

**DEL CONTEXTO AL TEXTO:
EL TEXTO LITERARIO EN ELE.
REFLEXIONES Y PROPUESTA**

ALEJANDRA AVENTÍN FONTANA

**MEMORIA DEL MEELE
JULIO 2004**

DIRECTORA: MARTA SANZ PASTOR

A mis maestras Marta y Selena.

Gracias a mi familia por su apoyo y su cariño.

Gracias también a mi mejor amiga Katya por estar siempre a mi lado y a Fernando por toda su ayuda. Gracias a María y a todos mis amigos por su apoyo y comprensión.

Gracias Cristina por caminar a mi lado.

Para Gonzalo todas mis palabras.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA	1
1. LA NATURALEZA DE LA LECTURA	1
1.1 LECTURA Y COMUNICACIÓN	2
1.1.1. TIPOS DE LECTURA	10
1.1.2. LECTURA Y COGNICIÓN	16
1.1.2.1. LA MECÁNICA DE LA LECTURA	17
1.1.2.2. EL MODELO "BOTTOM-UP" O ABAJO-ARRIBA	23
1.1.2.3. EL MODELO "TOP-DOWN" O ARRIBA-ABAJO	24
1.1.2.4. EL MODELO INTERACTIVO	25
2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA LECTURA	32
2.1. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA	33
2.1.1. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN LM	34
2.1.2. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN L2	38
2.1.3. LECTURA Y ESCRITURA. RELACIONES DE (IN) DEPENDENCIA	43
CAPÍTULO 2: DEL CONTEXTO AL TEXTO	50
1. LA IMPORTANCIA DEL ELEMENTO SOCIOCULTURAL Y LA INTERCULTURALIDAD	50
1.1. REFLEXIONES PREVIAS	50
1.2. EL VALOR DEL CONTEXTO	51
1.3. LENGUA, SOCIEDAD Y CULTURA	57
1.4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	63
1.4.1. CONTRIBUCIONES DE LA PRAGMÁTICA	64
1.4.2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA. ORIGEN Y DESARROLLO	67
1.4.3. EL MODELO DE CELCE-MURCIA Y OLSHTAIN	72
1.4.4. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL	77
1.5. HACIA UNA COMPETENCIA INTERCULTURAL	79
2. LA COMPETENCIA LITERARIA	86
CAPÍTULO 3: PANORAMA GENERAL DE LAS EDICIONES DE TEXTOS LITERARIOS PARA ELE. REFLEXIONES SOBRE NUESTRA APLICACIÓN DIDÁCTICA	101
2. EDICIONES DE TEXTOS LITERARIOS PARA ELE	103

2.2. LECTURAS GRADUADAS PARA ELE	107
2.2.1. COLECCIONES DE LECTURAS GRADUADAS PARA ELE	109
2.2.1.1. TEXTOS LITERARIOS ESPECIALMENTE ESCRITOS PARA ELE	110
2.2.1.2. TEXTOS LITERARIOS ADAPTADOS PARA ELE	121
3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS MATERIALES PRESENTADOS Y NUESTRA APLICACIÓN DIDÁCTICA	136
3.1. REFLEXIONES SOBRE LOS MATERIALES PRESENTADOS	136
3.2 DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA	140
APLICACIÓN DIDÁCTICA	150
APLICACIÓN DIDÁCTICA	150
1. EDICIÓN CRÍTICA DE <i>¡Adiós “Cordera”!</i> de Leopoldo Alas “Clarín”	150
Introducción crítica:.....	152
1. EUROPA EN EL SIGLO XIX	152
1.1. Panorama general	152
1.2. La literatura europea en la segunda mitad del siglo XIX. Realismo y Naturalismo	154
2. ESPAÑA EN EL SIGLO XIX	156
2.1. Panorama histórico de la segunda mitad del siglo XIX.....	157
2.2. Panorama cultural español en la segunda mitad del siglo XIX	161
2.3. Panorama literario español de la segunda mitad del siglo XIX. Realismo y Naturalismo	163
2.4. El cuento español en la segunda mitad del siglo XIX	168
3. VIDA Y OBRA DE LEOPOLDO ALAS “CLARÍN”	173
3.1. Apuntes biográficos.....	173
3.2. Pensamiento de “Clarín”	175
3.3. Su obra literaria	177
CLARÍN Y SU ÉPOCA:	183
<i>¡ADIÓS “CORDERA”!</i>	191
ESTUDIO DE <i>¡ADIÓS “CORDERA”!</i>	223
BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA.....	236
APÉNDICE 1	245
BIBLIOGRAFÍA:.....	250

CAPÍTULO 1: UNA APROXIMACIÓN A LA LECTURA

1. LA NATURALEZA DE LA LECTURA

A medida que vamos escribiendo estas palabras, lo hacemos con la intención de que alguien lea nuestro discurso. Pero, ¿qué hace exactamente esa persona cuándo nos lee? Si revisamos la historia de la lectura podremos comprobar cómo son muchas las aportaciones y la atención que ésta ha recibido de otras disciplinas. Para J. Charles Alderson y A. H. Urquhart (1984: xxvii)¹:

It follows from our position that reading is a complex activity, that the study of reading must be inter-disciplinary. If the ability involves so many aspects of language, cognition, life and learning, then no academic discipline can claim to have the correct view of what is crucial in reading: linguistics certainly not, probably even applied linguistics. Cognitive and educational psychology are clearly centrally involved; sociology and sociolinguistics, information theory, the study of communication systems and doubtless other disciplines all bear upon an adequate study of reading.

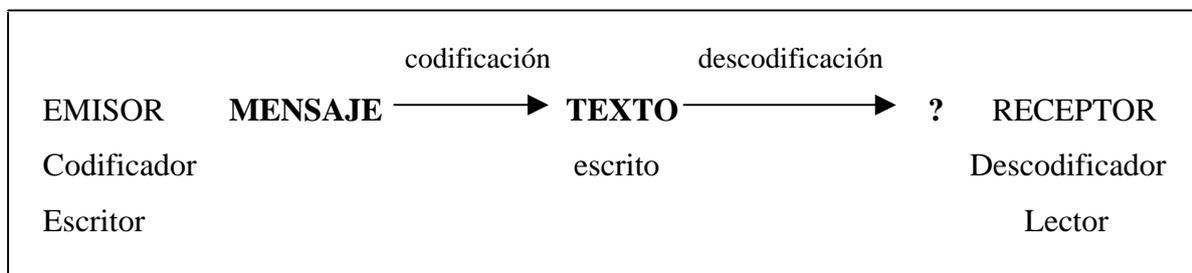
La reflexión que realizan los autores de *Reading in a Foreign Language* es en nuestra opinión, la más acertada y la más realista, ya que refleja la complejidad que supone la aprehensión de la naturaleza de la lectura.

Alderson y Urquhart (1984) se refieren a la lectura como habilidad. La habilidad es la "Capacidad para hacer uso de los conocimientos (competencias) y de las estrategias, en la comunicación real, y llegar a ser un comunicador eficiente." (Fernández y Sanz, 1997: 119). Esta definición remite a la doble dimensión de la lectura: por un lado se hace alusión a los aspectos cognitivos ya que se habla del "uso de

¹ Podríamos traducir el fragmento de la siguiente manera: "En nuestra opinión, leer es una actividad compleja, cuyo estudio debe ser interdisciplinar. Ninguna disciplina académica puede adjudicarse el derecho a afirmar que únicamente su visión de la lectura trata los aspectos más cruciales de esta actividad. Leer es una habilidad que abarca múltiples facetas del lenguaje, el conocimiento, la vida y el aprendizaje. De ahí, que no baste la lingüística para explicar aquellos aspectos decisivos de lo que es la lectura. Tampoco resulta suficiente la lingüística aplicada. La psicología cognitiva y la psicopedagogía están claramente implicadas, al igual que la sociología y la sociolingüística, la teoría de la información, el estudio de los sistemas comunicativos y sin duda alguna, todas aquellas disciplinas que hacen un estudio adecuado la lectura."

los conocimientos (competencias) y de las estrategias", pero también al acto de la comunicación.

1.1 LECTURA Y COMUNICACIÓN



El esquema que presentamos es una adaptación del modelo propuesto por Nutall (1985: 4), que explica la lectura en el marco del proceso comunicativo. El emisor tiene un mensaje en mente, algo que quiere compartir; ya puede ser un sentimiento, una idea, un hecho, etc. Para poder transmitirlo ha de ponerlo en palabras, esto es, codificarlo. Una vez codificado el mensaje a través de la escritura, realizado por tanto materialmente, ya no sólo está en la mente del emisor, también se encuentra al alcance del lector quien lo va a descodificar a través de ciertos mecanismos mentales.

No obstante, este modelo es sencillo ya que tal y como señala Nutall (1985) es posible que encontremos errores o imprevistos en algún momento del proceso. No podemos estar completamente seguros de si el lector ha entendido el mensaje en los mismos términos en los que el escritor querría.

En el esquema de Nutall (1985) queda constancia de la naturaleza de la lectura y se pone de manifiesto la importancia de " *the parts played by the writer, the reader and the text*"² (Nutall, 1989: 4). Sin embargo, la autora de *Teaching reading skills in a foreign language* al mismo tiempo que les sucede a Alderson (Alderson y Urquhart, 1984) o a Dubin *et al.* (1986) no introduce al contexto dentro de las categorías definitorias.

² Traducimos el fragmento: "del papel que desempeñan el escritor, el lector y el texto."

La importancia del contexto

Monique Denyer (1999) define la lectura en función de tres componentes: el lector, el texto y el contexto. La propuesta de Denyer (1999: 26) sustituye el escritor por el contexto a la hora de definir la lectura dentro del marco de la comunicación, que enlaza a su vez con la definición *jakobsiana* de comunicación (Jakobson, 1958). Pensamos que al hacerlo, la autora pone un mayor énfasis en el acto y todo lo que rodea a éste y no tanto en el proceso en sí. En ambos casos, se subraya el carácter interactivo de la lectura aunque el foco de interés es como ya hemos dicho es distinto.

En nuestra opinión, si bien es cierto que la lectura es interacción, también lo es que en la mayoría de las culturas y en la nuestra en particular, ésta es una actividad privada y silenciosa. Con esto, no queremos decir que por ser privada y silenciosa no exista interacción sino que ésta es distinta a la que se da en los intercambios orales con los que tradicionalmente se solía asociar el esquema de la comunicación; una tendencia que afianzan definitivamente los métodos audiolinguales y que es rectificada por los enfoques comunicativos.

Lectura y escritura y comprensión de la realidad

Sin embargo, este cambio aún no ha sido definitivo. Los enfoques comunicativos quieren ofrecer a partir de un análisis de necesidades, una enseñanza adecuada a sus objetivos e intereses. La lectura y la escritura son ciertamente dos habilidades muy importantes. No obstante, no podemos olvidar que vivimos en una sociedad en la que predomina lo que Albert Chillón (1999: 63) ha denominado "oralidad mediática de nuevo cuño", que cuestiona el viejo culto a la letra impresa o dicho de otro modo: la mayor parte de los individuos alfabetizados ha sustituido la lectura por la audición. Este hecho coincide además con la consumación del declive de la memoria oral tradicional hoy casi desaparecida. El hombre del siglo XXI vive inmerso en la sociedad de la información que llega a saturarle por una nebulosa de estímulos que le invaden y que combina imágenes, gestos y voces. Este hecho ha tener de ser tenido en cuenta a la hora de enseñar a leer en L2, especialmente textos literarios. Debemos de partir de la idea de que "la lectura y la escritura forman parte de un contexto más amplio de necesidades de comprensión de la realidad" (Ventura, 1999: 69).

Interacción oral y escrita

En la interacción oral, el oyente tiene al hablante delante normalmente³ y aunque éste no lo estuviera, cuenta de una manera u otra con el lenguaje no verbal. El sistema de comunicación no verbal lo integran el sistema paralingüístico y el kinésico (Cesteros, 1999). El lector no tiene acceso al lenguaje no verbal, ya que el escritor no se encuentra presente al mismo tiempo que el receptor lee. En cualquier caso, la naturaleza del código, uno oral y otro escrito es claramente distinta.

Por tanto, cuando leemos y cuando hablamos existe comunicación, se da una interacción. Sin embargo, dicha interacción varía en ambos casos. De esta manera, cuando nosotros nos encontramos ante un locutor, éste puede modificar o adaptar su discurso en función de nuestro lenguaje no verbal o de nuestras contestaciones, algo que es imposible que suceda cuando leemos.

Por otro lado, es cierto que no hablamos como escribimos y que tendemos a escribir, dando por supuesto que el lector se va a encontrar con un producto y nunca con nosotros, escritores delante. Además, el lector puede volver una y otra vez sobre un mismo fragmento, tiene una mayor independencia y es más protagonista. En definitiva, es capaz de controlar mejor el proceso que el receptor en la comunicación oral.

El lector interacciona con el texto, en tanto que recurre a sus esquemas (ver 1.2.3.) durante la lectura mediante complejos procesos y va reorganizando su disposición a partir de la formulación de hipótesis y su consiguiente confirmación o rechazo. Efectivamente, aquel que lee interacciona con el texto y se comunica con éste, a partir de sus experiencias, sus conocimientos previos que incluyen elementos socioculturales, así como el objetivo de nuestra lectura. Podemos decir que el lector actualiza así el texto: lo lee en un momento concreto de una manera determinada y a partir de quién es, con todo lo que eso implica, tal y como defiende la teoría de la

³ Puede darse el caso de que el hablante no se encuentre delante, como cuando escuchamos un programa radiofónico; igual que podemos leer en alto un fragmento de un libro. En ambos casos, se trata de dos subtipos de comprensión oral y comprensión lectora, y no de la comprensión oral y escrita convencionales. Algunas veces el oyente interactúa más con el texto en cuestión que con el emisor.

percepción⁴. Todo aquello que rodea la actualización es el contexto, ya que éste la determina y la hace posible.

Una mención especial requiere cuando hablamos de la naturaleza y las diferencias entre la comunicación oral y la comunicación escrita Internet y los *chats* en particular. En estos espacios, la comunicación se produce a través de la escritura. El intercambio comunicativo sucede en tiempo real. Por la pantalla del ordenador van desfilando las intervenciones de los participantes.

El análisis del discurso de los *chats* presta una especial atención a los recursos de los contertulios para suplir la ausencia de comunicación no verbal. De esta manera encontramos la expresión facial o los gritos representados por elementos del teclado, como las mayúsculas, los símbolos de exclamación o de admiración y los *emoticonos*, unos dibujos que combinan signos de puntuación para aclarar la intención de lo que se dice y que intentan emular o reproducir la cara del interlocutor.

Los foros también acercan la comunicación escrita a la oral. Ésta no es simultánea pero el receptor tiene la posibilidad de contestar al autor del mensaje, así como de leer opiniones de otros cibernautas sobre el mensaje original y expresar la suya al respecto. A diferencia de los *chats*, el emisor y el receptor pueden releer los mensajes escritos tantas veces como quieran. En los *chats*, dado que la interacción tiene lugar en un tiempo real, apenas permite que el receptor pueda releer lo que ha escrito. No obstante, la cantidad de información que se transmite en uno solo mensaje producido en el transcurso de la conversación en un *chat*, probablemente contenga mucha menor cantidad de información que aquellos que integran el foro. Por otro lado, los

⁴ Tal y como explica Andrés Mendoza Filolla (1995: 169), gracias a las propuestas de la teoría de la percepción (Iser, Jauss, Gumrech, Warning, Fish, etc.) y también desde el marco de las teorías cognitivistas del aprendizaje, en los últimos años se ha puesto de manifiesto el interés por considerar la actividad del lector como una participación colaboradora en la construcción de significado del texto; esto es, el receptor mantiene un diálogo interactivo con el texto.

La revisión de algunos aspectos de la teoría de la recepción lectora está relacionada con el deseo de contestar interrogantes como: ¿qué se precisa para comprender el texto y derivar una lectura personal adecuada? O ¿cómo reacciona el lector ante el reconocimiento de ciertas configuraciones del texto? Cooperación e interacción son 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 fijar alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como proceso (que los supuestos tradicionales entienden como acto) y actividad cognitivos del receptor.

participantes del foro tienen la posibilidad de redactar más cuidadosamente los mensajes que vayan a mandar, ya que disponen del tiempo que ellos quieran para su redacción.

En Internet también encontramos las listas de distribución. Éstas son idénticas a los foros aunque la comunicación solamente se produce en una dirección. Finalmente, hemos de mencionar el correo electrónico, que se asemeja al tipo de comunicación que encontramos en los foros. Las listas de distribución son muy parecidas a los foros. La diferencia es que la naturaleza de la interacción es unidireccional al no ser un espacio abierto al debate; el lector no puede participar y opinar sobre lo que lee en estos ciberespacios. En el caso del correo electrónico, el tipo de comunicación que encontramos es muy parecida a la del foro aunque el envío y la recepción de los textos es bidireccional, a no ser que el emisor envíe el mismo correo a un grupo de personas y éstas a su vez contesten no sólo al emisor sino igualmente a todos los receptores del mensaje.

Internet ha supuesto una revolución o al menos un cambio en la forma de leer y no solamente por el soporte, nos referimos a la *World Wide Web*, también conocida como “telaraña mundial”. El entorno hipertextual y multimedia tiene un carácter no secuencial. El primero en acuñar el término *hipertexto* es Theodore Nelson en 1965, un estudiante de la Universidad de Harvard.

No es nuestra intención reflexionar aquí sobre el concepto de hipertexto. Sin embargo, es importante subrayar su naturaleza no secuencial ya que repercute en los procesos de comprensión lectora. En los textos tradicionales la secuencia de lectura está predeterminada, salvo por las notas a pie de página o la bibliografía que remiten al emisor a otras partes de la información relacionada. El lector sigue un orden establecido sin tener que saltar necesariamente de una parte a otra del texto, a excepción de algunos experimentos literarios como por ejemplo, la novela *Rayuela* del escritor Julio Cortázar. Esta no-linealidad hace del hipertexto un medio de transmisión multidimensional de la información, tal y como comenta Bárbara Moreno Martínez (2001: 67). Pero también lo convierte en un documento que no tiene ni principio ni fin, que puede ser leído o releído de distinta forma en función de los intereses del receptor. La lectura se convierte así en un proceso multilíneal. Esto subraya a su vez, otras de sus características fundamentales como es la interactividad, que convierte la toma de decisiones en un hecho constante en

la lectura de un hipertexto y que en ocasiones, puede resultar cansado por el nivel de concentración y de abstracción que exige. El lector puede llegar a perderse muy fácilmente. Este tipo de recorrido personalizado tiene mucho que ver con la modalidad de pensamiento asociativa que se asemeja al funcionamiento de la mente humana.

La persona que lee pasa a ser así coautor o coestructurador. El entorno hipertextual crea un nuevo vínculo entre el texto, el lector y el autor. De esta manera, se elimina el principio de la autoridad y de autonomía tradicionales. Además, se favorece la intertextualidad, en tanto que se ofrece al lector la posibilidad de acceder a distintos textos dependiendo de los de sus intereses del lector y aunque en menor medida de los objetivos del autor.

Un nuevo esquema de la comunicación para la lectura

El esquema de la comunicación aplicado a la lectura debe entonces cambiar. Frente a la propuesta de Nutall (1985), Dubin *et al.*(1986) o de Alderson (Alderson y Urquhart, 1984), independientemente de donde pongan el énfasis, si en el acto o en el proceso, debemos explicar la interacción escrita a partir del "contexto, texto y lector" (Denyer, 1999:26) y no del "escritor, texto y lector" como categorías definitorias. Esta última respondería mejor a la naturaleza de la interacción oral (emisor, mensaje/ texto, receptor) por las causas que acabamos de explicar.

La idoneidad de esta perspectiva no hace sino poner de manifiesto que en la interacción escrita y en los procesos de comprensión lectora en particular existe una centralización de los elementos del tradicional esquema *jackobsiano* de comunicación. Como ya hemos dicho, al no estar el escritor presente, como en el caso de la interacción oral, el lector se encuentra directamente con un texto, esto es un producto. Al leer el texto, éste lo actualiza. Esta actualización, se activa desde el momento anterior a la lectura cuando el lector hecha un primer vistazo a la organización textual. Además, su habilidad lectora y sus conocimientos en los distintos niveles gramaticales pasan a integrar una parte del contexto; éstos van a influir en su capacidad interpretativa. Esta capacidad para interpretar y presuponer viene a reemplazar en nuestra opinión, lo que en la comprensión oral sería el lenguaje no verbal de gran ayuda en la comunicación. En

este sentido hablamos de centralización. El lector juega un papel más importante en la creación y la percepción del contexto cuando lee.

El contexto como componente definitorio de la lectura dentro del marco de la comunicación

Monique Denyer (1999: 26) reivindica el papel del contexto en los siguientes términos: "el contexto es raramente definido y aún más raramente tenido en cuenta " y afirma que tan sólo los profesionales de la didáctica de las lenguas extranjeras, le han concedido la importancia que merece:

Preocupados por hacer eficaz al aprendiz en todas las situaciones de la vida corriente, y atentos, por eso, a la variedad de las prácticas sociales, dichos profesionales tienen una conciencia aguda del impacto de las "circunstancias" en los tipos de lectura. Ponen en evidencia el hecho de que no se lee un mismo texto de la misma manera en todas las condiciones y que la construcción mental que de ello resulta difiere en consecuencia (Denyer, 1999: 26).

La importancia de introducir el contexto como componente definitorio de la lectura dentro del marco de la comunicación reside según la propuesta Bronckhart, en que se hace en función de los siguientes parámetros físicos y psico-socioculturales: el espacio del acto de la producción y el espacio de la interacción social.

Según Brockhart, el contexto es el ámbito imprescindible en el que el texto y el lector se encuentran. Éste permite la actualización del lector ideal, en cuanto a sus características psicológicas y a su pertenencia a un grupo social concreto dentro del cual éste desempeña un papel determinado. Un espacio, como ya hemos puesto de manifiesto antes, difícil de definir y en el que se entremezclan y se cruzan categorías y conceptos muy distintos.

Denyer añade a lo dicho por Bronckhart que estas coordenadas de lo socio-cultural y de lo histórico actualizan "al lector ideal bajo la forma particular de una intención de lectura y de un modo de lectura, y provoca una construcción de sentido particular" (Denyer, 1999: 27).

El contexto y los enfoques comunicativos

Este interés por el contexto compartido principalmente según Denyer (1999), por los profesionales de la didáctica de lenguas extranjeras está estrechamente ligado con los fundamentos de los enfoques comunicativos. Las necesidades, los intereses del alumno y las circunstancias personales como la cultura de la L1⁵ del aprendiente están muy presentes en la enseñanza de L2.

Los enfoques comunicativos promueven una enseñanza centrada en el alumno, en la que lo individual y lo particular son respetados y tomados como punto de partida, ya que se trata de promover el autoaprendizaje, que éste "aprenda a aprender". De ahí, el respeto hacia los distintos estilos de aprendizaje, entre otros. Se trata de que el alumno sea capaz de responsabilizarse de su aprendizaje dentro y fuera del aula, para lo cual también es necesario que se conozca a sí mismo.

No debemos olvidar que la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980 y Canale, 1983), cuyo desarrollo es el objetivo de estos enfoques abarca el "conocimiento de las reglas de la lengua en circunstancias socialmente apropiadas" (Fernández y Sanz, 1997: 33), lo cual contribuye a explicar el protagonismo del contexto.

Sin embargo, Denyer (1999) reivindica la necesidad de tener en cuenta la intención con la que el lector efectúa su lectura de la misma forma que se tiene en cuenta, la intención con la que el emisor produce el texto escrito. Hay tantas intenciones de lectura como lecturas posibles. Podemos agruparlas en una serie de categorías, que coinciden a su vez con las intenciones con las que el codificador produce el texto:

- Informarse: modificar sus representaciones de conocimientos. Por ejemplo, ponerse al día de las últimas noticias del gobierno.

⁵ En los trabajos de investigación de adquisición, L2 es una lengua que se adquiere en un contexto natural, de forma parecida a la LM, que pasa entonces a recibir el nombre de L1 (LM). LE es una lengua que se aprende en un contexto institucional. Sin embargo, las fronteras entre L2 y LE no siempre resultan claras (Baralo, 1999: 23). Nos gustaría aclarar que en nuestro caso, al igual que en otros escritos de ELE, utilizaremos indistintamente a modo de sinónimos LE y L2 para referirnos a las lenguas extranjeras y LM y L1 para referirnos a la lengua materna.

- Formarse: modificar su sistema de valores. Por ejemplo, cómo plantearse los cambios de valores de las nuevas generaciones.
- Actuar: modificar su conocimiento. Por ejemplo, cómo hacer una denuncia por robo. (Denyer, 1999:29)

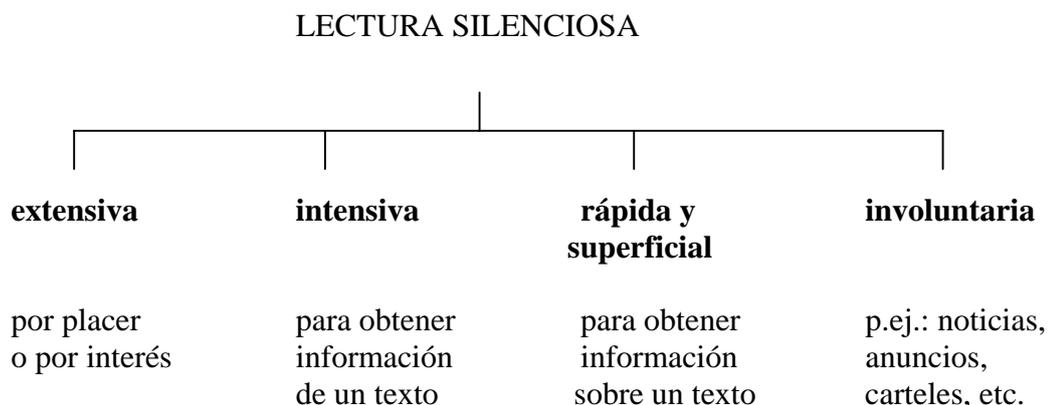
1.1.1. TIPOS DE LECTURA

Cassany *et al.* (1997: 97) dicen de la lectura: "Leer es comprender" y subrayan dos aspectos a tener en cuenta cuando leemos: qué leemos y para qué leemos.

No es lo mismo leer un periódico buscando una noticia en particular, que hacerlo para estar bien informados sobre la actualidad. Tampoco leemos igual una novela que un cuento corto o un anuncio de televisión. La razón o el objetivo de nuestra lectura y el tipo de texto son dos coordenadas fundamentales a la hora de distinguir distintos tipos de lectura.

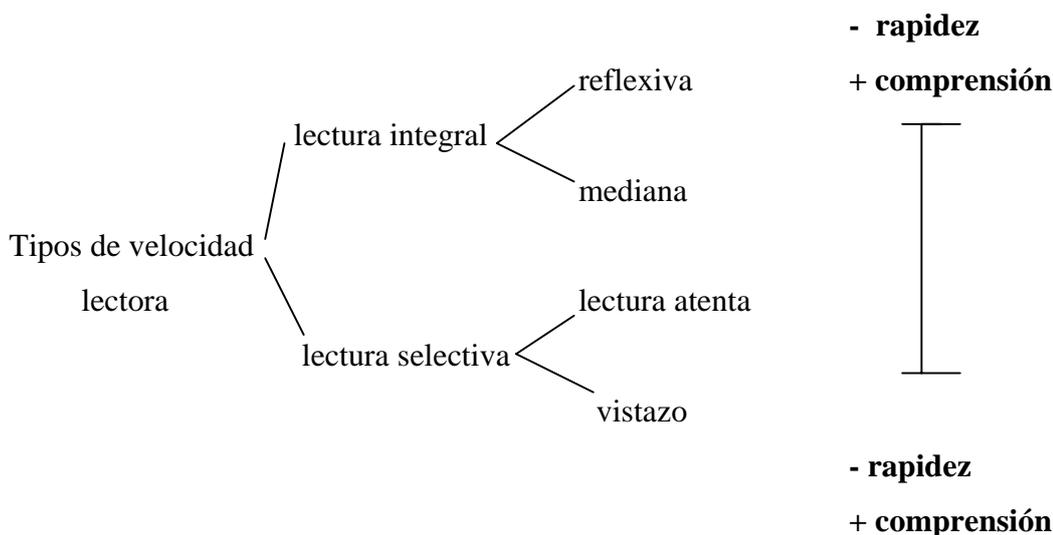
Tipos de lectura en función de la comprensión y la velocidad

Ronald V. White (1983) distingue varios tipos de lectura, según los objetivos de la comprensión y la velocidad. Cassany *et al.* incluyen su clasificación en *Enseñar lengua* (Cassany *et al.*, 1997: 197):



Según White (1983) leemos extensivamente una novela o un ensayo. Leemos de forma intensiva, un informe sobre un alumno o una carta que acaba de llegar a la escuela. La lectura rápida es aquella que hacemos cuando echamos un vistazo al periódico. El mejor ejemplo de lectura involuntaria es la de los anuncios publicitarios que encontramos por la calle. White (1983) recoge estos tipos de lectura bajo el paraguas de lectura silenciosa porque considera que ésta es la forma natural de leer hoy en día en la sociedad occidental.

Cassany *et al.* (1997: 198) completan la clasificación propuesta por White e incluyen otra, que define la eficacia lectora en función de la velocidad y de la comprensión. Ésta ha sido elaborada partir de los métodos de lectura rápida o métodos de lectura en diagonal:



La lectura *integral* comprende todo el texto. Dentro de esta lectura podemos distinguir entre la lectura *reflexiva* y la lectura *mediana*. La lectura *reflexiva* es un tipo de lectura lenta que tiene como objetivo la comprensión exhaustiva y el análisis detallado del texto. Éste es el tipo de lectura que realizamos cuando estudiamos o cuando leemos algo que hemos escrito para repasarlo. La lectura *reflexiva* tiene un velocidad inferior a 250 palabras por minuto y alcanza más del 80% de comprensión de la información del texto. Por otra parte, la lectura *mediana* tiene una velocidad de 250-300 palabras por minuto y alcanza una comprensión de 50-70% del texto. Éste es el tipo de lectura que realizamos cuando leemos informes en el trabajo.

Las lecturas *selectivas* limitan la lectura a aquellas partes del texto que contienen la información que le interesa al lector. Por ejemplo, la forma habitual de leer el periódico: echamos un *vistazo* y leemos las noticias que nos interesan.

Skimming y scanning

El vistazo o lectura rápida recibe la denominación de *skimming* en inglés y sirve para que el lector se haga una idea global de qué trata el texto. La lectura atenta o *scanning*, la utilizamos para buscar información que nos interesa o datos concretos. Cassany *et al.* (1997: 199) proponen un cuadro en el que contrastan las diferencias entre estas dos formas de lectura:

Estrategia <i>skim</i> vistazo	Estrategia <i>scan</i> lectura atenta
<ul style="list-style-type: none">- Vistazo a la página, al formato (márgenes, vacíos...) y el diseño gráfico (tipografía, presentación ...), cifras, etc.- Vistazo a los caracteres importantes: títulos, subtítulos, apartados de capítulos.- Vistazo a los caracteres destacados: cursiva, mayúsculas (nombres propios, topónimos, siglas...), cifras, etc. <ul style="list-style-type: none">- El objetivo de la lectura es obtener una idea general del texto.- No es una lectura lineal: no se examina la sintaxis ni la puntuación.- Énfasis en los nombres y en los verbos.- No sigue ningún orden preestablecido.- La vista salta continuamente de un punto este orden para releer o repasar.- Lectura rápida.	<ul style="list-style-type: none">- Lectura atenta de aquella parte del texto donde se ha localizado la información-objetivo.- El objetivo es obtener una información específica.- Lectura lineal, sintáctica y con puntuación.- Se suele leer de izquierda a derecha y de arriba-abajo. Solamente se altera este orden para releer o repasar.- Lectura más lenta.

Lectura intensiva y extensiva

La última distinción que nos presentan Cassany *et al.*(1997: 201) en su clasificación aunque de forma más detallada a cómo lo hace White (1983) en la suya es la de *lectura intensiva* y *lectura extensiva*, tan usual en la enseñanza de segundas

lenguas; lo hacen a través de la propuesta de Munby (1968) y de Ribé y Dejuan (1984) que establecen las siguientes oposiciones entre estos dos tipos de aplicación didáctica:

Lectura intensiva	Lectura extensiva
<ul style="list-style-type: none">- Con textos cortos.- Explotación didáctica en el aula.- Énfasis en el entrenamiento de habilidades.- Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical, etc.- Incluida en los libros de texto.	<ul style="list-style-type: none">- Con textos largos.- Lectura más natural fuera del aula.- Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura.- Comprensión global.- Relacionada con la biblioteca de clase, de centro, de barrio, etc.

Los modos de construcción mental

La clasificación de Monique Denyer (1999) pone un claro énfasis en los modos de construcción mental frente a las clasificaciones anteriores, que lo hacían en el objetivo de la lectura, el tipo de texto o la velocidad lectora. Por eso creemos que al incluirla estamos dando una visión más completa de los distintos tipos de lectura (Denyer, 1999: 29-30):

- La lectura detallada: tiene en cuenta un máximo de informaciones textuales y construye una representación mental lo más completa posible.
- La lectura global: reagrupa las informaciones textuales en grandes conjuntos y da una visión de la información textual.
- La lectura selectiva: no retiene todas las informaciones textuales, sino que selecciona un cierto número de ellas, o hasta una sola, en función de una intención de lectura.
- La lectura semiótica: no se contenta con tratar la información sino que analiza y aprecia la formulación lingüística de la misma.

En nuestra opinión, el tipo de lectura que debemos promover en nuestros estudiantes es la semiótica. Tal y como señala Marta Sanz (2002) al explicar la teoría de iceberg debemos capacitar al aprendiente para que pueda interpretar; esto es, que no se

limite a descodificar y pueda “desbrozar y hacer suyo el espacio de connotación que se esconde tras la obviedad de las palabras”. (2002: 11).

La lingüística del texto en los años 70 orienta la lectura del texto al hecho comunicativo. Esta nueva perspectiva se origina en la pragmática lingüística y contempla el texto ya, no como una sucesión de oraciones gramaticalmente interrelacionadas sino como una acción lingüística compleja mediante la cual, el escritor intenta establecer una determinada relación comunicativa con el lector. Tal y como afirma Brikner (1988) (Ciapuscio, 1994: 36-37):

la lingüística textual comunicativa, por lo tanto, se interesa por los objetivos para los cuales los textos pueden emplearse y de hecho se emplean en la comunicación: en síntesis, investiga la función comunicativa de los textos. La función comunicativa establece el carácter accional de un texto: ella designa –formulado en forma muy previsoría- el tipo de contacto comunicativo que expresa el emisor al receptor por medio del texto (por ejemplo afirmando o apelando); sólo ella da al texto un determinado “sentido comunicativo” (...) El concepto del sistema lingüístico o competencia lingüística utilizado por la primera dirección de la lingüística textual orientada al sistema es ampliado ahora a la concepción de competencia comunicativa.

La cuestión del género y del tipo de escrito⁶

A la hora de enfrentarnos a un texto, la cuestión del género es fundamental porque va a determinar nuestra lectura. Ésta posibilita la identificación de una serie de paradigmas que repercuten en la selección de la información, “la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis sobre el desarrollo, la

⁶ Frente a las explicaciones y los ejemplos propuestos en este apartado, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* en el capítulo 4 titulado “El uso de la lengua y el usuario o alumno” dedica el apartado 4.6.2. a hacer una clasificación de tipos de texto pero a diferencia de nosotros que hemos restringido nuestras explicaciones a la comprensión lectora, la suya se refiere igualmente a la producción oral y escrita (2002: 93). Presenta la siguiente clasificación: “libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias; revistas; periódicos; manuales de instrucciones (bricolaje, libros de receta de cocina, etc.); libros de texto; tiras cómicas; catálogos, prospectos; folletos; material publicitario; carteles y señales públicas; señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes, etc.; formularios y cuestionarios; diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros; cartas y faxes comerciales y profesionales; cartas personales; redacciones y ejercicios; memorandos, informes y trabajos; notas y mensajes, etc.; bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.)”

relación con el emisor-autor, la forma de acercamiento e incluso la actitud crítica, curiosa, neutra, divertida o poética que requiere el texto.” (Fernández, 1992: 15)

Sonsoles Fernández (1992) señala algunos ejemplos de tipos de texto y hace una reflexión enfocada a la didáctica de la lectura:

- La prensa: ante un periódico, el lector sabe que las noticias más destacadas aparecen en grandes titulares en la primera página. Con un vistazo a los titulares y a la documentación gráfica seleccionamos lo que queremos leer más detenidamente. Si se quiere otro tipo de información, se acude al índice o a las cabeceras de las páginas. Una vez seleccionada una información aunque no se reconozcan todas las palabras, las palabras clave, las ilustraciones y en especial, los conocimientos particulares sobre el tema delimitan el contenido. Una lectura más detenida y pausada buscará una respuesta a preguntas del tipo: qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué. Poco a poco de forma progresiva el lector empezará a conocer la orientación ideológica del periódico y a activar su espíritu crítico desde el momento en que lee los primeros titulares.
- Novela policíaca: desde que leemos la primera página de una novela policíaca, se sabe que va a ocurrir algo. El lector aguza su sentido común para captar en las primeras páginas los personajes y la sucesión de los acontecimientos que van a dar forma a la historia. Asimismo identifica al detective para encontrar las pistas que lo lleven hasta el asesino. El esquema señalado marca unas pautas que igualmente poseen las películas y las series lo que facilita la captación de la trama. Además es frecuente que este género se produzca por series lo que implica que el lector ya está familiarizado con la trama, los personajes y el tipo de secuencia al tener un esquema interiorizado.
- Artículos de especialidad: suelen estar centrados en una cuestión sobre la que el lector especialista posee suficientes referencias y se suelen ceñir a un esquema bastante fijo, en cuanto a los pasos en la exposición o en la argumentación. En función de la cultura, de la especialidad, existen tradiciones más o menos cerradas. En los cursos de lengua de especialidad, esta orientación discursiva debe ser una de las prioridades del programa aunque el estudioso de cualquier área, está familiarizado con la lectura de este tipo de artículos.

Los cuatro ejemplos expuestos nos muestran la importancia de conocer el género y el tipo de texto favorece el proceso de comprensión lectora.

1.1.2. LECTURA Y COGNICIÓN

En la introducción de este capítulo hemos visto como Alderson y Urquhart (1984) al referirse a los problemas que plantea definir y aprehender la naturaleza de la lectura hablaban de ésta como una habilidad. A partir de la definición que dan Fernández y Sanz (1997) de habilidad hemos señalado la doble dimensión de la lectura: como acto de comunicación, aspecto que hemos tratado en el apartado anterior (1.1.1.) y como proceso cognitivo. Éste reconoce la lectura como "una actividad de tratamiento de la información" (Tardif, 1994: 86) del que nos vamos a ocupar a continuación.

La lectura como descodificación y el texto como vehículo de información

En los métodos audiolinguales y situacionales, la primacía de la lengua oral traslada la lectura a un plano secundario. Ésta pasa a ser un complemento de la producción y de la comprensión oral. El texto es un producto de laboratorio en el que encontramos las estructuras practicadas en el ejercicio oral. La justificación del uso y la elección de los textos escritos reside en que incluyen las estructuras lingüísticas practicadas de forma sistematizada en la lengua oral. Tal y como afirma Zanón: "Se deja poco espacio, pues, a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa o incluso al análisis de su adecuación a la situación de comunicación" (Zanón, 1988: 48). La comprensión del texto se reduce al conocimiento de las estructuras lingüísticas que aparecen en el mismo. La lectura en este contexto es descodificación.

Posteriormente, con los enfoques comunicativos "Nos encontramos, en principio ante la concepción del texto como vehículo de información", tal y como señala María José Hernández Blasco (1991: 12). Los textos empleados para su desarrollo, ya no son un producto de laboratorio sino documentos extraídos de la realidad cotidiana. Se produce un cambio sobre el qué se lee y para qué se lee. Sin embargo, aún no se le presta la atención necesaria a los procesos que intervienen en la comprensión lectora.

La lectura como interacción

Hernández (1991) al igual que Denyer (1999) reivindica una mayor atención a los procesos cognitivos de la lectura en la didáctica de las lenguas desde una perspectiva que entiende la lectura como interacción. Se trata de acercar al aprendiente de L2 al proceso real de la lectura, a través de un trabajo de contextualización, formulación de hipótesis, inferencia de significados, reconocimiento de marcadores de discurso, etc.

Esta atención a los procesos de la lectura, se ha hecho extensiva a recientes investigaciones sobre la comprensión lectora. En todas ellas predomina el énfasis puesto en el estudio de los procesos lectores y no tanto en los resultados procedentes de dicha lectura. El proceso que tiene lugar cuando leemos y la motivación del lector son determinantes y varían dependiendo del sujeto y sus circunstancias (Alderson y Urquhart, 1984: xxvi).

Pero, ¿en qué consiste este proceso? ¿qué hacemos cuándo leemos? Son varias las teorías que se han elaborado al respecto. Los modelos que aquí proponemos, se corresponden con los distintos momentos de la historia de la metodología mencionados. Cada modelo se caracteriza según el tipo de relación que se postule entre el lector y el texto. Sin embargo, antes de explicar estos distintos modelos vamos a describir algunos aspectos relacionados con la mecánica de la lectura.

1.1.2.1. LA MECÁNICA DE LA LECTURA

Las primeras investigaciones sobre la fisiología del proceso lector las realiza a finales del siglo XIX y principios del siglo XX Javal (1879). Javal fue el primero en constatar que los movimientos de los ojos durante la lectura no se realizan de forma lineal y continua, como se creía hasta entonces. Se trata de movimientos discontinuos llamados *saccades* que nosotros traducimos por sacudidas, con saltos y pausas, procediendo de izquierda a derecha.

Tal y como señalan Cabrera *et al.*(1994), Javal (1879) apuntó algunas ideas que destacan por el gran respaldo y aceptación que han recibido. En primer lugar, no se lee letra por letra y normalmente tampoco palabra por palabra, sino que el lector focaliza un

campo visual relativamente amplio. En segundo lugar, durante el movimiento de los ojos no se efectúa lectura alguna sino un rápido percibir de los signos ópticos, y sólo en las breves "pausas visuales" se percibe lo que se lee (Cabrera *et al.*, 1994: 24).

Los resultados de las investigaciones de Javal (1879) ponen de manifiesto la importancia que se ha prestado al fenómeno óptico en la lectura desde entonces hasta nuestros días. Sus conclusiones son confirmadas por los estudios de especialistas americanos y europeos. A partir de las teorías de Javal (1879), se amplía el conocimiento sobre el comportamiento de la lectura y se relaciona con otros procesos lectores de naturaleza más psicológica. Cabrera *et al.* (1994) destacan los trabajos de Catell (1885), y Erdman y Dodge (1898) que demuestran que el tiempo que dura el movimiento de los ojos es mucho menor que el utilizado en las pausas o fijaciones visuales. Las investigaciones de Buswell (1922), de Dixon (1951) y de Ballantine (1952) sobre las diferencias individuales en el movimiento de los ojos y las pausas visuales concluyen que los niños hacen más pausas y con un tiempo más largo que los adultos. Judd y Buswell (1922) revelan la influencia del propósito del lector en desarrollo de la "flexibilidad lectora"; los trabajos de Huey (1898), de Goldscheider y Muller (1833), de Tinker (1928^a, 1928^b, 1930) aportan datos sobre la influencia de las características del material de leer (impresión, naturaleza y dificultad del contenido) en el movimiento de los ojos. Por su parte Schimdt (1917), Gray (1925, 1957) y Buswell (1920) estudian la naturaleza óptica diferencial de la lectura oral y silenciosa.

Estos trabajos de interés psicofisiológico elaborados durante finales del siglo XIX y principios del XX en laboratorios experimentales han sido recogidos tanto por profesores, como por psicólogos interesados en aplicar los resultados al campo de la didáctica de la lectura. Recogemos en este apartado los resultados de Gray (1957) sobre el movimiento de los ojos en la lectura de todos los códigos escritos similares al castellano que incluyen Cabrera *et al.* en "El proceso lector y su evaluación" (1994: 25):

- a) El movimiento de los ojos en la lectura es discontinuo y rápido, con fijaciones o pausas durante las cuales, se efectúa la lectura en un proceder de izquierda a derecha. Tal y como Crowder (1985) señala estos movimientos son sacudidas rápidas - movimientos oculares sacádicos -, durante la *saccade* es posible obtener muy poca información de escasa utilidad ya que la velocidad es muy elevada.

- b) Junto a los movimientos de progresión también se dan los de regresión, cuando se vuelve otra vez a la palabra ya vista para completar la identificación.
- c) Durante una fijación el lector no posee un punto claro de visión sino un área que se extiende, por lo general, a dos o tres palabras. Underwood y McConkie (1985) realizaron un trabajo con adultos en el que demostraron que el procesamiento de un texto ocurre muy rápidamente durante la fijación y que esta información influye sobre la amplitud de la siguiente *saccade*; confirmaron también, el carácter asimétrico del área visual: se perciben menos letras de a la izquierda de la fijación que a la derecha.
- d) Las variables oculares presentes en la lectura dependen en cada sujeto del nivel de dificultad del material y el propósito de la lectura. Asimismo, varían entre sujetos atendiendo a la edad de los mismos y a su eficacia lectora.
- e) En la lectura de tipo silencioso, los movimientos oculares son más rápidos que en la oral, ya que en la primera se puede avanzar tan rápido como lo permita la captación de significado mientras que en la segunda la agilidad está condicionada por la rapidez con la que el lector pronuncie el texto.

El tema del movimiento de ojos continúa de actualidad y está siendo objeto de una amplia revisión, sobre todo por las teorías de procesamiento de información, como línea de trabajo del análisis de la naturaleza de los procesos mentales de la lectura.

La amplitud visual de las fijaciones

Últimamente, se ha revisado la amplitud visual que se da en las fijaciones de los buenos y de los malos lectores (cantidad de letras y de palabras que se pueden dar por cada fijación). Destacan las investigaciones de Underwood y Zola (1986) que concluyen que ambos grupos de lectores obtienen información de las letras del texto en una amplitud que va desde dos letras a la izquierda del centro de las fijaciones, hasta seis o siete a la derecha. Los autores no encontraron evidencias que sugirieran que los lectores hábiles se beneficiaran de la mayor información que supone disponer de mayor cantidad de letras en su campo visual, frente al campo más restringido que poseen los lectores menos hábiles. Estos resultados, junto a los de otras investigaciones también recientes (Underwood y McConkie, 1985; Marcel, 1974), ponen en entredicho las aportaciones de otros estudios (Gibson y Levink, 1978; Patberg y Jonas, 1978) en los que se

reconocía el incremento de la amplitud del campo visual en función de la habilidad lectora: los lectores que comenzaban a leer tenían un promedio de 0,5 palabras. En la actualidad, el debate continúa abierto y no hay resultados concluyentes respecto a si los buenos lectores procesan más información durante las fijaciones visuales que los malos lectores.

Sin embargo, las investigaciones recientes parecen confirmar la mayor eficiencia de los movimientos oculares en los buenos lectores. Underwood y Zola (1986) comprueban que la velocidad lectora (media en palabras leídas por minuto) de los lectores hábiles es un 70% mayor que la de los menos hábiles, y la duración de las fijaciones de los malos lectores es de un 22% más larga que la de los buenos lectores.

Se ha observado que cuando leemos en una lengua extranjera, las fijaciones son de mayor duración y más frecuentes que cuando leemos en nuestra lengua materna. Los experimentos han demostrado que en muchos casos en la lectura silenciosa se ha detectado un cierto movimiento en la laringe del aprendiente; éste tiende a vocalizar frecuentemente, sobre todo si encuentra alguna dificultad para entender lo que está escrito (Cornaire, 1991: 47-48).

Es indudable la enorme contribución que para la comprensión de los procesos psicológicos que subyacen en la actividad lectora han representado y continúan representando, los estudios sobre el movimiento ocular en la lectura. Aunque no integremos este proceso óptico en cada uno de los modelos de lectura que presentamos a continuación, hemos de tener presente sobre todo a la hora de abordar el modelo interactivo, el de mayor aceptación hoy que este movimiento y las pausas visuales son variables moduladas tanto por la naturaleza del texto como por las operaciones mentales que realiza el lector en el desarrollo de hipótesis de significado sobre el texto; a la vez que la eficiencia del lector en estas variables le permitirá ser más eficaces en sus conjeturas semánticas.

El proceso óptico y la semántica

No queremos terminar este apartado, sin antes incluir algunas observaciones que hace Smith (1990) sobre aspectos que rodean al proceso óptico y están directamente

relacionadas con las recién mencionadas conjeturas semánticas. "La única forma de leer es al nivel del significado", afirma Smith. Efectivamente, aunque utilizamos los ojos en la lectura, éstos únicamente miran y es el cerebro el que realmente lee, aquel capaz de otorgar sentido a nuestra lectura. Sin embargo, hay algunos aspectos que sólo modulando de forma consciente y sistemática nuestro campo visual podemos controlar durante el proceso de comprensión lectora. Según Smith, un exceso de atención a la página donde se encuentra el texto impreso puede tener el fatal efecto de convertirnos en ciegos funcionales (Smith, 1990: 29). Cuanto más esperamos de nuestros ojos, menos veremos.

Información visual e información no visual

Es innegable que leemos con los ojos abiertos y que una parte de la información impresa llega a nuestro cerebro. Ésta es la información visual. Este tipo de información no es suficiente para leer. Hay otros tipos de información necesarios como la comprensión del idioma, la familiaridad con el tema tratado y alguna habilidad general para la lectura. Smith (1990: 30) aglutina todos estos elementos y los designa como información no visual. Estos dos tipos de información se diferencian, en tanto que si apagamos la luz, la información visual ya no la encontramos, mientras que la información no visual sigue estando ya que está dentro de la cabeza. Ambas son necesarias para leer.

Hay una relación entre los dos tipos de información de crucial importancia para la lectura y es que son intercambiables entre sí. Smith (1990: 32) lo enuncia en los siguientes términos:

"Cuanta más información no visual tiene usted al leer, menos información visual necesita.

Cuanta menos información no visual tiene usted al leer, más información visual necesita."

Cuanto más sabe el lector de antemano, menos necesita descubrir. Se trata de que el lector saque el mayor partido de lo que ya sabe y que dependa en la menor medida de lo posible de la información proveniente de los ojos. La adquisición y el uso

de la información no visual está entre esas habilidades esenciales que configuran la lectura y que nunca son enseñadas.

La visión encapsulada

Existe un límite para la cantidad de información visual que el cerebro puede manejar. Lo que podemos ver y comprender en una sola ojeada depende de cuanta información no visual pueda utilizar el cerebro. Sin embargo, si sobrecargamos el cerebro de información visual, se produce lo que Smith (1990) denomina visión encapsulada: "Ocurre cuando vemos un texto impreso como a través de un cilindro de cartón angosto." (Smith, 1990: 49); y la encontramos sobre todo en lectores principiantes o en adultos cuando les pedimos que lean algo que no entienden demasiado bien. Tal y como señala Smith: "La lectura sin sentido genera el problema de la visión encapsulada, por la sencilla razón que el sinsentido no permite hacer predicciones." (Smith, 1990: 50-51). Para cerrar este apartado listamos las causas que Smith propone de por qué se da la visión encapsulada, que debemos tener muy presentes a la hora de programar actividades de comprensión lectora, así como de trabajarla en el aula con nuestros alumnos de español:

1. El intento de leer cualquier cosa que no tenga mucho sentido para el lector provocará visión encapsulada.

El hecho de que algo tenga sentido o no para el lector depende en gran medida de lo que ya sabe y es fundamental, ya que no olvidemos que tal y como apunta Cornaire (1994: 48), la persona que lee en L2 tiende a leer letra por letra y palabra por palabra. El contenido de un texto puede tener un sentido para un lector nativo lo cual no significa que lo tenga para la persona que no lo es. Si algo resulta impredecible, producirá una visión encapsulada. ¿Son el tipo de lengua y los contenidos de los textos que utilizamos en la enseñanza de ELE siempre predecibles para nuestros alumnos?

2. La ausencia de conocimientos relevantes provoca visión encapsulada.

De esta manera, nos tenemos que asegurar no sólo de activar los conocimientos que los alumnos posean antes de enfrentarse al texto, sino suplir aquellas carencias de contenido que no les vayan a permitir entender el texto, a través de un minucioso trabajo de contextualización.

3. Las reticencias a utilizar la información no visual provocan visión encapsulada.

La razón principal de esta reticencia a utilizar adecuadamente la información no visual es la ansiedad. Por eso en nuestra opinión, es importante trabajar con nuestros alumnos el componente afectivo de dos maneras: en primer lugar crear una atmósfera adecuada en el aula para que se sientan motivados; y en segundo, contribuir a través de las tareas y los ejercicios que realizamos para guiar y evaluar los procesos de comprensión lectora, a que no se sientan bajo presión por lo que demandan los ejercicios. Se trata de diseñar o utilizar una explotación didáctica que se adecue a las expectativas de los alumnos, a su estilo de aprendizaje, que vaya a favorecer el desarrollo de su habilidad lectora y las distintas competencias que están implicadas en el proceso. En este sentido, como veremos en el siguiente capítulo, el desarrollo de la competencia estratégica es uno de los aspectos más rentables. No sólo el contenido del texto o las actividades que se presentan son fundamentales, sino igualmente la redacción de los enunciados y el equilibrio o la gradación de dificultad.

4. Los hábitos de lectura deficientes provocan visión encapsulada.

La mala costumbre que tienen muchos alumnos de leer un texto en L2 con un diccionario en la mano y a buscar cada palabra que no entienden, puede convertirse en un mal hábito que no le va a permitir al aprendiente entender nada. Hemos de enseñar a nuestros alumnos a transferir de la lectura en LM a la lectura en L2 la habilidad para aplicar estrategias como por ejemplo, la deducción por el contexto en el caso descrito, así como otras diferentes cuando corresponda.

Sin embargo, no olvidemos que la predicción característica de la lectura es una apuesta y para que apostemos hemos de estar seguros primero de nosotros mismos y de nuestra capacidad para leer en L2.

1.1.2.2. EL MODELO *BOTTOM-UPO* ABAJO-ARRIBA

Goodman define en 1967 el modelo *bottom-up* (Gough, 1972; La Berge y Samuels, 1974) de la siguiente manera: "*reading is a precise process involving exact, detailed, sequential perception and identification of letters, words, spelling patterns and*

larger language units"⁷ (Goodman, 1967). Este modelo postula que al leer movemos nuestros ojos de izquierda a derecha sobre la página, primero fijándonos en las letras para después combinarlas para formar las palabras, de ahí las proposiciones y las oraciones de texto (Dubin *et al.*, 1986: 11). La lectura es un proceso preciso y detallado de percepción secuencial y de identificación de letras y palabras que forman frases. Asimismo, se trata de un movimiento unidireccional de abajo a arriba.

Este modelo de lectura da prioridad a uno de los dos elementos, de la ya mencionada relación entre el lector y el texto, que en este caso, es la del texto. El lector es un mero descodificador. El fundamento psicológico del *bottom-up* lo encontramos en las propuestas conductistas que se concretan en los métodos audiolinguales y situacionales en los que priman las destrezas orales.

Frente a Dubin *et al.* (1986: 13) que hacen una crítica muy dura al *bottom-up*, Claude Cornaire defiende sus ventajas y su inclusión en algunos modelos recientes:

Il ne faudrait pas oublier que ce type de modèle rend quand même assez bien compte de la démarche mise en oeuvre par un lecteur inexpérimenté. Il peut également arriver qu'un bon lecteur lise lettre par lettre, mot par mot, lorsqu'il se trouve en présence d'un texte difficile. Malgré ses avantages limités, ce type de modèle permet donc de conceptualiser un fonctionnement particulier auquel, dans certaines circonstances, les lecteurs peuvent fort bien recourir. (Cornaire, 1991: 22).⁸

1.1.2.3. EL MODELO *TOP-DOWN* ARRIBA-ABAJO

El modelo *top-down* (Goodman, 1976; Smith, 1972) es definido por Goodman (1976):

⁷ Traducimos las palabras de Goodman: "Leer es un proceso que implica operaciones de percepción e identificación de letras, palabras, tipos de escritura y unidades de la lengua mayores, de forma secuenciada y precisa".

⁸ Traducimos la reflexión de Cornaire: "No hay que olvidar que este tipo de modelo refleja bastante bien el mecanismo de lectura de un lector inexpertado. Del mismo modo podemos llegar a la conclusión de que un buen lector lea letra por letra, palabra por palabra, cuando se encuentra con un texto difícil. A pesar de sus limitadas ventajas, este tipo de modelo permite la conceptualización de un funcionamiento particular al que, en determinadas circunstancias, los lectores pueden recurrir."

Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected or refined as meaning progresses. More simply stated, reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right at the first time. (Goodman, 1976: 108).⁹

El modelo *top-down* da prioridad a la capacidad interpretativa del lector. La lectura se convierte según Goodman (1976) en un juego de adivinación. Leer requiere hacer un uso de pistas mínimas de la lengua pertenecientes al continuo lingüístico, seleccionadas según de las expectativas del lector (Hernández Blasco, 1991: 10). La comprensión no es sino un proceso de elaboración y verificación de hipótesis. El significado global del texto comienza a construirse al principio de la lectura en forma hipótesis, a partir de una idea general que el lector tiene sobre el texto. La experiencia y los conocimientos del lector son el punto de partida, a partir del que se formulan las hipótesis.

La conquista de la psicología cognitiva desplaza a los principios conductistas durante la década de los cincuenta. El énfasis puesto en el texto pasa a estar ahora en el lector. La consecuencia más inmediata de esta situación es la importancia que empiezan a recibir los elementos socioculturales, así como los conocimientos previos que permiten a la persona que lee interpretar el texto.

1.1.2.4. EL MODELO INTERACTIVO

El modelo interactivo (Rumelhart, 1977; Smith, 1982) propone una síntesis de las dos propuestas anteriores con una visión de la lectura más amplia. Nace en el mismo

⁹ Podemos traducir el fragmento de la siguiente manera: "Leer es un proceso selectivo que implica el uso parcial de unas pistas mínimas que el lector selecciona de un *input*, por formar éstas parte de las expectativas de la persona que lee. A medida que esta información es procesada, el lector toma decisiones que son verificadas, rechazadas o modificadas como procesos de significado. Dicho de una manera más simple: la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas que implica la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. La lectura eficiente no es únicamente el resultado de una percepción precisa y de la identificación de todos los elementos de un texto, sino la destreza en seleccionar la menor cantidad de pistas necesarias para realizar hipótesis, que sean correctas desde un principio, de la manera más productiva.

marco psicolingüístico que el modelo *top-down*, la psicología cognitiva de los años 60. La lectura se concibe como un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el que el *bottom-up* y el *top-down* se complementan entre sí. Nutall utiliza dos útiles ejemplos para explicarlo. Compara el "bottom-up" con la labor que lleva a cabo un científico en el campo, que comienza observando con una lupa las cosas más pequeñas, para poco a poco, comparar el área de estudio con otras de mayor envergadura. Por otro lado, Nutall establece una similitud entre el *top-down* y la vista que obtiene un águila cuando sobrevuela un terreno. El águila puede aterrizar en una parte u otra del paisaje, en función de lo cual puede aproximarse a aquello, que antes sólo veía de lejos. (Nutall, 1989: 16-17).

