



Antonio Mendoza Fillola

La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras

Índice

1. La presencia de materiales en las actividades de formación en lengua extranjera
 - 1.1 El texto literario como exponente de uso
2. La valoración didáctica de los textos literarios en LE
 - 2.1 Razones para justificar el empleo del discurso literario
3. La actividad lectora en la formación en LE
4. La competencia comunicativa y el uso de materiales literarios
 - 4.1 Leer literatura para aprender y para usar la lengua
 - 4.2 Observar los textos literarios para inferir nuevos aprendizajes
 - 4.3 Observación de la funcionalidad pragmática

4.4	Recepción lectora y formación lingüística a través del cuento tradicional
4.4.1	Aspectos de la actividad receptora
4.5	Los conocimientos previos y la lectura en la construcción de nuevos saberes
5.	Espacios para los textos literarios en el marco del aprendizaje de LE: el curriculum y el aula
5.1	Valores y funciones del texto literario en el aula de LE
5.2	El texto literario en el aula
6.	Claves de la orientación didáctica
6.1	Para la preparación de una actividad con textos literarios
7.	A modo de conclusiones
	Bibliografía

1. La presencia de materiales en las actividades de formación en lengua extranjera

Entre los materiales empleados para desarrollar las actividades de formación y de aprendizaje de lengua extranjera (LE), los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua. Sin embargo, la amplia diversidad de concreciones literarias ofrece posibilidades suficientes para trabajar adecuadamente un gradual aporte de input para el aprendizaje a partir de materiales literarios.

El interés por la utilización de los materiales literarios está en relación con el interés renovado por la tendencia creciente hacia la consideración didáctica de la respuesta personal en todos los procesos de aprendizaje y, en especial, cuando media la actividad de la recepción lectora.

Es evidente que el texto literario, necesariamente, se manifiesta siempre como resultado de un conjunto de usos de la lengua, pues su dimensión lingüística es obvia. Para el empleo de materiales literarios en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario desvío del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición.

G. Lazar ha defendido y justificado las posibilidades formativas del empleo de materiales literarios en el contexto del aprendizaje en el área de lengua. En la siguiente cita se señalan varias ideas que, de modo muy concreto y acertado, G. Lazar expone sobre la conexión lengua-literatura, función formativa del texto literario y vinculación con el aprendizaje

lingüístico-comunicativo.

«El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE (inglés) resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados.1»

Es preciso destacar que la selección de textos literarios -por ejemplo, los que se toman de muchas obras de la narrativa contemporánea- posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo. Con la selección de textos se accede a una amplia muestra de usos en el lenguaje literario y se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua, de modo que a partir de ellos, los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales. Por ello, las actividades formativas de LE relacionadas con la lectura de obras y/o fragmentos literarios no habrían de resultar más difíciles que saber/poder leer un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico; cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de una lengua.

1.1 El texto literario como exponente de uso

Antes de que se consolidaran los enfoques de orientación pragmática, los textos literarios sirvieron de material y de modelo para conducir aprendizajes de cariz gramatical o para el estudio, en abstracto, de un modelo de lengua.

Los textos literarios fueron el centro de una metodología centrada en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales. Fue una metodología poco motivadora y que no atendía ni a los intereses de los aprendices ni a criterios de funcionalidad del aprendizaje y que aún se recuerda incluso como poco relevante. Posiblemente ello se debe a cierta reacción de rechazo hacia esa orientación y se mantiene cierta actitud negativa hacia las producciones literarias en el aula de LE, porque la presencia de los materiales literarios, para algunos profesores, evoca planteamientos muy tradicionales.

La revisión actual de los supuestos comunicativos en la enseñanza/aprendizaje de lenguas ha puesto de manifiesto, entre algunas cuestiones problemáticas de aplicación, la ambigua razón por la que se apartaba o se desplazaba lo literario hacia un margen de anodina funcionalidad en el contexto de una metodología centrada en la pragmática

de la comunicación cotidiana y en la expresividad estandarizada útil para previsibles situaciones convencionales.

En el contexto didáctico actual y en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, es frecuente que los materiales literarios sean infrautilizados en las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa. Este hecho suele estar vinculado a la idea de que la materia literaria se considera un tipo de producción peculiar y particular porque, se aduce, los textos literarios presentan extraños y peculiares (?) usos del sistema de lengua que quedan muy distantes de las auténticas necesidades comunicativas y de los objetivos didácticos establecidos para un aprendizaje pragmático y funcional.

A pesar de los prejuicios de este tipo de concepción -que en la actualidad puede considerarse que ya está en fase de superación-, lo cierto es que la literatura no es una producción inusual, ni una rareza, y que por lo tanto no es un tipo de «material» extraño en el contexto social y cultural ni en el aula de LE.

La propuesta que aquí se expone parte de la consideración de que los textos literarios son una excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio, variado y enriquecedor input lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos, datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE. El texto literario es soporte y reflejo de los usos lingüísticos en sus funciones básicas de interrelación en la comunicación estética.

Los apartados que siguen presentan distintas justificaciones y orientaciones para centrar la funcionalidad de los textos literarios en las actividades de formación en LE. Con ello señala el espacio metodológico, procedimental y práctico que pueden ocupar los textos literarios en una renovada visión de su presencia en el curriculum y en el aula de LE.

2. La valoración didáctica de los textos literarios en LE

La poética del texto (que ha superado la pretensión formalista/estructuralista de definir la literariedad según la presencia de unos rasgos determinantes para el discurso literario) ha redefinido el discurso literario destacando la continuidad de usos lingüísticos que incluye y la imposibilidad de fijar delimitaciones entre los usos cotidianos y los literarios.

Esta orientación tiene su proyección didáctica en el aula de LE, porque también se considera que todo texto literario aparece en el espacio escolar como un documento lingüístico y como un material para la formación.

La renovada valoración didáctica del uso de textos literarios se establece a partir de las orientaciones postestructuralistas (tanto de los estudios literarios cuanto de las metodologías de formación en LE), que se han ocupado de las características del texto como unidad de comunicación. Por

encima de sus cualidades y peculiaridades estéticas, se atiende al interés didáctico del texto literario por los mismos usos que presenta. Y, cuando se toma como material de aula, el texto literario suscita que se produzca el aprendizaje a través de la interrelación de saberes, de conocimientos, de vivencias culturales y de la integración en los distintos bloques de saberes que componen la competencia lingüística y literaria.

En esa renovación también han incidido las teorías de la recepción del discurso literario, así como la valoración didáctica de las estrategias de recepción y de producción. La recepción del texto literario requiere que se vinculen diversos conocimientos y aportaciones de la competencia literaria y también de la competencia comunicativa: los saberes de ambas se comparten y se activan en respuesta a los estímulos textuales. Y en su lectura, las habilidades y estrategias lingüísticas ponen en marcha los saberes referidos a aspectos normativos y pragmáticos.

En el siguiente esquema se pone de manifiesto que, a partir de los textos literarios, la competencia literaria activa los distintos conocimientos para reconocer los usos y convenciones comunicativas de la lengua. De modo que el aprendiz -que interviene como lector- genera las actividades de aprendizaje a través de la lectura.

Esquema 1. La competencia literaria y la competencia comunicativa.

Posiblemente, la «complejidad de usos» que acompaña al texto literario se debe a que en él se fusiona lo pragmático y lo elaborado literariamente. La complejidad no es cuestión privativa del discurso y de la creación literaria, porque resulta evidente que en los actos cotidianos de habla también se emplea una riqueza muy heterogénea de recursos (expresiones coloquiales, *lexías*...). Y, con frecuencia, los recursos expresivos del habla coloquial pueden resultar tan crípticos y complejos como algunos usos y transformaciones «literarias».

2.1 Razones para justificar el empleo del discurso literario

Pueden considerarse tres razones esenciales para justificar la presencia de lo literario en el espacio didáctico de la formación lingüística y comunicativa en LE:

en primer lugar, la combinación y contraste del uso literario y del uso estándar de la lengua que se da en muchos textos, de modo que se unen los diferentes usos;

el continuum de usos, códigos y expresividad que funciona como input para la formación; y

la lectura como una actividad base para el aprendizaje; mediante la lectura se franquea el acceso al discurso literario y, especialmente, se favorece la observación de la continuidad de usos lingüísticos que en él aparecen.

Se conoce una lengua cuando se está capacitado para utilizarla con propiedad y con adecuación pragmáticas. De modo que el pertinente conocimiento socio-cultural de las convenciones con que se usa una lengua hace posible el desarrollo de las distintas facetas de las capacidades comunicativas en LE. El efectivo conocimiento de una lengua siempre supone

más que un poder decir y/o entender algunas frases, es más que conocer su sistema lingüístico.

Desde la perspectiva funcional, el conocimiento de una lengua para su uso requiere que el hablante/aprendiz esté en posesión de más conocimientos que los que exclusivamente conciernen a la norma gramatical de la lengua meta, porque ese tipo de conocimientos acaba resultando insuficiente y limitado para resolver con adecuación pragmática las distintas situaciones de interacción comunicativa.

En el texto literario, el sistema de lengua siempre es perceptible en su esencia y en su potencialidad. En el discurso literario se aprecia el continuum que comparten el discurso cotidiano y el discurso poético, sin ruptura entre esas formas de discurso, puesto que las dos se apoyan en los principios generales que regulan el uso y la estructuración de los significados.

En el siguiente esquema puede observarse que a partir del sistema, derivan los usos que se concretan en el discurso literario: la literatura requiere de la lectura. Y didácticamente, se trata de seleccionar los materiales que reporten el input adecuado en relación a los distintos códigos -escrito y oral-. La recepción lectora es la base didáctica que pone en marcha y desarrolla los saberes de las competencias literaria y comunicativa.

