



PATROCINIO RÍOS SÁNCHEZ<sup>1</sup>

Emérito, Middlebury College (Madrid) - priossan@middlebury.edu

Artículo recibido: 21/11/2012 - aceptado: 04/01/2013

## LA LITERATURA EN EL AULA: MAESTROS Y MÉTODOS

### RESUMEN:

El artículo expone los elementos que intervienen en la enseñanza de la literatura como acto de comunicación y la función que corresponde a los profesores y alumnos como agentes activos en esa tarea. Defiende la aplicación en el aula de una metodología integradora encaminada a leer de forma crítica, principalmente los textos clásicos, y a desarrollar la capacidad expresiva, escrita y oral, de los estudiantes. Propone la aplicación de unas estrategias o procedimientos para acercarse a cada uno de los tres géneros literarios con el fin de realizar una lectura lúcida de los textos.

**PALABRAS CLAVE:** Literatura, géneros literarios, metodología para la enseñanza de lenguas, lectura, expresión oral, escritura.

### ABSTRACT:

This article deals with the communicative teaching of literature and the roles of both teacher and student. Methodology integrates critical reading, mostly of classical texts, with the development of the student's oral and written skills. It suggests strategies for achieving a fuller understanding of texts from all three literary genres.

**KEYWORDS:** Literature, literary genres language teaching methodology, reading, speaking, writing.

<sup>1</sup> Patrocinio Ríos Sánchez ha enseñado en institutos de Madrid y cursos de posgrado en NYU, Suffolk University y Middlebury College. Ha publicado artículos científicos sobre Galdós, Clarín, Baroja, Curros Enríquez, Unamuno, Valle-Inclán, etc., *Lutero y los protestantes en la literatura española desde 1868* (Ed. Universidad Complutense) y *El reformador Unamuno y los protestantes españoles* (Clie) y ha editado *Libro de las memorias de las cosas de Fernández Santos* (Cátedra).

«Todo el estudio teórico de la obra poética está inicialmente al servicio del importante y difícil arte de saber leer. Sólo quien sabe leer bien una obra está en condiciones de hacer que los demás la entiendan, es decir, de interpretarla con acierto» (Kayser 1992: 14).

«Quizás el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la enseñanza de la literatura sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque esa competencia se está perdiendo [...]. Y la literatura dejará de existir, al menos con la plenitud que le es consustancial, en el momento en que no existan individuos capaces de saber leerla, desde esa complejidad de los códigos que la obra literaria incorpora.» (Villanueva 1994: 12-13)

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es compartir unas consideraciones y procedimientos relacionados con la enseñanza de la literatura. El cuerpo central consta de tres apartados: «La enseñanza como acto de comunicación», donde, con la guía de maestros y escritores, se señalan las funciones correspondientes a los tres factores principales del mismo (profesor, estudiante y textos); consideraciones sobre metodología; y «La literatura en el aula». Sigue un apéndice con Orientaciones para el estudio de los textos.

Lo redacto pensando fundamentalmente en dos tipos de profesores, sobre todo noveles: 1. Quienes ejercen o ejercerán como docentes de Literatura en los niveles de Bachillerato español con estudiantes de L1 (lengua materna española) o L2 (estudiantes de español en coexistencia oficial con otra lengua o lenguas); y 2. Quienes enseñan en los Estados Unidos el curso Advanced Placement (AP) de Literatura a estudiantes de español como lengua extranjera (LE), que se desarrolla en muchos centros educativos preuniversitarios de ese país y cuyo nivel, sin embargo, equivale al tercer curso de introducción a la literatura que imparten universidades y *colleges*.

Los estudiantes que cursan Bachillerato y AP han alcanzado ya altas competencias de comprensión y de interpretación de los textos literarios, y también de generar textos críticos o académicos. Por eso, considero que la función de los profesores que ejercen en estos niveles de enseñanza de la literatura debe dirigirse principalmente a procurar un doble objetivo académico: *formar lectores* críticos y competentes por una parte y por otra desarrollar académicamente

la *aptitud expresiva*. Dicho con palabras de Fernando Lázaro Carreter, que fue maestro y director de la Real Academia Española: descifrar textos literarios y cifrar textos, principalmente acerca de la literatura. De esta doble función de enseñar académicamente a *leer* y a *escribir* en esta etapa de la primera juventud podría desprenderse una loable consecuencia: la estimulación o refuerzo del gozo de la lectura para desarrollar o acaso crear el hábito lector, aunque éste ya debe haberse propiciado desde la infancia, en la familia o en la escuela.

La *formación de lectores* (incremento de la competencia literaria) y el fomento de la *aptitud expresiva* (incremento de la competencia lingüística) de los estudiantes devienen del entusiasmo de *enseñar* por un lado y de *aprender* por otro, correspondiente respectivamente al profesor y a los estudiantes. El primero ha de añadir al entusiasmo el *saber* la disciplina que enseña, y el segundo ha de *querer saber* para *aprender*. Sin esta disposición dominante en ambos agentes de la didáctica fracasarán los objetivos propuestos, sea cual sea la metodología aplicada.

## 2. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMO ACTO DE COMUNICACIÓN

No es ilógico pensar que antes de adentrarnos en algunas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la literatura nos preguntemos qué se entiende por literatura. Pero no entraremos en esa cuestión<sup>2</sup>. Enseñar literatura, como cualquier otra disciplina, constituye un acto de comunicación, con los elementos propios que intervienen en el circuito comunicativo de Roman Jakobson: emisor (el profesor), receptor (el estudiante, que, a su vez, puede y debe ser emisor), canal (metodología) y mensaje (textos, obras). En este acto el mensaje se configura como el punto de convergencia de los otros: el profesor, con el canal o metodología, y el estudiante, con su disposición participativa y enriquecedora, se constituirán en agentes activos y dinamizadores de la acción docente en torno al eje de las obras. Partimos de la idea fundamental de que el mejor modo de enseñar literatura es *leer*, aprehender conjuntamente el significado de los textos, en papel o en otros soportes (Cassany 2012); pero qué leer, cuál es la función del profesor y la del estudiante.

### 2.1. *Qué leer*

Esta cuestión ha tenido varias respuestas. La profesora Rosa Bobes Naves, refiriéndose al programa de Bachillerato superior de los años setenta del siglo XX, manifes-

<sup>2</sup> Clara caracterización de qué es un texto literario, en Lázaro Carreter (*¿Qué es la literatura?* y «La literatura») e Eagleton (1993: 11-28).

taba lo siguiente en el libro colectivo *Literatura y educación*, donde se planteaban cuestiones acerca del método de enseñanza y de los libros que había que leer: «Me gustaría un método basado en la lectura. Para cada curso una lista de lecturas obligadas, unas 20, me parece imprescindible [...]. Todas ellas deben comentarse en clase, aunque no se profundizara demasiado» (Lázaro Carreter 1974: 55).

Pero al final de los noventa, algunos profesores adoptaban posturas más flexibles en España. Pablo Zapata se preguntaba en un artículo de 1997 por qué los alumnos dejan de leer cuando llegan a la edad de los 16 años y defendía la idea de que el gusto debe predominar sobre el deber para crear lectores entre los estudiantes del tramo final de la enseñanza media. Reconocía, con realismo, que «pretender que adquirieran el hábito lector para el futuro partiendo de las obras clásicas [es] requetedifícil» (1997: 36) y apoyado en el principio del placer, proponía estudiar a los clásicos, aunque de forma somera, al tiempo que postulaba «que lean por el placer de leer. Nada de trabajos obligatorios profundos y extensos» (1997: 36). Más radical en la defensa de ese mismo principio del placer y contraria a los clásicos se muestra una década después la escritora alemana Cornelia Funke, según declaraciones recogidas por Carmen Mañana en el reportaje «A la conquista de los lectores perdidos». Funke, al referirse a los escolares adolescentes, propone el ostracismo de los clásicos: «Tal vez habría que dejar los clásicos llenos de polvo y centrarse en enseñarles la lectura como placer» (2009: 14)<sup>3</sup>.

Desde mi punto de vista, se trata de un enfoque desacertado: los clásicos, de ayer y de hoy, son obras permanentes, vivas, verdaderas escuelas, que pueden

<sup>3</sup> Esa defensa del placer sin exigencia parece acusar el eco del profesor francés Daniel Pennac, valedor firme de ese principio en *Como una novela* (1993). Propone, para la reconciliación del adolescente con la lectura, «no pedir nada a cambio» (p. 122). Después: «Queda por 'entender' que los libros no han sido escritos para que mi hijo, mi hija, la juventud, los comente, sino para que, *si el corazón se lo dice*, los lean» (p. 132). El novelista Fernando Aramburu dista hoy de pensar como Pennac. Escribía en 2005: «Por lo regular, los padres admiten sin reservas que sus hijos se ejerciten en el manejo de los números. Les parece bien que agreguen al idioma vernáculo el conocimiento de otros. Que sepan un poco de animales, de leyes físicas, de Grecia y Roma. Que brinquen y corran al compás de un silbato. Pero... ¿leer a la fuerza un libro de literatura, el Quijote y esas cosas? Ah no, eso sí que no, pues no faltaba más». Luego contaba cómo se produjo en él, siendo adolescente, el «prodigio» que obró la didáctica de su profesor: «La imposición de la lectura, por sí sola, no hace lectores, de la misma manera que un niño arrojado a la piscina no se convierte al instante en nadador. Sin embargo, es innegable que una vez dentro del agua aumentan las posibilidades de aprender a nadar». A su profesor, para despertar el gusanillo de la lectura, «no le hizo falta echarme por la fuerza a la piscina. Todos los días nos salpicaba desde dentro unas gotas de agua tibia y rica. Eso y algo de paciencia sabia obró el prodigio» (p. 6). Declaraba también que a ese maestro, un cura de «sagacidad didáctica», «jamás le oí ensalzar la lectura en función del placer, como se estila hoy día» (p. 7). El novelista y académico José María Merino declaraba a finales de 2012: «El otro día estaba en un congreso donde una joven escritora de cuyo nombre no quiero acordarme me reprochó seguir defendiendo el siglo XIX y la lectura de los Tolstoi, Galdós, Dickens. Y yo le dije que no era una escritora sino una impostora, porque la literatura es una gran tradición, y que sin conocer a los maestros no se puede escribir» (p. 9).

ser acercados al alumno, para cada edad el suyo, mediante la competencia del profesor y con el apoyo extraescolar e incluso preescolar, que tan importante papel juega en la enseñanza, sobre todo creando en el hogar la conciencia del esfuerzo y el deber<sup>4</sup>. Pienso que los libros fundamentales, que no carecen de placer intelectual y estético, hay que leerlos en los centros institucionales de enseñanza, el profesor *con* los alumnos, y los demás, discrecionalmente.

