

Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa

ANTONIO MENDOZA FILLOLA
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

amendoza@ub.edu

1. LA PRESENCIA DE MATERIALES EN LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN LE

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.

Guilian 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.” (Lazar, 1993: 23).

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, que aún se recuerda incluso como poco relevante. Posiblemente por 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, funcional 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.



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. LOS TEXTOS LITERARIOS EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE DE ELE

"(...) 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.” (Gilroy y Parkinson 96: 213).

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. 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*.” (Widdowson, 1984: 139).

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 curricular, 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 Gilroy y Parkinson (1996:221).

2.1.1. CONCRECIÓN DE SUPUESTOS CUESTIONES GENERALES

Entre las manifestaciones culturales relacionadas con el ámbito de la comunicación, el discurso literario ocupa un espacio tan amplio y diversificado que, por sí mismo, ofrece abundantes apoyos para el desarrollo de las distintas competencias lingüístico-comunicativas, así como para el uso creativo de la LE. Las ideas generales en que se apoya este estudio y las derivaciones metodológicas se desarrollan a través de los siguientes principios, que están en correspondencia con la actualizada concepción de la enseñanza-aprendizaje de una lengua:

- Se toma el discurso como unidad de comunicación.

- Se consideran esenciales las actividades cognitivas del proceso de recepción, en cuanto suponen la participación, apropiación y cooperación en la construcción y reconocimiento de significados.
- En su orientación didáctica se integran la base cultural y los contenidos comunicativos.
- La secuenciación de los contenidos se establece adoptando una concepción amplia de competencia comunicativa y de funcionalidad pragmática.
- Las actividades específicas ejercitan los procesos cognitivos complejos (comprensión y producción).
- Se fomenta la creatividad expresiva (tanto en aspectos pragmáticos y convenciones de uso, cuanto en los aspectos de 'aplicación' de la normativa del sistema), por encima de la reiteración de modelos estructurales.
- Se parte de la concepción del lector como un *sistema de referencia del texto* porque su actividad de recepción y de comprensión está en relación con sus conocimientos previos que constituyen sus aportaciones para interactuar con el texto (Iser, 1975 y 1976).
- Se toman como base los procedimientos de cooperación y de interacción para generar la participación activa y personal del aprendiz en sus funciones de receptor-lector.
- La actividad de aprendizaje se centra en la interacción resultante del *encuentro de la obra / texto y su destinatario* para hacer de la lectura una experiencia de aprendizaje lingüístico y de disfrute estético y de conocimiento pragmático, cultural.
- En todo momento se busca el aprendizaje activo y significativo a través de opciones y concepciones metodológicas que consideran de modo destacado las actividades de los aprendices-lectores para relacionar sus conocimientos previos, según los requerimientos de un texto dado.

En términos generales, cabe aceptar que el proceso de adquisición y de aprendizaje de los dominios lingüístico-comunicativos se inicia con la comprensión oral y sigue en la expresión oral, para después acceder a las fases correspondientes del código escrito.

SOBRE LA FUNCIONALIDAD DE LA LECTURA EN LE

- La lectura es una actividad individual, en cuyo proceso se activan los conocimientos previos del aprendiz de LE.
- La lectura siempre se realiza con unas finalidades concretas y se desarrolla según las intenciones del lector.
- El texto contiene diversos tipos de información –según sea la finalidad del lector–; el texto siempre contiene y expone los indicios y las señales para que el lector localice la información que busca (mediando siempre la comprensión y la interpretación).
- Los objetivos de formación se concretan a partir de las finalidades de la lectura, que por su parte determinan la funcionalidad de los materiales literarios.
- La lectura es una actividad de razonamiento, que se apoya en las habilidades que intervienen (más que en la descodificación) en la construcción del significado.
- La lectura permite el autocontrol del progreso de los aprendizajes y dominios del aprendiz-lector.
- Las aportaciones de cada nueva lectura incrementan los conocimientos y el dominio de habilidades y de estrategias, de modo que se amplía la experiencia lectora y se consolidan saberes, previos y nuevos.
- La finalidad condiciona la orientación de la lectura (algún tipo de indagación o búsqueda de datos, apreciaciones, detalles, indicios o informaciones).

ALGUNAS RAZONES SOBRE LA PROYECCIÓN FORMATIVA DE LOS MATERIALES LITERARIOS EN EL ESPACIO DE LO LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO

- La reflexión que ofrece N. Fabb sobre *la explotación de la forma lingüística llevada a cabo por la forma literaria* sugiere la reiteración de recursos y de procedimientos en el discurso literario y, por ello, la posibilidad del reconocimiento / identificación en el mismo proceso de aprendizaje de la lengua; es decir “al considerar la explotación de la forma lingüística llevada a cabo por la forma literaria, se descubren parecidas prácticas y estrategias en todas las culturas, tengan éstas una ‘literatura’ o su equivalente oral, tanto si los textos se conservan sin modificaciones como si cambian constantemente.” (Fabb, 1997: 14).

- En la formación en LE, el aprendiz suele acceder a la literatura desde los referentes pragmáticos y de uso que aparecen en los materiales literarios de forma propia y natural. En este sentido hay que destacar que “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.” (J. Collie y S. Slater, 1987: 4).

- En el aula, los textos literarios (seleccionados como muestras de *usos* –siempre en plural– de la lengua) que especialmente sirven para establecer planteamientos didácticos que atienden al desarrollo de las distintas competencias que intervienen en la recepción, pero son válidos para un hipotético análisis filológico (que aquí no sería el caso).