Lo que hace el lector es cambiar y alternar continuamente el foco de interés; utiliza los procesos *top-down* para predecir significados y los procesos *bottom-up*, para comprobar si las hipótesis realizadas previamente sobre los significados, se cumplen o no. Ambas formas de leer pueden ser realizadas de forma consciente por el lector y ambas son importantes estrategias.

Los esquemas

Dubin *et al.* (1986) se refieren al proceso lector, como una forma de comportamiento cognitivo basado en distintos tipos de conocimientos de la estructura cognitiva del sujeto. Dicha estructura, la integran sus conocimientos, que constituyen a su vez lo que se ha llamado esquema¹⁰, (*schema* o *shemata* en inglés) en la memoria a largo plazo. Es así como en el desarrollo del proceso lector, el sujeto va a poder

¹⁰ Qué tipo de información almacenamos en la memoria y cómo y cuándo la activamos han sido objeto de análisis desde la inteligencia artificial y la psicología cognitiva durante las décadas de los setenta y los ochenta. De estos estudios han surgido distintas teorías y conceptualizaciones sobre el conocimiento previo del hablante: *shemata* (Barlett, 1932; Rumelhart, 1977b; Rumelhart, 1980; Adams y Collins, 1979), *scripts* (Shank y Abelson, 1977), *frames* (Minski, 1975), *scenarios* (Sanford y Garrod, 1981), *mental models* (Johnson- Laird, 1981a), *event chains* (Warren, Nicholas y Trabasso, 1979), etc. De todos estos nombres es el de esquemas o *schemata* (en inglés) el más generalizado (Alonso, 1997: 13). Los esquemas son categorías de conocimiento que a través de la experiencia (de la lectura) se configuran en el cerebro del hablante (en este caso, del lector). Cada vez que recibimos un mensaje, nuestra mente lo interpreta sólo si puede establecer alguna conexión con al menos uno de los esquemas que se encuentran en nuestra memoria. De esta manera, la interpretación pasará entonces a formar parte de nuestro esquema o esquemas activados. Los esquemas permiten que la comunicación sea económica.

Carrel e Eisterhold (1983) distinguen entre los esquemas formales (*formal schemata*) y los esquemas de contenido (*content schemata*). Los primeros se refieren a los conocimientos previos que posee el lector sobre la estructura formal y la retórica de los diferentes tipos de textos, los segundos incluyen todo el conocimiento que posee el lector sobre el tema del texto. Estas autoras apuntan que la

identificar formalmente los elementos que integran el texto. Cuanto mejor sea su destreza lectora, más rápido podrá llevar a cabo el proceso. Durante la lectura, el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo. Los resultados dependen de sus conocimientos y de su capacidad de razonamiento. Se trata de un proceso doblemente interactivo, en tanto que abarca la interacción del lector con sus conocimientos y con el texto.

Memoria de largo plazo y memoria de corto plazo

Tal y como nos explica Smith (1990) frente a la memoria de largo plazo que consiste en "nuestro reconocimiento más o menos estable del mundo", la memoria a corto plazo "es un receptáculo transitorio para todo aquello a lo que azarosamente atendemos en cualquier momento." (Smith, 1990: 69).

La memoria a corto plazo está configurada por todo aquello a lo que atendemos en el momento presente, incluidas nuestras intenciones y se va despejando y borrando automáticamente, para permitirnos que sigamos adelante con el próximo ítem de nuestro quehacer. Ésta no es nuestra memoria operativa, en la cual se almacena todo aquello que estamos atendiendo. Hay límites a la cantidad de cosas que puede retener y al tiempo que puede retenerlas. La memoria a corto plazo tiene capacidad para almacenar seis o siete ítems. Dichos ítems no tienen por qué ser necesariamente letras, sino también pueden ser lo que Smith (1990) denomina *racimos de significados*. Y es que la única forma de leer es al nivel del significado y la única forma de aprender a leer es a ese nivel también (Smith, 1990: 61).

La memoria a largo plazo la conforman "El conocimiento y la suma de creencias que configuran nuestra visión más o menos permanente del mundo" (Smith, 1990: 62). La memoria a corto plazo retiene ítems, mientras que la de largo plazo es una auténtica red, una estructura de conocimiento. Cuando aprendemos algo nuevo nuestro conocimiento del mundo aumenta y modificamos la organización de la información de

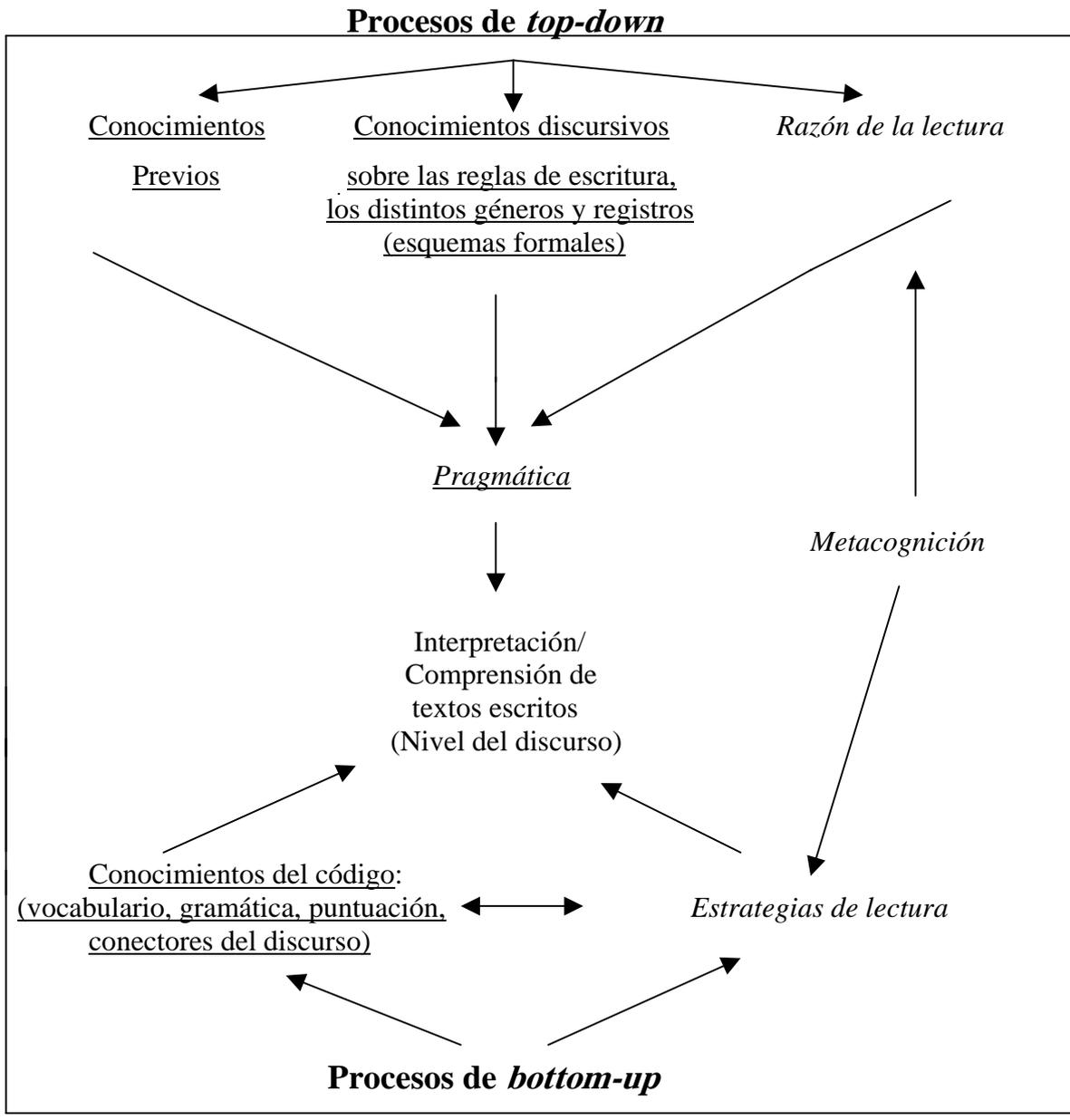
falta de comprensión lectora se debe a que el lector no es capaz de activar un esquema. En el caso de la lectura en L2, esto implica que a la hora de preparar a un alumno para enfrentarse con un texto, hemos de comprobar la existencia de esquemas formales y de contenido, así como la carga cultural que forma parte de dichos esquemas y preparar al aprendiente, en la medida que nosotros creemos que necesita teniendo en cuenta su cultura meta.

la memoria a largo plazo. Según Smith, la organización es "otorgar sentido a algo" (Smith, 1990: 63). De este manera, cualquier cosa que intentemos asimilar que no esté relacionada con la estructura del conocimiento que poseemos en la memoria a largo plazo, no significará nada para nosotros. Por eso es importante en el momento previo a la lectura, activar todos aquellos contenidos que poseen nuestros alumnos, que van a ayudarles a otorgar sentido a lo que leen, a relacionarlo con lo que ya saben y que sea posible la comprensión del texto.

El modelo interactivo y lo discursivo

El modelo interactivo ha sido estudiado y enriquecido durante los últimos veinte años. Algunos de estos estudios se han centrado más en el escritor, en el texto o en las estrategias de interpretación del lector, tal y como señalan Celce-Murcia y Olshtain (2000: 119). Estos autores proponen un esquema de la recepción lectora que tiene un énfasis particular en la integración de los procesos de *top-down* y *bottom-up* durante la lectura. Veamos el esquema que nos presentan para explicar el modelo interactivo:¹¹

¹¹ La traducción es nuestra. Para el esquema en inglés ver bibliografía (Celce-Murcia y Olshtain., 2000: 120).



Estos procesos se dan simultáneamente, por lo que el sujeto necesita recurrir a sus conocimientos previos y a su experiencia como lector, aplicar lo que sabe sobre las convenciones de escritura y tener presente el motivo de la lectura, para que así puedan darse los procesos de *top-down*. En el esquema lo que pertenece al ámbito de los conocimientos aparece subrayado y la razón de la lectura, se encuentra en cursiva. El lector necesita activar sus conocimientos del código y varias estrategias, para decodificar el texto escrito a través de los procesos de *bottom-up*.

La integración de ambos procesos va a permitir una correcta interpretación y comprensión y es responsable de la naturaleza interactiva de la lectura. "Los

conocimientos previos" incluidos en el esquema abarcan también, aquello que el lector sabe del texto, así como su experiencia en la lectura.

El segundo fragmento del escrito que aparece en el esquema subrayado, en la segunda línea a la derecha, incluye los conocimientos sobre las convenciones de escritura, el género y los registros, así como todo lo relacionado con los aspectos socioculturales y la información del contexto, que pueden facilitar la comprensión lectora.

La razón por la que el sujeto lee un determinado texto tiene que ver sobre todo con sus necesidades y sus expectativas. Según Murcia y Olstain (2000) en función del texto al que se enfrenta, el lector combina unos elementos con otros de diversa manera.

En cualquier caso, el conocimiento de la lengua meta es sin duda, un factor a tener en cuenta, especialmente a la hora de interpretar el texto. El conocimiento lingüístico combinado con las estrategias de comprensión lectora, va a permitir al lector completar los procesos de *top-down* con los de *bottom-up* en la parte correspondiente a la interpretación.

El sujeto ha de aplicar sus conocimientos previos a los textos que lea que es al parecer, una cualidad que distingue a los buenos de los malos lectores. Esto implica un correcto manejo y reconocimiento de ciertos elementos del discurso, que además repercute positivamente en la capacidad para interpretar el texto.

Los procesos de *top-down* apelan a los conocimientos previos del lector, tanto a aquellos relacionados con el contenido, como a los que tienen que ver con el género del texto, además de a sus experiencias y expectativas para poder interpretarlo. Este tipo de procesos son más fáciles y efectivos cuando el sujeto está familiarizado con el tema del que trata el escrito y son más difíciles en el caso de que no haya información accesible al respecto.

Durante los años ochenta entre los que tenían una concepción comunicativa de la lectura, se les prestó una mayor atención a los procesos de *top-down*, ya que llevaron dicha concepción al extremo. A principios de lo noventa aumentaron los argumentos a

favor del carácter complementario de ambos procesos. Se ha demostrado que los buenos lectores son capaces de descodificar con rapidez letras, palabras, sintagmas y otras estructuras y de realizar predicciones e hipótesis sobre el texto como un todo. Esto es, los buenos lectores integran constantemente los procesos *top-down* y *bottom-up* con su técnica correspondiente.

La didáctica de la lectura en segundas lenguas. Algunas reflexiones

De acuerdo con esta manera de concebir la lectura, el individuo construye el significado de un texto en el seno de una cultura, por lo que el contexto alcanza una singular importancia. Para Celce-Murcia y Olshtain (2000) el modelo interactivo de lectura es compatible con los enfoques comunicativos en la enseñanza de segundas lenguas, ya que otorga al aprendiente y a sus necesidades un indiscutible protagonismo. Sus intereses personales se realizan en el ámbito de lo social y lo cultural.

El modelo de comprensión lectora propuesto por Celce-Murcia y Olshtain (2000) subraya la preeminencia de la competencia discursiva respecto a las otras competencias integradoras de las competencia comunicativa, en la medida en que aprender una lengua no difiere en absoluto de aprender diferentes tipos de textos en distintas situaciones.

Esta última observación nos debe hacer reflexionar sobre la importancia de la contextualización del texto al que vayan a enfrentarse nuestros alumnos. Este trabajo de contextualización debe inducir al estudiante a valorar los conocimientos que tiene sobre el tema, a anticipar los posibles contenidos del texto, a reconocer y analizar el formato, etc., tal y como nos explica María José Hernández Blasco (1991: 13). Hernández Blasco reivindica en la aplicación a la didáctica de la lectura del modelo interactivo, la conveniencia de inducir al alumno a formular preguntas (a determinar un objetivo de lectura), a formular hipótesis y a verificarlas y desecharlas durante la lectura. Un proceso en el que el alumno aplicaría los conocimientos y las estrategias que ya posee (Hernández Blasco, 1991: 13).

Hernández Blasco (1990: 13) concluye su reflexión exponiendo una serie de puntos que tienen como objetivo la ejercitación de la comprensión lectora en el aula partir de la una concepción interactiva:

- El análisis de las necesidades de lectura de nuestros alumnos.
- La selección de textos adecuados a esas necesidades.
- El diseño de actividades que tengan presente los procesos implicados en la lectura.
- La consideración de la existencia de "distintas formas de leer", según sean los objetivos de la lectura y las características individuales de los aprendientes.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA LECTURA

Para Widdowson (1975) la lectura es "*the process of getting linguistic information via print*"¹². La definición que nos da Widdowson (1975) es tal y como afirman Alderson y Urquhart (1984: xxvi) un poco general, ya que existen muchos tipos de información y razones muy distintas por las que un individuo lee un determinado texto. Además, en nuestra opinión, no contempla la dimensión interactiva del proceso lector.

De todas las definiciones de la lectura que hemos encontrado, creemos que la que mejor refleja la naturaleza de esta habilidad, al contemplar su doble dimensión tanto como acto de comunicación y como proceso cognitivo es la propuesta por Cassany *et al.* a la que ya aludiéramos en el apartado 1.1.:

Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer. (Cassany *et al.*, 1997: 197).

El verbo interpretar en este contexto alude inevitablemente a la lectura como acto comunicativo, en tanto que éste es un proceso interactivo a través del cual el texto y el lector establecen un diálogo que es posible tal y como apunta Mendoza Filolla (1995:

¹² Traducimos la cita: "el proceso por el que obtener información lingüística a través de letra impresa."

169), gracias a la labor de quien lee, que es responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, al tiempo que fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales. Pero refleja también, la naturaleza cognitiva de la lectura, porque queda patente su condición de proceso, en tanto que leer es una actividad básica para la construcción de saberes, que integra y reestructura una gran diversidad de conocimientos.

Efectivamente, para que el lector comprenda un texto, éste tiene que tener sentido para él. "La única forma de leer es al nivel del significado y la única forma de aprender a leer es a ese mismo nivel", afirma Smith (1990: 60). Por otro lado, cuando leemos algo es significativo para nosotros, en el momento que podemos darle algún tipo de sentido; esto es que podemos interpretarlo. La comprensión característica de la lectura, lejos de constituir un rasgo distintivo de esta práctica, es un denominador común que lo acerca a las demás destrezas: " Los niños pueden otorgarle sentido al lenguaje oral y escrito en la misma forma que pueden otorgarle sentido a todo lo demás dentro de su mundo. Tan sólo el sinsentido logra confundirles" (Smith, 1990: 162). Pero, ¿cómo llegamos a realizar esta operación con la lectura?

2.1. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA¹³

Al contrario de lo que ocurre en el caso de los aprendientes de L2, especialmente aquellos que ya han traspasado el umbral de la infancia que aprenden a leer en una segunda lengua para darle un sentido al lenguaje escrito, los niños no aprenden a leer para darle sentido a lo escrito. Más bien ocurre que se esfuerzan por darle sentido a lo escrito y, como consecuencia de ello, aprenden a leer.

Tampoco aprenden a hablar para comunicarse y darle sentido al lenguaje que oyen. A medida que intentan darle sentido al lenguaje que oyen hablar a su alrededor, aprenden a comprenderlo y utilizarlo ellos mismos. La cuestión como ya hemos apuntado es bastante simple y está relacionada con los intentos iniciales del niño, encaminados a otorgarle sentido al mundo.

¹³ Hablamos de adquisición y de aprendizaje de la comprensión lectora en los mismos términos en este contexto.

2.1.1. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LM

Para un niño, lo impreso es un desafío constante, un problema que subsiste permanentemente, algo a lo que se debe y se puede otorgar sentido. Éste está rodeado de lenguaje escrito y aprende a leer por la vía de conferirle algún sentido resolviendo problemas como ¿por qué reacciona la gente de distinta forma ante un cartel de la calle? ¿qué significa esta etiqueta? Los niños han de ir descubriendo las distintas formas en que han de interpretarse ejemplos diversos de materiales escritos y recordar cómo diferenciarlas en el futuro. Y es que aprendemos a descifrar a través de usos sociales de la lengua escrita (Tolchinsky, 1999: 149). Por eso, la manera en la que se relacione la familia y la comunidad inmediata con la lengua escrita contribuirá en gran medida a la relación que los niños establezcan con los textos, tal y como explica Tolchinsky (1999: 149).

Como muy bien hemos podido comprobar, el componente sociocultural tiene una enorme importancia en la adquisición de la comprensión lectora en L1, algo sobre lo que debemos de reflexionar y llevar al campo de la comprensión lectora en L2. Esta importancia justifica la necesidad de que los niños en su escuela participen

en actos sociales en los que leer y escribir tiene propósitos explícitos (recordar, buscar información, registrar, comunicar, expresar, disfrutar...) les ayuda a ir configurándose sus propias ideas acerca de la naturaleza y funciones de la lectura como objeto sociocultural y de su importancia en nuestra sociedad. (Carvajal y Ramos, 1999: 20).

Factores externos y factores internos

Cabrera *et al.* (1994: 99) además del componente sociocultural al que ellos denominan factores externos, subrayan igualmente la importancia de lo que ellos llaman factores internos que son los factores motrices, sensoriales, lingüísticos, cognitivos y emocionales en un estudio sobre la lectura escolar. Los factores motrices se refieren a distintos componentes cuyo estado de maduración influye en el éxito del aprendizaje lector, como por ejemplo la conciencia de la orientación espacial. Los factores sensoriales tienen que ver con la capacidad visual y auditiva del niño. Los factores lingüísticos estudian la relación de la lectura y las habilidades lingüísticas del sujeto.

Finalmente, los factores cognitivos se centran en la relación entre el nivel intelectual y el rendimiento lector o la edad mental y la madurez para la iniciación lectora, entre otras. Dentro de esta última categoría incluiríamos lo que Giovanni *et al.* (1996: 27) denominan "conocimiento del mundo / del tema".

La lectura también como actividad social y cultural

El recién nombrado listado subraya la complejidad del proceso de comprensión lectora y todos los factores que en ella influyen y lo convierten en "un proceso cognitivo pero también una actividad social y cultural que contribuye a crear vínculos entre la cultura y el conocimiento" (Carvajal y Ramos, 1999: 27). Sin embargo, no podemos olvidar que leer es una habilidad lingüística, llamada también destreza, capacidad comunicativa o macrohabilidad, dependiendo del autor (Cassani *et al.*, 1990: 88), que comparte con la escritura el mismo código o canal. Frente al prestigio y la importancia que se les daba a ambas destrezas hace unas décadas, en comparación con la comprensión y la expresión oral en la enseñanza escolar y de segundas lenguas, hoy en día tras un breve período que ha hecho que fueran relegadas en la enseñanza escolar y de los idiomas a un segundo plano con los métodos audiolinguales y el estructuralismo primero, y en los albores de los enfoques comunicativos posteriormente, parece que las nuevas posturas abogan por la integración de las cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir.

Lengua oral y lengua escrita

Las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita han sido objeto de un gran número de estudios. Se ha intentado determinar si la oral es antes que la escrita y el nivel de dependencia que existe entre ellas, algo fundamental para la didáctica, ya que determinará que el código que se considera preeminente será el que reciba un mayor trato en el aula de la escuela. Hoy se postula que ambas son autónomas y equivalentes con funciones sociales distintas y complementarias (Cassany *et al.*, 1994: 90).

El estudio de estas otras habilidades en relación con la lectura ha ayudado a esclarecer la naturaleza de algunas operaciones mentales del proceso lector. Azcoaga (1973: 155) escribe como característica general del lenguaje del niño que empieza a leer: "el lenguaje es ya un segundo sistema de señales que no sólo vincula al niño con la

realidad sino que sustituye ésta y permite proyectarse hacia el pasado y el futuro", mientras que Piaget (1967: 36) afirma que: "el niño sustituye sus monólogos colectivos por el lenguaje socializado". A continuación, vemos los aspectos concretos del nivel lingüístico del niño a las edades de 6 y 7 años, cuya madurez facilita su iniciación lectora (Cabrera *et al.*, 1990: 105):

- En relación con la expresión oral:
 1. El niño adquiere perfección en la articulación: es capaz de articular todos los fonemas en las palabras no muy largas con o sin significado y todas las posibles combinaciones silábicas.
 2. Presenta un nivel de comunicación con forma gramatical correcta con un mayor uso de adverbios y adjetivos relacionados con cantidades, longitudes y distancias.
 3. Utiliza cada vez un vocabulario de tipo social y escolar frente al dominio casi exclusivo del de tipo familiar. Los conceptos de nociones corporales, espaciales y temporales los tiene bastante adquiridos.

- En relación a la comprensión oral:
 1. Posee el desarrollo necesario para permitirle una discriminación auditiva fina.
 2. Comprende términos abstractos que le introducirán más tarde en la lógica. Comprende términos que entrañan comparación de contrarios de una manera abstracta y objetiva.
 3. La ampliación del vocabulario sobre el entorno también se encuentra muy relacionada con las producciones orales que es capaz de hacer.

La iniciación del niño en la lectura se apoya por tanto, en los logros de las destrezas orales y supone un paso fundamental, tal y como nos indica la observación de Piaget en la integración de su entorno social. No obstante, cabe decir que los niños no adquieren las estructuras de la lengua oral sobre vacío sino como parte de interacciones sociales que involucran enunciaciones completas, tales como conversaciones, juegos y cuentos (Miller y Weiner, 2002: 97).

Como venimos señalando durante todo el capítulo existen diferencias entre las destrezas orales y las escritas. Para Cassany *et al.* (1994: 93-94), la lengua oral es más

abierta, subjetiva y redundante con una sintaxis más simple y un léxico más general y pobre. En cambio, la lengua escrita suele ser más objetiva, precisa y cerrada. Esta afirmación es ciertamente peligrosa y en nuestra opinión resulta vaga e imprecisa. ¿A qué se refiere exactamente Cassany cuando afirma que la lengua escrita es más objetiva y la oral es más subjetiva?; ¿cuál es menos personal?; ¿cuál está menos marcada desde el punto de vista ideológico?; o ¿qué requiere una menor elaboración por parte del sujeto?

Las situaciones de comunicación de uso de la lengua oral y la lengua escrita como ya hemos comentado también varían. El comportamiento de quien lee o escribe, o de quien escucha y habla es muy distinto. Por ejemplo, mientras que en la comunicación oral el receptor comprende el texto a través del oído, en la escrita el receptor lee a través de la vista y la capacidad de transmisión es superior a la auditiva.

Cabrera *et al.* (1990) señalan una serie de estadios en el aprendizaje de la comprensión lectora de la L1 que van desde el desarrollo de la madurez lectora hasta el último estadio considerado de refinamiento o eficiencia (Lerner, 1976).

La madurez para el aprendizaje implica el "desarrollo de habilidades lingüísticas, motrices, discriminatorias visuales y auditivas, pensamiento conceptual y amplitud para concentrarse" (Cabrera *et al.*, 1990: 121). Todos estos aspectos son prerequisites para el aprendizaje lector.

En el estadio inicial del aprendizaje lector, el dominio de la lengua implica la adquisición por parte del niño de la capacidad de descifrar signos gráficos mediante la asociación de imágenes visuales, estímulos auditivos y ejercicios motrices, traducirlos en emisiones sonoras y comprender su significado. En este período, la dificultad está en encontrar la correlación entre el lenguaje hablado y el sistema de signos escritos, vinculados entre sí por reglas convencionales y arbitrarias.

En el segundo estadio o estadio de desarrollo del aprendizaje lector, al que no se le ha concedido demasiada importancia, el objeto es el incremento de la velocidad lectora y la mejora de la comprensión, habilidades que aparentemente sólo requieren

ejercitación. En este estadio es todavía mayor la capacidad de comprensión oral que la escrita.

El último estadio que señalan Cabrera *et al.* (1990) es el de eficiencia lectora. La lectura eficaz es aquella por la que se comprende y retiene todo lo que se lee. Frente a la eficiencia, una estrategia es eficaz cuando logra los objetivos con un costo mínimo. Los dos aspectos fundamentales para la eficacia lectora son la comprensión y la velocidad. Un lector eficiente es aquel "que es un lector flexible". Es decir, capaz de adecuar la velocidad a los objetivos de la lectura, para lo cual tiene en cuenta su finalidad o propósito lector, su familiaridad con el texto y la dificultad o facilidad del material." (Cabrera *et al.*, 1990: 128).

2.1.2. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN L2

Frente a los factores que influyen en la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora en L1, en L2 son de considerable importancia los factores externos (conocimientos socioculturales) y los factores cognitivos, emocionales y lingüísticos. El aprendiente de una segunda lengua se apoya inevitablemente en su competencia en LM (las destrezas o habilidades y los conocimientos). De igual manera que cuando un niño aprende a leer, lo hace a partir de otras dos habilidades lingüísticas como son la comprensión y la producción oral (Cabrera *et al.*, 1990).

Factores cognitivos y lingüísticos en la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora en L2

Sin embargo, la diferencia en el caso de la adquisición de L1 tal y como afirman los defensores de la GU¹⁴ es que los patrones estructurales ajustan el *input* a partir de un proceso de "crecimiento", mientras que en caso de la L2 el proceso es de "reconstrucción" (Muñoz, 2000: 44; Liceras *et al.*, 1997; Liceras *et al.*, 1998; Liceras *et*

¹⁴ La GU o gramática Universal hemos de ubicarla dentro de la teoría lingüística de los años 60, el generativismo, cuyo creador fue Noam Chomsky, que supuso entonces, una revolución en los estudios del lenguaje. Actualmente continúa aportando nuevas perspectivas psicológicas o mentalistas para explicar la capacidad de los seres humanos de adquirir una lengua. Esta teoría defiende que la capacidad del lenguaje forma parte de la dotación genética de la especie humana, que recibe el nombre de Gramática Universal. Asimismo, propone la existencia de una gramática mental, constituida por unos elementos finitos y unas reglas que permiten que un hablante nativo produzca un número infinito de frases en su lengua.

al., 1999). Este hecho se pone de manifiesto en la adquisición de la comprensión lectora en L2 y puede ayudarnos a explicar o a justificar algunos de los problemas que aparecen cuando leemos en una lengua segunda.

"*Is second-language reading a reading problem or a language problem?*"¹⁵, se pregunta Alderson (Alderson y Urquhart, 1985). La importancia de la competencia gramatical¹⁶, así como el saber leer correctamente son dos aspectos fundamentales. Sin embargo, para Alderson en la lectura en L2, el conocimiento de la lengua es un factor más importante que nuestra habilidad para leer en L1, especialmente en los niveles iniciales. Cummins (1991) por su parte establece una interdependencia entre ambos aspectos, una postura a la que nosotros nos adscribimos.

Sin embargo, deberíamos reflexionar cuando se trata de enseñar a nuestros alumnos, si el hecho de que tengan una buena habilidad lectora en L2 depende de sus conocimientos en L2 o de la habilidad para leer en L1 que la han transferido a L2. En ese caso, los alumnos que tuvieran una excelente habilidad en su LM tendrán mayores posibilidades de ser buenos lectores en L2 que los que no la tienen, opinión que defiende Sonsoles Fernández (1993: 18) entre otros. No obstante, las investigaciones realizadas hasta el momento indican que lo que realmente influye no es tanto la habilidad lectora de la LM sino la competencia gramatical del alumno a la hora de enfrentarse a un texto.

Factores cognitivos y los estilos de aprendizaje en la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora en L2

Hasta aquí hemos visto como en mayor o menor medida, los factores lingüísticos y cognitivos influyen en el desarrollo de la habilidad lectora. No podemos dejar de nombrar dentro de los factores cognitivos, la importancia de los estilos de aprendizaje, que hemos de respetar y utilizar para ayudar a nuestros alumnos a lograr la autonomía

¹⁵ Podríamos traducir el fragmento por "¿Es la lectura en L2 un problema de cómo leemos o de la lengua que conocemos?".

¹⁶ La competencia, en tanto saber no es divisible, sin embargo Sanz y Fernández (1997: 36) aceptan dicha división con fines pedagógicos y nos presentan una clasificación que distingue dentro de la competencia comunicativa entre competencia gramatical, sociolingüística y estratégica. Sanz y Fernández recurren a Canale y Swain (1980) para definir la competencia gramatical: es "el conocimiento del código lingüístico y está integrado por los elementos léxicos y las reglas de la morfología, la sintaxis y semántica a nivel de la oración y la fonología".

en el aprendizaje. Cada alumno tiene un estilo particular de aprendizaje y eso genera estrategias¹⁷ específicas de aprendizaje (Fernández y Sanz, 1994: 57), lo cual debe hacernos reflexionar y diversificar en la medida que lo creamos necesario nuestros objetivos y actividades en función de dichos estilos de aprendizaje.

El factor emocional en la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora en L2

El factor emocional es cada vez más valorado y tenido en cuenta en la enseñanza de las segundas lenguas. Krashen (1983) es uno de los primeros en llamar la atención sobre el componente afectivo al que él llama filtro afectivo en la adquisición de L2. Es necesario motivar al alumno y que éste sienta, a partir del texto escogido y los objetivos de la lectura, que es capaz de superarse y realizar la tarea propuesta.

Los factores externos en la adquisición y el desarrollo de la comprensión lectora en L2

Los factores externos están integrados por cuestiones de tipo sociocultural¹⁸ y tienen una gran importancia dentro del aprendizaje de la comprensión lectora en L2, tal y como explica Teresa Colomer (1999: 131)¹⁹: "A menudo, el discurso sobre la lectura parece muy complejo porque se está hablando, en realidad, de cómo los humanos interpretamos la realidad". A través de las palabras, nosotros plasmamos nuestra visión de la realidad. Sin embargo, la adquisición de la competencia lectora exige una

¹⁷ La competencia comunicativa está integrada por la recién nombrada competencia gramatical, la competencia sociolingüística, pero también por la llamada competencia estratégica que "supone hacer uso tanto de los conocimientos como de la habilidad para resolver obstáculos, que pueden aparecer durante el acto de la comunicación, es decir, el acto de la comunicación concreta" (Fernández y Sanz, 1997: 40).

¹⁸ Los aspectos socioculturales que condicionan el correcto uso de la lengua en las distintas situaciones comunicativas quedan incluidos dentro de la competencia comunicativa, en la competencia sociolingüística. Ésta a su vez incluye dos tipos de reglas diferentes: las reglas de uso y las reglas del discurso. Las reglas de uso explican "la manera en que se producen los enunciados y se utilizan apropiadamente en situaciones comunicativas concretas" (Fernández y Sanz, 1997: 36). Las reglas del discurso se "refieren a la capacidad de usar la lengua en unidades mayores a la frase, o la capacidad para combinar frases para la construcción de un texto o discurso (tanto oral como escrito)" (Fernández y Sanz, 1997: 38).

¹⁹ Creemos que esta afirmación de Colomer resulta muy simplificadora en tanto que son numerosos los autores que defienden la íntima relación o la absoluta continuidad entre el texto y el contexto, como dos cosas absolutamente indivisibles. Del mismo modo que una de las grandes polémicas contemporáneas protagonizada por Piker o Claudio Magris, entre otros, se debate entre la idea de que la mente es una tabula rasa o que por el contrario es la herencia genética de una determinada civilización y consiguientemente de las funciones que se han llevado a cabo cultural e históricamente.

instrucción, algo que no sucede con la lengua oral. Tal y como hace el colegio con los niños:

se encarga de facilitar a todos los individuos la capacidad de utilizar la lectura para todas sus funciones sociales, funciones que podemos sintetizar en los tres usos presentes en la escuela: la adaptación a una sociedad urbana posindustrial que exige su uso constante en la vida cotidiana, la potenciación del crecimiento y el acceso a la experiencia literaria. (Colomer, 1999: 131).

Sin embargo, la manera de ver la realidad varía de una cultura a otra, de ahí la dificultad de la lectura, ya que tendemos a leer a partir de nuestros esquemas y en este caso, desde la cultura de nuestra LM. Este aprendizaje explica ese proceso del aprendizaje lector de aquellos que hemos tenido la suerte de nacer en un país desarrollado. En cualquier caso, la distorsión interpretativa introducida por concepciones erróneas sobre el tema es una constante cuando leemos en L2. En este sentido hemos de ayudar a nuestros alumnos "a dominar los instrumentos de interpretación cultural que tienen a su alcance" y que ofrecen "una plataforma última de seguridad a los enseñantes" (Colomer, 1999: 141).

Hacia la integración y la articulación de la forma y la función del escrito. La actividad lectora y los objetivos

Colomer (1999: 132) opina que la enseñanza de la lectura ha iniciado un movimiento de integración y articulación entre los aprendizajes sobre la forma del escrito y sobre su función, entre las habilidades que se ponen en juego y el sentido que la lectura tiene para los lectores. Los estudios sobre la adquisición del lenguaje oral han demostrado claramente que los niños amplían su lenguaje a base de atender a la vez a la forma, el significado y la función. Todo conduce a pensar que el acceso a la lengua escrita debe ser un proceso análogo. De igual manera, el lector de la L2 descodifica, dota de un sentido a aquello que lee con una función determinada, esto es, motivado por unos objetivos que persigue la actividad lectora.

Como ya hemos comentado antes, los enfoques comunicativos abogan por la integración de las cuatro destrezas ya que

Only by hearing and reading a great deal of the language as it is spoken and written by native speakers can language learners acquire that feelings for the appropriate use of language forms and combinations (Rivers, 1981: 297).²⁰

Tal y como explica Sonsoles Fernández (Fernández, 1993: 17), la lectura dentro de este marco está al servicio de los objetivos comunicativos que se plantean. Los textos propuestos son en su mayoría, auténticos y de carácter informativo. Se trata de que ante estos textos, el aprendiente sepa para qué lee y qué tiene que hacer con el texto. El proceso que se provoca es similar al que realiza un lector competente en L2. Un cierto anquilosamiento de las ideas iniciales que dieron lugar al nacimiento de los métodos nociofuncionales y la vaguedad del concepto de "comunicación" conducen a la necesidad de fortalecer el enfoque comunicativo. Esta situación junto con el desarrollo de los procesos de aprendizaje, las aportaciones de los trabajos de carácter cognitivo sobre los procesos de aprendizaje y el análisis del discurso ha dado lugar a nuevas propuestas metodológicas como el enfoque por tareas y ha enriquecido las líneas de acción en el desarrollo de cada una de las destrezas. En relación con la lectura es especialmente positivo el estudio de las estrategias. Se hace hincapié ahora, en el proceso lector, en el análisis de mecanismos que pone en marcha el lector competente y en la forma de desarrollarlos para favorecer como ya hemos dicho antes, la responsabilidad y la autonomía en el propio aprendizaje. (Fernández, 1993: 18).

La integración de las destrezas responde a nuestra realidad comunicativa en la que según la tarea que necesitemos llevar a cabo en nuestro día a día utilizamos unas u otras en mayor medida. Asimismo, esta integración tiene mucho que ver con el aprendizaje de la lectura y la adquisición de las habilidades lectoras. De esta manera, las actividades de respuesta no verbal y las orales interactivas nos permiten trabajar la comprensión en los primeros niveles de dominio de la escritura. Uno de los ejercicios más interesantes en este estadio es el diálogo maestro-alumno sobre el texto: las preguntas y los comentarios del maestro conducen al alumno a la construcción del significado. En niveles más avanzados, con un mayor dominio global de las habilidades lingüísticas, la lectura puede vincularse a la redacción o a la exposición oral (Cassany *et*

²⁰ Podemos traducir este fragmento: "Solamente escuchando y leyendo una gran cantidad de lengua oral y escrita por hablantes nativos, posibilita a los aprendientes a adquirir el sentido del uso apropiado de determinadas formas y combinaciones."

al., 1994: 245). En cualquier caso, los enfoques comunicativos proponen abordar las cuatro destrezas desde el principio; de igual manera que cuando somos pequeños antes de acudir a la escuela estamos en contacto con la comunicación oral y escrita.

2.1.3. LECTURA Y ESCRITURA. RELACIONES DE (IN) DEPENDENCIA

Hemos dicho en el apartado anterior que para aprender a leer a diferencia de cuando aprendemos a escuchar y a hablar, hace falta instrucción. Sucede lo mismo con la escritura en los contextos escolares. Cuando nos enfrentamos a una LE, no partimos de cero como cuando nacemos (Fernández, 1993: 18). No olvidemos que cuando el niño llega a la escuela, antes de iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, ya ha experimentado sus primeros contactos con la comunicación escrita en mayor o menor medida, según su entorno familiar.

Lo primero de todo es tener en cuenta la madurez de los alumnos. No tiene nada que ver trabajar con aprendientes adultos, con un amplio bagaje de referencias socioculturales y de experiencias sobre la vida, con su competencia lectora en LM o en otras lenguas, que con alumnos de corta edad.

En nuestro caso, nos vamos a centrar en el primer tipo de aprendientes. Cuando un alumno inglés adulto o adolescente aprende a escribir y a leer en ELE, ya sabe muchas cosas. Se trata de aprovechar las estrategias que utiliza en LM y que forman parte de sus habilidades lectoras y de escritura.

La lectura como enriquecimiento y autonomía personal

Sonsoles Fernández (1993) afirma que leemos para ampliar y enriquecer en la medida que aumenta nuestra curiosidad humana y nuestra autonomía personal. Para Fernández,

Leemos

- para estar al corriente,
- para comunicarnos,
- para distraernos, para pasar el tiempo,

para informarnos (noticias, horarios, cursos, becas, carteleras, prospectos de viajes, de turismo, de cotilleos...)

para conocer

para estudiar

para hacer algo

para cantar, interiorizar

para divertirnos

para disfrutar

para reconocernos

para ampliar nuestra experiencia

Leemos también para escribir. (Fernández, 1993: 20).²¹

Leemos para escribir

Efectivamente, leemos para escribir. Sólo a través de la lectura podemos aprender a escribir correctamente. La comunicación escrita difiere del la oral en cuanto al tipo de lengua utilizada, el mayor tiempo que tanto el escritor tiene para codificar su mensaje y el lector a su vez para descodificarlo e interpretarlo o reconstruirlo. El aprendizaje de la lectura y la escritura están íntimamente ligados, si bien es cierto que probablemente nos resulta más fácil, por la cantidad de niveles de interpretación que hay cuando aprendemos un L2, primero leer y más tarde escribir. De hecho

El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes que la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida. La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. (Cassany *et al.*, 1994: 208).

²¹ Hemos querido incluir esta lista de para qué leemos que ha elaborado Sonsoles Fernández en un taller sobre la lectura en ELE, ya que creemos que refleja muy bien el cariz simplificador que en general se le tiende a dar a las razones y a la importancia de la lectura. No cabe la menor duda de que leer nos enriquece y aumenta nuestra autonomía personal, en tanto que la lectura contribuye al desarrollo de nuestra capacidad de crítica y consecuentemente, a la formación de nuestra identidad. Sin embargo, la lectura como texto que se encuentra indisolublemente ligado con el contexto, contribuye a la construcción de nuestro conocimiento del mundo y en particular, en el caso de los textos literarios, a la construcción a su vez de contextos que nos va a permitir leer más textos. Este hecho repercute en el desarrollo de la competencia discursiva e intercultural como partes integrantes de nuestra competencia comunicativa.

La lectura y la escritura frente a las habilidades orales

Vemos a continuación algunas características que hermanan la lectura y la escritura y que a su vez las diferencian frente a las habilidades orales (Cassani *et al.*, 1994: 90-91):²²

- La lectura y la escritura comparten el mismo canal que es el visual, que además tiene una mayor capacidad que el auditivo.
- El receptor percibe los signos simultáneamente, mientras que en el caso de las destrezas orales la percepción es sucesiva (uno tras otro).
- Se trata de una comunicación elaborada frente a la que se da cuando hablamos y escuchamos que es espontánea. El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros o huellas. El lector puede escoger cuándo y cómo quiere leer (orden, velocidad, etc.).
- Cuando leemos y escribimos la comunicación es diferida en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, en el caso de las destrezas orales, la comunicación es inmediata en el tiempo y el espacio. El código oral es más rápido y más ágil.
- La comunicación oral es efímera, ya que los sonidos son sólo perceptibles durante el tiempo que duran en el aire. La comunicación escrita es duradera. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El canal escrito adquiere el valor social de ser testigo y registro de los hechos.
- La comunicación oral utiliza mucho como ya hemos visto, los códigos no verbales. En una conversación normal, el significado social de los códigos no verbales es del 65% contra el 35% de los verbales. En el caso de la lectura y la escritura no se utilizan aunque en ocasiones puedan incluirse fotos, esquemas, gráficos, etc.
- Cuando hablamos y escuchamos podemos variar o provocar que nuestro interlocutor modifique su discurso. Esto es, hay interacción durante la emisión del texto, por lo que podemos decir que el lenguaje oral es negociable entre los interlocutores. En el caso del lenguaje escrito, Cassany *et al.*(1994) afirman que no se produce interacción, en tanto que durante la composición el escritor no puede conocer la reacción real del lector. En nuestra opinión, esto no significa que haya interacción.

²² Algunos de los puntos aquí expuestos ya los hemos señalado en 1.1. a la hora de referirnos a la lectura como comunicación.

La naturaleza de la interacción varía y ésta erige al lector como el auténtico protagonista en el plano comunicativo.

- La persona que escribe tiene un referente en mente a la hora de producir su discurso y pese a que no pueda presenciar la reacción de éste, el escritor escribe con una intención, para lo que a medida que compone su texto hace previsiones con respecto a las reacciones que piensa que va a tener su lector ideal, con el objetivo de poder transmitir el mensaje que él desea y de que éste (el lector) interaccione con el discurso escrito. Por eso, nosotros replanteamos el orden de importancia de los componentes definitorios de la lectura en 1.2. y concluimos que frente al esquema de la comunicación oral, hablante, mensaje y oyente, el esquema de la comprensión lectora debía definirse en función del texto, el contexto y el lector (Denyer, 1999:26) y el de la comprensión escrita en función del texto, contexto (podríamos incluir el lector dentro del contexto, en tanto que condiciona el producto escrito) y el escritor. Por tanto, en el caso de la escritura y en el de la lectura, al contrario de lo que Cassany *et al.* (1994: 91) afirman, sí que existe interacción.
- Cassany *et al.* (1994) niegan la importancia del contexto cuando leemos y escribimos, en tanto que el canal escrito, según ellos es autónomo del contexto. Sin embargo, el problema vuelve a ser que Cassani *et al.* analizan la comunicación escrita a partir de lo que entendemos como contexto en la comunicación oral.

Sin embargo, la naturaleza del contexto en el caso de la comunicación escrita varía. El escritor crea el contexto de su lector ideal (referente) a medida que escribe el texto. Éste a su vez escribe en un contexto determinado. El lector que lee actualiza el mensaje escrito y recurre a sus esquemas. Por eso decimos que el contexto en el caso de la comunicación escrita está integrado por lo que Giovanni *et al.* (1996) llaman "conocimiento del mundo/ tema", así como por los conocimientos culturales que el lector posee y el eje espacio-temporal en el que el que éste lee el texto, sus intenciones y objetivos. En el caso de la escritura se repite la situación, pero en esta ocasión con la persona que escribe.

Aprender a leer y a escribir. Aprendizaje del código y construcción del sentido

Aprender a leer y a escribir es, en las sociedades modernas desarrolladas algo más que adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o de interpretar y utilizar un código. Estar alfabetizado significa según Wells (1986) "estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento y opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado". La meta de la educación es por tanto, capacitar a los individuos para llegar a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos sea cual sea el ámbito cultural del cual provengan los estudiantes.

Entre los distintos métodos diseñados para enseñar la lectoescritura podemos destacar dos. El primer tipo está basado en el aprendizaje del código y el segundo tipo está basado en la construcción del sentido y es por tanto, el que nos va a interesar aplicar en la didáctica de la lectura y la escritura de segundas lenguas dentro del marco de los enfoques comunicativos. Vamos a ver qué implicaciones tiene este método en la enseñanza de la lectoescritura en L2. Realizamos la lista de características a partir de la elaborada para la LM por Cassani *et al.* (1994) para la LM:

- Según este enfoque, el niño es un lector desde el principio. Esto quiere decir que el aprendiente de español lengua extranjera es igualmente un lector desde el principio, y con más razón si sabe leer en su LM.
- El profesor debe ser un facilitador y un guía.
- El tratamiento que reciben los alumnos ha de ser individualizado.
- El aprendiente de L2 debe explorar, formular hipótesis y verificar el sentido del texto.
- La comprobación de aprendizaje se hará mediante comprensión lectora.
- El aprendizaje de la escritura es normalmente posterior al de la lectura.
- La base material para el aprendizaje es un conjunto de textos significativos.
- El proceso de la lectura es el centro de interés del aprendizaje.
- Se observa el proceso de descubrimiento y se sistematizan procedimientos de lectura rápida.

En esta forma de concebir la enseñanza de la lectura y la escritura en L2, el alumno es una individualidad, una personalidad que el maestro ayuda a construir. El profesor sirve para indicar caminos y posibilidades y para motivar, principalmente en los primeros estadios y sobre todo

estar al día de los cambios culturales, sociales, etc. de las sociedades hablantes de ambas lenguas. Todo ello contribuirá a que el profesor de segundas lenguas posea una mejor comprensión de los errores o desviaciones de sus alumnos y pueda aplicar una metodología adecuada en la enseñanza de la L2 en general y de la escritura y la lectura en particular. (Sierra Martínez, 1999: 219)

La atención por parte de los estudiosos de la lectura y la escritura ha experimentado durante las dos últimas décadas un especial interés por las relaciones entre ambas y en particular, en qué medida se influyen estas habilidades mutuamente en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Se trata de que a partir de estos estudios surjan una serie de conclusiones que el profesor y los autores de materiales didácticos puedan llevar al aula.

La necesidad de reflexionar en torno a la experiencia de la lectoescritura en L1 y L2

En el campo de L2 estas investigaciones han evolucionado más lentamente y comienzan a tener un cierto peso a partir de los años 80. Estos estudios intentan aplicar los hallazgos y los avances hechos en L1. Sin embargo, se han dado cuenta de que las diferencias que provienen de la cultura y de la lengua, plantean problemas que los estudios de la L1 no incluyen (Grabe, 2003: 243). Así pues, hemos de reflexionar en torno a una serie de cuestiones: la primera de ellas es a partir de nuestra experiencia en el aprendizaje de la lectoescritura en L1 y en L2. Ver cómo hemos aprendido a leer y a escribir. Lo primero que entonces pensamos, al menos en nuestro caso, es que para leer necesitamos un objetivo, preferentemente una motivación impuesta por la necesidad de llevar a cabo una tarea. En segundo lugar, hemos de reflexionar sobre la necesidad de prestar una gran atención a los problemas que el conocimiento de la lengua vaya a poder generar: léxico, estructuras gramaticales, etc., en función del texto escogido para leer o para producir. Y finalmente, adquirir conciencia del peso de componente sociocultural,

que nos proporciona el marco para leer al nivel del significado, que es según Smith, la única forma de leer; y en el caso de la escritura, la posibilidad de articular nuestras ideas de una forma inteligible y acorde con el contexto, la finalidad del discurso y por supuesto, el futuro lector del texto.

CAPÍTULO 2: DEL CONTEXTO AL TEXTO

1. LA IMPORTANCIA DEL ELEMENTO SOCIOCULTURAL Y LA INTERCULTURALIDAD

1.1. REFLEXIONES PREVIAS

La enseñanza comunicativa se caracteriza por estar centrada en el aprendiente. El papel del profesor dentro de este contexto educativo no sólo es el de transmisor de los conocimientos de L2. Su función es tan compleja como apasionante, ya que ha de ayudar al alumno a construir una nueva realidad: la de la lengua meta. En este proceso intervienen factores cognitivos y afectivos. Se trata de hacerlo desde el alumno y para el alumno. Esto es, respetando su personalidad, su estilo de aprendizaje y por supuesto teniendo muy presentes sus necesidades.

Pero ¿cómo es esta nueva realidad? Quizá para poder responder a esta pregunta, sería necesario dar una respuesta primero a otra: ¿cómo es su realidad? Es nuestra obligación como docentes inducir a nuestros alumnos a la reflexión sobre su propia realidad, a partir de la cual han desarrollado una identidad propia. Sólo así conseguiremos que pasen de asomarse temerosos a una L2 y dejen de verla como un corpus inaprensible de gramática y malos entendidos y accedan desde lo que son a tomar conciencia de la nueva lengua como una realidad en sí misma. No olvidemos que “*Language is a double-edged sword: Language communicates, but it also excommunicates*”²³ (Fantini, 1997: 9).

Tal y como nos cuenta Yule (1998: 281), los esquimales son capaces de distinguir entre una gran variedad de términos para diferentes tipos de nieve. Sin embargo, los hablantes del español no las poseemos. De esta manera, podemos crear expresiones como *nieve polvo*, *nieve húmeda*, *nieve primavera*, etc. La media de los hablantes de español tienen una visión diferente de la entidad nieve que la media de los hablantes esquimales. Esto es un reflejo de las distintas experiencias en los diferentes entornos culturales. Dice Yule (1998) que las lenguas reflejan las culturas.

²³ “La lengua es una arma de doble filo: la lengua comunica pero también incomunica.”

Esta observación no implica en ningún caso, que no sean tenidos en cuenta los aspectos relacionados con la competencia lingüística,

*Because linguistics predates the intercultural field, it has had many more years to develop concepts about language and language use, concepts that can be helpful in informing language educators and interculturalists about their own work. Surprisingly, too few interculturalists have linguistics as a part of their own formation.*²⁴ (Fantini, 1997: 4).

Nosotros reivindicamos el papel del elemento sociocultural dentro del aprendizaje de segundas lenguas desde una perspectiva intercultural y para ello abogamos por subrayar la importancia de adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. En este contexto, la lectura de textos literarios ha de ser reconsiderada como una herramienta para el desarrollo de la competencia sociocultural, “para el análisis contrastivo de las culturas que redunde en el fortalecimiento de las habilidades interculturales del alumno.” (García Agustín, 2000: 10). La cultura es además un elemento de un enorme atractivo que aumenta el interés por la lengua, necesaria para comprender el contexto en el que lo cultural vive y evoluciona.

La palabra evolución nos remite inevitablemente al carácter cambiante de la lengua y de la cultura. Un cambio que queda registrado en la memoria reflejada en los productos literarios que son elaborados por los miembros integrantes de la comunidad en un determinado momento.

1. 2. EL VALOR DEL CONTEXTO

Lo cultural aparece integrado en la sociedad y nace de la interacción. Una interacción que se produce a muy distintos niveles pero que comparte una ecuación común: el esquema comunicativo al que nos hemos referido al inicio de la memoria.

²⁴ “Siendo la lingüística una disciplina anterior a lo intercultural ha tenido muchos más años para desarrollar conceptos sobre la lengua y su uso; conceptos que pueden ser muy útiles para los profesores de lengua, así como para quienes estudian la interculturalidad. Sorprendentemente, muy pocos interculturalistas consideran la lingüística parte integrante de su formación.”

El contexto según Coseriu

El contexto en estos intercambios que fraguan de muy distintas maneras y a distintos niveles los productos culturales de una civilización es una cantera inagotable de factores clave. Coseriu (1997) distingue diferentes tipos de contexto (Escandell Vidal, 1993):

1. Contexto físico: las cosas que están a la vista o a las que un signo se adhiere.
2. Contexto empírico: los estados de cosas objetivos que se conocen por quienes hablan en un lugar y en un momento determinados, aunque no estén a la vista.
3. Contexto natural: la totalidad de contextos empíricos posibles.
4. Contexto práctico u ocasional: la particular coyuntura objetiva o subjetiva en que ocurre el discurso.
5. Contexto histórico: las circunstancias históricas conocidas por los dos hablantes.
6. Contexto cultural: la tradición cultural de una comunidad.

El contexto según los factores que intervienen en la comunicación

Fernández y Sanz (1997: 25) elaboran una maya significativa de definiciones de contexto en la que enumeran factores que intervienen en la comunicación - que están fuera del código lingüístico - dentro de las cuales incluyen el entorno cultural, “la cultura, entendida como un conjunto de saberes, tradiciones y comportamientos que comparte un determinado colectivo”. Además mencionan:

- La situación concreta en la que se produce un intercambio comunicativo o, lo que es lo mismo, el contexto físico o el contexto situacional. Por ejemplo, no es lo mismo hablar en un bar que en una iglesia, en una convención de endocrinólogos que en un campo de fútbol.
- La serie de intercambios comunicativos previos que se han producido entre los interlocutores, es decir, lo que se denomina contexto discursivo que abarca tanto los fragmentos de discurso que se han desarrollado a lo largo de esa misma conversación como todo lo dicho antes y que precede al intercambio comunicativo en cuestión.

- Las características temáticas del mensaje que se quiere transmitir. No es lo mismo hablar de amor que de muerte; de gastronomía que de espiritismos; de álgebra que de problemas domésticos.

- Las características de los participantes en el intercambio comunicativo. Son relevantes su sexo, su edad, su procedencia geográfica y social; su cultura, la relación que existe entre ellos, lo que cada uno sabe de su interlocutor; los conocimientos compartidos. Son relevantes, también, las intenciones u objetivos que se quieren transmitir en cada intercambio comunicativo.

Sanz y Fernández (1997: 26) a la hora de referirse a la naturaleza de la comunicación escrita, explican que en este tipo de intercambio comunicativo, al no compartir el emisor y el receptor un contexto, hace que la descodificación sea un proceso “cuya dificultad es proporcional a la distancia espacio-temporal entre los respectivos contextos del emisor y del receptor”. Si bien es cierto que esta observación es especialmente válida y acertada para aquellos textos que integran nuestra tradición literaria, también lo es que en géneros literarios como la novela o el teatro, el emisor suministra al lector una gran cantidad de información en aspectos relacionados con la cultura, el contexto situacional en el que se desenvuelve un intercambio entre dos personajes que protagonizan la escena a la que el lector se enfrenta, el tiempo que aporta información en relación al contexto discursivo y las características temáticas o las de los participantes en el intercambio comunicativo (vuelvo a referirme a los personajes).

El contexto en el texto literario

En este sentido, podemos entender el contexto dentro del esquema comunicativo que podemos aplicar al texto literario a su vez, como un contexto dentro de otro contexto, como un juego de cajas chinas. Esto es especialmente perceptible en obras *El Lazarillo* en las que nos encontramos con un yo-protagonista o en novelas inscritas dentro del Realismo. Afirma Foucault (1982: 253): “no sólo interactúan los personajes de los *que el texto habla*, sino también aquellos *que hablan en el texto*: el enunciador y el enunciatario²⁵”.

²⁵ Nótese que mientras que Foucault se refiere al emisor y al receptor, en particular al receptor como enunciatario, Prince (2001) va más allá y crea el término de narratario al que define de forma general como “alguien a quien el narrador dirige sus palabras” (2001: 151) en un artículo que lleva por título ese

Este contexto dentro del contexto al cual nos hemos venido refiriendo, puede ser de una gran utilidad a la hora de presentar de forma natural aspectos que forman parte del elemento sociocultural (bien porque la obra de literatura sea actual y muestre de forma natural situaciones comunicativas cotidianas o porque forme parte de la tradición literaria de la LO, y entonces sirva para conocer su memoria y entender mejor la presente).

Sin embargo, es tarea obligada de los profesores y de los productores de materiales didácticos, reflexionar sobre la explotación de los textos literarios. La literatura no es sólo una perfecta vitrina de muestras de lengua que podemos diseccionar en busca de repasar y estudiar aspectos gramaticales. Los textos literarios son valiosos escaparates de nuestra cultura de ayer y hoy.

La naturaleza dialógica del texto. Interculturalidad e intertextualidad

Pero además de escaparates, podemos decir que las obras literarias son un mosaico de nuestra cultura y de la interculturalidad. Cuando un estudiante universitario inglés que estudia lengua y literatura españolas y francesas²⁶ lee *La Regenta* de Leopoldo Alas Clarín probablemente tiene en la cabeza desde la temática universal que Shakespeare immortalizó en obras como *Macbeth* o *Hamlet* hasta el costumbrismo depurado del genial Charles Dickens en *Oliver Twist*, pasando por la omnisciencia

mismo nombre. El autor justifica mediante un riguroso desarrollo del concepto su necesidad basándose en algunas ideas de los escritos de Henry James, Wayne C. Booth, Todorov y Genette. Lo más llamativo de la propuesta de Prince, más allá de una extensa e interesante clasificación que elabora de narratario es el papel eminentemente activo y participativo que le asigna a éste.

En el apartado “Funciones del narratario” descubrimos que “El tipo de narratario que encontramos en un relato dado, las relaciones que le unen a los narradores, a los personajes, o a otros narratarios, las distancias que lo separan de los lectores ideales, virtuales o reales, determinan parcialmente la naturaleza de ese relato. Pero el narratario ejerce otras funciones que son más o menos numerosas e importantes y que le son más o menos específicas.” (2001: 159). El narratario puede desempeñar la función de mediación entre narrador(es) y lector(es), o, más aún, entre autor y lector(es). Pero el narratario ejerce en toda narración una función de caracterización: la clase de narratario que un narrador concibe, los tipos de relaciones que intenta establecer con él, lo definen al menos en parte. La tercera función que debemos mencionar es la temática: “las relaciones entre narrador y narración y narratario en un relato pueden subrayar un tema, ilustrar otro, desmentir un tercero (2001: 161). Por último, en la categoría de “Otras funciones”, Prince incluye las siguientes: que constituye un intermediario entre el narrador y el lector, que ayuda a precisar el marco de la narración o que pone de relieve ciertos temas, entre otros.