Esquema 2. El discurso literario y la integración de competencias.

Cuando la lengua se actualiza en el discurso literario, lo hace con tal variedad de facetas que es capaz de incluir la disparidad de los usos de la lengua. En el discurso literario se muestra el sistema de lengua ofreciendo su mayor potencialidad expresiva y normativa. Sin embargo, es precisamente la amplitud de la potencialidad expresiva y de recursos que aparece en el discurso literario lo que convierte en punto de controversia la presencia de materiales literarios en el espacio del aprendizaje de LE. En un elaborado y riguroso estudio de H. G. Widdowson (1984) sobre la función de la literatura en la formación en lengua extranjera, presentaba con ironía la notoria ausencia de la literatura en la formación en lengua extranjera:

«Hubo un tiempo en que a la literatura se le concedía un gran prestigio en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizá, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias [...] Pero esta época se acaba y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua.2»

A través de los textos literarios, el aprendiz de LE se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimientos de elementos, de formas, de relaciones. El tiempo en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua, efectivamente, pertenece al pasado. Ahora no se trata de una cuestión de prestigio, sino de la

efectividad y de la funcionalidad formativa del empleo de estos materiales.

En la actualidad, a partir de las aportaciones de la teoría, de la crítica y de los estudios literarios se han concebido y se han justificado nuevos procedimientos y opciones de empleo en el aula y de intervención didáctica de los materiales literarios. Gracias a la mediación de estos aspectos teóricos, en los últimos años se ha renovado y matizado la concepción y la nueva presencia de la literatura en el curriculum de lengua extranjera. Una muestra de esta reorientación es el excelente trabajo de síntesis valorativa que han elaborado M. Gilroy & B. Parkinson (1996), en el que enjuician las aportaciones de los estudios de teoría y crítica literaria en la renovación de la concepción de los textos literarios en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de LE. En ese artículo se destacan las relaciones que se han establecido entre el discurso literario y las facetas pragmáticas y se valora, de modo muy realista, la aún lenta difusión de esta renovada presencia.

En el estudio de M. Gilroy & B. Parkinson se señala que las nuevas ideas:

«se filtran en el mundo de los profesores y los libros de texto, mientras que teorías y prácticas más antiguas sobreviven en un millón de clases. La extrema diversidad de situaciones de FLT (Foreign Language Teaching) en términos de recursos, presiones externas, necesidades y deseos del estudiante, y especialización del profesor, excluye cualquier gran consenso en cuanto al papel y la forma de la enseñanza de la literatura, la cual seguirá siendo para muchos una actividad de a veces sí y a veces no, aunque un aumento de materiales y de la educación de los profesores puede elevar las posibilidades de un aprendizaje gratificante y de éxito.³»

3. La actividad lectora en la formación en LE

Los estudios sobre las peculiaridades y los procesos que intervienen en la recepción del texto literario han aportado diversas cuestiones, cuya consideración ha permitido que se defina una reorientación de los procedimientos didácticos que se centran en la actividad lectora del aprendiz. Diversas son las razones que apoyan esta idea:

A través de los textos literarios, el aprendiz de LE se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimientos de elementos, de formas, de relaciones y de usos lingüísticos y también de atribución de valores expresivos.

La reorientación del enfoque, de los métodos y de los procedimientos que requiere el tratamiento didáctico y formativo de las creaciones literarias se proyecta en procedimientos basados en las habilidades de interacción receptora que ponen en relación el texto y el lector.

La justificación didáctica de la presencia los textos literarios está en el marco conceptual y metodológico que une las orientaciones comunicativas y los contenidos curriculares de base comunicativa con el discurso literario.

La inclusión de los textos literarios en la programación y en la secuenciación de contenidos crea un espacio para la ampliación y la complementación de la formación comunicativa.

La presencia de materiales literarios en los diversos tipos de tareas y en la concreción de las actividades en el aula de LE permite que los textos literarios complementen las actividades habituales de aprendizaje, a la vez que desempeñan la función de ampliación de los referentes y de los modelos lingüísticos con que interactúa didácticamente el aprendiz.

Desde la perspectiva de la recepción, la actividad del lector hace que el tratamiento didáctico de la literatura resulte innovador porque, según esta concepción, se vertebran los procedimientos y las actividades didácticas para la formación lingüístico-comunicativa y, además se coordinan con el enfoque interactivo de la educación literaria.

Con la lectura se vincula la actividad cognitiva del proceso receptor con la actividad y los procesos de aprendizaje lingüístico.

Las opciones formativas del discurso literario en el aula de LE han supuesto una nueva concepción metodológica, al presentar los materiales literarios como recursos para atender distintas necesidades del aprendizaje.

Los textos literarios son un excelente recurso para el aula de LE porque las posibilidades que el mismo texto literario presenta permiten el aprendizaje y/o la adquisición de nuevos conocimientos a través de específicas actividades formativas, tanto en el aula como fuera de ella. El empleo de materiales literarios establece un notorio equilibrio entre los intereses (temáticos y lingüísticos), las capacidades personales del aprendiz y los fines del aprendizaje.

La lectura es una actividad clave en la consolidación de múltiples objetivos de formación, mediante las actividades centradas en las inferencias sobre usos, funciones, valores, etc. que puede elaborar el aprendiz.

A modo de síntesis de estos supuestos, puede señalarse que cada acto de lectura hace que el lector-aprendiz formule anticipaciones sobre el contenido, el significado y, también, sobre aspectos gramaticales, funcionales y de uso. Acertadamente ha puntualizado G. Lazar la importancia formativa de las conexiones que hay entre las hipótesis y las inferencias de orden lingüístico que elabora y establece el lector-aprendiz de LE y las muestras discursivas que surgen del mismo discurso literario en el proceso de aprendizaje:

«Al parecer, cualquier nuevo aprendizaje de lengua implica al alumno en la formulación de hipótesis y de construcción de inferencias que expliquen, por ejemplo, cuándo un determinado modismo ha sido empleado apropiadamente, qué grado de generalización admite una regla gramatical o que implicaciones hay detrás del significado literal de lo que alguien dice en una conversación. Se ha argumentado que la literatura es un recurso especialmente útil en el

desarrollo de la capacidad de los alumnos para inferir el significado de un texto y darle una interpretación. Ello se debe a que los textos literarios suelen caracterizarse por su multiplicidad de niveles de significado, circunstancia que exige del lector/aprendiz su intervención activa para "desenmascarar" las implicaciones y presupuestos tácitos del texto en cuestión.4»

4. La competencia comunicativa y el uso de materiales literarios

La competencia comunicativa del alumno permite el intercambio oral y escrito y, además, también interviene en la comprensión lectora y conduce al aprendiz hacia la participación en las diversas manifestaciones culturales de la comunidad propia de la lengua meta.

Sin los componentes culturales y pragmáticos, el aprendizaje de LE se manifestaría siempre limitado, porque, ciertamente, las distintas manifestaciones culturales suelen acompañar el aprendizaje de la lengua. Entre esas manifestaciones, el discurso literario aporta abundantes apoyos para el desarrollo de habilidades lingüísticas en LE.

El aprendizaje de una lengua no puede basarse sólo en una serie de actividades sobre contenidos de carácter normativo o de aplicación de análisis estático, la lectura y la observación del discurso literario permiten acceder a conocimientos sobre la funcionalidad del sistema, como destaca N. Fabb:

«(Cuando) se examinan los aspectos de la forma lingüística explotados por la forma literaria, en este caso, la lingüística proporciona una explicación de los sistemas de reglas que caracterizan a la forma lingüística. [...] De este modo, exploramos el uso del lenguaje en los textos literarios, actividad que se inscribe en el objetivo más amplio propio de la lingüística, con el fin de comprender la naturaleza de la forma literaria, saber qué es y cómo puede usarse, y entender cómo los componentes de la forma lingüística se relacionan entre sí.5»

Cuando se establecen las conexiones entre el sistema de lengua y las concreciones del discurso literario, se entiende que se trata de una producción resultante de ciertos usos de la lengua y que, por lo tanto, puede servir como material didáctico. C. Kramsch lo indica en los siguientes términos:

«La mayoría de intercambios verbales ocurren sobre la base de una visión del mundo que podría resumirse en una palabra: la cultura. La cultura es el conocimiento del mundo o el saber adquirido y compartido sin el que no puede haber transacción lingüística, es todo el contexto de comunicación sin el que no puede haber

interpretación y negociación de sentido. A cada paso el aprendiz descubre, tras los contenidos de información, las actitudes, el sistema de valores, la visión del mundo de los participantes del discurso.⁶»

4.1 Leer literatura para aprender y para usar la lengua

Los recursos expresivos y los usos creativos que aparecen en los textos literarios presentan una amplia muestra de aspectos válidos para desarrollar habilidades de comunicación, ya sea ésta de orden estético-literario o comunicativo-pragmático y cotidiano. Y, aunque «la literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados»⁷, es evidente que las actividades para el reconocimiento de los recursos y usos creativos del discurso literario crean el espacio didáctico para el encuentro/aportación de los distintos saberes que tiene el aprendiz sobre los componentes y las normas del sistema lingüístico.

La competencia comunicativa interviene junto con la competencia lingüística y literaria en la recepción del texto; la lectura del código escrito supone el ejercicio de una de las habilidades lingüísticas, pero interviene también en el desarrollo genérico de las otras habilidades. El siguiente esquema podría tomarse como síntesis de la concepción didáctica y formativa de esta propuesta: en la lectura intervienen las aportaciones de las distintas competencias lingüísticas, a la vez que de la lectura derivan nuevos conocimientos que amplían los dominios y saberes del aprendiz.

