerza esta idea el ritmo caudaloso del poema, ya que está organizado a manera de letanía donde la constante es el afán de describir y comprender el sufrimiento,

intentando vanamente configurarlo, pero tan solo llega a mencionar su naturaleza proteica y sus causas distintas y complejas. Por otro lado, el poema es universalista, pues el dolor les compete a todos los hombres y no solo al yo poético. En ningún momento, él manifiesta su dolor, sino el de todos los hombres. Aunque el dolor proviene del individuo, este tiene causas misericordiosas, debidas a la compasión por el género humano. El dolor del yo poético está sobreentendido por la ignorancia de no saber el origen del dolor (la repetición de la expresión «yo no sé»), para que, tal vez con ello, se busque solución en la solidaridad humana. Este sentir no se encuentra en el poema, sino en el «*ethos*» o impacto que el poema buscaría insuflar en el lector.

Comprensión lectora de textos poéticos

Contreras y Covarrubias (2000) presentan la idea de la comprensión lectora como el acto de reconstrucción del significado global del texto. Una especie de desciframiento de aquello que el autor ha querido comunicar. Pinzás (2012) agrega, al entendimiento de la comprensión lectora como una construcción por medio de una interacción entre lector y texto, la idea de que cada lector plantea sus propias estrategias para abordar la lectura de un texto, las cuales dependerán no solo de los conocimientos y experiencias previas, sino de elementos pragmáticos como los objetivos que se desean alcanzar con la lectura o la naturaleza del texto. Se suma a lo anterior la idea de un proceso psicológico de la memoria en la comprensión lectora, en donde el lector activa, recupera y organiza sus conocimientos en el momento de la lectura (Montealegre, 2004). Es interesante resaltar la idea de la comprensión de lectura como un proceso que termina con la mera comprensión decodificativa; sino que esta inicia e impulsa una serie de pasos posteriores como el análisis, la interpretación y la reflexión del texto en relación con el conocimiento previo del lector (Monroy y Gómez, 2009). Sin embargo, es conveniente agregar que este concepto de conocimiento previo no debe ser visto de manera asincrónica, es decir, como algo que se posee y que determina la lectura. Por lo tanto, durante la lectura no existe el conocimiento previo visto desde un punto de vista diacrónico, pues el conocimiento con el que percibimos la realidad del texto está siempre presente, y no previo, en la lectura y en constante proyección: conocimiento potencial que busca ser conocimiento actual. De Almeida (2008) apoya, en general, una división entre los procesos específicos de la lectura y los de la comprensión; el objetivo de la lectura es la comprensión, y esta solo se puede lograr si los mecanismos de funcionamiento de aquella cumplen efectivamente sus roles. A esto agrega que al leer y comprender no solo le damos forma a nuestro mundo, sino también al mundo del emisor; no solo dar sentido a la realidad, sino jugar

a la falta de sentido que esta tenga. Roger y Cunningham (citados en Mac Dowall, 2009) sostienen que existe una íntima conexión entre la memoria y la comprensión en el sentido de que hay una relación directamente proporcional entre ambas. Mientras más se comprenda una información, más será parte de una memoria de largo plazo. Lescano (2001) manifiesta que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el texto y el lector donde ambos poseen sistemas cognitivos que se encuentran en el acto de leer. El sistema cognitivo del emisor, al actualizar sus ideas en el discurso escrito, deja pistas en relación con cómo debe ser leído o interpretado, ayuda que el lector recibe y que debe percibir.

Nosotros proponemos que la comprensión implica un proceso donde la información cobra sentido si forma una unidad con una realidad y es percibida así sin desligarla de esta. El objeto y el mundo o realidad son elementos indisolubles para la auténtica comprensión. La naturaleza de la comprensión varía en la medida en que varía también el mundo en el que se inserta. Por ejemplo, se puede comprender un texto en tanto se le analiza desde la perspectiva del mundo del emisor que construye el discurso. Distinto será si esa operación se realiza desde la perspectiva del receptor. Para nuestro objetivo, la comprensión lectora de textos poéticos se define como un estado medible del proceso lector de un texto lírico en un determinado individuo o grupo de individuos. Este estado se llega a alcanzar debido a ejercicios y al desarrollo de una competencia literaria forjada por la lectura que «incluye los conocimientos, habilidades y hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literario [en este caso poéticos]» (Huamán, 2011, pp. 64-65).