²⁶ En el caso de las universidades inglesas, por ejemplo en las filologías, siempre se realiza como mínimo el estudio exhaustivo de dos lenguas y sus literaturas.

consagrada de Flaubert o el tono de desencanto y osadía de *Las flores del mal* de Charles Baudelaire. Leemos desde lo que somos y desde nuestra experiencia como lectores: “Todo lector al oír o leer un texto tiene siempre en cuenta la experiencia que en cuanto a lector tiene de otros textos” (Martínez Fernández, 2002: 20).

Pero es este diálogo con nuestros conocimientos y nuestras lecturas previas lo que convierte al texto en un ámbito esencialmente dialógico y clave, que trasciende el aprendizaje de lo sociocultural y nos sitúa en el campo de la interculturalidad, a través de lo que se ha llamado intertextualidad, ya que además “sienta las bases para la consideración de toda la cultura como un texto único” (Martínez Fernández, 2001: 31).

La intertextualidad “evoca el texto, o mejor, la cualidad del texto como tejido o red” (Martínez Fernández, 2001: 37). Es el “lugar en que se cruzan y ordenan enunciados que provienen de muy distinto discurso” (Llovet, 1978: 21). La intertextualidad se refiere por lo tanto a

la relación de un texto con otro u otros textos, la producción de un texto desde otro u otros precedentes, la escritura como *palimpsesto* afirmaría Genette, en cuanto que supone la preexistencia de otros textos, la lectura interactiva, lineal y tabular a la vez (Martínez Fernández, 2001: 37).

Pero además de dialogar con el texto, desde lo que somos y lo que hemos leído y aprendido, el proceso de lectura requiere por parte del lector una actividad hermenéutica, tal y como nos explica José María Pozuelo: “El lector, sin percibirlo, rellena vacíos, supone cosas, ilumina zonas oscuras, en una actividad hermenéutica largamente estudiada por W. Iser” (Pozuelo, 2001: 321).

El texto literario tal y como Lotman (1983) afirma tiene tres funciones básicas (Fernández Martínez, 2001: 19): una función comunicativa, otra semiótica, generativa o creadora de sentidos y una simbolizadora. De estas tres funciones, nos gustaría señalar las dos últimas que son las que convierten al texto literario y su lectura en reflejo de la cultura y motor de la interculturalidad.

La función semiótica provoca un desplazamiento del interés por la lengua (Lingüística) hacia el texto (Semiótica): no es el lenguaje el que precede al texto, sino el texto el que precede al lenguaje. Desde esta perspectiva, el texto es heterogéneo y heteroestructural, una manifestación en varios lenguajes simultáneamente.

La función simbolizadora está ligada a la memoria de la cultura. Los textos constituyen programas mnemotécnicos reducidos. La historia de la cultura de la humanidad demuestra la capacidad que tienen los textos que llegan hasta nosotros del oscuro pasado cultural, de restaurar el recuerdo. Mirados desde esta perspectiva, los textos tienden a la simbolización, se convierten en símbolos integrales con autonomía en su contexto cultural.

En sus funciones simbolizadora y semiótica, el texto ya no es un vehículo pasivo del sentido, sino un fenómeno dinámico, internamente contradictorio y generador de sentidos (Lotman 1996a, 1996b). Tal y como señala Humberto Eco: "un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo" (Eco, 2001: 239).

La Semiótica de la Cultura y su concepción del texto han repercutido en el tema del lenguaje y del texto literario: integración del texto en su contexto, lo que supone poner punto y final al divorcio entre accesos extrínsecos e intrínsecos de la lengua literaria; la definitiva inclusión de los estudios histórico-culturales en un proyecto semiótico; la concepción de la cultura como un mecanismo estructurador del mundo y generador del modelo que de aquél tenemos; la definición del texto literario como un texto de codificación plural (equivalente a la polifonía textual *bajtiana* y la relevancia que el texto cobra como creador de mundos (Pozuelo, 2001).

La semiótica de la cultura amplía el concepto de texto a la danza o al arte. Nace entonces la semiótica textual o discursiva y el texto²⁷ que reivindica como elemento constitutivo la coherencia que queda enriquecida por la competencia intertextual (Fernández Rodríguez, 2000: 20) a la que hemos aludido antes al referirnos a la experiencia que todo lector tiene en cuenta a la hora de leer un texto.

²⁷ Nótese que en este contexto texto y discurso son términos equivalentes.

Podemos decir que el texto es una forma lingüística de interacción social, tal y como defiende la sociosemántica. Este aspecto interaccional afecta tanto a su estructura como a su funcionamiento. El discurso es considerado algo más que un conjunto de proposiciones; es también un conjunto de acciones:

Inserto el texto en un acto de comunicación, se evidencian sus vínculos con la cultura (en el fondo lo que se dice es que es imposible una lectura que considere el texto en sí, sin tener en cuenta el contexto²⁸) (Martínez Fernández, 2001: 31).

1. 3. LENGUA, SOCIEDAD Y CULTURA

Lengua y cultura como hemos visto hasta el momento son dos realidades que están íntimamente ligadas sea cual sea la naturaleza del acto comunicativo al que nos enfrentamos.

La lengua como llave de la cultura

Tal y como señalan Cassany *et al.* (1994 : 35), la lengua es comunicación. Tanto la lengua oral como la lengua escrita integran el eje de la vida social, común a todas las culturas. Las lenguas son los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitir el mundo de fuera y el mundo de dentro. Cabe matizar que con restricciones, nuestras percepciones del entorno varían en algunos matices. Por lo tanto, la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación nos permite a su vez, conocer cómo conciben el mundo nuestros coetáneos y cómo lo entendían nuestros antepasados. Asimismo, nos permite expresar cómo nosotros entendemos ese mundo.

²⁸ Es importante tener en cuenta conceptos como los de *modelos de mundo* y en particular, el de *mundo posible* que explica Humberto Eco (2001: 242). Lo interesante de la teoría de Eco es que según el estudioso, el mundo que crea el escritor en sus novelas es una construcción cultural.

Los individuos se reducen a combinaciones de propiedades. Existe una matriz que permite combinar diferentes propiedades esenciales y accidentales para caracterizar a distintos individuos: “De esta manera que Caperucita Roja, dentro del marco de la historia que la *construye*, no es más que una coagulación espaciotemporal de una serie de cualidades físicas y psíquicas semánticamente expresadas como propiedades, entre las que se cuenta la propiedad de relacionarse con otras coagulaciones de propiedades, de realizar determinadas acciones y padecer otras.” (2001: 244). Para ello, el texto nos remite, salvo que se sobreentienda lo contrario, a la enciclopedia que define el mundo real. Dado que es imposible describir por completo el mundo real será igualmente imposible establecer un mundo alternativo completo.

A través de la lengua también organizamos nuestro pensamiento. El conocimiento del mundo que nos rodea y la capacidad de interpretarlo define el grado de desarrollo personal de un individuo y ha de contribuir a la consecución de su autonomía personal. Sin embargo, la lengua es también, un corpus teórico importante que define las formas y las relaciones de un código, por lo que es un objeto de estudio en sí misma.

La lengua nos permite adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura; poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente; facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y de relación; y finalmente, poder analizar el mundo en que vivimos y participar en él, para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolvemos en ámbitos diversos y fomentar la comunicación, la relación y la participación. De ahí la importancia del componente sociocultural en la enseñanza de L2, y muy especialmente de la interculturalidad, ya que le va a permitir al aprendiente, adquirir una perspectiva más amplia de su cultura y de la cultura de la lengua meta, al comparar su LM con la L2.

La cultura como espejo de la sociedad

El hombre es un ser social por naturaleza. Fruto de la actividad social que realiza a través del lenguaje²⁹ nace la cultura que nos permite sentirnos integrados en una comunidad y que como ya hemos visto determina nuestra forma de mirar el mundo: “*Culture provides the software of the mind, without which moza behaviour would be random, unpredictable, and meaningless to other people*”³⁰ (Ned Seely, 1997: 23). Al mismo tiempo “la lengua actúa como un espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad del que la habla (...) la cultura se manifiesta en el lenguaje, en el pensamiento y en la manera en la que los seres humanos deben comportarse en situaciones sociales concretas” (Sánchez Lobato, 1999: 8).

²⁹ Entendemos en esta ocasión la palabra lenguaje de una manera amplia lo que incluye el lenguaje no verbal, dentro del cual a su vez tenemos igualmente el código de circulación, el código morse, etc.

³⁰ Traducimos el fragmento: “La cultura proporciona un sistema operativo mental, sin el que nuestro comportamiento sería por igual impredecible o absurdo para los demás.”

El carácter biológico de la cultura

Sin embargo, tal y como señala Malinowski (1970) la cultura se da como algo natural. Los miembros de una sociedad no son conscientes de su existencia. Este autor se remonta al principio de la historia del hombre para preguntarse qué es la cultura. Malinowski (1970) la define como un vasto aparato en parte espiritual, en parte material, en parte humano de gran envergadura; un complejo de variables casi infinitas. La visión de Malinowski subraya a diferencia de la de Ned Seely, el carácter biológico de la cultura. El hombre es una especie animal y está sujeto a condiciones elementales que deben ser cumplidas para que los individuos puedan sobrevivir y se preserve la raza. Los problemas planteados por las necesidades primarias del ser humano han de ser satisfechos mediante la creación y el consiguiente mantenimiento de un nuevo ambiente artificial o secundario.

Linton (1983), tal y como señala Macías García (2000: 9) agrupa estas necesidades en biológicas, sociales y psíquicas. Las necesidades biológicas son las relacionadas con el hambre y el medio cultural que determinan al hombre en la medida en que de ellas depende su supervivencia y la del grupo al que pertenece.

Las necesidades sociales nacen de la convivencia con sus semejantes. La más inmediata es mantener la solidaridad del grupo y garantizar así la armonía en la convivencia. Estas necesidades están influidas por el medio físico.

Las necesidades psíquicas son aquellas que crean algún tipo de satisfacción a la gente que las comparte. Esta satisfacción repercute positivamente en el grupo. Son imprecisas y vagas y las fija el condicionamiento cultural del individuo.

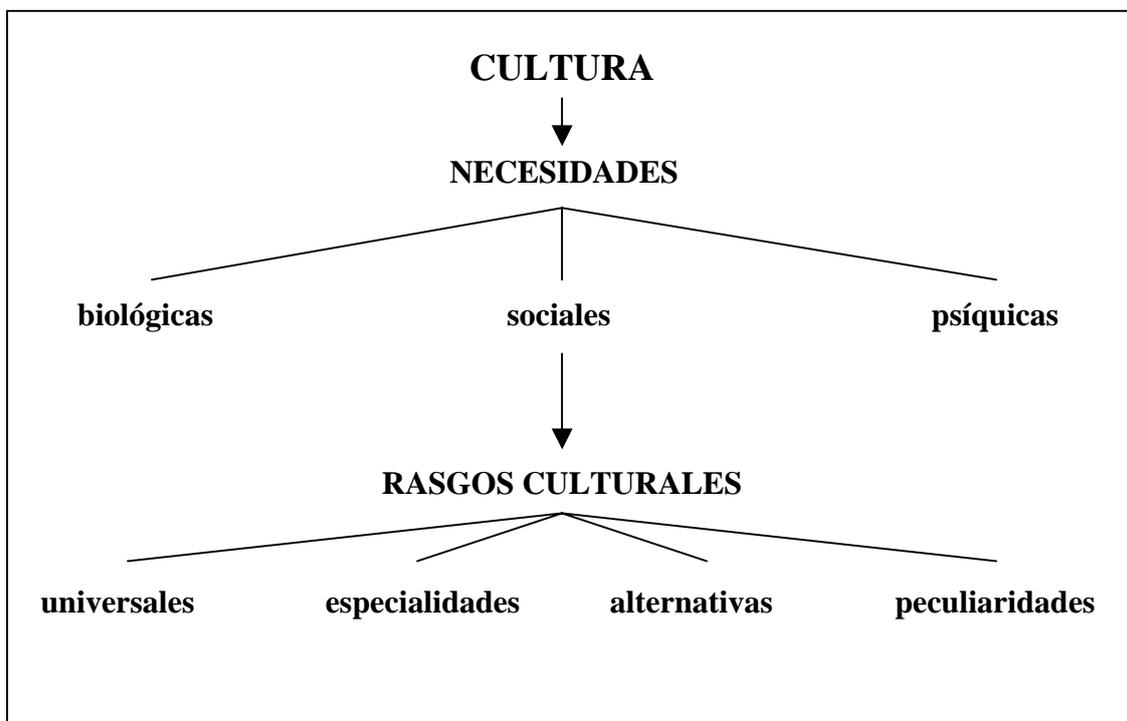
Asimismo, Linton (1983) distingue cuatro rasgos culturales: universales, especialidades, alternativas y peculiaridades individuales. Los universales son ideas, reacciones, ámbitos comunes a todos los miembros adultos. No alcanzan en su mayoría un estado consciente y son una parte integral de la cultura.

Las especialidades son todos aquellos elementos de la cultura que comparten los individuos pertenecientes a ciertas categorías socialmente reconocidas para la totalidad

de la población. Comprende toda la gama de actividades diversas, que se han asignado a diferentes secciones de la sociedad sobre una base de división de trabajo. No toda la sociedad las comparte, pero sí participan todos de los beneficios de ellos derivados, y todos los miembros de la sociedad tienen una idea bastante clara de cuál ha de ser el producto final de cada una de las actividades especializadas.

El cuarto rasgo cultural lo constituyen las alternativas y se refiere a un conjunto de características que comparten ciertos individuos pero que no son comunes a todos los miembros de la sociedad. Finalmente, las peculiaridades individuales representan las distintas reacciones frente a las mismas situaciones, diferentes técnicas para alcanzar los mismos fines.

En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de los conceptos que Linton (1983) desarrolla en su concepción de la cultura, que el autor concibe como algo natural; consecuentemente, los miembros de la una sociedad no tienen por qué ser conscientes de su existencia:



La definición que Ned Seely (1997) da de cultura subraya su carácter social y supraindividual, ya que parte de un grupo que la establece y que organiza y rige sus contactos a partir de un conjunto de convenciones y reglas establecidas; pero también porque constituyen parte integral del patrimonio de cada individuo:

*Culture is the systematic, rather than arbitrary, more or less coherent, group-invented, and group-shared creed from the past that defines the shape of “reality”, and assigns the sense and worth of things; it is modified by each generation and in response to adaptive pressures; it provides the code that tells people how to behave predictably and acceptably, the cipher that allows them to derive meaning from language and other symbols, the map that supplies the behavioural options for satisfying human needs.*³¹
(Ned Seely, 1997: 23).

La cultura como red de símbolos y significados

Byram (1989: 42) incluye la definición de cultura de Gertz ya que es vista como una red de símbolos y significados heredados que rigen la dinámica de las relaciones entre los miembros de la sociedad:

*an historically transmitted pattern of meanings, embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic form by mean of which men communicate, perpetuate and develop their knowledge about and attitudes towards life.*³²

La cultura como adhesión afectiva

Neus Sans y Lourdes Miquel (1992: 16) reflexionan en torno la definición que da Harris (1990) de cultura: “podríamos decir que la cultura es un conjunto aprendido / adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”

Una definición que completan con la de Porcher (1986):

³¹ “ La cultura es más sistemática que arbitraria. En mayor o menor medida coherente, es y ha sido creada y compartida por un grupo a modo de credo desde el pasado hasta nuestros días. La cultura además define la forma de la realidad al tiempo que asigna a cada cosa un significado y un sentido. Cada generación va a modificarla como respuesta a presiones que obligan a la readaptación. La cultura provee un código de comportamiento predecible y aceptable; un medio que le permite al individuo llegar al significado de la lengua y otros símbolos. Es el mapa que proporciona un abanico de opciones de comportamiento, todo orientado a satisfacer las necesidades del ser humano.”

³² “La cultura es un modelo de significados transmitidos históricamente, contenidos en símbolos y en un sistema de concepciones heredado, que es expresado a través de símbolos que sirven al hombre para comunicarse y desarrollar su conocimiento y sus actitudes vitales.”

Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber.

Sans y Miquel (1992) añaden a este marco teórico el peso del componente afectivo: “la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad”. Pero más allá de estas definiciones, lo cultural incluye una gran variedad de fenómenos que las autoras del artículo “ El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua” agrupan del siguiente modo (Sans y Miquel, 1992: 16):

La cultura con mayúsculas	<p>¿PERO USTED NO SABE...?</p> <ul style="list-style-type: none"> - quién escribió <i>El Quijote</i>. - la fecha de la batalla de las Navas. - que Madrid es una comunidad autónoma. - que Picasso pintó el Guernica.
La cultura (a secas)	<p>TODO LO QUE USTED QUISO SABER Y JAMÁS SE ATREVIÓ A PREGUNTAR SOBRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cultura para entender. - cultura para actuar. - cultura para interactuar comunicativamente.
La kultura con k	<p>CÓMO CONDUCIRSE EN...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vallekas, colega - Marbella, señora marquesa - en Ventas y olé.

Esta clasificación recoge lo hermenéutico de la cultura que queda también reflejado en la lengua aunque tal y como señala Marta Sanz la absoluta asunción de estos términos puede causar problemas (Sanz, 1992: 8).

Ya hemos hablado al inicio de este apartado de la íntima conexión entre lengua y cultura. Una realidad que queremos volver a poner de relieve y sobre la que tenemos que reflexionar. Asimismo, esta clasificación recoge el carácter dinámico de la lengua y la cultura que se consolidan como el reflejo de la identidad de una sociedad de forma abierta y plural en la que el presente y el pasado integran un vasto mosaico y es imposible entender la una sin la otra.

Pero más allá de lo dinámico de esta propuesta debemos reflexionar sobre la interacción que se produce entre los tres espacios señalados por Miquel y Sans (1992) (Cultura, cultura, kultura), tal y como nos explica Sanz (1992: 8):

la Cultura alimenta la cultura; la kultura se nutre de reacciones contra la Cultura y la cultura, y las va modificando, corrigiendo; la cultura y la kultura son fuentes de situaciones reflejadas en la Cultura; y así hasta el infinito...

Sólo así podremos orientarnos y orientar a nuestros estudiantes en el maremagno del mundo al que nosotros nos enfrentamos y al que nuestros aprendientes se enfrentan por vez primera de una forma constructiva con el fin de potenciar el crecimiento personal y el conocimiento de la cultura tanto de la suya propia como de la nueva, así como proporcionarles herramientas válidas para que cultiven una lectura coherente y razonable. Únicamente si tomamos en consideración el componente cultural en la dirección señalada podrán desarrollar su competencia comunicativa en la lengua.

1. 4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

“Language, that is, communicative competence (our expanded definition of language), reflects and reinforces a particular view we hold of the world” (Fantini, 1997: 11). Efectivamente, la lengua y la cultura caminan de la mano y muy especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata de dos caras de una misma moneda. Tal y como hemos visto, la una necesita de la otra ya que “el uso de la lengua y el uso de la cultura, se van desarrollando en mutua dependencia, en una especie de simbiosis”, afirma Peter Nauta (1992: 11).

Fantini incluye la cultura dentro del lenguaje, ya que tal y como él mismo aclara, su definición resulta más amplia. Al incluir o supeditar la cultura a la lengua, no hace entonces sino referirse a un término hoy por todos conocidos y que es el que mejor define el carácter dinámico y sumamente complejo de la lengua. Se trata de la competencia comunicativa.

El primero en hablar de competencia comunicativa fue el sociólogo Hymes en 1972, hace ahora por lo tanto más de tres décadas. Tal y como señala Oliveras (2000: 14) con el desarrollo del conocimiento de la lengua que ha tenido lugar en los últimos treinta años ha quedado descartada la convicción de que la fonología, la morfología, la sintaxis y el conocimiento del léxico aseguran un dominio de la lengua. En este sentido, las aportaciones de la pragmática subrayan la importancia de la habilidad en el uso de la lengua y su aportación a la noción de contexto, al cual ya nos hemos referido y que ha sido de capital importancia para su desarrollo del concepto.

1. 4. 1. CONTRIBUCIONES DE LA PRAGMÁTICA

La pragmática ha puesto de relieve ese hecho de que no bastan los aspectos gramaticales en la comunicación, sino que además ha de tenerse en cuenta (Cots, 1994) si se satisface o no la intención del hablante o del emisor. Tal y como explica Escandel Vidal (1996, 78), la pragmática explica y analiza “las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación concreta, como su interpretación por parte del destinatario”.

Por lo tanto, “La pragmática establece los principios que regulan la comunicación humana.” (Oliveras, 2000: 14). En los procesos de comunicación intervienen un conjunto de estrategias y principios generales que actúan como puente para la comunicación, por lo que no se trata de un mero proceso de codificación y descodificación.

Esta disciplina toma en consideración los factores extralingüísticos que condicionan el uso del lengua: nociones a las que nos hemos referido como emisor, receptor, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo. De esta manera, lo que va a distinguir unos enfoques de otros dependerá de qué

elemento constituye el foco de atención. Algunos estudiosos atienden la relación entre la forma de las expresiones y las actitudes de los usuarios. El centro de la pragmática está en la relación del significado gramatical con el hablante y con los hechos y los objetos del mundo que intenta describir.

Para Levinson (1983), dado que la lengua tiene su propio uso contextualizado “la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas” (Oliveras, 2000: 15), aclara la concepción que Levinson (1983) tiene de contexto: “entiende por contexto no sólo el escenario físico en que se realiza la expresión, sino también el bagaje de conocimientos que se presume compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo”, algo que nosotros al igual que Fernández y Sanz (1997) compartimos (ver II. 1. 2.).

Los primeros pasos. De la importancia del uso a la teoría de la interacción

Wittgenstein es la piedra angular y principal inspiración para la pragmática. En 1953 encontramos en sus *Investigaciones filosóficas* la famosa frase “*meaning is the use*”³³. El filósofo insiste en la necesidad de preguntar por el uso y no por el significado de una palabra, ya que el significado de una palabra viene dado por su uso en el lenguaje. Wittgenstein es el primero en vincular el lenguaje a la actividad social.

El filósofo J. L. Austin con su obra *How to do things with words* (1962) es el responsable de la primera formulación sistemática de una teoría que a partir de entonces empieza a llamarse pragmática. Austin propone la teoría de los actos lingüísticos. Los actos son una auténtica unidad de comunicación frente a la palabra y a la frase que no lo son. Cuando el hablante realiza un acto lingüístico, éste se adapta a un procedimiento convencional que también conocen sus interlocutores. La estrategia la constituye un conjunto de condiciones que han de cumplirse para que la comunicación tenga éxito. La teoría de Austin supuso una revalorización del lenguaje corriente frente a los lenguajes científico y filosófico.

³³ “El significado es el uso”.

Searle profundiza en la teoría de Austin y refuerza la sistematización del ámbito de los actos de habla en su obra *Speech Acts* (1969), al introducir un concepto poco común hasta el momento: el concepto de intención que complementa al de convención, ya conocido entonces. Un tratamiento completo de la comunicación exige un espacio para las convenciones pero igualmente para las intenciones, algo que hasta ese momento no habían hecho ni la lingüística estructural ni la gramática generativa, al no haber considerado la intencionalidad del hablante. En este nuevo marco de la teoría de los actos de habla realizar un acto lingüístico consiste esencialmente en que el hablante dice algo con la intención de producir determinados efectos en el receptor. El éxito viene dado por ciertas reglas que han de cumplirse: intenciones, convenciones y condiciones.

Grice (1975, 1978) se centra en el estudio del uso del lenguaje, el significado y la lógica del discurso. Propone un procedimiento mediante el cual los participantes en un intercambio comunicativo son capaces de saber qué quiere decir el otro interlocutor en función de lo que realmente dice; esto es, quiere explicar cómo los hablantes usamos mensajes verbales con un significado gramatical que transmite una determinada información, que no siempre se encuentra en ese significado. Grice habla de máximas que rigen el comportamiento verbal de los interlocutores. La teoría de la interacción propone el principio de cooperación que podemos observar en el discurso como interacción comunicativa. Existe una verdadera lógica en el discurso. En el mismo momento que el interlocutor comienza a hablar, realiza un despliegue de reglas, estrategias verbales y no verbales.

La revolución de Hymes: la ampliación del concepto de competencia lingüística

Fue en la década de los sesenta cuando el lingüista y antropólogo Hymes propuso la etnografía de la comunicación como una nueva disciplina. Su principal objetivo es el estudio de la actividad lingüística y comunicativa de una comunidad, por lo que su atención se centra en la interacción cara a cara. Tanto Hymes como Gumperz proponen ampliar el concepto de competencia lingüística, aún siendo conscientes de que el habla está gobernada por un sistema de reglas. La etnografía de la comunicación tiene como objetivo determinar cuáles son los conocimientos que permiten la comunicación humana, las habilidades necesarias para actualizarlos y explicar los procesos de adquisición de estos conocimientos y habilidades.

Gumperz (1982) por su parte introduce las normas de interpretación que suponen un modelo inferenciable de comunicación. A través de las interferencias, los interlocutores llegan a interpretar las intenciones de los otros, para así elaborar una respuesta en el marco de un contexto concreto que es a su vez “visto como un conjunto de anécdotas memorizadas, suposiciones culturales e indicios sobre el estado emocional del hablante, etc.” (Oliveras, 2000: 17). La edad y el sexo son entre otros, factores que implican suposiciones sobre un mundo diferente por lo que tienen un papel clave a la hora de interpretar el significado.

La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson es una alternativa al análisis del discurso de Grice. La relevancia es definida como el conjunto de efectos de la interrelación entre el significado del enunciado y la información contextual, como principal factor en los procesos de interpretación.

Con la teoría de la cortesía, Brown y Levinson (1987) explican que la sociedad pretende controlar la agresividad de sus miembros, para lo que intenta canalizar dicho potencial de agresividad como instrumento de control interno y como fuerza para servirse en las relaciones competitivas con otros grupos sociales. El concepto clave de la teoría de la cortesía es la imagen. Cada individuo reclama para sí una imagen pública de prestigio y de la necesidad de salvaguardarla, se derivan las estrategias de cortesía.

1. 4. 2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA. ORIGEN Y DESARROLLO

Noam Chomsky (1957), máximo representante de la gramática generativa es quien introduce la distinción entre competencia y actuación. Chomsky propone una nueva forma de concebir el lenguaje y la mente. Frente al conductismo imperante, él defiende que la adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativa y no la adquisición de hábitos lingüísticos. Introduce los términos de competencia y actuación para estudiar el lenguaje a través de abstracciones idealizadas. La competencia es el conocimiento que el hablante nativo ideal ha interiorizado o lo dicho de otra manera, el conocimiento que el hablante tiene de la lengua y que le permite producir e interpretar un número infinito de oraciones en su propia lengua con un conjunto finito de medios

(Fernández y Sanz, 1997: 28). La actuación se refiere al uso concreto de esta competencia que está relacionado principalmente con los factores psicológicos implicados en la comprensión y en la producción de discurso, en definitiva, el uso práctico que el hablante hace de la lengua en determinadas situaciones.

Primeras definiciones

Hymes (1972), Campbell y Wales (1970), desde la etnografía de la comunicación, proponen una noción más amplia que implica a otras disciplinas como la psicolingüística, la sociología o la ciencia cognitiva. Nace así el concepto de competencia comunicativa que además de incluir la competencia gramatical contempla la competencia sociolingüística y la contextual. Estos tres autores establecen una distinción explícita entre competencia y actuación comunicativas. La lengua es concebida en este contexto como una parte de la realidad social y cultural, por lo que a través de los intercambios comunicativos podemos entender el comportamiento, los valores, etc. de una sociedad. Gumperz y Hymes (1972) definen la competencia comunicativa de la siguiente manera (Oliveras, 2000: 19):

La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicar de manera eficaz en contextos culturales significativos. Como el término *chomskiano* sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe – sus capacidades inherentes – y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades.

La lengua es entendida, ya no como un conjunto abstracto de reglas sino como opciones entre las que el interlocutor puede elegir cuando habla. Dicha elección según Bordieu (1990) está guiada por hábitos, normas o principios socioculturales pertenecientes a un determinado grupo cultural. Según Hymes, una enunciación lingüística debe reunir los siguientes requisitos: ha de ser formalmente posible según las

reglas gramaticales; ha de ser factible en virtud de los medios de actuación posibles; ha de ser apropiada en relación con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce; y finalmente, ha de darse en la realidad, que responda al uso de la lengua.

Según la etnografía de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización. Las normas comunicativas son distintas según la cultura de la que provengan. El objetivo de esta disciplina es describir las diferentes situaciones de comunicación del grupo que es objeto de estudio y los tipos de actos comunicativos de dicho grupo. Hymes toma como referencia los estudios de R. Jakobson y plantea la descripción de un hecho comunicativo a partir de ocho conceptos: la situación, los participantes, las finalidades, la secuencia de actos, la clave, los instrumentos, las normas y el género. Estos se dividen a su vez en subcomponentes y se articulan de forma distinta, determinando así la especificidad de cada acto comunicativo (Oliveras 21-22):

Componentes del acto comunicativo:

1. Situación:

- 1.1. Localización espacial y temporal (el lugar y el momento en que tiene lugar el acto comunicativo).
- 1.2. Escena psicosocial (la significación social y cognitiva de esta escenificación).

2. Participantes:

- 2.1. Características socioculturales (edad, sexo, estatus, roles, conocimientos, repertorio verbal, etc.).
- 2.2. Relaciones entre los interlocutores (jerárquica, entre iguales, íntima, distante, etc.).

3. Finalidades:

- 3.1. Objetivos / productos (lo que se espera obtener y lo que realmente se obtiene).
- 3.2. Globales / particulares (finalidades sociales del acto y finalidades individuales o concretas de cada actividad).

4. Secuencias de actos:

- 4.1. Organización de la interacción (gestión de los turnos de palabra, estructura de la interacción: inicio, desarrollo, fin, etc.).
- 4.2. Organización del tema (gestión y negociación del tema: presentación, mantenimiento, cambio, etc.).

5. Clave:
 - 5.1. Grado de formalidad / informalidad de la interacción (serio, frívolo, divertido, íntimo, etc.).
6. Instrumentos:
 - 6.1. Canal (oral, escrito, audiovisual, iconográfico, etc.).
 - 6.2. Variedad de habla (lengua, dialecto, registro, etc.).
 - 6.3. Vocalizaciones, cinesia, proxemia, (ruidos de asentimiento, de rechazo, de asco, de incompreensión, etc.; gestos, posición, distancia de los cuerpos, etc.).

7. Normas:
 - 7.1. Normas de interacción (quién puede hablar y quién no, cómo funcionan los turnos de palabra, interrupciones, silencios, encabalgamientos, etc.).
 - 7.2. Normas de interpretación (marcos de referencia para interpretar los enunciados indirectos, las presuposiciones, las referencias implícitas, etc.).

8. Género:
 - 8.1. Tipo de interacción: (trabajo en grupo, discurso espontáneo, conferencia, tertulia, etc.).
 - 8.2. Secuencias discursivas (diálogo, narración, argumentación, exposición, etc.).

Para Hymes, la adquisición de la competencia comunicativa significa que el hablante además de hablar es capaz de comunicar. Esto quiere decir que esta noción va más allá que la noción *chomskiana* de competencia, ya que supone concebirla como parte de la competencia cultural. Más tarde, Chomsky hará una distinción entre competencia gramatical y competencia pragmática. De esta manera, mientras que la primera quedaría restringida al conocimiento de la forma, la segunda estaría constituida por el conocimiento de las condiciones y del modo de uso apropiado en relación con los diversos fines.

El modelo de Canale y Swain

Más adelante Canale y Swain (1980) dividen la competencia comunicativa en: competencia gramatical (corrección formal), competencia discursiva (cohesión de formas y coherencia de sentido), competencia sociolingüística (adecuación) y competencia estratégica (mecanismos para asegurar el flujo de comunicación y, en algunos casos, hacerla posible y más eficaz). Asimismo, estos dos autores distinguen entre competencia comunicativa que ellos definen como el sistema subyacente de conocimiento y habilidades requeridas para la comunicación y comunicación actual o actuación comunicativa, que ellos conciben como la realización de dichos conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y condiciones medioambientales. La importancia de la aportación de Canale reside además de en estudiar los aspectos que componen la competencia comunicativa, en señalar las implicaciones, que se refieren a la necesidad de cubrir todos los aspectos.

La propuesta de Bachman

Bachman (1987) contribuye en el desarrollo del concepto al considerar dos áreas de la competencia de la lengua. Tenemos la competencia organizativa, a su vez compuesta por la competencia gramatical y la competencia textual, y la competencia pragmática que la integran la competencia ilocutoria y la competencia textual. Este autor incorpora además el término habilidad lingüística comunicativa que está integrada por la competencia, el conocimiento, y la capacidad para poner en práctica esa competencia en el uso contextualizado de la lengua. Según Oliveras (2000), su denominación es acorde a la definición que Bachman (1987) explica que Candlin tiene de competencia comunicativa (Oliveras, 2000: 24):

La habilidad para crear significados explorando el potencial inherente en cualquier lengua para la modificación continua en respuesta al cambio, negociando el valor de la convención más que conformándose con el principio establecido. En suma, (...) una unión de estructuras de conocimiento organizadas con un conjunto de procedimientos para adaptar este conocimiento a fin de resolver nuevos problemas de comunicación que no tienen soluciones a medida.

Son muchas las disciplinas que han realizado diversas aportaciones a los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, la gramática textual y los estudios sobre el discurso.

Van Ek y la reivindicación de lo sociocultural

Van Ek (1986) postula la necesidad de ampliar las bases de la enseñanza comunicativa al reivindicar la importancia de la dimensión propiamente sociocultural. El modelo de Van Ek (1986) para aplicación didáctica, distingue seis componentes para la competencia comunicativa que según el autor se solapan: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociocultural y competencia social. La propuesta de Van Ek no hace sino abogar por un modo de enseñanza que tiene en cuenta al aprendiente como individuo y como miembro de una sociedad, ya que aprender una lengua no implica solamente conocer su léxico, su fonología, su morfología y su sintaxis, sino igualmente conocer y ser capaz de desenvolverse en una realidad sociocultural diferente.

1. 4. 3. EL MODELO DE CELCE-MURCIA Y OLSHTAIN

Marianne Celce Murcia y Elite Olshtain en *Discourse and Context in Language Teaching. A guide for Language Teachers* afirman rotundamente que

*Whether we teach language for communication or language as communication (Widdowson, 1984: 215), it is imperative that we combine knowledge of the target language with skills and strategies that enable us to use the language effectively and appropriately in various social and cultural contexts (2000: 3)*³⁴.

Efectivamente, la importancia del contexto en la comunicación es crucial para que ésta sea posible. Es necesario enseñar la lengua en contexto; Celce-Murcia y Olshtain (2000) utilizan la expresión: *language in use* (2000: 3). Un concepto que aclaran al explicar que "It presupposes that we know that language consists of and that

³⁴ "Tanto si enseñamos lengua para comunicar como lengua como comunicación es un imperativo combinar el conocimiento de la lengua en cuestión, con el de las destrezas y las estrategias que nos permiten usar la lengua de forma efectiva y apropiadamente en contextos sociales y culturales variados."

a piece of discourse in an instance of putting elements of language to use.”³⁵ (2000:3). Para poder aprehender el sentido de esta aserción es necesario reflexionar en torno al concepto de discurso.

La definición de discurso

Tradicionalmente son dos las definiciones que se han dado de discurso. La más formal es la de unidad coherente de la lengua constituida por más de una oración. Las definiciones más funcionales perfilan el discurso como lengua en uso (*language in use*). Según Celce-Murcia y Olshtain (2000) ambas definiciones son deficientes ya que un discurso puede constar de una palabra pero también puede ser una novela. De esta manera, la definición más completa sería la que combina ambas perspectivas:

A piece of discourse is an instance of spoken or written language that has describable internal relationships of form and meaning (e.g., words, structures, cohesion) that relate coherently to an external communicative function or purpose and a given audience / interlocutor). Furthermore, the external function or purpose can only be properly determined if one takes into account the context and participants (i.e., all the relevant situational, social, and cultural factors) in which the piece of discourse occurs. ³⁶
(Celce Murcia y Olshtain, 2000: 4)

El uso de la lengua implica por tanto la habilidad para interpretar y producir discurso en contexto, tanto en la comunicación oral como escrita. Por ello es fundamental el papel del discurso y en particular, las aportaciones del análisis del discurso en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Los distintos tipos de textos

Celce-Murcia y Olshtain establecen una clasificación de los distintos tipos de discurso aunque tal y como explican hay muchas maneras posibles de clasificar. Una

³⁵ “Se presupone que sabemos que la lengua consiste en un tramo de discurso en un instante en que ponemos estos elementos de la lengua en uso.”

³⁶ Un discurso es un fragmento de lengua oral o escrita que posee relaciones internas descriptibles en cuanto a forma y significado (ej. palabras, estructuras, cohesión) que se relacionan de forma coherente con una función externa y un interlocutor / público dado). Además, la función externa sólo puede ser correctamente determinada si se tiene en cuenta el contexto y los participantes (ej. todos los factores situacionales, sociales y culturales) en los que el fragmento del discurso discurre.

dimensión es la distinción entre discurso oral y escrito que se materializa en los textos orales y escritos. Estos dos tipos de textos se diferencian a su vez dependiendo del registro (el nivel de formalidad) o del género (el objetivo comunicativo, el público al que van dirigidos, el estilo o el formato). Hay algunos discursos que son monológicos en tanto su emisor requiere una mayor o menor participación de la audiencia, mientras que otros discursos son dialógicos o *multiparty* ya que requieren de la interacción de dos o más participantes a varios niveles para construir el discurso juntos.

La distinción entre discurso oral y discurso escrito, a menudo se refiere al canal (Hymes, 1986) o al medio y a los diferentes procesos psicológicos de cada uno. Sin embargo, es evidente que podemos tener un discurso escrito para ser leído y viceversa. Ambas distinciones están relacionadas a su vez con el registro y el género, tal y como podemos ver en el siguiente cuadro:

El continuo de lo oral a lo literal³⁷

CANAL LITERACIDAD	ORAL	ESCRITO
Oral	e.j. conversación.	e.j. cartas informales, poesía, teatro.
Literal	e.j. lecturas, sermones, discursos.	e.j. ensayos, artículos.

Exceptuando el discurso oral y el discurso escrito, la mayoría de los distintos tipos representan un continuo más que dicotomías. Un aprendiente de nivel operativo eficaz ha de ser capaz de desarrollar las destrezas y los conocimientos para utilizar los diferentes tipos de discurso en función de su necesidad.

³⁷ La traducción del cuadro es nuestra. Para ver la versión original mírese en *Discourse and Context in Language Teaching. A guide for teacher* de Celce-Murcia y Olsain (2000: 5).

La importancia de la competencia discursiva

Celce- Murcia y Olshtain se adscriben entonces al modelo que Canale y Swain (1980) que proponen de la competencia comunicativa, que como ya expusimos consideran que está compuesta por cuatro competencias: la competencia lingüística o gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. De las cuatro competencias, la competencia discursiva es la más importante en tanto que constituye el centro y el punto de partida ya que

*It is in discourse that all of the other competencies are realized. And it is in discourse and through discourse that the manifestation of the other competencies can best be observed, researched, and assessed.*³⁸ (2000: 16).

Canale define la competencia discursiva como aquella que "está relacionada con el modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros"(Canale, 1983: 68). Canale subraya la complejidad de la interacción entre las reglas gramaticales, sociolingüísticas y discursivas.

Teun Van Dijk pone de manifiesto la complejidad de la dinámica y los entresijos del discurso en su obra *Estructuras y funciones del discurso*. El holandés que se dedica a abordar el estudio del discurso concluye tras un largo razonamiento en que todo lo relativo con el discursivo y su estudio ha de ser abordado interdisciplinariamente. Las estructuras textuales determinan y dependen de las distintas funciones pragmáticas, cognitivas y sociales del discurso. (Van Dijk, 1993: 143- 144).

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 120) incluye a la competencia discursiva dentro de la competencia pragmática como una subcompetencia de la misma y es definida de la siguiente manera en el apartado 5.2.3.1.: "es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua". A continuación precisa que

³⁸ "Es en el discurso donde todas las competencias se realizan Y es en el discurso y a través de él que otras competencias pueden ser observadas, investigadas y valoradas."

incluye la correcta ordenación de oraciones, así como la capacidad de controlar dicha ordenación en función de una larga lista de factores entre los que destacan:

- Los temas y las perspectivas.
- Que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas.
- La secuencia “natural”.
- Relaciones de causa y efecto (o viceversa).
- La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
 - La organización temática.
 - La coherencia y la cohesión.
- La ordenación lógica.
- El estilo y el registro.
- La eficacia retórica.
- El *principio de cooperación* (Grice, 1975).

El *Marco* subraya la importancia de la organización del texto que implica el conocimiento de las normas que regulan la organización de la información de la comunidad en lo relacionado con una serie de cuestiones. Realiza entonces una escala en función del nivel sobre una serie de aspectos de la competencia del discurso: la flexibilidad ante las circunstancias, el turno de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones y finalmente, la coherencia y la cohesión. (2002: 120-121).

Teun A. Van Dijk señala la importancia de las estrategias y de lo estratégico dentro del discurso, tanto en la comprensión como en la producción. Pues bien, el *Marco* valora las estrategias³⁹ y las incluye en el capítulo 7. Este capítulo trata el

³⁹ En la conferencia impartida por la profesora Raquel Pinilla en Aula de español 2002-2003, ésta explicó que las estrategias se pueden dividir en estrategias de aprendizaje y de comunicación. De los dos tipos de estrategias son las de comunicación las que más interés tienen según Pinilla con la competencia discursiva. Eso no quiere decir que no apreciemos y valoremos las de aprendizaje, también fundamentales. Las estrategias de comunicación afectan tanto a los procesos de producción del discurso (destrezas productivas) como a los de recepción (destrezas de recepción). Estas estrategias son mecanismos y procesos que ponemos en funcionamiento cuando debemos solventar un problema en un área cualquiera de la competencia comunicativa. Raquel Pinilla señala que contra lo que muchos han pensado tradicionalmente, que las estrategias son universales, éstas se pueden enseñar. He aquí la importancia del papel del profesor de ELE que entrenando a los aprendientes en el manejo de las destrezas puede proporcionarles herramientas que utilizar en la construcción y la mejora de su competencia discursiva. De esta manera, el profesor contribuye igualmente a promover aprendizaje autónomo del alumno.

concepto de tarea y subraya el valor del contexto, un elemento capital sin el cual lo discursivo no puede entenderse. Es igualmente valiosa la definición que del concepto de comunicación contiene este documento, pues la entiende como un compartir nuestro conocimiento del mundo lo que incluye la variedad cultural. Para que esto sea posible necesitamos el uso funcional de recursos lingüísticos, la cohesión, la coherencia, el saber transmitir ironía en la lengua meta, etc.; en definitiva, todos los aspectos que configuran la competencia discursiva. El carácter potencialmente dialógico y dinámico del contexto se erige como una de sus principales características. En este sentido podemos concebir el contexto como un *textum* o tejido que se genera a partir de la lengua y la cultura⁴⁰. La competencia discursiva parece convertirse entonces en el hilo con el que ir tejiendo ese maravilloso e interminable tapiz de la competencia comunicativa al cual llegamos desde el contexto. Un contexto al que llegamos a través de la producción y la recepción de nuevos textos.

1. 4. 4. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

Proponemos a continuación un resumen del tratamiento que ha recibido la competencia sociocultural dentro de la competencia comunicativa.

Hymes tiene en cuenta los factores socioculturales de la situación del habla al hablar de la aceptación o adecuación. La adecuación lingüística ha de darse según las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce. Como consecuencia de estas ideas, el concepto de dominio de una lengua resulta ampliado. El contexto se consolida como un elemento de máxima importancia para el uso apropiado de la lengua y la situación sociolingüística que es determinante para la forma y la función del discurso.

Bachman con su habilidad lingüística comunicativa va más allá que Hymes. Para él, la habilidad lingüística está integrada por tres elementos: la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicológicos. La competencia estratégica es la que permite establecer una correspondencia entre la competencia lingüística y todo lo

⁴⁰ En este sentido, la necesidad del desarrollo de la competencia sociocultural y en particular de la intercultural quedan patentes al ser necesarias para poder entender el contexto, el texto y crear nuevos textos y contextos que fomenten el desarrollo satisfactorio de la competencia comunicativa.

relacionado con el contexto en el que se lleva a cabo el acto comunicativo, así como el conocimiento que el interlocutor tiene del mundo.

Por su parte, Canale y Swain (1980) incluyen en la competencia sociolingüística componentes socioculturales y consideran que son posteriores a los aspectos gramaticales en la enseñanza de la lengua (Oliveras, 2000 : 25):

(...) parece bastante razonable, desde nuestro punto de vista, poner un énfasis explícito en los aspectos socioculturales del uso de la lengua en las primeras fases del estudio segundas lenguas (...), en vez de ello, uno puede empezar poniendo énfasis en la exactitud gramatical y la comunicación significativa. Es ahí donde esta comunicación generalmente se organiza de acuerdo con las necesidades básicas de la comunicación del alumno y las funciones comunicativas y el contexto social que requiere el conocimiento mínimo de las condiciones idiosincrásicas de la adecuación en una segunda lengua.

Hornberger (1989) opina que esta afirmación es claramente contradictoria, ya que fueron Canale y Swain quienes reconocieron la importancia del contexto, al incluirlo en las reglas socioculturales para el uso en el componente lingüístico. Asimismo, afirma que Hymes dejó más clara la importancia del componente sociocultural desde el inicio del aprendizaje en el marco de la etnografía. No se puede hablar de comunicación significativa y separarlo del concepto de adecuación, que es necesario definir etnográficamente cada contexto.

Van Ek (1984) considera la competencia sociocultural como un componente de igual importancia que el resto de los que integran la competencia comunicativa. La competencia sociocultural implica una forma de conciencia del contexto sociocultural en el que evolucionan los hablantes de la lengua. Asimismo, el contexto influye en la elección y el efecto comunicativo de formas lingüísticas particulares (Van Ek, 1987). Por ello, este modelo implica que el aprendiente debe familiarizarse con el contexto sociocultural en el que se sitúa la lengua que se estudia, con un marco de referencia distinto al de la LM. Además reconoce que el aprendiente necesita tomar conciencia de que, para interpretar las intenciones comunicativas y para elegir la forma lingüística adecuada a sus emisiones, debe tener en cuenta el contexto sociocultural. En este

sentido podemos entender la competencia sociocultural como un conocimiento del mundo unido a la lengua inseparablemente (Nauta, 1992).

A la luz de estas aportaciones y las necesidades interculturales, la competencia sociocultural ha ido conquistando el lugar que se merece en la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

1. 5. HACIA UNA COMPETENCIA INTERCULTURAL

La competencia intercultural proviene de la reflexión llevada a cabo en el seno de la competencia comunicativa por todos aquellos autores que han estudiado el elemento sociocultural. La competencia intercultural va más allá de la competencia sociocultural. Se trata de una cuestión de conocimiento, actitudes y destrezas (Oliveras, 2000: 32).

Con la competencia comunicativa, el aprendiente de una lengua extranjera adquiere la habilidad de usar el conocimiento. Esto es, saber qué hacer y cómo hacerlo. Sin embargo, la competencia intercultural da un paso más ya que hace hincapié en el alumno y sus necesidades al relacionarse con una cultura distinta. Según Byram (1995) la competencia intercultural ha de incluir *savoir-être* (cambio de actitud), *savoirs* (adquisición de nuevos conceptos) y *savoir-faire* (aprendizaje a través de la experiencia). El concepto de competencia intercultural parte para Byram del modelo de Van Ek, del que haciendo hincapié en las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural.

Oliveras (2000: 33) señala cuatro razones que implican una reflexión y replanteamiento de la competencia comunicativa:

1. Es necesario dar un mayor protagonismo a lo sociocultural en la enseñanza y aprendizaje de una lengua.
2. La teoría en torno al aprendizaje de segundas lenguas ha de tener en cuenta el hecho de que el alumno no repite los procesos de aprendizaje de su lengua materna en otra lengua tal y como afirma Hymes, si bien es cierto que hay algunos aspectos comunes. Byram (1995) subraya el hecho de que el alumno

tiene un bagaje cultural propio que debe ser tenido en cuenta, ya que va a influir en cómo éste perciba la nueva cultura.

3. Es importante introducir en el aula ambas culturas, para así promover el diálogo entre las dos e introducir aspectos interculturales.
4. Tradicionalmente se ha dado prioridad a los aspectos cognitivos en la enseñanza de segundas lenguas, relegando a un segundo plano la atención a aspectos emocionales relacionados con el contacto con una cultura extranjera.

El enfoque de las destrezas sociales

También conocido como *The Social Skills Approach* este enfoque plantea que la competencia intercultural consiste en que el aprendiente debe ser capaz de desenvolverse en un encuentro intercultural. Esto es, de acuerdo con las normas y las convenciones del país de la lengua meta, para así poder integrarse como un miembro más de la comunidad. Furnham y Bochner (1986) ponen el énfasis en la comunicación no verbal.

El enfoque de las destrezas sociales se centra en aspectos pragmáticos de la competencia lingüística aunque el lenguaje es considerado como una importante barrera entre culturas. Se analizan las situaciones conflictivas con el fin de explicar diferencias culturales.

Además de un conocimiento amplio de la cultura de la lengua meta, se pretende lograr el dominio de todas las situaciones específicas, lo que implica el estudio de un conjunto de fórmulas de comportamiento, así como dejar la cultura propia de lado y en consecuencia, la personalidad del aprendiente. Se corre el riesgo de caer en la superficialidad porque el alumno no conoce ni maneja los mecanismos y las creencias más profundas de la cultura. No olvidemos que en la enseñanza comunicativa el aprendiente es el protagonista y su personalidad y su cultura han de ser tenidas en cuenta en todo momento; algo que no contempla este enfoque que en nuestra opinión por su metodología, se encuentra más próximo a los patrones conductistas que promovían los métodos audiolinguales y situacionales.

Además, el enfoque de las destrezas sociales no ofrece en ningún caso estrategias de prevención del choque cultural ni plantea soluciones para posibles problemas emocionales derivados del contacto con nuevas culturas. Por otro lado, tampoco responde la concepción de competencia intercultural más extendida y aceptada hoy que incluye conocimientos y actitudes además de destrezas.

El enfoque holístico

Para el enfoque holístico la competencia intercultural se perfila como una actitud hacia otras culturas. El componente afectivo juega un papel importante. El objetivo de este método es la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales, para lo que la cultura del aprendiente, así como la de la cultura de la lengua meta deben de ser tenidas en cuenta y estar presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como afirma Murphy (1998).

Según este autor, al incluir aspectos afectivos se quiere reducir el etnocentrismo y promover un cambio de actitud en el aprendiente. Los signos lingüísticos son la parte más visible de la cultura extranjera, por lo que la lengua es concebida como parte de esa nueva cultura. No es suficiente estudiar el lenguaje para adquirir la comprensión de la cultura. El objetivo del enfoque holístico es promover formas de comprensión general de otras culturas. Se parte de la cultura del alumno, ya que ésta es responsable de su adquisición de una comprensión y empatía propia.

Meyer define la competencia intercultural en los siguientes términos (Oliveras, 2000: 38):

La competencia intercultural como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

El principal objetivo de la enseñanza de la competencia intercultural es la adquisición de destrezas de la LO, ya que si no es impensable que el aprendiente sea capaz de aprender, interpretar y comprender la otra cultura, lo que repercute claramente en su autoestima al no poder éste expresar lo que quiere (Harder, 1980).

El Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación y la interculturalidad

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) incluye “la conciencia intercultural” y de “las destrezas y habilidades interculturales” en el capítulo 5 dentro de “Las competencias del usuario o alumno” (2002: 99). Tal y como afirma Zárte (2002: 41) pese a que “Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacitación comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa”, puede resultar útil “distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas”.

Dentro de las llamadas competencias generales distinguimos entre el conocimiento declarativo (“saber”), las destrezas y habilidades (“saber hacer”), la competencia existencial (“saber ser”) y la capacidad para aprender (“saber aprender”).

El conocimiento declarativo consta del conocimiento del mundo que es el modelo del mundo y su funcionamiento y guarda una íntima relación con el vocabulario y la gramática de la lengua materna. Asimismo, encontramos dentro de este conocimiento declarativo, el conocimiento sociocultural que es el que se refiere a la sociedad y a la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma y aunque forma parte del conocimiento del mundo tiene la importancia suficiente, ya que puede estar distorsionado por los estereotipos. En tercer lugar, dentro del conocimiento declarativo nos encontramos la conciencia cultural que es definida por Zárte (2002: 45) como “El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas)“. Ésta incluye a su vez, la conciencia de un conjunto de culturas más

amplias que las que conllevan la lengua segunda y la materna, lo que contribuye a situarlas en su contexto.

Las destrezas y habilidades (saber hacer) aparecen subdivididas en prácticas e interculturales. Las primeras han de ser determinadas a partir del área de interés del alumno lógicamente. El *Marco* distingue entre las destrezas sociales, las destrezas de la vida, las destrezas profesionales y las destrezas de ocio que a su vez incluyen artes, trabajos manuales, deportes y aficiones. Las destrezas y habilidades interculturales abarcan (Zárate, 2002: 47):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

La competencia “existencial” (“saber ser”) está integrada por los factores individuales relacionados con la personalidad y las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad del alumno que contribuyen a su identidad personal y afectan a su actividad comunicativa.

Finalmente, la capacidad para aprender (“saber aprender”) se refiere a la capacidad para observar y participar en experiencias e incorporar a los conocimientos existentes, los conocimientos nuevos. Esta capacidad para aprender que se adquiere en curso consta de: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y finalmente las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

De esta manera, las competencias del usuario o alumno, dentro de las cuales podemos encontrar la conciencia intercultural y las destrezas y habilidades interculturales podemos visualizarlas en el siguiente cuadro:

El conocimiento declarativo (saber):	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento del mundo. - El conocimiento sociocultural. - <u>La conciencia intercultural.</u>
Las destrezas y habilidades (saber hacer):	<ul style="list-style-type: none"> - Las destrezas y habilidades prácticas. - Las destrezas y habilidades interculturales.
La competencia “existencial” (“saber ser”)	
La capacidad para aprender de (“saber aprender”):	<ul style="list-style-type: none"> - La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación. - La reflexión sobre el sistema fonético y para las destrezas correspondientes. - Las destrezas de estudio. - Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).
Las destrezas y habilidades (saber hacer)	

La adquisición de la competencia intercultural

Meyer (1991) distingue tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural :

- Nivel monocultural. La persona toma como base su cultura por lo que se enfrenta a las distintas situaciones comunicativas desde sus normas, valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura.

- Nivel intercultural. La persona se encuentra situada entre dos culturas. Gracias al conocimiento que ya tiene de la cultura de la lengua meta puede establecer diferencias con la suya propia.
- Nivel transcultural. La persona es capaz de situarse por encima de ambas culturas y ser mediador entre ambas. Para ello utiliza principios de cooperación en la comunicación. La comprensión adquirida en este nivel le permite desarrollar su propia identidad.

Meyer define la competencia intercultural en los siguientes términos (Oliveras, 2000: 38):

La competencia intercultural como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

El principal objetivo de la enseñanza de la competencia intercultural es la adquisición de destrezas de la LO, ya que si no es impensable que el aprendiente sea capaz de aprender, interpretar y comprender la otra cultura, lo que repercute claramente en la autoestima, ya que entonces el hablante no puede expresar lo que quiere (Harder, 1980).

Soderbeg (1995) propone una lista de características que comparten todas las aproximaciones al concepto de competencia intercultural (Oliveras, 2000: 39-40):

- Es efectiva ya que su fin es que el aprendiente sea capaz de comunicarse con otra persona de diferente cultura, según sus intenciones.
- Es apropiada ya que el objetivo es que el individuo actúe de forme adecuada y correcta en un encuentro intercultural, teniendo en cuenta las

normas implícitas y explícitas de una situación concreta en un contexto social determinado.

- Tiene un componente afectivo ya que incluye empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad.
- Tiene un componente cognitivo ya que incluye la comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.
- Tiene un componente comunicativo ya que incluye la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales a interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.

El concepto de competencia intercultural aquí expuesto tiene una serie de consecuencias para la didáctica de lenguas extranjeras pues se trata no sólo de cambiar ciertos aspectos pedagógicos sino ciertos aspectos sociales, ya que la perspectiva intercultural implica adoptar una postura crítica ante la sociedad. Se trata de humanizar la sociedad y que ésta vea la diversidad cultural como algo natural y positivo.

2. LA COMPETENCIA LITERARIA

Mestizaje, interculturalidad y literatura

Vivimos en un mundo en el que el avance y las consecuencias de la globalización han llevado a que términos como interculturalidad o competencia intercultural sean erigidos por justos y pecadores como una alternativa a la deshumanización, a menudo engañosa, ya que en muchos casos, este concepto ha resultado disfrazado o manipulado a modo de “rodillo ideológico” (Sanz, 2002: 4) por los poderes. Desde las instituciones culturales es nuestro deber deontológico velar porque la interculturalidad sea una actitud o incluso un talante y una fuente de riqueza cultural.

Sin embargo, esta interculturalidad no sólo ha de ser considerada entre lenguas distintas. Éste es el caso de nuestra lengua, el español, que más allá de nuestras fronteras es la lengua oficial de otros muchos más países y no solamente de la antigua metrópoli. En este sentido, el concepto de mestizaje que señalara el cubano José Martí en su

incesante búsqueda por la identidad de su pueblo, creemos que refleja no sólo el espíritu de Hispanoamérica, patria de las mezclas y convivencia de diversas culturas, sino que es un ejemplo para aquellos que aspiran a ser interculturalmente competentes.

El mestizaje en su vertiente más utópica, aspira a la convivencia pacífica entre diversas culturas y al permanente diálogo y consiguiente enriquecimiento a todos los niveles; esto es, no sólo en cuanto a préstamos de la lengua sino igualmente en cuanto a esquemas mentales o arquetipos se refiere, siempre desde una actitud respetuosa. El actual director del Instituto Ortega y Gasset y exdirector del Instituto Cervantes decía cuando estaba al frente de esta última institución en una entrevista publicada en los *Cuadernos Cervantes* (1999: 9) sobre el mestizaje:

El mestizaje es algo que no termina nunca. Se está construyendo constantemente como la propia lengua: esas mezclas, fusiones, contactos, préstamos son la viveza de nuestra lengua. La proyección de las lenguas españolas en Iberoamérica han sido lengua de contacto que se estaban abriendo constantemente por la relación con otras lenguas. Esa es la sabiduría de una lengua viva, no de las lenguas acartonadas que se encierran en sí mismas y no cumplen la principal función de una lengua: reflejar la realidad y el imaginario de los hablantes a través de la literatura.

En las palabras de Rodríguez Lafuente nos parecen ciertamente significativos dos fragmentos que vamos a utilizar para nuestra reflexión.

La lengua y el diálogo

El primero es el que se refiere a la viveza de las lenguas, cuando el entonces director del Instituto Cervantes declara que “esas mezclas, fusiones, contactos, préstamos son la viveza de nuestra lengua”. Efectivamente, una lengua se nutre por el continuo diálogo de sus hablantes. Un diálogo que se produce a una multiplicidad de niveles.