2.2. 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 formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.”
(Colli y Slater, 1987: 4).

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 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 textos literarios 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.
- Una amplia muestra de *input* para el aprendizaje, y para la formación lingüística.

2.3. 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 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 ELE.
- 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 el 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.

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:

- 1) 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;
- 2) el *continuum* de usos, códigos y expresividad que funciona como input para la formación; y
- 3) 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.



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 acabó, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua.” (Widdowson, 1984).

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 Gilroy y Parkinson, 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 Gilroy y 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.” (Gilroy y Parkinson 96: 221).

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 qué 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.”
(Lazar, 1993: 19).

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.”
(Fabb, 1997: 20-21).

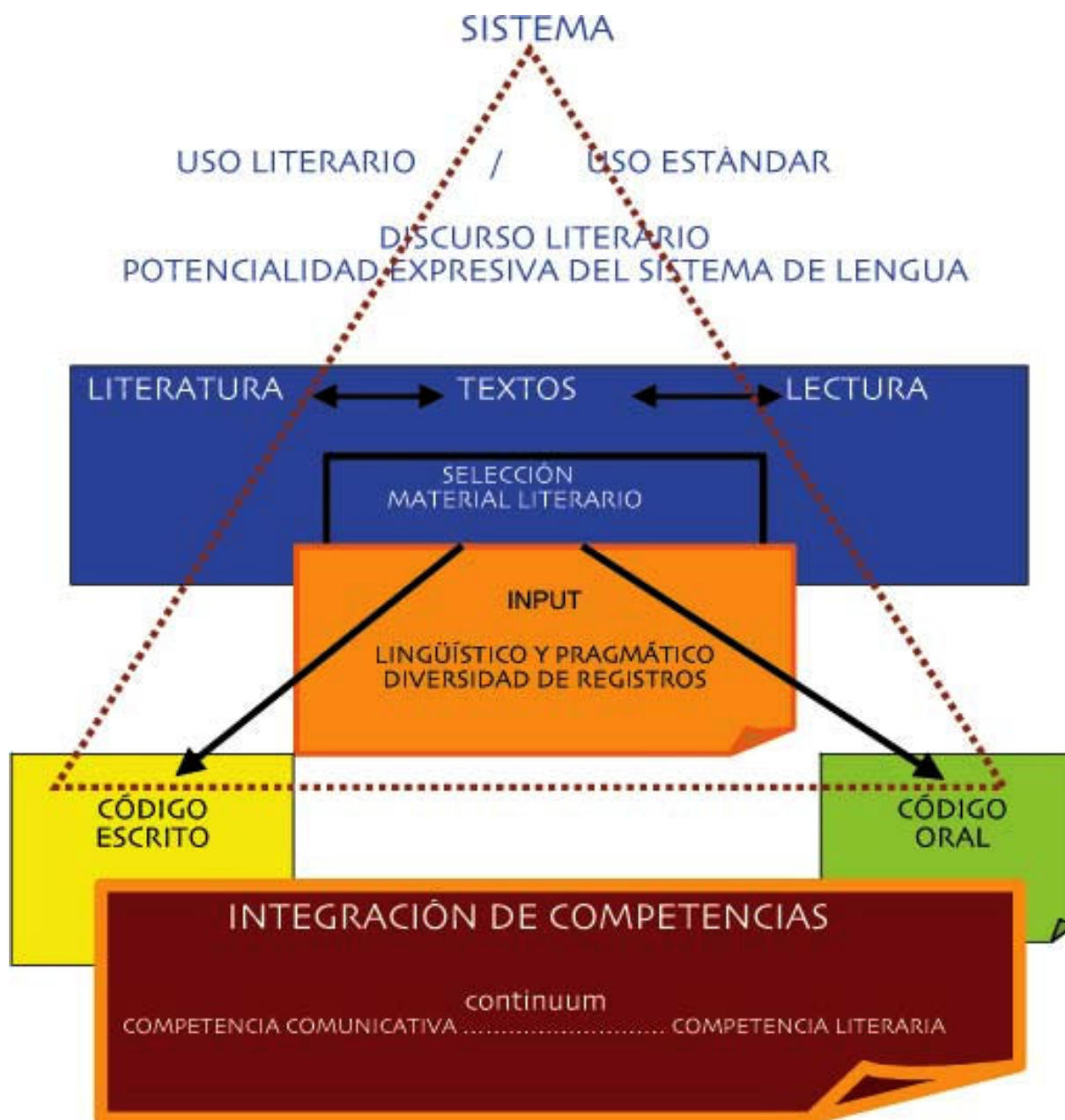
Cuando se establecen las conexiones entre el sistema de lengua y las concreciones del discurso literario, se entiende que se trata de una producción resultante de ciertos usos de la lengua y que, por lo tanto, puede servir como material didáctico. K. Kramsch lo indica en los siguientes términos:

“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.”
(K. Kramsch, 1988b: 16)

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” (Lazar, 1993: 15), 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.



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, diríjase 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.

Benoît Duteurtre. *Drôle de temps*. 1997, p. 15.

Este fragmento de texto literario recrea y describe las acciones usuales entorno 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. Haymes encontrarían correlación con las posibles tareas a desarrollar entorno 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, diríjase 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.

Carmen Martín Gaité, *Nubosidad variable*

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 babines. J'attens 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.

Benoît Duteurtre. *Drôle de temps*. Folio. Gallimard. Paris. 1997, pp. 15-16.