Esquema 3. Aportaciones en el desarrollo del hábito lector.

4.2 Observar los textos literarios para inferir nuevos aprendizajes

La observación de los recursos lingüísticos que aparecen en las producciones literarias es la base para muy diversificadas actividades de aula que enriquecen la competencia interactiva y comunicativa a través de la recepción de creaciones escritas.

En el aprendizaje de LE, la comprensión del texto puede constituir una actividad lúdica y gratificante cuando el lector-aprendiz percibe que es capaz de comprender producciones literarias en la lengua extranjera que aprende.

Imaginemos el siguiente fragmento, correspondiente a un mensaje grabado en un contestador telefónico:

«Le habla el contestador automático de la doctora León. Estaré fuera de Madrid durante algunos días. Para cualquier asunto relacionado con la consulta, diríjense a la doctora Carreras, teléfono 5768527. Repito: 5768527. Si quieren dejarme algún recado de tipo personal,

háganlo por favor después de oír la señal. Muchas gracias».

Este texto, sin duda, puede ser tomado como una muestra muy auténtica, como un material para observar y trabajar una concreción pragmática muy cotidiana. Su peculiaridad se debe a que, en realidad, está tomada de una obra literaria, en la que, obviamente, aparece contextualizado.

Las actividades que pueden derivar de esa «transcripción» posiblemente estarán en la línea de las actividades pragmáticas y comunicativas. Pero ahora queremos destacar que este fragmento, sin duda, permite comprobar que en el discurso escrito de la obra literaria aparecen ejemplos de lengua oral, de modalidades discursivas propias de las situaciones de comunicación cotidianas y habituales. Y, especialmente, hay que apreciar que en su recepción, el aprendiz se halla ante una hipotética situación de comunicación cotidiana para reconocerla y para inferir y aprender referentes con proyección pragmática.

Algo similar ocurre con otro fragmento literario, en este caso algo más elaborado en el que se describe una situación tan cotidiana como la sucesión de actividades que acompañan un desayuno:

PETIT DÉJEUNER

«Vers huit heures je bois un bol de café au lait. Mal réveille, je contemple cette mare fumante où se forme une mince pellicule de crème. Du pouce et de l'index, je soulève la peau que je tire vers le rebord. Je tourne la cuiller; pour dissoudre et délayer le morceau de sucre blanc. J'écoute les informations d'une station radio: guerre et paix, mises en examen, show-biz du petit matin. La crème, sur le rebord, dégouline lentement. Les nouvelles d'aujourd'hui ressemblent à celles d'hier mais je m'intéresse.8»

Este fragmento de texto literario recrea y describe las acciones usuales en torno al momento del desayuno, con un lenguaje directo, espontáneo, sencillo, que permitirá al aprendiz reconocer las acciones y situaciones que se describen. El referente literario se ocupa de ofrecer y elaborar la descripción de una situación muy normal y cotidiana y la expone con una cuidada y amplia muestra de léxico. A partir del texto, el aprendiz-lector dispone de un amplio input para asimilar léxico y usos.

A la vista de estos breves ejemplos, cabe aceptar que la justificación didáctica del empleo de materiales literarios está establecida en relación a:

La función de los reconocimientos de usos y convencionalismos para la comunicación.

La observación de los rasgos de la lengua escrita y de la lengua hablada y, especialmente,

Las actividades que pueden desarrollarse sobre el texto para llegar a la construcción de nuevos conocimientos significativos.

4.3 Observación de la funcionalidad pragmática

Para observar la funcionalidad del proceso representado en el esquema 3, pueden tenerse en cuenta los dos tipos de texto que se han presentado, que a modo de ejemplos y exponentes, sirven para mostrar las distintas posibilidades de construcción de inferencias comunicativas a partir de los materiales literarios. Se sugiere que se observen ambos textos para señalar los siguientes aspectos:

- Usos de la lengua oral.
- Usos de la lengua escrita.
- Facetas pragmáticas del texto.
- Activación de saberes y reconocimientos lingüísticos y pragmáticos.
- Recepción lectora y proyección para la formación en LE.
- Posibilidades de construcción de nuevos conocimientos significativos.

Tras la observación de los dos textos siguientes, cabrá destacar que los textos literarios se ajustan a concretas necesidades pragmáticas de formación comunicativa. Sin duda, la referencia a los componentes del modelo SPEAKING propuesto por D. Hymes (1964) encontrarían correlación con las posibles tareas a desarrollar en torno a estos textos:

«Le habla el contestador automático de la doctora León. Estaré fuera de Madrid durante algunos días. Para cualquier asunto relacionado con la consulta, diríjense a la doctora Carreras, teléfono 5768527. Repito: 5768527. Si quieren dejarme algún recado de tipo personal, háganlo por favor después de oír la señal. Muchas gracias».

«Apunté automáticamente el teléfono de la doctora Carreras, y luego, cuando sonó el pitido, estaba a punto de colgar. Pero reaccioné con ira:

- Chica, te digo la verdad, no sé como puedes tener clientela con esa voz de hielo! Ya me lo dijo el otro día una paciente tuya, que hablabas como desde el Olimpo. Tu mensaje no invita a nada y además, es gramaticalmente incorrecto, porque parece que es el contestador el que se ha ido de viaje. Bueno, soy Sofía. Te mandé unos deberes, ¿los recibiste?, y luego he seguido escribiendo cosas en un cuaderno. Me estaba quedando bastante bonito, pero de pronto se me ha acabado el gas, no le veo sentido. Necesito que me vuelvas a mandar a escribir, porque, si no, me parece que es una alucinación mía, que no te vi de verdad esa tarde. Que, por cierto, no sé cuántos días hace, pierdo mucho la brújula del tiempo. No sé si lo que te digo te parecerá personal o de consulta. Igual te selecciona el género el propio contestador. Yo más bien lo catalogaría como relato a perdigonadas. Pero, bromas aparte, estoy bastante mal y quiero consultarte algunas cosas. Llámame cuando vuelvas de donde sea.9»

PETIT DÉJEUNER

«Vers huit heures je bois un bol de café au lait. Mal réveille, je contemple cette mare fumante où se forme une mince pellicule de crème. Du pouce et de l'index, je soulève la peau que je tire vers le rebord. Je tourne la cuiller; pour dissoudre et délayer le morceau de sucre blanc. J'écoute les informations d'une station radio: guerre et paix, mises en examen, show-biz du petit matin. La crème, sur le rebord, dégouline lentement. Les nouvelles d'aujourd'hui ressemblent à celles d'hier mais je m'intéresse. J'étale un peu de beurre sur la tartine. Je donne mon avis, je commente le commentaire. Je jette un coup d'oeil sur la couleur du ciel. La radio grésille. Des phrases me font sourire. Quelques formules m'agacent. Peu à peu je m'éveille. J'interpelle le journaliste. Seul dans la cuisine, les lèvres imbibées de café sucré, je proteste. Des décisions m'irritent. Je raisonne les gouvernants. Je prends la bouteille de jus d'orange dans le réfrigérateur. Je m'interpose entre l'Amérique et le Moyen Orient. Je plonge la cuiller dans le pot de confiture. Je suis contre la création de places supplémentaires dans les prisons. Je demande un projet, un vrai projet de société: je veux du sens. Je mords goulûment le pain beurré, plein de dédain pour la classe politique. Je finis mon bol en suivant les cours de la Bourse. Je m'essuie les bobines. J'attends la météo.

Il était un fois un homme, en France, à la fin du XXe siècle. Je me présente: je ne manque de rien, je n'ai peur de personne. Tout pour être heureux, en somme: un pays tempéré, un régime politique stable, des études supérieures à l'université, une profession convenablement rémunérée. Mon éducation m'a laissé le sens du devoir, le goût du travail bien fait, l'esprit critique et l'angoisse de l'oisiveté. J'ai appris à être poli, à me tenir proprement à table. Je dissimule sans doute quelques zones troubles. Mais presque tout en moi correspond -ou s'efforce de correspondre- à la catégorie humaine à laquelle j'appartiens. Je suis un reflet de mon temps.¹⁰ »

4.4 Recepción lectora y formación lingüística a través del cuento tradicional

En esta línea de apreciación de la funcionalidad didáctica del material literario, se sugiere ahora la observación de las posibilidades formativas a partir de la recepción/lectura del cuento tradicional. El cuento ofrece en su discurso evidentes claves sobre el tipo de relato y suficientes indicaciones para introducir al lector en el mundo de la ficción que se genera a través del lenguaje, para hacerle avanzar en el proceso de la formación literario-lingüística, en el que progresivamente descubrirá la diversidad de usos, recursos lingüísticos, así como de modalidades textuales.

El cuento tradicional es una manifestación cultural dentro de los modelos de la creación literaria. El cuento resulta ser un modelo intertextual que reproduce un esquema discursivo básico y arquetípico.

El siguiente ejemplo constituye una concreta forma de aproximación a las posibilidades que el texto literario aporta a la formación literaria en la educación plurilingüe. Tengamos en cuenta que:

El reconocimiento de puntos concretos de un arquetipo de género y la identificación temática tienen múltiples repercusiones en la formación literaria, (pluri)lingüística y cultural de los alumnos.

Se trata de un género definido por concretos y repetidos convencionalismos estructurales y semióticos que -y aquí está la clave de su interés para la formación lingüística- se organizan mediante específicos y variados recursos expresivos que están controlados por las fórmulas concretas que subrayan el avance de la acción.

La tipología narrativa del cuento tradicional reitera puntos básicos y comunes en su esquema estructural, repite la funcionalidad de sus secuencias, de sus personajes, de sus elementos, de la caracterización estereotipada de las acciones de sus personajes y, por consiguiente, de la trama.