El resultado de este diálogo cuando tiene lugar entre dos culturas distintas y aún más, entre dos lenguas diferentes, que a su vez son el reflejo de la cultura de sus hablantes y viceversa, es una rica maya, un texto en el sentido más amplio de la palabra, que no hace sino obligar a la reflexión, a la tolerancia y a la fragua de la identidad

individual de una forma enriquecedora y tolerante; y en ningún caso ha de tener que significar la pérdida de lo singular o mejor dicho, de lo propio y genuino. Este texto se fragua a partir del permanente intercambio y cruce que pasa por los intercambios comunicativos cotidianos, las cosmovisiones, los rituales y las creencias hasta llegar “a los arquetipos entendidos como pautas de comportamiento” (Jung, 1952 citado por Sanz, 2004) o a la conciencia colectiva de una sociedad en particular.

Texto, contexto y discurso. La importancia de la competencia discursiva

El espacio dialógico por excelencia, que es igualmente testigo y condicionador en muchos casos, no es otro que el contexto que ya ha quedado sobradamente definido. La relación tan estrecha entre el texto y el contexto nos ha llevado a hablar de un continuo que hace que la delgada línea entre ellos no sea roja, sino al revés, flexible y transparente quedando ambos intrínsecamente unidos a través del concepto de discurso y materializados en la noción de competencia discursiva, aplicada al sujeto que participa en este intercambio de carácter eminentemente comunicativo. Es el esquema de la comunicación (Nutall, 1985: 4) con sus particularidades y sus entresijos el que rige estos intercambios, sea cual sea su naturaleza.

La competencia discursiva adquiere en el ámbito de la interculturalidad un papel preeminente, en tanto que opera y abarca todos los niveles de los intercambios comunicativos, tal y como Celce-Murcia y Olhstein (2000) ponen de relieve en su modelo pedagógico que a su vez toma de referencia al de Canale y Swain (1983) y al cual nos adscribimos.

La lengua y el reflejo de la realidad en lo imaginario y la literatura. La competencia literaria

El segundo fragmento al que nos queremos referir en nuestra reflexión es aquel que cierra de forma significativa el discurso de Rodríguez Lafuente quien afirma que “la principal función de una lengua” es la de “reflejar la realidad y el imaginario de los hablantes a través de la literatura”. Es necesario puntualizar cuando hablamos de literatura a qué nos referimos exactamente, ya que es un término muy amplio y aún hoy dependiendo de ciertos círculos y por supuesto del género al que pertenezca una obra

literaria, la noción adquiere distintos tintes y puede quedar flanqueada por unos límites u otros.

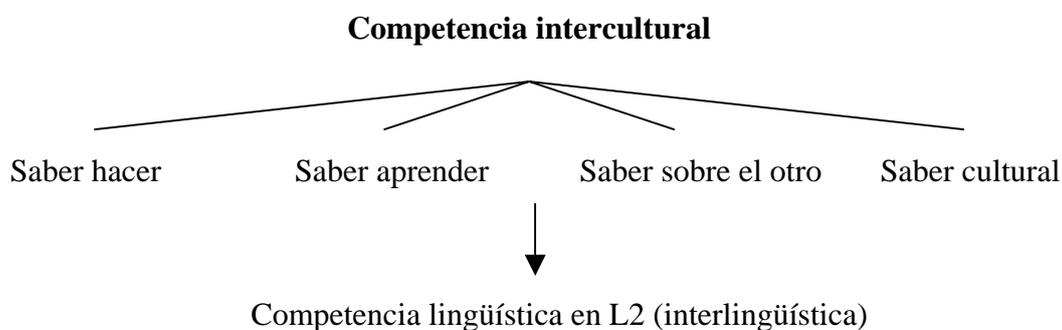
Empezaremos por situar a la literatura dentro de la competencia intercultural, que ya ha quedado definida y a cuya importancia nos hemos referido a lo largo de todo el capítulo, para justificar ahora su utilidad y su necesaria presencia en la enseñanza de español como lengua extranjera y en particular, en un nivel avanzado. En este sentido al igual que Marta Sanz creemos que

El conocimiento, las habilidades, en definitiva, la competencia literaria es un elemento que facilita y completa el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua no nativa; forma parte del saber cultural y es un requisito, casi podríamos decir que obligatorio, para la consecución del objetivo prioritario consistente en desarrollar una competencia intercultural. (Sanz, 2002: 6)

Al centrarnos en este aspecto, no queremos ni mucho menos obviar la relación entre lo lingüístico y lo cultural que creemos que ha quedado suficientemente clara en el apartado 1.3. titulado “Lengua cultural y sociedad” y que establece un vínculo indisoluble entre las competencias culturales e interlingüísticas, que a su vez se manifiesta en el modelo de competencia comunicativa que hemos expuesto.

La literatura y la competencia intercultural

La literatura en el marco de la competencia intercultural hemos de incluirla dentro del saber cultural, que como ya hemos visto es uno de los cuatro componentes de la definición que de competencia intercultural encontramos en el *Marco* y que analiza Zárate (2002):



Estos cuatro saberes que se encuentran relacionados horizontalmente establecen la competencia intercultural y no son únicamente conocimientos sino habilidades y estrategias que se activan y se relacionan entre sí de un modo interdisciplinar, tal y como afirma Sanz gracias a

mi saber cultural (mis lecturas) puedo enriquecer mi saber sobre el otro, y ese incremento positivo repercutirá necesariamente en el ámbito de un saber hacer cotidiano que, al mismo tiempo, está diciendo cosas de mí, de mi personalidad y de mi posición en el mundo. (Sanz, 2002: 7)

De esta manera, cuando Rodríguez Lafuente afirma que la función principal de la lengua es la de “reflejar la realidad y el imaginario de los hablantes a través de la literatura.”, no está sino subrayando el carácter individual y supraindividual de la literatura y de la lectura en sí. Esto es, la literatura de esta manera explicada queda vinculada a la vida de un sujeto, en este caso de nuestros aprendientes y ligada a las realidades individuales y colectivas del hombre: “*Culturally, literature enables the reader to examine universal human experience within the context of a specific setting and the consciousness of a particular people.*”⁴¹(Stern, 1991: 328)

Literatura y cultura ¿La literatura es “Cultura”?

Una vez que hemos ubicado la literatura dentro del marco de la competencia intercultural hemos de precisar que partimos de la concepción que Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) tienen sobre la cultura y que ya expusieramos también en el apartado “Lengua, cultura y sociedad”. La literatura quedaría entonces incluida aparentemente dentro del concepto de *Cultura*. Recordamos que Miquel y Sans distinguían entre *Cultura*, *cultura* y *kultura*. Sin embargo, ya hemos señalado la importancia de pensar en la interacción entre estos tres espacios (Sanz, 2002: 8), lo cual aunque no queremos profundizar en esta polémica, debería hacernos reflexionar.

Es nuestra intención que la aplicación didáctica que planteamos en este trabajo de investigación, se inscriba en el marco de la construcción de la competencia literaria

⁴¹ “Desde un punto de vista cultural, la literatura habilita al lector para analizar o evaluar la experiencia universal del hombre inscrita en un contexto determinado por unas estructuras y una conciencia particular de unos individuos.”

como parte de la *Cultura* con el fin de contribuir a la mejora de la competencia lingüística, a través de la competencia cultural e intercultural, que a su vez repercuten en el desarrollo de la competencia discursiva, subcompetencia clave de la competencia comunicativa. Sin embargo, no podemos eludir el exponer dentro de la problemática expresada en relación a la interacción de los tres conceptos planteados por Miquel y Sans (1992), que la literatura en cuanto a que refleja “la realidad y el imaginario de los hablantes” y es a su vez producto de un individuo que escribe en unas coordenadas históricas determinadas y desde un contexto social concreto, puede según sea la naturaleza y el género al que esté inscrito su obra, ser portadora de *cultura* y *kultura*.

De esta manera, nos encontramos en obras como *Misericordia* de Benito Pérez Galdós muestras de la *cultura* de la España del siglo XIX y por qué no también de *kultura* de la época. Y cuando hablamos del imaginario que Sans y Miquel (2002) seguramente propondrían como una categoría incluida en la *Cultura* de los hablantes, no podemos sino hacer referencia a algunas leyendas transcritas por Bécquer que han bebido de las voces populares. Gabriel García Márquez en *Cien años de soledad* o Juan Rulfo en *Pedro Páramo* levantan unas fabulosas arquitecturas míticas que beben y aspiran a reflejar la esencia de la identidad hispanoamericana. Nótese que Alejo Carpentier en *El reino en este mundo* no hace sino borrar los límites entre lo racional y lo irracional, entre lo real y lo mágico para proclamar la magia como parte esencial de la naturaleza humana que se proyecta en el eje espacio-temporal en el que se desarrolla la historia que narra en su novela. En *La guaracha del Macho Camacho* el escritor Luis Rafael Sánchez bebe de la *kultura*, así la refleja y se adscribe a lo marginal para la elaboración de su obra: el *graffiti*, los culebrones, los boleros y una gran variedad de registros de estirpe *kultural* entre otros, quedan perfectamente integrados en su discurso narrativo.

Estos son sólo algunos ejemplos que ponen de manifiesto la complejidad de definir los límites entre la *Cultura*, *cultura* y la *kultura* a la hora de referirnos a la literatura en particular, y sus amplios e inabarcables puntos de mira, que como ya hemos dicho en el caso de lo literario ha de quedar ampliado y añadir al menos la categoría de lo imaginario, que es una parte fundamental de la cultura; el sustrato cultural de los hablantes de una lengua y de su ritmo vital está configurado por “la realidad y el imaginario”, tal y como explica Rodríguez Lafuente.

Y es “a través de la literatura” como los textos que remiten a unos contextos, quedan entonces articulados como una parte fundamental del discurso de la lengua y de la cultura. Ya nos hemos referido a la capacidad entre otras, de los textos de ficción de crear lo que se ha llamado “los mundos posibles” (Pozuelo, 2000) que son quizá la máxima expresión de esta capacidad de la literatura para crear y recrear sistemas y discursos de lógica casi matemática, microcosmos que reflejan perfectamente “la realidad y lo imaginario” y la consiguiente compleja naturaleza dialógica de una lengua y su cultura. Podemos decir que el texto es creador de mundos (Pozuelo, 2000).

No es nuestra intención extendernos más en aspectos que nos alejan del objetivo de esta memoria. Sin embargo, no hemos querido eludir esta breve reflexión que refleja una compleja problemática por la multiplicidad de niveles a contemplar y conceptos a tener en cuenta. Queda entonces la literatura situada dentro de la categoría de *Cultura*, siempre y cuando tengamos en consideración la discusión planteada.

Hacia una definición de competencia literaria

El siguiente paso es delimitar qué entendemos por literatura, que es el realmente el único camino para poder enseñarla. El conocimiento literario o mejor dicho la competencia literaria

incluye conceptos como: la comunicación, el lector, las reglas del arte y de la retórica, la manipulación lingüística, la vida, la experiencia del que lee y del que escribe, el contexto humano y social de los emisores y los receptores de las producciones literarias e incluso la posibilidad de construir visiones novedosas del mundo o de la realidad. (Sanz, 2002: 9)

Más allá de las tipologías de lectura, que provoca que hagamos un uso u otro del sistema, bien porque se pone un especial énfasis en el manejo del código, bien porque se quiere poner en aspectos que tienen que ver con el contexto debemos capacitar al alumno para ir más allá de la descodificación lingüística de un texto. Esto es, que sea capaz de interpretar por debajo de ellos y que sepa “hacer suyo el espacio de connotación” (Sanz, 2002: 11) y que así pueda leer no sólo lo que dice sino también lo que no dice un texto, que se correspondería con la lectura semiótica (Denyer, 1998) a la que hemos hecho referencia en el capítulo 1.

En definitiva, la literatura debería ser considerada una competencia, ya que exige “la puesta en práctica de destrezas y microdestrezas, de habilidades específicas, en combinación con una serie de conocimientos” (Sanz, 2002: 12). Incluimos a continuación una lista de conocimientos que Sanz (2002: 12-13) propone como necesarios que el profesor trasvase didácticamente al alumno con el fin de facilitar el proceso lector:

a) Conocimientos culturales:

- Conocimiento histórico.
- Conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor con el que se va a trabajar.
- Conocimiento de la historia literaria.

b) Conocimientos especializados:

- Conocimiento de las características del género (previsiones a partir de la idea de macro y de superestructura).
- Conocimiento sobre conceptos generales de la teoría literaria.

c) Conocimientos del código lingüístico:

- Conocimiento lingüístico general.
- Conocimiento lingüístico específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de la explicitud, etc.).

d) Conocimientos de didáctica.

Respecto al apartado d) cabe decir, tal y como explica Sanz que sólo es viable si el profesor planifica sus clases incluyendo el desarrollo de estrategias de metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento metacognitivo (Flavell, 1979) regula entre otros, el conocimiento condicional requerido para poder actuar estratégicamente e incluye el conocimiento de las estrategias de los diversos objetivos o tareas que se quieren alcanzar y de las personas en cuanto sujetos cognoscentes. Este tipo de conocimiento se adquiere por medio de las experiencias metacognitivas. Esto es, gracias a las ocasiones en que se toma conciencia de los esfuerzos, los triunfos y los fracasos sufridos durante los diversos comportamientos cognoscivos. Si a este

conocimiento agregamos la capacidad de regular los propios procesos cognitivos llegamos a lo que se denomina metacognición. El apartado d) en su puesta en práctica promueve el desarrollo de la autonomía del aprendiente y le enseña a “aprender a aprender”. Sin embargo, no se trata siempre de ampliar los conocimientos metacognitivos mediante la instrucción directa. Es necesario tener conciencia de que muchas de las actividades desarrolladas en clases son fuente de provechosas experiencias para los alumnos (Viramonte de Ávalos, 2000: 46-51)⁴², lo que repercute igualmente en el desarrollo del intelecto ya que “Piaget y Vigotsky coinciden en que el desarrollo del intelecto consiste en ganar una mejor comprensión y control sobre los propios procesos cognitivos o mentales y en aprender a ponerlos al servicio de un objetivo, es decir, a utilizarlos estratégicamente.” (Viramonte de Ávalos, 2000: 31).

Competencia literaria e intertextualidad

Si retomamos la clasificación realizada por Marta Sanz (2000) cabe puntualizar que aquellos conocimientos denominados culturales (apartado a)) justifican la incorporación de la intertextualidad para explicar su utilidad en la construcción de la competencia literaria. Ya hemos hablado de la existencia de un *textum* o escritura como un tejido que crea una gran rama universal, que no es sino el resultado de la interacción de los textos que integran un vasto discurso al que podríamos llamar “archidiscurso” en el que la dialéctica entre los textos y los contextos permiten una variedad dialógica que convierte a la cultura en categoría a través de los textos y sus contextos que están en permanente comunicación y / o relación de diversas maneras. La naturaleza universal de esta dinámica intertextual convierte a los textos literarios y a la construcción de la competencia literaria en un instrumento clave para el desarrollo de la competencia intercultural.

⁴² La Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos (2000) estudia la perspectiva del lector concebido como un estratega. En este sentido, el valor de su aportación está centrado en todo lo relacionado con la comprensión y la recepción del discurso escrito. La lectura se erige no como un proceso automático sino estratégico: en función del objetivo que se persiga, será el modo en que se realice, los elementos en los cuales se ponga mayor atención, la cantidad de conocimientos previos que estarán en juego, el grado y nivel de reestructuración del contenido para hacerlo congruente con los esquemas mentales propios.

Podemos relacionar la complejidad de los procesos que entrañan lo discursivo y en particular, la lectura con lo cognitivo, afectivo y con lo lingüístico, algo que ya señalara Van Dijk (1993) y que confirma Viramonte de Ávalos a partir de sus investigaciones. Este hecho pone de manifiesto no sólo la dificultad que posee averiguar el cómo, sino la enorme dimensión de este asunto, que dificulta a su vez determinar exactamente la naturaleza y el origen exacto de las estrategias que aplican los aprendientes, y en nuestro caso, como profesores de ELE su enseñanza y su práctica en la enseñanza.

Texto y contexto. Una relación de interdependencia

Sin embargo, no podemos obviar un aspecto tan importante como el hecho de que cuando nuestro alumno realiza la lectura literaria abre y cierra un círculo, ya que las manifestaciones culturales remiten al código lingüístico⁴³: “del contexto al texto y del texto al contexto para volver al texto”. Se trata de un movimiento que en el caso de los lectores de nivel avanzado se automatiza y está estrechamente relacionado con estrategias específicas de comprensión lectora (inferencia y anticipación). (Sanz, 2002: 14). Debemos tener presente por tanto, la importancia del código lingüístico y de la descodificación ya que “*Good readers are not only effective strategies users, they are also effective decoders.*”⁴⁴ (Dubin y Bycina, 1991: 198).

Lectura semántica y discurso

La concepción que hemos manejado de lectura a lo largo de toda la memoria, la lectura semiótica, explicada por Denyer (1999), incluye una variedad de niveles que están a su vez relacionados con los tres niveles de “funcionamiento: sintáctico, semántico y pragmático (...). El nivel sintáctico analiza las relaciones entre los signos. El nivel semántico, las cuestiones referentes al significado de los signos. El nivel pragmático, las relaciones que se establecen entre los signos y sus usuarios” (Talens *et al.*, 1978: 47), con un énfasis particular en el segundo plano; siempre y cuando claro está, lo circunscribamos o lo incorporemos al ámbito de los discurso, con el fin de contribuir en última instancia a la construcción y al desarrollo de la competencia comunicativa.

El primer nivel de lectura o descodificación se refiere al conocimiento lingüístico, mientras que el segundo implica un mayor dominio del código lingüístico que puede compatibilizarse según Sanz (2002: 14), con la presentación de algunos contenidos históricos. El tercer nivel implica que el lector incorpora el texto a su experiencia y su mundo propio. En este nivel incluimos entre otros, algún tipo de información como la vida del autor de la obra que a la que el lector se enfrenta,

⁴⁴ Los buenos lectores no son sólo aquellos que saben hacer un buen uso de las estrategias sino que además son eficientes descodificando.

fundamental para aprehender el funcionamiento pragmático del texto: “Una retórica o pragmática textual estudiará, pues, las relaciones del autor con la obra y las relaciones de la obra con los lectores.”, ya que “será preciso establecer cuales son los signos a través de los que, en primer lugar, el autor se pone en comunicación con su hipotético lector.” (Talens *et al.*, 1978: 143). De esta manera, la labor interpretativa del lector será facilitada y más provechosa si cabe ya que “la impresión que una obra (o texto) literaria causa en el lector no es muy fácil realizar una codificación por el subjetivismo que todo acto de lectura comporta.” (Talens *et al.*, 1978: 144). A través de estos niveles de lectura obtenemos igualmente una pista de cómo ir presentando los contenidos progresivamente aprovechando “la concatenación, sucesión o superposición de lecturas, para ir construyendo una interpretación textual”(Sanz, 2002: 15). La construcción supone el desarrollo paralelo de los conocimientos del aprendiente. Esta visión de la lectura aquí desarrollada subraya la idea de que a aprender a leer se aprende leyendo.

Las microhabilidades lectoras

“la literatura sólo se materializa a partir de los actos de lectura y escritura”, (Sanz 2002: 15). Efectivamente, tal y como señala Sanz la literatura si bien es considerada como un conocimiento perteneciente al saber cultural, también es cierto que sólo se materializa a través de actos de lectura y escritura para lo que se requiere una serie de microhabilidades que suponen procesos, movimientos y operaciones que una vez activadas desde el conocimiento van a repercutir en ésta. Sólo desde esta perspectiva podemos hablar de competencia literaria y no de literatura siempre en el espacio textual. Sanz (2002: 15) señala las siguiente microhabilidades muy a tener en cuenta a la hora de elaborar aplicaciones didácticas enfocadas a trabajar la comprensión lectora en textos literarios para estudiantes de español para extranjeros:

- Reconocimiento.
- Selección de información relevante.
- Resumen.
- Reconstrucción del contexto a partir del texto (inferencia).
- Relación con otros textos.
- Anticipación (futuribles de lectura).

- Creatividad lectora (interacción con el texto, reconstrucción en la interpretación, sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita, para la construcción de textos personales).

Conclusión

Ha llovido mucho desde la irrupción de las primeras formulaciones de los métodos comunicativos que desaconsejaban el empleo de la literatura por considerarla alejada de los códigos habituales de lengua cotidiana por lo que al ser considerada como problemática restringía el uso de los textos literarios en ELE a una utilización estrictamente gramatical. Tal y como afirma Borja García Agustín- Ramírez (2000: 37): "La literatura o es un uso particular (marginal) del lenguaje sino, bien al contrario, representa la plena funcionalidad del mismo al explorar hasta el límite – y en algún caso sobrepasarlo- las capacidades expresivas de la lengua". Cada vez son más las vías que se abren para investigar la potencialidad del texto literario.

Nosotros a través de nuestra propuesta didáctica y de nuestras reflexiones aquí plasmadas queremos contribuir en las investigaciones sobre la potencialidad del texto literario. Éstas pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- El texto literario es una perfecta fuente para el aprendizaje del código lingüístico bien a través de actividades que exploten de forma directa los contenidos gramaticales del texto o no, ya que permite al lector familiarizarse con un léxico y unas estructuras sintácticas y en definitiva, un discurso que sirve de retroalimentación para su competencia lingüística o gramatical, que contribuye asimismo al desarrollo de la competencia discursiva ya que como decíamos "está relacionada con el modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros" (Canale, 1983: 68). La lectura implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en contexto.

- El texto literario contribuye a la construcción de la competencia cultural en tanto que refleja la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado:

Inserto el texto en un acto de comunicación, se evidencian los vínculos con la cultura (en el fondo lo que se dice es que es imposible una lectura que considere el texto en sí, sin tener en cuenta el contexto) (Martínez Fernández, 2001: 31).

Aunque lo hemos incluido dentro de la categoría de *Cultura* atendiendo a la clasificación de Miquel y Sans (1992), hemos señalado igualmente que en su interior albergan muestras de *cultura* y de *kultura*, lo cual refuerza su importante papel en la construcción del componente cultural. Su capacidad para crear “mundos posibles” (Pozuelo, 2000), lo convierte en un auténtico microcosmos cultural o unicultural, en tanto que además es elaborado por un individuo que escribe en un eje espacio-temporal y en un contexto en particular. De esta manera, Umberto Eco (2000) afirma que el mundo que crea el escritor en sus novelas es una construcción cultural. Algo que se ve reforzado en tanto que el texto nos remite a la enciclopedia que define el “mundo real”, cuya percepción está directamente influenciada por la cultura en la que está inscrito el escritor y el texto producido. En este sentido, también hemos de advertir que si es imposible describir por completo el mundo real, será igualmente imposible establecer un mundo alternativo completo.

- A través de la lectura de textos literarios promovemos el desarrollo de la competencia intercultural ya que el texto literario contribuye a la construcción de un contexto que se ve ampliado con la lectura de textos literarios, al tiempo que nos permite leer nuevos textos. La construcción de dicho contexto queda enriquecida por la relación y la interdependencia entre los diferentes textos que leemos, en tanto que están relacionados entre sí, ya que como hemos visto “La intertextualidad sienta las bases para la construcción de toda cultura como texto único” (Martínez Fernández, 2001: 31). Se trata de un texto que establece vínculos con

otras lecturas y aspectos culturales no sólo de la L2 sino también de la LM por el carácter universal de la intertextualidad. Además en la medida en que la literatura pertenece al saber cultural, la lectura de textos literarios repercute en el desarrollo del saber hacer, del saber aprender y del saber sobre el otro, en tanto que la relación entre estos cuatro saberes es horizontal.

- A través de la lectura de textos literarios desarrollamos la competencia literaria de nuestros aprendientes, cuya existencia queda justificada porque la literatura no es sólo un conocimiento que forma parte del saber cultural, sino al materializarse a través de los actos de lectura y de escritura, requiere la puesta en práctica de una serie de microhabilidades. De esta manera, los conocimientos literarios se completan en el proceso lector: “conocimiento, proceso, habilidad lectora tienen lugar en el espacio del texto y no se pueden entender de un modo aislado” (Sanz, 2002: 15). El desarrollo de la competencia literaria fomenta asimismo el desarrollo de la competencia estratégica, ya que el lector es un estratega.
- La lectura de textos literarios se erige entonces como un instrumento clave en la construcción de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes de español como lengua extranjera. El texto literario contribuye a la construcción de un contexto que permite leer más y más textos. A través de una lectura semiótica que contempla los distintos niveles de lectura y de la noción de discurso llegamos a la conclusión de que el texto literario es un poderoso instrumento que favorece el desarrollo de la competencia discursiva, en tanto que en su lectura se materializa la dinámica existente entre los textos y sus contextos que se consolidan como un continuo que hace que como ya dijéramos

*It is in discourse that all of the other competencies are realized. And it is in discourse and through discourse that the manifestation of the other competencies can best be observed, researched, and assessed.*⁴⁵ (Celce-Murcia y Olsain, 2000: 16).

⁴⁵ “Es en el discurso en donde todas las competencias se realizan. Y es en el discurso y a través de

Además son las estructuras textuales las que determinan las distintas funciones pragmáticas, cognoscivas y sociales del discurso.

- La lectura de textos literarios repercute positivamente entonces en el desarrollo de la competencia discursiva, que tal y como Celce- Murcia y Olhstain (2000) han demostrado es la competencia más importante, en tanto que no sólo relaciona todas las destrezas y las habilidades sino porque permite a través de la noción de discurso, explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva, nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los que poder mejorar nuestro conocimiento del componente cultural, desarrollar la competencia intercultural y en última instancia, la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

CAPÍTULO 3: PANORAMA GENERAL DE LAS EDICIONES DE TEXTOS LITERARIOS PARA ELE. REFLEXIONES SOBRE NUESTRA APLICACIÓN DIDÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

La llegada del siglo XXI ha traído al mundo muchos cambios, qué duda cabe. Una de las realidades del nuevo milenio que va afianzándose año tras año es la demanda del español y su cultura. En el año 2003, el ICEX destinaba una parte de su presupuesto a la creación de un departamento expresamente destinado a la gestión de la exportación del español y la cultura española. Cada año el Instituto Cervantes recibe más peticiones para abrir nuevas sedes en todo el mundo. Uno de los grandes responsables de este aumento de demanda es la situación que vive en la actualidad EEUU que, como consecuencia del aumento de la población hispana, ha estudiado incluso la posibilidad de convertirla en lengua oficial junto con el inglés en algunos estados. Cada año son más los lectorados que la potencia ofrece a profesores de español tanto en institutos como en universidades. En este sentido, los profesores de español y la lingüística aplicada tenemos la responsabilidad de reflexionar hoy más que nunca y centrar nuestros esfuerzos por ofrecer una enseñanza de calidad.

Dentro de este panorama, la literatura se convierte en una de las grandes embajadoras de nuestra cultura: es reflejo de un patrimonio y de una realidad pasada y presente y, como ya hemos explicado, su potencialidad la convierte en un instrumento clave para la construcción de la competencia comunicativa.

Panorama del mercado editorial español de ELE

Son cada vez más las editoriales que invierten en la producción de materiales didácticos para ELE. Si bien es cierto que la parte del mercado de mayor demanda y en permanente expansión es la reservada para los manuales de ELE, qué duda cabe que en los últimos años, una vez superadas las fobias de los enfoques comunicativos hacia la

literatura, ésta ha ido reconquistando el estatus que merece aunque todavía queda mucho por hacer.

Las ediciones de textos literarios publicados en el mercado editorial español⁴⁶ son de diverso tipo. En primer lugar, tenemos las obras que incluyen una selección de fragmentos de textos literarios agrupados en función de criterios temáticos variados: aspectos de la cultura cotidiana española, leyendas populares, costumbres, etc.; y que pueden venir acompañados o no por una propuesta de explotación didáctica. En segundo lugar, tenemos las ediciones de textos literarios que se presentan de forma íntegra. Se trata en su mayoría de narraciones u obras de teatro que generalmente forman parte de una colección específica dividida por niveles al estar graduadas; una gradación hecha normalmente a partir de la dificultad de las estructuras sintácticas y el número de entradas léxicas del texto editado. Esta estructura jerárquica podemos encontrarla igualmente en aquellos casos en los que las ya mencionadas antologías de textos (fragmentos de obras relevantes) pertenecen a una colección y no son publicadas sueltas de forma independiente. Dentro de las ediciones de textos literarios publicados íntegramente podemos encontrar aquellos que han sido especialmente escritos para la ocasión o adaptaciones de obras clásicas de la literatura española.

Asimismo, encontramos algunas colecciones que de forma anárquica mezclan obras de creación (el primer tipo al que nos hemos referido: textos especialmente escritos para la ocasión) y clásicos que podemos encontrar clasificados por niveles de dificultad o el caso contrario; esto es, colecciones que sólo están integradas por obras clásicas que por lo general, han sido adaptadas. Se trata por tanto de obras que han sido reescritas con el fin, tal y como se indica en la contraportada o en su introducción, de adaptar las estructuras y el léxico dependiendo del nivel para el que están destinadas. Forman igualmente parte de las llamadas lecturas graduadas.

Presentamos a continuación lo que creemos que es una detallada y coherente relación de las ediciones de textos literarios que podemos encontrar en el mercado editorial, publicados en los últimos años por las principales editoriales españolas.

⁴⁶ Restringimos nuestro espectro de análisis y valoración a obras publicadas por las principales editoriales españolas. Para ello hemos recurrido al listado de editoriales en España que ofrece el Centro Virtual Cervantes y sus respectivos catálogos (www.cvc.es).

2. EDICIONES DE TEXTOS LITERARIOS PARA ELE

2.1. ANTOLOGÍAS DE TEXTOS LITERARIOS PARA ELE

Si bien es cierto que es nuestra intención ofrecer un panorama sobre las ediciones de obras de literatura para extranjeros, esto es, aquellas que contengan los textos íntegros y no fragmentos, no hemos querido dejar de referirnos a algunos ejemplos de antologías a modo de introducción, con el único fin de que el panorama descrito fuese más completo y poder así en última instancia, subrayar lo novedoso de nuestra aplicación didáctica.

España escribe sobre Europa. Antología de Español como Lengua Extranjera (1994) presenta una recopilación de textos escogidos, a partir de un criterio temático que no es otro que el de mostrar a través de fragmentos de obras extensas y de artículos de reconocidas figuras de nuestras letras, los paisajes y la intrahistoria no solamente de España sino también de Europa, de “Europa como entidad, Europa como mosaico, Europa una y diversa”. En su interior encontramos hermosos pasajes de plumas como la de Salvador de Madariaga y su obra *Bosquejo de Europa* (1934) (1994: 313-314), de Miguel de Unamuno y *Por tierras de España y Portugal* (alrededor de 1906), Camilo José Cela y *Judíos, moros y cristianos* (1956) o artículos del intelectual José Ortega y Gasset publicados en su día por periódico *El Imparcial*, entre otros. Se trata de fragmentos de extensión variable que en cualquier caso, no superan las tres caras.

Tal y como explica Manuel Seco en el prólogo de esta obra publicada por SM,

se brinda como instrumento a quien aspira a conocer la lengua española en un nivel literario, le ofrece justamente un acercamiento a la mentalidad y a la sensibilidad españolas a través de la palabra de los artistas de esa misma lengua; y lo hace en torno a un centro de atención que es Europa: es decir, el ámbito cultural al que España pertenece y que le sirve para definir su propia identidad, ya por afinidad, ya por contraste. (2004: 11).

La parte más extensa de la obra consta de un gran número de textos que hablan sobre España y sus distintas comunidades autónomas. Después nos encontramos con

otra serie de fragmentos dedicados a Alemania, Austria, Francia, Bélgica, Países Bajos, Holanda, Países nórdicos, Dinamarca, Suecia, Noruega, etc.

Textos narrativos para la clase de español. Prácticas de comprensión lectora (1999) publicado por la Embajada de España en Brasil y la Conserjería de Educación y Ciencia, a diferencia de la antología anterior incluye además de los textos, una propuesta de explotación didáctica que aparece al final del libro. Esta obra presenta textos no sólo de escritores españoles sino que al contrario de lo que sucede en *España escribe sobre Europa* existe un predominio de los textos de autores hispanoamericanos de diversa nacionalidad que quieren reflejar “la relación con el mundo físico, el contenido histórico, la simple fantasía o la postura intimista ante la vida” (1999: 5).

Se trata de treinta y ocho fragmentos de extensión variable, de entre dos a seis caras de importantes obras de narrativa contemporánea. Entre ellos podemos destacar *El mundo es ancho y ajeno* (1941) de Ciro Alegría, *Los ríos profundos* (1958) de José María Arguedas, *Ficciones* (1944) de Jorge Luis Borges, *Cinco horas con Mario* (1966) de Miguel Delibes, *En las calles* (1935) de Jorge Icaza o *Un verano en Tenerife* (1958) de Dulce María Loynaz.

“En una palabra, los alumnos tendrán con estos textos argumentos y herramientas para utilizar la información lingüística y general que en ellos haya, sin olvidar, la finalidad estética como que en principio fueron concebidos”. Los ejercicios propuestos pretenden “aprovechar las características de cada discurso” (1999: 5) a través del trabajo con el léxico y la gramática, que se ponen a disposición del profesor para que los lleve al aula como crea conveniente. Los ejercicios son de muy distinto tipo y existe una correspondencia entre su número y el de los textos. Esto es, hay tantos ejercicios como fragmentos. Tenemos ejercicios de listados de preguntas que los autores denominan “Preguntas de comprensión del texto”, “Completar información del texto con huecos”, “Descripción de personajes”, “Definición de palabras”, “Sinónimos”, “Sustitución”, “Diminutivos”, “Preposiciones”, “Fonética”, “Pronombres personales”, “Expresiones” y “Sintaxis”.

Desde un punto de vista didáctico, podemos decir que si la primera antología, *España escribe sobre Europa* no trae ninguna propuesta de explotación didáctica,

Textos narrativos para la clase de español, incorpora una propuesta demasiado simplificada, en tanto que carece de sugerencias. Son ejercicios pocos comunicativos y excesivamente rígidos que necesitarían ser combinados con más contenidos. En este sentido aunque queremos subrayar la impecable selección de los textos, tenemos que decir que no encontramos información sobre el autor o la obra *a priori* para activar la experiencia y los conocimientos previos de nuestros aprendientes. Además, los ejercicios no aparecen intercalados a continuación de su texto correspondiente, sino que se encuentran todos ellos al final del libro.

Masoliver (2000, 2002) es el autor de *Historias breves para leer. Nivel elemental* e *Historias breves para leer. Nivel intermedio* publicado por SGEL. Esto es, Masoliver es el autor de la serie de historias cortas que incluyen estas dos obras ya que además han sido "especialmente escritos para ELE" (Masoliver, 2002: 3). No obstante, el autor no justifica el uso de historias breves especialmente escritas para el libro, en vez de recurrir a la rica cantera de relatos breves de los que dispone nuestra lengua y más que nunca es ahora cuando éstos parecen estar de moda. Cada uno de los textos está marcado por un mayor o menor número de asteriscos en función de su dificultad. *Historias para leer* se diferencia en relación con las otras dos obras mencionadas en que además de que los textos son originales, incluye un glosario con el léxico en español y en inglés. Asimismo, encontramos una recomendación del autor sobre cómo debe el profesor utilizar los textos. Masoliver recomienda que en la primera lectura el alumno no utilice el glosario y que intente deducir por el contexto. Nótese que con esta recomendación el autor está promoviendo el desarrollo de una estrategia de comprensión lectora de gran rentabilidad.

Si *Historias para leer* presenta unos cinco ejercicios del mismo tipo al término de cada texto, *Textos narrativos para la clase de español* incluye como ya hemos visto, uno por texto y de diverso tipo (algunos ejercicios trabajan el léxico y otros las estructuras quedando muchos aspectos del texto sin explotar). Además, no encontramos en esta obra ningún ejercicio en el que los distintos aspectos trabajados a lo largo de la serie de actividades presentadas aparezcan integrados.

La última obra a la que nos vamos a referir en este apartado es *Nuevas narraciones españolas 3. Avanzado* (2001) publicada por SGEL. Este título forma parte

de la colección *Nuevas narraciones españolas* que incluye este mismo volumen para los niveles elemental, medio, avanzado y superior. El criterio utilizado para la elaboración de los textos, ya que al igual que en *Historias para leer* son historias especialmente escritas para ELE y su gradación está hecha a partir de la dificultad y el número de entradas léxicas, esto es tal y como explican sus autores al principio de la obra de la “limitación de vocabulario” pero también de la “simplicidad gramatical y estructural de las historias” (2001: 2). Se ha intentado hacer además un “especial énfasis en repetir estructuras” tanto en la sintácticas como en la morfología gramatical más frecuentes en español e incluye la presentación y el trabajo con expresiones idiomáticas y coloquiales que además aparecen explicadas al final del texto y un glosario de características similares al que encontramos en *Historias para leer* en español y en inglés.

Las narraciones son breves y suman un total de cincuenta de extensión variable en cada uno de los cuatro volúmenes que conforman la colección. Los ejercicios, en ocasiones son tres y en otras cuatro, aparecen al final de cada una de los textos: “Expresiones de léxico” (una lista con el léxico que puede presentar dificultades para el lector), “Actividades de comprensión” (una lista de preguntas) y “Temas de debate” (los autores sugieren un tema de interés sobre el que discutir a partir del texto). Este último ejercicio apela al juicio crítico de los alumnos y permite que reflexionen a partir de la narración y la relacionen con su conocimiento del mundo de la cultura de la lengua meta y en última instancia, dada su actualidad y el carácter general del mismo, del mundo de su LM.

No queremos dejar de incluir una colección que Anaya presenta en su catálogo del año 2003. Se trata de una colección integrada por antologías: *Textos literarios y ejercicios*. El criterio es el nivel de dificultad de los textos y son todos originales. Esto es, no han sido adaptados. En esta colección encontramos:

- *Textos literarios y ejercicios. Nivel medio I.*
- *Textos literarios y ejercicios. Nivel medio II.*
- *Textos literarios y ejercicios. Nivel avanzado.*
- *Textos literarios y ejercicios. Nivel superior.*

Cada una de las obras incluye diez textos originales que comparten el siguiente esquema: breve biografía del autor, vocabulario básico, texto literario, ejercicios de léxico, de gramática, de comprensión lectora y de expresión oral y escrita. Se trata de fragmentos de obras contemporáneas escritas entre otros por Mario Benedetti, Torcuato Luca de Tena u Olga Orozco.

2.2. LECTURAS GRADUADAS PARA ELE

Según Bárbara Moreno (2001: 35), Lerner (1999) da la siguiente definición de lecturas graduadas:

las lecturas graduadas de ficción son escritas especialmente para estudiantes de ELE, con estructura de novela o de diario, que en su mayoría pertenecen al género detectivesco o de suspenso. En estos libros suele haber ayudas para la lectura: una introducción con la descripción de los personajes, ejercicios para realizar durante o después de la lectura, notas explicativas de elementos de índole cultural (que pueden aparecer traducidos en varios idiomas), y un glosario. En los textos hay, como es lógico, diálogo, descripción y narración, pero en los niveles más bajos predomina la forma dialogada sobre las otras dos (...) En las lecturas graduadas la acción se sitúa en un contexto auténtico y contemporáneo, tanto espacial como temporal, para que los alumnos tengan acceso, casi sin darse cuenta, a un caudal de información sobre hábitos, costumbres, modos de hacer, referencias culturales, gastronómicas de las sociedades de hispanohablantes.

La definición que da Lerner (1999) deja al margen a aquellas ediciones de textos literarios que son en realidad reescrituras de obras relevantes de la literatura española y que las editoriales presentan como lecturas graduadas. Además, utilizan para su edición los mismos criterios tanto para la adaptación como para la elaboración de la explotación didáctica que los textos inéditos y coinciden con la definición de Lerner (1999). De hecho, como ya comentáramos en este mismo capítulo, nos encontramos con colecciones como *Historias para leer* de SGEL que incluye reescritura o nuevas versiones reducidas y adecuadas según el nivel de la literatura española de obras como *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer y *La joya de la corona* que narra las aventuras de un detective llamado Sergio Cortés, ambos dirigidos al nivel avanzado.

Nutall (1982) señala una serie de elementos que en su opinión dificultan los procesos de comprensión lectora en general (Moreno, 2001: 35):

- el código (vocabulario, estructuras, sintaxis).
- la coherencia y la cohesión.
- la complejidad de los conceptos expresados en el texto.
- la falta de conocimientos previos del lector sobre el tema tratado en el texto.
- la falta de conocimientos compartidos o presuposiciones sobre el mundo y su funcionamiento.

Las lecturas graduadas prestan una especial atención a los tres primeros de los ámbitos señalados que se materializan a través de tres tipos de control en la lectura graduada: control léxico, control estructural y control de la información.

La gradación léxica presenta un problema y es que recurre a listas de palabras usadas con más frecuencia que aunque han sido revisadas, fueron elaboradas durante los años treinta y cuarenta, como por ejemplo *A General Service List of English Words* editada por Michael West (1953). De esta manera, las editoriales diseñan sus propias listas atendiendo a la de West (1953), entre otras. Sin embargo, algunas editoriales como es el caso de Oxford University Press permiten que los profesores que elaboran la edición, sean quienes las escojan intuitivamente, lo cual en nuestra opinión es una postura bastante razonable.

En España, no existe una lista fiable de palabras aunque existen algunos documentos de referencia como el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, *el Nivel Umbral* y desde el 2002, el *Marco de referencia*. Esto ha llevado a que algunas editoriales como Edinumen hayan abandonado el planteamiento de graduar las lecturas mediante el número de palabras por considerar que utilizar el léxico como criterio en la progresión era algo falso.

El control estructural se concreta en la medición de la longitud de oraciones según Hedge (1985) y que dependiendo de la editorial se puede hacer en función del

Plan Curricular del Instituto Cervantes o según un manual como es el caso de Difusión y su colección *Gente que lee*.

El control de información, término acuñado por Hedge (1985) consiste en controlar la cantidad de información que presenta el texto con el fin de facilitar la comprensión al alumno y que tal y como explica Bárbara Moreno (2001: 41), quien menciona los criterios establecidos por Hedge (1985: 15) puede llevarse a cabo de distintas maneras:

- limitando el número de personajes o la complejidad de su psicología;
- controlando y /o limitando la complejidad y el abanico de las situaciones a las que se enfrentan los personajes así como de los contenidos socioculturales presentados en el texto;
- evitando la técnica del *flash-back* y utilizando en su lugar la narración cronológica.
- manteniendo la proporción entre la extensión de los capítulos de manera que la información se presente al alumno en “cantidades dirigibles”;
- escribiendo una introducción a la historia que clarifique el contexto y la relación entre los personajes.

No obstante, cabe señalar que en lo referente a la cohesión y a la coherencia de un texto, Hedge (1985) no establece ningún tipo de control.

2.2.1. COLECCIONES DE LECTURAS GRADUADAS PARA ELE

En el mercado editorial español, las ediciones de textos literarios para ELE que encontramos son todas lecturas graduadas, que exceptuando las antologías a las que ya nos hemos referido y de las que hemos visto algunos ejemplos, forman parte de colecciones en las que encontramos varios títulos ordenados por niveles; éstos son establecidos por la editorial. En relación con los niveles, si bien lo más común es que sean tres -a su vez subdivididos- encontramos igualmente algunos casos en los que el número llega incluso hasta seis, como sucede en las series de lecturas que oferta la editorial Difusión. Anaya por ejemplo divide su colección *Leer los clásicos* en nivel

inicial, medio y avanzado, mientras que *Lecturas graduadas*, publicada por la misma editorial, ofrece obras de nivel inicial, medio, avanzado y superior.

Asimismo, cabe aclarar que exceptuando la colección *Historia breves para leer* de SGEL que incluye en una misma colección obras inéditas, esto es, escritas especialmente para la colección, con adaptaciones de textos literarios clásicos como *Cuentos* de Benito Pérez Galdós o *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer, el resto de las colecciones están integradas por obras de uno de los dos tipos señalados y excepcionalmente encontramos una serie de narraciones breves escritas por el autor de la obra, como por ejemplo la colección *Lecturas en español fácil*.

2.2.1.1. TEXTOS LITERARIOS ESPECIALMENTE ESCRITOS PARA ELE

La editorial de Anaya: *Lecturas graduadas*

Disponemos un gran número de colecciones dentro de esta primera categoría. La colección *Lecturas graduadas* de Anaya, a la que ya hemos hecho alusión, está integradas por los siguientes títulos:

- *El crimen de la Ñ* de Amelia Blas Nieves (nivel inicial).
- *Desconcierto en el hospital* de Félix Sanjuán López (nivel medio).
- *Un empleado ejemplar* de Florentino Paredes García (nivel avanzado).
- *Simple coincidencia* de Salvador Álvaro García (nivel avanzado).
- *El viaje sacrílego* de Ernesto Ulloa (nivel superior).

Cada obra es una novela corta que contiene ejercicios y sus correspondientes soluciones pensados para su explotación didáctica.

Edelsa y su colección *Para que leas*

Edelsa ofrece en su colección *Para que leas* igualmente obras elaboradas para aprendientes de ELE. Se trata de novelas policíacas, de misterio y costumbristas, graduadas en cinco niveles, en este caso. Cada título lleva un apéndice con notas

referentes a cuestiones lingüísticas y culturales en español, francés y en alemán. Las autoras de esta colección son Neus Sans y Lourdes Miquel:

- *El hombre que veía demasiado* (nivel 1).
- *Muerte en Venecia* (nivel 1).
- *Doce a las doce* (nivel 2).
- *¿Dónde está la Marquesa?* (nivel 2).
- *Lola* (nivel 3).
- *Una morena y una rubia* (nivel 3).
- *Distinguidos señores* (nivel 4).
- *96 horas y media en ninguna parte* (nivel 4).
- *Do de pecho* (nivel 5).
- *Congreso en Granada* (nivel 5).

La oferta de Edinumen: *Lecturas graduadas en español y Gominola*

Edinumen en su colección *Lecturas graduadas en español* dirigida por Abel Murcia Soriano y José Luis Ocasar presenta una colección de narraciones pensada especialmente para estudiantes de español como segunda lengua. Son cuentos escritos según niveles de aprendizaje, con notas léxicas al margen y unas amplias explotaciones didácticas para resolver tanto individualmente como en grupo. Incluye los siguientes títulos:

- *Amnesia* de J. Ocasar (nivel elemental I).
- *Paisajes de otoño* de Ana M^a Caballero (nivel elemental II).
- *El ascensor* de Ana Isabel Blanco (nivel elemental II).
- *Historia de una distancia* de Pablo Daniel González-Cremona (nivel elemental I).
- *La peña* de José Carlos Ortega Moreno (nivel elemental I).
- *Muerte entre muñecos* de Julio Ruiz (nivel intermedio I).
- *Memorias de septiembre* de Susana Grande (nivel intermedio II).
- *La biblioteca* de Isabel Marijuán Adrián (nivel intermedio II).
- *Azahar* de Jorge Girones Morcillo (nivel intermedio I).
- *Llegó tarde a la cita* de Víctor Benítez Confranc (nivel intermedio II).

- *Los labios de Bárbara* de David Carrión (nivel superior I).
- *Una música tan triste* de José L. Ocasar (nivel superior II).
- *El encuentro* de Iñaki Torrés Chamorro (nivel superior I).
- *La cucaracha* de Raquel Romero Guillemas (nivel superior I).
- *Mimos en Madrid* de Alicia Mateo Valdehíta (nivel superior I).

Esta colección ofrece otro título que es el de *Guía para Lecturas de Español* para que los profesores puedan obtener el mayor rendimiento posible teniendo en cuenta los distintos contenidos gramaticales funcionales, discursivos, estratégicos y culturales que se siguen en las explotaciones didácticas que acompañan a cada una de las lecturas. Asimismo, tal y como aparece indicado en el catálogo de Edinumen, los criterios en la progresión de aprendizaje fijados respetan el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

Esta misma editorial ofrece igualmente una colección infantil dirigida a niños entre ocho y doce años también siempre bajo las directrices del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes llamada *Gominola*. Las obras que integran esta colección son propuestas como “un divertido complemento que fomente en los niños una base educativa ambiental, multicultural, no sexista y orientada hacia la convivencia y la salud”, tal y como indica el catálogo promocional de Edinumen (2003: 22). *Gominola* está dividida en varios niveles: Gominola Roja que incluye obras pensadas para trabajar en el aula a partir de un mínimo de ochenta horas de clase; Gominola Naranja desde un mínimo de 120 horas de clase; Gominola Azul a partir de un mínimo de doscientas a doscientas cuarenta horas de clase y Gominola Verde desde trescientas hasta trescientas cincuenta horas de clase. La novedad de esta colección es que contempla la posibilidad de poder utilizarse además para alumnos con el español como LM. Esta iniciativa que puede en principio suponer una complicación a la hora de enfocar la elaboración de las obras, en nuestra opinión refleja una iniciativa realista, dada la actual situación de la enseñanza, especialmente la pública en la que cada día existe un mayor número de hijos de inmigrantes de todas las edades que se incorporan a las aulas.

Asimismo, cada una de las categorías previstas propone la explotación de un aspecto gramatical. Gominola Naranja está centrado en el presente, el pretérito perfecto, el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto de indicativo y el modo imperativo.

Gominola Azul trata los modos indicativo e imperativo, mientras que Gominola Verde trabaja el modo indicativo, el modo imperativo y el subjuntivo.

Los títulos que integran esta colección son:

- *El castillo alfabético* de Pedro Tena (Gominola Roja).
- *Aula mágica* de Mercedes Ferrer y Paloma Fratassi (Gominola Amarilla).
- *El mensaje secreto* de Valentina de Antonio (Gominola Azul).
- *El secreto de la pirámide* de Alberto Madrona (Gominola Verde).

Difusión y Serie *Aires de fiesta*, Serie *Almacenes a la española*, Serie *América Latina*, Serie *del Mediterráneo*, Serie *Hotel Veramar*, Serie *Lola Lago*, Serie *Plaza Mayor* y Serie *Primera Plana*

La editorial Difusión también incluye entre sus productos, una colección de lecturas graduadas que está organizada en diversas series y en las que las obras aparecen graduadas en seis niveles. Nótese que una misma serie puede incluir títulos del mismo nivel o de niveles diferentes. En cada obra encontramos notas explicativas de las referencias sobre cuestiones relacionadas con aspectos culturales y sociológicos. Suman un total de treinta cuatro novelas distribuidas en ocho series: Serie *Aires de fiesta*, Serie *Almacenes a la española*, Serie *América Latina*, Serie *del Mediterráneo*, Serie *Hotel Veramar*, Serie *Lola Lago*, Serie *Plaza Mayor* y Serie *Primera Plana*. Los autores son: Josefina Fernández, Charo Garcés, Lourdes Miquel, Jan Peter Nauta, Neus Sans, Dolores Soler Espiauba, Jordi Suris y Clara Villanueva.

- Serie *Aires de Fiesta*:

- *De fiesta en otoño* (nivel 3).
- *De fiesta en primavera* (nivel 3).
- *De fiesta en verano* (nivel 3).
- *De fiesta en otoño* (nivel 3).

- Serie *Almacenes la Española*:

- *Transporte interno* (nivel 4).
- *Una etiqueta olvidada* (nivel 4).

- Serie *América Latina*:

- *Con Frida en el Altiplano* (nivel 2).
- *Guantanameras* (nivel 2).
- *La vida es un tango* (nivel 3).
- *Más conchas que un galápagos* (nivel 3).
- *Mirta y el viejo Señor* (nivel 3).
- *Pisco significa pájaro* (nivel 2).
- *Taxi a Coayacán* (nivel 3).

- Serie *del Mediterráneo*:

- *¿Dónde estás Sonia?* (nivel 1).
- *El secreto de las flores* (nivel 1).
- *La chica del tren* (nivel 0).
- *Trapos sucios* (nivel 2).

- Serie *Hotel Veramar* incluye las siguientes obras:

- ... *Pero se casan las morenas* (nivel 1).
- *Doce rosas para Rosa* (nivel 5).
- *Ladrón de guante negro* (nivel 4).
- *Más se perdió en Cuba* (nivel 2).
- *Moros y cristianos* (nivel 2).

- Serie *Lola Lago, detective* ofrece:

- *¿Eres tú María?* (nivel 3).
- *La llamada de la Habana* (nivel 2).
- *Lejos de casa* (nivel 2).
- *Poderoso caballero* (nivel 1).
- *Por amor al arte* (nivel 1).

- *Una nota falsa* (nivel 1).
- *Vacaciones al sol* (nivel 0).

- Serie *Plaza Mayor 1*:

- *El cartero no siempre llama dos veces* (nivel 2).
- *Los Reyes Magos* (nivel 0).
- *Reunión con vecinos* (nivel 1).

- Serie *Primera Plana*:

- *Vuelo 505 con destino a Caracas* (nivel 3).

La oferta de SGEL: *Historias breves para leer, Historias que pasan, Lee y disfruta y Lecturas en español fácil*

SGEL también nos propone una amplia oferta de colecciones de lecturas graduadas. La primera colección que presenta es *Historias breves para leer*, dirigida por Joaquín Masoliver que tiene las obras clasificadas en función de tres niveles de dificultad: elemental, intermedio y avanzado. Cada una incluye un conjunto de textos expresamente escritos para la colección de tipo costumbrista con ligeros toques de humor. Asimismo, encontramos al final de cada lectura, una serie de ejercicios para trabajar la gramática y el léxico, así como de tipo lúdico (sopas de letras y crucigramas). También incluye un glosario bilingüe español-inglés.

La colección *Historias que pasan* dirigida por Carmen Gil Guerra también de SGEL nos propone una serie de obras igualmente graduadas por niveles (inicial, medio y avanzado) para estudiantes de ELE. En cada uno de los títulos que integran esta colección encontramos narraciones sobre personajes de actualidad:

- *Cosas de ciudad* (nivel inicial / intermedio): esta obra narra un conjunto de historias que se desarrollan en una ciudad hispana.
- *Las aventuras de Matt y Rob* (nivel intermedio / avanzado): este libro narra la historia de dos estudiantes americanos que visitan España.

La colección *Lee y disfruta* dirigida por Concha Moreno también presenta sus obras graduadas en función de la dificultad. En cada una de las lecturas, nos encontramos notas a pie de página, ejercicios para reforzar el léxico y la gramática, un diccionario multilingüe por capítulos, de las palabras o expresiones clave y por último, una lista de posibles soluciones para los ejercicios. Esta colección incluye los siguientes títulos, todos ellos son obras especialmente escritas para la colección:

- *Fuera de juego* de Ángel Luis Montilla, Josefa García Naranjo y Concha Moreno (nivel elemental).
- *Viento de levante* de Ángel Luis Montilla, Josefa García Naranjo y Concha Moreno (nivel elemental).
- *El enigma de Monterrubio* de Concha Moreno, Martina Tuts y Josefa García Naranjo (nivel básico).
- *El camarero de la séptima avenida* (Ángel Luis Montilla, Josefa García Naranjo y Concha Moreno (nivel básico).
- *La banda de París* de Piedad Zurita y Concha Moreno (nivel medio).
- *La casa del río verde* de Martina Tuts, Josefa García Naranjo y Concha Moreno (nivel medio).
- *La mar en medio* de Ángel Luis Montilla, Josefa García Naranjo y Concha Moreno (nivel medio).
- *La caja de las galletas* Martina Tuts, Josefa García Naranjo y Concha Moreno (nivel avanzado).

La última colección de lecturas graduadas que nos ofrece SGEL es *Lecturas en español fácil* dirigida por M^a Isabel Martín Herrera que contiene textos de lectura con ejercicios de comprensión, gramática, léxico y un solucionario, además de un glosario multilingüe en inglés, español, alemán y francés:

- *Las vacaciones* de Chomín de Pelayo Molinero Gete (nivel 1).
- *El delfín* de M^a Rosa Gutiérrez Benítez (nivel 2).
- *El retrato de Elsa* de M^a Rosa Gutiérrez Benítez (nivel 5).

ARCO y su Serie *Lecturas graduadas*

La editorial ARCO Libros nos presenta la colección Serie *Lecturas Graduadas* dirigida por Francisco Moreno y dividida en cuatro niveles que se corresponden con los niveles inicial, intermedio, avanzado y superior:

Nivel 1:

- *El rapto de la secretaria* de Mario Ferrari.
- *El escritor que resuelve misterios* de Mario Ferrari.
- *Un vecino poco habitual* de Violeta Díaz-Corralejo.
- *El anillo de la muerta* de Mario Ferrari.

Nivel 2:

- *Buen día, pájaro* de Mario Ferrari.
- *Peligro en cataratas de Iguazú* de Mario Ferrari.
- *El libro sin autor* de Mario Ferrari.
- *El caso del teléfono móvil* de Ángel López García.

Nivel 3:

- *De vida o muerte* de Violeta Díaz-Corralejo.
- *La oficina* de Violeta Díaz-Corralejo.
- *El asesino de Internet* de Ángel López García.
- *El collar* de Fernando Anguita.
- *Cuentos para niños chicos y grandes* de Graciela Reyes.
- *El caso del inspector filólogo* de Ángel López García.

Nivel 4:

- *Un golpe de suerte* de Violeta Díaz-Corralejo.
- *Las fotos de Mariana* de Gabriel Ynclán.
- *El color del horizonte* de Fernando Anguita B.
- *Una pequeña historia* de Teresa Garbí.
- *La gata Leocadia* de Teresa Garbí.
- *El color del horizonte* de Fernando Anguita B.
- *Emigrantes* de M^a Victoria Reyزابال.

- *Un vecino poco habitual* de Violeta Díaz-Corralejo.
- *La gata Leocadia en la granja* de Teresa Garbí.
- *Cuentos de amor* de Graciela Reyes.
- *Un golpe de suerte* de Violeta Díaz-Corralejo.
- *Vacaciones en Siberia* de Mario Ferrari.
- *Emigrantes* de M^a Victoria Reyzábal.
- *Dos historias de mujeres* de Graciela Reyes.

En cada uno de los ejemplares encontramos la siguiente estructura: el texto de la obra y a continuación, los ejercicios sobre comprensión lectora, léxico, gramática y el correspondiente solucionario. Cabe destacar como novedad dentro de los ejercicios de gramática, un apartado dedicado al trabajo con cuestiones del discurso. Algunos de los ejercicios propuestos son por ejemplo, pasar un texto de estilo directo a estilo indirecto, transformar unas frases de tal manera que mantengan su significado original, etc. Se trabaja de esta manera, la competencia discursiva cuya importancia hemos subrayado en numerosas ocasiones a lo largo del presente trabajo de investigación.

Espasa y *Es para leer. Aprende español disfrutando de la lectura*

Como ya hemos comentado antes, la colección que nos ofrece Espasa de lecturas graduadas, *Es para leer. Aprende español disfrutando de la lectura*, incluye tanto obras del primer tipo, esto es especialmente escritas para la ocasión e inéditas, como adaptaciones de obras clásicas de la literatura española. Su carácter mixto justifica el que hiciéramos alusión a ellas en último lugar. Las obras de esta colección están graduadas en seis niveles según su dificultad. Listamos a continuación los títulos previstos:

- *Diarios de Venezuela* (nivel inicial A).
- *Lazarillo de Tormes* (nivel inicial A).
- *Diarios cruzados* (nivel inicial B).
- *Leyendas tradicionales españolas (I)* (nivel inicial B).
- *La cruz de los templarios*- una de las aventuras del detective Sergio Cortés de Jesús Gómez (nivel inicial B).
- *La joya de la corona* (nivel intermedio A).