Por los clásicos, por el «los buenos libros», abogan distinguidos creadores y maestros. Mencionemos sólo algunos. Para el poeta y profesor Pedro Salinas el *qué* y el *cómo* se lee deben ir juntos en la educación. Proponía en *El defensor* (1948) lo siguiente:

Se leen los clásicos, para cada edad el suyo; los mejores libros, señalados no por Fulano o Mengano acorde con su capricho, sino por la tradición culta del mundo, con las variantes propias de cada país. Y se leen delicadamente aclarados, diariamente vividos, en la clase, año tras año, de suerte que el cómo leer se aprende sin saber cómo, al igual que el andar y el respirar, por natural ejercicio de la función. (p. 336)<sup>5</sup>

En 1961, el profesor Enrique Moreno Báez abogaba por esos escritores consagrados para el aprendizaje de nuestra tradición y de nuestra lengua en los capítulos VII y IX de *Nosotros y nuestros clásicos*. González de Cardedal, teólogo y profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca, se mostraba determinativo en «¿Qué leer?» (2005). Desestimaba el hecho de reducir la lectura a aquellos libros de consumo que buscan sólo el halago del lector y afirmaba con resolución: «Hay que leer, sobre todo, aquellos libros que han superado la prueba de humildad: los clásicos. Éstos han dignificado a los humanos tirando de ellos hacia arriba, hacia su mejor yo, y no correspondiendo vilmente a sus pasiones» (2005: 3). Y a finales de 2011, el novelista, crítico y profesor Rafael Reig nos ofrecía con la gracia de su pluma esta dieta de lectura en forma de pirámide alimenticia:

Hay que leer de todo, aunque la base siempre son los clásicos, que alimentan mucho y apenas engordan; también se recomienda el consumo diario y moderado

<sup>4</sup> Según Marina y De la Válgoma, una especialista norteamericana en la enseñanza de la lectura llamada Mem Fox asegura que «el primer día de escuela ya es demasiado tarde para que un niño empiece a aprender a leer» (p. 94).

<sup>5</sup> Para Salinas los autores clásicos constituyen «una escuela total» en la que se puede aprender de lo sentido y de la forma de decir, de manera que «cuando nos toque a nosotros, en nuestra modesta tarea del mundo, la necesidad de hacer partícipes a nuestros prójimos de una idea o de un sentimiento nuestros, esos clásicos que leímos estarán detrás [...] ayudándonos a encontrar la justa expresión de nuestra intimidad» (p. 452).

de poesía láctea y novela contemporánea de carne o de pescado; hay que leer sesudos ensayos igual que hay que comer verduras y frutas; y en el vértice de la pirámide están, como siempre, las deliciosas chucherías, las golosinas, la bollería industrial y esas hamburguesas hechas con párpados de ternera: son los *best sellers* que nos dan tanto placer y se comen casi sin darse cuenta, pero de los que no conviene abusar, si no queremos perder la línea o atrancar las neuronas con prejuicios, ideas bobas pronunciadas con solemnidad y espesos clichés de colesterol. (p. 2)

### 2.3. La función mediadora del profesor

Pedro Salinas se refería igualmente a la función principal del profesor. Afirmaba con claridad en *El defensor* (1981) que «la solución al gran drama de la lectura está, para mí, en la enseñanza de la lectura. En la formación del lector». Sentenciaba: «la letra con letra entra» (p. 335), y abogaba por «la restauración del aprendizaje del bien leer en la escuela. El cual se logra, no por misteriosas y complicadas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros». Y estimaba que «el maestro en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no fuera, como algunos creen, y sólo se encuentra adentrándose en él y no andando por las ramas. Y aseguraba que «se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala. Y al final de ella se alcanza a la posesión de una inteligencia formada, de un gusto propio, de una *conciencia de lector*, personal y libre [...]» (p. 336)<sup>6</sup>.

La enseñanza de la literatura requiere una técnica metodológica, unas estrategias u orientaciones. Sin embargo, eso no basta para crear y formar lectores en las aulas, que es en lo que coincidimos todos los profesores y pedagogos. Antes que la pedagogía abstracta está el conocimiento de la materia por el profesor y el entusiasmo para, como mediador, presentarla y hacer viva la clase. Andrés Amorós, catedrático de Literatura de la Universidad Complutense, contaba en el libro colectivo *Literatura y educación* que después de dar una charla, «Cierto

<sup>6</sup> Isabel García Lorca, hermana del poeta, fue alumna de Salinas en Madrid y luego profesora de Literatura y dejó anotado que «fue uno de mis mejores maestros», que «sus clases eran una delicia» y que sus explicaciones y comentarios de los textos se sustentaban en tres principios didácticos: expansión, penetración y fusión (2002: 180). Emilio Alarcos (Universidad de Oviedo) respondía a la pregunta de los métodos de enseñanza que le había sido planteada con estas palabras: «Como siempre, cada maestrillo tiene su librillo. Pero la base metodológica es evidente: leer, leer, y explicar, explicar. Naturalmente que si se tropieza con muros de hormigón, todo método falla» (Lázaro Carreter 1974: 23). En ello insisten profesores consultados por Lázaro Carreter (1974: 55, 94, 337). Y el novelista y profesor Luis Landero declaraba hace poco: «Mis clases son muy sencillas: leemos y comentamos lo que leemos» (en Abril 2004: 104).

profesor que ocupa un alto puesto en uno de los ICES (Institutos de Ciencias de la Educación) me hizo una pregunta: '¿Qué cree Ud., Amorós, que hace falta, antes de nada, para enseñar bien la literatura?' Después de pensar un poco, contesté: 'Saber literatura'. Él se quedó atónito ante esta respuesta inesperada y añadió: 'Bueno, yo me refería a *programar*' (Lázaro Carreter 1974: 44). Continuaba Amorós unas líneas más abajo: «Por desgracia, existen hoy en España muchos pedagogos que creen que para enseñar bien literatura española lo primero que hay que saber es *programar*» (pp. 44-45)<sup>7</sup>. Luego hacía esta declaración taxativa: «Quiero que queden muy claros dos principios, que, en mi opinión, son básicos: 1. Para enseñar, hace falta conocer a fondo la materia correspondiente, antes que la didáctica general. 2. Sólo pueden discutir de los métodos de enseñanza de una materia concreta los que dominan suficientemente esa materia y poseen experiencia de haberla enseñado» (p. 45).

Y más cercano en el tiempo, otro reconocido profesor universitario, Miguel Ángel Garrido Gallardo, en el capítulo titulado «Didáctica de la literatura» con el que cierra su *Nueva introducción a la teoría de la literatura* (2000), considera que la mediación cualificada del profesor «puede ser clave para el encuentro del lector (o alumno) con el texto en dos direcciones bien diferentes, una sumamente positiva, cual es la de facilitarle, mediante el análisis y la contextualización, el camino hasta el mismo vértice originario a partir del que ya no caben *más explicaciones*». La intermediación negativa es aquella, de carácter funcional, «en la que, antes que el verdadero aprendizaje, se valora que los muchachos aprueben (¡a cualquier precio, incluso a costa de odiar la literatura!)» (p. 322-323). Apuntaba un camino sobre la mediación docente cuando aseveraba poco después que «nadie puede enseñar lo que no ama. Más allá de los métodos pedagógicos y las sucesivas y percederas corrientes de análisis, una buena enseñanza de la literatura radicará siempre, antes, en los conocimientos del maestro y en su capacidad para transmitir entusiasmo» (p. 327)<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> No faltan hoy en España opiniones refractarias de los pedagogos. El escritor y crítico Andrés Ibáñez dice en 2009 que «para los pedagogos todos los profesores son malos». Pero en realidad, según él, «el verdadero enemigo de la pedagogía es el buen profesor, el profesor que tiene experiencia, amor por lo que enseña, un estilo propio y una personalidad carismática» (p. 31). El profesor Moreno Castillo coloca a los «presuntos expertos» que son los pedagogos «entre los males de nuestro sistema» educativo (p. 32).

<sup>8</sup> En 2005, Moreno Bayona, profesor del instituto P. Moret-Irubide (Pamplona), sostiene igualmente en «Lectores competentes» que «la mejor animación lectora existente es la que consiste en impartir unas buenas clases de lengua y literatura. La percepción negativa que el alumnado tiene de dichas clases repercute -¡y de qué modo!- en la desgana lectora» (p. 154). Unamuno había defendido posturas parecidas. En un artículo de 1913 aseguraba desde su experiencia docente que «Lo que más encadena a un discípulo a su maestro, lo que más le hace cobrar afición a lo que éste le enseña, es sentir el calor de la pasión por la enseñanza, del heroico furor del magisterio. Cuando el que aprende siente que quien le enseña lo hace por algo más que por pasar el tiempo, por cobrar su emolumento, o por lo que llamamos cumplir el deber, y no suela pasar de hacer que se hace, entonces es cuando aquél se aficiona a lo que se le en-

A este principio fundamental de conocer la materia y transmitir entusiasmo deben supeditarse los planteamientos pedagógicos, aunque necesarios igualmente. Se deben *enseñar* los textos, exponerlos, explicarlos pedagógicamente, sí, pero sin perder la perspectiva y sin caer en el uso abusivo del lenguaje abstruso, en la «jerga técnica, tan cómicamente esotérica», que ya acusaba Salinas, para mostrar «su secreto» y sentir «la palpitación psíquica», en palabras del mismo (335, 336 y 418). De manera que en la base de la pirámide gráfica sobre la función mediadora del profesor se sitúan el saber y la pasión por la enseñanza; en el vértice, la metodología, práctica y racional.