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 formativa 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 receptoras.
- 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 A PRINCE CHARMING AND LIVED HAPPILY EVER AFTER.

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 A 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 -incluso 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 pequeños 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:

1. 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.

2. 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. 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...

3. 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.”
(Cohen, 1990: 74-75).

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:

- 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.

- 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.

- En otros casos, los saberes pragmáticos han intervenido en la formulación de las anticipaciones iniciales, para apoyar el reconocimiento de la significación del texto.

- 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.

Respecto a las FASES DEL PROCESO DE RECEPCIÓN (Mendoza, 1998), 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

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 dos bloques:

- **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).
- **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).
- **Las 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. 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-pragmáticos y culturales que corresponden al contexto de la lengua meta. O sea, que como señalan Gilroy y 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.” (Gilroy y Parkinson 1996: 215).

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.

5.1. 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.” (Lazar, 1993: 3)

La orientación metodológica, obviamente gira sobre el eje del TEXTO. En el siguiente esquema se señalan las distintas funciones que puede desempeñar el material literario. Según el eje vertical, el texto literario permite **consolidar saberes** y **ampliar saberes**; el eje transversal señala que las actividades que se realicen con el texto activan 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 tranvesales 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 en el esquema anterior destaca la centralidad del texto respecto a las distintas finalidades formativas, así como 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 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 del 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.

PAUTAS PARA CONCRETAR EL DISEÑO DE UNA EXPLOTACIÓN DE MATERIALES LITERARIOS

1. Ha de **seleccionar los materiales literarios** que resulten adecuados para el desarrollo de la propuesta prevista.

2. Tenga en cuenta que ahora se trata de:

Diseñar un propuesta que integre distintas actividades para el aula, a partir del material que haya seleccionado. Y que las actividades han de incidir en la **formación lingüístico-comunicativa, de acuerdo con el nivel y las capacidades de los aprendices.**

Tenga en cuenta la integración de conocimientos y de habilidades en la realización de las actividades, para que se trabajen distintos contenidos y habilidades específicas.

El mismo carácter, contenido, construcción, cuestiones formales, culturales, etc., etc. del texto seleccionado porque pueden determinar los aspectos específicos a desarrollar.

La justificación de la elección del texto, de acuerdo con las características del grupo de alumnos, de los objetivos previstos, del nivel medio del curso al que se destina y de la funcionalidad que le asigna en el contexto de las actividades y secuenciación de contenidos.

Concreción diferenciada entre los objetivos generales y específicos que pretende desarrollar a partir del material seleccionado.

La secuenciación y clasificación de los distintos tipos de actividades propuestas

- a. Considere por separado la funcionalidad de cada una de las actividades
- b. Diferencie entre actividades esenciales y secundarias/complementarias
- c. Valore la posibilidad de la integración de las distintas habilidades que se van a trabajar
- d. Prevea y valore las dificultades que puede implicar el texto
- e. Prevea las estrategias de aula que se van a emplear

Para que organice su diseño puede tener en cuenta...

A) Las pautas que, a modo de guía, sugiere Guilian Lazar (1993), y en las que se establecen distintas facetas muy útiles para valorar didáctica y formativamente el texto, para concretar una determinada propuesta y para organizar las actividades.

ANTES de diseñar la propuesta de aula, conviene hacerse las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los objetivos de la sesión?
2. ¿Qué texto he seleccionado y por qué?
4. ¿Qué espero que aprendan los alumnos en esta clase?
5. ¿Qué tareas y actividades he proyectado? ¿Por qué / Para qué?
6. ¿Qué ocasiones de participar y de intervenir personalmente ante texto se proporcionan a los alumnos?
7. ¿Qué enfoque se ha elegido para explotar ese texto(s)?
8. ¿Cómo se han organizado las tareas y actividades? ¿Por qué?
9. ¿De qué manera se encaja esta actividad en el plan de trabajo? (¿De qué clase viene precedida? ¿Qué clase la seguirá?)
10. Anota las dificultades lingüísticas que prevé que tendrán los alumnos con el texto que ha seleccionado.
11. ¿Cómo pienso ayudarles a resolver esas dificultades?

DURANTE Y DESPUÉS DE LA CLASE, observación de:

1. Los indicios de que los alumnos encontraron el texto interesante y relevante o aburrido e irrelevante
2. Indicios de que las tareas y las actividades ayudaron a los alumnos a comprender el texto y a disfrutar con él

3. Datos de que las tareas y las actividades ayudaran a los alumnos a aprender y asimilar los distintos tipos de contenidos de funcionalidad comunicativa que se hubieran previsto
4. Las ocasiones en que los alumnos participaron y reaccionaron personalmente ante el texto
5. Indicadores de que se han logrado los objetivos fijados
6. Lo que, concretamente, mejor han aprendido los alumnos con esta clase
7. Lo que usted has aprendido dando esta clase
8. Aspectos de valoración de la actividad
 - a) Indicios de que el texto (o textos) seleccionado(s) fuera(n) adecuado(s) para los alumnos
 - b) ¿Qué indicios hubo de que el enfoque empleado fuera el apropiado?
 - c) ¿Qué indicios hubo de que las tareas y actividades estuvieran organizadas adecuadamente?
 - d) ¿Cree que lo que han aprendido sus alumnos en esta clase está en relación con el objetivo?
 - e) ¿Qué mejoraría o desarrollaría en futuras clases en que utilice la literatura?
9. Revisión conjunta de las dificultades y de los logros alcanzados durante el desarrollo de la sesión
10. Valoración del interés de las aportaciones del texto
11. Elaboración de una relación de dificultades y / o logros que los alumnos hayan presentado
 - la comprensión del significado (o significados) de una palabra o una frase;
 - la comprensión y apreciación de las ambigüedades textuales;
 - la comprensión y apreciación de los sentidos figurados presentes en el texto;
 - la comprensión y apreciación de los recursos retóricos;
 - el tratamiento de usos de la lengua poco comunes (arcaísmos, dialectalismos, etc.).
12. Anote las estrategias que ha empleado para ayudar a los alumnos a superar las dificultades (animar a los alumnos a usar diccionarios y glosarios, animarles a inferir el significado a partir del contexto, explicaciones...). Sugerencia de otras maneras de ayudar a los alumnos a superar las dificultades lingüísticas que se les plantean al trabajar con un texto literario.