Dimensiones de la comprensión lectora

Por lo dicho anteriormente, se entiende la comprensión lectora como un estado cognitivo factible a la medición. Esta se efectúa gracias a los niveles o las dimensiones que el estudiante alcanza en la actividad lectora. En este sentido, Kabalen y De Sánchez (1998) proponen tres dimensiones: literal, inferencial y analógica.

a. Literal

Es el nivel más básico y el soporte para todos los niveles posteriores. Sin embargo, esto no le quita complejidad. Aquí se extrae la información dada en el texto sin agregarle ningún valor interpretativo. Los procesos de este nivel son la observación, la comparación, la relación, la clasificación, el cambio, el orden, las transformaciones y la clasificación (Kabalen y De Sánchez, 1998, p. 5). En este nivel, se decodifica desde los componentes esenciales (palabras) hasta oraciones, párrafos y el texto mismo. El lector

demuestra competencia cuando es capaz de realizar actividades como ubicar el tema de una lectura, citar ideas literales o parafrasear, identificar acciones, datos, sujetos, características y toda información que se mencione en el texto; entender la coherencia y cohesión textual al reconocer las ideas principales, secundarias y terciarias de un texto, y los conectores que las relacionan; analizar información por medio de mapas conceptuales, resúmenes, comparaciones. Según García (2015), serían la comprensión literal primaria, la cual exige ubicar y reconocer, y la comprensión literal profunda, que consiste en analizar, sintetizar, comparar, clasificar y jerarquizar (p. 102). En nuestro método AIV, este nivel de lectura corresponde al tercer paso: análisis de la forma y el fondo de textos poéticos.

b. Inferencial

Este es el nivel donde se busca una proyección semántica más amplia. Es decir, busca «decir lo que el texto no dice», lo que sugiere o se puede deducir del texto. Aquí se «requiere hacer uso de la decodificación, la inferencia, el razonamiento inductivo y el deductivo, el discernimiento y la identificación e interpretación de las temáticas de un texto» (Kabalen y De Sánchez, 1998, p. 5). En el método AIV, este nivel se alcanza luego del análisis. Esto se debe a que el análisis, que corresponde al nivel literal, consiste en fragmentar el texto para poder entender sus elementos constitutivos y los significados de las figuras literarias evidenciando los semas que poseen, pero sin interpretarlos aún. Una vez obtenida esta información importante, a manera de síntesis integradora, se puede obtener el significado implícito del texto y de sus partes constitutivas. También influyen otros elementos en la inferencia además del razonamiento inductivo o deductivo. García (2015) manifiesta que el lector construye el significado implícito del mensaje mediante su experiencia y cultural; reconoce el lenguaje figurado con proposiciones o elementos lógicos (p. 105). Esa es la razón principal por la cual este nivel es más complejo que el anterior, ya que no basta con haber obtenido la habilidad, sino se debe considerar un conocimiento previo, el cual es determinante en la interpretación, algo así como una experiencia lectora que implica conocimientos y habilidades inductivas y deductivas.

c. Criterial

Es llamado analógico-crítica o interpretativo-crítica por Kabalen y De Sánchez (1998). Lo de analógico se debe a que «permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro [...] y emitir juicios de valor acerca de lo leído» (p. 5). Por otro lado, García (2015) lo llama nivel de comprensión crítico-valorativa. Aquí no solo se ejecutan procesos

cognitivos de valoración, sino de creatividad, reflexión y se acerca a diversas mentalidades, sentimientos y experiencias; se pone en contacto con la manera particular de cómo cada autor organiza la información; selecciona las palabras y organiza su argumentación; apela a su punto de vista con respecto al contenido del texto; reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto (p. 113).