#### 2.4. *La función del estudiante*

La actitud del estudiante cumple un papel fundamental en el circuito de la enseñanza. Durante la década de los ochenta del siglo XX se postulaba en los centros españoles de enseñanza media la corriente pedagógica del juego. Igualmente se proponía lo lúdico en las actividades extraescolares de animación a la lectura. Esta tendencia puede ser acaso aplicable a los niños, pero no me parece adecuada para bachilleres y estudiante de AP, donde debe predominar el rigor académico. Incluso para niños, Unamuno la consideraba impropia. Nos prevenía en «Arabesco pedagógico» (1913) contra este tipo de pedagogía lúdica, que huye de las dificultades y de enseñar a los niños lo recio que es el trabajo. «Y de ahí -arguye Unamuno- ha nacido lo de que aprenda jugando, que acaba siempre en que jueguen a aprender. Y el maestro mismo que les enseñan jugando, juega a enseñar. Y ni él, en rigor, enseña, ni ellos, en rigor, aprenden nada que valga la pena» (p. 551)<sup>9</sup>.

El 8 de mayo de 1990, Antonio Muñoz Molina disientía igualmente de este principio didáctico de lo lúdico en la conferencia inaugural del simposio de la Asociación de Profesores de Español (APE), celebrado en el Paraninfo de la Universidad Complutense de Madrid. Combatía con rotundidad lo lúdico como una tendencia contraria al esfuerzo, a la tenacidad y a la disciplina que observaba por entonces en España. «Eso que llaman lo lúdico se ha convertido en una categoría sagrada», afirmaba; y ponía como ejemplo sintomático de esa tendencia a la pereza y a la falta de rigor una película muy premiada:

---

seña. Y advierta, señor mío, que la pasión por la enseñanza no es la afición a la pedagogía como ciencia, del mismo modo que la pasión por la moralidad no es la afición a estudiar Ética» («Arabesco» 551-552).

<sup>9</sup> «En la plaga del normalismo», publicado dos años después, insistía en el error que según él suponía la pedagogía lúdica y defendía la introducción de «una concepción de la vida más austera, más ascética. Harto se abusa del juego» (989).



Me refiero a *Amadeus*, de Milos Forman. En ella se nos presenta a Mozart como un joven cretino al que el genio le ha sido concedido por una especie de capricho de Dios. Salieri, que es estudioso, perseverante, concienzudo, resulta ser un fracasado. Mozart, un idiota que no para de reír y de emborracharse y que lleva la peluca torcida, se sienta de pronto al clave y compone una música irrepetible. El genio, pues, según esa película, y según la creencia que se impone en la actualidad, no requiere trabajo ni disciplina, sino nada más que espontaneidad y juventud, y algo de suerte. («La disciplina» 57-58)

Y en 2008, Carlos Marzal, poeta y profesor de Enseñanza Secundaria, sostenía tesis semejantes en una columna periodística titulada «Placer y deber». Hacía diversas consideraciones contrarias a la pedagogía del juego, como «el hecho obvio de que no a todo el mundo le gusta jugar el mismo juego» y el no menos obvio de que «a las aulas los alumnos y profesores no acuden por capricho, sino por la obligación de aprender y trabajar», pues el juego y el placer bien entendidos se caracterizan porque «representan una elección pura, fuera de toda imposición, incluida la de tener que entregarse al placer y al juego por decreto académico». Continuaba con otras observaciones y luego exponía este principio acerca del esfuerzo: «El entretenimiento y el placer son la sorpresa de la educación, no su apriorismo: el cofre del tesoro con el que termina dando quien sigue el mapa y cava con esfuerzo termina por ser la verdadera fuente de placer y entretenimiento, para quien da con el secreto de la enseñanza». Para el profesor Marzal, «sin oposición, sin mérito, sin sudoración, no hay ningún placer maduro, ningún placer intelectual que merezca la pena». Terminaba su columna con una declaración contraria al tópico de que nadie ha de leer un libro por obligación, porque «gracias a ella leemos lo que tal vez nunca leeríamos por cuenta propia. En la exigencia late también la revelación de la alegría, un concepto mucho más ajustado a la verdad en materia de enseñanza. Contra el deber del placer –ese absurdo–, defendiendo el perseguir el placer del deber» (p. 8)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Harold Bloom, profesor de Humanidades la Universidad de Yale, había escrito al final del prólogo de *Cómo leer y por qué* (2002): «Yo no patrocino precisamente una erótica de la lectura, y pienso que ‘dificultad placentera’ es una definición plausible de lo sublime» (p. 27). Brioschi y Di Girolamo (2000) estiman que «El placer estético se funda, por su naturaleza, en un acto de libre elección; responde a un deseo, a una necesidad, que cada uno de nosotros satisface cuando y como mejor cree. Por el contrario, la escuela tiene por finalidad convertir los derechos en deberes, y esto vale también para la literatura. Así, la escuela no puede tomar en consideración los gustos y las disposiciones circunstanciales que suelen guiar nuestras preferencias: si en tal día y tal hora tocan las *Rimas* de Bécquer, no queda más remedio que leer las *Rimas* o refugiarse en una distracción culpable. Se trata, repetimos, de una contradicción general, que afecta a la institución educativa y no específicamente a la enseñanza de la literatura y no resulta más lamentable aquí que en otra parte. Por lo demás, es una contradicción necesaria, a la que probablemente no cabe dar una solución; a lo sumo tener conciencia crítica» (p. 65).

La tarea del estudiante estribará, pues, principalmente, en el *deseo de saber*, en la finalidad de *aprender* y en el hecho de ser activo y cooperador perseverante en el esfuerzo del aprendizaje con esa finalidad. En la afición a la lectura cumple un papel fundamental la pasión del profesor que *sabe* y vive la clase, pero operan otros factores importantísimos, como la sociedad, los amigos o la familia<sup>11</sup>. Y los padres, la sociedad, las instituciones son igualmente corresponsables de la creación de esa conciencia del deber de los educandos. En la tarea de la educación estamos implicados todos: padres, maestros, sociedad y Administración. Advierten los profesores Marina y De la Válgoma que «para educar a un niño, hace falta la tribu entera» (2007: 159).

Así pues, en la base de la pirámide se colocará, junto a la corresponsabilidad extraescolar de «la tribu entera», la responsabilidad particular y el *deseo de saber* del estudiante y luego no *el deber del placer*, sino *el placer del deber*, el placer que deviene de la *lectura* del texto tras la dedicación y el esfuerzo personal para lograr, con la ayuda vocacional y el entusiasmo y conocimiento del profesor, vencer las resistencias de ese texto y llegar al «secreto» que todo texto lleva consigo, a la «palpitación psíquica», de la que hablaba Salinas (1981: 418). Y así, *leyendo*, principalmente a los clásicos, y participando atenta, responsable y cooperativamente en las lecturas guiadas y vividas en clase aprenderemos *cómo leer* y a la vez alcanzaremos una conciencia reflexiva de lector personal y de calidad y no un consumidor de productos publicitados, muchas veces pseudoliterarios, o de numerosas y diversas informaciones servidas en la red y evaluadas por el criterio cuantitativo del número de visitantes, alejados de «la buena literatura»<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Lázaro Carreter declaraba en el artículo «El deseo de leer» (1984), motivado por la reaparición de un libro de Roland Barthes, donde habla de la lectura como deseo: «No creo apenas en el lector espontáneo; los que solemos tenernos por tales hallaremos en los orígenes de nuestra afición, si recapacitamos, estímulos y contagio. Para unos fue el ambiente familiar; para otros compañeros, amigos, que pusieron en nuestras manos el primer libro. Existía antes la coerción social, que exigía haber leído determinadas obras como señal de respetabilidad» (p. 49). Marina y De la Válgoma ofrecen un decálogo de «propuestas para que nuestros hijos se aficionen a la lectura» (2007: 108-111).

<sup>12</sup> El crítico Ignacio Echevarría se refería (octubre de 2012) al aumento del número de lectores y al incremento, a su vez, de la baja calidad de esos lectores: «Se recordará cómo años atrás Philip Roth escandalizó a muchos lectores al declarar que en Estados Unidos la buena literatura apenas contaba con 25.000 lectores. Entretanto, Roth se ha mostrado convencido de que esta cifra no cesa de disminuir». Cita a continuación estas palabras del novelista estadounidense: «En unos años, los buenos lectores van a ser tan pocos que van a ser como un culto; las 150 personas en los Estados Unidos que leen Anna Karenina, por ejemplo» (p. 25). Cerrillo apuntaba en 2005 que «uno de cada dos españoles mayores de 14 años no lee habitualmente» (p. 58) y según Rodríguez Marcos «leemos, pero a ritmo de *zapping*».

### 3. CUESTIÓN DE MÉTODOS

Dicen los teóricos de la literatura que una obra, como mensaje que es, no está completa hasta que no se actualiza en el lector. La literatura, como su enseñanza, constituye igualmente un acto de comunicación; un acto especial en virtud de las características y las distintas funciones que cumple cada elemento de ese acto. El esquema de comunicación de Jakobson, aplicado a los textos literarios, permite entender mejor los puntos de vista que adoptan los distintos enfoques metodológicos según las diversas corrientes de la Teoría Literaria, auxiliar indispensable, por otra parte, para la enseñanza junto con la Historia de la Literatura.