(Véase G. Lazar, 1993: 171-2)

B) Además se le sugiere que tenga en cuenta algunas de las sugerencias teóricas que siguen:

LA LECTURA COMO ACTO DE COMUNICACIÓN

La lectura, como otro acto de comunicación, se desarrolla mediante un proceso de interacción, en el que se transfieren e intercambian contenidos, ideas, opiniones y se reacciona a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos.

La lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos textuales. En ese proceso no sólo el texto o la obra aportan informaciones y contenidos, sino que, necesariamente, también han de estar presentes las aportaciones del receptor.

La lectura es un complejo proceso en el que se *involucran conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas* (Aníbal Puente (1996: 21).

El acto de lectura es el efecto resultante del proceso de recepción e interacción entre un texto y su lector.

Cada nueva lectura aporta nuevas experiencias de recepción. Estas experiencias se integran en el saber lingüístico y discursivo del receptor y estimulan las estrategias de recepción que permiten anticipar, intuir y matizar las nuevas lecturas.

LA EXPERIENCIA RECEPTORA MEJORA LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

La experiencia receptora mejora las habilidades lingüísticas y contribuye en la *formación de lectores capaces de establecer interacciones con las posibles producciones culturales y literarias*, que es el fin de la educación lingüístico-comunicativo-literaria.

La lectura no es un simple ejercicio o actividad complementaria del aprendizaje de lengua; es un recurso básico y globalizador para el desarrollo de las habilidades de comprensión y de expresión y es un procedimiento de autoaprendizaje.

Es una habilidad que integra habilidades de niveles inferiores (descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales) y de niveles cognitivos superiores (comprensión, construcción del significado e interpretación).

La lectura es un reconocimiento simultáneo e interdependiente de los *niveles grafémico, sintáctico y semántico* por parte del lector; pero también de otros saberes, incluso paralingüísticos, que condicionan la comprensión y la interpretación.

LA LECTURA Y EL AUTOCONTROL DE CONOCIMIENTOS

La lectura es un acto individual. Desde la perspectiva didáctica se ha reconocido que la lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para ampliarlos, los conocimientos y las adquisiciones y / o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor.

Según las dificultades que le supone la comprensión de un texto, el propio lector sabe hasta qué grado ha comprendido o no un texto, un mensaje escrito; sólo el lector conoce las particulares dificultades de comprensión que se han presentado y el modo y los recursos estratégicos a que ha recurrido para solventarlas.

Cada nueva lectura desafía al aprendiz para que active y actualice sus conocimientos lingüísticos y enciclopédicos, a que aplique el cúmulo de experiencia lectora y, en suma, a que compruebe la eficacia de sus estrategias.

Cada lectura supone un proceso de incremento y de autocontrol personal de conocimientos, de saberes, de experiencias, de reacciones (lingüísticos o de otro tipo).

Cada lectura supone una forma de autoevaluación de las propias habilidades de recepción.

LA LECTURA Y LA INTERACCIÓN

El modelo interactivo describe el acto lector de una forma no lineal. En el proceso de lectura los procesos ascendentes (de los niveles gráficos y gramaticales a los semánticos y semióticos) y descendentes (del significado a la identificación de unidades básicas formales y gramaticales) alternan de modo coordinado y simultáneo.

La interacción es participación, intercambio. El modelo interactivo de lectura considera las aportaciones del texto y del lector. El texto presenta, expone y ofrece opciones y sugiere - según su peculiar textualización- y el lector interviene en el reconocimiento de las opciones válidas que el texto avale o admita.

LA LECTURA COMO ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE DE LE

El aprendiz de LE es capaz de descodificar en los primeros niveles de formación; pero le resulta más complejo realizar una lectura comprensiva y personal (interpretación), en la que intervienen conocimientos saberes y estrategias complejas.

Descodificar no es leer. Aunque en todos los casos, el proceso de la lectura requiere el reconocimiento de unidades menores (fonemas / grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...) para identificar las estructuras gramaticales y semánticas, la lectura no es un simple acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras,

oraciones, enunciados de un texto. Leer es interactuar con el texto en un proceso en el que el lector formula sus expectativas y elabora sus inferencias personales sobre el significado.