- *El caballero de Olmedo* de Lope de Vega (nivel intermedio A).
- *La gitanilla* de Miguel de Cervantes (nivel intermedio A).
- *Leyendas tradicionales españolas(II)* (nivel intermedio A).
- *Relatos de Hispanoamérica (I)* (nivel intermedio B).
- *El retrato de Elisa*- una de las aventuras del inspector Sergio Cortés.
- *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer (nivel intermedio B).
- *El clavo* de Pedro Antonio Alarcón (nivel intermedio B).
- *Relatos de Hispanoamérica (II). Viajeros de indias* (nivel avanzado A).
- *El manuscrito encontrado en California*- una de las aventuras del detective Sergio Cortés de Jesús Gómez (nivel avanzado A).
- *Cuentos* de Benito Pérez Galdós (nivel avanzado B).

Según la editorial, los niveles de la colección se han establecido a partir de un criterio de triple adecuación lingüística (léxico, gramatical y funcional) con el fin de garantizar un correcto aprovechamiento de la lectura. Los recursos de aprendizaje incorporados a los textos (notas léxicas, gramaticales y de uso, explicaciones contextuales y ejercicios de comprensión y creación) completan y amplían el nivel de partida.

Santillana y *Leer en español*

Este carácter mixto lo encontramos también en la colección de lecturas graduadas de Santilla *Leer en español* que cuenta entre sus títulos con adaptaciones de textos clásicos de la literatura española pero también con obras expresamente escritas para la colección. Un dato curioso es que algunos de los textos del segundo tipo son obras de escritores conocidos en el panorama literario actual como es el caso de Juan José Millás o José María Merino. Las lecturas están graduadas en seis niveles: el nivel 1 (menos de cuatrocientas palabras), el nivel 2 (menos de setecientas palabras), el nivel 3 (menos de mil palabras), el nivel 4 (menos de quinientas palabras), el nivel 5 (menos de dos mil palabras) y el nivel 6 (menos de dos mil quinientas palabras):

Nivel 1:

- *Soñar un crimen* de Rosana Acquaroni Muñoz.

- *La sombra de un fotógrafo* de Rosana Acquaroni Muñoz.
- *¡Adiós papá!* de Óscar Tosal.
- *Una mano en la arena* de Fernando Uría.
- *Mala suerte* de Helena González Vela.

Nivel 2:

- *En Piragua por el Sella* de Victoria Ortiz González.
- *De viaje* de Alberto Buitrago.
- *El hombre del bar* de J. Surís y R. M. Rialp.
- *El libro secreto de Daniel Torres* de Rosana Acquaroni Muñoz.
- *Asesinato en el barrio gótico* de Óscar Tosal.

Nivel 3:

- *El desorden te tu nombre* de Juan José Millás.
- *La casa de la Troya* de Alejandro Pérez Lugín.
- *La cruz del diablo* de Gustavo Adolfo Bécquer.
- *Lazarillo de Tormes*, Anónimo.
- *Marianela*, Galdós.
- *Pánico en la discoteca* de Fernando Uría.
- *Don Juan Tenorio* de José de Zorrilla.
- *El secreto de Cristóbal Colón* de Luis M^a Carrero Pérez.

Nivel 4:

- *El oro de los sueños* de José María Merino.
- *Carnaval en Canarias* de Fernando Uría.
- *La tierra del tiempo perdido* de José María Merino.
- *Las lágrimas del sol* de José María Merino.
- *Letra muerta* de Juan José Millás.
- *Sangre y arena* de Blasco Ibáñez.

Nivel 5:

- *Aire de Gádor* de Pedro Sorela.
- *Los Santos inocentes* de Miguel Delibes.
- *El Señor Presidente* de Miguel Ángel Asturias.

- *Pepita Jiménez* de Juan Valera.

Nivel 6:

- *Los pazos de Ulloa* de Emilia Pardo Bazán.

2.2.1.2. TEXTOS LITERARIOS ADAPTADOS PARA ELE

En el apartado anterior hemos presentado un panorama lo más completo posible de las colecciones de lecturas graduadas de textos inéditos u originales especialmente elaborados para una colección en particular. Sin embargo, como ya hemos señalado podemos encontrar igualmente colecciones de textos clásicos de la literatura española e hispanoamericana adaptados en función del nivel al que son destinados. Esta adaptación conlleva su reescritura, de tal manera que por lo general, aunque se respeta el argumento, la extensión de la obra queda enormemente reducida. Ya hemos mencionado algunos títulos en el apartado anterior al hablar de la colección *Es para leer. Aprende español disfrutando de la lectura* por su carácter mixto.

Anaya y sus *Clásicos adaptados: Leer los clásicos y Clásicos breves*. Análisis de *La Regenta* de Leopoldo Alas Clarín

*Clásicos adaptados*⁴⁷ de Anaya es una colección que se subdivide en *Leer los clásicos* y *Clásicos breves*. *Leer los clásicos* incluye los siguientes títulos que gradúa en nivel inicial, medio, avanzado y superior:

- *El Retablo de las maravillas* de Miguel Cervantes (nivel inicial).
- *Lazarillo de Tormes*, anónimo (nivel inicial).
- *Tormento* de Benito Pérez Galdós (nivel inicial).
- *Poema de Mío Cid*, anónimo (nivel medio).
- *El Buscón* de Francisco de Quevedo (nivel medio).
- *Libro del Buen Amor* del Arcipreste de Hita (nivel medio).
- *Fuenteovejuna* de Lope de Vega (nivel avanzado).
- *La Regenta* de Leopoldo Alas Clarín (nivel avanzado).

⁴⁷ Anaya propone esta colección como un complemento a los originales que prepara al aprendiente para su lectura y la complementa.

- *La Celestina* de Fernando de Rojas (nivel superior).
- *El Quijote I y II* de Miguel de Cervantes (nivel superior).

El criterio para la gradación de las lecturas queda claramente explicado en el catálogo de Anaya y no es otro que el número de entradas léxicas. De esta manera, el nivel inicial tiene de cuatrocientas a setecientas palabras; el nivel medio tiene de setecientas a novecientas palabras; el nivel avanzado tiene entre novecientas a mil seiscientas palabras y el nivel superior de mil seiscientas a dos mil palabras.

De todas las obras que integran la colección, nos encontramos con clásicos de la literatura española anteriores al siglo XIX como por ejemplo *La Celestina* o *El Quijote* que son las dos únicas obras editadas para el nivel superior, nivel al que va principalmente dirigida nuestra propuesta de aplicación didáctica (aunque podría servir igualmente para un nivel avanzado). No obstante, dado que el texto que nosotros vamos a trabajar es el siglo XIX, la narración *¡Adiós “Cordera”!* de Leopoldo Alas Clarín, vamos a ver cómo está estructurada la edición de *La Regenta* de esta misma colección destinada a un nivel avanzado.

La edición de *La Regenta* que nos presenta Anaya al igual que el resto de las colecciones de esta sección, es una edición adaptada. Esto quiere decir que es más que nada una útil versión, pero al fin y al cabo una versión de este clásico de las letras españolas. La razón de que Anaya haya decidido incluirla en su colección es porque “es la aportación de la literatura española al realismo europeo. Su argumento y sus técnicas narrativas la convierten en una de las mejores novelas del siglo XIX” (2003). En su catálogo, la editorial resume perfectamente algunos criterios para la elaboración de la adaptación:

Se ha procurado mantener el estilo propio del autor modificando sólo aquellas expresiones que ya no son de uso corriente en el español. Además se ha prescindido de las reflexiones críticas para facilitar su lectura y su comprensión. (2003)

En la “Presentación” del libro, los autores de la adaptación explican que las modificaciones realizadas al corpus de la obra (2002: 8):

- Se han respetado el estilo del autor y el argumento de la obra.
- Se ha tenido en cuenta el nivel al que va destinada en cuanto al léxico y estructuras sintácticas.
- Se ofrecen referencias culturales y léxicas en notas marginales.

Encontramos un texto de apenas dos caras sobre el autor y el contexto justo antes de la obra adaptada. Si tenemos en cuenta la complejidad de *La Regenta* y el nivel al que está destinada y el perfil de los lectores, en su mayoría estudiantes universitarios o adultos, ésta resulta en nuestra opinión excesivamente escueta⁴⁸

El corpus de la obra al cual ya nos hemos referido, se encuentra acompañado por notas que comentan brevemente algunos términos, ya sean nombres propios y palabras cuyo uso es menos frecuente en el español actual y que podrían resultar confusas, con explicaciones sobre su significado literal o cultural. Dado el nivel de los lectores (avanzado) creemos que algunas de estas notas no hubiesen hecho falta, ya que con ellas se ponen obstáculos al alumno para que desarrolle su capacidad de deducción por el contexto, una importante estrategia para el trabajo con el léxico. Creemos que hubiese sido más útil fomentarla a través de un mayor número de ejercicios de léxico, centrando algunos de ellos en potenciar la mencionada estrategia. No obstante, hemos de decir que la disposición de los vocablos y las aclaraciones de las notas es acertada. Nos las encontramos en los márgenes de la página, lo que facilita su manejo, ya que además se encuentran a la misma altura del párrafo en la que aparece la palabra o la expresión a la que se refieren.

⁴⁸ Nótese que la edición de Cátedra (1988) de dos tomos que incluye la versión original de *La Regenta*, nos ofrece una introducción tal vez excesivamente larga, pero mucho más completa, qué duda cabe. En el primer tomo, la “Introducción” se extiende desde la página 7 a la página 97 (está compuesta por “La cuestión de naturalismo” y “*La Regenta* o novela como totalidad”). En el segundo tomo es aún más extensa de la página 7 a la página 97. Está integrada por un solo epígrafe, que al igual que en el tomo anterior aparece subdividido: “El joven Clarín”, además de un bibliografía selecta que dado el público al que está dirigida nuestra aplicación didáctica, jóvenes universitarios de nivel avanzado y superior que cursan asignaturas de literatura española e hispanoamericana la podríamos mantener, aunque más simplificada claro está, ya que la de Cátedra es excesivamente filológica. La edición de Castalia (1990) ofrece también una “Bibliografía selecta” de catorce páginas y antes, una única introducción para el primer y el segundo tomo de cuarenta y ocho páginas bajo el título de: “Leopoldo Alas, la novela naturalista y la imaginación moral de *La Regenta*” (también aparece subdividida: “Leopoldo Alas”, “La novela naturalista” y “La imaginación moral de *La Regenta*”).

El formato en el que se nos presenta el texto es igualmente el adecuado, ya que el lector se encuentra con espacios ⁴⁹ en blanco que agilizan la lectura. Las ilustraciones intercaladas en blanco y negro contribuyen a una lectura más fluida y a que el lector pueda concretar la imagen del ambiente que rodeaba a los personajes de la novela. No olvidemos que la forma de vestir o la manera en que las casas estaban decoradas en los pueblos y las provincias españolas del siglo XIX no tienen por qué coincidir exactamente con las del país del lector extranjero. La edición incluye cuatro ilustraciones (en las páginas 35, 67, 119 y 138) repartidas a lo largo de toda la obra que reflejan la escena descrita por el texto de la página contigua.

El corpus ocupa un total de 132 páginas, mientras que si sumamos el total de páginas que ocupa el texto íntegro de ediciones como la de Cátedra en la Colección *de Letras Hispánicas* (1987) de dos tomos o la de *Clásicos Castalia* (1981) también de dos tomos, vemos que ocupa un total de 1008 y 1014 páginas respectivamente. No encontramos una nota que nos indique a partir de qué edición ha sido elaborada la adaptación. Y es que aunque no hace falta, tal y como hace Castalia reproducir la problemática existente con los manuscritos, el dato de la edición utilizada para la adaptación creemos que es interesante para los profesores, si bien no juzgamos tampoco necesario que aparezcan indicadas todas las modificaciones hechas al texto, como suele pasar en las ediciones de los textos originales (nos referimos a ediciones del tipo de Castalia y Cátedra). Si así se hiciera, probablemente tendría que publicarse un libro de mayor grosor que la propia adaptación de *La Regenta*. Para terminar de comentar cuestiones relacionadas con el corpus queremos señalar que no se ha mantenido la estructura original de la obra. Ésta tiene treinta y un capítulos, frente a las ediciones de Cátedra y Castalia que contienen treinta capítulos respectivamente.

⁴⁹ Nótese que para llevar acabo el recuento no hemos tenido en cuenta el prólogo que escribiera Benito Pérez Galdós a *La Regenta* y que Gonzalo Sobejano incluye en la edición de Castalia. Igualmente cabe puntualizar el hecho de que para dicho recuento hemos incluido las ilustraciones que tienen Cátedra y Anaya, ya que en la edición de Castalia, las páginas con ilustraciones no aparecen numeradas. En el caso del clásico adaptado de Anaya, ya hemos precisado el número de ilustraciones. En la edición de Cátedra encontramos un total de treinta y ocho ilustraciones sumando las incluidas en los dos tomos (en las páginas 137, 185, 277, 315, 323, 417, 464, 511, 525, 555, 567, 571, 609, 627, 631, 641 del primer tomo y en 119, 123, 174, 180, 200, 212, 251, 262, 277, 297, 354, 360, 365, 371, 383, 390, 395, 462, 468, 489, 544 y 599 del tomo segundo). En la edición de Castalia si bien no aparecen numeradas contamos un número menor que asciende a un total de doce si sumamos las de los dos tomos.

Después del texto, nos encontramos con las “Actividades” (pp.146-151) que aparecen agrupadas bajo la siguiente denominación: “Actividades de comprensión lectora”, “Actividades de léxico” y “Actividades de gramática”. En “Actividades de comprensión” encontramos una lista de veinte preguntas sobre contenidos de la obra: descripciones de personajes, sitios en donde se suceden acontecimientos más relevantes, etc. Las preguntas están hechas de tal manera que el aprendiente puede responder algunas de ellas sin tener que recurrir necesariamente al texto, salvo para asegurarse de que es correcto lo que ha escrito. Sin embargo, hay otras cuestiones que obligan al lector a una búsqueda de información más compleja y exigen la relectura detenida de uno o varios pasajes. La siguiente sección de las “Actividades” se centra en el léxico e incluye un total de siete ejercicios para trabajar los sinónimos, los antónimos, las expresiones hechas o las familias de palabras, siempre procedentes del texto. El tercer apartado de la sección de “Actividades” es el dedicado a la gramática y en particular al subjuntivo, a las preposiciones y a contextos donde las concordancias pueden plantear algún problema. Las “Soluciones” se encuentran a continuación de los ejercicios, cuando en nuestra opinión resultaría más adecuado que estuvieran tras el glosario. Puede resultar desmotivador para los alumnos estar leyendo los enunciados y tener las soluciones inmediatamente a continuación. La última sección es la dedicada al “Glosario” en el que nos encontramos las palabras que figuran en sus columnas en inglés, francés, alemán, italiano y portugués (brasileño) en el orden mencionado.

Clásicos breves aparece dividida en tres niveles de dificultad y desea manifiestamente ser también una aproximación a los clásicos. Sin embargo, a diferencia de *Leer los clásicos*, sólo ofrece tres niveles en vez de cuatro: nivel inicial (hasta quinientas palabras, cuando el nivel inicial de *Leer los clásicos* es de cuatrocientas a setecientas palabras), nivel medio (hasta novecientas palabras y en *Leer los clásicos* es de setecientas hasta novecientas) y nivel avanzado (hasta mil trescientas palabras cuando en *Leer los clásicos* es novecientas a mil seiscientas). La colección consta de diez títulos con un léxico sencillo y estructuras dispuestas gradualmente para cada uno de los niveles ya indicados y cuyos títulos publicados hasta el momento citamos a continuación:

- *El licenciado Vidriera* de Miguel de Cervantes (nivel inicial).
- *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer (nivel inicial).

- *Artículos* de Mariano José de Larra (nivel inicial).
- *El sombrero de tres picos* de Pedro Antonio de Alarcón (nivel inicial).
- *Doña Berta* de Leopoldo Alas Clarín (nivel medio).
- *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla (nivel medio).
- *El alcalde de Zalamea* de Calderón de la Barca (nivel medio).
- *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós (nivel avanzado).
- *El conde Lucanor* del Infante Don Juan Manuel (nivel avanzado).
- *Pepita Jiménez* de Juan Valera.

Cada uno de los títulos respeta la misma estructura que la colección *Leer los clásicos*, a la que nos hemos referido al analizar como ejemplo la adaptación de *La Regenta*. Ambas colecciones presentan algunas de sus obras en casete audio lo que permite trabajar la comprensión oral. Los títulos que la conforman son: de *Leer los clásicos*, *Lazarillo de Tormes* (nivel inicial), *Poema de Mío Cid* (nivel medio) y de *Clásicos breves*, *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer (nivel inicial) y *El Conde Lucanor* del Infante don Juan Manuel (nivel avanzado).

Edelsa y su colección de *Lecturas clásicas graduadas*. Análisis de *La Regenta* de Leopoldo Alas Clarín

La editorial Edelsa en su colección *Lecturas clásicas graduadas* dirigida por Alfredo González Hermoso nos ofrece adaptaciones de grandes obras y autores de la literatura española que distribuye en tres niveles:

Nivel 1:

- *El sombrero de tres picos* de Pedro A. Alarcón (versión de A. González Hermoso).
- *Juanita la Larga* de Juan Valera (versión de J. Hornillo y M. Maysonnial).
- *El sí de las niñas* de Leandro Fernández de Moratín (versión de B. D'Ors).
- *El cantar de Mío Cid*, anónimo (versión de A. González Hermoso).

- *El Lazarillo de Tormes*, anónimo (versión de A. González Hermoso).
- *La Araucana* de Alonso de Ercilla (versión de B. D'Ors).
- *Martín Fierro* de José Hernández (versión de J. Roza).
- *Don Segundo Sombra* (versión de C. Romero).
- *Tradiciones peruanas de Ricardo Palma* (versión de S. Chirú).

Nivel 2:

- *El beso* de Gustavo Adolfo Bécquer (versión de A. González Hermoso).
- *Sangre y arena* de Blasco Ibáñez (versión de R. Ezquerria).
- *Trafalgar* de Benito Pérez Galdós (versión de S. Chirú).
- *Anaconda* de Horacio Quiroga (versión de A. González Hermoso).
- *Doña Inés* de Azorín (J. Martínez Ruiz) (versión de R. Guerrero).
- *La Gitanilla* de Miguel de Cervantes (versión de C. Romero).

Nivel 3:

- *Don Quijote de la Mancha I* de Miguel de Cervantes (versión de J. R. Cuenot).
- *Don Quijote de la Mancha II* de Miguel de Cervantes (versión de J. R. Cuenot).
- *El casamiento engañoso y El Coloquio de los perros* de Miguel de Cervantes (versión de M. Sánchez Alfaro).
- *La Celestina* de Fernando de Rojas (E. Cano e I. Sánchez Alfaro).
- *La Regenta* de Leopoldo Alas Clarín (versión de M. Sánchez Alfaro).
- *La vida del Buscón* de Francisco de Quevedo (versión de R. Gil Grimau).

Los tres niveles al igual que en el caso de las colecciones de Anaya están establecidos en función del número de entradas léxicas: el nivel 1 hasta seiscientas, en el nivel dos hasta mil y en el nivel 3 hasta mil quinientas. Algunos títulos incluyen casete audio y casete vídeo, tal y como se explica en la presentación de la edición de *La*

Regenta (2001: 3) porque así “permite trabajar la comprensión oral”. La casete de vídeo “en versión original”, “complementa la lectura”. Incluyen casete de audio los siguientes títulos: *El sombrero de tres picos* de P. A. de Alarcón (nivel 1), *Juanita la Larga* de Juan Valera (nivel 1), *El Cantar del Mío Cid* (nivel 1), *El Lazarillo de Tormes* (nivel 1), *Martín Fierro* (nivel 1), *El beso* de Gustavo Adolfo Bécquer (nivel 2), *Sangre y arena* de Blasco Ibáñez (nivel 2), *Anaconda* de Horacio Quiroga (nivel 2). Los títulos disponibles en casete de vídeo son *Don Quijote de la Mancha I* de Miguel de Cervantes (nivel 3) y *La Regenta* de Leopoldo Alas Clarín (nivel 3).

Analizamos a continuación la edición de *La Regenta* que pertenece al nivel 3. Los criterios de la edición son los siguientes (2001: 3):

- mantener los elementos importantes de la narración y la acción;
- conservar todo lo más posible las palabras y construcciones del autor según el nivel (I, II, III) de la adaptación;
- sustituir construcciones sintácticas y términos léxicos que sean difíciles o de poco uso en la actualidad.

La estructura de la edición es muy similar a la edición de Anaya pero presenta algunas diferencias. La primera sección está dedicada al autor de *La Regenta*, al igual que sucedía en la otra edición analizada. Sin embargo, la edición de Edelsa se centra en el perfil biográfico del autor y deja de lado en contexto social y cultural de la época en la que vivió Clarín. En dos caras (pp.4-5), además de una escueta biografía (“Vida”) de redacción fácil y excesivamente simplificada para el nivel en el que se encuentra clasificada la obra (nivel 3), encontramos algunos apuntes que nos indican que Clarín perteneció al realismo y se nos da información sobre su obra novelística, periodística y cuentística en un listado que incluye sus títulos (“Obra”, “Artículos periodísticos”, “Cuentos”). A continuación, hay diecinueve líneas destinadas a hablarnos de *La Regenta* (“*La Regenta*”) en las que se nos indica la fecha de publicación, las pretensiones del autor y la trama de forma superficial (apenas diez líneas) en función de su protagonista: Ana Ozores.

La parte principal de la edición es el corpus de la obra adaptada que ocupa un total de ochenta y ocho páginas frente a las ciento treinta y dos de la edición de Anaya,

aunque el texto que nos ofrece Edelsa no incluye ilustraciones. Asimismo, cabe decir que frente a los treinta y un capítulos que nos encontramos en Anaya, esta última edición sólo tiene veintisiete, frente a los treinta de las ediciones de Castalia y Cátedra. No obstante, la presentación es prácticamente idéntica: mucho espacio en blanco, lo que permite una lectura fluida y de nuevo encontramos notas explicativas ubicadas en los márgenes a la altura del párrafo del vocablo a la expresión a la que se refieren lo cual, al no ser muy numerosas y al no estar integradas por un texto muy largo facilita su consulta sin llegar a entorpecer la lectura. Al igual que en la ocasión anterior, se trata de letras negras sobre papel blanco.

La gran novedad que desde nuestro punto de vista presenta esta colección es que ofrece una selección de fragmentos en versión original que son partes significativas de la obra a continuación del texto adaptado. De esta manera, “se pueden seguir con la V.O. los momentos principales del relato”, tal y como se dice en el *Catálogo 2003 de Español Lengua Extranjera de Edelsa* (2003)⁵⁰. Integran esta sección dieciséis fragmentos de entre uno o dos párrafos de diferentes partes del texto original. Esta iniciativa nos parece muy buena ya que se pone al aprendiente en contacto con partes del texto original, de tal manera que éste entra en contacto con la lengua, el estilo del autor y en definitiva, con la versión original de la obra. No obstante, no aparece ningún tipo de texto introductorio ni ninguna sugerencia que permita ubicar dentro del texto adaptado, cada uno de los fragmentos, algo que hubiese sido sin duda alguna de gran ayuda para el lector.

En la sección que lleva por nombre “Tareas” encontramos “Tu diccionario”, “Guía de comprensión lectora” y “Escribe tu ficha resumen”. “Tu diccionario” tiene la intención, tal como se explica en la presentación (2001: 3), de que el lector cree su propio diccionario, lo cual nos parece una idea muy interesante aunque echamos de menos una mayor variedad de ejemplos propuestos para el trabajo con el léxico. Además, se ofrece la lista sin ningún tipo de explicación previa, lo que puede llevar a la confusión. La “Guía de comprensión lectora” está compuesta por diecisiete preguntas todas ellas sobre la obra. Las preguntas están formuladas en función de la protagonista de la novela Ana Ozores, al igual que sucedía en la introducción de la edición con el

⁵⁰ No incluimos el número de la página porque no están numeradas en el catálogo.

resumen de la obra. Finalmente, nos encontramos con “Escribe tu ficha resumen” en la que se le ofrece al lector una cara, en realidad medio folio, por el formato del libro, rayado sin dar ninguna indicación o directriz para que escriba un resumen de toda la obra. La única tarea previa a la escritura del resumen, es la de contestar al listado las preguntas que versan únicamente sobre la protagonista de *La Regenta*.

Nueva aproximación a *Es para leer. Aprende a leer disfrutando* de Espasa y sus textos literarios adaptados. *Cuentos* de Benito Pérez Galdós

Hemos analizado uno de los títulos de cada una de las colecciones de las distintas editoriales a las que nos hemos referido en este apartado. No obstante, no queremos dejar de incluir un título de la colección *Es para leer*, a la que nos hemos referido en el apartado anterior por su carácter mixto, ya que oferta obras clásicas de la literatura adaptadas y textos escritos expresamente para la colección a los que hemos llamado textos literarios inéditos o textos de autor aunque Alicia San Mateo Valdehíta (2001: 32-33) piensa que en realidad no son textos literarios porque han sido escritos en función de unas determinadas estructuras y léxico. El título del que vamos a hablar es *Cuentos* de Benito Pérez Galdós para el nivel avanzado b; esto es, el nivel máximo de la colección. La razón por la que hemos elegido este título es doble: en primer lugar porque la colección no incluía *La Regenta* que es el libro que hemos analizado en otras colecciones. Por otro lado, dado que nosotros vamos a trabajar un cuento de Clarín en nuestra aplicación didáctica y *Cuentos* como su título indica incluye algunas narraciones escritas por Galdós, hemos creído útil su análisis.

Cuentos contiene cuatro narraciones: *La princesa y el granuja*, *la conjuración de las palabras*, *¿Dónde está mi cabeza?* y *Theros*. No cabe la menor duda de que la “Presentación” de la edición es la más completa de las analizadas hasta ahora porque se le informa al usuario de la obra o al profesor de forma clara y precisa de los criterios de edición aunque nótese igualmente que en este sentido tiene mucho que ver el que la obra sea un complemento de la programación del curso *Es Español*, basado a su vez en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2002:7). La adecuación lingüística para cada nivel se ha hecho a partir de un triple criterio: léxico, gramatical y funcional. La base léxica incluye un total de dos mil palabras.

Al igual que sucede en otras ediciones de clásicos adaptados, lo primero que nos encontramos después de la “Presentación” a la cual ya nos hemos referido, es la sección “Ficha de lectura” (pp.11-13) que incluye una cara con la biografía de Galdós y un párrafo como mucho dos de cada uno de los cuentos incluidos en la edición. Insisto a este respecto que dado el nivel de la obra y el público que va a leer esta sección debería ser un poco más larga e incluir igualmente algún detalle sobre el contexto cultural e histórico de la época, al igual que la también excesivamente breve sección sobre el autor que encontramos en Anaya.⁵¹

Tras la “Presentación” y la “Ficha de lectura” tenemos los cuentos: *La princesa y el granuja*, *La conjuración de las palabras*, *¿Dónde está mi cabeza?* y *Theros*. *La princesa y el granuja* ocupa en la edición de Espasa, en la que encontramos el texto adaptado, diecisiete páginas (pp.15-32), mientras que en Cátedra que publica la versión original el cuento posee treinta y dos páginas (pp.157-189). En cuanto a la organización del texto podemos decir que en ambos casos, nos encontramos con el relato dividido en catorce fragmentos, que mientras que Espasa los llama capítulos, Cátedra únicamente intercala la numeración de los fragmentos a través de una discreta cifra con números romanos cada vez. La versión original de *La conjuración de las palabras* ocupa catorce páginas (pp.57-71) y se encuentra dividida en cuatro capítulos, frente al texto adaptado que ocupa nueve páginas (pp. 37-46) y no presenta ninguna división. *¿Dónde está mi cabeza?* es un cuento breve que en la edición de Cátedra ocupa nueve páginas (pp. 275-283). Además aparece dividido en seis fragmentos, igual que en la ocasión anterior,

⁵¹ En la obra *Cuentos fantásticos* (1997) publicada por Cátedra Letras Hispánicas encontramos recogidos los cuentos que conforman la obra de Espasa, además de ocho cuentos más: *Una industria que vive de la muerte*, *Episodio musical de cólera*, *La novela en el tranvía*, *La pluma en el viento*, *o el viaje de la vida*, *La Mula y el Buey (cuento de Navidad)*, *Tropiquillos*, *Celín*, *El pórtico de la gloria* y *Rompecabezas*. En total suman doce el número de cuentos que integran esta selección realizada por Alan E. Smith. Nótese que la edición de Smith frente a la de Espasa incluye una introducción de veinte páginas (pp.11-31) explicando la razón de ser de la antología, “Los cuentos en contexto” en la que Smith da cuenta de la exacta acepción de lo fantástico y la publicación de los cuentos presentados; “Galdós y el cuento” habla específicamente sobre la obra cuentística de Galdós y en “Discurso fantástico y discurso histórico”, se nos plantea como posible eje de lectura a tener presente, la realidad y la fantasía, temas de alcance universal que podríamos bien llevar al alumno de ELE y más de un nivel alto, que estén realizando un curso de literatura o de lengua y utilice esta colección de Espasa como complemento al curso *Es español*, dada su universalidad. Antes del texto de los cuentos, en la edición de Cátedra tenemos como es habitual una bibliografía selecta sobre el autor y la crítica, en esta ocasión de gran valor en nuestra opinión, ya que apenas ocupa seis páginas e incluye datos bibliográficos interesantes. Ya nos hemos referido igualmente al comentar las otras ediciones, a la conveniencia de que exista alguna referencia bibliográfica en la obra y cómo lo echamos de menos en las ediciones de textos literarios adaptados. Cabe decir que Castalia no tiene publicada ninguna antología de cuentos de Benito Pérez Galdós. Nótese sin embargo, como en la edición de Espasa los ejercicios que acompañan a cada uno de los cuentos tratan el léxico y aspectos gramaticales, pero no trabajan la comprensión lectora.

marcados con discretos números romanos. La versión de Espasa ocupa cuatro páginas y el texto no aparece dividido. *Theros* es el último de los cuentos adaptados que ocupa un total de doce páginas de toda la edición (pp. 57-69) y se encuentra dividido en ocho capítulos, frente a la versión original que tiene veintidós páginas (189-211) y aparece dividida en nueve fragmentos, separados como en ocasiones anteriores por números romanos.

En lo que a la presentación se refiere, notamos que la primera página de cada uno de los cuentos aparece recortada por una ilustración en colores amarillo y negro relacionada con la historia que narra el cuento que atraviesa verticalmente en el margen izquierdo la página. La mezcla del color negro y el amarillo puede resultar demasiado cargante para el lector. Encontramos esa combinación de colores no solamente en las ilustraciones sino en toda las páginas de la edición, cuando en el caso de Anaya tanto las ilustraciones como el formato que incluye el texto son en blanco y negro. En la edición de Edelsa que como ya hemos visto carece de ilustraciones, las páginas que presentan el texto son igualmente en blanco y negro. Asimismo, cabe destacar que las notas que en otras ediciones de textos adaptados las encontramos en los márgenes, en este caso se encuentran al final de la página. Nótese que las palabras que van acompañadas con una nota a pie de página, aparecen en negrita y además no sólo la palabra o a la expresión a la que se refiere la nota, sino todo el texto en cuestión. Esto entorpece en nuestra opinión la lectura, ya que el lector entonces parece sentirse en la obligación de leerlas por lo mucho que resaltan dentro del formato de la página. Otro aspecto a tener en cuenta es el tamaño de la letra de las notas que mientras que en el caso de Edelsa y de Anaya es menor (en ambas ediciones lo único que parece en negrita es la expresión o la palabra a la que se refiere el texto de la nota), en la colección de Espasa es prácticamente del mismo tamaño que la letra del texto principal. No obstante, es innegable que el hecho de que el formato de la página sea de color amarillo y negro sobre un fondo blanco posiblemente influya en la mencionada percepción de las notas textuales.⁵²

⁵² Hemos querido hacer hincapié en algunas cuestiones de tipo paratextual a la hora de acercarnos a las diferentes propuestas editoriales ya que creemos que estos aspectos influyen en los procesos de comprensión lectora. Tal y como muy bien explica Maite Alvarado:

“la manipulación gráfica y tipográfica del texto permite atraer la atención –y mantenerla– sobre ciertos ítems y ayuda a relacionar las informaciones recuadros, cambios de cuerpo, grosor y estilo de letra sirven para destacar palabras, frases o párrafos, favoreciendo la integración de la macroestructura semántica.” (Alvarado, 1994: 82).

Sobre las notas que acompañan el texto, cabe igualmente señalar que son mucho más numerosas que en las ediciones de textos adaptados vistas anteriormente. Estas notas incluyen “nuevas referencias léxicas, gramaticales, culturales y de uso” (2002: 9). Además, “En la redacción de las notas se han aplicado los mismos criterios de gradación que para el texto.” (2002: 9). Aún así, los autores de la edición recomiendan el uso del diccionario

Pese a que el sistema de notas es muy completo, recordamos al lector que el diccionario es un gran aliado para el aprendizaje de una lengua y recomendamos que acuda a su página siempre que lo necesite (2002: 9).

Al final de cada uno de los cuentos, nos encontramos con un gran número de ejercicios que oscilan entre un número total de seis y siete ejercicios dependiendo del texto. Se trata de ejercicios dedicados al léxico y a la gramática, pero no encontramos ninguno específico para trabajar la comprensión lectora, por lo que parece que el texto es más un pretexto para la introducción de léxico y aspectos gramaticales. El solucionario de los ejercicios está al final del libro.

Nueva aproximación a la colección *Leer en español* de Santillana y sus textos literarios adaptados. *Pepita Jiménez* de Juan Valera

Antes de cerrar este epígrafe al igual que hemos dedicado una líneas a analizar los *Cuentos* de Galdós de la colección de Espasa, queremos hacer lo mismo con otra obra perteneciente a una colección que por su también carácter mixto ha quedado mencionada en el epígrafe anterior que es la colección *Leer en español* de Santillana. El título escogido es *Pepita Jiménez* de Juan Valera y pertenece al nivel 5 (menos de cinco mil palabras) de la colección *Leer en español* de Santillana. Las obras que integran la colección están clasificadas como ya hemos visto en seis niveles. El autor de la adaptación del texto es Eduardo Theirs Whitton.

No encontramos en el libro una presentación en la que se nos explique la estructura de la edición o de la colección como en otras obras anteriores analizadas. La

primera sección sin título es la dedicada a la vida y a la obra del autor de *Pepita Jiménez* y apenas ocupa una cara. Se dan algunos datos biográficos y se hace hincapié en el talante y el carácter del autor, sus ideales, sus inquietudes y los títulos de su obra. El texto viene acompañado por una ilustración de Juan Valera impresa en blanco y negro en la parte superior izquierda y es de tamaño de carné (p. 3). En la página siguiente hay un mapa de España con la comunidad de Andalucía ampliada, sin ningún texto por lo que imaginamos que la razón por la que ha sido incluido es porque la acción que narra la novela transcurre en Andalucía, como efectivamente sucede y además coincide que en la página contigua al mapa se encuentra el “Prólogo” del texto adaptado⁵³. No obstante, echamos en falta algún tipo de indicación porque dado que Valera nació en Córdoba (Cabra), el alumno puede pensar que el mapa simplemente quiere que situemos Córdoba en España. Tras el prólogo, nos encontramos con las tres partes que constituyen la obra que son “Cartas a mi sobrino”, “Paralipómenos” y el “Epílogo”. “Cartas a mi hermano” coinciden con la división y el orden de la versión original.

Nótese que el texto de la edición de *Cátedra Letras Hispánicas* (2002)⁵⁴ que incluye su versión original⁵⁵ es de doscientas ocho páginas (pp.137-345) mientras que la

⁵³ La edición de Cátedra (2002) incluye una introducción previa a la obra que como en ocasiones anteriores, quizá resulta demasiado extensa y densa para estudiantes de nivel avanzado o superior de ELE que estudian literatura española. Sin embargo, la organización y la temática de los apartados tiene un gran valor. En este sentido como sucede en otras adaptaciones de textos literarios que hemos analizado, la información que nos encontramos previa al texto en la edición de Santillana, siendo la obra de un nivel 5 de 6, creemos que es pobre. Esta falta queda compensada aunque no totalmente por la existencia de notas con referencias a cuestiones culturales. Y así la introducción de Cátedra que ocupa un total de setenta y tres páginas (pp. 9-82) se encuentra dividida en los siguientes apartados: “Valera, escritor y novelista”, “Cuando y por qué Valera escribió *Pepita Jiménez*”, “Configuración de la novela” que se encuentra a su vez subdividido en “Espacio y tiempo”, “Intertextualidades en *Pepita Jiménez*”, “El narrador y sus estrategias” y “El estilo de *Pepita Jiménez*”. El último apartado de la introducción es “El sentido de la novela”. Antes de la versión original del texto, el autor de la edición de Cátedra Leonardo Romero explica en “Esta edición” (pp. 82-92) los criterios de la edición e incluye dos apéndices que constan de dos artículos de crítica uno en francés y otro en inglés sobre *Pepita Jiménez*. Finalmente, Romero nos presenta una bibliografía selecta.

⁵⁴ Castalia no incluye en su colección de *Clásicos* una edición de *Pepita Jiménez* de Juan Valera.

⁵⁵ Nos hemos referido a los textos que incluyen Cátedra y Castalia a lo largo de todo el epígrafe como ediciones que presentan la versión original de la obra. Si bien esto es cierto, nótese que dado que muchas veces la presencia de varias primeras ediciones que son tomadas de referencia, así como de pequeños cambios en la ortografía o en la puntuación que pudieran presentar, suponen variaciones aunque con su consiguiente nota explicativa insertada en el texto mencionando la variante. No obstante, Cátedra y Castalia incluyen siempre además de las mencionadas notas explicativas, un apartado con los criterios de la edición. Asimismo, cuando hay algún problema grave porque a lo mejor existan varias primeras ediciones con cambios sustanciales que por ejemplo afectan al contenido de la obra, en la introducción, como es el caso de *La Regenta*, se suele incluir un apartado dentro del estudio que a modo de introducción se presenta anterior al texto.

la versión adaptada consta de un total de noventa y cinco páginas (pp. 5-100).⁵⁶

A continuación del texto adaptado encontramos el apartado “Sobre la lectura” (pp.100-104) que incluye cuarenta y siete preguntas divididas en función de la estructura de la novela para trabajar la comprensión lectora. De esta manera, bajo “I. Cartas a mi sobrino”, primera parte de la novela hay treinta y una preguntas. Sobre “II. Cosas no dichas” hay un total de diez preguntas y sobre “III. Epílogo. Cartas de mi hermano” encontramos cinco preguntas. Finalmente, el autor de esta sección incluye cinco cuestiones en torno a la novela “Para hablar en clase”, que parecen enfocadas al trabajo en grupo y a la práctica de la producción oral, aunque no incluye ninguna sugerencia para el profesor sobre cómo trabajar con las cuestiones de esta sección.

Las dos últimas secciones de la edición contienen anotaciones sobre cuestiones de léxico y de cultura. “Notas” (pp. 105-108) incluye un total de treinta y cinco notas con palabras que por su contenido cultural o por sí mismas (su significado literal) pueden resultar difíciles para el lector. En el resto de las ediciones analizadas, este tipo de notas aparecen insertadas en el texto; creemos que es mucho más útil. Por último, el “Glosario Religioso” recoge términos relacionados con el catolicismo que evidentemente un lector que no sea católico no tiene por qué conocer por lo que puede resultar de gran ayuda aunque no olvidemos que los límites entre lo intercultural y lo ideológico es problemática de por sí.

⁵⁶ Nótese que en el número de páginas que ocupa el texto adaptado están incluidas las ilustraciones. Hay un total de cuatro ilustraciones impresas en blanco y negro intercaladas a lo largo de todo el texto (p. 19, p. 42, p. 65 y p. 88) que ilustran una escena narrada en la página contigua. En la edición de Cátedra sólo encontramos dos ilustraciones en blanco y negro, una de ellas no numerada al principio del texto de la novela y otra que sí está numerada e intercalada en el texto en sí (p. 135) y que cumplen la misma función que en el texto adaptado.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS MATERIALES PRESENTADOS Y NUESTRA APLICACIÓN DIDÁCTICA

3.1. REFLEXIONES SOBRE LOS MATERIALES PRESENTADOS

Una vez vista la oferta del mercado editorial español en lo que a textos literarios para ELE se refiere hemos podido comprobar cómo son muy pocas las editoriales que proponen la explotación didáctica de versiones originales de textos relevantes de la literatura española e hispanoamericana. Tan sólo nos encontramos fragmentos de dichas obras, como es el caso de algunas de las antologías mencionadas o fragmentos de la versión original incluidos en ediciones de textos adaptados.

No dudamos en ningún momento del valor tanto de aquellos textos que hemos llamado de autor o inéditos⁵⁷, generalmente escritos por profesores de ELE para una colección en particular o el de las adaptaciones de los clásicos. Sin embargo, cuando nosotros queremos hacer una ensalada no nos encontramos con la lechuga lavada y cortada, el tomate y la zanahoria troceados y el aceite y el vinagre encima de la mesa. Hemos de desplazarnos hasta el supermercado y buscar cada uno de los ingredientes, encontrarlos, comprarlos, llevarlos a casa y luego preparar la receta en cuestión.

Esta metáfora no significa que los materiales existentes en el mercado no sean útiles; lo son especialmente y desde nuestro punto de vista para los niveles iniciales y para el estudio de nuevas estructuras gramaticales, el léxico y el desarrollo de la comprensión lectora en ELE. En definitiva, su utilidad queda asegurada en los cursos de español como lengua extranjera, pero no lo queda del todo en aquellos cursos

⁵⁷ Dada la naturaleza de nuestra aplicación didáctica, una edición acompañada de una explotación para trabajar la comprensión lectora del cuento *¡Adiós “Cordera”!* de Clarín, es obvio que nuestro interés se centra fundamentalmente en aquellas ediciones para ELE que tengan que ver con textos literarios representativos dentro de la historia de la literatura española e hispanoamericana, hemos querido igualmente incluir las obras de autor o especialmente escritas para una colección para dar cuenta del panorama editorial español de lecturas para ELE. No obstante, si bien nuestra crítica, atendiendo al grupo meta al que va nuestra aplicación didáctica dirigida, se centra en los textos literarios adaptados, no podemos si no incluir en relación con las obras inéditas, la crítica que realiza Alicia San Mateo (2001: 32):

“Los autores de estas obras suelen ser, en general, profesores o creadores de otros materiales para la enseñanza de la lengua extranjera, y esto explica que el problema que presentan muchas de ellas sea idéntico al de los manuales: la lengua que se utiliza, en su afán de simplicidad, no existe en la realidad, sino que se ha inventado con fines (supuestamente didácticos)”.

destinados a niveles altos, en los que el dominio del código lingüístico de la lengua meta es considerable y en donde se comparte la importancia dada a los contenidos culturales y a la lengua, o incluso en donde esta importancia dada la cultura es mayor; y por supuesto, en los cursos de literatura que se imparten tanto en universidades españolas como en universidades extranjeras para alumnos que estudian ELE en los que a duras penas encontramos ediciones que ofrezcan una explotación didáctica a su medida, ya que o bien tenemos los textos adaptados que no incluyen más que algunos fragmentos de la versión original o bien nos encontramos con las ediciones críticas de Castalia didáctica o Cátedra que aunque incluyen la versión original con mínimas modificaciones, el material complementario a la lectura que presentan es a menudo meramente informativo (vida y obra del autor y un estudio en la mayoría de los casos filológico) y cuando se incluye una explotación didáctica notamos claramente que va dirigida a alumnos de primaria o secundaria⁵⁸. En este sentido podemos decir que existe un vacío en el mercado editorial español.

Realizamos esta reflexión desde la idea, ya explicada en detalle en el capítulo dos, de que la literatura y en concreto la competencia literaria son aspectos esenciales para la construcción de la competencia comunicativa. Cuantos más textos leamos, más ampliamos nuestro contexto para seguir leyendo y en definitiva aprendiendo, ya que concebimos la lengua como un discurso; además de que a leer se aprende leyendo. De esta manera, la lectura de textos literarios sirve para mejorar nuestra competencia discursiva pero igualmente nuestra competencia cultural e intercultural dado que el saber literario forma parte del saber cultural que es una de los componentes de la competencia intercultural.

Asimismo, no podemos olvidar que la construcción y el desarrollo de la competencia literaria, en tanto que supone la puesta en marcha de una serie de microhabilidades y se materializa a través de los actos de lectura y escritura, va a repercutir en el desarrollo de la competencia estratégica ya que el lector es efectivamente un estratega. Sin embargo, los aspectos teóricos hasta aquí señalados si bien es cierto que subrayan el papel fundamental y la potencialidad del manejo de textos

⁵⁸ Éste es el caso de algunas colecciones como por ejemplo Biblioteca Didáctica Anaya, cuyo análisis no hemos incluido porque están destinadas al ámbito escolar para alumnos que tienen el español como LM.

literarios, no parecen esclarecer plenamente la importancia de la lectura de textos literarios originales para alumnos de niveles altos.

Una de las razones de mayor peso que hemos de señalar en tanto y que repercute en los aspectos teóricos mencionados en mayor o menor medida es la autenticidad. La versión de *La Regenta* escrita por Clarín está íntimamente imbricada en multitud de niveles con su autor y su contexto. Muchos de ellos se pierden al leer una adaptación. Podemos decir que existe una alteración en el esquema de la comunicación lectora explicado en el capítulo 1 (Nutall, 1985: 4). El autor del texto deja de ser Clarín y es en definitiva, la persona que escribe la adaptación por lo que el texto resultante no es sino una versión de la obra original. De la misma manera que un guionista adapta la versión de una obra literaria está presentando una posible lectura de la misma, lo mismo sucede en el caso de las adaptaciones de las ediciones de textos literarios ofrecidas por la colección de *Lecturas graduadas* de Edelsa o por la colección *Leer los clásicos* de Anaya, entre otras.

Nos adscribimos a la crítica que Alicia San Mateo Valdehíta emite sobre los textos literarios adaptados:

las adaptaciones no dejan de tener problemas: la característica principal de una simplificación es la reducción y, a veces, por simplificar, se elimina la redundancia y el texto se vuelve más difícil; además de que se eliminan personajes, situaciones, acontecimientos, lo que hace que la historia pierda coherencia, hasta tal punto que muchas de estas adaptaciones están lejos de poderse considerar literatura, pues más bien son un resumen del original o tienen un poco que ver con él (San Mateo Valdehíta, 2001: 32).

En el capítulo primero señalábamos el esquema de la comunicación de Nutall (1985: 4) y explicábamos que cuando el lector se enfrenta a un texto y en particular si éste es literario, al no estar el escritor, este último tiene una mayor responsabilidad que en el caso de la comunicación oral porque no está a la disposición del lector para que éste le pregunte. Sin embargo, por otro lado, es cierto que el lector puede releer el discurso escrito cuantas veces quiera. En cualquier caso, la relación que se establece

entre el emisor y el receptor a través del texto y en particular del contexto al que remite el texto es estrecha.

Esta observación queda reforzada por la concepción de lectura defendida que es la llamada lectura semiótica de Denyer (1999) que incluye una serie de niveles relacionados a su vez con los tres niveles de funcionamiento del texto: "sintáctico, semántico y pragmático (...)". El primero analiza las relaciones entre los signos. El semántico se refiere a las cuestiones referentes al significado de los signos y el nivel pragmático a las relaciones que se establecen entre los signos y sus usuarios (Talens *et al.*, 1978: 47). Nosotros reivindicamos la incorporación o la circunscripción al ámbito de lo discursivo.

Las ediciones de textos literarios que presentan adaptaciones alteran esta dinámica relacional entre el lector y el texto ya que los tres niveles quedan afectados en mayor o menor medida, mientras que si se mantiene la versión original del texto a través de una didáctica de la lectura y de la literatura podemos respetar el original y siguiendo la metáfora utilizada al inicio de este apartado, enseñar a nuestros aprendientes a ir al supermercado y a preparar la ensalada de una manera realista que les va a servir para sus quehaceres no sólo en la lengua y la cultura meta sino igualmente en su lengua y su cultura maternas; y es que como hemos visto dentro de la competencia intercultural, la literatura forma parte de uno de sus componentes que es el saber cultural, al tiempo que éstos se relacionan horizontalmente.

De esta manera, el primer nivel de lectura se refiere al conocimiento lingüístico y el segundo implica un mayor dominio del código lingüístico que puede compatibilizarse según Sanz (2002: 14), con la presentación de algunos contenidos históricos. El tercer nivel de lectura implica que el lector incorpora el texto a su experiencia y su mundo propio. En este nivel incluimos entre otros como ya explicamos, algún tipo de información como la vida del autor de la obra a la que el lector se enfrenta, lo que es necesario para poder aprehender el funcionamiento pragmático del texto: "Una retórica o pragmática textual estudiará, pues, las relaciones del autor con la obra y las relaciones de la obra con los lectores." ya que "será preciso establecer cuáles son los signos a través de los que, en primer lugar, el autor se pone en comunicación con su hipotético lector." (Talens *et al.*, 1978: 143). Este tercer nivel de la

lectura quedaría entonces alterado en las adaptaciones de textos literarios, en tanto que para poder llevar a cabo esta labor, si el autor de la obra ya no es Clarín sino la persona que ha reescrito la obra y la ha simplificado para una edición adaptada, van a generarse interferencias. Una alteración que va a dificultar la labor interpretativa del lector ya que además a partir de “la impresión que una obra (o texto) literaria causa en el lector no es muy fácil realizar una codificación por el subjetivismo que todo acto de lectura comporta.” (Talens *et al.*, 1978: 144).

A través de una didáctica de la lectura realizada teniendo en cuenta los niveles señalados obtenemos pistas de cómo ir presentando los contenidos aprovechando “la concatenación, sucesión o superposición de lecturas, para ir construyendo una interpretación textual” (Sanz, 2002: 15).⁵⁹

Nuestra aplicación didáctica es una propuesta de cómo presentar y trabajar un texto literario en versión original para alumnos de nivel avanzado y superior. La obra escogida como ya explicamos antes es un cuento de Leopoldo Alas Clarín titulado *¡Adiós “Cordera”!*. Con ello queremos ofrecer una edición en la que los estudiantes extranjeros de literatura española puedan disfrutar y enfrentarse a la lectura de un texto en versión original y que a través de su lectura y su trabajo, mediante el aprovechamiento de su explotación didáctica, mejoren su comprensión lectora y sobre todo contribuir al desarrollo de la competencia literaria que en última instancia, ayude a la construcción de la competencia comunicativa en ELE y en su LM ya que además

Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, contribuye al desarrollo de su pensamiento (...) Por eso la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la formación y para el crecimiento intelectual de la persona (Giovanni *et al.*, 1996: 25).

3.2 DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA

⁵⁹ No obstante es necesario señalar que nuestra reflexión se circunscribe esencialmente a aquellos textos literarios pertenecientes al siglo XX y siglo XIX, ya que somos conscientes que los textos literarios escritos en periodos anteriores podrían presentar problemas y entorpecer excesivamente la comprensión de los aprendientes. Aunque no es nuestro objetivo tratar este problema en nuestra memoria, no hemos querido por ello de dejar de indicarlo.

En esta apartado vamos a hacer una descripción del grupo meta al que está dirigida nuestra aplicación didáctica para proceder a continuación a la descripción de dicha aplicación didáctica con el fin de justificar y explicar la metodología utilizada para su elaboración.

El grupo meta

Nuestra aplicación didáctica está dirigida a alumnos universitarios extranjeros que estudian cursos de literatura española. En muchas ocasiones carecen de una base filológica adecuada pero poseen un excelente dominio del código lingüístico en ELE. Estos estudiantes encuentran en el mercado antologías de textos literarios para ELE o textos adaptados en los que no se incluye la versión general, si acaso algún fragmento. Los estudios preliminares sobre el autor, su obra y su contexto no se adecuan a sus necesidades. Además, sus actividades de comprensión lectora, no respetan las beneficiosas fases de prelectura, lectura y poslectura, al tiempo que no trabajan en profundidad y de una manera gradual, las microhabilidades del aprendiente que tan conveniente y enriquecedor es en estos niveles. Por otro lado, ediciones como las de Cátedra o Castalia como ya hemos explicado, aunque ofrecen la versión original íntegra del texto, no incluyen ejercicios de comprensión lectora o notas léxico-culturales adecuadas. En este último tipo de ediciones, el estudio preliminar del texto, es excesivamente complicado para el nivel cultural de este tipo de alumnos. Por último, tenemos aquellas ediciones que presentan los textos originales anotados y ejercicios, pero sus contenidos se adecuan únicamente a las exigencias del ámbito escolar.

Nótese que dentro del *Catálogo de materiales para la enseñanza de español como segunda lengua* (1996: 95-96) publicado por el Instituto Cervantes en su sección “Leer en español: colecciones” nos presenta un listado que está integrado por colecciones que ofrecen textos literarios originales que son los mismos con los que estudian los alumnos de primaria y secundaria y los que utilizan los alumnos de filología hispánica aquí en España. Esto es, no encontramos ninguna colección que ofrezca una edición adecuada al grupo meta que presentamos y que cada día abunda más en España y en el extranjero, ya que cada vez son más frecuentes los intercambios entre universidades. El español es hoy una de las lenguas de mayor demanda.

El grupo meta al que nos dirigimos tiene un nivel avanzado o superior⁶⁰. En términos del *Marco de referencia europeo para las lenguas* (2002) se trata de usuarios competentes de nivel operativo eficaz (C1) o maestría (C2). Incluimos a continuación un representación global y sencilla sobre C1 y C2, con la finalidad de proporcionar una mayor orientación sobre nuestro hipotético grupo meta (2002: 26):

C1: es capaz de comprender una gran variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.

Sabe expresarse de forma fluida espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.

Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.

Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

C2: es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.

Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.

Puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Nuestra aplicación didáctica

Son muchas las reflexiones que hemos realizado a lo largo de la memoria y que han de ser tenidas en cuenta a la hora de leer este epígrafe. Algunas de ellas volverán a ser mencionadas en este apartado. En estas líneas presentamos y explicamos nuestra propuesta con la que queremos fomentar el desarrollo de la competencia literaria.

Como ya hemos adelantado, se trata de una edición crítica especialmente diseñada y pensada para universitarios extranjeros que estudian literatura española. El texto escogido para la edición es un cuento *¡Adiós “Cordera”!* del conocido escritor

⁶⁰ Creemos que nuestra aplicación didáctica puede servir para ambos niveles, siempre y cuando se utilice dentro de una clase de literatura para extranjeros.

Leopoldo Alas “Clarín”. A través de su lectura queremos que los estudiantes se asomen al complejo y apasionante panorama de la literatura española del siglo XIX, a través de un texto original y representativo; pero también a su historia, a su cultura y a su pensamiento que está estrechamente vinculado a la historia europea. Todo con el objetivo de alimentar su conocimiento literario y cultural, así como fomentar el desarrollo de su competencia literaria y en última instancia, contribuir a la construcción de la competencia comunicativa en L2 y en LM.

El texto literario es un artefacto privilegiado por su condición de creador de mundos posibles, su carácter dialógico, su capacidad para reflejar el ayer y el hoy, lo que es y lo que puede ser, etc. El carácter dinámico del texto literario lo convierte en un discurso de una gran riqueza, en donde la línea entre el contexto y el texto se desdibuja y todo se inserta en un círculo que al leer nuevos textos, nos ayuda a conocer y a construir nuevos contextos que nos van a permitir a su vez crear y leer otros textos, lo que es una fuente de enriquecimiento necesaria para la competencia comunicativa y que repercute no sólo en la competencia comunicativa de la L2 sino igualmente de la LM. Y es que la literatura desde un punto de vista cultural habilita al lector para analizar o evaluar la experiencia universal del hombre, inscrito en un contexto determinado por unas estructuras y una conciencia particular.

La competencia literaria sólo se materializa a través de los actos de lectura y escritura, para lo que es necesario como ya hemos comentado, disponer de una serie de microhabilidades: operaciones, procesos y movimientos que se activan desde el conocimiento y repercuten en éste. En esta concepción de competencia literaria se basa el diseño de nuestra aplicación didáctica.

Se trata de que enseñemos a nuestros aprendientes a leer lo que está escrito y lo que no está escrito. Más allá de la descodificación, el alumno ha de aprender a leer por debajo del texto y a hacer suyo el espacio de connotación.

El conocimiento literario es imprescindible a la hora de enfrentarnos a un texto. Asegura y fomenta la interacción entre el lector y el texto. Por eso teniendo en cuenta nuestro grupo meta hemos creído conveniente incluir en la edición el apartado que lleva por título “Introducción crítica” en el que presentamos un recorrido por las principales

movimientos artísticos, históricos y sociales de la Europa y la España del siglo XIX con particular énfasis en las cuestiones literarias: el Naturalismo y el Realismo y muy especialmente todo lo relacionado con la evolución de la narrativa en esa época. Hemos hecho un esfuerzo adicional y hemos querido presentar a pesar de la falta de estudios y de la escasa bibliografía que hay sobre el tema, un estudio sobre el cuento del siglo XIX en este apartado del libro, en el que planteamos problemas relacionados con cuestiones de género en la época y esbozamos su evolución en el siglo XIX. De esta manera, activamos los esquemas de género que tengan nuestros lectores sobre el cuento. Se han anotado términos y conceptos culturales que hemos considerado que podrían resultar difíciles para un lector extranjero; asimismo, para su elaboración se ha tenido en cuenta el nivel cultural y el tipo de formación que predomina en muchas de las universidades americanas e inglesas en las que especialmente en los primeros años, resulta a menudo menos especializada que en las universidades españolas.

“Introducción crítica” está acompañada de una batería de actividades que quieren asegurar que los alumnos lean el texto, tan importante para poder llevar a cabo una lectura del cuento propuesto en todos los niveles y poder aprehender la riqueza de sus espacios connotativos. Recordemos los distintos niveles de lectura:

- a) Nivel 1 de lectura (descodificación): conocimiento lingüístico.
- b) Nivel 2: mayor dominio del código lingüístico .
- c) Nivel 3 (interpretación, el lector incorpora el texto al mundo de su experiencia personal): a los conocimientos adquiridos en los dos niveles previos se les añade, sumativamente, la serie de contenidos relativos, por ejemplo a la obra del autor.
- d) Nivel 4 (lecturas especializadas y profesionales): puede incluir todos los conocimientos. (Sanz, 2002: 14)

El conocimiento literario se subdivide a su vez en otros conocimientos de los cuales la “Introducción crítica” y los cuadros cronológicos que incluye la edición abarcan: los conocimientos culturales (conocimiento histórico, conocimiento de otros textos aunque de forma indirecta por mención o alusión del autor con el que trabajamos), conocimientos especializados (conocimientos de las características del género, en este caso del cuento y conocimientos sobre algunos conceptos de la teoría literaria), así como conocimientos del código lingüístico y dentro de éste, el

conocimiento lingüístico específico, ya que se hace alusión a características del lenguaje literario, en esta ocasión de los escritores románticos, realistas y naturalistas.

En la “Introducción crítica” incluimos una parte importante dedicada a la vida y obra del autor y volvemos a desarrollar el género del cuento de forma más detenida, lo que repercute positivamente en el conocimiento cultural del lector. Hemos dedicado un epígrafe a tratar el pensamiento de “Clarín”, ya que al estar estrechamente ligada su vida y su obra creemos que facilitaría los procesos interpretativos en la lectura de *¡Adiós “Cordera”!* a los alumnos.