El conocimiento de su tipología arquetípica entre receptores de diversa formación lingüística sirve de plataforma de aproximación a otras modalidades y a otros géneros literarios, y hace que su tipo de discurso sea espacio compartido para ejercitar el desarrollo de habilidades y estrategias receptivas.

La asociación de los elementos discursivo-textuales y lingüístico-pragmáticos constituye por sí una provechosa experiencia de participación activa en la recepción.

En la lectura del cuento tradicional, el aprendiz de LE pone de manifiesto el progreso en sus habilidades y cualidades perceptivas.

Para comprobar inicialmente el efecto de los saberes literarios previos (competencias discursiva y literaria), acaso nos baste con la siguiente sucesión de fragmentos de la secuencia narrativa:

THERE WAS ONCE [...] a beautiful and sweet-tempered daughter named [...] When his first wife died he married another who was bad-tempered [...] two daughters were ugly and spiteful.

ONE DAY the ugly sisters [...] to receive an invitation to a Ball given by the King.

WHEN they had gone [...] sat in the kitchen crying [...] an old woman appeared [...] «I am your Fairy Godmother, [...] golden coach [...] two mice into prancing horses, a rat into a coachman, six lizards into footmen [...], complete with a lovely pair of glass slippers! [...] promising to return by midnight [...] The Prince fell in love with her as soon as he saw her [...]

WHEN MIDNIGHT [...] she lost one of her glass [...] Whoever it fitted would be his wife [...]

AND SHE MARRIED PRINCE CHARMING AND LIVED HAPPILY

EVERAFTER

CINDERELLA

THERE WAS ONCE a man who had a beautiful and sweet-tempered daughter named CINDERELLA. When his first wife died he married another who

was bad-tempered and whose two daughters were ugly and spiteful. The three of them made Cinderella do all the dirty jobs in the house.

ONE DAY the ugly sisters were delighted to receive an invitation to a Ball given by the King. They made Cinderella curl their hair and iron their dresses, thinking that they looked very beautiful for the Ball. In fact, Cinderella in her rags was more beautiful than they.

When they had gone Cinderella sat in the kitchen crying. Suddenly an old woman appeared and asked her if she was crying because she couldn't go to the Ball-Cinderella confessed that she was.

«I am your Fairy Godmother, Cinderella, and can make you ready for the Ball in no time», said the old lady; and with a wave of her wand she turned a pumpkin into a golden coach, two mice into prancing horses, a rat into a coachman, six lizards into footmen, and Cinderella's rags into the most beautiful ball gown you have ever seen, complete with a lovely pair of glass slippers!

Cinderella went off to the Ball, promising to return by midnight, when the spell would be broken. The Prince fell in love with her as soon as he saw her, and danced with her all evening. All the other ladies, including the ugly sisters, were insanely jealous.

WHEN MIDNIGHT Cinderella remembered the Fairy Godmother's words and ran home as quickly as she could. In her hurry she lost one of her glass slippers. This was the only clue the Prince had as to who she was, and he ordered that every girl in the kingdom must try it on. Whoever it fitted would be his wife.

The ugly sisters didn't want Cinderella to try on the slipper. They knew it would fit her. But the Royal Herald insisted that she try it on. Of course it fitted, AND SHE MARRIED PRINCE CHARMING AND

LIVED

HAPPILY EVER AFTER.

4.4.1 Aspectos de la actividad receptora

En la disposición textual se han marcado en mayúsculas los indicadores de cambio de secuencia y se han dejado espacios vacíos del resto de la narración, para indicar que el lector se puede apoyar sólo en la comprensión del texto que ha sido transcrito -con menos reconocimientos también llegaría a reconocer el cuento-. La clave de la actividad didáctica se centra en los siguientes aspectos:

Posiblemente y de manera inmediata, el reconocimiento de estos escuetos datos (u otros equivalentes) bastan para que el intertexto del lector haya buscado un modelo de estructura y de argumento que los una y les dé coherencia narrativa, a través de la identificación de la posible trama de un relato concreto.

Ante esta secuencia fragmentaria, el lector realiza una sucesión de actividades de identificación, de reconocimiento y luego de inferencia para completar la lectura del texto. Se aprecia que, de este modo, una limitada información lingüística es capaz de guiar y estimular inferencias para la comprensión de la complejidad lingüística de un

texto en LE.

El aprendiz aplica estrategias basadas en el reconocimiento discursivo; de su actividad receptora surgirán inmediatas repercusiones en la propia actividad de adquisición/aprendizaje lingüístico.

Las actividades básicas que el fragmento anterior puede motivar en su recepción se organizan en distintos apartados:

A) El lector activa:

Conocimientos de arquetipos narrativos que facilitan su asimilación en un proceso constructivista y significativo, aplicable a la comprensión de la extensión, generalidad y relativa homogeneidad del hecho literario universal.

El conjunto de recursos y estrategias que le son válidos para:

Reconocer modalidades formales, temáticas, estilísticas y lingüísticas, según el nivel de los conocimientos del aprendiz.

Desarrollar y establecer estrategias de recepción (descodificación, formulación de expectativas genéricas iniciales y particulares..., inferencias).

Construir el significado y elaborar la comprensión.

B) El lector identifica:

La macroestructura: organización y secuenciación de la trama: la fórmula de inicio *There Was Once* es la señal para advertir y reconocer el género y tipología narrativa y, consecuentemente, el tipo de acciones y peculiaridades de estilo del discurso que sigue. Tras esa marca de inicio, el receptor se dispone a recibir un relato fantástico: su percepción alerta a diversas estructuras mentales para que suspendan determinadas valoraciones lógico-lingüísticas, de modo que se anteponga la coherencia discursiva del relato maravilloso a la coherencia de una lógica realista.

La sucesión de puntos estructurales de la estructura (arquetípica), que enumeramos. 0. Situación inicial; 1. Planteamiento del conflicto; 2. Salida del protagonista; 3. Superación de pruebas, soporte de agresiones; 4. Castigo de malhechores; 5. Obtención del premio; 6. Nueva situación mejorada (o restablecida).

Los personajes y su caracterización. El desarrollo de esta estructura arquetípica requiere de personajes que con sus acciones, intenciones, etc. desarrollen la acción y cierren el esquema estructural. Los personajes son tipificados y caracterizados (rasgos positivos/negativos) para su categorización funcional: Protagonista, Antagonista(s), Mandatario, Agresor, Auxiliar...

C) El lector infiere:

el género textual/literario;
el valor semántico de palabras desconocidas;
el valor de las nexos de las secuencias narrativas;
las formas y funciones de los componentes lingüísticos, conocidas o inferidas.

4.5 Los conocimientos previos y la lectura en la construcción de nuevos saberes

Durante la observación propuesta en el apartado anterior, se habrá podido comprobar que, en la actividad lectora, una buena cantidad de conocimientos previos del aprendiz de LE deberían haber intervenido de modo entrelazado para establecer la comprensión de cada texto. Habrá que tener muy en cuenta que

«Se ha descrito la lectura desde el punto de vista de la interacción que se produce entre el escritor y el lector cuando éste le atribuye un significado al texto. El lector realiza una serie de actividades que incluyen la retención de conocimientos nuevos, el acceso a conocimientos almacenados y la atención a las pistas que nos da el escritor para que entendamos lo que quiere decir con el texto. Esto sucede porque vamos acumulando y activando conocimientos previos a medida que avanzamos en la lectura del texto. De esta concepción se derivan dos enfoques distintos para entender el proceso de la lectura: un enfoque basado en el texto en el que se pone el énfasis en las intenciones del autor y su plasmación en el texto y otro basado en el lector, en el que se destaca lo que el lector aporta y saca del texto.11»

Al considerar las sugerencias de Cohen, se establece que, en concreto, el aprendiz podrá haber realizado varias de las siguientes actividades para desarrollar su interacción con el texto:

- a) Apoyarse en los concretos conocimientos de los niveles inferiores de la lengua que le permiten acceder a una básica descodificación, pero sólo como proceso necesario para llegar a determinar un primer grado de comprensión y para esbozar la identificación del significado textual que advierte en grandes trazos.
- b) En ese caso, el aprendiz subordina los concretos conocimientos de los niveles inferiores de la descodificación (reconocimiento de unidades, de normas y reglas de relación gramatical...) a los indicadores de los valores semánticos.

- c) En otros casos, los saberes pragmáticos han intervenido en la formulación de las anticipaciones iniciales, para apoyar el reconocimiento de la significación del texto.
- d) Habitualmente, el aprendiz habrá combinado las actividades propias de los denominados procesos bottom-up y top down, es decir, habrá conectado los conocimientos necesarios para la descodificación con los conocimientos que intervienen en el reconocimiento semántico global. El planteamiento didáctico ha de tener en cuenta que es habitual la alternancia de estos procesos en la lectura de un mismo texto.
- e) Respecto a las fases del proceso de recepción, el aprendiz-lector habrá realizado las actividades básicas de:
- Identificación de claves, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidas por el texto.
 - Reconocimiento de unidades básicas (fonemas/grafías, palabras, estructuras...) que permiten la descodificación y la formulación de hipótesis gramaticales y semánticas, así como de expectativas de contenido.
 - Activación del repertorio textual (convencionalismos de la competencia lingüística y literaria para recurrir a unas determinadas estrategias de lectura).
 - Activación de la metacognición de la actividad lectora, identificando las actividades que corresponden a cada momento:
 1. Precomprensión.
 - Formulación de expectativas y elaboración de inferencias.
 - Explicitación (articulación de aspectos parciales).
 - Rectificaciones y ajustes.
 2. Comprensión.
 3. Interpretación.
- f) Respecto a la «activación de diversas estrategias», se señala el conjunto de las que facilitarían el acceso a la comprensión del texto:

Estrategias de implicación del lector:

Búsqueda de una perspectiva adecuada para comprender el texto: es decir, formulación de una macropropuesta semántica global, que le permita anticiparse al contenido del texto y establecer una guía personal en el proceso lector.