*Leer es saber avanzar a la par que el texto (es decir, detectar las pautas e indicios textuales); es saber comprender, y, sobre todo, es saber interpretar, estableciendo las personales opiniones, valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso activo de recepción. La apreciación de las diversas correlaciones depende de la capacidad del lector y del grado de amplitud del *intertexto del lector* o del crítico, y no sólo de la intención de reelaboración creativa por parte del autor.*

LECTURA COMO ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS

La lectura implica la interrelación de saberes

- lingüísticos
- pragmáticos
- paralingüísticos
- convencionalismos del discurso comunicativo
- convencionalismos del discurso literario
- elementos discursivos

La lectura como actividad cognitiva implica:

- asociación de ideas
- asociación de valoraciones,
- establecimiento de valoraciones
- relación y enriquecimiento de las diversas competencias (comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc.)
- asociación selectiva y global a través del intertexto del receptor
- reconocimientos culturales y de unidades de significación semiótica

Desde la perspectiva del aprendizaje, esta interrelación de saberes a partir de los diferentes tipos de discurso se refrenda desde los supuestos del constructivismo, según los cuales todo conocimiento sólo se adquiere en el seno de una cultura y desde una visión del mundo determinada o particularizada, de la que necesariamente participa el aprendiz.

El interés didáctico que suscita actualmente el proceso lector se debe a varias razones:

- La lectura se entiende como una actividad básica para la construcción de saberes
- Integra y reestructura diversidad de conocimientos

- Exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser, personalmente, quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales
- Activa la participación colaboradora del lector en la construcción de significados del texto - propuestas de la teoría de la recepción (Iser, Jauss, Gumbrecht, Warning, Fish...) y teorías cognitivas del aprendizaje
- Pone de manifiesto el diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto
- Hace de la cooperación y de la interacción los ejes de todo acto de lectura
- A partir de las tendencias de los estudios literarios que se ocupan de la participación activa y personal del alumno-lector en la construcción de significados y de interpretaciones, se pueden establecer nuevas alternativas para la enseñanza / aprendizaje de la lectura como proceso (que los supuestos tradicionales entienden como acto), y actividad cognitivos del receptor (Mendoza, 1998).

○ UN TEXTO PARA CONCRETAR SU PROPUESTA

El siguiente texto presenta un conjunto de referencias, textuales, culturales, sociales... que pueden ser empleadas para desarrollar distintas opciones de aprendizaje.

En su marco narrativo, incluye una conversación, el desarrollo de una encuesta... aspectos de la lengua escrita y de la lengua hablada, convenciones de la narración, formas del uso coloquial, convenciones de interacción... y una larga muestra de usos de distinto tipo.

Este texto se le presenta para que usted pueda hacer una primera aproximación, previa al desarrollo de la tarea final.

Este texto es sólo un ejemplo que aquí se le ofrece para centrar el tipo de orientaciones que pueden derivar en el diseño de actividades posible para el aula.

Le puede servir para hacer una primera reflexión y aproximación de aplicación didáctica. En lo sucesivo, serán los textos que usted seleccione los que habrán de servirle para concretar sus propuestas.

Se le sugiere que, a partir de este texto,

- piense y esboce un conjunto de actividades [para estimular la expresión oral](#)
- indique las pautas didácticas

- los objetivos
- el nivel de los alumnos para el que sería adecuado
- los aspectos centrales a observar y trabajar
- diferencie las actividades por el tipo de contenidos a trabajar
- prevea que la duración corresponda con una sesión de clase

“Salió al pasillo, que siempre había considerado fantásticamente como un agujero negro, capaz de conectar mundos muy alejados entre sí, y cuando se encontraba al fondo de él, a punto de empujar la pared en busca de una dimensión diferente, sonó el timbre de la puerta. Tras recuperarse del sobresalto consecuente, fue a abrirla y encontró al otro lado a una muchacha algo más baja que él, con una melena rubia muy artificial, y una carpeta grande entre las manos.

- Disculpe la interrupción. Estamos haciendo una encuesta sobre los hábitos de consumo de los vecinos de esta zona y me ayudaría mucho si fuera usted tan amable de contestarme a unas preguntas.

Julio dudó unos instantes, pero la chica compuso un gesto de súplica al que no pudo resistirse. La invitó a pasar, pues, y le pidió que se acomodara en el pequeño recibidor, mientras él, dijo, acababa una cosa que había dejado pendiente.

- En seguida vuelvo.

Se internó en el pasillo y entró en el cuarto de baño para observar los estragos del llanto sobre su rostro. Pero no los había: si acaso un pequeño enrojecimiento en los párpados que también aparecía cuando llevaba muchas horas frente al ordenador. Entonces se sentó sobre el borde de la bañera y reprodujo la frase de la chica: *Estamos haciendo una encuesta sobre los hábitos de consumo de los vecinos de esta zona y me ayudaría mucho si fuera usted tan amable de contestarme a unas preguntas.* Estaba dotada de una perfección rara, *disculpe la interrupción, estamos haciendo una encuesta sobre los hábitos de consumo...* Y de una forma de carnalidad que reconoció de inmediato. Podía saborear cada una de sus palabras sabiendo que antes que en su boca habían estado en la de la encuestadora.. Como comenzaba a excitarse, se pasó una esquina húmeda de la toalla por la cara y regresó al recibidor. La chica se había quitado el abrigo, pero aún lo sostenía en la mano, con una expresión de inquietud que le costaba disimular. Tenía miedo. Julio la invitó a sentarse en la única silla que había en la estancia, para que pudiera manipular bien la carpeta, y él permaneció de pie. Mientras ella le explicaba el objeto de la encuesta, observó sus rodillas, en cuya piel se marcaba excesivamente el hueso de la rótula, y concluyó que se trataba de un cuerpo bastante arcaico, aunque en esa sensación de esconder algo ancestral residía su atractivo.