Se aprecia la forma del texto antes que los valores ideológicos que presente, ya que lo que le interesa a un texto estético es la manera en que se dice algo y no lo que se dice. La axiología de las ideas del texto interesa a otras ramas del saber, por ejemplo, la ética. Asimismo, la objetividad es algo que siempre corre peligro en este nivel de comprensión. Por esta razón, se deben construir puntos de vista con argumentos plausibles, con criterios internos o externos pertinentes. Todo esto en pro de una valoración que trascienda lo personal para alcanzar la construcción de una lectura que vincule al lector del presente y del futuro con la obra dentro de su contexto histórico, estético y cultural intentando ubicarla dentro de la tradición literaria a la cual corresponde.

Materiales y métodos

El estudio se enmarcó en una investigación del tipo aplicada, debido a que se planteó como objetivo determinar el efecto que produce la aplicación del método AIV en la comprensión lectora de textos poéticos en estudiantes del segundo ciclo de la Universidad Privada del Norte. El estudio se estructuró mediante el método hipotético-deductivo, de diseño cuasi experimental, debido a que se manipuló la variable independiente: la aplicación del método AIV, para lo cual se realizaron nueve sesiones de clases de cuatro horas académicas cada una.

Diseño del estudio (cuasi experimental)

GE: $O_1 X O_2$

GC: $O_3 --- O_4$

Donde:

GE Grupo experimental

GC Grupo control

X Aplicación del método AIV

On n = 1; 3: Observaciones antes

n = 2; 4: Observaciones después

La población fue integrada por 262 estudiantes matriculados en la Facultad de Comunicación del ciclo académico 2018-II en la Universidad

Privada del Norte. La muestra en estudio fue del tipo no probabilístico en su modalidad intencional, debido a que se consideró a 91 estudiantes matriculados en dicha facultad diferenciados en dos grupos: GE de 46 y GC de 45.

Para la recolección de datos se empleó la técnica de la observación sistemática y se elaboraron dos pruebas, una pretest y otra posttest, con la finalidad de cuantificar numéricamente la variable dependiente. Cada prueba constó de 30 ítems en el siguiente orden: dimensión literal (4 ítems), dimensión inferencial (22 ítems) y dimensión criterial (4 ítems), los cuales fueron valorados en una escala ordinal (excelente: 20, muy bueno: 17-19, bueno: 14-16, regular: 11-13, y deficiente: 00-10). Los cuestionarios constan de alternativas múltiples sobre un mismo texto («Los heraldos negros» de César Vallejo) para medir la variable comprensión lectora de textos poéticos, con una duración de 60 minutos. El instrumento fue validado por cinco expertos, entre ellos metodólogos, temáticos y/o estadísticos, que dieron su conformidad para la aplicación. Para la confiabilidad del pretest y posttest se empleó el KR20, el cual verificó la consistencia interna alta.

Resultados

La tabla 1 presenta los datos comparativos antes y después de la aplicación del método AIV. Estos indicaron diferencias evidentes: en el GE la diferencia de sus medias fue de 4,98, mientras que para el GC fue de 1,45. De igual forma se aprecia las diferencias entre las medianas: GE de 5,16 y para el GC de 0,67. Se atribuye el efecto para el GE a la aplicación del método AIV. Es decir, mejoró significativamente la comprensión lectora de textos poéticos.

La tabla 2 expone la prueba de rangos de Wilcoxon con ($p < ,05$). Es decir, se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, hay suficiente evidencia estadística para afirmar que existe diferencia significativa en la comprensión lectora de textos poéticos en el grupo experimental después de aplicar el método AIV mejorando la comprensión lectora de textos poéticos.