Identificación de la tipología textual y utilización de las informaciones del cotexto para formular sus expectativas lecto-comprensivas.

Establecimiento de correlaciones lógicas para articular los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos, en una coherencia comprensivo-interpretativa, en función de los valores contextuales y/o cotextuales identificados en el texto.

Estrategias activadas por las propias condiciones de recepción

previstas por el texto:

Apreciación de los indicadores de coherencia textual.

Identificación de las claves (palabras, señales...) que hacen inteligible el texto como discurso estructurado y conectado con una tipología textual y con un modelo cultural. Permiten la identificación de la estructura y la identificación de la tipología textual.

Utilización de las informaciones del cotexto en las actividades de precomprensión.

Articulación de los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos.

Estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura; son estrategias basadas en las distintas fases del proceso lector que permiten la organización e identificación de las distintas fases de su proceso lector. Se agrupan en tres bloques:

1) Estrategias de precomprensión, que comprenden las de inicio, de anticipación, de formulación de expectativas y elaboración de inferencias (entre estas últimas destacan las de explicitación, las de rectificación y/o ajuste y las de control).

2) Estrategias de comprensión e interpretación (de re-creación semántica y significativa del texto, de valoración personal, de establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto, los saberes del lector y de recreación interpretativa).

3) Estrategias personales, que son una modalidad que se halla entre las tácticas de lectura y los personales estilos cognitivos.

Básicamente englobarían estrategias tales como:

- a) hojear, repasar, marcar el texto, usar glosarios;
- b) ignorar y seguir leyendo; suspender las valoraciones, incoherencias provisionales y juicios; elaborar una hipótesis de tanteo;
- c) releer la frase; releer con atención el contexto; consultar una fuente documentada.

5. Espacios para los textos literarios en el marco del aprendizaje de LE: el currículum y el aula

«[...] La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el silabus estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido

cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era "comunicativa", la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje.¹²»

La cuestión clave sobre la utilización de los textos literarios en la formación en lengua extranjera está en reconocer y diferenciar las facetas normativas y de uso (*langue*, *parole*) que aparecen en el discurso literario: con ello se puede entender que se trata de un material de completo interés. H. G. Widdowson ha señalado la cuestión:

«Sea lo que sea la literatura, estamos de acuerdo en que los efectos se consiguen a través de la mediación del lenguaje. Y aquí encontramos nuestra primera dificultad. El término es ambiguo. Por un lado, puede referirse al sistema subyacente de conocimiento común, "*langue*", y por otro lado, a la realización particular de este conocimiento, "*parole*".¹³»

La matización de la idea anterior pone de manifiesto que el aspecto innovador de la reafirmación de la presencia de los textos literarios en el ámbito de la LE se halla en la consideración de que los textos literarios pueden funcionar como recurso y material de orden auricular, como un material que se orienta hacia la formación lingüístico-comunicativa porque se considera como auténtica producción de una lengua, por lo que se utiliza como exponente de muchos y posibles usos.

La actual revalorización de los materiales literarios prueba la positiva reintegración de la literatura en la metodología y en la actividad del aula de LE, como señalan M. Gilroy & B. Parkinson¹⁴.

5.1 Valores y funciones del texto literario en el aula de LE

«La literatura es un valioso material complementario, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, "de supervivencia". Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de firmas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.¹⁵»

Cuando el texto literario aparece en el aula de LE, asume nuevas perspectivas de orden didáctico, adquiere el valor de exponente

lingüístico, de input para el aprendizaje y, a la vez, sigue manteniendo sus específicos valores estéticos y culturales.

La obra literaria, que primariamente es una creación artística, cuando es utilizada en el aula de LE despliega las posibilidades didácticas de formación lingüística, porque en su discurso se conectan las convenciones del uso cotidiano con los particulares usos creativos y estéticos, de modo que el texto literario (TL) presenta, a la vez, las vinculaciones entre lo normativo y lo pragmático. En el contexto de la formación en LE, la producción literaria se muestra como:

Un completo material y un recurso básico para la formación lingüística integral.

Una amplia y variada muestra de las propuestas de usos concretos que pueden derivarse de los abundantes usos que los TL recogen.

Un tipo de discurso cuya recepción (comprensión e interpretación) vincula, integra y activa los diversos saberes que requiere su lectura.

La combinación de estos aspectos justifica la funcionalidad formativa del texto literario y su empleo en el aula de LE.

Un exponente de los potenciales usos del sistema de lengua. En el texto literario se muestran variados usos del sistema de lengua, por lo que asume el valor de exponente lingüístico con los particulares usos creativos y estéticos, y se presentan, conjuntamente, las vinculaciones entre lo normativo y lo pragmático.

Un exponente de los potenciales usos del sistema de lengua. En el texto literario se muestran variados usos del sistema de lengua, por lo que asume el valor de exponente lingüístico con los particulares usos creativos y estéticos, y se presentan, conjuntamente, las vinculaciones entre lo normativo y lo pragmático.

Una amplia muestra de input para el aprendizaje, y para la formación lingüística.

5.2 El texto literario en el aula

En el contexto específico del aprendizaje de LE, la presencia de la literatura en las previsiones curriculares y en las actividades del aula tiene su particular objeto en el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales de la lengua meta.

Cuando aparece en el aula de lengua, por encima de sus finalidades estéticas y lúdicas, el texto literario presenta y asume otras perspectivas y posibilidades de formación.

El texto asume distintas posibilidades formativas:

El texto literario aporta datos de valor cultural, pragmático y sociolingüístico. Pero, además, el texto literario también es un material seleccionado para que el aprendiz observe, infiera y sistematice los referentes normativos o los pragmáticos.

El texto literario es una modalidad discursiva, caracterizada por los efectos poéticos que suscita su textualización y por algunos indicadores

discursivos que marcan su tipología textual.

El texto literario es un referente verbal que se ofrece para el goce, para la recepción estética y para la formación del lector.

Los textos literarios presentan y aportan abundante input. La adecuación del texto seleccionado hace que se trate de input comprensivo, que es específicamente básico o necesario que se le ofrezca en la clase.

El texto sirve de material de base para estimular la actividad de aprendizaje, porque aporta abundantes referentes; en su conjunto, las aportaciones lingüísticas, temáticas, culturales, etc. de los textos literarios son apoyos para la integración de sucesivos conocimientos de orden comunicativo.

Los conocimientos sobre el sistema se adquieren, se aprenden y se amplían fundamentalmente con el uso, es decir, a través de actuaciones de recepción y de expresión.

En el aula de LE, el texto literario es:

Un exponente lingüístico para las actividades de enseñanza/aprendizaje, porque será el centro de una peculiar lectura (ineludible actividad inicial) orientada/pautada por objetivos específicos -en parte distintos a los previstos por el autor-.

Componente (central o complementario) de determinadas secuencias y/o actividades didácticas en el contexto curricular.

Material didáctico (asume este valor adicional sobre los propios que ya posee) por el hecho de estar contextualizado en el currículum y en el marco de las actividades de adquisición/aprendizaje.

Exponente discursivo para la activación de las competencias y de las estrategias (de recepción literaria y las de aprendizaje lingüístico) del aprendiz al que se propone su lectura.

Estímulo para suscitar en el aprendiz-receptor las reacciones o respuestas, según los fines especiales que se le propongan.

Una concreción discursiva y comunicativa, destinada a ser actualizada por el lector implícito (es decir, el hipotético modelo de lector previsto por el autor como receptor «ideal» del texto) mediante su participación cooperativa en la construcción del significado y en la interpretación.

Una fuente de input lingüístico, seleccionada según los objetivos de formación y la concepción del currículum.

Un exponente cultural, condicionado (en su creación y en su recepción) por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en que se inscribe.

Un recurso motivador y estimulante para la comprensión de la variedad discursiva y para la aceptación de la diversidad socio-cultural.

Un documento real adecuado para la actividad de aula; es un recurso para complementar el desarrollo de las competencias del aprendiz de LE.

La recepción de textos literarios supone un peculiar modo de interacción. Se trata de la interacción que se produce entre las concretas aportaciones del texto y las específicas y personales aportaciones del lector; también sucede en el caso del aprendizaje/formación en LE.

La interacción lectora hace posible que el aprendiz active conocimientos previos y haga que el procesamiento de la información lingüística (por ejemplo, valores pragmáticos observados en el discurso literario) resulte de efectividad para el uso.

La lectura hace posible la actualización del texto. La actualización del texto literario es un proceso activo en el que se aplican y se amplían los conocimientos (competencias, habilidades y estrategias) y recogen nuevas muestras de usos lingüísticos, de valores pragmáticos y de creación artístico-literaria. La lectura potencia los reconocimientos de los elementos, normas, funciones, etc. Estos reconocimientos potencian la funcionalidad de los conocimientos y de los reconocimientos discursivo-comunicativos.

El aprendiz-lector actualiza sus saberes (lingüísticos, pragmático-comunicativos y textuales) mediante la actualización del discurso literario. En su conjunto, las apreciaciones que el aprendiz de LE realiza a partir de la lectura de una obra, de un texto o de un fragmento literario surgen cuando el aprendiz/receptor se implica en un complejo proceso de activación de reconocimientos, y de actualización e interrelación de sus saberes previos.