#### 3.1. Enfoques metodológicos

De manera muy general, Raman Selden, profesor de la Universidad de Durham, coloca las principales teorías de la literatura en el esquema de la comunicación, teniendo en cuenta el aspecto destacado en cada una de esas corrientes desde el siglo XIX. Unas hacen hincapié en la mente y en la vida del *escritor*; otras se centran en la experiencia del *lector*; los formalistas atienden a la *obra* en sí; la crítica marxista considera fundamental el *contexto* social e histórico; y la estructuralista llama la atención sobre los *códigos* utilizados en la elaboración del significado (1998: 11)<sup>13</sup>.

De manera más precisa y localizada, Ana Díaz-Plaja se refería en «El lector en Secundaria» (2002) a la evolución de los enfoques metodológicos en España y trazaba esta trayectoria que sintetizo. En los años cincuenta y primeros sesenta, predominaba un enfoque didáctico basado en el método historicista y positivista y el eje del método giraba en torno al *autor*. Se potenciaba excesivamente con este enfoque el memorismo y una cierta desconsideración del conocimiento directo de las obras. Por eso vino después el planteamiento *formalista* de los sesenta y setenta. Se aplicaron entonces propuestas didácticas basadas en el comentario de texto y la *obra* era el eje fundamental de este enfoque, que, finalmente, llevó a una aplicación rutinaria o mecanicista en su aplicación (p. 174). A mediados de los años ochenta y durante los noventa, la didáctica dio prioridad al *lector*, basándose en la *teoría de la recepción*. Esto conllevó el desarrollo de

<sup>13</sup> Una caracterización sencilla con ejemplos sobre las distintas corrientes de Teoría de la Literatura, en Michael Meyer: desde las estrategias formalistas a las de la Deconstrucción, pasando por las biográficas, psicológicas, históricas (Historia de la Literatura, Marxismo, Estudios Culturales, Nueva Crítica Historicista), estrategias de Género, (Feminismo, Crítica Gay y Lesbiana), Mitocrítica y Teoría de la Recepción (cap. 49: 1574-1592).

los talleres literarios<sup>14</sup> y se dedicó atención especial a la creación del lector y a la animación a la lectura con juegos previos o posteriores a esa actividad y una libertad lectora que encontró predicamento, como dijimos, en Daniel Pennac, defensor de los derechos del lector. Afirma Díaz-Plaja que este enfoque «prioriza el descubrimiento del placer de la lectura por encima del conocimiento sistemático de obras y autores» (p. 176). Un poco después, en 2006, Glòria Bordons y la misma Ana Díaz-Plaja hacían esta matización sobre la prioridad concedida al lector: «Hay que partir del lector, sí, pero también hay que recuperar los aspectos más ricos basados en el autor y en la obra para una comprensión global -y un mayor disfrute- del fenómeno literario» (2006: 10).

Así, pues, al final de esta trayectoria cronológica sobre los enfoques metodológicos, encontramos especialistas que advierten signos de vuelta a aspectos de la obra literaria que algunas metodologías nunca debían haber abandonado. Advertía el profesor Leonardo Romero Tobar en *Literatura y educación* de que ciertos planteamientos metodológicos podían caer en desviación y pérdida de los objetivos docentes más auténticos, pues aplicados desafortunadamente «solo sirven para enterrar lo específicamente literario en un turbión de logomaquias que vuelven a hacer buenos los versos del romance: *Entre tanta polvareda/ perdimos a don Beltrán*» (Lázaro Carreter 1974: 137-138). Y Eugenio de Bustos, profesor de la Universidad de Salamanca, apuntaba en igual sentido en ese libro colectivo: «Dámaso Alonso, común maestro de poetas y retóricos, nos ha advertido que la literatura se ha escrito para lectores y no para críticos, aunque parece que con escasa fortuna entre bastantes escritores y numerosos docentes» (p. 80).

Todavía en el siglo XXI oímos quejas semejantes, como la del teórico Tzvetan Todorov. Este crítico búlgaro, seguidor del estructuralismo francés desde los años sesenta y muy interesado entonces en los procedimientos, técnicas y métodos críticos, advierte ahora del peligro que corre la literatura con esta desatención al

<sup>14</sup> En el contexto metodológico de esos años disfrutó de cierta acogida en los institutos españoles la propuesta que los profesores Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón ofrecían como alternativa al enfoque didáctico historicista e incluso al comentario de texto. Publicaron en 1985 un opúsculo programático y al mismo tiempo de balance de su aplicación didáctica (*Los talleres literarios*). Convirtieron o pretendían convertir el aula de literatura en un espacio de creación o re-creación literaria, desplazando del programa de Literatura en el Bachillerato todos los demás elementos constitutivos, básicos según mi opinión, de una didáctica completa de esta materia, como el comentario de textos y la Historia de la Literatura, llegando incluso a «suprimirla durante un curso» (p. 57). La profesora Bordons corregía poco después este radical enfoque desestimativo del historicismo de Sánchez y Rincón diciendo que al fin y al cabo «tot text literari és històric» («Visió sincrònica» 33). Yo considero que tanto la Historia de la Literatura como el comentario de texto no han perdido valor hoy. Lo perjudicial es el abuso rígido o mecánico del modelo así como de los tecnicismos y jergalismos en que se puede caer al realizar el ejercicio del comentario o el exceso de historicismo. Pero el uso inadecuado que pueda hacerse del recurso auxiliar del estudio del texto no es imputable al recurso.

contenido en pro de la crítica. En *La literatura en peligro* (2007) censura la forma de enseñar la literatura en Francia cuando observa sentencioso que hoy «en la escuela no se aprende de qué hablan las obras, sino de qué hablan los críticos» (p. 22). Tal aseveración se asemeja a aquella que hacía Pedro Salinas sesenta años antes: «En las escuelas ya no se enseña a leer» (p. 336).

### 3.2. *Por una metodología integradora*

Bruce Joyce y Marsha Weil (1985) afirman que «los educadores han buscado durante milenios el modelo *perfecto*: el enfoque que resolverá *todos* los problemas educativos» y luego impugnan esa idea y defienden la tesis de que «la tarea de selección de modelos apropiados es compleja y que las formas de enseñanza ‘buena’ son numerosas según los objetivos» (p. 11). Poco después, en la línea contraria al dogmatismo metodológico, escriben: «No debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje» (p. 11).

En esta línea de pensamiento un tanto ecléctica estaba situado en 1975 el profesor y novelista Francisco Ayala. En medio de las controversias acerca de los métodos de aproximación al texto literario, se celebró en ese año un coloquio en el York College (Nueva York). Ayala participó con la exposición «Las disputas de las escuelas críticas». Parte de la idea de reconocer en el crítico una capacidad de percepción intuitiva ante el texto artístico para luego proceder a su examen mediante la «busca de los procedimientos más apropiados para alcanzar dicho valor estético» (1978: 233).

Sin desdeñar ningún método pero atendiendo al doble objetivo principal de enseñar a *leer* y a *escribir*, asentimos al enfoque de Ayala cuando argumenta en favor de un procedimiento crítico que considere el *contexto histórico-cultural*, puesto que «la obra es un producto de cultura dado en un cierto momento histórico y, por lo tanto, el esclarecimiento de su marco histórico-cultural y cuantas vinculaciones sociológicas con la realidad donde aparece inserta podamos establecer, ayudarán a su mejor entendimiento» (1978: 234)<sup>15</sup>; en favor de un método que tenga en cuenta la *personalidad y las circunstancias biográficas* de su autor, porque «servirán en gran medida para aclarar las intenciones conscientes y tam-

<sup>15</sup> Cómo explicar *El retablo de las maravillas* sin conocer la sociedad de la época en que Cervantes escribió y a quién se dirigía, se pregunta el narrador y profesor Alonso Zamora Vicente (Lázaro Carreter 1974: 194). En esta misma obra, Julián Marías advertía de la necesidad de prestar atención a todos los elementos que intervienen en el esquema de comunicación que es la literatura (1974: 294 y 296). Coinciden en ese enfoque Carlos París (p. 319) y Enrique Tierno (p. 327).

bién sus impulsos inconscientes en la redacción de la obra» (p. 234); y en favor de una aproximación crítica que no se olvide de la *tradición literaria* desde la que escribe el autor, porque «cuando se pone a escribir tiene ante sí paradigmas, modelos que imitar –o que eludir– en la producción de su propia obra» (pp. 234-235). Finalmente observa el profesor Ayala que «siendo la obra de arte literaria una estructura verbal, un edificio construido con palabras, los análisis de todas las clases que haya de practicarse en el terreno de la gramática y del lenguaje son de importancia primaria para la interpretación del poema» (p. 235).

Lázaro Carreter, «maestro de la moderna teoría literaria española» (Villanueva 1994: 15), es también partidario de una semiótica integradora de todos los elementos que intervienen en la creación de una obra, a la manera de Ayala. En 1983 presentó la ponencia «El poema lírico como signo» en el Congreso Internacional sobre Semiótica e Hispanismo y que hoy podemos leer en *De poética y poéticas*. Defendió en ella la tesis de que en la interpretación de la obra literaria hay que atender también al autor, por el que abogó igualmente Ayala, hecho que la Semiótica y muchas corrientes de la Teoría de la Literatura se resistían a considerar desde que fue desterrado. En su intervención dijo que no se trataba sino de devolverle la importancia que se le negaba en muchas de las ramas inmanentistas de la Teoría: «Sin autor, no hay obra; pero es esta verdad perogrullesca la que para muchos teorizadores literarios necesita demostración». Aclaraba después que concederle la importancia propia al autor «no implica restituirlo al trono desde el cual gobernó la crítica, sino reconocer el hecho obvio de que el poema recibe su intención significativa del poeta, y de que a éste lo ha movido un designio de comunicación, sin el cual no puede imaginarse cómo se hubiera decidido a escribir» (*De poética* 20).