Asimismo, nuestra edición incluye un estudio completo del cuento que aparece a continuación del texto y de las actividades de comprensión lectora. La decisión de incluir este estudio sobre el cuento de la edición tiene como objeto fomentar la autonomía y el desarrollo del espíritu crítico de nuestros aprendientes. El estudio está estructurado en perfecta consonancia con las actividades propuestas y trata aspectos que aparecen en éstas constantemente. Con este mismo fin, las actividades para trabajar la comprensión lectora, no traen un solucionario, salvo las cuestiones relacionadas con léxico que aparecen a continuación del citado estudio. Se trata en cualquier caso más que de un solucionario, una propuesta, ya que dado el nivel de los aprendientes, el carácter abierto de los ejercicios y las polémicas existentes en torno a los absolutos en este campo hemos preferido evitar ser categóricos. No se han incluido en este apartado aquellas preguntas relacionadas con el trabajo del léxico y la metacognición, tal y como se indica en una nota a pie de página en el apartado que muestra la propuesta para la corrección. Creemos que éstas están relacionadas con cuestiones particulares y más personales de cada individuo como estilos de aprendizaje, conocimiento de otras segundas lenguas, etc.

A la noción de conocimientos literarios que son el punto de partida, añadimos las de proceso y habilidad lectora, también ejes integrantes de la competencia literaria que se desarrollan en el espacio del texto y que no pueden entenderse aisladamente. Para que esta operación sea posible es imprescindible como ya dijéramos disponer de una serie de microhabilidades, que Marta Sanz define como “operaciones, movimientos, procesos que se activan desde el conocimiento” y entre las que se encuentran:

- Reconocimiento.
- Resumen.
- Reconstrucción del contexto a partir del texto (inferencia).
- Relación con otros textos.
- Anticipación (futuribles de lectura).
- Análisis y crítica
- Creatividad lectora (interacción con el texto, reconstrucción en la interpretación, sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita, para la construcción del textos personales). (Sanz, 2000: 15)

A través de las actividades de comprensión lectora que acompañan al texto de *¡Adiós “Cordera”!*, es nuestra intención fomentar el desarrollo de estas microhabilidades siempre desde una perspectiva que incluye la relación entre los procesos cognitivos y lo discursivo a través de tres planos del lenguaje:

1. El plano sintáctico.
2. El plano semántico.
3. El plano pragmático.

El primero tiene que ver con las relaciones entre signos; el segundo pone el énfasis en cuestiones relacionadas con el significado de los signos; y por último, el tercero trata las relaciones de los signos con el usuario por lo que permite la incorporación del texto a la experiencia y al conocimiento del mundo y va a facilitar unido al anterior la labor interpretativa.

Hemos estructurado el diseño de las actividades de comprensión lectora de *¡Adiós “Cordera”!* a partir de las tres fases de comprensión lectora: prelectura, lectura y poslectura. Su importancia es ampliamente defendida por la didáctica hoy (Giovanni *et al.*, 1996; Ortega, 2000; Gelaber *et al.*, 2002, *Plan Curricular*, etc).

Las actividades de prelectura van a asegurarnos que existen conocimientos previos sobre el tema del texto y van a facilitar su comprensión. En nuestro caso han sido elaboradas con la intención de motivar, activar el conocimiento previo, familiarizar

a los lectores con el léxico relacionado con la macroestructura del cuento y por supuesto, de avance de hipótesis sobre el contenido. Se ha prestado una especial atención a activación de los esquemas mentales relacionados sobre el género del texto y su superestructura con el fin de que el aprendiente sepa en qué fijarse y facilitar así su lectura.

El texto ha sido dividido en tres fragmentos que se corresponden con las tres secuencias narrativas a partir de las cuáles se ha explicado la estructura interna de *¡Adiós “Cordera”!* en el estudio que hemos hecho de la obra. De esta manera, encontramos una batería de ejercicios al término de cada uno de los tres fragmentos. Estas actividades tienen como objetivo principal controlar la comprensión y guiar al alumno que haga una lectura correcta del texto. Para ello, dado el nivel de nuestro grupo meta hemos puesto el énfasis en el trabajo con el léxico y en particular, la estrategia de la deducción por el contexto que ha sido abordada en el diseño desde la perspectiva de la metacognición y los distintos planos de la lectura y el lenguaje. Se ha prestado una especial atención a la elaboración de las notas léxico-culturales que van a pie de página que guardan una perfecta coherencia con los ejercicios de léxico distribuidos en las actividades de comprensión lectora, de tal manera que algunas palabras han sido excluidas de las notas por incluirse en los ejercicios y en otras, su aparición en las actividades ha determinado que su texto fuese redactado de una determinada manera. Asimismo, se ha procurado para evitar que el aprendiente lea el texto en función o a través de las notas, la exclusión de la lista de ciertos vocablos fácilmente deducibles por el contexto.

Este mismo criterio ha sido el elegido en el diseño de las actividades que componen el apartado dedicado a la poslectura, teniendo presente en todo momento el trabajo de las microdestrezas antes listadas. Hemos intentado que todas las actividades que integran la aplicación didáctica estuvieran conectadas con el fin de conseguir la integración de los contenidos dados, de las respuestas de los alumnos y de los procesos y mecanismos generados a partir del conocimiento literario durante el proceso lector. El objetivo último que nos permite que el alumno pueda aprehender lo connotativo y proceda a una labor interpretativa en cuestiones que van de lo literal a lo más abstracto es el integrar y relacionar el resultado de esa lectura con su conocimiento del mundo y

su individualidad; un aspecto relevante que caracteriza esta sección de actividades de poslectura.

El último documento que nos encontramos en la edición es una sección que lleva por nombre “Bibliografía recomendada”. Ésta presenta una cuidada selección bibliográfica sobre la vida y obra de “Clarín”, la literatura, la cultura y la historia del siglo XIX. Cada uno de los títulos seleccionados aparece descrito con una breve explicación que revela su atractivo y utilidad. Además, también se incluyen direcciones de Internet sobre “Clarín”. Se trata de un documento necesario y más porque nuestro grupo meta son estudiantes universitarios, por lo que deben aprender a manejar bibliografía, que por otra parte les puede ayudar a resolver alguna de las actividades propuestas.

Respecto a cuestiones relacionadas con el paratexto, cuestión que tratamos al analizar las ediciones de textos literarios para ELE, cabe hacer algunas consideraciones. Se ha cuidado la selección del tipo de letra y los espacios del texto en toda la edición y se ha optado por la sencillez y la claridad, por lo que los colores básicos son el blanco y el negro. Una sencillez que resulta equilibrada por las imágenes incluidas en la “Introducción crítica” y en el “Estudio de *¡Adiós “Cordera!”* con el fin de facilitar al alumno la lectura y la asociación de ideas. Se trata de destacadas obras de arte del siglo XIX. Las notas que acompañan a cada una de estas obras funcionan a modo de vínculo entre ellas y el texto principal permitiendo establecer una relación entre ambos. El texto del cuento incluye ilustraciones especialmente elaboradas para la edición y cuya función es la misma que la de las imágenes. A pesar de que se ha hecho hincapié a la hora de analizar las ediciones de obras literarias para ELE en la utilidad de la disposición de las notas textuales en una columna lateral a la altura de la palabra o la expresión a la que se refieren, es cierto que en nuestra edición aparecen a pie de página. La razón es que su cantidad y longitud supera considerablemente al de las ediciones analizadas en relación con el texto al que acompaña. Nótese que estos textos son textos adaptados, frente al que incluye nuestra edición que se trata de un texto original de Leopoldo Alas basado en el texto de la primera edición de *El Señor y lo demás son cuentos* (1983)., compilación que incluye *¡Adiós “Cordera!”*. No hemos pretendido en ningún momento plantear una novedosa forma de tratar el paratexto, pero sí creemos que es un aspecto fundamental que ha de tener en cuenta un autor de materiales didácticos, por lo que no puede dejarlo

todo en manos de la persona que maqueta en la editorial el texto o a los criterios de la editorial. Las cuestiones paratextuales influyen y afectan en los procesos de comprensión lectora y en nuestro diseño hemos de atender a ellas. Esta idea es la que pretende reflejar la atención que las cuestiones paratextuales reciben en nuestra edición de *¡Adiós “Cordera”!* y por lo tanto, proponer o reivindicar una línea de diseño y un estilo que exponer un producto terminado.

APLICACIÓN DIDÁCTICA

1. EDICIÓN CRÍTICA DE *¡Adiós “Cordera”!* de Leopoldo Alas “Clarín”

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción crítica:

1. Europa en el siglo XIX:

1.1. Panorama general.

1.2. La literatura europea en la segunda mitad del siglo XIX. Realismo y Naturalismo.

2. España en el siglo XIX:

2.1. Panorama histórico de la segunda mitad del siglo XIX:

De la primera guerra carlista a la Revolución de La Gloriosa en 1868.

El sexenio revolucionario.

La restauración monárquica.

2.2. Panorama cultural español en la segunda mitad del siglo XIX.

2.3. Panorama literario español de la segunda mitad del siglo XIX.

Realismo y Naturalismo.

2.4. El cuento español en la segunda mitad del siglo XIX.

3. Leopoldo Alas “Clarín”. Vida y obra:

3.1. Apuntes biográficos.

3.2. Pensamiento de Clarín.

3.3. Su obra literaria:

Los cuentos de “Clarín”.

Clarín y su época (cuadros)

¡Adiós “Cordera”! : texto y actividades

Estudio de la obra

Propuesta de corrección para las actividades de léxico

Bibliografía recomendada

Introducción crítica:

1. EUROPA EN EL SIGLO XIX

1.1. Panorama general

Nadie duda que la Revolución Francesa (1789) y sus ideales “Libertad, igualdad y fraternidad” marcan un punto de inflexión en el curso de la historia. Sus consecuencias se traducen en un cambio del modelo social que unido a los procesos de industrialización en el siglo XIX supondrán la consolidación de la clase burguesa en el poder y la progresiva toma de conciencia por parte de la clase trabajadora (campesinos y proletariado) de sus derechos a través de las ideas promovidas por Marx⁶¹, que en su *Manifiesto comunista* (1848) lanza el grito de “Trabajadores del mundo, uníos”. De esta manera, frente a la antigua sociedad estamental que se caracterizaba por los privilegios de la nobleza, la aristocracia y el clero y el carácter estanco de cada uno de los estamentos, la nueva sociedad está constituida por clases; y es la economía y no la cuna del nacimiento, la que condiciona la calidad de vida del hombre y el lugar que ocupa en la sociedad.

La política es un claro ejemplo de las tensiones sociales del siglo XX. Tras la amenaza de la invasión napoleónica⁶² que termina fracasando, Europa se convierte en escenario de intentos contrarrevolucionarios que persiguen la restauración el Antiguo Régimen. Pero el poder económico y social de la burguesía es cada vez mayor. De esta tensión generada entre los partidarios de la antigua sociedad estamental y el nuevo orden social (burguesía y pueblo, en un principio) se producen en toda Europa dos

⁶¹ Karl Marx nace en Renania y vive entre 1818 y 1883. Economista y sociólogo, viajó en la década de los cuarenta a París donde entra en contacto con las ideas revolucionarias. Marx es testigo de las injusticias y la opresión que sufre la clase trabajadora por parte de la burguesía y anima al proletariado a que haga su propia revolución. Con este espíritu funda la I Internacional (Asociación Internacional de Trabajadores, Londres, 1864). En su inauguración pronuncia las siguientes palabras:

“Considerando que la emancipación de los trabajadores debe ser obra de los trabajadores mismos; que la lucha por la emancipación de la clase obrera no es una lucha por privilegios y monopolios, por la abolición de todo régimen de clase;” (Tejedor Campomanes, 1995: 363).

⁶² Napoleón (1769-1821) hizo la carrera militar y su deseo por querer crear una federación en la que estuvieran integradas todas las naciones europeas, le lleva a iniciar una campaña militar para conquistar los territorios del antiguo continente. Napoleón justificaba lo que para algunos era una insaciable ambición diciendo que su lucha contra el Antiguo Régimen y su actuación conseguía purificar la Revolución (obviamente se refería a los ideales defendidos por la Revolución Francesa y al cambio social que ésta supuso).

nuevos movimientos revolucionarios en 1830 y 1848. El resultado es la consolidación de la burguesía en el poder que cada vez se muestra más alejada del pueblo. Este último es indudablemente el protagonista del segundo de los dos movimientos revolucionarios señalados.

Paralelamente, vemos cómo se produce un desarrollo de los nacionalismos que se debe a varias causas, entre las que destacamos los complejos intereses económicos y las ocupaciones napoleónicas. Esta amenaza fomentó la exaltación de las peculiaridades históricas, culturales, lingüísticas, etc.; de cada país y que se refleja especialmente en el Romanticismo.

En medio de este agitado panorama, el yo del artista ante tanta incertidumbre queda atrapado por una irremediable angustia que aspira a la liberación de un mundo que siente ajeno, a través de la negación de la racionalidad burguesa. En este sentido, el Romanticismo es una protesta contra la nueva clase dominante. Se perfila como un movimiento que abarca distintos sectores de la vida cultural europea y es reflejo de una crisis de base social y política. Asistimos a un período en el que frente al imperio de la razón que dominó en el siglo XVIII, el interrogante se alza y se venera el poder creador del espíritu junto con la imaginación y el sentimiento. Sin embargo, no todos los artistas optan por la evasión de la realidad y sienten que los ideales de la revolución han sido frustrados y sustituidos por un juego de intereses y una nueva forma de opresión (Romanticismo liberal). Existe un segundo tipo que es el encarnado por aquellos que vuelven al pasado nacional y ensalzan sus valores (Romanticismo tradicional).

En la segunda mitad del siglo XIX, la burguesía consolida su posición de poder y son sus intereses e ideales los que marcan el ritmo de la vida nacional. Al mismo tiempo, la clase trabajadora se organiza y en 1864 nace la I Asociación Internacional de Trabajadores. Se crea una tensión social que deriva en la aparición generalizada de gobiernos autoritarios de inspiración conservadora, especialmente tras la oleada revolucionaria de 1848. Ése el caso del gobierno de Bismark en Alemania o el talante conservador que predomina durante el reinado de Victoria de Inglaterra.

Estos cambios influyen en las corrientes de pensamiento de la época. El escritor



Tras la Revolución francesa en el siglo XIX se sucedieron una serie de movimientos revolucionarios. Este cuadro que lleva por nombre *La libertad guiando al pueblo* (1830) fue pintado por Delacroix para conmemorar la revolución de 1832. La mujer que sujeta la bandera francesa simboliza la libertad. El pueblo es la unión de las clases y a todos los hermana la libertad.

retoma el contacto con la realidad y desarrolla su sensibilidad por los problemas sociales. Asimismo, la nueva situación favorece el desarrollo de las ciencias experimentales, el evolucionismo y las teorías sobre la herencia genética. La experiencia se convierte en el punto de partida imprescindible del saber. Toda esta situación se refleja en la literatura.

1.2. La literatura europea en la segunda mitad del siglo XIX. Realismo y Naturalismo

La actitud de escapismo o de mirada a tiempos pasados en los que refugiarse ensalzando viejas glorias nacionales, cede ante la nueva situación de la segunda mitad

del siglo XIX en la literatura. Algunos escritores aceptan el nuevo orden social, el creciente poder de la burguesía y se limitan a retratarla, mientras que otros proceden de la misma manera en sus escritos, pero con una intención a menudo crítica; o simplemente, constatan el fracaso del sentimiento individual ante los nuevos valores dominantes. Frente a la exaltación y la angustia del Romanticismo, el Realismo aparece como una evolución de éste. Y si es cierto como dicen que después de la tempestad llega la calma, el Realismo en este sentido refleja la necesidad por parte de una sociedad de hacer un examen lo más objetivo posible de la nueva situación. La burguesía revolucionaria, particularmente la francesa, que hasta entonces había promovido un espíritu revolucionario, se acomoda en el poder. Se desechan algunos elementos del Romanticismo como la fantasía y las pasiones desbordadas, pero se mantiene por ejemplo, el gusto por retratar lo local y lo específico de determinados lugares o ambientes.

No cabe la menor duda de que una de las razones de ser de este cambio está relacionada con la situación de los escritores, quienes ven cómo los nuevos tiempos y la mercantilización del arte, condicionan su producción. Esto es, para vender, su escritura y la temática que tratan han de dirigirse a aquel público que sea el mayor consumidor de literatura, que no es otro que la burguesía. Esta nueva situación favorece el desarrollo de la narrativa y de la novela en particular, ya que se quiere llevar a cabo un perfecto retrato de la vida diaria y este género se brinda como un espacio idóneo para descripciones y pinturas de espacios y gentes. Los autores realistas aspiran a la impersonalidad: desaparecer de la narración aunque no siempre. El mejor ejemplo son sin duda, las novelas del escritor francés Gustave Flaubert.

El influjo de las ciencias experimentales y el Positivismo⁶³ confluyen en la literatura y el resultado es la aspiración casi obsesiva e imposible de la transcripción de la realidad. Nace así el Naturalismo. Su precursor, el escritor francés Émile Zola adopta para elaborar sus novelas, el método experimental que el científico Claude Bernal había elaborado para sus estudios de la naturaleza: *Introducción a la medicina experimental*

⁶³ El Positivismo nace en la segunda mitad del siglo XIX y toma como modelo la nacionalidad propia de las ciencias. Su fundador Augusto Comte (1798-1857) rechaza todo lo que está más allá de los hechos adscritos a las leyes científicas. Del análisis de los hechos y de sus relaciones, se sacan leyes, a partir de las cuales se construye un sistema global de las cosas en un momento dado de la historia. Desde el punto de vista moral defiende el utilitarismo; esto es, se identifica el bien con el lo útil para la felicidad colectiva, para la sociedad. Ideológicamente es un movimiento burgués.

(1865). El escritor lleva a cabo una rigurosa investigación durante la cual aplica el mencionado método. Sin embargo, ha de ser capaz de ver más allá de la realidad y averiguar las leyes que la rigen, sin ningún prejuicio de tipo moral. Zola defiende que el medio ambiente determina el desarrollo del individuo. Además, el ser humano está sujeto a su herencia genética y carece de control sobre su propia vida. El interés del artista se desplaza ahora de la clase burguesa al proletariado. Si el Realismo enfrenta al ser problemático con la realidad, el Naturalismo aunque es determinista en el plano de lo individual, alerta y cree en la capacidad colectiva de cambio.

2. ESPAÑA EN EL SIGLO XIX

La historia de España en el siglo XIX tiene un signo claramente convulso y agitado. El territorio español se debate entre la tradición y la modernidad. El Romanticismo español fue tardío y no arraiga en nuestro país hasta los años 30. La fecha se suele asociar al estreno de la obra de teatro *Don Álvaro o la fuerza del sino* (1835) del Duque de Rivas y su máximo apogeo se da en los años 40. Al igual que ocurre en Europa podemos distinguir entre un Romanticismo liberal como el de Mariano José de Larra y el Romanticismo tradicional que encontramos en las obras de Zorrilla. El declive se produce en el momento en que la burguesía conservadora afianza su dominio de la sociedad española.

Durante los primeros años del siglo XIX, el papel de la burguesía fue fundamental en las revoluciones contra el antiguo régimen. Su lucha fue la del pueblo llano frente a la nobleza y sus privilegios; durante la década moderada (1844-1854) se da un cambio que en términos de Jover (1946: 51) se produce al pasar del *agitador burgués* romántico a la *burguesía de negocios*⁶⁴ que afianza su dominio en el ámbito de lo político y lo social durante la segunda mitad del siglo XIX.

⁶⁴ Hemos de precisar que mientras que en otros países es la burguesía industrial la clase más sobresaliente y poderosa del país durante este período, en España debemos de distinguir entre esta burguesía industrial, localizada principalmente en Cataluña y una oligarquía terrateniente, predominante en Castilla y Andalucía .

2.1. Panorama histórico de la segunda mitad del siglo XIX

De la primera guerra carlista a la revolución de La Gloriosa en 1868

Tras la muerte de Fernando VII España se divide por cuestiones sucesorias. Por un lado estaban quienes quieren que la sucesora de Fernando VII sea su hija Isabel, nacida de su matrimonio con Cristina de Borbón; y por otro, los partidarios del infante don Carlos, hermano del anterior monarca. Alrededor de él se agrupa el sector partidario del absolutismo. Recordemos que al final de su reinado, Fernando VII adopta una actitud más tolerante ante los liberales⁶⁵ moderados. Además, aunque en un principio busca el apoyo de los absolutistas⁶⁶ más moderados a favor de la sucesión de su hija, acaba acercándose cada vez más a los liberales. María Cristina se convierte así en reina regente y asume en el último año de la enfermedad de su marido el poder hasta que Isabel puede reinar⁶⁷.

Tras una guerra civil que enfrenta a ambos bandos y que termina con el Convenio de Vergara (1839), el ejército carlista se somete a la reina. El reinado de Isabel (1833-1868) está marcado por la alternancia de dos partidos de carácter liberal conservador: el moderado de Narváez y la Unión Liberal del general O'Donnell. El general Espartero ejerció el poder durante un corto periodo llamado el bienio progresista (1854-1856) durante el cual se manifestaron con mayor fuerza las reivindicaciones obreras y tiene lugar la segunda desamortización : la de Madoz⁶⁸.

⁶⁵ Los liberales, palabra que significa “generoso, de espíritu abierto”, se opusieron en lo político a la España tradicional y del régimen absolutista. Tras su triunfo en la guerra civil carlista, se dividieron. Mientras que las clases medias altas y la gran burguesía militaban en el partido liberal moderado, las clases populares urbanas constituían el partido liberal progresista. Esta situación provocó constantes luchas durante el reinado de Isabel II, hasta dar lugar a la revolución de 1868, durante la cual, los partidos más radicales fracasaron en su intento de una experiencia democrática.

⁶⁶ Absolutistas son aquellos ciudadanos que políticamente están a favor del Antiguo Régimen.

⁶⁷ Nótese que en 1713 Fernando VII había introducido en España la ley sálica francesa, según la cual las mujeres no podían reinar. En 1789, las Cortes aprobaron una ley denominada *Pragmática Sanción* que la abolía, pero no fue publicada. Sin embargo, en 1830 en previsión del nacimiento de una niña, ya se hizo pública la *Pragmática Sanción*.

⁶⁸ Con la desamortización se reducen los privilegios de los nobles en tanto que las tierras que antes estaban vinculadas a ellos dejan de estarlo y tienen ahora plena libertad en su régimen de explotación, así como para su venta. Pero el mayor cambio relacionado con la desamortización, lo encontramos en aquellos territorios que dejan de ser propiedad de la Iglesia al ser declarados por el Estado “bienes nacionales”. El dinero que se obtuvo de la desamortización de los bienes eclesiásticos fue utilizado en su mayoría por Mendizábal para mejorar la Deuda Pública del Estado, aunque lo cierto es que sirvió igualmente para financiar los gastos de la guerra carlista.



El dos de mayo de 1808 que retrata el pintor Francisco de Goya en este cuadro es considerado en la historia española como el principio de la guerra de la Independencia en la que España lucha contra las tropas francesas enviadas por Napoleón para invadir el país. La batalla tiene lugar en la ciudad de Madrid. Aunque España acabaría ganando la guerra, el siglo XIX es una época convulsa llena de guerras y enfrentamientos dentro del país.

Afirma Jover que hasta la revolución de la Gloriosa debemos de hablar de “la prehistoria del movimiento obrero español” (Jover, 1956:35). No obstante, en 1854 estalla en Barcelona la primera gran huelga general. Pero tenemos que esperar hasta el periodo comprendido entre 1865 y 1875 para que nazca en España una verdadera conciencia proletaria.

El reinado de Isabel II es en conjunto, un reinado que se caracteriza por un rápido desarrollo económico, así como el afianzamiento de las oligarquías capitalistas. Sin embargo, el anquilosamiento del sistema, su conservadurismo, la corrupción administrativa, la grave crisis económica de 1866 unidos a una serie de factores de gran complejidad siembran el descontento general y en septiembre de 1868, se inicia en Cádiz el movimiento revolucionario. La reina abandona el país y se traslada a Francia.

El sexenio revolucionario

Los seis años siguientes al destronamiento destacan por el intento de una transformación democrática que parece confirmar la constitución de 1869. Sin embargo, las disensiones continuaron. A esta situación hemos de añadir dos conflictos que afectan la vida nacional: la guerra de los diez años (1868-1878), que se desató en Cuba y que culminará con su independencia y con el consiguiente apoyo por parte de los EEUU en 1898 y otra de las guerras carlistas (1872-1875).

Tras el derrocamiento de la reina Isabel II se hace cargo del país un gobierno provisional y posteriormente llegaría la regencia de Serrano. En 1871 llega a Madrid Amadeo de Saboya que reinará únicamente hasta 1873. Se instaura entonces la I República española que termina con un golpe de Estado que lleva a cabo el general Pavía en 1874. Ese mismo año, el general Martínez Campos se pronuncia en Sagunto por Alfonso XII, poniendo así fin al sexenio y restableciendo en el trono a la casa de Borbón. Alfonso XII hace su entrada a Madrid a principios de 1875. Se produce así la restauración de la monarquía.

La restauración monárquica

La figura más importante dentro de este período es la del conservador Antonio Cánovas del Castillo. Para garantizar la estabilidad del país basó el sistema político en la alternancia de partidos: los liberales-conservadores liderados por Cánovas y los liberales liderados por Sagasta, para lo cual el propio Sagasta no respetó la voluntad de los electores sino que fijó una obligada alternancia de ambos partidos. Las elecciones eran falseadas para lo cual fueron fundamentales las figuras del gobernador civil en la capital de provincia y el cacique⁶⁹ en las zonas rurales. Se consigue un periodo de estabilidad en el que quedan atrás las guerras civiles y los levantamientos.

⁶⁹ Un cacique es una persona que en una colectividad o grupo -en este caso en las zonas rurales- ejerce un poder abusivo sobre las gentes del lugar, a menudo en asuntos políticos.



Vicente López, uno de los grandes retratistas de la época, pinta en este cuadro al General Ramón María Narváez en 1849. Narváez alternó la presidencia del gobierno durante el final del reinado de Isabel II antes de que se produjera la revolución de la Gloriosa en 1968.

2.2. Panorama cultural español en la segunda mitad del siglo XIX

La cultura española vive durante este período, especialmente a partir de la restauración de la monarquía, lo que se ha llamado la Edad de Plata. Ésta quedará truncada por la guerra civil en 1936. España se abre a las nuevas corrientes e ideas europeas al tiempo que continúan desarrollándose las culturas regionales de lengua distinta a la española como es el caso de la catalana y de la gallega, entre otras.

En 1841n durante la regencia de Espartero, el profesor de historia de filosofía Sanz del Río que impartía clase en la Universidad de Madrid fue enviado por el gobierno a Alemania. En Heidelberg, Sanz del Río conoció la filosofía de Krause y



El pintor catalán Joaquín Mir, uno de los mejores paisajistas del siglo XIX plasma en este cuadro, *La catedral de los pobres* (1898) los personajes más humildes del paisaje urbano, cuya presencia se vuelve habitual en la literatura de la segunda mitad del siglo XIX.

desde entonces dedicó su vida a la difusión del krausismo en España. El krausismo invita al hombre a reflexionar sobre sí mismo y a encontrar su lugar y su papel a desempeñar en la sociedad, de tal manera que a través de la educación y la cultura vaya perfeccionándose a sí mismo. Se trata de una filosofía laica⁷⁰,

⁷⁰ Que no está adscrita o tiene que ver con ninguna religión, en este caso con el catolicismo.

tolerante, abierta al diálogo y que ante todo valora la individualidad del ser humano. En lo social, los krausistas buscan sustituir la revolución por la evolución.

Al inicio de la restauración estalló un conflicto ideológico-político entre el conservadurismo del gobierno de Cánovas y una serie intelectuales. De esta manera, varios profesores krausistas fueron separados de sus cátedras, entre ellos, Francisco Giner de los Ríos, heredero espiritual de Sanz del Río. Fundan entonces la Institución Libre de Enseñanza que muy pronto consolidó su prestigio entre liberales e intelectuales y alcanzó un notable nivel científico y cultural en la época.

Además del krausismo, el positivismo también se difunde en España. Su penetración provoca, entre 1875 y 1880, un auténtico debate intelectual en el Ateneo de Madrid⁷¹ y en la prensa. Al tiempo de tener una influencia que contribuye a valorar la observación, a dar interés a la realidad de la naturaleza del ser humano y de la sociedad y a fomentar una actitud y una estética realistas, la mentalidad positiva despierta un interés por la ciencia. Asimismo, durante la restauración se difundieron igualmente en España las ideas de Darwin a raíz de la publicación de *El origen de las especies por medio de la selección natural* entre 1876 y 1885.

Uno de los factores que contribuyen al florecimiento cultural es la libertad de expresión. Los conflictos de 1868 supusieron el despertar de diversas ideologías. Aunque la libertad de expresión estuvo frenada en el período 1874-1883, la ley de prensa de este último año determinó junto con la libertad de cátedra⁷², la posibilidad de abrir nuevos cauces al desarrollo cultural.

Sin embargo, la posición de las distintas clases sociales frente al apogeo cultural fue muy diversa. El pueblo llano permanece en gran parte aislado por el analfabetismo, pero cuenta con una prensa característica (los folletines⁷³) y surgen interesantes

⁷¹ El Ateneo de Madrid es una institución que aún hoy existe, y que como su nombre indica se encuentra en la capital y que durante los últimos dos siglos ha sido testigo y epicentro de algunas de los debates intelectuales de mayor importancia.

⁷² La libertad de cátedra implica que los profesores tienen libertad para expresarse en sus clases abiertamente sobre cuestiones políticas o relacionadas con el Estado.

⁷³ Los folletines son novelas que se publican por entregas y que alcanzaron una gran popularidad en la época. Se trata de un género importado de Francia, que aunque en ocasiones roza la exageración y lo melodramático, también contó con interesantes contribuciones, ya que algunos de los mejores escritores de la época cultivaron este género: Alejandro Dumas publicó así su conocida obra *Los Tres Mosqueteros*.

experimentos culturales como por ejemplo ateneos obreros. Sin embargo, la burguesía adopta diversas posturas: un grupo elitista, de tendencias racionalistas y liberales se forma en la Institución Libre de Enseñanza, institución a la que ya nos hemos referido, mientras que otro grupo (los regeneracionistas) adopta un tono populista y democratizante.

La Iglesia pierde en esta época el control absoluto en el ámbito de lo educativo muy a su pesar, especialmente a partir de 1881 cuando se permitió abiertamente a instituciones que no tuvieran que ver con ella, realizar actividades educativas.

2.3. Panorama literario español de la segunda mitad del siglo XIX. Realismo y Naturalismo

La revolución de 1868 y los cambios políticos que desencadena sientan las bases para el triunfo del Realismo en España y la configuración del género que mejor lo encarna: la novela. Sin embargo, no es hasta 1870 cuando damos por inaugurado el periodo realista, fecha en la que se publica *La Fontana de Oro* de Benito Pérez Galdós⁷⁴. Existe una etapa de maduración que no culmina hasta que en la década de 1880-1890, el influjo del Naturalismo permite la creación de una escritura basada en la observación, capaz de reflejar una realidad compleja y problemática. La novela irá entonces adquiriendo cada vez un mayor interés por el interior de sus personajes y entra en una nueva fase: el Realismo espiritualista. Podemos distinguir en su evolución los siguientes períodos:⁷⁵

1870-1880- Iniciación del Realismo o novela de tesis.

1880-1890- Plenitud del Realismo-Naturalismo.

Las novelas de folletín se dirigían a un extenso público lector también nuevo, que poco a poco se iba incorporando a la cultura escrita.

⁷⁴ El Realismo nace en Francia veinte años antes. En torno a 1850, una serie de escritores presentan una nueva estética que dicen que es opuesta a la romántica: “El Realismo pretende la reproducción exacta, completa, sincera, del ambiente social y de la época en que vivimos... Esta reproducción debe ser lo más sencilla posible para que todos la comprendan”. Sin embargo, en 1925 vemos ya en Francia cómo los términos “realista” y “Realismo” son utilizados para referirse a la imitación de la naturaleza y las minuciosas descripciones de los ambientes románticos.

⁷⁵ La periodización que presentamos es la propuesta por Pedraza Jiménez y Rodríguez Cáceres (1991: 237). Sin embargo, Antonio Feraz Martínez (1987: 15) que se limita a plantear una periodización para la novela difiere y denomina a la primera etapa novela de tesis, término que hemos querido incluir.

1890-1920- Realismo espiritualista.

Antes de la 1868 asistimos a un período de transición del Romanticismo al Realismo que recibe el nombre de Prerrealismo y con el que se relaciona la obra de Fernán Caballero, en la que persiste la idealización del ambiente popular andaluz que presenta en títulos como *La Gaviota* (1849).

Son varias las razones que explican la victoria del Realismo. La más sencilla es por influencia de los escritores europeos que eran traducidos y leídos en España, especialmente los franceses, lo cual a su vez muestra cómo los gustos del lector son influidos por estas tendencias y sus representantes más relevantes como Flaubert o



En *Interior al aire libre* (1892) Ramón Casas i Garbó refleja una escena de la burguesía catalana de finales del siglo XIX. La burguesía se convierte en indiscutible protagonista de la literatura realista. Los escritores retratan sus ambientes, conflictos e intereses tanto en la novela como en el teatro.

Stendhal. No obstante, como muy bien acabamos de señalar, la evolución interna de la sociedad es otro factor a tener en cuenta en la mencionada evolución.

Sin embargo, hay una parte de la crítica que entiende el Realismo como una evolución del Romanticismo y dentro de éste del costumbrismo⁷⁶ tan arraigado en los escritores románticos y que vemos que desarrollaron los prerrealistas como Fernán Caballero.

Se trata de una estética más acorde a los nuevos tiempos que piden reflexión y constatación de la realidad social circundante de forma lo más objetiva posible. En este sentido, cabe señalar que esta corriente literaria es a juicio de todos los críticos, la realización más perfecta de la tendencia artística que busca el reflejo de su entorno. Sin embargo, no podemos olvidar que España contaba ya con una insuperable tradición de Realismo en la novela de los siglos XVI y XVII: Cervantes, Quevedo, etc. El género de la picaresca⁷⁷ es el primero en incluir personajes humildes en sus obras.

Entre 1870 y 1880 se percibe un especial interés por estudiar y retratar en la novela la realidad social. A partir de la revolución del 68 va a ser frecuente encontrarnos con cuestiones ideológicas y sociales planteadas por el autor en sus obras, en respuesta a una época en la que abundaban las polémicas y las discusiones en torno a estas cuestiones. Son las llamadas novelas de tesis. Estas obras se caracterizan por su intención didáctica y su papel moralizador en algunos casos.

La llegada de la década de los 90 trae la influencia del Naturalismo, corriente fundada por Émile Zola. El Naturalismo no es sólo una tendencia literaria sino que pretendía ser una concepción del hombre y un método para estudiar y reproducir su comportamiento. Son dos las corrientes que influyen a Zola. La primera es el materialismo, según el cual el hombre es únicamente un organismo. Su psicología es igualmente fisiología, por lo que a partir de sus reacciones se pueden extraer una serie

⁷⁶ Como ya hemos visto, el Romanticismo en un intento por subrayar lo nacional quiere resaltar las peculiaridades de cada país y de sus regiones por lo que se generaliza el costumbrismo. Como su nombre indica presta una especial atención a las costumbres de un pueblo, sus gentes, su habla y sus ambientes.

⁷⁷ Este género narrativo nace en España en el siglo XVI con la obra *Lazarillo de Tormes* (1554). Se trata de una obra en la que tenemos un protagonista o pícaro que cuenta la historia de su vida con pinceladas de humor. Su origen es siempre humilde, abandona su hogar familiar por la pobreza, tiene una infinidad de amos y sueña con ascender socialmente.

de leyes. El determinismo es el segundo pilar del pensamiento de Zola. Según esta corriente, el hombre no es libre sino que su existencia está dirigida por su herencia biológica y por las circunstancias sociales en las que vive.

La prosa de Zola está también influida por las ciencias experimentales. Como ya comentáramos antes, el escritor francés parte de la obra de Claude Bernal y el método científico que en ésta se expone. Zola coloca a sus personajes en determinadas situaciones para estudiar sus reacciones y sus comportamientos que explica a partir de su herencia genética y de las circunstancias que los rodean. El Naturalismo de Zola se nos presenta como un movimiento antiburgués. Los protagonistas ya no son únicamente de la clase media y la prosa es el reflejo de sus costumbres y conflictos de intereses sino que son alcohólicos o tarados, a veces pertenecientes a clases medias y otras a clases humildes, lo que permitía al escritor francés matizar cómo la pertenencia a una clase social u otra puede igualmente influir o agravar las tendencias naturales.

Si hubo o no en España un verdadero Naturalismo ha sido una cuestión ampliamente debatida por la crítica. Hay quienes incluyen a Galdós y a Clarín dentro del Naturalismo. Hoy podemos decir que efectivamente encontramos ejemplos en las obras de los dos autores mencionados, pero no podemos decir que en España exista un Naturalismo como en Francia, en tanto que se trata de un sistema cuyas coordenadas principales son el materialismo, el determinismo y el peso de la herencia biológica, algo que no encontramos de forma nítida en aquellos autores que habían leído a Zola o Maupassant. Otras figuras relevantes del Naturalismo español son Emilia Pardo Bazán o Blasco Ibáñez. Los escritores españoles toman de los naturalistas el reflejo de la miseria material y moral o el peso de la sociedad en el individuo.

Podemos concluir diciendo que el Naturalismo español es fundamentalmente formal y no tanto ideológico, ya que quiere armonizar los valores espirituales y la realidad física. Esta aspiración está a su vez relacionada con la filosofía krausista.

A partir de 1890 la novela española está influida por la crisis que vive España y que alcanza su punto máximo con la pérdida de las últimas colonias en 1898. El interés se desplaza del exterior al interior del individuo y la atención del escritor se concentra en los aspectos psicológicos de los protagonistas de las novelas. La responsable de este

giro es en esta ocasión, la influencia de la novela rusa. En 1891 Emilia Pardo Bazán diagnostica tajantemente el fin del naturalismo francés. El vacío dejado por la desaparición de la fe ciega en la ciencia, se llena ahora a través del espiritualismo y nos encontramos con personajes que ya no están determinados por completo por la herencia y el medio en el que viven, ya que al menos una parte de sus actos tiene su origen en el espíritu.⁷⁸

Si bien la auténtica protagonista de este período fue la narrativa, tal y como hemos señalado, queremos dedicar una líneas a la producción dramática y lírica españolas de la segunda mitad del siglo XIX antes de cerrar este apartado. Al cuento le dedicamos el siguiente epígrafe completo.

El drama de esta época fue incapaz de plasmar en los escenarios la vida contemporánea con suficiente profundidad. Los numerosos intentos nos han dejado piezas teatrales que no llegan a ser creíbles. No obstante, los dramaturgos cultivaron durante este período el drama histórico de gusto romántico o el teatro musical que gozó de un extraordinario desarrollo. Sin embargo, el género más característico de la época realista es la llamada alta comedia. La acción se desarrolla en ambientes típicamente burgueses y los problemas que plantea están relacionados con la nueva moral derivada de los cambios económicos. También encontramos crítica a ciertos vicios burgueses, el tema de la hipocresía o la defensa de la estructura familiar frente a la amenaza de los hombres que intentan seducir a las mujeres casadas, etc.

La lírica de la segunda mitad del siglo XIX se caracteriza porque frente a los excesos románticos depura su estilo que deriva al intimismo⁷⁹, al prosaísmo⁸⁰ y en algunos casos encontramos composiciones clásicas. Los poetas más representativos de

⁷⁸ A través de la novela rusa, los escritores españoles conocen el idealismo que Tolstoi es capaz de combinar con el Naturalismo y de quien Galdós o Clarín tanto aprenderán. Pero lo cierto es que el éxito de la novela rusa fue en España el comienzo del fin del Naturalismo. Tal y como señala Pattison (1982: 426): “Emilia Pardo Bazán escribió en 1891 que el naturalismo francés estaba liquidado; el nuevo ciclo era el idealismo ruso”. El idealismo además de ser un movimiento estético es ante todo filosófico. El idealista es un hombre profundamente religioso que se plantea el problema entre lo finito y lo infinito (donde se comprende todo y se reconcilia todo) y que busca a través de su labor en la sociedad, contribuir a la armonía con una racionalidad universal que para él existe y rige la Historia y el Universo, pero que en ningún caso, condiciona la libertad y la independencia del ser humano. La pasión por la naturaleza, la identificación de filosofía, poesía, religión y la fuerza creativa del hombre son algunos de los temas presentes.

⁷⁹ Con el intimismo el poeta se repliega en sí mismo y vuelca en su poesía el sentir de su alma en su búsqueda por la armonía.

⁸⁰ El verso pierde sonoridad, el lenguaje es más accesible y el contenido del poema adquiere una mayor importancia frente a la forma.

este período son de la primera tendencia señalada, el intimismo, son Gustavo Adolfo Bécquer y Rosalía de Castro.

Bécquer nos descubre la poesía como sentimiento del alma, íntimamente ligado con el amor, la mujer y el mundo circundante. Sus teorías sobre la poesía que desarrolla en sus *Rimas en Introducción sinfónica* y en *Cartas literarias a una mujer* lo convierten en un claro antecedente de la modernidad. La obra de Rosalía de Castro sigue puntualmente la evolución de la lírica de su tiempo. Se trata de un proceso que va desde el cultivo de la estética romántica y deriva en la sencillez y la desnudez de la palabra poética.

Campoamor es sin embargo, el poeta más sobresaliente dentro de los que cultivaron una poesía más prosaica aunque el escritor se inició en el Romanticismo. Campoamor quiso dotar a la poesía de una mayor fuerza dramática y mostrar el conflicto del alma del ser humano para lo que se concentra el fondo y no tanto en la forma como en sus composiciones líricas.

2.4. El cuento español en la segunda mitad del siglo XIX

Son varios los problemas que encontramos a la hora de referirnos al cuento en este período. El primero de ellos tiene que ver con la propia palabra cuento, ya que tal y como señala Mariano Baquero Goyanes (1993: 109): “el cuento alcanza su configuración en el siglo XIX, y se convierte en el más paradójico y extraño de los géneros: aquel, que a la vez, era el más antiguo del mundo y el que más tardó en adquirir forma literaria”.

En sus orígenes, el cuento tenía un carácter oral y era eminentemente popular. Se transmitía de generación en generación y era contado por los miembros de una comunidad. Sin embargo, en 1812 los hermanos Grimm en Alemania los recogen y los plasman por escrito de forma sistemática. Esta tarea coincide con el espíritu nacionalista que invade la Europa del Romanticismo.

En España, la recogida de cuentos populares la inicia Fernán Caballero, quien explica en el prólogo a sus *Cuentos y poesías populares andaluces* (1859): “ En todos

los países cultos se han apreciado y conservado cuidadosamente (...) los cantos, las consejas, leyendas y tradiciones populares e infantiles, en todos, menos en el nuestro”. En el texto de Fernán Caballero se puede apreciar cómo la palabra cuento no aparece y aunque la escritora la incluye en el título, no es utilizada aún como la entendemos hoy, por lo que encontraremos durante todo el siglo como este género, cuyos límites resultan aún imprecisos, es llamado de diversas maneras.⁸¹



Camino, obra de Santiago Rusiñol, retrata un paisaje a finales del siglo XIX. Tanto en la obra de Leopoldo como Alas “Clarín” como en la de Emilia Pardo Bazán, las zonas rurales y las provincias son dos de los escenarios habituales aunque también encontramos la ciudad en sus cuentos y novelas.

El testimonio de Miguel de Cervantes nos permite ver cómo en el siglo XVII en España, la palabra cuento se reserva para la narración oral mientras que para la narración escrita se utilizaba la palabra novela o novela corta.

⁸¹ Tal y como señala María Ángeles Ezama, el caudal de términos aplicables al cuento es desde el Romanticismo hasta la el periodo de la Restauración numeroso: “los marbetes de historia, narración, leyenda, novela, cuadro, fábula, apólogo, escena, boceto, episodio, relación, croquis, historia novelesca, fantasía, tradición y relato breve, entre otros, junto con los dos que van a alcanzar una mayor difusión en la última década de siglo, los de cuento y novela corta.” (Ezama, 1998: 701)

En este sentido, nos resulta importante hacer una distinción entre cuento popular y cuento literario a la hora de hablar de los cuentos en el siglo XIX: “el cuento popular es el que, anónimamente, se transmite por tradición oral a lo largo del tiempo; en tanto que el cuento literario tiene un autor a quien corresponde plenamente su invención, su creación” (Baquero Goyanes, 1993: 107)⁸². Sin embargo, en el siglo XIX encontramos con relación a estos cuentos populares versiones más o menos literarias de los mismos, como son los recogidos por Fernán Caballero o Juan Valera, en tanto que ambos autores los aderezan, y las transcripciones fidedignas de los relatos escuchados a gentes del pueblo, como son los editados por Espinosa, en los que se respeta el lenguaje de los narradores, con todas sus incorrecciones y los rasgos propios de su habla.

Pero como ya hemos visto en la distinción que hace Baquero Goyanes, es en el siglo XIX cuando aparece por vez primera con el cuento literario o cuento de autor. Se trata de cuentos inventados por escritores importantes de la época que son publicados en prensa. Nace así lo que antes faltaba: una tradición literaria del cuento. Sin embargo, no podemos hacer una separación radical entre los cuentos populares y los literarios, ya que en el nacimiento del cuento literario español influye la evolución del cuento popular. No olvidemos que el Romanticismo se caracteriza por su confusión genérica (Baquero Goyanes, 1993: 120). A partir de las formas populares vemos en la prensa de principios de siglo, cómo conviven las leyendas, las tradiciones, las baladas o los artículos de costumbres; menudas especies narrativas no siempre fácilmente deslindables pero todas ellas con un denominador común: el ser relatos breves en prosa.

Existe una clara filiación entre la configuración del cuento literario o del cuento tal y como lo entendemos hoy y el periodismo. Las revistas son el medio de difusión fundamental del relato breve. Los escritores consagrados, especialmente los de la segunda mitad del siglo XIX, encuentran en la escritura de cuentos además de una manera de desarrollar su talento creativo, una fuente de ingresos. Durante el período romántico, sólo unos pocos lo cultivan con asiduidad: José Joaquín de Mora o Antonio

⁸² Los cuentos populares y literarios responden a tres modelos fundamentales: el de pura ficción (maravilloso, fantástico), el histórico y el de costumbres. En el cuento fantástico, nos encontramos con dos ingredientes: el misterio y el terror. El cuento fantástico se diferencia del maravilloso porque en este último, lo sobrenatural se acepta sin producirse una ruptura con el orden natural. Los cuentos históricos escogen como escenarios para la acción el pasado histórico y en el caso del Romanticismo existe una preferencia por la Edad Media. Por último, los cuentos costumbristas, como su nombre indica se centran en la descripción de costumbres.

Ros de Olano. Pero la mayoría lo cultiva esporádicamente: José de Espronceda, Ramón de Mesonero Romanos, etc. Esta situación cambia totalmente a partir de la década de los cincuenta, en la que se produce la “nacionalización” del género, a través del cuento popular y el número de autores que cultiva este género es superior: Alarcón, Bécquer, Fernán Caballero o Luis Mariano de Larra, entre otros.

En 1864 encontramos por primera vez en el siglo un volumen de producción editorial de cuentos. En las colecciones publicadas predomina el cuento costumbrista que sigue una dirección realista y plasma tipos y costumbres contemporáneos (principalmente de clases medias) y no se centra únicamente en el ambiente rural que junto los cuentos de pura ficción (maravillosos, fantásticos) dominaba en la etapa justo anterior. Se trata ya no tanto de narrar como de mostrar.



Emilia Pardo Bazán de joven. La escritora es una de las fundadoras de la tradición del cuento literario español.

A finales del siglo XIX con el Naturalismo, el cuento alcanza su plenitud y madurez y es capaz de reflejar artísticamente la vida cotidiana. Dentro de los escritores que cultivaron este género durante este período destaca muy especialmente la

producción de Emilia Pardo Bazán, fundadora del cuento moderno en España. Su obra suma un total de 409 cuentos. La autora de *La cuestión palpitante* dedica una parte de su escritura a hablar sobre su planteamiento del cuento que resulta de gran interés. Pardo Bazán concibe el cuento como un género independiente con sus medios y sus fines propios. Además lo sitúa próximo a la poesía por compartir con ésta: “concentración, intensidad, tensión y significado” (Paredes, 1998: 685). En su producción cuentística podemos encontrar de todo: desde cuentos que retratan los ambientes rurales y de ciudad de su Galicia natal con una clara intención crítica, cuentos de amor, cuentos en los que busca plasmar la interioridad de sus personajes, crónica diaria de sucesos, etc.

Otro escritor relevante del cuento en esta época es Juan Valera. Valera se aleja del Realismo y sitúa sus cuentos en espacios totalmente contrapuestos a Pardo Bazán: por lo general, enclaves que van más allá de la vida cotidiana. Al igual que Pardo Bazán, Valera también se pronunció sobre el género. Los cuentos de Valera se caracterizan por su estrecha relación con los cuentos populares. De esta manera, además de ser de tipo fantástico suelen tener raíces legendarias y populares.

La producción cuentística de Benito Pérez Galdós se caracteriza por la cantidad de argumento ficticio que varía, debido a la naturaleza del cuento realista, conformado por un amalgama que mezcla las leyendas y los cuentos fantásticos románticos con pinceladas costumbristas. La cuentística galdosiana es en términos generales, opuesta a sus novelas: frente al verismo que muestran éstas, sus narraciones breves tienen un claro corte romántico. Suponen para el escritor canario una forma de escapar de su habitual forma de escribir siempre controlada por la realidad, el entendimiento del mundo y del ser humano.

El Romanticismo, pese a su fugacidad modifica totalmente el gusto de su generación y de las generaciones venideras. La aproximación a lo popular favorece el cultivo de la leyenda o del cuento fantástico, tal y como señala Baquero Goyanes (1982: 612). Los naturalistas hacen uso del molde romántico y apartando al relato breve de la ficción, lo convierten en un espacio idóneo para plasmar los sucesos sencillos pero a veces dramáticos, del día a día. El cuento pasa de ser una ficción repleta de gnomos y

hadas, a ser “delicado instrumento –entre poético y científico- con el que pulsar psicologías, actitudes” (Goyanes, 1982: 613).

De esta manera, mientras que la novela naturalista tiende a lo cíclico y es un mapa inmenso de la vida que se despliega ante el novelista, quien es capaz de contemplar desde fuera en el espacio y el tiempo con ojos de águila, en el caso del cuento, su creador al acercarse a la vida, la ausculta en sus latidos más hondos y en los secretos ocultos de sus objetos más insignificantes. “Entre todos ellos Clarín alcanza con sus narraciones el más exacto equilibrio entre lo poético y lo psicológico, límites y esencia misma del cuento”. (Goyanes, 1982: 613).

3. VIDA Y OBRA DE LEOPOLDO ALAS “CLARÍN”

Hablar de vida y obra en el caso de Leopoldo Alas “Clarín” es hablar de una misma cosa en tanto que a través de la escritura, “Clarín” intenta resolver sus conflictos internos, una dinámica que como en breve veremos, se acentúa en su cuentos.

3.1. Apuntes biográficos

Leopoldo García- Alas Ureña nace el 25 de abril de 1852 en Zamora, ciudad en la que su padre es gobernador civil. Afirma el escritor que “me nacieron en Zamora” (Cabezas, 1962: 38) aunque él se sentirá toda su vida asturiano, región de la que procede su familia y en la que se instalan definitivamente en 1963. Pero antes pasarán un tiempo en León y Guadalajara.

En Asturias, Leopoldo descubre la ciudad de Oviedo y el paisaje de la finca familiar de Guimarán que es en la que se recrea para pintar el campo de *¡Adiós “Cordera”!*, *Doña Berta* o *Manín*.

En Oviedo, Leopoldo cursa sus estudios de bachillerato y no tarda en manifestar su afición por la lectura y su vocación literaria. En marzo de 1868 funda un periódico al que llama *Juan Ruiz* y que mantiene hasta 1869 para reaparecer más tarde en agosto de 1871. En 1868 es testigo desde Oviedo de la revolución de septiembre que lo marcará

profundamente y lo llevarán a militar el partido republicano de Castelar. En 1861 inicia la carrera de Derecho en la Universidad de Oviedo que concluye en 1871.

Marcha entonces a Madrid para realizar el doctorado y cursar la carrera de letras. En la capital entra en contacto con la ideología krausista y conoce a los grandes intelectuales del momento: Giner de los Ríos, Salmerón y Azcárate, entre otros. Frecuenta el Ateneo, el teatro y participa en los debates ideológicos y literarios. En colaboración con un grupo de amigos funda el periódico satírico *Rabagás*.

En 1878 presenta su tesis doctoral *El Derecho y la moral* que aparece dedicada al krausista Francisco Giner de los Ríos. En estos años de juventud su fe entra en una crisis que le acechará en mayor o menor medida el resto de su vida.

Podemos decir, que la carrera de Clarín empieza con sus colaboraciones en *El Solfeo*, periódico republicano donde estrena por primera vez el seudónimo de “Clarín”. Continúa a partir de entonces, su colaboración con diversas publicaciones periódicas.

El mismo año que presenta su tesis oposita a la cátedra de economía política y estadística de la Universidad de Salamanca pero por cuestiones políticas, a pesar de ser el número uno, no se le concede. En 1882 ocupa la cátedra de economía política de la Universidad de Zaragoza y se casa con Onofre García Argüelles. Al año siguiente consigue la cátedra de derecho romano en la universidad de Oviedo y más tarde la de derecho natural. Se establece definitivamente en esta ciudad aunque compagina su labor como docente con la escritura creativa y la crítica literaria.

En 1885 publica la que fue sin duda su gran novela, *La Regenta*, que causa un gran escándalo en Oviedo. Más tarde salen a la luz otras dos novelas: *Cuesta Abajo* (1890-1891), que publica por entregas en una revista y *Su único hijo* (1891). Al parecer, a partir de 1892 “Clarín” se sume en una profunda crisis que influyen en su escritura y es particularmente visible en los cuentos de esta época. Nos encontramos con un “Clarín” que ha derivado hacia un idealismo espiritualista. En 1895 estrena en Madrid su obra de teatro *Teresa* que resultó ser un fracaso. Sin embargo, este fracaso encuentra su razón de ser en los numerosos enemigos que Clarín se había ganado con sus implacables críticas literarias.

En los últimos años de su vida, se involucra en un proyecto para llevarla cultura a las clases obreras. Leopoldo Alas “Clarín” muere aún joven, el 13 de junio de 1901 a causa de una tuberculosis intestinal.

3.2. Pensamiento de “Clarín”

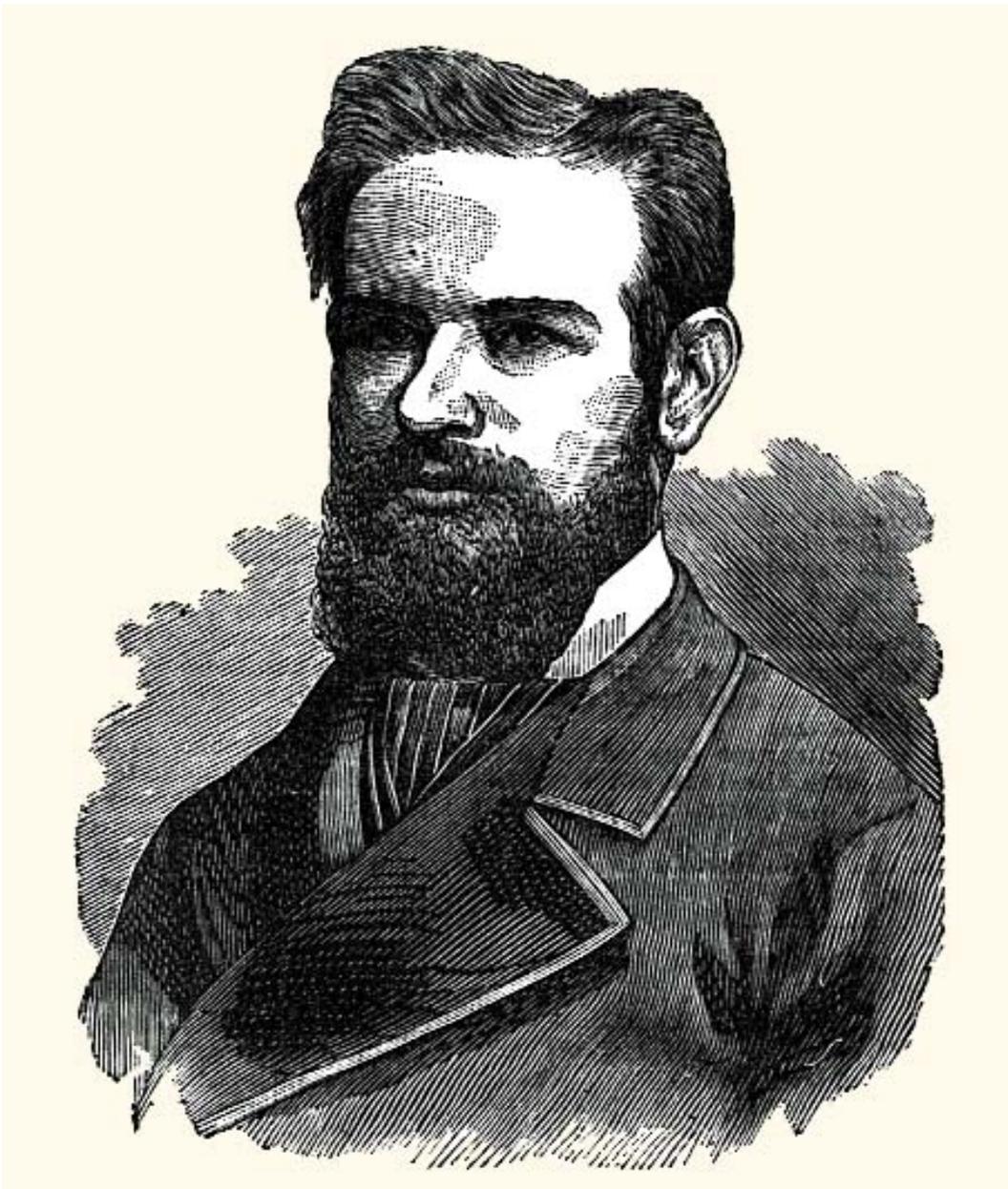
Tal y como señala Gonzalo Sobejano (1997: XXVII), Alas representa la figura del intelectual de provincias, alejado voluntariamente de Madrid aunque consciente de las oportunidades que la capital ofrece para el trabajo literario y periodístico. Aunque pasa en Madrid breves temporadas posee una relación de atracción-repulsión con la capital. Además mantiene correspondencia con las personalidades intelectuales más relevantes de la época como Marcelino Menéndez-Pelayo, Narcís Oller, Emilio Castelar o Benito Pérez Galdós.

Ya hemos aludido antes a la relación de “Clarín” con el krausismo. Alas tiene el perfil de intelectual krausista, amante de la verdad y de la libertad y preocupado por cuestiones éticas del ser humano, lo que le llevó al rechazo de los sistemas y las doctrinas cerradas.