TABLA 1. Datos estadísticos del GE y GC (pretest y posttest)

	Grupo experimental		Grupo control	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Media	7,14	12,12	8,00	9,45
Mediana	7,17	12,33	8,00	8,67
Desviación estándar	2,40	2,49	2,44	2,33
N	46	46	45	45

TABLA 2. Prueba de rangos de Wilcoxon: GE pretest y postest de la aplicación del método AIV

Estadísticos de prueba ^a	
	GEPRE – GEPOS
Z	-5,907 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos

Discusión

Los valores reveladores en la prueba de rangos de Wilcoxon dan a conocer que la aplicación del método AIV mejora significativamente la comprensión lectora de textos poéticos del grupo experimental. Esto se debe a que el método utiliza en todas sus sesiones una estrategia de trabajo colaborativo. En tal sentido, encuentra analogía con Larasaty (2016) en su estudio «Reciprocal teaching to improve student's motivation in poetry reading comprehension», en el cual se aplicó el método de acción colaborativa en el aula, que dio como resultado la mejora de la comprensión lectora de poesía de los estudiantes. El investigador llevó a cabo el proceso de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Wiralodra. Los resultados cuantitativos de las medias en el pretest y postest probaron que los alumnos habían mejorado. En el pretest fue de 39,4 y en el postest I, de 66,3. Asimismo, las puntuaciones del postest II fueron de 77,8.

El estudio realizado por Woldemariam (2014), «The teaching and learning of poetry at postgraduate level: a cognitive stylistics approach», con el objetivo de mejorar el aprendizaje de la poesía y habilidades analíticas de los estudiantes de posgrado en la Universidad de Ciencia y Tecnología de Adama (Etiopía), aplicó el método de aprendizaje activo (ALM) y un método de estilística cognitiva práctica. Se probó que los grupos de control y el experimental obtuvieron diferencias significativas. Al inicio, el puntaje del GE fue de 9,88, mientras que para el GC de 9,31. Al finalizar, el valor *t postest* de estilística cognitiva fue de 15,17 y 9,73: el valor *t* criterial de 2,10, significativo. Por lo tanto, el método de la estilística cognitiva mejora la enseñanza y el aprendizaje de la poesía. De esta manera, hay analogías con el presente estudio, ya que se probó la hipótesis específica 3, al obtener el valor de la prueba U de Mann-Whitney ($p > ,05$), pues luego de aplicar el método AIV hay mejora significativa en la comprensión lectora de textos poéticos en el grupo experimental. Se puede inferir que se debe a que ambos métodos comparten similitudes en el análisis del texto. Mientras Woldemariam presta importancia al estudio de la ironía y la metáfora (contenido y forma) y a los elementos contextuales para una posterior interpretación, el método AIV trabaja los metalogismos y metasemas,

así como los campos retóricos, respectivamente. Es decir, ambos métodos entienden que para interpretar previamente hay que analizar elementos internos y externos del poema. Una secuencia que va desde un proceso cognitivo básico a uno más complejo (análisis, interpretación y valoración).

En el estudio realizado por Awada y Ghaith (2018), «Effect of the Paideia Seminar on the comprehension of poetry and reading anxiety» (Efecto del Seminario de Paideia sobre la comprensión de la poesía y la ansiedad de lectura), para mejorar la comprensión de la poesía en 50 estudiantes del noveno grado de inglés, el tratamiento aplicativo fue la integración del Seminario de Paideia en la clase experimental e instrucción tradicional para el grupo de control. Los resultados tanto para el GE y GC indicaron las diferencias estadísticamente significativas: a favor del grupo experimental una media de 26,128 ($p < ,00$). Estos resultados positivos encuentran una relación con el método AIV, debido a la gran importancia que le ofrece el Seminario de Paideia al pensamiento crítico por medio de una estrategia dialógica, estructurada y formal dirigida por el docente. Asimismo, en el método AIV, para alcanzar el nivel criterial, se apela al proceso cognitivo crítico-valorativo por medio de las técnicas de los adjetivos calificativos, la opinión y la vigencia.