Creemos que de esta manera, con los enfoques metodológicos de los profesores españoles Ayala y Lázaro Carreter, se presta la atención debida y equilibrada a todos los elementos que intervienen en el acto de comunicación que es la literatura y que habían sido desatendidos en muchos enfoques. Se cumplirá así aquella observación que hacía Selden (1998) cuando al presentar la función predominante en los planteamientos de cada una de las principales teorías de la literatura afirmaba que «en sus formulaciones más brillantes, ninguno de esos planteamientos hace caso omiso de las demás dimensiones de la comunicación literaria» (p. 11).

#### 4. LITERATURA EN EL AULA DE L1, LE Y L2

En «La enseñanza de la literatura», Lázaro Carreter atribuía al profesor dos funciones principales: «facultar a los jóvenes ciudadanos para que su capacidad expresiva, oral y escrita, les permita una instalación social confortable»; y «enseñar a leer; es decir, adiestrar a los alumnos para una lectura 'lúcida', de toda clase de

mensajes» y entre ellos, claro está, los artísticos: «la literatura es el gran medio para iniciar en esas lecturas difíciles» (pp. 12, 13)<sup>16</sup>.

#### 4.1. *Expresión escrita y oral*

El profesor Moreno Bayona cree que escribir ayuda a comprender mejor lo que leemos. En el artículo «Lectores competentes» (2005) sostiene que «la escritura se convierte, en este sentido, en la radiografía de nuestra capacidad para entender y expresar la complejidad que nos acucia. Si nuestro conocimiento de la complejidad del lenguaje es óptimo, también lo será nuestra expresión y, por tanto, la comprensión ajena» (p. 165). Propone el recurso de *trascodificar* textos, consistente en «tratar de decir lo mismo que el texto madre, pero recurriendo a otro código expresivo. Sólo si se comprende el texto, se podrá emprender con éxito dicha actividad» (p. 165). De esta manera nos apropiamos del mensaje y podemos utilizarlo en un acto de comunicación determinado. La trascodificación, aclara después, «implica, ante todo, realizar una lectura detenida de una información determinada para, después, presentarla de otra forma y mediante un código expresivo distinto» (p. 165): re-creación, modernización, expansión, reducción, etc.

Muchos libros y manuales de literatura proponen actividades de ficción. Sería largo traerlas aquí, pero no debo dejar pasar la ocasión de referirme a algunas que persiguen practicar ese tipo de escritura de ficción narrativa, es decir, creativa o re-creativa. Valgan de ejemplo las que ofrece la novelista Laura Freixas, quien realiza una clara exposición teórica sobre este género y luego propone ejercicios prácticos de provechoso interés didáctico. Plantea ocho de esos ejercicios y a cada uno le asigna un texto de referencia. También vincula los ejercicios con la teoría de la narración (1999: 85-97).

Del estudio del texto literario en sus distintos aspectos (la enunciación del mensaje, el espacio y el tiempo de la acción, los personajes, el tema o el estilo...), surgen diversas cuestiones, susceptibles de ser tratadas oralmente o por escrito. Para fomentar la competencia comunicativa oral servirán la exposición y el debate, de los que habla M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal Rodríguez en «Didáctica de la comunicación oral» (1991). Para practicar la modalidad escrita, de carácter expositivo o argumentativo, el lector encontrará propuestas o estrategias en autores españoles como Onieva (1995), Cassany (1998, 2012) o Montolío (2007).

<sup>16</sup> Sobre las mismas funciones del profesor insistirá de nuevo en «Hacia una moderna pedagogía de la literatura». Observa en esta conferencia la necesidad de practicar una «Didáctica del texto», lo cual implica para el profesor de enseñanza media ensanchar didácticamente el campo de la lengua y la literatura para incluir también la pedagogía del texto cuyo fin principal es «desarrollar en nuestros alumnos la aptitud para la lectura lúcida y la expresión satisfactoria de cualquier mensaje» (p. 37).

En este mismo sentido, disponemos también de interesantes trabajos norteamericanos. Quentin Miller, profesor de Suffolk University, agrupa una amplia selección de escritos, pertenecientes a autores significativos, en torno a ejes temáticos (2005). Cada texto, a su vez, va seguido de un cuestionario dividido en tres tipos de preguntas: para comprender, para generar ideas y para desarrollar ideas, sobre un texto en sí mismo o en comparación con otro; es decir, literatura para leer críticamente y para escribir académica o creativamente. Recomendables resultan también el libro de Reid (1988), el de Barnet, Berman y Burto (1988, caps. 1-5), y el de Michael Meyer (2012, caps. 50-51), ambos con varias ediciones. Este tipo de escritos expositivos o argumentativos, orales o escritos, puede realizarse de forma directa sobre un aspecto de un texto en sí o en comparación con otros textos.

#### 4.2. *Literatura para la enseñanza de LE*

Quiero además señalar que la literatura como instrumento para la enseñanza de lengua española a estudiantes pertenecientes a la categoría de LE, especialmente en niveles inferiores a los que aquí venimos considerando, va adquiriendo importancia creciente en nuestros días. Hace unos años se consideraba que el método, prácticamente único, de enseñanza del español como lengua extranjera debía ser el comunicativo e instrumental, utilizando para ello textos escritos en un lenguaje conversacional. Dejaban marginados los textos literarios. Hoy son varias las voces de profesores que defienden la literatura como instrumento para cumplir esa función: Mendoza (1993), Jurado y Zayas (2002), Acquaroni (2006 y 2007), Cruz Piñol (2006) y Marta Sanz (2006). Esta última estima la literatura «como medio útil y legítimo para el aprendizaje de lenguas y también como fin en sí mismo» (p. 7). Recoge un repertorio de técnicas para la explotación de textos poéticos y su aplicación en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Además de analizar el poema, plantea una tabla de técnicas y ejercicios que permiten sacar rendimiento didáctico a los textos en el plano comunicativo y creativo: ejercicios en cierto modo apuntados arriba de *reconstrucción* o restauración de textos previamente alterada; *reducción* del texto; *sustitución* de unos elementos por otros; *expansión* (inclusión de pasajes narrativos, discursivos, etc.); cambio de *formato* del poema (convertirlo en dibujo, transformar una carta en narración); *contraste* entre dos poemas o textos, etc. (pp. 16-17).

#### 4.3. *Para la lectura en el aula de L1, L2 y LE*

Pese a que no exista correspondencia absoluta de competencia entre las categorías de L1, LE y L2 en los niveles a los que nos hemos dirigido aquí, el proceso



de enseñanza y aprendizaje en las tres categorías presenta muchas características comunes. En virtud de ese nivel de competencia comunicativa que comparten, propongo, en apéndice por su extensión e independencia, unas estrategias u Orientaciones metodológicas cuya aplicación puede resultar útil para esa lectura «lúcida» de la que hablaba Lázaro Carreter. Ténganse en cuenta en su consideración estas palabras de G. Bordons y A. Díaz-Plaja: «En didáctica de la literatura no existen las ‘recetas’. Los mejores resultados siempre se obtienen cuando el profesor parte de experiencias ajenas, pero elabora sus propias propuestas» (2006: 8).

Las estrategias o procedimientos y técnicas de acercamiento al texto que proponemos están basadas en una Teoría de la Literatura sencilla, pero de aplicación necesaria en estos niveles de Bachillerato y de AP en quienes hemos estado pensando principalmente a lo largo del ensayo. Afirma Eagleton que «hay también estudiosos y críticos que protestan porque la teoría literaria ‘se interpone entre el lector y el libro’. A esto se responde sencillamente que sin algún tipo de teoría –así sea irreflexivo e implícito– no sabríamos, en primer lugar, qué es una obra literaria ni cómo hemos de leerla» (1993: 10).

Cada género literario tiene una estrategia o *procedimiento*, pero toda estrategia conllevará dos ideas básicas asociadas a ella y acordes con nuestra visión metodológica de la literatura: los *contenidos* propios de toda unidad didáctica, y los *objetivos* que nos proponemos al realizarla. De esta manera, la unidad didáctica quedará estructurada en tres apartados interrelacionados: objetivos que nos proponemos, contenidos que queremos desarrollar y procedimientos o estrategias aplicables para ello, pues, como afirma Kayser, «para estar en condiciones de responder a todas las cuestiones acerca de la esencia y significado del estudio literario, se impone el riguroso conocimiento de los objetivos que deseamos alcanzar y de los métodos adecuados» (1992: 14).

Los procedimientos examinarán, a su vez, el autor, el contexto histórico y cultural y el texto. Expresamente proponemos que al estudiar el texto, completo o fragmentario, se tengan en cuenta datos sobre el autor (biografía, ideología, obras, movimiento literario...) y la época, siempre que tales datos o hechos estén directa y estrechamente relacionados con el texto objeto de estudio<sup>17</sup>. Desde nuestro enfoque metodológico, estos aspectos son importantes para que el estudiante no se quede en el *sentido* subjetivo del texto, aisladamente considerado, e

<sup>17</sup> Brioschi y Di Girolamo (2000), hablando de los métodos críticos intrínsecos (formalismo, estructuralismo) y extrínsecos, advierten de la semejanza existente entre el acto conceptual de ver y el de leer y estiman que la lectura de un texto será más rica cuantas más categorías tengamos para observar e interrogar al texto, para hacer que hable: «Y es obvio –afirman– que veremos tanto mejor cuanto más numerosas, sutiles y ricas sean las categorías con que interrogamos a las cosas» (p. 59).

intente llegar al *significado* del mismo, a pesar de la tesis mantenida por Roland Barthes y otros defensores de la idea de que es imposible llegar al significado de una obra, a lo que quiso decir el autor. A nuestro juicio, la Teoría Literaria junto a estos aspectos contextuales y biográficos propios de la Historia de la Literatura son auxiliares importantes para aproximarnos a los significados de las obras. Es posible que no lleguemos a la *verdad* del significado, pero al menos aspiramos a conseguir con ellos una interpretación *válida* de la intención del autor, como propugna Lázaro Carreter («La enseñanza» 19).