6. Claves de la orientación didáctica

El eco didáctico de la interacción lectora incide en que las actividades que realiza el aprendiz sobre producciones literarias (artístico-culturales) lo implican en el espacio apropiado para que participe personal y activamente en la construcción del significado, así como en el reconocimiento de algunos de los usos lingüístico-pragmático y culturales que corresponden al contexto de la lengua meta. O sea, que como señalan M. Gilroy & B. Parkinson:

«Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de destrezas de lectura, sino que pueden usarse para trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar.16»

La utilización de materiales literarios remite al empleo de textos escritos; por esta razón, necesariamente se requiere que sea la lectura la habilidad lingüística que ha de estar en constante actividad, ya que es la que da acceso al desarrollo de otros tipos de conocimientos e inferencias de orden lingüístico, comunicativo y cultural.

Las ideas en que se apoya el empleo comunicativo de los materiales literarios y las derivaciones metodológicas que implica se basan en un conjunto de supuestos que están en correspondencia con la actualizada concepción de la enseñanza-aprendizaje de una lengua:

Se toma el discurso como unidad de comunicación.

El texto literario es un exponente de la lengua hablada y de la lengua escrita.

Implica la ejercitación de los procesos cognitivos complejos (comprensión y producción).

Fomenta la creatividad expresiva (tanto en aspectos pragmáticos y convenciones de uso, cuanto en los aspectos de «aplicación» de normativa y facetas prescriptivas del sistema) a través de muestras diversificadas que rebasan las muestras reiteradas de ejemplos y modelos estructurales.

Considera esenciales las actividades cognitivas del proceso de recepción, de participación y apropiación y de cooperación.

Concibe el lector/aprendiz como un sistema de referencia del texto porque aporta su actividad de recepción y comprensión que está en relación con sus saberes previos y sus aportaciones.

Toma como base los procedimientos de cooperación e interacción lectora.

Busca el aprendizaje activo y significativo a través de las actividades de los aprendices-lectores para relacionar sus conocimientos previos, según los requerimientos de un texto dado.

En suma, la orientación atiende a la participación activa y personal del aprendiz en sus funciones de receptor-lector, porque el empleo didáctico de los materiales literarios explota la interacción resultante del encuentro de la obra y su destinatario y pone de manifiesto que leer es una experiencia lingüística, estética, pragmática y cultural en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto.

6.1 Para la preparación de una actividad con textos literarios

«La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos.¹⁷»

La orientación metodológica, obviamente, gira sobre el eje del TEXTO. El material literario, el texto literario, según un eje vertical, permite consolidar saberes y ampliar saberes; en un eje horizontal situaríamos las actividades que se realicen con el texto para activar las habilidades lingüísticas (no sólo las de recepción), así, está la aplicación de habilidades y la aplicación de estrategias para acceder al significado del texto. Los espacios transversales creados por la intersección de estos ejes matizan la funcionalidad y los objetivos de las actividades y de las tareas posibles a realizar con los materiales literarios en el aula: búsqueda de informaciones, complementación de vacíos de información, ampliación de competencias e interrelación de saberes.

Según la ordenación de las posibles acciones que se indican en el texto (desde el reconocimiento de saberes previos hasta la interrelación de saberes...), las actividades que se diseñen con los textos literarios pueden tener una concreta y matizada finalidad formativa. La adecuada elección de cada texto para el fin concreto hará viable el desarrollo de las actividades. La idea expuesta más arriba destaca la centralidad del

texto respecto a las distintas finalidades formativas, así como respecto a su vinculación con el desarrollo de habilidades y estrategias.

Orientación metodológica

El texto está presente en todas las actividades que pongan al aprendiz en situaciones de interacción texto-receptor/lector. La presencia central del texto estimula la participación del aprendiz como receptor que observa, reconoce e infiere valores expresivos y comunicativos a partir de las peculiaridades del discurso literario.

La funcionalidad de los textos literarios es la de orientar las posibilidades de aprovechamiento de la potencial expresividad literaria para el uso y conocimiento de la lengua y hacia la ampliación a través de inferencias de aprendizaje de la expresividad (uso y valores pragmáticos) lingüística. Esta funcionalidad está determinada desde distintas perspectivas. A modo de síntesis, se exponen distintos aspectos genéricos a tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades con textos/materiales literarios.

El profesor

Determina el enfoque metodológico, aprovechando la estrecha conexión formativa que existe entre los aspectos lingüísticos y literarios.

Presenta, explica y justifica las muestras de los usos de la lengua que se muestran en el texto.

Prevé las actividades de recepción y de observación/reconocimiento de los componentes del discurso literario que realice el aprendiz/lector para conectarlas con el reconocimiento de los referentes lingüísticos y de las convenciones de uso pragmáticas y culturales que serán objeto de aprendizaje.

Cuida la adecuación del input aportado por el texto respecto a las capacidades y necesidades de formación.

Ordena los fines específicos de carácter formativo, lúdico y de valoración estética, para que no se confunda o desvirtúe la presencia y el empleo del texto literario en el aula y en su proyección hacia el aprendizaje de dominios de lengua.

El aprendiz

El aprendiz se pone en contacto con el texto a través de sus actividades de recepción y de observación/reconocimiento de los componentes del discurso literario, para reconocer los referentes lingüísticos y las convenciones de uso pragmáticas y culturales que son objeto de aprendizaje.

El texto

Ofrece la potencialidad de USOS y la multiplicidad de recursos creativos y expresivos que caben en el discurso literario.

Presenta los ejemplos de la realidad lingüística en sus facetas pragmáticas y socio-culturales.

Estimula la proyección de los referentes lingüísticos en sus aspectos de uso, en sus peculiaridades formales, en sus facetas pragmáticas y culturales, especialmente cuando los textos y las obras son adecuadas a los intereses y al nivel de conocimientos del alumno.

Hace que la lectura culmine en un aprendizaje significativo en cuya construcción el aprendiz-lector relaciona, organiza y amplía las bases de sus habilidades y de sus conocimientos.

Los objetivos

En el primer momento del diseño de la actividad se determinan los objetivos genéricos de las actividades de formación lingüístico-comunicativa. Para ordenar la finalidad, en la previsión de actividades, convendría que se señalara alguno de los objetivos generales:

Ampliar los conocimientos a partir de la observación de usos y formas que aparecen en los textos y que tienen interés pragmático, comunicativo, de uso o normativo.

Aproximar al alumno, a través de la lectura de textos literarios, al conocimiento de distintos usos.

Inferir aplicaciones comunicativas pertinentes a partir de la asimilación lectora de textos de creación.

Conocer y utilizar las formas presentadas en el texto en situaciones, comunicativas apropiadas.

Diferenciación entre las formas que corresponden a convenciones de la norma y del uso.

Conocer, inferir e interpretar usos particulares de palabras y construcciones en contextos concretos.

Ampliar la competencia comunicativa del alumno (para el intercambio oral y escrito) a través de las actividades de comprensión y de recepción lectora.

Aproximar al alumno a un conocimiento motivador de obras y de autores de la lengua que se aprende.

Procedimientos y actividades

Observación de las correlaciones y vínculos de interdependencia que mantienen entre sí la lengua y la literatura.

Observación y reconocimiento de la diversidad de muestras que recoge el discurso literario (escrito) y que sirven de indicadores pragmáticos de la lengua meta.

Reconocimiento de las relaciones lingüístico-literarias que se dan en su concreción discursiva y que los hacen exponentes y mediadores en el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas.

Lectura y observación de los textos literarios como materiales auténticos, tan válidos como otros textos escritos de uso cotidiano que se pueden utilizar para el desarrollo de habilidades lectoras en una clase de lengua.

Realización de las actividades básicas de descodificación, comprensión e interpretación:

- DESCODIFICAR: Segmentar, categorizar, asociar sonidos con grafías, identificar palabras.
- COMPRENDER: Asignar un determinado significado convencional.
- INTERPRETAR: Determinar el significado global.

Apreciar la continuidad de usos en la lengua que unen los usos comunicativos con la expresión literaria.

Identificación del continuum de usos lingüísticos, de modo que las muestras de ese continuum lingüístico y discursivo (por ejemplo, presencia de rasgos del habla coloquial en el discurso literario) favorezca la asimilación (de nuevos saberes) y la transferencia (de saberes previos).

Concreción de actividades con los textos literarios para que éstos

proporcionen datos que ayuden al aprendiz a elaborar inferencias genéricas sobre el funcionamiento del sistema de lengua y sobre su uso.

7. A modo de conclusiones

No resulta acertado que se descarten las producciones literarias con argumentaciones que se basen en consideraciones sobre la excesiva elaboración, la artificiosidad lingüística, la peculiaridad temática y estilística, la desconexión de la realidad cotidiana..., etc., de la obra literaria.

La actitud de rechazo supone la adopción de un criterio restrictivo y parcial con graves consecuencias didáctico-metodológicas, porque esta exclusión implica la negación del potencial lingüístico de un tipo de producción como es la literatura.

Lo cierto es que los textos literarios contienen y aportan numerosos y diferentes exponentes de uso que enriquecen la competencia comunicativa del aprendiz de LE y que la literatura es una (amplia) parcela del lenguaje que debidamente explotada en el aula es altamente rentable y enriquecedora.

El uso literario de la lengua y el uso comunicativo son resultados de la aplicación de normas y de convenciones con predominio del carácter funcional o estético, según el caso:

La consideración didáctica de los textos como materiales auténticos incide en su uso en el aula y en su empleo para reorientar un planteamiento eficaz en la enseñanza/aprendizaje -y disfrute- del dominio de LE.

Los textos literarios sirven para ampliar la competencia comunicativa más que para ser un limitado objeto de aprendizaje metaliterario o para conocer los rasgos formales e inmanentes que caracterizan la supuesta literariedad.