Su pensamiento filosófico y religioso puede definirse por una serie de constantes aunque en él existe una clara evolución en cuestiones ideológicas. Éste se puede definir por su búsqueda del ideal, la autenticidad, los valores éticos y la crítica al catolicismo español. Lo que rechaza Alas del catolicismo es la intolerancia y la intransigencia de la Iglesia. Luis García San Miguel señala cuatro etapas a través de las cuales evoluciona su pensamiento: católica, krausista, moderadamente positivista e idealista (García San Miguel, 1987). En cuestiones políticas, Alas sobresale por su coherencia; siempre se manifestó republicano.

Sin embargo, la crisis sufrida durante los últimos años lo llevan a una transformación espiritual a mediados de los años 80 que lo arrastró hacia una honda religiosidad y le hizo abandonar “un positivismo que jamás fue demasiado arraigado”(Oleza, 1976: 151).

“Clarín” asume plenamente entonces la sentimentalidad religiosa, el componente idealista de su pensamiento filosófico, la fidelidad a los ideales de la revolución del 68 y el republicanismo, la identificación con la estética realista, así como su condición de intelectual, liberal, ilustrado y crítico.



Leopoldo Alas “Clarín” hacia 1880.

Su preocupación por los problemas de España ocupa una parte de su pensamiento aunque en ningún momento, opta por el activismo ideológico sino más bien por una reflexión profunda.

3.3. Su obra literaria

Con su obra *La Regenta*, “Clarín” se convierte en el mejor representante junto con Benito Pérez Galdós de la novela decimonónica. Además es autor de otra dos novelas: *Cuesta abajo* y *Su único hijo*.

Además colabora a lo largo de toda su vida en las más célebres publicaciones nacionales del momento: *El día*, *La España moderna*, *El imparcial*, *El español*, etc.; e internacionales: *La nación* de Buenos Aires y en *Novedades* de Nueva York. Fue un crítico independiente y prestigioso. Sus artículos eran deseados y temidos y le costaron alguna que otra enemistad.

Pero es en su faceta de escritor de cuentos en la que queremos centrar nuestra atención para situar así el cuento que presentamos en esta edición, *¡Adiós “Cordera”!* dentro del conjunto de su producción cuentística.

Los cuentos de “Clarín”

Aunque el propio autor aplicó el nombre de cuentos a todas sus relatos breves, hay un sector de la crítica que ha denominado a una parte de ellos novelas cortas. Dentro de la variedad de temas que encontramos en la narrativa breve del autor queremos señalar la distinción que realiza Baquero Goyanes (1978: 246), quien en su clasificación diferencia dos grandes grupos: aquellos en lo que predomina la ternura y los cuentos satíricos⁸³.

⁸³ Un escrito, en este caso un cuento es satírico cuando en él se ridiculiza una situación o una persona de forma más o menos exagerada dependiendo de lo evidente que el autor quiere que resulte

El primer grupo tiene un tono lírico y cordial y en sus páginas abundan los personajes desvalidos : niños, viejos, enfermos, gentes humildes o incluso animales. Un ejemplo de estos es *Doña Berta*. El segundo grupo se dedica a ridiculizar a determinados tipos humanos y sociales como por ejemplo *Doctor Sutilis*. En ellos predomina la figura del seudointelectual y del sabio grotesco⁸⁴. Sin embargo, encontramos alguna excepción de personajes intelectuales que buscan valores auténticos como en *Viaje redondo*. Estos dos tipos de relatos los encontramos a lo largo de toda su producción cuentística.

Otra de las características del cuento es que en él el autor refleja muy bien la lucha entre lo intelectual y lo vital, entre la razón y el sentimiento que tiene mucho que ver con la clasificación que de sus cuentos hace Baquero Goyanes. De esta manera, en los relatos tiernos prevalece en general lo vital y el sentimiento, frente a lo intelectual y lo racional que suelen quedar en un segundo plano y viceversa, en el caso de los cuentos satíricos. Laura de los Ríos (1965) ha realizado un amplio estudio de la narrativa breve de Clarín en el que analiza la relación entre estos y su vida. En ellos vemos cómo encuentra numerosos recuerdos y rasgos de su personalidad en multitud de personajes.

En lo que a la técnica y el estilo se refiere vemos como es frecuente que los acontecimientos se precipiten y nos lleven a un desenlace inesperado. En ocasiones, el cuento busca un tono lírico y emotivo y en otras degradante. Se ha hablado mucho de la relación de la proximidad de algunos de sus cuentos y la poesía por “la tensión lírica que los hace vibrar” (Gullón, 1952: 3).

“Clarín” utiliza en sus relatos técnicas naturalistas: el detallismo fotográfico, la puntual reproducción del lenguaje, las descripciones, la ausencia de reflexiones personales por parte del narrador para producir un efecto de objetividad, etc. Es muy interesante el uso que hace el escritor del estilo indirecto libre, como si la novela se

intencionadamente. Más allá de la sátira se encuentra un deseo de reírse de algo o alguien o una invitación a la reflexión con fines moralizantes y didácticos.

⁸⁴ Nos referimos al tipo de intelectual que se gusta al escucharse y que cree que por su conocimiento está en posesión de la verdad, cuando lo cierto es que le queda mucho por aprender. En este sentido resulta grotesco o ridículo.

fuese haciendo dentro del cerebro del personaje, pero no a modo de monólogo interior, al que también recurre en otras ocasiones.

Alas se siente interesado por la escritura de Zola aunque difiere en algunos aspectos como es el exclusivismo. Le interesa el Naturalismo, ya que es partidario de que la literatura refleje la realidad con la mayor precisión posible, por lo que coincide con el escritor francés con la idea de observación experimental. Lo que no acepta es el exclusivismo. Para él, el Naturalismo no tiene porque implicar la negación y la no utilización de otras tendencias. De ahí, que en su última etapa en la que predomina un espiritualismo, no rechace el Naturalismo de forma radical.

Los espacios en los que transcurren los cuentos son o bien rurales, en los que aparecen sus queridos campos asturianos (*Manín de Pepa José*), provincianos (*La dos cajas*) o madrileños (*Los señores de Casabierta*). En ocasiones, en un mismo cuento como *Doña Berta* se pasa de un espacio a otro.

El estilo y el lenguaje que el autor de *La Regenta* utiliza es muy cuidado, rico y variado y a menudo, incluye imágenes que buscan el efecto poético. Asimismo, cuida especialmente la lengua de sus personajes. De esta manera en un intento por conseguir una caracterización, no duda en incluir deformaciones lingüísticas o coloquialismos.

“Clarín” recoge sus cuentos en colecciones una vez que los cuentos han sido publicados en prensa y en muchos casos llevan por título el nombre del primero de la colección. En 1886 publica *Pipá* (1886), su primera colección. Luego vendría *Doña Berta. Cuervo. Superchería* (1892) que han sido considerados como novelas cortas por la crítica. En 1983 sale a la luz *El Señor y lo demás son cuentos. Cuentos morales* es publicado en 1896. El prólogo de esta colección de cuentos es de gran interés porque en él Clarín expone algunas de sus ideas sobre su escritura. *El gallo de Sócrates se publicó póstumamente* en 1901. La edición de *Doctor Sutilis* (1916) no fue preparada por el autor. Recoge textos sueltos, algunos de ellos muy tempranos.

LEOPOLDO ALAS
(CLARIN)

EL SEÑOR

Y LO DEMÁS, SON CUENTOS

(II ¡ADIÓS, CORDERA!—III. CAMBIO DE LUZ.
IV. EL CENTAURO.—V. RIVALES.—VI. PROTESTO.
VII. LA YERNOCRACIA.
VIII. UN VIEJO VERDE.—IX. CUENTO FUTURO.
X. UN JORNALERO.—XI. BENEDICTINO.
XII. LA RONCA.—XIII. LA ROSA DE ORO.)

MADRID
MANUEL FERNANDEZ Y LASANTA, EDITOR.
Ramales, 6, y Amnistía, 12.

(En la página anterior, portada de la primera edición de *El Señor y lo demás son cuentos* (1893)).

En *El Señor y todo lo demás son cuentos* encontramos el cuento que incluye esta edición *¡Adiós “Cordera”!*. En muchos de los relatos de esta colección notamos la intensificación de la religiosidad de “Clarín” que se dio en sus últimos años.

Bibliografía citada:

BAQUERO GOYANES, M., 1948, *El cuento español del siglo XIX*, Madrid, CSIC.

, 1978, “Los cuentos de “Clarín”, en MARTÍNEZ CACHERO, J. M., *Leopoldo Alas “Clarín”*, Madrid, Taurus, pp.245-252.

, 1993, *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?*, Murcia, Universidad de Murcia.

, 1982, “Pensamiento y poesía en los cuentos de Clarín”, en ZAVALA , I. (ed.) (dir. Francisco Rico), *Historia y crítica de la literatura española V. Romanticismo y Realismo*, Barcelona, Crítica, Grijalbo Mondadori, pp. 607- 612.

CABEZAS, J. A., 1952, “Clarín vivo. La casa de Guiamarán y Oviedo. Su vida y su crisis moral”, en *Índice de Artes y Letras* , VII, nº 51.

, 1962, “Clarín” *el provinciano universal*, Madrid, Espasa, col. Austral nº1313.

GARCÍA SAN MIGUEL, L., 1987, *El pensamiento de Leopoldo Alas “Clarín”*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

GULLÓN, 1952, “Las novelas cortas de Clarín”, en *Ínsula* nº 76: p.3.

JOVER, J. M^a., 1956, *Conciencia burguesa y conciencia obrera en España*, Ateneo de Madrid, 1956, 2^a ed. Es el texto de una conferencia pronunciada el 30 de abril de 1951.

EZAMA, M^a. A., 1998, “El cuento entre 1864 y el fin de siglo”, en GARCÍA DE LA CONCHA (dir.), *Historia de la literatura española. Siglo XIX (II)*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 700- 711.

OLEZA, J., 1976, *La novela española del siglo XIX: del parto a la crisis de una ideología*, Valencia, Bello.

PAREDES, J., 1998, “Emilia Pardo Bazán”, en GARCÍA DE LA CONCHA (dir.), *Historia de la literatura española. Siglo XIX (II)*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 681-688.

PATTISON, W. T., 1982, “Etapas del naturalismo en España”, en RICO, F. (dir.), *Historia y crítica de la literatura española V. Romanticismo y Realismo*, pp. 421-428.

RICHMOND, C., 2003, “Aproximaciones a la narrativa breve de Clarín”, en ALAS “CLARÍN”, L., *Obras completas de Leopoldo Alas “Clarín”. Narrativa breve*, Oviedo, Nobel.

RÍOS, L. de los, 1965, *Los cuentos de Clarín*, Madrid, Revista de Occidente.

SOBEJANO, G., 1997, “Estudio preliminar”, en CLARÍN, L. (ed. Ángeles Ezama), *Cuentos*, Barcelona, Crítica: pp. IX-LXXIX.

CLARÍN Y SU ÉPOCA:

VIDA HISTÓRICA, CULTURAL Y ARTÍSTICA DE EUROPA

EN EL SIGLO XIX⁸⁵

1852	Muere Gogol.
1853	<i>Rapsodia húngara</i> de Listz; <i>La traviata</i> de Verdi y <i>Los Nibelungos</i> de Wagner.
1854	Proclamación del dogma católico de la Inmaculada Concepción. Comienza la guerra de Crimea (que enfrenta a Rusia contra Francia, Inglaterra y Turquía). Otis inventa el ascensor hidráulico y Goebel la bombilla eléctrica; G. Séller, <i>Enrique el Verde</i> (literatura).
1855	Muere Kierkegaard; <i>Hojas de hierba</i> de Walt Whitman.
1856	Descubrimiento del hombre de Neardenthal.
1857	Guerra de Inglaterra y Francia contra China; Baudelaire, <i>Las flores del mal</i> ; Gustave Flaubert, <i>Madame Bovary</i> .
1859	<i>El origen de las especies</i> de Darwin y <i>Crítica de la economía política</i> de Karl Marx.
1860	Se crean en Inglaterra las Trade- Unions. Guerra de secesión en EEUU. Muere Shopenhauer.
1861	Víctor Manuel es proclamado rey de Italia. Emancipación de los siervos en Rusia.
1862	Lincoln decreta la abolición de la esclavitud. Bismark se convierte en ministro de Prusia; <i>Los Miserables</i> de Víctor Hugo y <i>Salammab</i> de Flaubert. Nace Debussy.
1863	<i>Cinco semanas en globo</i> de Julio Verne; <i>Desayuno sobre la hierba</i> de Manet.
1864	Se funda en Londres la Primera Internacional; <i>Guerra y paz</i> de Tolstoi. Comienza la publicación del <i>Diccionario</i> de Larousse.
1865	<i>Introducción al estudio de la medicina experimental</i> de Claude Bernal; <i>Germinie Lecerteux</i> de los hermanos Goncourt.
1866	Bismark, canciller de Prusia, ataca Alemania; <i>Teresa Raquin</i> de Zola; <i>Crimen y castigo</i> de Dostoievski; Verlaine, <i>Poesías saturninas</i> . Se funda de la revista <i>El Parnaso contemporáneo</i> en torno a Leconte de Lisle; J. Verne, <i>De la Tierra a la luna</i> .
1867	Tomo I de <i>El Capital</i> de Marx. <i>El jugador</i> de Dostoievsky. Muere Baudelaire. Nace Pirandello.
1868	<i>Boris Gudonov</i> de Mussorgsky.
1870	Mueren Dickens y Merimée. Siemens inventa el horno eléctrico para fabricar acero.
1871	Proclamación de la República de Francia bajo la presidencia de Thiers. Alemania se erige en Imperio: Bismark. Primera exposición de impresionistas en París; <i>El origen del hombre</i> de Darwin; <i>Aida</i> de Verdi.
1874	Triunfo conservador en Inglaterra. Disraeli es nombrado primer ministro. Exposición de Monet, Degas, Renoir, Pissarro, Cézanne y otros pintores en París.
1875	El congreso de Gotha unifica los partidos obreros alemanes. Nacen Rilke y Thomas Mann; <i>Geografía universal</i> de Reclus.

⁸⁵ Hemos incluido algunos datos relevantes relacionados con la historia y la cultura de América por la repercusión que tuvieron en Europa.

1876	Se inicia la fiebre del oro; momento de expansión económica. Bell y Grey inventan el primer teléfono eléctrico. Primer festival de Bayreuth. L. Tolstói, <i>Ana Karenina</i> ; M. Twain, <i>Tom Sawyer</i> ; <i>El anillo de los Nibelungos</i> de Wagner.
1877	Edison inventa el fonógrafo. <i>Primera y segunda sinfonía</i> de Brahms.
1878	<i>Anti Dühring</i> de Engels.
1879	Siemens construye el primer tren eléctrico. Swan y Edison inventan la lámpara eléctrica de incandescencia; <i>Casa de muñecas</i> de Ibsen.
1880	Guerra anglo-boer. <i>La filosofía del arte</i> de Taine; <i>Los hermanos Karmazov</i> de Dostoievsky.
1881	Nacen Lerger y Bartok. Muere Mussorgsky.
1882	Kock descubre el bacilo de la tuberculosis. Nace Virginia Wolf.
1883	<i>Así hablaba Zaratustra</i> de Nietzsche.
1884	<i>El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado</i> de Engels. Nacen Kafka y Joyce.
1885	Tomo II de <i>El Capital</i> de Marx (editado por Engels). Muere Víctor Hugo.
1886	Hertz descubre las ondas electromagnéticas; <i>Más allá del bien y del mal</i> de Nietzsche.
1887	Muere Borodin.
1889	Se funda la Segunda Internacional. Exposición Internacional en París: Torre Eiffel.
1890	Muere Van Gogh. Zola, <i>La bestia humana</i> .
1891	Verlaine, <i>Bonheur</i> ; Oscar Wilde, <i>El retrato de Doran Gray</i> .
1892	Muere Walt Whitman.
1893	<i>La siesta de un fauno</i> de Debussy; Verlaine, <i>Elegías</i> .
1894	Tomo III de <i>El Capital</i> de Marx (editado por Engels); <i>El libro de la selva</i> de Kipling.
1895	Röntgen descubre los rayos X. Los hermanos Lumière crean el primer cinematógrafo.
1896	Los Curie descubren el radio; <i>Ubú rey</i> de Jarry; Rubén Darío, <i>Prosas profanas</i> .
1897	Marconi inventa la telegrafía sin hilos. Nace Faulkner.
1898	Guerra de España con los EEUU y pérdida de Cuba y Filipinas. <i>La vuelta de tuerca</i> de James; <i>Voladura</i> de Maine; Rostand, <i>Cirano de Bergerac</i> .
1899	Planck construye su teoría sobre <i>los Cuanta</i> .
1900	Exposición universal de París. Triunfo del estilo decorativo modernista; <i>La interpretación de los sueños</i> de Freud; Mueren Wilde, Eça de Queiroz y Nietzsche.
1901	<i>Los Buddenbrook</i> de Mann. Muere la Reina Victoria de Inglaterra.

VIDA HISTÓRICA, CULTURAL Y ARTÍSTICA DE ESPAÑA

EN EL SIGLO XIX

1852	Atentado en Madrid de Merino contra Isabel II. Nacen Leopoldo Alas “Clarín”, Ramón y Cajal, Antonio Gaudí, Emilia Pardo Bazán y Torres Quevedo.
1853	Prohibición en España de las sociedades obreras. Nace Palacio Valdés.
1854	Revolución de 1854. Pronunciamiento de Vicálvaro. Gabinete progresista Espartero-O’Donnell. Primera huelga general en España en Barcelona. Comienza la difusión del krausismo por Julián Sanz del Río.
1857	Creación de los bancos de Bilbao y Santander. Rosalía de Castro escribe <i>La flor</i> .
1858	<i>El caudillo de las manos rojas</i> , primera leyenda de Bécquer.
1859	Comienza la guerra de África en Marruecos.
1860	Fracasa el levantamiento carlista en La Rápita. <i>Diario de un testigo de la guerra</i> de Alarcón. Nacen Isaac Albéniz y Juan Maragall.
1861	Sublevación campesina de Loja. Tratado de paz con Marruecos. <i>Historia crítica de la literatura española</i> de Amador de los Ríos.
1863	Caída de O’Donnell. <i>Cantares gallegos</i> de Rosalía de Castro.
1864	Nace Unamuno.
1865	Represión de los estudiantes por Narváez en la noche de San Daniel. Sublevación de los sargentos de San Gil. Disolución de las Cortes. Gobierno de tipo dictatorial. Francisco Giner de los Ríos, <i>Estudios literarios</i> . Nacen Vale-Inclán y Benavente.
1867	Nacen Rubén Darío y Blasco Ibáñez.
1868	Revolución de septiembre: “La gloriosa”. Bécquer concluye el manuscrito de <i>Rimas</i> . Derrocamiento de Isabel II. Grito de Yara por la independencia de Cuba.
1869	Cortes constituyentes. Constitución de 1869. Regencia de Serrano y gobierno de Prim. Se instaura la libertad de cultos.
1870	Amadeo de Saboya es elegido Rey de España. Primer congreso obrero español en Barcelona que se adhiere a la Primer Internacional. <i>La fontana de oro</i> de Galdós. Muere Bécquer. Nace Ignacio Zuloaga.
1871	<i>El audaz</i> de Galdós. Gustavo Adolfo Bécquer, <i>Rimas</i> (edición póstuma).
1872	Tercera guerra carlista. <i>Martín Fierro</i> de José Hernández. Nace Pío Baroja.
1873	Se proclama la Primera República Española. Gobierno cantonal en Cartagena. Galdós inicia sus <i>Episodios Nacionales</i> . Muere Rosales.
1874	Golpe de Estado de Pavía. Pronunciamiento de Martínez Campos. Comienza la Restauración de la Monarquía. Vuelven los Borbones. Juan Valera, <i>Pepita Jiménez</i> ; P. A. Alarcón, <i>El sombrero de tres picos</i> .
1875	Elecciones generales para las Cortes constituyentes. Llega a España Alfonso XII. Valera, <i>Las ilusiones del doctor Faustino</i> . <i>El escándalo</i> de Alarcón.
1876	Promulgación de la Constitución canovista. Fin de la Tercera Guerra Carlista. Fundación de la Institución de Libre Enseñanza. <i>Doña Perfecta</i> de Galdós. Nace Manuel de Falla.
1877	<i>Gloria</i> de Galdós y <i>El buey suelto</i> de Pereda. Muere Fernán Caballero.
1878	Paz de Zanjón, que termina con la primera insurrección cubana. Galdós, <i>La</i>

	<i>familia de León Roch y Marianela.</i>
1879	Fundación en Madrid del Partido Democrático Socialista Obrero Español. Nace Gabriel Miró.
1880	Se aprueba la ley de abolición de esclavitud en Cuba. <i>El niño de la bola</i> de Alarcón. Nace Ramón Pérez de Ayala.
1881	Comienza el turno de los partidos con el gabinete liberal de Sagasta. <i>La desheredada</i> de Galdós. Pardo Bazán, <i>Un viaje de novios</i> . Nacen Juan Ramón Jiménez y Pablo Picasso.
1882	<i>La cuestión palpitante</i> y <i>La tribuna</i> de Emilia Pardo Bazán. <i>El amigo manso</i> de Galdós.
1883	Pronunciamiento republicano de Badajoz, Santo Domingo de la Calzada y Seo de Urgel. Agitación anarquista de la <i>Mano Negra</i> . Pedro Sánchez de Pereda. Gaudí se hace cargo de La Sagrada Familia, de Barcelona. Nace Ortega y Gasset.
1884	Gabinete conservador de Cánovas del Castillo. <i>En las orillas de Sar</i> de Rosalía de Castro. <i>Sotileza</i> de Pereda. <i>Tormento</i> y <i>Las bringas</i> de Galdós.
1885	Regencia de María Cristina. <i>Lo prohibido</i> de Galdós. Muere Rosalía de Castro. Palacio Valdés, <i>José</i> .
1886	Nace Alfonso XIII. Pronunciamiento republicano de Villacampa. <i>Fortunata</i> y <i>Jacinta</i> de Galdós; <i>Los pazos de Ulloa</i> de Emilia Pardo Bazán.
1887	<i>La madre naturaleza</i> de Pardo Bazán; Palacio Valdés, <i>Maximina</i> . Nace Gregorio Marañón.
1888	Fundación de la UGT (Unión General de Trabajadores). Exposición Internacional de Barcelona. <i>Miau</i> de Galdós; <i>Azul</i> de Rubén Darío; Nace Ramón Gómez de la Serna.
1889	<i>La incógnita y realidad</i> de Galdós; <i>Insolación</i> y <i>Morriña</i> de Pardo Bazán; <i>La semana de San Suplicio</i> de Palacio Valdés.
1890	Primera manifestación de 1 de mayo en Madrid y Barcelona. Gabinete de Cánovas. Ley de sufragio universal. <i>Pequeñeces</i> de Coloma; Galdós, <i>Ángel Guerra</i> .
1891	Francisco Silvela se separa de Canovas. Gabinete de Sagasta. Muere Alarcón.
1892	Insurrección campesina en Jerez de la Frontera. Viaje de Rubén Darío a España. Salvador Rueda, <i>En tropel</i> . Nace César Vallejo. Muere Seurat.
1893	Guerra de Melilla. Galdós, <i>La loca de la casa</i> . Pereda, <i>Peñas arriba</i> .
1894	Fin de la guerra de Melilla.
1895	Grito de Baire, que inicia la segunda insurrección cubana. <i>Juanita la Larga</i> de Valera; <i>Nazarín</i> de Galdós que también acaba en este año la serie de <i>Torquemada</i> . <i>En torno al castacismo</i> de Unamuno.
1896	Estalla la insurrección filipina. <i>Prosas profanas</i> de Rubén Darío.
1897	Asesinato de Cánovas, responsable de la restauración de la monarquía. <i>Misericordia</i> y <i>El abuelo</i> de Pérez Galdós; <i>Paz en la guerra</i> de Unamuno.
1898	Pérdida de Cuba y Filipinas. <i>Los trabajos del infatigable creador Pío Cid</i> , de Ganivet. J. Costa, <i>Colectivismo agrario</i> .
1899	<i>La alegría del capitán Ribot</i> , de Palacio Valdés. Nace Borges.
1900	Pío Baroja, <i>Vidas sombrías</i> y Manuel Machado, <i>Alma</i> .
1901	Gabinete de Sagasta. <i>Electra</i> de Galdós. Costa, <i>Oligarquía y caciquismo</i> . <i>Los Buddenbrook</i> de Mann.

VIDA Y OBRA DE LEOPOLDO ALAS “CLARÍN”

1852	Leopoldo Enrique Alas García y Ureña nace el 25 de abril en Zamora.
1854	Su familia se instala en León e inicia sus estudios en el colegio de jesuitas de San Marcos. Su padre ocupa el mismo puesto en la nueva ciudad.
1859	La familia se traslada a Oviedo lugar del que provenían.
1863	Leopoldo inicia el bachillerato en el Instituto de Oviedo.
1868	Entabla amistad con Armando Palacio Valdés, Tomás Tuero y Pío Rubín.
1869	Escribe su propio periódico al que llama <i>Juan Ruiz</i> . Se manifiesta republicano y celebra la caída de la monarquía borbónica.
1870	Inicia sus estudios en la Facultad de Derecho de la universidad de Oviedo.
1871	Una vez licenciado en Derecho se instala en Madrid para realizar el doctorado y estudiar Letras en la universidad Central de Madrid. Comienza a frecuentar el Ateneo y se inicia en la doctrina krausista. Además asiste con unos amigos de Oviedo a la tertulia de la cervecería Inglesa, denominada por Ortega Munilla el “Bilis Club”.
1872	Fundación de <i>Rabagás</i> . Participación en la vida cultural madrileña.
1875	Aparece por primera vez en el diario madrileño <i>El Solfeo</i> con el seudónimo de “Clarín”.
1876	9 de junio aparece publicado en <i>El Solfeo</i> , su primer relato <i>El Estilicón</i> .
1878	Se doctora en Derecho y publica en Madrid su tesis <i>El derecho y la moralidad</i> , que le dedica a Francisco Giner de los Ríos. No le es concedida la cátedra de economía política y estadística a la que oposita en Salamanca, a pesar de quedar número uno.
1880	Pasa a formar parte de la plantilla de <i>Madrid Cómico</i> . En esta publicación aparecerá buena parte de sus artículos críticos.
1881	<i>Solos de Clarín</i> (artículos de crítica y costumbre; cuentos). Publica en colaboración con Armando Palacio Valdés: <i>La literatura en 1881</i> que incluye crítica literaria.
1882	Gana la cátedra de elementos de economía política y estadística de la universidad de Zaragoza. Se casa con Onofre García Argüelles.
1883	Ocupa la cátedra de prolegómenos, historia y elementos de derecho romano en la universidad de Oviedo a donde se traslada.
1884	Nace su primer hijo Leopoldo pero muere su padre. Empieza la redacción de <i>La Regenta</i> .
1885	Acercamiento a Castelar y Zorrilla. Solicita una cátedra en la universidad Central. <i>La Regenta</i> , vol. I (enero) y II (junio). Publica una recopilación de artículos de costumbre y cuentos bajo el título de <i>Sermón perdido</i> .
1886	Publica <i>Pipá</i> , que incluye varios relatos breves y <i>Un viaje a Madrid. Folletos literarios, I</i> en donde encontramos crítica literaria con pinceladas de sátira que proyecta en sus juicios sobre la realidad. Publicó ocho volúmenes en total.
1887	Nace Adolfo, su segundo hijo. Es nombrado concejal del Ayuntamiento de Oviedo en representación del Partido Republicano Posibilista. Éste es sin duda un año rico en publicaciones: <i>Folletos literarios, II. Apolo en Pafos</i> en donde encontramos escritos de crítica literaria. En la misma línea publica <i>Folletos</i>

	<i>literarios, III. Nueva campaña.</i>
1889	Clarín publica <i>Sinfonía de dos novelas, A 0,50 pesetas, Folletos literarios V. Mezclilla y Benito Pérez Galdós. Un estudio crítico-biográfico.</i>
1890	Nace su hija Elisa. Se relaciona con Salvador Rueda.
1891	Lee el discurso de apertura del curso académico titulado <i>El utilitarismo y la enseñanza</i> en la universidad de Oviedo.
1892	Publica el 27 de julio de 1982 el cuento <i>¡Adiós “Cordera”!</i>
1893	Publica <i>El Señor y lo demás, son cuentos y Palique</i> (crítica).
1895	Estreno de su drama <i>Teresa</i> sin mucho éxito en el Teatro Español de Madrid.
1896	Muere su madre de forma inesperada.
1897	Cursillo en el Ateneo de Madrid.
1898	Promotor de la Extensión Universitaria de Asturias.
1901	Muere su amigo Campoamor. “Clarín” lee unas cuartillas en la velada celebrada en el teatro ovetense que lleva el nombre del poeta. El 13 el autor de <i>La Regenta</i> fallece en Oviedo. Se publica póstumamente <i>El gallo Sócrates</i> (colección de cuentos).

COMPRUEBA TU COMPRENSIÓN

Te proponemos una serie de preguntas sobre la **Introducción crítica** para que compruebes tu comprensión del texto:

I. Sobre **Europa en el siglo XIX**:

1. Define los siguientes conceptos:

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| a. Revolución Francesa | c. Zola y el Naturalismo |
| b. Escritor romántico | d. Invasión napoleónica |

2. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Justifica tu respuesta:

- En la segunda mitad del siglo XIX los escritores se mantienen aislados de la realidad que les rodea.
- El Realismo es una evolución del Romanticismo.
- Karl Marx apoya a la burguesía y defiende su consolidación en el poder.

II. Sobre **España en el siglo XIX**:

1. Completa las siguientes oraciones:

- a. El panorama histórico español de la segunda mitad del siglo XIX es...
- b. Podemos decir que el reinado de Isabel II es...
- c. A principios de 1875 asistimos a...
- d. El Naturalismo en España...

2. Explica a qué se refiere Jover cuando habla del paso del *agitador burgués* romántico a la *burguesía* de negocios.

3. La novela fue el género narrativo español más importante en la segunda mitad del siglo XIX. A continuación te presentamos las fechas de las tres etapas en las que se

divide su evolución. Relaciona las fechas con la descripción del período que creas que es la correcta:

- | | |
|---------------|---|
| a. 1870- 1880 | 1. El Naturalismo de Zola influye a la novela aunque en España no podemos hablar de Naturalismo, en tanto que no se asume el materialismo y el determinismo como coordenadas. |
| b. 1880- 1890 | 2. Hay un interés por contemplar, conocer y reflejar realidad social. La prosa se entremezcla a menudo con temas sociales y cuestiones ideológicas. |
| c. 1890- 1920 | 3. La novela refleja la crisis que vive España y la atención se desplaza del exterior al interior del individuo. |

4. Emilia Pardo Bazán habla del cuento en sus escritos. ¿Cuál es su concepción del género?

5. ¿Cuándo alcanza el cuento español su madurez?

6. Marca con una X los nombres de los siguientes escritores que cultivaron el cuento español durante la segunda mitad del siglo XIX en España:

Miguel de Cervantes

Gustavo Adolfo Bécquer

Emilia Pardo Bazán

Juan Valera

Cánovas del Castillo

Benito Pérez Galdós

III. Sobre **Vida y obra de Leopoldo “Alas” Clarín:**

1. ¿Qué relación tiene “Clarín” con el krausismo?
2. Escribe los dos tipos de cuentos en los que divide Baquero Goyanes la obra del escritor.
3. ¿Qué dualismos encontramos en el pensamiento de Leopoldo Alas y cómo se reflejan en su producción cuentística?
4. ¿En qué se diferencia el Naturalismo que defiende Clarín frente al de Zola?

5. Señala los dos escenarios principales en los que transcurren los cuentos de “Clarín”.

¡ADIÓS “CORDERA”!

Haz las siguientes actividades antes de leer *¡Adiós “Cordera”!*:

TE VOY A CONTAR UN CUENTO

1. ¿A quién de nosotros cuando éramos pequeños no nos han contado un cuento? ¿Recuerdas alguno de ellos? Resume brevemente en cinco líneas su argumento.

2.a. ¿Por qué lo recuerdas? Puede ser que sea una de las razones que aquí te proponemos. Sin embargo, puede que te llamara la atención por alguna otra:

- Por el universo que creaba el autor.
- Por el período histórico en el que transcurría.
- Por el argumento.
- Por un personaje en particular.
- Por cómo me lo contaron.
- Otras:

b. Comenta las respuestas con tus compañeros. ¿Se les ha ocurrido alguna otra en la que tú no hubieras pensado?

3. Ricardo Güiraldes es un importante escritor argentino de principios del siglo XX. En su novela *Don Segundo Sombra*, creó un gaucho⁸⁶ que entretiene a sus amigos contando cuentos. En un momento de la obra, Don Segundo le dice a Fabio: “Te voy a contar un cuento”. Y Fabio comenta: “Quedé un rato a la espera. Don Segundo nos dejaba caer en un reino de ficción. Íbamos a vivir en el hilo de un relato. Saldríamos de una parte a otra. ¿De dónde y para dónde?”

a. ¿Qué quiere decir Fabio cuándo dice: “Íbamos a vivir en el hilo de un relato. Saldríamos de una parte a otra. ¿De dónde y para dónde?”

b. ¿A dónde esperas tú que un cuento te lleve?

4. Ya hemos hablado en la “Introducción crítica” sobre el origen oral del cuento. Efectivamente, el cuento nació hace miles de años y se transmitía de boca en boca. El cuento nació incluso antes que la escritura. Con el tiempo pasó a integrarse en la tradición escrita y se mezcló con otros géneros. Sus formas son innumerables: el mito,

⁸⁶ Un gaucho es un vaquero argentino que lleva una vida nómada y vaga las enormes extensiones de la pampa argentina en donde vive.

la leyenda, el chiste, la utopía, la carta, la crónica de viajes, la descripción del cuento, etc.

a. La génesis y evolución aquí esbozada nos permite hablar de muchos tipos de cuentos. ¿Qué tipos de cuentos conoces? Haz una lista.

b. ¿Qué criterios has escogido para elaborar la lista?

c. Compara tu lista con lo de tus compañeros. ¿Hay algún tipo de cuento que a ti no se te hubiera ocurrido?

d. ¿Por qué criterios se han guiado ellos para elaborar sus listas?

c. Piensa en el cuento que más te haya gustado de los que has leído últimamente. Resúmelo brevemente en cinco líneas y explica por qué te gusta tanto. ¿De qué tipo dirías que es? Justifica tu respuesta.

4. a. Cuando escoges un cuento para leer. ¿En qué te fijas? Al igual que antes te proponemos una lista. Señala las que creas oportunas. Puedes añadir alguna otra que a nosotros no se nos haya ocurrido:

-Cómo de largo es el cuento.

-Cómo es el principio.

-Qué tipo de final tiene.

-En las ilustraciones que tiene en caso de que las incluya.

-En los nombres de los personajes.

Otras:

b. ¿En qué se fijan tus compañeros? Contrasta tus respuestas con las suyas.

UN SELLO MUY PERSONAL

El sello que te presentamos a continuación se fabricó en el año 2001 como homenaje a Leopoldo Alas “Clarín” en el centenario de su muerte. En el sello, la imagen del escritor está acompañada de una escena del cuento *¡Adiós “Cordera”!*.



1. A partir de la ilustración describe el escenario en el que transcurre la acción.
2. ¿Cuáles crees que son los personajes de la historia? ¿Crees que la imagen incluye todos los personajes del cuento?
3. Escoge uno de los personajes que hayas mencionado y trata con tus compañeros de resumir la información que te gustaría conocer de él en el cuento. Una vez que hayas leído el relato, comprueba si se han cumplido vuestras expectativas.
4. *¡Adiós “Cordera”!* aparece publicado por primera vez en el periódico *El Liberal*, el 27 de julio de 1882 y luego “Clarín” lo incluye en *El Señor y lo demás son cuentos* en 1883. Comenta cómo era la vida de “Clarín” entonces.
5. En la pregunta III.3 del apartado “Comprueba tu comprensión” has reflexionado sobre las dualidades o polos existentes en la en el pensamiento de “Clarín” y de qué manera estos se reflejan en sus cuentos. Recupera lo que escribiste entonces e intenta pensar de qué manera se van a concretar en *¡Adiós Cordera!* Para ello puedes volver a mirar el sello y ojear las ilustraciones que contiene el cuento.

¡ADIÓS “CORDERA”!

I

¡Eran tres, siempre los tres!: Rosa, Pinín⁸⁷ y la *Cordera*. El *prao*⁸⁸ Somonte⁸⁹ era un recorte triangular de terciopelo verde tendido, como una colgadura, cuesta abajo por la loma⁹⁰. Uno de sus ángulos, el inferior, lo despuntaba⁹¹ el camino de hierro⁹² de Oviedo a Gijón. Un palo del telégrafo, plantado allí como pendón⁹³ de conquista, con sus *jícaras* blancas y sus alambres paralelos, a derecha e izquierda, representaba para Rosa y Pinín el ancho mundo desconocido, misterioso, temible eternamente ignorado. Pinín después de pensarlo mucho, cuando a fuerza de ver días y días el poste tranquilo, inofensivo, campechano⁹⁴, con ganas, sin duda, de aclimatarse en la aldea y parecerse todo lo posible a un árbol seco, fue atreviéndose con él, llevó la confianza al extremo de abrazarse al leño y trepar hasta cerca de los alambres. Pero nunca llegaba a tocar la porcelana arriba que le recordaba las *jícaras*⁹⁵ que había visto en el rectoral⁹⁶ de Puaó. Al verse tan cerca del misterio sagrado le acometía un pánico de respeto, y se dejaba resbalar de prisa hasta tropezar con los pies en el césped.

Rosa, menos audaz, pero más enamorada de lo desconocido, se contentaba con arrimar el oído al palo del telégrafo, y minutos, y hasta cuartos de hora pasaba escuchando los formidables ruidos metálicos que el viento arrancaba a las fibras del pino seco en contacto con el alambre. Aquellas vibraciones, a veces intensas como las del diapason⁹⁷, que aplicado al oído parece que quema con su vertiginoso latir, eran para Rosa los *papeles* que pasaban, las *cartas* que se escribían por los *hilos*, el lenguaje incomprensible que lo ignorado hablaba con lo ignorado; ella no tenía curiosidad por

⁸⁷ **Pinín:** diminutivo en asturiano o bable del nombre propio de Pin que es José.

⁸⁸ **Prao:** en castellano prado. Prao es la forma asturiana de la palabra.

⁸⁹ **Somonte:** “Clarín” da a su prado un nombre que ya encontramos en la geografía española, también en el norte de España, concretamente en Gijón. No obstante, recordemos que el autor se inspira en el prado de su casa de campo en Guimarán.

⁹⁰ **Loma:** altura pequeña y prolongada en el terreno.

⁹¹ **Despuntaba:** uno de los ángulos del prado se encontraba delimitado y marcado por la línea del ferrocarril.

⁹² **Camino de hierro:** el autor se refiere al ferrocarril. Se trata de un galicismo (préstamo del francés). Este ferrocarril se inaugura en 1855 y unía varias localidades de Asturias: Sama, Langreo y Gijón.

⁹³ **Pendón:** una bandera que se usaba por los militares para distinguir a unos batallones de otros.

⁹⁴ **Campechano:** cordial, inofensivo.

⁹⁵ **Jícaras:** son vasijas (recipientes) pequeñas normalmente de loza que suelen emplearse para tomar chocolate. No obstante, en este caso, se refiere a los aislantes de los cables en los postes del tendido. Entre 1850 y 1855 se sustituye el telégrafo óptico por el eléctrico. El paisaje se llena entonces de postes y cables de cobre. La línea telegráfica con Oviedo se termina en 1857.

⁹⁶ **Rectoral:** la habitación del párroco. Puaó es además el nombre de la parroquia de Gijón.

⁹⁷ **Diapason:** regulador de voces e instrumentos.

entender lo que los de allá, tan lejos, decían a los del otro extremo del mundo. ¿Qué le importaba? Su interés estaba en el ruido por el ruido mismo, por su timbre y su misterio.

La *Cordera*, mucho más formal que sus compañeros, verdad es que, relativamente, de edad también mucho más madura, se abstenía de toda comunicación con el mundo civilizado, y miraba de lejos el palo del telégrafo como lo que era para ella efectivamente, como cosa muerta, inútil, que no le servía siquiera para rascarse. Era una vaca que había vivido mucho. Sentada horas y horas, pues, experta en pastos, sabía



Ilustración: Vanesa Aventín Fontana.

aprovechar, meditaba más que comía, gozaba del placer de vivir en paz, bajo el cielo gris y tranquilo de su tierra, como quien alimenta el alma, que también tienen los brutos; y si no fuera profanación, podría decirse que los pensamientos de la vaca matrona, llena

de experiencia, debían de parecerse todo lo posible a las sosegadas⁹⁸ y doctrinales⁹⁹ odas de Horacio¹⁰⁰.

Asistía a los juegos de los encargados de *llindarla*¹⁰¹, como su abuela. Si pudiera, se sonreiría al pensar que Rosa y Pinín tenían por misión en el prado cuidar de que ella, la *Cordera*, no se extralimitase, no se metiese por la vía del ferrocarril ni saltara a la heredad vecina. ¡Qué había de saltar! ¡Qué se había de meter!

Pastar de cuando en cuando, no mucho, cada día menos, pero con atención, sin perder el tiempo en levantar la cabeza por curiosidad necia¹⁰², escogiendo sin vacilar los mejores bocados, y después sentarse sobre el cuarto trasero con delicia, a rumiar la vida, a gozar el deleite del no padecer, y todo lo demás aventuras peligrosas. Ya no recordaba cuándo le había picado la mosca.

“El *xatu* (el toro), los saltos locos por las praderas adelante..., ¡todo eso estaba tan lejos!”

Aquella paz sólo se había turbado en los días de prueba de la inauguración de ferrocarril. La primera vez que la *Cordera* vio pasar el tren se volvió loca. Saltó la sede de lo más alto del Somonte, corrió por prados ajenos, y el terror duró muchos días, renovándose, más o menos violento, cada vez que la máquina asomaba por la trinchera¹⁰³ vecina. Poco a poco se fue acostumbrando al estrépito¹⁰⁴ inofensivo. Cuando llegó a convencerse de que era un peligro que pasaba, una catástrofe que amenazaba sin dar, redujo sus precauciones a ponerse en pie y a mirar de frente, con la cabeza erguida, al formidable monstruo; más adelante no hacía más que mirarle, sin levantarse, con antipatía y desconfianza; acabó por no mirar al tren siquiera. En Pinín y Rosa la novedad del ferrocarril produjo impresiones más agradables y persistentes. Si al principio era una alegría loca, algo mezcla el miedo supersticioso, una excitación nerviosa, que les hacía prorrumpir en gritos, gestos pantomimas¹⁰⁵ descabelladas, después fue un recreo¹⁰⁶ pacífico, suave, renovado varias veces al día. Tardó mucho en

⁹⁸ **Sosegadas:** quieto o pacífico.

⁹⁹ **Doctrinales:** que enseñan algo.

¹⁰⁰ **Horacio:** Quinto Horacio Flaco (65-8 a. c.) es un poeta latino conocido por sus *Odas*, *Epístolas*, *Sátiras* y *Epodos*.

¹⁰¹ **Llindarla:** cuidar a los animales o pastorear e impedir así que traspasen las lindes de los prados. Se trata de un asturianismo.

¹⁰² **Sebe:** vaya o pared de estacas altas entretreídas de ramas largas. Es un asturianismo.

¹⁰³ **Trinchera:** desmonte hecho en el terreno para una vía de comunicación.

¹⁰⁴ **Estrépito:** ruido fuerte.

¹⁰⁵ **Pantomimas:** representación por figura y gestos sin que intervengan las palabras.

¹⁰⁶ **Recreo:** espacio de tiempo en el que se descansa de la actividad que se está haciendo.

gastarse aquella emoción de contemplar la marcha vertiginosa, acompañada de viento, de la gran culebra de hierro, que llevaba dentro de sí tanto ruido y tantas castas de gentes conocidas, extrañas.

Pero el telégrafo, ferrocarril, todo eso era lo de menos: un accidente pasajero que se ahogaba en el mar de soledad que rodeaba *prao* Somonte. Desde allí no se veía vivienda humana; allí no llegaban ruidos del mundo más que al pasar el tren. Mañanas sin fin; bajo los rayos del sol a veces, entre el zumbir de los insectos, la vaca y los niños esperaban la proximidad del mediodía para volver a casa. Y luego, tardes eternas, de dulce tristeza silenciosa, en el mismo prado, hasta venir la noche, con el lucero vespertino por testigo mudo en la altura. Rodaban las nubes allá arriba, caían las sombras de los árboles y de las peñas en la loma y en la cañada, se acostaban los pájaros, empezaban a brillar algunas estrellas en lo más oscuro del cielo azul, y Pinín y Rosa, los niños gemelos, los hijos de Antón de Chinta, teñida el alma de la dulce serenidad soñadora de la solemne y seria Naturaleza, callaban horas y horas, después de sus juegos, nunca muy estrepitosos, sentados cerca de la *Cordera*, que acompañaba el augusto silencio de tarde en tarde con un blanco de perezosa esquila¹⁰⁷.

En este silencio, en esta calma inactiva, había amores. Se amaban los dos hermanos como dos mitades de un fruto verde unidos por la misma vida, con escasa conciencia de lo que en ellos era distinto, de cuanto los separaba; amaban Pinín y Rosa a la *Cordera*, la vaca abuela, grande, amarillenta, cuyo testuz¹⁰⁸ parecía una cuna. La *Cordera* recordaría a un poeta la *zavala* del Ramayana¹⁰⁹, la vaca santa; tenía en la amplitud de sus formas, en la solemne serenidad de sus pausados y nobles movimientos, aires y contornos de ídolo destronado¹¹⁰, caído, contento con su suerte, más satisfecha con ser vaca verdadera que dios falso. La *Cordera*, hasta donde es posible adivinar estas cosas, puede decirse que también quería a los gemelos encargados de apacentarla.

Era poco expresiva; pero la paciencia con que los toleraba cuando en sus juegos ella les servía de almohada, de escondite, de montura, y para otras cosas que ideaba la fantasía de los pastores, demostraba tácitamente el afecto del animal dubitativo y pensativo.

¹⁰⁷ **Esquila:** campana redonda y pequeña hecha de metal que se usa para el ganado y suele atarse al cuello.

¹⁰⁸ **Testuz:** en algunos animales la frente y en otros, la nuca. En el texto Clarín se refiere a la nuca de la vaca.

¹⁰⁹ **La zavala de Ramayana:** se trata de un largo poema de 24000 estrofas que cuenta la historia del príncipe hindú Rama. La versión definitiva es del siglo II a. c.

¹¹⁰ **Contornos de ídolo destronado:** aires de un ídolo que ha perdido su lugar, su trono.

En tiempos difíciles Pinín y Rosa habían hecho por la *Cordera* los imposibles de solicitud y cuidado. No siempre Antón de Chinta¹¹¹ había tenido el prado Somonte. Este regalo era cosa relativamente nueva. Años atrás la *Cordera* tenía que salir a la *gramática*, esto es, a apacentarse como podía, a la buena ventura de los caminos y callejas de las rapadas y escasas praderías del común¹¹², que tanto tenían la vía pública como de pastos. Pinín y Rosa, en tales días de penuria, la guiaban a los mejores altozanos¹¹³, a los parajes más tranquilos y menos esquilados¹¹⁴, y la libraban de las mil injurias¹¹⁵ a que están expuestas las pobres reses que tienen que buscar su alimento en los azares¹¹⁶ de un camino.

En los días de hambre, en el establo, cuando el heno escaseaba y el narvaso¹¹⁷ para *estrar*¹¹⁸ el lecho caliente de la vaca faltaba también, a Rosa y a Pinín debía la *Cordera* mil industrias que le hacían más suave la miseria. ¡Y qué decir de los tiempos heroicos del parto y la cría, cuando se entablaba la lucha necesaria entre el alimento y regalo de la *nación*¹¹⁹ y el interés de los Chintos, que consistía en robar a las ubres¹²⁰ de la pobre madre toda la leche que no fuera absolutamente indispensable para que el ternero subsistiese!

Rosa y Pinín, en tal conflicto, siempre estaban de parte de la *Cordera*, y en cuanto había ocasión, a escondidas, soltaban el recental¹²¹ que, ciego y como loco, a testaradas¹²² contra todo, corría a buscar el amparo de la madre, que le albergaba bajo su vientre, volviendo la cabeza agradecida y solícita¹²³, diciendo a su manera:

- Dejad a los niños y a los recentales que vengan a mí. Estos recuerdos, estos lazos son de los que no se olvidan. Añádase a todo que la *Cordera* tenía la mejor

¹¹¹ **Antón de Chinta:** el nombre del protagonista Antón, se asocia al de su esposa fallecida: Chinta. Se trata de una costumbre arraigada en Asturias, la de asociar el nombre de la persona al del otro pariente o parientes suyos (padre, abuelo, madre o esposa) o al del nombre del lugar en el que vive.

¹¹² **Praderías del común:** es una tierra que no pertenece legalmente a miembro alguno de la comunidad.

¹¹³ **Altozanos:** carro o monte de poca altura en terreno llano.

¹¹⁴ **Esquilados:** agotar una fuente de riqueza sacando de ella mayor provecho de lo debido.

¹¹⁵ **Injurias:** en este contexto daño o incomodidad por culpa de algo.

¹¹⁶ **Azares:** casualidad, caso fortuito.

¹¹⁷ **Narvaso:** planta de maíz que es utilizada para producir pienso para el ganado. La palabra utilizada es asturiana.

¹¹⁸ **Estrar:** desparramar, cubrir o llenar una superficie en este caso, hierba en la cuadra para la cama del ganado. Se trata igualmente de un asturianismo.

¹¹⁹ **La “nación”:** Clarín se refiere en el texto a la cría del ganado con un asturianismo.

¹²⁰ **Ubres:** en el mamífero las tetas de la hembra.

¹²¹ **Recental:** el ternero que toma leche de la madre y que aún no ha empezado a pastar.

¹²² **Testaradas:** golpes dados con la cabeza del animal, denominada testa.

¹²³ **Solícita:** diligente, cuidadoso.



Ilustración: Vanesa Aventín Fontana.

de vaca sufrida del mundo. Cuando se veía emparejada bajo el yugo¹²⁴ con cualquier compañera, fiel a la gamella¹²⁵, sabía meter su voluntad a la ajena, y horas y horas se la veía con la cerviz¹²⁶ inclinada, la cabeza torcida, en incómoda postura, velando en pie mientras la pareja dormía en tierra.

¹²⁴ **Yugo:** instrumento de madera que sirve para sujetar los bueyes normalmente (en este caso serían las vacas) que va sujeto al carro que lleva el arado (instrumento que hace surcos en la tierra para que luego ésta pueda ser sembrada).

¹²⁵ **Gamella:** el yugo que se pone a los bueyes y a las mulas, en este caso sería la vaca para trabajar.

¹²⁶ **Cerviz:** parte dorsal del cuello que en el hombre y en la mayoría de los mamíferos consta de siete vértebras, varios músculos y de piel.

Te proponemos unas actividades para trabajar con este primer fragmento de *¡Adiós “Cordera”!*:

1. a. ¿Qué tres personajes protagonizan el texto?

b. En la primera escena del relato fíjate en que el narrador ha definido la personalidad de sus protagonistas en función de su relación y su reacción frente al ferrocarril, el telégrafo y el prado. Anota en el cuadro los nombres de los tres personajes y escribe sobre estas relaciones y reacciones, según corresponda en cada caso:

Personaje 1: _____ Personaje 2: _____ Personaje 3: _____

<i>Ferrocarril</i>	
<i>Telégrafo</i>	
<i>Prado</i>	

1. c. Una vez que has rellenado el cuadro, contrasta tu información con la de tus compañeros y perfila el carácter de los tres personajes.

1. d. Compara a continuación lo que escribisteis en la pregunta 3. de *Un sello muy personal*. ¿Se están cumpliendo vuestras expectativas?

Antes de leer el relato nuestro personaje era....

Nuestro personaje es...

2. Probablemente has encontrado en el texto algunas palabras que desconocías y que no aparecen en las notas a pie de página.

a. ¿Qué has hecho para intentar entenderlas?

b. Comparte con tus compañeros cómo has logrado entender alguna de ellas. ¿Qué han hecho ellos para intentar averiguar su significado? Anota algunos de los procedimientos.

A continuación te brindamos un ejemplo. Fíjate en la palabra **telégrafo** y lo que hemos hecho para averiguar su significado:

PASO 1 Vamos a mirar qué tipo de palabra es. Parece un nombre porque en el texto lleva un artículo, “El telégrafo” y aparece con la preposición “de” y el artículo detrás de otro nombre: “Un palo del telégrafo”.

PASO 2 A ver con qué otras palabras aparece en las frases. Éstas pueden darnos pistas sobre su significado.

Aparece en frases como “un palo del telégrafo, plantado allí” o “se contentaba con arrimar el oído al palo del telégrafo, con su *jícaras* blancas y sus alambres paralelos”. Parece que el telégrafo está formado por unos palos altos que se encuentran plantados en el suelo del prado, unos alambres y jícaras (miramos la nota a pie de página para ver lo que significa la palabra). Parece que el telégrafo tiene que ver con el tendido eléctrico.

PASO 3 Vamos a ver qué hay en todo el texto, vamos a buscar más pistas, no podemos quedarnos sólo en esta palabra. Vamos a leer la frase y el párrafo en los que aparecen.

El personaje de Rosa escucha “formidables rumores metálicos” por lo que vibra cada cierto tiempo. Además, el texto nos habla de “*papeles* que pasaban, las *cartas* que se escribían por los *hilos*”, por lo que se trata de un invento para la transmisión de información, de mensajes escritos.

RESUMIENDO

Veamos lo que tenemos, ¿Podemos ahora imaginar ya el significado de esta palabra? ¿A qué categoría gramatical pertenece? ¿Qué categoría tiene en nuestra lengua? ¿Se parece a alguna palabra de nuestra lengua o de otra lengua que conozcamos? ¿Podemos dividir a la palabra y encontrarle significado a alguna de sus partes?

Telégrafo es un nombre. El prefijo “tele-“ lo encontramos en palabras como televisión, teléfono o telepatía; tiene que ver con la transmisión a

distancia. Encontramos -grafo en palabras como ortografía o grafía que están relacionadas con la escritura.

Para asegurar de que nuestras reflexiones son correctas buscamos la palabra en el diccionario. Hemos aprendido a **deducir por el contexto**.

3. Escribe una palabra que signifique todo lo contrario de las siguientes que aparecen en el texto. En caso de necesitarlo, no dudes en consultar las notas a pie de página:

Inofensivo-

Pánico-

Ruido-

Sosegadas-

Antipatía-

Excitación-

Eternas-

Expresiva-

Escasear-

Ajena-

4. a. Explica a qué se refiere el narrador cuando habla de:

“pendón de conquista”

“lucero vespertino”

“salir a la gramática”

b. ¿Por qué crees que el narrador utiliza estas imágenes y expresiones? Discútelo con tus compañeros.

II

Antón de Chinta comprendió que había nacido para pobre cuando palpó la imposibilidad de cumplir aquel sueño dorado suyo de tener un *corral*¹²⁷ propio con dos yuntas¹²⁸ por lo menos. Llegó, gracias a mil ahorros, que eran mares de sudor y purgatorios de privaciones, llegó a primera vaca, la *Cordera*, y no pasó de allí; antes de poder comprar la segunda se vio obligado, para pagar atrasos al *amo*, el dueño de la *casería*¹²⁹ que llevaba en renta, a llevar al mercado a aquel pedazo de sus entrañas¹³⁰, la *Cordera*, el amor de sus hijos. Chinta había muerto a los dos años de tener la *Cordera* en casa. El establo y la cama del matrimonio estaban pared por medio, llamando pared a un tejido de ramas de castaño y de cañas de maíz. Ya Chinta, musa de la economía en aquel hogar miserable, había muerto mirando a la vaca por un boquete del destrozado tabique¹³¹ de ramaje, señalándola como salvación de la familia.

“Cuidadla; es vuestro sustento”, parecían decir los ojos de la pobre moribunda, que murió extenuada de hambre y de trabajo.

El amor de los gemelos se había concentrado en la *Cordera*; el regazo¹³², que tiene su cariño especial, que el padre no puede reemplazar, estaba al calor de la vaca, en el establo y allá en Somonte.

Todo esto lo comprendía Antón a su manera, confusamente. De la venta necesaria no había que decir palabra a los *neños*¹³³. Un sábado de julio, al ser de día, de mal humor, Antón echó a andar a Gijón, llevando la *Cordera* por delante sin más atavío que el collar de esquila. Pinín y Rosa dormían. Otros días había que despertarlos a azotes¹³⁴. El padre los dejó tranquilos. Al levantarse se encontraron sin la *Cordera*. “Sin duda *mío pá*¹³⁵ la había llevado al *xatu*.” No cabía otra conjetura¹³⁶. Pinín y Rosa opinaban que la vaca iba de mala gana; creían ellos que no deseaba más hijos, pues todos acababa por perderlos pronto, sin saber cómo ni cuándo.

¹²⁷ **Corral:** sitio cerrado y descubierto, en la casa o en el campo que sirve habitualmente para guardar animales.

¹²⁸ **Yuntas:** par de bueyes, mulas u otros animales que sirven para el trabajo en el campo.

¹²⁹ **Casería:** conjunto de casas y tierras que son arrendadas para su explotación.

¹³⁰ **Entrañas:** los órganos contenidos en la principales cavidades del cuerpo del ser humano y de los animales.

¹³¹ **Tabique:** pared delgada que sirve para separar las distintas partes de la casa.

¹³² **Regazo:** zona del cuerpo que se extiende de la cintura hasta la rodilla.

¹³³ **Neños:** significa niños en asturiano.

¹³⁴ **Azote:** golpe dado en las nalgas con la mano.

¹³⁵ **Mío pá:** es un asturianismo que significa “Mi padre”.

¹³⁶ **Conjetura:** juicio que se forma de las cosas o acontecimientos por indicios y observaciones.

Al oscurecer, Antón y la *Cordera* entraban por la *corrada*¹³⁷ mohínos¹³⁸, cansados y cubiertos de polvo. El padre no dio explicaciones, pero los hijos adivinaron el peligro.

No había vendido porque nadie había querido llegar al precio que a él se le había puesto en la cabeza. Era excesivo: un sofisma¹³⁹ del cariño. Pedía mucho por la vaca para que nadie se atreviese a llevársela. Los que se habían acercado a intentar fortuna se habían alejado pronto echando pestes¹⁴⁰ de aquel hombre que miraba con ojos de rencor y desafío al que osaba insistir en acercarse al precio fijo en que él se abronquelaba¹⁴¹. Hasta el último momento del mercado estuvo Antón de Chinta en el Humedal¹⁴², dando plazo a la fatalidad. “No se dirá –pensaba- que yo no quiero vender: son ellos que no de me pagan la *Cordera* en lo que vale.” Y, por fin, suspirando, si no satisfecho, con cierto consuelo, volvió a emprender el camino por la carretera de Candás¹⁴³, adelante, entre la confusión y el ruido de cerdos y novillos, bueyes y vacas, que los aldeanos de muchas parroquias del contorno conducían con mayor o menor trabajo, según eran de antiguo las relaciones entre dueños y bestias.