Las orientaciones o estrategias metodológicas aspiran a ser el instrumento didáctico para interrogar y hacer hablar al texto, para *leer* el texto *con* el estudiante y también para que el estudiante lo aplique personalmente en el caso de tener que rendir cuentas de una lectura obligatoria, un análisis o una exposición oral o escrita. Daniel Pennac, activo defensor, como se ha dicho ya, del placer de leer y de su gratuidad para el adolescente (1993: 122), se pregunta: «¿Y si, en lugar de *exigir la lectura*, el profesor decidiera de repente *compartir* su propia dicha de leer?» (p. 78). Yo matizaría la cuestión así: ¿Y si, además de *exigir la lectura*, el profesor y el estudiante *compartieran la lectura* y la propia dicha de leer?

Las estrategias contribuyen a la lectura compartida, y sus puntos son susceptibles, circunstancialmente, de ser tratados de forma selectiva y a su vez deben ser encargados para que el estudiante participe activamente y realice exposiciones. Además, contribuyen a evitar que en las clases se produzca eso que el profesor Lázaro Carreter llamó «el espontaneísmo, esa plaga de la pedagogía que consiste en una mera incitación al parloteo» («La enseñanza» 23).

Y en fin, resulta obvio decir que el grado de exigencia demandado en su aplicación dependerá del nivel de competencia de los alumnos. Sobre esta reciprocidad, nunca se ha de olvidar que la atracción de toda actividad está relacionada con la satisfacción que produce y el esfuerzo que requiere lograrla, según estiman los profesores José Antonio Marina y María de la Válgoma (2007) en la fórmula siguiente: El *atractivo* de una tarea es igual a la *satisfacción* producida, dividida por *dificultad* para conseguirla (p. 79).

## 5. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

Recapitulando las principales ideas expuestas, pienso que para orientar la enseñanza de la literatura en el futuro sería deseable no caer en babelismos ni en rígidas disputas de escuela. Invirtamos la apreciación crítica de Todorov para que en las aulas se hable más de las obras que de los críticos. El profesor de literatura,

que lo es también de expresión, para ejercer la enseñanza de su disciplina necesita saber literatura, Teoría de la Literatura, Historia de la Literatura y disponer, además, de una metodología. Con todo este equipaje podrá acercarse al deseado objetivo de enseñar a *leer* y a *escribir*. Si el profesor no disfruta con la enseñanza o no conoce la literatura o las ciencias auxiliares para acercarse a ella y hablar de ella y escribir sobre ella, los procedimientos y recursos metodológicos y las programaciones más atinadas no serán suficientes. Ninguna metodología surtirá efecto por sí misma, porque no hay recetas mágicas para enseñar bien lo que no se sabe bien. Y el estudiante, por su parte, sin apertura mental ante la materia y sin predisposición favorable y esfuerzo, no aprenderá satisfactoriamente, porque es difícil aprender lo que no se quiere saber.

George Steiner publicó en 1979 un ensayo titulado «Crítico/Lector», recogido en *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Dice al final del mismo: «Lo que necesitamos son lugares; por ejemplo, una mesa con unas sillas alrededor donde podamos volver a leer, a leer juntos. Uno apunta a tal desiderátum en los niveles más literales» (p. 130). De la lectura *compartida* se pasará a la escritura para alcanzar un grado elevado de posesión del lenguaje<sup>18</sup>. Se trata, además, de evitar que se cumpla ese sombrío pronóstico supuesto por Darío Villanueva que colocamos al comienzo de este trabajo. Enseñar literatura consistirá, como decía Pedro Salinas, en «buscar en las palabras de un autor la palpitación psíquica que me las entrega encendidas a través de los siglos: el espíritu en su letra» (1981: 418). Y la labor del profesor de literatura, con su metodología, se asemejará mucho a la del sembrador de la parábola evangélica. Ciertamente, no todas las tierras recibirán la semilla con igual grado de aceptación ni esa semilla arraigará y fructificará en todos los campos al mismo tiempo y como sería deseable, por distintas circunstancias. Tratemos, no obstante, de enseñar con *sabiduría* y entusiasmo, porque así, aunque no podamos mejorar la predisposición de algunas tierras, evitaremos que las buenas y fértiles dejen de dar el fruto que les corresponde y alcanzaremos la satisfacción consecuente.

<sup>18</sup> Marina y De la Válgoma (2007) ofrecen este dato: «Las encuestas nos dicen que más de un 30% de los jóvenes españoles y franceses de 24 años de edad no entienden los editoriales de los periódicos» (p. 69). Serafín Fanjul (2012), de la Real Academia de la Historia, considera que España hoy es «Un país sin lengua». Detecta en la expresión del español «faltas de ortografía, trabucamientos chistosos, logomaquias, imposibilidad de que hile dos frases con un cierto sentido lógico, huelga salvaje de concordancias de género y número [...], un elenco de instrumentos de tortura que patentiza la ignorancia del hablante tanto como la pésima instrucción pública (y privada) que reciben niños y jóvenes [...]» (p. 3). Se olvidó de la prosodia en muchos comunicadores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abril Villalba, Manuel. *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 2004.
- Acquaroni, Rosana. «Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE», *Carabela* 59 (2006): 49-77.
- Acquaroni, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación, 2007.
- Aramburu, Fernando. «Hacer leer a un niño (sin romperlo)», *El Cultural* (supl. de *El Mundo*) 29 sept. 2005: 6-7.
- Ayala, Francisco. «La disputa de las escuelas críticas». *El jardín de las delicias. El tiempo y yo*. Madrid: Espasa-Calpe (Austral), 1978. 230-235.
- Barnet, Sylvan, Morton Berman y William Burton eds. *Literature for Composition. Essays, Fiction, Poetry, and Drama*. 2ª. ed. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company: 1988.
- Bloom, Harold. *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- Bobes Naves, María del Carmen. «El teatro». Comp. y ed. Darío Villanueva 241-268.
- Bordons, Glòria. «Visió sincrònica sobre la didàctica de la literatura», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 1 (julio 1994): 27-36.
- Bordons, G., y A. Díaz-Plaja, coords. *Enseñar literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó, 2006.
- Brioschi, Franco, y Costanzo di Girolamo. *Introducción al estudio de la literatura* (colaboración de A. Blecua, A. Gargano y C. Vaíllo). 5ª ed. Barcelona: Ariel, 2000.
- Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. 6ª ed. Barcelona: Anagrama, 1998.
- Cassany, Daniel. *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- Cerrillo Torremocha, Pedro C. «Lectura y sociedad del conocimiento.» *Sociedad lectora y educación*. Salida espec. de *Revista de Educación* (2005): 53-61.
- Cruz Piñol, Mar. «La literatura y su lugar en el aula de E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades», *Carabela* 59 (2006): 119-130.
- Díaz-Plaja Taboada, Ana. «El lector en Secundaria». *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* 12. Comp. Belén Muñoz y otros. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación y Universidad de Zaragoza, 2002. 171-197.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Reimp. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Echevarría, Ignacio. «Lectores de baja calidad», *El Cultural* (supl. de *El Mundo*) 26 oct. 2012: 25.
- Fanjul, Serafín. «País sin lengua», *ABC* 29 dic. 2012: 3.
- Freixas, Laura. *Taller de narrativa*. Madrid: Anaya, 1999.
- García Lorca, Isabel. *Recuerdos míos*. Ed. Ana Gurruchaga y pr. Claudio Guillén. Barcelona: Tusquets Editores, 2002.
- Garrido Gallardo, Miguel Ángel (colaboración de A. Garrido y Á. García Galiano). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

- González de Cardedal, Olegario. «¿Qué leer?», *ABC* 29 mar. 2005: 3.
- Gutiérrez Flores, Fabián. «El espacio y el tiempo teatrales. Propuesta de acercamiento semiótico». *Tropelías. Revista de teoría de la literatura y literatura comparada* 1 (1990): 135-149.
- Ibáñez, Andrés. «Pedagogía», *ABC de las Artes y las Letras* (supl. de *ABC*) 14-20 feb. 2009: 31.
- Joyce, Bruce, y Marsha Weil. *Modelos de enseñanza*. Trad. R. Sánchez. Madrid: Anaya, 1985.
- Jurado Morales, José, y Francisco Zayas Martínez. *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad e Instituto San Fernando de la Lengua Española, 2002.
- Kayser, Wolfgang. *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Trad. María D. Mouton y V. García Yebra. 4ª ed. rev. 7ª reimp. Madrid: Gredos, 1992.
- Lázaro Carreter, Fernando. *De poética y poéticas*. Madrid: Cátedra, 1990.
- Lázaro Carreter, Fernando. «El deseo de leer», *ABC* 18 dic. 1984: 49.
- Lázaro Carreter, Fernando. «La enseñanza de la literatura». *Actas I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas (noviembre-diciembre de 1988)*. Cáceres: ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) y Universidad de Extremadura, 1991. 11-32.
- Lázaro Carreter, Fernando. «Hacia una moderna pedagogía de la literatura», *Boletín Informativo* (Fundación Juan March) 217 (feb. 1992): 32-37.
- Lázaro Carreter, Fernando. «La literatura como fenómeno comunicativo». *Pragmática de la comunicación literaria*. Ed. José Antonio Mayoral. Madrid: Arco/Libros, 1987. 151-170.
- Lázaro Carreter, Fernando. *¿Qué es la literatura?* Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1976.
- Lázaro Carreter, Fernando. ed. *Literatura y educación. Encuesta realizada por Fernando Lázaro Carreter*. Madrid: Castalia, 1974.
- Lázaro Carreter, Fernando, y Evaristo Correa Calderón. *Cómo se comenta un texto literario*. 14ª ed. rev. y amp. Madrid: Cátedra, 1976.
- López-Casanova, Arcadio. *El texto poético. Teoría y metodología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1994.
- Mañana, Carmen. «A la conquista de los lectores perdidos», *Babelia* (supl. de *El País*) 3 en. 2009: 14.
- Marina, José Antonio, y María de la Válgoma. *La magia de leer*. Barcelona: DeBols!llo, 2007.
- Marzal, Carlos. «Placer y deber.» *Campus* (supl. de *El Mundo*) 20 feb. 2008: 2.
- Mendoza Fillola, Antonio. «Literatura, Cultura, Intercultura: reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera», *Lenguaje y textos* 3 (1993): 19-42.
- Merino, José María. «La literatura está en franco abandono», Entrevista. *El Cultural* (supl. de *El Mundo*) 9 dic. 2012: 8-9.
- Meyer, Michael. *The Compact Bedford Introduction to Literature. Reading. Thinking. Writing*. 9ª ed. Boston: Bedford, 2012.