Las actividades básicas entorno a los materiales literarios dependen de los procedimientos que intervienen en la habilidad lectora y en la implicación receptora del lector-aprendiz para activar los distintos conocimientos y las habilidades que requiere la recepción, o sea, la construcción del significado de un texto.

La eficacia de los textos literarios en la adquisición de LE depende de la diversificación de estructuras, de registros, de situaciones y de soluciones comunicativas que ofrecen, así como en el trabajo de observación de las convenciones del código oral y del código escrito y, de manera más genérica, de la formación cultural diversificada que pueden aportar.

El texto literario presenta muestras de la normativa y de los usos y valores pragmáticos en un texto dado. El valor formativo de la literatura en el aula de LE se manifiesta en sus posibilidades para:

- incrementar los conocimientos (lingüísticos, pragmáticos y socio-culturales...).

-aplicar las distintas habilidades y estrategias, especialmente las de recepción.

La recepción/lectura del texto literario hace que el lector active los saberes que integran sus competencias lingüística, comunicativa, pragmática, discursiva y literaria.

Los materiales literarios ponen en evidencia que la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura¹⁸. Mediante la actividad lectora, el aprendiz actualiza sus conocimientos lingüísticos y, a la vez, infiere otros nuevos. Además, activa informaciones sobre civilización, cultura, convencionalismos sociales, ideologías, situaciones, etc. implícitas en el texto.

La programación de actividades con materiales literarios y la ordenación de previsiones metodológicas tiene por objeto:

- Observar, inferir, aprender y sistematizar conocimientos de los usos, normas, convenciones... válidos para diversos modos y situaciones de comunicación (ya sea literaria o cotidiana,...).
- Aprender posibles opciones estructurales, funcionales y pragmáticas que sirven eficazmente en muchos casos de exponente de uso y de solución lingüística para el alumno.
- Interrelacionar aprendizajes lingüísticos y discursivos, pragmáticos y literarios.
- Hacer significativa toda la actividad relacionada con la recepción,...

El conocimiento de una lengua siempre supone el poder acceder a los distintos tipos de producciones; en su caso, supone también saber/poder leer la diversidad de sus producciones literarias.

El discurso literario no está necesariamente desligado de las formas y funciones pragmáticas del habla cotidiana.

La literatura no es una producción inusual en el ámbito lingüístico y cultural; en sus obras, coexisten muestras de discurso coloquial junto a convenciones propias de los géneros literarios.

A través de la lectura, el aprendiz de LE ejerce y aprecia el autocontrol de muchas de sus carencias y limitaciones respecto al dominio de la lengua que aprende.

El empleo de materiales literarios puede responder a los intereses de formación de los aprendices de LE, mediante variadas aportaciones de orden funcional y comunicativo.

Los textos literarios tienen una notoria incidencia en la formación comunicativa.

En la formación en LE, el texto literario no es un «modelo para el uso», sino una muestra y un referente de potenciales usos, con incidencia en el conocimiento del código escrito y, también, de la lengua oral.

La utilización de materiales literarios no genera una exclusiva metodología; su presencia y utilización didáctica puede insertarse en distintas opciones metodológicas.

A modo de síntesis de los apartados que preceden, se le sugiere que haga una atenta reflexión sobre las cuestiones que siguen, para que sus respuestas le ayuden a concretar el perfil de sus creencias.

A) Sobre el lector y la lectura en LE

B) Sobre la concepción de la funcionalidad de los materiales literarios en la formación lingüístico-comunicativa:

19

C) Algunos textos para la reflexión sobre el tema:

Por último, se incluye una breve selección de citas sobre la justificación del empleo de los materiales literarios en el aula de LE. Posiblemente su lectura pueda aportar al profesor algunas matizaciones para confirmar la viabilidad y la conveniencia del empleo de estos materiales para dinamizar las actividades de aula ampliando recursos y capacidades.

«Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de destrezas de lectura, sino que pueden usarse para trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar.²⁰»

«La literatura ha vuelto, pero vestida con ropa diferente», escribió Maley²¹... «Por supuesto nunca desapareció del todo y ha sido siempre una extensa parte de EFL para muchos aprendices».

«[...] Pero, como Maley pone de relieve, la literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el sílabus estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era "comunicativa", la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje.²²»

«Los textos literarios desempeñan una función de primer orden en el planteamiento de inquietudes éticas y morales. Las tareas y actividades diseñadas para explotar este tipo de textos deberían animar a los alumnos a explorar dichas inquietudes y a vincularlas con la lucha por una sociedad mejor.

En general, es posible conceder un elevado estatus a los textos tradicionalmente prescritos para el uso en el aula; no obstante, dichos textos parecen a menudo no guardar relación alguna con nuestros alumnos y hallarse muy alejados de sus intereses e inquietudes. En realidad, el hecho de que éstos se vean obligados a leer textos tan ajenos a sus experiencias y a su situación personal puede tener como único resultado un aumento de su sensación de frustración, inferioridad e incluso incapacidad.

Por tanto, los textos que seleccionemos para su uso en el aula no deben necesariamente formar parte del canon literario tradicional, sino reflejar la vida y los intereses de nuestros alumnos.

El principal objetivo al utilizar la literatura con nuestros alumnos es ayudarlos a desenmarañar los numerosos significados presentes en un texto. A menudo es necesario guiar a los alumnos en su exploración de los múltiples niveles de significado presentes en un texto literario; por lo tanto, hemos de diseñar materiales y actividades que les ayuden a llevar a cabo dicha tarea.

La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos. No hay que esperar que nuestros alumnos lleguen a una interpretación definitiva de un texto literario. Se trata más bien de usar el texto como base para la discusión, la controversia y el pensamiento crítico en el aula.²³»

«La percepción no es una recepción pasiva, sino una creación, una investigación, la proyección de una forma definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la forma de ser del que percibe y sus expectativas; la escucha del habla, la lectura de lo escrito muestran este funcionamiento según unos modos que les son propios.²⁴»

«La literatura es un valioso complemento, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, "de supervivencia". Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.²⁵»

«El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados.²⁶»

«La literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos

del lenguaje nuevos e inesperados. Una buena novela o un buen relato breve pueden ser particularmente absorbentes, ya que implican a los miembros de la clase en el suspense que conlleva el seguimiento del desarrollo de la trama. Es posible que esta implicación de los alumnos sea más profunda que la conseguida con las pseudonarraciones que suelen figurar en los libros de texto. Una obra de teatro puede involucrar a los alumnos en complejos dilemas del mundo adulto, mientras que un poema puede provocar en ellos una fuerte respuesta emocional. Si los materiales han sido escogidos cuidadosamente, los alumnos tendrán la sensación de que lo que hacen en el aula está relacionado con su propia vida y tiene sentido.²⁷»

«[...] (Cuando) se examinan los aspectos de la forma lingüística explotados por la forma literaria, en este caso, la lingüística proporciona una explicación de los sistemas de reglas que caracterizan a la forma lingüística. [...] De este modo, exploramos el uso del lenguaje en los textos literarios, actividad que se inscribe en el objetivo más amplio propio de la lingüística, con el fin de comprender la naturaleza de la forma literaria, saber qué es y cómo puede usarse, y entender cómo los componentes de la forma lingüística se relacionan entre sí.²⁸»

«La comprensión completa del arte verbal de una cultura exige, como es lógico, el conocimiento de su lengua, así como otros tipos de conocimiento compartidos por los miembros de la cultura en cuestión. Sin embargo, se puede trabajar con el arte verbal sin entender totalmente los textos; y es posible utilizar textos para ejemplificar algunos aspectos básicos sin explicar totalmente dichos textos.²⁹»

«El estudio de la literatura la convierte en contenido o en asignatura de un curso de lengua, mientras que el uso de la literatura como recurso ve en ella una fuente de materiales que, como muchos tipos distintos de textos, se utilizan para llevar a cabo actividades lingüísticas incesantes. Como es lógico, si nuestro objetivo se centra en el estudio de la literatura, el desarrollo de la "competencia literaria" de nuestros alumnos tendrá una importancia crucial.³⁰»

«Para mejorar la lectura en la lengua meta, se necesita leer mucho. Muchos aprendices de LE procuran evitar la lectura porque les parece muy difícil. Sin embargo, el lector alertado puede hacer esta tarea más fácil. Leer material que no resulta interesante o que está plagado de palabras desconocidas sólo producirá frustración y falta de ganas de continuar leyendo. Por lo tanto, es importante encontrar material que se quiera leer- que sea relevante para el propósito de

la lectura -y esto no es demasiado difícil. Acaso exigirá el uso de material simplificado, así como de textos auténticos que hayan sido especialmente modificados para facilitar la lectura por parte de no nativos con un vocabulario limitado.³¹»

«Las enseñanzas lingüísticas precisan, más (si cabe) que otras materias curriculares, de la frescura y dinamicidad que transforma un acto de habla no sólo en un acto de aprendizaje escolar sino en un acto de aprendizaje para la vida.³²»

«La distinción entre lenguaje poético y estándar, sin embargo, ha sido desafiada por muchos escritores en el campo de la lingüística y de la enseñanza de lenguas. Eagleton (1983), Brumfit y Carter (1986) y Roger (en Brumfit, 1983) plantean que no es posible aislar hechos que sean exclusivos de la lengua literaria y señalan que, por ejemplo, el ritmo y el desarrollo de patrones fonológicos pueden encontrarse en rimas para niños, al mismo tiempo que los anuncios publicitarios explotan juegos de palabras y alusiones entre otras cosas.³³»

«Con la introducción de la estética de la recepción se da otra vuelta de tuerca a la noción de literatura imperante durante siglos y que la poética formal había consagrado: la literatura es una manera especial de ser el lenguaje, de estar contruidos los textos. La estética de la recepción interviene directamente en los problemas de la interpretación y el significado al plantear, por el contrario, que la obra literaria existe solamente cuando es leída y es la experiencia de la recepción el único modo de actualizarse el texto como objeto estético.³⁴»

Bibliografía

- ALDERSON, J. & SHORT, M. «Reading Literature». En SHORT, M. (ed.). Reading, Analysing and Teaching literature. Longman. Londres, 1989.
- BAKER, L. & BROWN, A. L. «Metacognitive skills and reading». En PEARSON, P. D. (ed.). Handbook of Reading Research. Logman. New York, 1984. Págs., 353-394.
- BRONCKART, J. P. «Lecture et écriture. Elements de sintesis el de prospective». En REUTER, Y. La interaction lecture-écriture. Peter Lang. Ginebra, 1994. Págs., 54-68.
- BRUMFIT, C. J. & CARTER, R. A. Literature and Language Teaching.