- ¿Cuántas personas viven en la casa?

- ¿Perdón?

- Que cuántas personas viven en la casa.

-Tres -respondió sin titubear, aunque sin saber por qué mentía de ese modo, o para quién, (tal vez para que ella se tranquilizara)-. Mi mujer, yo, y el crío.

La chica se relajó, efectivamente, e hizo la siguiente pregunta con expresión de alivio.

- Entonces todos son familia. ¿Qué edad tiene el niño?

-Trece..., en realidad catorce: los cumple este mes -respondió imitando a un compañero de trabajo que solía matizar las cosas de este modo.

- Le importa decirme la edad de su mujer, y la suya. Si no quiere, lo dejamos en blanco.

- No, no importa, yo tengo treinta y seis y mi mujer treinta y cuatro.

Mientras ella rellenaba casillas, la familia que Julio acababa de crear para el formulario empezaba a crecer también en el interior de su cabeza.

- Hoy se encuentran fuera. Están haciéndole la ortodoncia al crío y tienen que ir todos los miércoles.

Están haciéndole la ortodoncia al crío: era una frase que había oído en el autobús la semana pasada y que guardó en su memoria sin saber por que, aunque le gustó encontrarla ahora, como cuando uno tropieza con un caramelo en el bolsillo de una chaqueta que lleva mucho tiempo sin usar. Tenía buen sabor: *están haciéndole la ortodoncia al crío.*

- ¿Cuántas habitaciones tiene la vivienda?

- Tres. En la tercera vivía una *au pair* cuando el niño era pequeño. Ahora en su habitación tengo el estudio. Soy periodista.

- La profesión está más abajo, pero lo relleno ya. ¿Y su mujer?
 - Lleva una galería de arte.
 - Y dígame, ¿suelen comprar en grandes superficies o en tiendas pequeñas?
 - Bueno, vamos una vez a la semana, los sábados por lo general, a un supermercado los tres juntos, para lo que llamamos las infraestructuras: aceite, arroz, leche, café, etcétera. Pero el pan y las pequeñas cosas las compramos a diario en las tiendas de barrio.
- Mientras la encuestadora hacía su trabajo, Julio imaginó sin dificultad el rostro de su hijo de trece años (catorce en realidad, los cumplía ese mes), por debajo de cuya sonrisa asomaba el aparato corrector de los dientes. A su esposa le colocó el rostro de la mujer que había visto en la cafetería del hospital, y que tanto le recordaba a Laura. Las últimas preguntas, para su sorpresa, versaban sobre los hábitos de consumo de productos culturales. Julio compraba libros con alguna frecuencia, pero no se le habría ocurrido pensar que aquello era también una forma de consumo."

J.J. Millás, *El orden alfabético*. (1999) Barcelona. Círculo de Lectores, pp. 160-162

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 en torno 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 lectura* (Short, 1989: 72).

- 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

La recepción de una obra implica siempre una "actividad de comprensión", que, a su vez, implica un acto de descodificación del texto (ya se ha matizado el valor de este acto). Cuanto más automáticamente se produzcan los reconocimientos que supone la descodificación mejores condiciones para la comprensión se darán en el lector.

Teniendo en cuenta que los textos que se ofrezcan al lector de LE son adecuados al nivel de sus conocimientos, puede aceptarse que su formación como *buen lector* es acorde con sus progresos y que se le puede considerar un *buen lector* si:

- Emite hipótesis sobre el tipo de texto.
- Identifica índices textuales.
- Conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Establece coherentemente una *lectura que el texto no contradiga*.
- Es capaz de establecer límites a sus propias apreciaciones y valoraciones tras una adecuada comprensión e interpretación.
- Disfruta con la propia actividad de recepción.
- Accede a diversos tipos de textos y resuelve las dificultades de lectura

La lectura activa conocimientos y estrategias:

La lectura implica la interrelación de saberes

- lingüísticos
- pragmáticos
- paralingüísticos
- convencionalismos del discurso comunicativo
- convencionalismos del discurso literario
- elementos discursivos

La lectura es una actividad cognitiva en la que se producen

- asociación de ideas
- asociación de valoraciones,
- establecimiento de valoraciones, relación y enriquecimiento de las diversas competencias (-comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc.),
- asociación selectiva y global a través del intertexto del receptor y
- reconocimientos culturales y de unidades de significación semiótica

B) SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA FUNCIONALIDAD DE LOS MATERIALES LITERARIOS EN LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA

*A continuación figura una lista de razones para usar la literatura en las clases de lengua. Piensa cuáles son las razones más importantes. Enumera tus razones por orden de importancia.

La literatura debe emplearse en clase porque:

- motiva mucho
- es material auténtico
- posee un valor educativo general
- figura en muchos programas
- ayuda a los alumnos a comprender otras culturas
- estimula el proceso de adquisición de una lengua
- a los alumnos les gusta y es divertido
- está muy valorada y ocupa un alto estatus
- expande la sensibilidad lingüística del alumno
- anima a los alumnos a hablar de sus opiniones y sentimientos
- ¿Hay otras razones para usar la literatura que quieras añadir?*

G. Lazar, 1993: 14-15.

Según su concepción de la enseñanza / aprendizaje de LE, valore y anote sus matizaciones sobre las siguientes cuestiones referidas a la funcionalidad de los materiales literarios en la formación en LE.