- Miller, Quentin. *The Generation of Ideas. A Thematic Reader*, Boston: Thomson Wadworth, 2005.
- Montolío, Estrella, ed. *Manual práctico de escritura académica*. Vol. 2. Reimpr. Barcelona: Ariel, 2007.
- Moreno Báez, Enrique. *Nosotros y nuestros clásicos*. Madrid: Gredos, 1961.
- Moreno Bayona, Víctor. «¿Escribir para leer?», *Alacena* 32 (otoño 1998): 39-43.
- Moreno Bayona, Víctor. «Lectores competentes.» *Sociedad lectora y educación*. Salida espec. de *Revista de Educación* (2005): 153-167.
- Moreno Castillo, Ricardo. «Algunos males del sistema educativo», *El País* 4 dic. 2008: 31-32.
- Muñoz Molina, Antonio. «La disciplina de la imaginación». *¿Por qué no es útil la literatura?*, ed. Luis García Montero y Antonio Muñoz Molina. Madrid: Hiperión, 1993. 43-60
- Onieva Morales, Juan Luis. *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum, 1995.
- Pennac, Daniel. *Como una novela*. Trad. Joaquín Jordá. Barcelona: Círculo de Lectores, 1993.
- Redondo Goicoechea, Alicia. *Manual de análisis de la literatura narrativa. La polifonía textual*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- Reid, Joy M. *The process of Composition*. 2ª ed. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1988.
- Reig, Rafael. «Abundancia roja», *ABC Cultural* (supl. de *ABC*) 17 dic. 2011: 2.
- Reyzábal Rodríguez, Mª Victoria. «Didáctica de la comunicación oral.» *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*. Dir. Víctor García Hoz. Madrid: Rialp, 1991. 229-263.
- Rodríguez Marcos, Javier. «Leemos, pero a ritmo de *zapping*», *El País* 15 dic. 2007: 32-33.
- Rubio Martín, María, Ricardo de la Fuente y Fabián Gutiérrez. *El comentario de textos narrativos y teatrales*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1994.
- Salinas, Pedro. *El defensor. Ensayos completos*. Vol. 2. Madrid: Taurus, 1981.
- Sánchez Enciso, Juan, y Francisco Rincón. *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos, 1985.
- Sanz Pastor, Marta. «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela* 59 (2006): 5-23.
- Selden, Raman. *La teoría literaria contemporánea*. 2ª ed. corr. 3ª reimp. Barcelona: Ariel, 1998.
- Steiner, George. *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- Todorov, Tzvetan. *La literatura en peligro*. Trad. Noemí Sobregués. Barcelona: Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg, 2009 [en Francia, 2007].
- Unamuno, Miguel de. «Arabesco pedagógico.» *Meditaciones y ensayos espirituales*. OC. Ed. M. García Blanco. Vol. 7. Madrid: Escelicer, 1967. 550-553.
- Unamuno, Miguel de. «La plaga del normalismo.» *La raza y la lengua*. OC. Ed. M. García Blanco. Vol. 4. Madrid: Escelicer, 1968. 985-990.
- Villanueva, Darío. Introducción. *Curso de teoría de la literatura*. Coord. y ed. Darío Villanueva. 11-16.
- Villanueva, Darío. Coord y ed. *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus, 1994.
- Zapata, Pablo. «Leer en Bachillerato», *Alacena* 29 (1997): 35-36.

## APÉNDICE 1

### ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO DE LA POESÍA

La poesía es el género que más dificultades suele presentar a los estudiantes de Secundaria y Bachillerato y a los estudiantes anglohablantes de literatura española. No contamos con imágenes narrativas o filmaciones que, como en la narrativa o en el teatro puedan allanar el camino. Muchas veces no se lee poesía por falta de competencia lectora. Ahora bien, con frecuencia existe competencia lectora y tampoco se lee. Como profesores, pues, debemos encaminar nuestra estrategia a que los estudiantes adquieran esa competencia.

#### 1. INTRODUCCIÓN. EL AUTOR EN RELACIÓN CON EL TEXTO Y EL CONTEXTO HISTÓRICO Y CULTURAL

Consideramos conveniente y necesario situar esa obra dentro de la producción del autor. Por ello proponemos aquí que deben incluirse, de forma selectiva y pertinente, los datos del autor (biografía, ideología, obras, movimiento literario...) y de la época directamente relacionados con el texto objeto de estudio.

#### 2. PLANO DE LA FORMA INTERIOR: MODELO COMPOSITIVO Y ACTITUDES DE LA VOZ

Es fundamental, ante un texto poético, facilitar al estudiante unos procedimientos de comprensión que le permitan reducir en lo posible el grado de dificultad y lograr esa satisfacción que invite a realizar la tarea de redactar un comentario, un análisis o preparar una exposición general o sobre asuntos particulares. Arcadio López-Casanova, profesor de la Universidad de Valencia, nos ofrece algunos aspectos interesantes (1994). Los más importantes son dos: el *modelo compositivo* o disposición de la idea o ideas básicas y las *actitudes líricas* de la voz en la situación comunicativa que es el poema.

##### 2.1. *Modelo compositivo: cómo se disponen las ideas*

Para el modelo compositivo, López-Casanova parte del principio de que la construcción de todo poema obedece a un esquema interno que puede presentar distintas modalidades según dispone o distribuye las unidades temáticas (1994: 36 y ss.). Estos son los esquemas o modelos principales:

2.1.1. Disposición de las ideas de forma lineal o acumulativa. Se caracteriza por la repetición de unidades de significado. Es la que ofrece la rima 41 de Bécquer «Tú eras el huracán».

2.1.2. Analítica o analizante. Se caracteriza por presentar al principio la base o idea principal que luego se va desarrollando o analizando. La rima 4 sirve de ejemplo (38): en los cuatro primeros vv. se habla de la falta de asuntos, y en las estrofas siguientes se van exponiendo diversos motivos. (Recordamos que esta rima 4 se propone en el curso de AP).

2.1.3. Sintetizante. Lleva la idea central al final, y en la parte o partes anteriores se van presentado modalidades o casos de la idea central. López-Casanova pone por ejemplo una canción de Miguel Hernández. También puede servir la rima 11 de Bécquer, donde la mujer rubia y la morena son aspectos distintos de una idea central que va al final y que es la búsqueda de la mujer ideal. Igualmente serviría la rima «Volverán las oscuras golondrinas». Ambas composiciones se deben estudiar en el curso AP.

## 2.2. *Actitudes de la voz lírica y funciones del lenguaje: quién habla y cuál es la actitud*

En relación con las actitudes de la voz y la situación comunicativa que presenta el texto, López-Casanova establece distintas modalidades en el capítulo «Figuras pragmáticas» (1994: 61-82). Resultan de combinar la voz que habla, la actitud que manifiesta y la función que cumple el lenguaje. He aquí expuestas con cierta simplificación:

2.2.1. Actitud enunciativa. Habla de otro. La voz del poema es un mero presentador del mensaje: actúa como descriptor o narrador porque él no está dentro del poema. En el poema no hay un yo ni un tú, sino un él. La actitud es meramente enunciativa, y la función del lenguaje es representativa, es decir, quiere comunicar objetivamente un hecho o un fenómeno ajeno.

2.2.2. Actitud de apóstrofe. Habla a otro. La voz se dirige a un tú o segunda persona, singular o plural; ya no habla de un él, como en la anterior, sino que se refiere a un tú existente en el poema ante el que la voz muestra una actitud de apóstrofe y utiliza el lenguaje con una función apelativa, para influir en ese tú en cierto modo, puesto que se dirige a él. A veces la voz se dirige a un tú que puede ser un yo desdoblado. En esta actitud de apóstrofe la voz puede estar dentro del poema o fuera de él. Ejemplo de poema con la voz fuera del mismo: «Palacio,



Buen amigo» de Machado. Ejemplo de poema con voz interna tenemos en estos versos de Herrera: «Amor, en un incendio no acabado/ ardí de fuego tuyo, en la florida/ sazón y alegre de mi dulce vida,/ todo en tu viva imagen transformado». El yo puede dirigirse a la amada, a la patria, a un amigo, etc.

2.2.3. Actitud de canción. Habla de sí mismo. La voz es interna y su actitud es la de canción porque el yo habla y da testimonio de sí mismo y utiliza el lenguaje con la función expresiva.

2.2.4. Actitud de escenificación. Aparece cuando el hablante concede la voz y la actorialización a una figura. Esa figura presentará rasgos de ser eso, actor y voz. Hay voces que hablan unas con otras. Es lo que ocurre también en un apartado del romance «Ay de mi Alhama» y en otro de «El infante Arnaldos». Esta actitud cumple una función representativa y resulta la más objetiva.