El estudio realizado por Mallqui (2014), «Uso del video como medio educativo para la comprensión lectora de textos literarios de los alumnos de 4.º año de secundaria de I. E. Señor de La Soledad-Huaraz, en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo», contó con una muestra de 50 estudiantes, con GE y GC. Los datos confirmaron las diferencias significativas entre ambos grupos ($\alpha = ,00 < 0,05$), $t = 15,51$. Se probó la influencia directa del uso del video como medio educativo para la comprensión lectora de textos literarios. Lo mismo sucede al comparar la importancia de la imagen en el método AIV. Este utiliza imágenes del cine o la publicidad para lograr la comprensión de los metasemas y metalogismos. Así, se vinculan a la vida cotidiana y entienden los mecanismos de su construcción.

Finalmente, el estudio realizado por Yang, Tseng, Shih y Liang (2012), «A cross-text annotation sharing mechanism for enhancing students' comprehension of poetry» (Mecanismo de intercambio de anotaciones entre textos para mejorar la comprensión de la poesía de los estudiantes), propone el método CASS (sistema de intercambio de anotaciones cruzadas para apoyar la comprensión poética). Contó con 50 estudiantes del octavo grado. Se formaron grupos control y experimental de 24 y 26, respectivamente. La aplicación de la prueba t de Student realizada con el resultado de los puntajes previos a la prueba mostró diferencias significativas;

además, la media ajustada posteriores a la prueba del GE (69,38) fue mayor que la del GC (66,01). En efecto, se define que el método CASS fue ventajoso para la comprensión de textos poéticos. Una explicación del éxito del método CASS y AIV se pueden encontrar en la gran importancia que se le brinda al análisis de figuras retóricas, los sentimientos e intuiciones y el trabajo colaborativo como bases de la interpretación. Otros autores (Bueno, 1985, Pantigoso, 2003, entre otros) consideran que el análisis y la interpretación se producen de manera sincrónica. Sin embargo, nuestros estudios consideran que para fines didácticos es conveniente separarlos en la redacción del comentario crítico, aunque esto no quita la posibilidad que *de facto* se presente una sincronía.

Es necesario señalar algunos aspectos respecto a nuestro método AIV y sus efectos en la comprensión lectora de poesía. En primer lugar, el diseño cuasi experimental longitudinal implica un enfoque cuantitativo. Sin embargo, el nivel de la investigación es explicativo, debido a que la variable dependiente tiene en el texto poético un objeto de naturaleza no mensurable solo con un resultado numérico. Por otro lado, la hipótesis general fue aceptada y predicha por los antecedentes y sus relaciones con la variable dependiente: método AIV. Por último, se considera que los resultados de esta investigación son generalizables a una población mayor. Esto no excluye la exigencia de un periodo mayor de tiempo para la aplicación del método AIV, la necesidad de conocimientos previos literarios más sólidos por parte de los estudiantes y un conocimiento amplio del docente sobre la retórica textual para que los resultados superen los obtenidos en esta investigación.

Conclusiones

Realizada la investigación, se llegó a las siguientes conclusiones. Al confrontar los datos del grupo experimental al antes y después, señalaron un efecto significativo al final del tratamiento, al obtener evidencia estadística reveladora en la prueba de rangos de Wilcoxon, e indicaron que se efectiviza la comprensión lectora de textos poéticos del grupo experimental al comparar antes y después de aplicar el método AIV en estudiantes del segundo ciclo de la Universidad Privada del Norte. En efecto, esta mejora se debe a la aplicación del método AIV, que afianza la comprensión lectora de textos poéticos.

Contribución del autor

José Armando Farje Cuchillo ha participado en la concepción, la recolección de datos, la redacción y la aprobación de la versión final del artículo.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alayo, F. (6 de diciembre de 2016). Perú sale del último lugar en la prueba PISA 2015. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/peru/peru-sale-lugar-prueba-pisa-2015-152124-noticia/>

Arduini, S. (2000). *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*. Murcia: Universidad de Murcia.