1. ¿Considera que la literatura es una creación inusual, una elaboración artística ajena a la vitalidad cotidiana de la lengua?
2. ¿Cree que la literatura introduce complejidad (incluso cuando no es deseable, allí donde no es buscada), por ejemplo en los materiales de aula?
3. ¿El empleo de materiales literarios responde a los intereses de formación de los aprendices de ELE?
4. ¿Cree que ha de descartarse la producción literaria en el curriculum de ELE porque considera que es un tipo de discurso lingüísticamente artificioso?
5. ¿Considera que los textos literarios tienen escasa incidencia en la formación comunicativa?
6. Opina que el discurso literario está pragmáticamente desligado de las formas del habla cotidiana?
7. ¿Se produce un error conceptual y metodológico de consecuencias didácticas cuando se margina la presencia de los materiales literarios en el aula de LE?
8. ¿Esa supuesta exclusión anula un amplio ámbito de creación y de uso del lenguaje que el aprendiz de LE también ha de conocer?
9. ¿En la enseñanza/aprendizaje el texto literario es un 'modelo para el uso' o un referente de potenciales usos?
10. ¿El texto literario ha de ser la base de una exclusiva metodología de aprendizaje vinculada a lo cultural?

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.”

GILROY, M. y B. PARKINSON (1997): “Teaching literature in a foreign language”, en *Language Teaching*, v. 29, núm. 4. oct. 96, pp. 213-225 (p. 215).

“La literatura ha vuelto, pero vestida con ropa diferente”, escribió Maley (1989: 59). 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 *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.”

GILROY, M. y B. PARKINSON (1997): “Teaching literature in a foreign language”, en *Language Teaching*, v. 29, núm. 4. oct. 96, pp. 213-225 (p. 213).

“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.”

LAZAR, GILLIAN (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: C.U.P, p. 3.

“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.”

FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia, p. 65.

“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.”

COLLIE, J. & SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP. p. 4.

“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.”

LAZAR, GILLIAN (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: C.U.P., p. 23.

“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.”

LAZAR, GILLIAN (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: C.U.P., p.15.

“ ... (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.”

FABB, N. (1997): *Linguistics and Literature*. Oxford, Blackwell Pbs, p. 21.

“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.”

FABB, N. (1997): *Linguistics and Literature*. Oxford, Blackwell Pbs, p. 17.

“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.”

LAZAR, GILLIAN (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: C.U.P., p. 14.

“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.”

COHEN, A. D. (1990: 73)

"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*."

VEZ, J.M. (1997: 675)

"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."

GILROY, M. y PARKINSON, B. (1996: 214)

"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."

POZUELO (1994:87)

BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON, J. & SHORT, M. (1984): "Reading Literature", en M. Short (ed.), *Reading, Analysing and Teaching literature*. Londres: Logman.

BAKER, L. & BROWN, A.L. (1984): "Metacognitive skills and reading", en *Handbook of Reading Research*. P.D. Pearson, (ed.) New York: Logman (1984), pp. 353-394.

BRONCKART, J.P. (1994): "Lecture et écriture. Elements de sintesis et de prospective", en *La interaction lecture-écriture*. Y. Reuter. Ginebra: Peter Lang, pp. 54-68.

BRUMFIT, C.J. & CARTER, R.A. (1986): *Literature and Language Teaching*. Londres: Cambridge University Press.

BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

CARTER, R. (1989): "Poetry and Conversation: An Essay in Discourse Analysis", en R. Carter & P. Simpson (eds.) *Language, Discourse and Literature. An Introductory reader in Discourse Stylistics*. Londres. Unwin Hyman Ltd.

CARTER, R. & SIMPSON. P. (1989) (eds.): *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader Discourse Stylistics*. Londres.: Unwin Hyman.

CARTER, R. & LONG, M.N. *Teaching literature*. London: Longman. Carter, R. & Nash, W. (1990). *Seeing through language: a guide to styles of English writing*. Oxford: Blackwell.

CICUREL, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.

COLLIE, J. & SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.

COLLINS, A. & SMITH, E. (1980): *Teaching the process of reading Comprehension*. Urbana: Center for the Study of Reading. Universidad de Illinois.

COOK, G. (1992): *The Discourse and Literature*. Oxford: O.U.P.

COSTE, D. (1979): "Three Concepts of the reader", en *Orbis Litterarum*, 4, pp. 271-286.