### 3. PLANO DE LA EXPRESIÓN O DE LA FORMA EXTERIOR: ESTRUCTURA, MÉTRICA Y RECURSOS

El modelo compositivo y la voz permiten describir y procesar el poema y realizar un acercamiento fundado racionalmente al contenido y al tema del mismo, cuyo acceso no siempre resulta fácil. Ahora bien, ese primer plano constituye la primera fase de su análisis. Debe tratarse también de presentar la organización o *estructura* de la materia poética estableciendo los apartados apreciables de forma razonada, y destacar el rendimiento expresivo de los principales *recursos* que el autor ha puesto en juego para su propósito comunicativo, tanto desde el punto de vista fónico (ritmo, acentos, rima, etc.) como morfosintáctico y léxico-semántico. Es lo que Lázaro Carreter y Correa denominan «análisis de la forma partiendo del tema» (1976: 39).

### 4. CONCLUSIÓN: JUICIO Y VALORACIÓN PERSONAL

Estos mismos autores señalan dos aspectos: balance y opinión. Para lo primero debemos reducir a líneas generales los rasgos de nuestras observaciones y análisis que confirman el principio fundamental de nuestro comentario. En cuanto a la opinión, ha de ser personal y expuesta de manera sincera, fundada, «modesta y firme». Pensemos, por ejemplo, qué dice al lector en general y a nosotros en particular. Se debe rehuir el empleo de fórmulas hechas o demasiado generales. A veces tendremos que alabar y elogiar el texto, porque así lo exija su calidad; pero otras veces su sentido moral, su tema o su forma no nos agradarán y debemos decirlo (Lázaro Carreter y Correa 1976: 47).

## APÉNDICE 2

### ORIENTACIONES PARA LA LECTURA Y ESTUDIO DE UNA OBRA NARRATIVA

Los elementos de la narración se pueden sintetizar de manera sencilla en estas cinco preguntas: quién, qué, dónde, cuándo y cómo. En el acercamiento a un texto narrativo hay que considerar estos elementos, que se agrupan en dos grandes apartados: la historia y el discurso, además de la introducción y localización.

#### 1. INTRODUCCIÓN

Remitimos a lo dicho en el apartado 1 de Orientaciones para la lectura y estudio de la poesía.

#### 2. LA HISTORIA

La historia constituye el plano del contenido y en ella están el quién, el qué, el dónde y el cuándo.

##### 2.1. *Acción:*

- Argumento (qué dice).
- Tema o intención comunicativa del texto (qué quiere decir).
- Estructura: partes o forma de ordenar los elementos de la acción.

##### 2.2. *Personajes principales (quién):*

- Caracterización: nombres y características que los definen (edad, sexo, clase social, cualidades físicas...).
- Funciones que desempeñan en la historia (categorías actanciales).

##### 2.3. *Ambiente: tiempo (cuándo ocurre y cuánto dura la acción) y espacio (lugar o lugares de la acción).*

### 3. EL DISCURSO

El discurso constituye el plano de la expresión y responderá a la pregunta cómo se narra la historia. Aquí se deberán tener en cuenta el narrador, el narratario y los niveles que en la narración puedan aparecer, el orden temporal y los modos narrativos. Su tratamiento no consistirá en mera constatación de su uso, sino de justificarlo en función del contenido.

#### 3.1. *El narrador y el punto de vista. Existen dos clases:*

- Heterodiegético o fuera de la historia, o sea, no participa en ella como personaje. Puede ser omnisciente, limitado, implicado (hace comentarios, advertencias, juicios, etc.) u objetivo.
- Homodiegético o narrador dentro de la historia. Participa en la historia como personaje, y puede ser central o periférico.
- Niveles narrativos: son aquellos que existen en determinados relatos a la manera de cajas chinas o 'mise en abyme'. Esos niveles son: extradiegético o básico, de primer grado o principal a partir del cual se pueden suceder otros niveles de narración, como el intradiegético o secundario, o el hipodiegético, sometido al anterior.

3.2. *Narratario:* personaje al que el narrador de un relato dirige su mensaje dentro del texto. Es una noción cercana al lector implícito. Ambas categorías tienen en común el hecho de ser instancias a las que se refiere el narrador, pero se diferencia en que el narratario justifica la existencia del texto, es decir, es el personaje al que el narrador destina el relato. El lector implícito es un supuesto lector.

#### 3.3. *Tiempo:*

- Orden temporal del discurso en relación con el tiempo de la historia: lineal o con anacronías (analepsis y prolepsis).
- Ritmo o *tempo*.

#### 3.4. *Modos narrativos y estilos discursivos:*

- Narrado: descripción y narración.
- El diálogo.
- Monólogo y fluido de conciencia.

- Algunas características del estilo literario de la obra (figuras literarias, léxico, sintaxis...).

#### 4. CONCLUSIÓN: JUICIO Y VALORACIÓN PERSONAL

Para este apartado, remitimos a lo dicho en el punto 4 de Orientaciones para la lectura y estudio de la poesía.

## APÉNDICE 3

### ORIENTACIONES PARA LA LECTURA Y ESTUDIO DE OBRAS DRAMÁTICAS

#### 1. INTRODUCCIÓN

De igual modo es válido aquí lo dicho en el apartado 1 de Orientaciones para la lectura y estudio de la poesía.

#### 2. EL TEXTO LITERARIO

En la obra dramática existen dos tipos de texto: literario y espectacular. El literario corresponde al autor y está formado por la historia y el discurso.

##### 2.1. *La historia*

2.1.1. Acción: argumento, tema y estructura o partes de la acción (exposición, nudo y desenlace).

2.1.2. Personajes principales: Caracterización (nombres y características que los definen) y funciones que desempeñan en la historia.

2.1.3 Tiempo diegético (cuánto tiempo dura la acción y cuándo ocurre). Es el tiempo de la ficción. (En *El tragaluz* de Buero abarca 10 siglos).

2.1.4. Espacio diegético (lugar o lugares de la acción).

##### 2.2. *Discurso. Existen dos clases:*

2.2.1. Discurso actancial o de los personajes. Comprende una amplia gama de modalizaciones: diálogo, soliloquio o monólogo (reflexivo o narrativo) y aparte (monólogo dirigido al espectador. Algo parecido a un aparte son el coro clásico o la intervención de los investigadores en *El tragaluz*).

2.2.2. Discurso autorial (formalizado a través de las acotaciones o didascalías. Buero es muy minucioso al describir a los personajes y la escenografía).

2.2.3. Tiempo mimético o tiempo seleccionado respecto del diegético y orden temporal en relación con el tiempo de la historia (lineal o con anacronías: analepsis, elipsis y prolepsis...). En *El tragaluz*, 27 días del siglo XX y unas horas del siglo XXX.

2.2.4. Espacio mimético o espacio seleccionado respecto del diegético.

### 3. TEXTO ESPECTACULAR

Corresponde al director escénico y lo forma la representación del texto literario: los actores, la escenografía en el local de la representación, con los códigos complementarios, tiempo y espacio:

3.1. Códigos que complementan al actor: los paraverbales (tono, énfasis, etc.); los gestuales o kinésicos que acompañan al código verbal y completan la creación del personaje en la escena; el código proxémico o de movimiento y distancia de los actores en el escenario; el código de la exterioridad (maquillaje y vestidos), que servirá para saber si está en consonancia con lo exigido por el personaje o el tiempo referenciado en el texto literario.

3.2. Códigos que complementan la representación (escenografía): código del decorado y de los objetos teatrales, que sirven para completar el sentido del diálogo y la acción; código de la luz y el sonido: marcan la diferencia entre escena y sala y sirven para indicar cambios de lugar o tiempo o implicar al espectador.

3.3. Se puede hablar aquí del tiempo y el espacio espectaculares, es decir, del escenario y el local (lo que se muestra al espectador) y el tiempo escénico, que es el percibido por el espectador en su reloj.

### 4. JUICIO Y VALORACIÓN PERSONAL

Remitimos a lo dicho en el apartado 4 de Orientaciones para la lectura y estudio de la poesía.

## APÉNDICE 4

### RECURSO COMPLEMENTARIO PARA LA LECTURA Y ESTUDIO DE LA OBRA NARRATIVA Y DRAMÁTICA: LAS CATEGORÍAS ACTANCIALES

Por actante se entiende la entidad, antropomórfica o no, que cumple una función en la acción narrada o representada. El tratamiento de esta instancia ofrece un buen rendimiento didáctico para establecer el juego de fuerzas que mueven la acción y determinan el desarrollo de la historia, al tiempo que ayudan al estudiante a plantearse cuestiones sobre el papel que cumplen los personajes, sin prescindir por ello del estudio de la complejidad psicológica (planos y redondos en la tipología de E. M. Foster). Este esquema actancial que arranca con Vladimir Propp se determina con A. J. Greimas. Por su denominación, estos actantes evocan las principales funciones sintácticas de una oración. Greimas establece un modelo actancial con las seis instancias siguientes (aplicables también al teatro o al cine):

**Sujeto:** la fuerza que lleva a cabo la acción. Se corresponde con el sujeto de la oración gramatical.

**Objeto:** aquel propósito que el sujeto pretende alcanzar. Le corresponde la categoría sintáctica del objeto o complemento directo.

**Destinador:** es el actante que promueve o impulsa la acción del sujeto.

**Destinatario:** entidad en beneficio de la cual actúa el sujeto. Sería el complemento indirecto.

**Ayudante:** la fuerza que colabora con el sujeto para llevar a cabo la acción. Su función se corresponde con un adverbio o complemento circunstancial en la sintaxis.

**Oponente:** aquella fuerza que se opone a las pretensiones del sujeto. También se correspondería con la función adverbial o la de un complemento circunstancial.

Una presentación clara de todas las categorías y términos propios de la narración, contada o representada, en Rubio, De la Fuente y Gutiérrez (1994), Villanueva (1994) y en Redondo Goicoechea (1995: 19-39). Para el espacio y tiempo teatrales, Gutiérrez Flores (1990). Sobre lectura y escritura académicas, Meyer (2012). Para analizar poemas o fragmentos en prosa, Lázaro Carreter y Correa (1976).