Awada, G. M. y Ghaith, G. M. (2018). Effect of the paideia seminar on the comprehension of poetry and reading anxiety. *Reading Psychology*, 39(1), pp. 69-89. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1382406>

Becerril, F., Chimil, M. y Márquez, Ó. (2004). *Programa de entrenamiento de estrategias de comprensión lectora en adolescentes que cursan el nivel bachillerato* (tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de México, Ciudad de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ppt2004/0333333/Index.html>

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación, la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial.

Bousoño, C. (1956). *Teoría de la expresión poética*. Madrid: Gredos.

Bueno, R. (1985). *Poesía hispanoamericana de vanguardia, procedimientos de interpretación textual*. Lima: Latinoamericana Editores.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>

Contreras, O. y Covarrubias, P. (2000). Desarrollo de habilidades meta-cognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios. *Educación*, 8. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8ofeliap.html>

De Almeida, A. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora* (tesis de doctorado en Psicología). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18475>

Fernández, C. (2012). *Casa, cuerpo. La poesía de Blanca Varela frente al espejo*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

Gallardo, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio. ¿Por qué no leen los estudiantes? *Educación*, 30(1), pp. 157-172. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44030110.pdf>

García, F. (2015). *Comprensión lectora y producción textual*. Bogotá: Ediciones de la U.

González, A. (2003). *Introducción a la interpretación de textos literarios*. Lima: Universidad Ricardo Palma.

Grupo μ . (1987). *Retórica general*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gutiérrez, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de Documentación*, 8, pp. 91-99. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521>

Huamán, M. Á. (1993). *Literatura y cultura*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Huamán, M. Á. (2011). *Palabras no cautivas. Ensayos sobre educación y literatura*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Jiménez, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de educación*. (338), pp. 273-294. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_17.pdf

Kabalen, D. M. y De Sánchez, M. (1998). *La lectura analítico-crítica, un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. Ciudad de México: Trillas.

Larasaty, G. (2016). Reciprocal teaching to improve student's motivation in poetry reading comprehension. *UNNES International Conference on ELTLT (English Language Teaching, Literature, and Translation)*, pp. 263-267.

Lázaro, F. y Correa, E. (1975). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.

Lescano, M. (2001). *Seminario internacional de la cátedra Unesco. Lectura, escritura y democracia*. Buenos Aires: La Pléyade.

Luján, Á. L. (1999). *Cómo se comenta un poema*. Madrid: Síntesis.

Mallqui, J. y Minaya, E. (2014). *Uso del video como medio educativo para la comprensión lectora de textos literarios de los alumnos de 4.º año de secundaria de la I. E. Señor de La Soledad-Huaraz* (tesis de maestría). Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz. Recuperado de <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/1247>

- Mac Dowall, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2398>
- Monroy, J., & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), pp. 37-42. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), pp. 243-255.
- Pantigoso, M. (2003). *Didáctica de la interpretación de textos literarios*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Pinzás G, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sartori, G. (2000). *Homo videns*. Buenos Aires: Taurus.
- Reyzábal, V. (1996). *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*. Madrid: Arco/Libros.
- Segre, C. (1985). *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Tomlin, R., Forrest, L., Pu, M. y Kim, M. (2008). Semántica del discurso. En V. Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinario* (pp. 107-170). Barcelona: Gedisa.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Woldemariam, H. Z. (2014). The teaching and learning of poetry at post-graduate level: A cognitive stylistics approach. *NAWA Journal of Language and Statistics*, 8(2), pp. 16-35. Recuperado de http://ir.nust.na/xmlui/bitstream/handle/10628/673/Cognitive%20Stylistics%20Research_HZW.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yang, C. C., Tseng, S. S., Shih, W. C. y Liang, T. (2012). A cross-text annotation sharing mechanism for enhancing students' comprehension of poetry. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 11(4), pp. 13-24. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989252.pdf>

Recibido: 15/5/2020

Aceptado: 2/6/2020