- CULLER, J. (1981): *The Pursuit of Signs. Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca: Cornell University Press.
- DUFF, A. & MALEY, A. (1990): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- EAGLETON, T. (1983): *Literary theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- ECO, U. (1991): "Pragmática de la falsa identificación", en *Els límits de la interpretació*. Barcelona: Destino. 247-269.
- ECO, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New York: Cambridge University Press.
- FABB, N. (1997): *Linguistics and Literature*. Oxford: Blackwell Pbs.
- FISH, S. (1989): "La literatura en el lector: estilística afectiva", en Warning, R. (ed.) (1989: 111-132) (1970): "Literature in the Reader; Affective stylistics", en *New Literary History*, 2, pp. 123-162.)
- GALISSON, R. (1980). "Diversité des objectifs de lecture. Problématique d'une lecture-dépouillement", en G. Cortese, (ed.): *La lettura nelle lingue straniere: aspetti teorici e pratici*. Milán: Angeli. pp.123-149.
- GILROY, M. y PARKINSON, B. (1996): *Teaching literature in a foreign language*. Language Teaching, vol. 29, núm. 4, pp. 213-225, oct-96.
- GOODMAN, Y.M. & BURKE, C. (1982): *Reading strategies: Focus on comprehension*. New York: Rinehart and Winston. Holt.
- GOWER, R. y PEARSON, M. (1986): *Reading Literature*. Londres: Logman.
- GREENWOOD, J. (1988): *Class readers*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HILL, J. (1986): *Using Literature in the Language Teaching*. Londres: Macmillan.
- HIRSCH, E.D. (1987): "The politics of Theories of Interpretation". Londres: Macmillan.
- HYMES, D.H. (ed.) (1964): *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.
- ISER, W. (1975): "The Reading Process: A Phenomenological Approach". *New Literary History*, 3, pp. 279-299. Trad. en Mayoral (1987a), pp. 216-243. Y en R. Warning (1989), pp. 149-164.
- JOHNSTON, P.M. (1989): "Relación entre lectura y conocimiento previo", en *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor, Madrid. 31-37.
- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEHMANN, D. & MOIRAND, S. (1980): "Une approche communicative de la lecture", *Le Français dans le Monde*, 153.
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MALEY, A. (1989): *A comeback for literature? Practical English Teaching*, 10, 1, 59.
- MAYORAL, J.A. (ed.) (1987a): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- MAYORAL, J.A. (ed.) (1987b): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- McRAE, J. (1991): *Literature with a small "l"*. MEP. Monographs. London: Macmillan.
- MEEK, M. (1988): *How Texts Teach What Readers Learn*. South Woodchester-Glos: Thimble Press.

- MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal
- MENDOZA, A. (1993): "Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", en *Lenguaje y Textos*, 3. La Coruña: SEDLL. Universidad de La Coruña, pp.19-42
- MENDOZA, A. (1994a): "Las estrategias de lectura: su función autoevaluatora en el aprendizaje de lengua extranjera", en *Problemas y Métodos en la Enseñanza de E/LE*. Madrid: Universidad Complutense / SGEL, pp. 313-324.
- MENDOZA, A. (1994b): "La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica", en *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. Barcelona: ICE-UAB, pp. 126-133
- MENDOZA, A. (1998b): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (1998a): "El proceso de recepción lectora", en Mendoza, A. (coord.)(1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE. UB / Horsori, pp. 169-190.
- MENDOZA, A. (1999): "Educación literaria y formación plurilingüe", en M. García et. al. *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*. Valencia: Universitat de València, pp. 97-116.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca.: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- MEYER, B. (1984): "Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom", en *Promoting Reading Comprehension*. J. Flood. Newark. Delaware: International Reading Association (1984), pp. 113-138.
- OHMANN, R. (1986): "El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas", en *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- OTTEN, M. (1982): "La lecture comme reconnaissance". *Français 2000*, 104, 39-48.
- PETERSEN, P.S. (1992): *Literary Pedagogics after Deconstruction*. Aarhus: Aarhus University Press.
- PETITJEAN, A. (1990): "Linguistique textuelle et Didactique des Textes Littéraires", en *Les langues Modernes*, 3, pp. 47-58.
- RAY, W. (1984): *Literary Meaning. From Phenomenology to Deconstruction*. Oxford. Basil Blackwell.
- RUBIN, J. & WENDER, A. (1987): *Learner strategies: Implications for the Second language Teacher and Researcher*. Londres: Pergamon Press.
- SHORT, M. (1986): "Literature and Language Teaching and the Nature of Language", en T.D.'Haen (ed.) *Linguistic contributions to the Study of Literature*. Amsterdam: Rodopi, pp. 152-186.
- SHORT, M. (ed.) (1988): *Reading, Analysing & Teaching Literature*. New York: Logman.
- SINCLAIR, J. McH. (1982): *The integration of language and literature in the english curriculum*, en R. Carter and D. Burton (eds.) *Literary text and language study*, pp. 9-27.
- SMITH, F. (1988) (4ª): *Understanding Reading*. Londres: Lawrence Erlbaum. Ass.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- VAN PEER, W. (1988): "How to do things with texts: towards a pragmatic foundation for the teaching of texts", en M. H. Short (ed.) *Reading, analysing and teaching literature*, pp- 267-97.
- VEGA, M., et al. (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VEZ, J.M. (1997): "El desarrollo de las lenguas vehiculares en la construcción de Europa", en F. Cantero, A. Mendoza y C. Romea, *Didáctica de la lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL / Universitat de Barcelona, pp. 673-679.

WARNING, R. (1989). "La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura", en *Estética de la recepción*. R. Warning (ed.). Madrid: Visor. pp. 13-34 .

WENDEN, A. (1985): "Learner Strategies ", *Tesol Newsletter*, vol. xix, núm. 5 .

WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Londres: Prentice-Hall International.

WIDDOWSON, H.G. (1987): "Sobre la interpretación de la escritura poética", en AA.VV. *Lingüística de la escritura* . Madrid: Visor.

WIDDOWSON, H.G. (1975): *Stylistics and the teaching of literature*. Londres: Longman.

WIDDOWSON, H.G. (1984): "The use of literature", en *Explorations in Applied Linguistics*, 2, Oxford. O.U.P., 1984, pp. 160-173 (p. 160).

WIDDOWSON , H.G. (1993): *Practical Stylistics. An approach to poetry*. Oxford: O.U.P.

WILLIAMS, R. (1986): "Top ten Principles for Teaching Reading", en *ELT Journal*, vol. 40. Oxford University Press.

WORTON, M. y STILL, J. (1991): *Intertextuality: Theories and practices*. New York. Manchester University Press.