- Cambridge University Press. Londres, 1986.
- BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. The communicative approach to language teaching. Oxford University Press. Oxford, 1979.
- CARTER, R. «Poetry and Conversation: An Essay in Discourse Analysis». En CARTER, R. & SIMPSON, P. (eds.). Language, Discourse and Literature. An Introductory reader in Discourse Stylistics. Unwin Hyman Ltd. Londres, 1989.
- CARTER, R. & SIMPSON, P. (eds.) Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader Discourse Stylistics. Unwin Hyman. Londres, 1989.
- CARTER, R. & LONG, M. N. Teaching literature. Longman. London.
- CARTER, R. & NASH, W. Seeing through language: a guide to styles of English writing. Blackwell. Oxford, 1990.
- CICUREL, E Lectures interactives en langue étrangère. Hachette. París, 1991.
- COHEN, A. D. «Reading for comprehension». En Language Learning. Insights for Learners, Teachers and Researchers. Newbury House Publs. New York, 1990.
- COLLIE, J. & SLATER, S. Literature in the Language Classroom. C.U.P. Cambridge, 1987.
- COLLINS, A. & SMITH, E. Teaching the process of reading Comprehension. Center for the Study of Reading. Universidad de Illinois. Urbana, 1980.
- COOK, G. The Discourse and Literature. O.U.P. Oxford. 1992.
- COSTE, D. «Three Concepts of the reader». En Orbis Litterarum, 4. 1979. Págs., 271-286.
- CULLER, J. The Pursuit of Sings. Semiotics, Literature, Deconstruction. Cornell University Press. Ithaca, 1981.
- DUFF, A. & MAY, A. Literature. Oxford University Press. Oxford, 1990.
- EAGLETON, T. Literary theory. Basil Blackwell. Oxford, 1983.
- ECO, U. «Pragmática de la falsa identificación». En Els límits de la interpretació. Destino. Barcelona, 1991. Págs., 247-269.
- Interpretation and overinterpretation. Cambridge University Press. New York, 1992.
- FABB, N. Linguistics and Literature. Blackwell Pbs. Oxford, 1997.
- FISH, S. «La literatura en el lector: estilística afectiva». En WARNING, R. (ed.). Estética de la recepción. Visor, Madrid, 1989. Págs., 111-132.
- GALISSON, R. «Diversité des objectif de lecture. Problématique d'une lecture-dépouillement». En CORTESE, G. (ed.). La lettura nelle lingue straniere: aspetti teorici e pratici. Angeli. Milán, 1980. Págs., 123-149.
- GILROY, M. y PARKINSON, B. «Teaching literature in a foreign language». Language Teaching. vol. 29, n.º 4. 1996. Págs., 213-225.
- GOODMAN, Y. M. & BURKE, C. Reading strategies: Focus on comprehension. Rinehart and Winston. Holt. New York, 1982.
- GOWER, R. & PEARSON, M. Reading Literature. Longman. Londres, 1986.
- GREENWOOD, J. Class readers. Oxford University Press. Oxford, 1988.
- KRAMSCH, C. Context and culture in language teaching. Oxford University Press. Oxford, 1993.
- HILL, J. Using Literature in the Language Teaching. Macmillan. Londres, 1986.
- HIRSCH, E.D. «The politics of Theories of Interpretation». Macmillan.

Londres, 1987.

HYMES, D. H. (ed.) *Language in Culture and Society*. Harper and Row. New York, 1964.

ISER, W. «The Reading Process: A Phenomenological Approach». En *New Literary History*. 3. 1975. Págs., 279-299. Trad., en MAYORAL, J. A.

1987a. Págs., 216-243, y en WARNING, R. 1989. Págs., 149-164.

JOHNSTON, P. M. «Relación entre lectura y conocimiento previo». En *La evaluación de la comprensión lectora*. Visor, Madrid, 1989. Págs., 31-37.

LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press. Cambridge, 1993.

LEHMANN, D. & MOIRAND, S. «Une approche communicative de la lecture».

En

Le Français dans le Monde. 153. 1980.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language, teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 1981.

MALEY, A. «A comeback for literature?». *Practical English Teaching*, 10. 1989. Págs., 1-59.

MAYORAL, J. A. (ed.). *Estética de la recepción*. Arco Libros. Madrid, 1987a.

— *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid, 1987b.

McRAE, J. *Literature with a small «l»*. M.E.P. Monographs. Macmillan. London, 1991.

MEEK, M. *How Texts Teach What Readers Learn*. Thimble Press. South Woodchester-Glos, 1988.

MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. *Didáctica de la Lengua*

para

la Educación Primaria y Secundaria. Akal. Madrid, 1996.

— «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera». En *Lenguaje y Textos*, 3. 1993. Págs., 19-42.

— «Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje de lengua extranjera». En *Problemas y Métodos en la Enseñanza de E/LE*. Universidad Complutense/SGEL. Madrid, 1994a. Págs., 313-324.

— «La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica». En *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. ICE-UAB. Barcelona, 1994b. Págs., 126-133.

— «El proceso de recepción lectora». En MENDOZA, A. (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL / ICE.

UB/Horsori. Barcelona, 1998a. Págs., 169-190.

— *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro. Barcelona, 1998b.

— «Educación literaria y formación plurilingüe». En GARCÍA, M. et. al. *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*. Universitat de València. Valencia. 1999. Págs., 97-116.

— *El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

MEYER, B. «Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom». En FLOOD, J.

- Promoting Reading Comprehension. Interanational Reading Association. Newark. Delaware, 1984. Págs., 113-138.
- OHMANN, R. «El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas». En *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid, 1986.
- OTTEN, M. «La lecture comme reconnaissance». *Français 2000*, 104. 1982. Págs., 39-48.
- PETERSEN, P. S. *Literary Pedagogics after Deconstruction*. Aarhus University Press. Aarhus, 1992.
- PETITJEAN, A. «Linguistique textuelle et Didactique des Textes Littéraires». En *Les langues Modernes*, 3. 1990. Págs., 47-58.
- POZUELO, J. M. *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra. Madrid, 1994.
- RAY, W. *Literary Meaning. From Phenomenology to Desconstruction*. Basil Blacwell. Oxford, 1984.
- RUBIN, J. & WENDER, A. *Learner strategies: Implications for the Second language Teacher and Researcher*. Pergamon Press. Londres, 1987.
- SHORT, M. «Literature and Language Teaching and the Nature of Language». En HAEN, T.D. (ed.) *Linguistic contributions to the Study of Literature*. Rodopi. Amsterdam, 1986. Págs., 152-186.
- (ed.) *Reading, Analysing & Teaching Literature*. Longman. Londres, 1989.
- SINCLAIR, J. McH. *The integration of language and literature in the english curriculum*. In CARTER, R. and BURTON, D. (eds.). *Literary text and language study*. 1982. Págs., 9-27.
- SMITH, E. *Understanding Reading*. Lawrence Erlbaum. Ass. Londres, 1988 (4.^a).
- SOLE, I. *Estrategias de lectura*. Grao. Barcelona, 1992.
- VAN PEER, W. *How to do things with texts: towards a pragmatic foundation for the teaching of texts*. In SHORT, M. H. (ed.). *Reading, analysing and teaching literature*. 1988. Págs., 267-97.
- VEGA, M. et al. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza. Madrid, 1990.
- VEZ, J. M. «El desarrollo de las lenguas vehiculares en la construcción de Europa». En CANTERO, F., MENDOZA, A. y ROMEA, C. *Didáctica de la lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. SEDLL/ Universitat de Barcelona. Barcelona, 1997. Págs., 673-679.
- WARNING, R. «La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura». En WARNING, R. (ed.) *Estética de la recepción*. Visor. Madrid, 1989. Págs., 13-34.
- WENDEN, A. «Learner Strategies». *TESOL NEWLETTER*, vol. XIX, n.º 5. 1985.
- *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice-Hall International. Londres, 1991.
- WIDDOWSON, H. G. «Sobre la interpretación de la escritura poética». En AA.VV. *Lingüística de la escritura*. Visor. Madrid, 1987.
- *Stylistics and the teaching of literature*. Longman. Londres, 1975.
- «The use of literature». En *Explorations in Applied Linguistics*. 2. O.U.P. Oxford, 1984. Págs., 160-173.
- *Practical Stylistics. An approach to poetry*. O.U.P. Oxford, 1993.
- WILLIAMS, R. «Top ten Principies for Teaching Reading». En *Elt Journal*, vol. 40. 1986.
- WORTON, M. & STILL, J. *Intertextuality: Theories and practices*.

Manchester University Press. New York, 1991.

2006 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Súmese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](http://www.biblioteca.org.ar/comentario). www.biblioteca.org.ar/comentario