En el Natahoyo, en el cruce de caminos, todavía estuvo expuesto el de Chinta a quedarse sin la *Cordera*: un vecino de Carrió que le había rondado todo el día ofreciéndole pocos duros menos de los que pedía, le dio el último ataque, algo borracho.

El de Carrió subía, subía, luchando entre la codicia y el capricho de llevar la vaca. Antón, como una roca. Llegaron a tener las manos enlazadas, parados en medio de la carretera, interrumpiendo el paso... Por fin la codicia pudo más; el pico de los cincuenta¹⁴⁴ los separó como un abismo; se soltaron las manos, cada cual tiró por su lado; Antón, por una calleja que, entre madre selvas¹⁴⁵ que aún no florecían y zarzamoras¹⁴⁶ en flor, le codujo hasta su casa.

¹³⁷ **Corrada:** parte delantera de la casa. Es un asturianismo.

¹³⁸ **Mohínos:** tristes o disgustados.

¹³⁹ **Sofisma:** razón o argumento con que se quiere defender algo que es falso.

¹⁴⁰ **Echando pestes:** hablando mal en términos muy negativos.

¹⁴¹ **Abroquelaba:** se obstinaba.

¹⁴² **Humedal:** es el nombre de un barrio de la localidad asturiana de Gijón.

¹⁴³ **Candás:** capital del concejo de Carreño.

¹⁴⁴ **El pico de los cincuenta:** una diferencia de cincuenta reales.

¹⁴⁵ **Madre selvas:** mata, arbusto de flores olorosas y fruto de semillas con varias semillas en forma ovalada.

¹⁴⁶ **Zarzamoras:** fruto de la zarza, que maduro, es una baya compuesta por granos negros semejante a la mora, pero más pequeña y redonda.

Desde aquel día en que adivinaron el peligro, Pinín y Rosa no se sosegaron. A media semana se *personó* el mayordomo en el *corral* de Antón. Era otro aldeano de la misma parroquia, de malas pulgas, cruel con los *caseros* atrasados. Antón, que no admitía reprimendas, se puso lívido ante las amenazas de desahucio.

El amo no esperaba más. Bueno, vendería la vaca a vil precio, por una merienda. Había que pagar o quedarse en la calle.

El sábado inmediato acompañó al Humedal Pinín a su padre. El niño miraba con horror a los contratistas de carne, que eran los tiranos del mercado. La *Cordera* fue comprada en su justo precio por un rematante¹⁴⁷ de Castilla. Se la hizo una señal en la piel y volvió a su establo en Puaó, ya vendida, ajena, tañendo tristemente la esquila. Detrás caminaban Antón de Chinta, taciturno, y Pinín, con ojos como puños. Rosa, al saber la venta, se abrazó al testuz de la *Cordera*, que inclinaba la cabeza a las caricias como al yugo.

“¡Se iba la vieja!” pensaba con el alma destrozada Antón el huraño.

“¡Ella será una bestia, pero sus hijos no tenían otra madre ni otra abuela!”

Aquellos días, en el pasto, en la verdura del Somonte, el silencio era fúnebre¹⁴⁸. La *Cordera*, que ignoraba su suerte, descansaba y pacía¹⁴⁹ como siempre, *sub specie aeternitatis*¹⁵⁰, como descansaría y comería un minuto antes de que el brutal portazo la derribase muerta. Pero Rosa y Pinín yacían desolados, tendidos sobre la hierba, inútil en adelante. Miraban con rencor los trenes que pasaban, los alambres del telégrafo. Era aquel mundo desconocido, tan lejos de ellos por un lado y por otro, el que les llevaba su *Cordera*.

El viernes, al oscurecer, fue la despedida. Vino un encargado del rematante de Castilla por la res. Pagó; bebieron un trago Antón y el comisionado, y se sacó a la *quintana*¹⁵¹ la *Cordera*. Antón había apurado la botella; estaba exaltado; el peso del dinero en el bolsillo le animaba también. Quería aturdirse. Hablaba mucho, sonreía, porque las alabanzas de Antón eran impertinentes. ¿Qué daba la res tanto y tantos

¹⁴⁷ **Rematante:** persona a la que se adjudica lo subastado por haber ofrecido el precio más alto.

¹⁴⁸ **Fúnebre:** perteneciente o relativo a los difuntos; muy triste.

¹⁴⁹ **Pacia:** verbo que se utiliza para el ganado: comer en los campos, prados, montes y dehesas.

¹⁵⁰ **Sub specie aeternitatis:** expresión latina que se utiliza para referirse a la invariabilidad de ciertos actos y situaciones. Su traducción literal es: “bajo apariencia de eternidad sin consideración de condición temporal alguna”.

¹⁵¹ **Quintana:** terreno delimitado con vallas situado delante de la casa (asturianismo).

*xarros*¹⁵² de leche? ¿Que era noble en el yugo, fuerte con la carga? ¿Y qué si dentro de pocos días había de estar reducida a chuletas y otros bocados succulentos? Antón no quería imaginar esto; se la figuraba viva, trabajando, sirviendo a otro labrador, olvidada de él y de sus hijos, pero viva, feliz. Pinín y Rosa, sentados sobre el montón de *cucho*¹⁵³, recuerdo para ellos sentimental de la *Cordera* y de los propios afanes¹⁵⁴, unidos por las manos, miraban al enemigo con ojos de espanto. En el supremo instante se arrojaron sobre su amiga; besos, abrazos: hubo de todo. No podían separarse de ella. Antón, agotada de pronto la excitación del vino; cayó como un marasmo¹⁵⁵; cruzó los brazos, y entró en el *corral* oscuro.

Los hijos siguieron un buen trecho por la calleja, de altos setos, el triste grupo del indiferente comisionado y la *Cordera*, que iba de mala gana con un desconocido y a tales horas. Por fin, hubo que separarse. Antón malhumorado, clamaba desde la casa:

-¡Bah, bah, *neños*, acá vos digo; basta de *pamemes*¹⁵⁶!- así gritaba de lejos el padre, con voz de lágrimas.

Caía la noche; por la calleja oscura, que hacían casi negra los altos setos¹⁵⁷, formando casi bóveda¹⁵⁸, se perdió el bulto de la *Cordera*, que parecía negra de lejos. Después no quedó de ella más que el *tintán*¹⁵⁹ pausado de la esquila, desvanecido con la distancia, entre los chirridos melancólicos de cigarras¹⁶⁰ infinitas.

- ¡Adiós *Cordera*! –gritaba Rosa deshecha en llanto-. ¡Adiós , *Cordera* de mío alma!

- ¡Adiós *Cordera*! –repetía Pinín, no más sereno

- Adiós –contestó por último, a su modo, la esquila, perdiéndose su lamento triste, resignado, entre los demás sonidos de la noche de julio en la aldea¹⁶¹.

¹⁵² **Xarros:** jarros (asturianismo).

¹⁵³ **Cucho:** abono obtenido a partir de estiércol y materias en descomposición.

¹⁵⁴ **Afanes:** empeños, deseos.

¹⁵⁵ **Marasmo:** paralización en lo moral o físico.

¹⁵⁶ **Pamemes:** de pamemas; significa tonterías o sentimentalismos.

¹⁵⁷ **Setos:** cercado de matas con arbustos vivos.

¹⁵⁸ **Bóveda:** obra de fábrica curvada que sirve para cubrir el espacio comprendido entre dos muros y varios pilares.

¹⁵⁹ **Titán:** normalmente persona de excepcional fuerza aunque en este caso el narrador se refiere a la vaca.

¹⁶⁰ **Cigarra:** insecto de unos cuatro centímetros de largo, de color comúnmente verdoso amarillento. El macho tiene un aparato con el cual produce un ruido estridente y monótono. Después de adulta, la cigarra vive sólo un verano.

¹⁶¹ **Aldea:** pueblo pequeño.

Al día siguiente, muy temprano, a la hora de siempre, Pinín y Rosa fueron a *prao* Somonte. Aquella soledad no lo había sido nunca para ellos triste; aquel día, el Somonte sin la *Cordera* parecía el desierto.

De repente silbó la máquina, apareció el humo, luego el tren. En un furgón¹⁶² cerrado, en unas estrechas ventanas altas o respiraderos, vislumbraron los hermanos gemelos cabezas de vacas que, pasmadas, miraban por aquellos tragaluces.

-¡Adiós *Cordera!* – gritó Rosa, adivinando allí a su amiga, a la vaca abuela.

-¡Adiós, *Cordera!*- vociferó Pinín con la misma fe, enseñando los puños al tren, que volaba camino de Castilla. Y, llorando, repetía el rapaz, más enterado que su hermana de las picardías del mundo:

- La llevan al Matadero. Carne de vaca, para comer los señores, los curas..., los indios.

-¡Adiós, *Cordera!*

-¡Adiós, *Cordera!*

Y Rosa y Pinín miraban con rencor la vía, el telégrafo, los símbolos del aquel mundo enemigo que les arrebatava, que les devoraba a su compañera de tantas soledades, de tantas ternuras silenciosas, para sus apetitos, para convertirla en manjares¹⁶³ de ricos glotonos...

-¡Adiós *Cordera!*

Responde a las siguientes cuestiones sobre el fragmento II:

1. a. Ordena cronológicamente los siguientes acontecimientos del fragmento:

- Antón lleva a la “*Cordera*” al mercado para venderla pero no lo consigue por la cantidad tan elevada que pide por la vaca.
- Chinta muere mientras que mira a la vaca “*Cordera*” a través del boquete de la pared.

¹⁶² **Furgón:** vagón de tren principalmente destinado al transporte de correspondencia, equipajes y mercancías.

¹⁶³ **Manjares:** comida exquisita.

- Los niños sospechan que el padre quiere vender a la vaca.
- Antón se ve obligado a vender a “Cordera” para pagar al dueño de la *casería* el dinero que le debe.

Te recomendamos que releas el fragmento para ordenar las frases. A continuación responde a las siguientes preguntas:

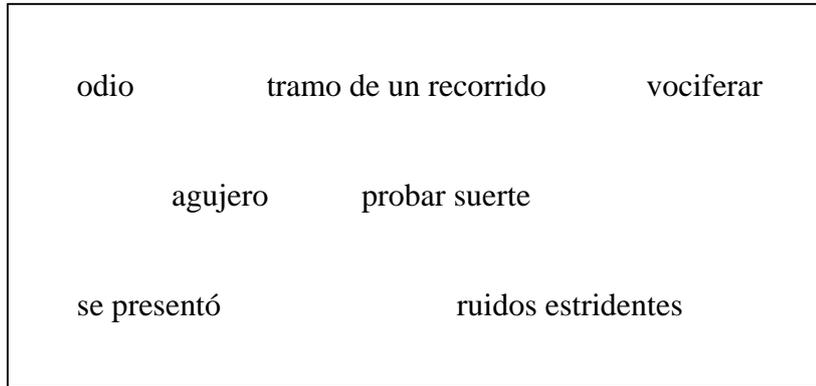
- b. ¿En qué te has fijado para ordenar las frases?
- c. ¿Cuál es la relación entre Antón y la vaca “Cordera”?
- d. ¿A qué se refiere el narrador cuando dice “El amor de los gemelos se había concentrado en la vaca; el regazo, que tiene su cariño especial, que el padre no puede reemplazar, estaba al calor, en el establo y allá en Somonte”?

2. a. Busca las siguientes palabras y expresiones en el fragmento y relaciónalas con el texto explicativo que las corresponda:

Tañendo (de tañer)	Atreverse a hacer algo con convencimiento y decisión.
Yuntas	Hacer sonar.
Atavío	Par de bueyes, mulas u otros animales que sirven para el trabajo en el campo.
Osaba (de osar)	Juicio que se forma de las cosas o acontecimientos por indicios y observaciones.
Conjetura	Quitar con violencia y fuerza.
Arrebatava (de arrebatat)	Adorno.

- b. ¿Has utilizado alguno de los procedimientos vistos en I. 2. para hacer el ejercicio? Anótalos.
- c. Coméntalos con tus compañeros.

3. Busca en el texto palabras o expresiones que signifiquen lo mismo que las que incluyen la pecera:



4.a. Lee los siguientes extractos del texto:

“No había vendido la vaca porque nadie había querido acceder al precio que a él se le había puesto en la cabeza, Era excesivo: un sofisma de cariño. Pedía mucho por la vaca para que nadie se atreviese a llevársela.”

“Y Rosa y Pinín miraban con rencor la vía, el telégrafo, los símbolos de aquel mundo enemigo que les arrebatava, que les devoraba a su compañera de tantas soledades, de tantas ternuras silenciosas, para sus apetitos, para convertirla en manjares de ricos glotones...”

b. Sitúa los extractos en el contexto del fragmento II. Explica lo que sucede antes, lo que sucede después y por qué son importantes los fragmentos.

c. Ahora lee los siguientes extractos pertenecientes al fragmento I:

“Asistía (la vaca se entiende) a los juegos de los encargados de *llindarlas*, como su abuela. Si pudiera, se sonreiría al pensar que Rosa y Pinín tenían por misión en el prado cuidar de que ella, la *Cordera*, no se extralimitase, no se metiese por la vía del ferrocarril no saltara a la heredad vecina. ¡Qué había de saltar! ¡Qué se había de meter!”

“Aquella paz sólo se había turbado en los días de prueba de la inauguración del ferrocarril. La primera vez que la *Cordera* vio en ferrocarril casi se vuelve loca. Saltó la sede de lo más alto de Somonte, corrió por prados ajenos, y el terror duró muchos días, renovándose, más o menos violento, cada vez que la máquina asomaba por la trinchera vecina.”

d. Sitúa los extractos en el contexto del fragmento I.

e. A partir de los extractos propuestos y tu impresión general, ¿crees que el narrador es objetivo? ¿Por qué?

f.¿Cómo es el narrador del relato?

g.¿Has podido encontrar en el narrador algo que refleje las ideas y los sentimientos de su autor, Leopoldo Alas “Clarín”?

Comenta y discute con tus compañeros las respuestas dadas en e., f. y g.

III

Pasaron muchos años. Pinín se hizo mozo y se lo llevó el rey. Ardía la guerra carlista¹⁶⁴. Antón de Chinta era casero de un cacique¹⁶⁵ de los vencidos; no hubo influencia para declarar inútil a Pinín que por ser, era como un roble¹⁶⁶.



Ilustración: Vanesa Aventín Fontana.

Y una tarde triste de octubre, Rosa, en el *prao* Somonte, sola, esperaba el paso del tren correo Gijón, que le llevaba a sus únicos amores, su hermano. Silbó a lo lejos la máquina, apareció en tren en la trinchera, pasó como un relámpago. Rosa, casi metida

¹⁶⁴ **Guerra carlista:** en el siglo pasado hubo tres guerras carlistas. La última de ella tuvo lugar de 1872 a 1876.

¹⁶⁵ **Cacique:** persona que en una colectividad o grupo ejerce un poder abusivo.

¹⁶⁶ **Roble:** árbol de tronco grueso y ramas altas que puede llegar a medir hasta 40 m típico del norte de España. Su madera es muy preciada para las construcciones.

por las ruedas, pudo ver un instante en un coche de tercera¹⁶⁷ multitud de cabezas de pobres quintos¹⁶⁸ que gritaban, gesticulaban, saludando a los árboles, al suelo, a los campos, a toda la patria familiar, a la pequeña, que dejaban para ir a morir en las luchas fratricidas¹⁶⁹ de la patria grande, al servicio de un rey y de unas ideas que no conocían.

Pinín, con medio cuerpo afuera de la ventanilla, tendió los brazos a su hermana; casi se tocaron. Y Rosa pudo oír entre el estrépito de las ruedas y la gritería de los reclutas la voz distinta de su hermano, que sollozaba exclamando, como inspirado por un recuerdo de un dolor lejano:

-¡Adiós, Rosa!...¡Adiós, *Cordera*!

-¡Adiós, Pinín! ¡Pinín de *mío* alma!...

“Allá iba, como la otra, como la vaca abuela. Se lo llevaba el mundo. Carne de vaca para los glotonos, para los indianos¹⁷⁰; carne de su alma, carne de cañón para las locuras del mundo, para las ambiciones ajenas.”

Entre confusiones de dolor y de ideas, pensaba así la pobre hermana viendo el tren perderse a lo lejos, silbando triste, con silbidos que repercutían los castaños, las vegas y los peñascos.

¡Qué sola se quedaba! Ahora sí, ahora sí que era un desierto el *prao* Somonte.

-¡Adiós Pinín! ¡Adiós *Cordera*!

Con qué odio miraba Rosa la vía manchada de carbones apagados; con qué ira los alambres del telégrafo. ¡Oh!, bien hacía la *Cordera* en no acercarse. Aquello era el mundo, lo desconocido, que se lo llevaba todo. Y sin pensarlo, Rosa apoyó la cabeza sobre el palo clavado como un pendón en la punta del Somonte. El viento cantaba en las entrañas del pino seco su canción metálica. Ahora ya lo comprendía Rosa. Era canción de lágrimas, de abandono, de soledad, de muerte.

En las vibraciones rápidas, como quejidos, creía oír, muy lejana, la voz que sollozaba por la vía adelante:

-¡Adiós, Rosa! ¡Adiós *Cordera*!

¹⁶⁷ **coche de tercera:** en aquella época había primera, segunda y tercera clase. La tercera clase era de categoría inferior.

¹⁶⁸ **Pobres quintos:** aquellos reemplazados anualmente para hacer el servicio militar.

¹⁶⁹ **Fratricidas:** personas que queman a sus hermanos.

¹⁷⁰ **Indianos:** así se les llama a aquellos españoles que en la época marchaban a América a trabajar para hacer fortuna. El número de gallegos que marcharon especialmente a la zona de Cuba o del Río de la Plata aumentó considerablemente a finales de siglo en el norte de España. La emigrantes asturianos se dirigieron entonces principalmente a Argentina, México, Uruguay y Puerto Rico.

Ahora que has terminado el último fragmento de *¡Adiós “Cordera”!*, te proponemos unas actividades para que compruebes tu comprensión:

1.a. En el ejercicio I.1. has reflexionado con tus compañeros sobre la personalidad de Pinín, Rosa y “Cordera”, a partir de sus relaciones con el telégrafo, el ferrocarril y el prado. ¿Cómo los percibe Rosa en este fragmento?

	ROSA
Telégrafo	
Ferrocarril	
Prado	

b. Traza con tus compañeros la semblanza y evolución del personaje de Rosa a lo largo del relato.

c. Busca los momentos más representativos en el relato que mejor nos ayuden a conocer a Rosa. Comparte con tus compañeros los distintos momentos que habéis elegido y seleccionad de entre todos tres.

2. a. Escoge una palabra de la lista e intenta averiguar su significado en el texto. Todas aparecen en el fragmento III de *¡Adiós “Cordera”!* Para ello puedes consultar los pasos que te recomendamos en I.2.

Cacique

Arrebata

Sollozaba

b. Anota el significado que crees que tiene la palabra que has elegido y después búscala en el texto.

c. ¿Qué procedimientos has utilizado para averiguar su significado?

d. ¿Te han servido todos?

e. ¿Cuál te ha resultado de más utilidad?

f. Compara lo que crees que significa ahora la palabra con lo que has escrito en b.

3.a. Fíjate en el final del fragmento. ¿Por qué crees que se repite tanto la palabra “adiós”?

b. ¿Por qué crees que al despedirse Pinín y Rosa vuelven a mencionar a la “Cordera” al decirse adiós el uno del otro?

4. El crítico y escritor Anderson Imbert¹⁷¹ afirma que el narrador tiene el poder de elección a la hora de contar la historia por lo que no cesa de seleccionar y omitir. ¿Tú crees que al presentarnos este final el narrador tiene alguna pretensión?

5. a. Son muchos los sentimientos que Rosa tiene al ver marchar a su hermano de su lado para siempre. Te presentamos una lista de adjetivos. Señala aquellos que expresan el estado anímico de Rosa. Algunos de ellos aparecen en el texto:

enfadada	metálica	hundida	sola
indignada	cansada	radiante	desconocida
dolida	vacía	encendida	muerta

b. Hay algunas de las palabras de la lista que según el contexto en las que las utilizemos varía su significado. Escoge tres de la lista y pon ejemplos aunque no las hayas señalado en el ejercicio anterior.

Nuestro ejemplo: encendida- La televisión está encendida- significa que la televisión está puesta.

- Rosa estaba encendida- significa que Rosa estaba muy enfadada.

d. Pregunta a tus compañeros qué palabras han escogido y comparad las respuestas de c.

¹⁷¹ En Enrique Anderson Imbert, 1979, *Teoría y técnica del cuento*, Argentina, Marymar.

6. Imagina que eres Pinín o la vaca “Cordera” y escribe tu nota de despedida a Rosa en no más de diez líneas

Querida *neña* / Rosa de *mi* alma / hermana:

Las actividades que te presentamos tienen como objetivo ayudar a que reflexiones sobre el cuento y relaciones con la vida, la obra, la época de “Clarín” y por su puesto con la tuya propia:

DEL CAMPO Y SUS ALREDEDORES

1. Indica en qué punto de la historia encontramos los siguientes extractos y explícalos:¹⁷²

- “Pero el telégrafo, el ferrocarril, todo eso era lo de menos: un accidente pasajero que se ahogaba en el mar de la soledad que rodeaba el *Prao Somonte*.”

- “¡Ella será una bestia, pero sus hijos no tenían otra madre ni otra abuela! ”.

- “Allá iba, como la otra, como la vaca abuela. Se lo llevaba el mundo. Carne de vaca para los glotones, para los indianos; carne de cañón para las locuras del mundo, para las ambiciones ajenas”.

Te damos unas pistas para guiarte en tu tarea:

¿En qué fragmento encontramos el extracto?

¿Qué sucede antes?

¿Qué sucede después?

¿Por qué es significativo este pasaje?

¿Qué personajes aparecen?

¿Qué aporta la escena al perfil del personaje?

¿Qué temas aparecen en esta oración o en el contexto más próximo en el que esta oración se encuentra?

¿En qué medida contribuye la escena a perfilar la temática general del relato?

b. Discute con tus compañeros cada una respuestas y compartid vuestras opiniones.

2. a. Ahora te toca a ti. Escoge la cita que no supere en su extensión a las propuestas por nosotros, que tú consideres que es la más representativa de todo el cuento.

b. Antes de releer el texto para buscarla, pregúntate por los criterios que van a guiar tu elección y por su jerarquía de más a menos importantes:

- Que refleje un momento clave.
- Que incluya el que creo que es el tema principal del cuento del que derivan todos los demás.
- Que refleje el carácter simbólico de algún objeto o personaje relevante.

¹⁷² Hemos marcado con cursiva el texto que es pronunciado por otro personaje en el texto original.

- Que deje entrever en la voz del narrador las ideas y los sentimientos del autor, etc.

c. Comparte con tus compañeros el fragmento escogido y anota el que han elegido ellos. Explícales la razón de tu elección, los criterios que has tenido en cuenta y en qué orden.

d. Haz una lista con los extractos de tus compañeros. Primero señala a la parte a la que de *¡Adiós Cordera!* a la que pertenecen: I, II o III. A continuación, ordénalos según aparezcan en el cuento.

3. En la pregunta II.3. de “Comprueba tu comprensión” y en la pregunta 5. de *Un sello muy personal* has reflexionado sobre las dualidades existentes en el pensamientos de “Clarín” y de qué manera éstas se reflejan en sus cuentos.

a. Relee tus respuestas.

b. ¿Piensas lo mismo ahora?

4. Escribe una frase con las siguientes palabras. Si lo necesitas, consulta las notas a pie de página:

Por ejemplo: Palabra: porrazo.

Frase: María no vio la farola y se dio un porrazo memorable.

Palabra: res.

Frase:

Palabra: cacique.

Frase:

Palabra: inofensivo.

Frase:

Palabra: escondite.

Frase:

Palabra: establo.

Frase:

5. a. Imagínate que tienes que explicar a través de siete palabras el relato de *¡Adiós “Cordera”!* a alguien que jamás ha leído la obra. ¿Qué siete palabras escogerías? No tienen por qué aparecer necesariamente en el texto. De nuevo piensa en el criterio para la elección:

- Porque es el nombre de un personaje o del lugar en el que transcurre la acción.
- Porque es un tema o son temas fundamentales del cuento.
- Porque refleja el estilo del autor.

- Porque el tipo de narrador que encontramos en el relato, etc.
- b. Compara con tus compañeros tus respuestas y si lo crees necesario puedes cambiar alguna de las palabras que has escogido.

6. Explica la relación de estos pares de conceptos en el contexto del cuento:

- Naturaleza, civilización

- Ternura, sátira

- Pobreza, felicidad

- Progreso, muerte

8. Como muy bien has podido comprobar *¡Adiós “Cordera”!* es un cuento que trasciende lo local a través de la pintura que hace de los conflictos y la dimensión simbólica presente en el relato. Podemos resumir los conflictos que aparecen en el cuento en tres grandes ejes:

MUERTE

VIDA

DOLOR

Discute con tus compañeros de qué manera entran en conflicto.

LA FUERZA DE LA VIDA

8. Miguel Hernández (1910-1942) nació en Orihuela en el seno de una familia pobre y durante su niñez al igual que los protagonistas de *¡Adiós “Cordera”!* anduvo por el campo y fue pastor de cabras. Al estallar la guerra se alista del lado del bando que luego perdería: los republicanos. Su vida es un ejemplo de voluntad y lucha. Perdió a uno de sus hijos y al igual que “Clarín” murió joven, a los treinta y dos años de edad en la cárcel. Su poesía es sincera y vital y en ella, de la misma forma que el autor de *La Regenta* hace en sus cuentos, refleja su preocupación por la libertad del hombre, la

justicia y la paz; y al igual que “Clarín” es capaz de trascender lo español y convertir sus palabras en universales.

En las poesías que presentamos: “Libertad” de *Viento del pueblo* (1937) y “Guerras” de *Cancionero y romancero de ausencias* (1938-1941), el poeta habla de la muerte, el dolor y la vida:

a.

LIBERTAD

La libertad es algo
que sólo en tus entrañas
bate como un relámpago.

Para el escritor, la libertad es uno de los principales valores de la vida. Hernández ve la libertad como el ser uno mismo lo que implica la lucha por las ideas propias

¿Encuentras esta actitud en alguno de los personajes de *¡Adiós “Cordera”!*?

A partir del relato y de lo que ya conoces de “Clarín”, ¿qué crees que es para él la libertad?

¿Qué es para ti la libertad?

b.

TRISTES GUERRAS

Tristes guerras
si no es el amor la empresa.
Tristes. Tristes.

Tristes armas
si no son las palabras.
Tristes. Tristes.

Tristes hombres
Si no mueren de amores.
Tristes. Tristes.

¿Qué es lo que hace que Miguel Hernández sienta dolor y tristeza en este poema?

El amor es uno de los temas fundamentales en *¡Adiós “Cordera”!* Se trata de un amor más cercano al ideal que parece imposible en el mundo en el que viven los personajes ¿Qué idea proyecta Miguel Hernández del amor en este poema?

Clarín trata en el cuento de “tristes guerras” en el último fragmento y refleja su opinión a través de los personajes de *¡Adiós “Cordera”!* ¿Cuál es la actitud de éstos ante la guerra?

Ya hemos hablado del amor en el relato de “Clarín”. Pero, ¿cómo viven el amor los personajes de su cuento? ¿Coincide con la idea de amor del autor?

Para ti, ¿cuándo es justa o injusta una guerra?

HABÍA UNA VEZ

9. Lee el siguiente texto:

Pasaron los años, Rosa se casó con un campesino. Al poco tiempo de la boda tuvo gemelos. Llamó Pinín al niño y Chinta a la niña. Una tarde que Rosa contemplaba un dibujo de la “Cordera”, los niños la preguntaron por la vaca:

Éramos tres siempre tres...

Te proponemos que prosigas la labor de Rosa, que retomes su discurso y que continúes la narración, para conocer a través de su palabra cómo vivió lo sucedido: la novedad del tren, el telégrafo, los tiempos de soledad y dulces atardeceres y la fatal muerte de los suyos.

Adiós, Cordera!

I

Era un tres; siempre los tres! Pimica, Pusa y
 la Cordera. El pedo Yomante era un pedero
 triangular de terciopelo verde terciado, como una
 colgadura, colta abajo por la loma. Uno de los
 ángulos, el inferior, lo desprendía el camino
 de hierro de Oviedo a Sijm. Un palo del te-
 legrafo plantado allí como pendón de
 conquista, con sus jicaras blancas y sus lam-
 bras paralelas a bordo de orgullo. Representa por
 Pusa y Pimica al ancho mundo abismado, vasto
 y terrible, atómicamente ignoto. Pimica, después
 de pensar mucho, cuando se fijaron el día de
 y día el poste triangular, empurro, empujando,
 con fuerza sin duda de voluntad en la vida
 y persevera todo lo posible a un árbol seco, por diez
 minutos en él, luego lo cubren hasta el poste
 con la loma al lado y también por el lado
 boca de la loma. Pero nunca llegaba a tocar

ESTUDIO DE ¡ADIÓS “CORDERA”!

¡Adiós “Cordera”! y El Señor y lo demás son cuentos

¡Adiós “Cordera”! es sin duda alguna uno de los cuentos más populares y recordados de Leopoldo Alas “Clarín”. Este título fue incluido por el escritor en su obra *El Señor y lo demás son cuentos* que salió a la luz en 1893. Sin embargo, este relato al igual que la mayoría de los relatos breves que escribió el autor fue publicado previamente en la prensa, concretamente en *El Liberal*, el 27 de julio de 1892 (Richmod, 2003).

Como ya hemos visto en la introducción, *El Señor y lo demás son cuentos* es la tercera de las obras que publica con sus narraciones. Le preceden *Pipá* (1886) y *Doña Berta. Cuervo. Superchería* (1892). Más tarde publicaría *Cuentos morales* (1896), *El gallo Sócrates* (1901) póstumamente y por último, *Doctor Sutilis* (1916), colección que como ya hemos precisado no fue preparada por el propio autor y que recoge textos muy tempranos.

El libro se encuentra compuesto por un total de trece cuentos de extensión variable en el siguiente orden: *El Señor*, *¡Adiós “Cordera”!*, *Cambio de luz*, *El Centauro*, *Rivales*, *Protesto*, *La yernocracia*, *Un viejo verde*, *Cuento futuro*, *Un jornalero*, *Benedictino*, *La ronca* y *La rosa de oro*.

En la época en que se publica *El Señor y lo demás son cuentos*, “Clarín” se encuentra ya asentado desde hace tiempo en Oviedo donde vive con sus dos hijos y su mujer Onofre. Compagina su actividad docente como catedrático en derecho con su labor como crítico literario y escritor en numerosas publicaciones de la época. Ya ha publicado en 1885 su gran novela *La Regenta*, mantiene correspondencia con destacadas personalidades intelectuales del momento y participa en los debates literarios, no sólo en sus escritos sino en sus visitas a Madrid donde acude al Ateneo y frecuenta tertulias.

Sin embargo, “Clarín” es un hombre esencialmente dual. El frágil y costoso equilibrio entre lo racional y lo espiritual, lo llevan a una profunda crisis en los años ochenta. En esta obra en particular, y más tarde en *Cuentos morales* observamos en algunos de los relatos que integran *El Señor y lo demás son cuentos*, una intensificación religiosa, como por ejemplo, en *Cambio de luz* o en *El Señor*. El protagonista de *Cambio de luz*, Jorge Arial refleja algunas de las experiencias vitales del propio autor. En el cuento asistimos a cómo un “cambio de luz”, le permite a Arial percibir la realidad del ser divino, tras una larga búsqueda llena de altibajos (Pedraza y Rodríguez, 1983: 825). Jorge se queda entonces ciego al recibir la luz verdadera. *El Señor*, primer relato de la colección, refleja las mismas inquietudes. Los cuentos de “Clarín” suman a partir de ahora de una manera más evidente, un valor simbólico, que en ocasiones se llena de trascendencia. La crítica siempre presente en sus narraciones breves cede ahora parte de su espacio al lirismo.

El espacio en el cuento

La acción del cuento se desarrolla principalmente en el prado Somonte, pero también en el interior de la casa y en el mercado donde Antón de Chinta acude para vender a la “Cordera”. Como ya hemos expuesto en la introducción, el escritor se inspira en el paisaje de la casa familiar de Guimarán donde “Clarín” pasó momentos inolvidables de su infancia, para recrear el paisaje de la pradera por la que Rosa, Pinín y la vaca viven al inicio del relato en perfecta armonía. El escritor lo recuerda así:

Yo tengo en mi casa de campo en la marina, donde los montes alzan poco la cresta y parecen olas suaves y nada altaneras que se deshacen sobre la playa con ondas graciosas, tenues, cada vez más tenues, hasta ser un cordón de encaje que entre el sol y la arena disipan de una sola chispadura ... Desde un altozano, donde tengo una huerta y en medio de ella suelo yo contemplar en la lejanía del horizonte, medio borrados por la niebla, los picos y cuestas de las sierras (Cabezas, 1962).

Cabe decir que tanto por el lenguaje que utiliza “Clarín”, como por el nombre del prado, Somonte es un topónimo asturiano, inmediatamente imaginamos que la acción se desarrolla en Asturias. El hecho de que autor no precise explícitamente en ningún momento donde se encuentra el paisaje en el que transcurre la acción, unido al

lirismo y a su particular pintura de los ambientes, contribuyen a la superación del costumbrismo.

Alas describe la forma del prado y explica que es triangular. Se trata de un espacio aparentemente cerrado al exterior, un pequeño paraíso donde la maldad del mundo y el tiempo no existen. Los dos niños y la vaca, tres también, son pintados como seres inocentes que viven en perfecta comunión con su entorno.

Sin embargo, ya desde las primeras líneas el lector vislumbra cómo frente a la belleza del paisaje, se alza la presencia de la vía del ferrocarril y del poste del telégrafo. Ambos son símbolos del progreso. Pinín, Rosa y la “Cordera” en ningún momento perciben estos objetos como posibles amenazas, apenas con “un miedo supersticioso”, aunque sí se muestran respetuosos ya que: “representaba para Pinín y para Rosa el ancho mundo desconocido, misterioso, temible, eternamente ignorado”. Pinín no duda en abrazarse al poste que sujeta los alambres de las líneas telegráficas, pero cuando está cerca de llegar a la cima, la porcelana le recuerda a la casa del párroco y rectifica. Mientras tanto, Rosa al mirar a los alambres vibrar piensa en todas “los *papeles* que pasaban, las *cartas* que se escribían por los *hilos*”; pero ella no tiene ningún interés en lo que pasa allá y por supuesto, ninguna curiosidad “por entender a los de allá, tan lejos, lo que decían a los del otro lado del mundo”. Si Pinín muestra su audacia y Rosa su carácter ensoñador ante aquellos elementos ajenos al prado, la vaca “Cordera” aunque en un principio se siente incómoda, acaba adoptando una actitud de impasibilidad y los ignora por completo. Para ella los palos del telégrafo son “cosa muerta”.

“Clarín” pinta el prado como un lugar en el que el silencio y la paz son el reflejo de la felicidad y la armonía. Como un terrible presagio este silencio es ahora interrumpido cuando pasa el ferrocarril y los hilos telegráficos vibran. Una vibración que la inocencia infantil de Rosa, la lleva a convertir en música: “Su interés estaba en el ruido mismo, por su timbre y su misterio”. Sin embargo, al inicio del relato aquellos objetos y esporádicos ruidos no repercuten en la pervivencia de la armonía de la vida de sus habitantes: “Pero telégrafo, ferrocarril, todo eso era lo de menos: un accidente pasajero que se ahogaba en el mar de soledad que rodeaba el *prao* Somonte.”

Poco a poco vemos como a medida que se suceden los acontecimientos, estos objetos de clara naturaleza simbólica van adquiriendo una mayor carga emocional por parte de los habitantes del prado; tanto activa como pasivamente colonizan y demolen lo que antes era un paraíso. Activamente porque Rosa y Pinín ven pasar primero a la “Cordera” en el ferrocarril que la lleva al matadero y más tarde porque Rosa ve como el tren se lleva a su hermano a luchar por una guerra que ni siquiera ella conoce. Hasta hace poco, tampoco ella conocía el odio y la ira. Apenas se acuerda, era muy pequeña, de la muerte de su madre que falleció de hambre y de cansancio por el exceso de trabajo. Pero también pasiva o indirectamente, por lo que estos objetos representan al final del cuento: la civilización y el progreso que con sus incomprensibles injusticias siembran la tragedia, la muerte y el odio en los corazones desconsolados de Rosa y de su padre Antón de Chinta.

El silencio del prado se rompe no solamente por el ruido del ferrocarril que parece pasar una y otra vez, al menos en la cabeza de Rosa y de Pinín, primero llevándose a su “Cordera” y más tarde a su hermano; sino también por el dolor y la impotencia de Rosa, que desde ahora para siempre lo inunda todo con el único grito de la despedida “¡Adiós, Pinín! ¡Adiós “Cordera”!”. Entonces el sonido del telégrafo se convierte en “canción de lágrimas, de abandono, de soledad, de muerte.”

Otro de los espacios en los que transcurre la acción es la casa en donde el lector a través de la voz del narrador trae el pasado de Antón de Chinta y de su familia al momento de la lectura. Allí vemos a su esposa y madre de Pinín y Rosa, Chinta, enferma o a Antón sufrir las noches anteriores a la venta impuesta de la “Cordera”. La pobreza de Antón materializada en la casa y su historia, refleja la mala situación del campesinado a finales del siglo XIX. A través de su historia personal, se nos dan pinceladas sobre cómo es el hogar de la familia. Sabemos que el dormitorio del matrimonio apenas está separado por una fina pared de “tejido de ramas de castaños y cañas de maíz” en la que hay un agujero. Asimismo, cuando Antón vuelve del mercado con la “Cordera”, nos explica que entraron por el corral, lo que nos da una idea más clara de cómo es la casa: “Al oscurecer, Antón y la *Cordera* entraban por la *corrada*”.

Podemos decir entonces que si el prado representa la armonía y la felicidad para los niños y para la “Cordera”, que al principio del relato viven aún inmersos en la

inocencia infantil, la casa al igual que Antón de Chinta, representa la sombra de un pasado lleno de ilusiones que nunca se cumplirán: los sueños de tener dos vacas y ver a los hijos crecer junto a su mujer, hoy muerta, víctima de la injusticias sociales. Frente al presente amenazado de la “Cordera” y los gemelos y las ruinas de un pasado que ha oscurecido está lo *otro*: aquel mundo que ya ha empezado a hacerse presente como ya hemos visto en el prado, a través del ferrocarril y el telégrafo y del que al final, acaba apropiándose a través del proceso descrito y que encarnan el mercado, el mayordomo que viene de parte del cacique, la figura misma del cacique, el rematante de Castilla y cómo no, el párroco de Puao.

Las geografías de *¡Adiós “Cordera”!* son espacios que lejos de ser pinturas costumbristas de la Asturias del siglo XIX, se convierten en escenario de un conflicto propio de la época, pero que llega hasta nosotros muy vivo, gracias al lirismo de la narración *clariniana* que lo universaliza. Se trata de un espacio en el que además, los objetos se convierten en símbolos o elementos comunicantes que acumulan carga emotiva y en el que se entrecruzan los espacios del alma. Estos tres planos se mezclan constantemente. En su conjunción en la que predomina la ternura, lo anecdótico queda esbozado, al tiempo que la forma en la que el dolor de la tragedia es descrito, nos permite sentirla como nuestra.

El tiempo

No es fácil ubicar *¡Adiós “Cordera”!* dentro de unas coordenadas históricas concretas. Sin embargo, sabemos que la línea del ferrocarril que atraviesa el prado en el relato, en 1855 recorría Sama, Langreo y Gijón. Por otro lado, se nos dice en el cuento que Pinín marcha a luchar a la guerra. Seguramente, se trata de la segunda o la tercera guerra carlista. No obstante, la crítica no está de acuerdo sobre cuál de las dos es.

Respecto al tiempo en el que se desarrolla la acción podemos dividir el relato en dos partes. La primera comprende desde el inicio del relato hasta el momento en el que se produce el primer desenlace fatal: la venta y la marcha de la “Cordera” en el tren a un matadero. Esta primera parte posiblemente se podría haber dado en un espacio no muy largo, una o dos semanas a lo sumo, quizá ni siquiera eso, posiblemente unos días. No sabemos los días que transcurren entre la primera escena y la venta. Sin embargo, el

narrador si nos indica que la venta de la vaca se produce un sábado y que el viernes tiene lugar la triste despedida. La primera parte está separada de la segunda por una franja temporal de años, al menos cinco o seis años. La marcha de Pinín desencadena el segundo desenlace fatal. Si con la partida de la “Cordera” los gemelos cierran los ojos a la niñez y los abren prematuramente al mundo, con la marcha de Pinín, el alma de Rosa se llena de ira, de rabia y abre las puertas a un ferviente deseo de regeneracionismo, en contraste con el espíritu abatido y resignado de Antón de Chinta.

Sin embargo, podríamos distinguir dentro de la primera parte dos esferas o dos subpartes: aquella que se refiere al momento actual en el que se desarrolla la acción narrada y por otro lado, aquella que recrea fragmentos pertenecientes al pasado, recuerdos de Antón en los que está presente su mujer y que el narrador describe desde la perspectiva del humilde campesino; pero también de los niños cuando están con la “Cordera” en el prado que traen a través de la voz del narrador, un pasado lleno de pobreza pero sobre todo de felicidad cuidando a “Cordera”.

Hasta aquí hemos situado el cuento dentro de su contexto histórico y hemos intentado definir el período de tiempo que transcurre y de qué manera lo hace en el relato. Queremos centrar nuestra atención a continuación, en el ritmo interno del cuento que nos va a permitir dividir la historia en tres secuencias narrativas (Velásquez Cueto, 1981: 78).

La primera secuencia narrativa abarca la parte inicial del cuento hasta el primer corte de asteriscos con el consiguiente cambio de escena. Asistimos a la presentación de los tres personajes en el prado, cuando nada hacía presagiar la futura tragedia. No olvidemos que la sensación de paz y tranquilidad que nos hace llegar el narrador, se debe a que éste cuenta la escena a través de los ojos de Pinín, Rosa y la “Cordera”; esto es, se deja contagiar por la ternura y la comunión con el entorno. Muy distinto hubiese sido si el narrador hubiese elegido describir la escena a través de la mirada de Antón de Chinta contemplando a los gemelos jugar con la “Cordera” en el prado.

La segunda secuencia narrativa comienza tras el corte del relato con la escena protagonizada por Antón de Chinta: “Antón de Chinta comprendió que había nacido para pobre cuando palpó la imposibilidad de cumplir aquel sueño (...)” y llega hasta el

desenlace de la primera tragedia: la despedida de la “Cordera” que ha tenido que ser vendida para pagar lo que le debía al cacique y así poder seguir viviendo en la casa. Esta secuencia por lo tanto incluye, el nudo de la historia y su primer desenlace.

La tercera secuencia narrativa nos presenta el segundo desenlace: la despedida de Pinín: “Pasaron muchos años. Pinín se hizo mozo y se lo llevó el rey.” La partida de Pinín deja a Rosa en un prado en el que el silencio es ya imposible y los postes y el ferrocarril han inundado con su simbólica presencia, aquel triángulo de tierra y sueños infantiles rotos por la injusticia social y la guerra a la que Clarín no le encuentra ningún sentido, como tampoco se lo encuentra al servicio militar. El escritor pone de relieve el coste del progreso que promueve un sistema injusto y cruel que mata el amor, la paz, la naturaleza y la ternura.

Los personajes del relato

Son varios los tipos de personajes que podemos distinguir en el relato. El primer grupo está integrado por Antón, su mujer Chinta, Pinín, Rosa, la “Cordera” y el prado que representa la naturaleza, y que por su carácter simbólico y su importancia adquiere rango de personaje dentro de la narración. Todos ellos son víctimas de la injusticia social y de un progreso, también producto de una sociedad injusta, en tanto que ésta no genera en absoluto felicidad, sino todo lo contrario, hace pagar a los más pobres. Mata a Chinta que fallece extenuada por la dureza y la cantidad de trabajo y el hambre. También acaba con la “Cordera”, que no es respetada por el cacique, quien implacable y abusivo en el arrendamiento que les cobra a los campesinos, obliga a Antón a vender a su querida vaca, sin ni siquiera personarse él mismo sino que lo hace a través del mayordomo. Pinín es obligado a partir para luchar en la guerra, en una guerra que ni él mismo conoce. Cuando habitaba el prado no sabía siquiera lo que era la violencia y ahora, como la “Cordera” va a ser sacrificado por un sistema que sólo le ha traído cosas malas. La vida de Rosa y de Antón sufre un duro golpe. El primero vive resignado y anclado en el pasado. A Rosa sin embargo, Clarín la muestra llena de ira y de dolor con ganas de contribuir a un cambio.

El segundo grupo de personajes es el que encarna el sistema injusto, falto de humanidad y de ética alguna. Se trata del mayordomo, el cacique, el cura, el rematante

que ante el discurso que Antón le hace sobre las cualidades de la vaca antes de que éste se la lleve, permanece callado e impasible como si fuera de hielo, totalmente insensibilizado. Incluimos en este grupo a los rematantes del mercado a los que llega a enfrentarse Antón como si de asesinos se tratara porque realmente lo son: Antón tiene que venderles la carne y la vida de su querida “Cordera”.

Simbolismos en ¡Adiós “Cordera”!

Ya hemos aludido al simbolismo que existe en el cuento. Lo simbólico se convierte en el relato en una coordenada más junto con el espacio y el tiempo, se entremezcla con lo que sucede y permite que lo que ocurre en el relato trascienda y pase de ser particular a ser universal.

Posee un claro carácter simbólico el prado, que como ya hemos comentado tiene forma triangular, lo que lo convierte en un espacio aparentemente cerrado, como si de un paraíso se tratara, en el que nada ni nadie puede romper con la armonía que se nos presenta en forma de silencio y soledad, en un ambiente en que sólo había amor:

En este silencio, en esta calma inactiva, había amores. Se amaban los dos hermanos como dos mitades de un fruto verde, unidos por la misma vida, con escasa conciencia de lo que en ellos era distinto, de cuanto los separaba; amaban Pinín y Rosa a la “Cordera”, la vaca abuela, grande, amarillenta, cuyo testuz parecía una cuna.

Este carácter paradisíaco del prado, no sólo nos recuerda a una atmósfera propia de los bíblicos jardines del Edén, sino que también se parece mucho a los paisajes de la novela pastoril renacentista¹⁷³ y a las pinturas vivas y alegres en las que transcurren algunas de las fábulas mitológicas de la cultura grecolatina:

Mañanas sin fin, bajo los rayos del sol a veces, entre el zumbir de los insectos (...) Y luego, tardes eternas, de dulce tristeza silenciosa, en el mismo prado, hasta venir la noche, con el lucero vespertino por testigo mudo en la altura. Rodaban nubes allá arriba,

¹⁷³ A partir del siglo XIII, en plena Edad Media, se fue creando en Europa la narrativa en prosa. Pero no es hasta el Renacimiento que se desarrolla en España la novela pastoril. Se trata de un género que fue importado desde Italia. En estas novelas unos pastores de rasgos dulces y carácter amable, en un paisaje delicado y bello cantan y aman o sufren desengaños. El ambiente es amable y tranquilo como lo es en el prado Somonte.

caían sobras de los árboles y de las peñas en la loma y en la cañada, se acostaban los pájaros, empezaban a brillar algunas de las estrellas en lo más oscuro del cielo azul.

Las alusiones a la cultura clásica y la evocación de los espacios donde transcurren las historias mitológicas, se completan cuando el narrador compara sus pensamientos con “las más sosegadas y doctrinales odas de Horacio”, conocido poeta latino.

La ignorancia de los hermanos gemelos, que apenas conocen lo que hay más allá del prado recuerda mucho a la bondad natural de Adán y Eva que muestra el libro del *Génesis* en la *Biblia* antes de que fueran expulsados del paraíso. Esta ignorancia les lleva a no tener en cuenta la amenaza que suponen el palo del telégrafo y las vías del ferrocarril, al igual que Adán y a Eva no eran conscientes de su desnudez, antes de morder de la manzana prohibida. La diferencia es que la expulsión de su paraíso en esta ocasión, no va a ser culpa de nuestros inocentes protagonistas. Pinín y Rosa no hacen nada malo sino son los demás hombres responsables, la sociedad injusta y aniquiladora.

La “Cordera” es uno de los personajes con una mayor riqueza simbólica del relato y “Clarín” utiliza ese simbolismo con una doble función en su caso. La primera buscando en ocasiones la ironía y el humor o el lirismo. En la primera secuencia narrativa al hablar de la vaca y de su carácter pacífico y de su edad; es una vaca ya vieja, comenta como si de un ser humano se tratara:

Era una vaca que había vivido mucho. Sentada horas y horas, experta en pastos, sabía aprovechar el tiempo, meditaba más que comía, gozaba del placer de vivir en paz, bajo el cielo gris y tranquilo de su tierra. Como quien alimenta el alma, (...).

Pero además de ver abundar la personificaciones “Clarín” va más allá, ya que la vaca parece haber reencarnado a la madre o haberla sustituido tras su muerte. En el cuento se nos narra cómo la habitación del matrimonio estaba comunicada con el establo a través de un agujero desde el que la madre moribunda veía a la vaca: “Ya Chinta, musa de la economía en aquel hogar miserable, había muerto mirando a la vaca por un boquete del destrozado tabique de ramaje, señalándola como salvación de la familia”. Si antes Chinta era la que mantenía el hogar, ahora ésta señala a la vaca como heredera de su labor y de sus funciones como madre: “*Cuidadla; es vuestro sustento;*

parecían decir los ojos de la pobre moribunda”. Vemos a lo largo del cuento expresiones que nos presentan claramente a “Cordera” como reencarnación o al menos heredera de la madre: es llamada “vaca matrona” y cumple con el trabajo en el campo que mató a Chinta de extenuación:

Añádase que la “Cordera” tenía la mejor pasta de vaca sufrida del mundo. Cuando se veía emparejada bajo el yugo con cualquier compañera, fiel a la gamella, sabía meter su voluntad a la ajena, y horas y horas se le veía con la cerviz inclinada, la cabeza torcida, en incómoda postura, velando en pie mientras la pareja dormía la siesta.

Sin embargo, nótese que en una ocasión el narrador se refiere a ella como “la vaca abuela”. Cuando ha vendido a la “Cordera” Antón de Chinta dice: “¡Ella será una bestia, pero sus hijos no tenían otra madre ni otra abuela!”.

Además de ser caracterizada como si de una persona se tratara y aparecer como reencarnación o heredera de Chinta, la “Cordera” adquiere en el relato tintes mesiánicos. Su nombre coincide con el nombre bíblico de Jesús de Nazaret, Mesías y salvador de los cristianos al que en la *Biblia* se le llama Cordero. Nótese que la “Cordera” es arrancada de Antón de Chinta y de los gemelos un viernes; Jesús es apresado tras la última cena, ese mismo día de la semana. Al igual que la vaca, Jesús es sacrificado por culpa de la injusticia y la incompreensión social. Su carácter sagrado se ve reforzado cuando el narrador se refiere a ella como vaca sagrada, que en la India es el animal sagrado o a un poeta que recitara el Ramayana, poema épico hindú de enorme belleza, en el que se muestran grandezas del alma humana; aunque también podemos entender esta comparación como un guiño de humor, una ironía o incluso una metáfora, y así “Clarín” se hubiese referido a la vaca como un ser sagrado para escenificar mejor, la tranquilidad y el sosiego exagerado del animal.

Ya hemos aludido a lo largo de todo el estudio al carácter simbólico del palo que sustenta los alambres de las líneas telegráficas, al ferrocarril, las vías que recorren el prado y su importancia dentro del relato. Su simbolismo va evolucionando a lo largo del cuento. Pasan de ser objetos que despiertan la curiosidad de los gemelos e incomodan en un principio a la “Cordera” que acaba por ignorarlos, para que a medida que se suceden los acontecimientos colonizar y aniquilar simbólicamente el carácter

paradisiaco del prado Somonte. Al final del relato han conseguido imponerse como ha conseguido imponerse el sistema y destruir la felicidad y la ternura del paisaje en la mirada de Rosa; aquel mundo lejano que se alzaba como una amenaza, representado por el cacique, el cura, los señores y los indianos, que ahora llegan al prado porque la vaca “Cordera” que atraviesa en un vagón, va a ser llevada al matadero y sacrificada por ellos: “ La llevan al Matadero. Carne de vaca, para comer los señores, los curas, los indianos”; y también Pinín, tiempo más tarde que va “ir a morir en las luchas fratricidas de la patria grande, al servicio de un rey y de unas ideas que no conocía”.

Temática y significación de *¡Adiós “Cordera”!*

Hemos ido comentando a lo largo de estas páginas algunos de los temas que aparecen en *¡Adiós “Cordera”!* como la injusticia social o el precio del progreso. Esto no significa que “Clarín” estuviera en contra del progreso o de la modernización del país. Sin embargo, él reivindica que este proceso se haga a partir de una serie de principios éticos. El terrible desenlace no tiene otro fin que el lector viva y recree la historia personal de Chinta, Antón, Rosa, Pinín y la “Cordera”: el dolor, la pérdida, la incompreensión, para terminar el relato despidiendo al lector como despide Rosa a Pinín, con lágrimas en los ojos y en el alma.

Clarín consigue este efecto a través de la gradación de la tensión narrativa por medio del lirismo y del cruce de los distintos planos en el relato. Como una cuerda de guitarra que toca dulces melodías y que se estira hasta que en un estruendo y fuerte golpe se rompe, *¡Adiós “Cordera”!* nos hace vibrar por la historia narrada al tiempo que promueve una actitud de reflexión una vez acabada la lectura.

A la injusticia del sistema y el precio del progreso, se suman otros temas como es el rechazo de la violencia, de las guerras y del servicio militar en la que mueren pobres inocentes que ni siquiera conocen la causa real de la lucha.

Asimismo, al escoger la historia de la familia de Antón, el autor pone de relieve la extrema pobreza en la que vivía el campesinado a finales del siglo XIX y denuncia la situación de miseria y abandono del campo asturiano (Pascual Izquierdo, 1987).

En la búsqueda y la reivindicación de la moral y la ética “Clarín” ensalza los valores de la familia, el amor, la ternura y la humildad.

La infancia con su inocencia queda retratada en el cuento a través de Pinín y Rosa. La venta de la “Cordera” precipita su fin y es el mundo y no el propio ciclo natural el que les hace crecer antes de lo debido.

Frente a la tristeza, el dolor y la injusticia parece que “Clarín” nos plantea una salida. El cuento termina con Rosa frente al tren en actitud de tristeza y desesperación pero también de ira y de enfado a diferencia de Antón, que vive resignado y de forma conformista plenamente insertado en el sistema. La juventud de Rosa y la fuerza de sus gritos parece asegurar no sólo que Pinín y la “Cordera” vivirán en su corazón para siempre sino que hay deseo y esperanza de un cambio.

Bibliografía citada:

CABEZAS, J. A., 1962, “Clarín” *el provinciano universal*, Madrid, Espasa-Calpe, col. Austral, nº 1313, Madrid.

LEOPOLDO ALAS “CLARÍN”, *¡Adiós “Cordera”! y los demás son cuentos* (ed. Pascual Izquierdo), Madrid, Anaya.

PEDRAZA JIMÉNEZ, F. y RODRÍGUEZ CÁCERES, M., 1983, *Historia de la literatura española VII. Época del Realismo*, Murcia, Cénlit.

VELÁSQUEZ CUETO, G., 1981, *Galdós y Clarín*, Madrid, Ed. Cincel, Cuadernos de estudio nº 17.

PROPUESTA PARA LA CORRECCIÓN DE LOS EJERCICIOS DE LÉXICO:¹⁷⁴

Presentamos a continuación una propuesta de lo que son posibles respuestas a las actividades de léxico integradas en la actividades de comprensión lectora:

Primer fragmento

3. inofensivo-peligroso, pánico-tranquilidad, ruido-silencio, sosegadas-nerviosas, antipatía-simpatía, excitación-tranquilidad, eternas-finitas, expresiva-callada, escasear-abundar y ajena-propia.

4.a. “pendón de conquista”- el poste del telégrafo; “lucero vespertino”- luna y “salir ala gramática”-salir a la aventura.

Segundo fragmento:

2.a. tañendo (de tañer): hacer sonar / yuntas: par de bueyes, mulas u otros animales que sirven para el trabajo en el campo. / atavío: adorno. / osaba (de osar): atreverse a hacer algo con convencimiento y decisión. / conjetura: juicio que se forma de las cosas o acontecimientos por indicios y observaciones. / arrebatada (de arrebatar): quitar con violencia y fuerza.

3. odio-rencor, tramo de un recorrido-trecho, ruidos estridentes- chirridos, agujero-boquete, probar suerte-intentar fortuna, se presentó-se personó, vociferar-gritar.

Tercer fragmento:

5.a.: enfadada, indignada, dolida, vacía, hundida, sola.

5.b.: Palabras con posible doble significado según el contexto: metálica (de metal, fría), radiante (guapa, que brilla por lo que luce), muerta (muy cansada, sin vida), dolida (cuerpo, corazón), cansada (físicamente, anímicamente), vacía (referido a objetos que no tienen o carecen de contenido o a personas sumidas en la incomprensión o el dolor o ambos, paralizadas y deprimidas).

¹⁷⁴ Hemos excluido de nuestra propuesta de corrección aquellas cuestiones relacionadas con la práctica de la deducción por contexto, al haber incluido un ejemplo detallado en el primer fragmento y por creer que está relacionado más con individualidades de los aprendientes: estilos de aprendizaje, número de lenguas que conoce, etc.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

1. Historia e historia de la literatura del siglo XIX

CARR, R., 1988, *España 1808-1934* (trad. De Juan Ramón Capella, Jorge Garzolini y Gabriela Ostberg), Barcelona, Ariel, 826 pp.

Esta obra es un completo manual de historia de España que narra lo sucedido entre 1808 y 1934 al lector no especializado con absoluta rigurosidad. Raymond Carr maneja más de mil fuentes bibliográficas distintas. *España 1808-1934* se ha convertido en una obra de referencia general tanto para especialistas de historia de España como para los que no lo son. La obra incluye ilustraciones, tablas, figuras y mapas. Además, cabe señalar que este título se encuentra igualmente disponible en inglés: *Spain 1808-1934*, 1966, Oxford, Glavendon Press.¹⁷⁵

PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. y RODRÍGUEZ CÁCERES, M., 1981, *Manual de literatura española VII. Época del realismo*, Navarra, Cénlit Ediciones.

Destacamos este libro en este apartado porque además de tratar en profundidad y de una manera bastante completa los autores más relevantes del Realismo español, creemos que incluye en la primera parte de la obra una panorámica general pero completa, sobre el contexto en el que se desarrolla este movimiento en el siguiente capítulo:

“1. La época del realismo. La literatura española en su contexto”: pp.13- 71.

IAÑEZ, E., 1992, *Historia de la literatura. El siglo XIX. Realismo y posromanticismo. Vol. 7*, Barcelona, Tesys y Bosch.

En un siglo convulso como es el siglo XIX en el que el escritor toma postura ante la realidad que lo rodea y bebe en el caso particular de la literatura española de fuentes europeas, un manual de estas características puede ser de utilidad

¹⁷⁵ De hecho, la versión original es la obra en lengua inglesa.

cuando queremos entender el idealismo y el espiritualismo presente en la escritura del “Clarín” de ¡Adiós “Cordera”! Este manual nos acerca las distintas producciones literarias a través de una exposición clara y rigurosa de las correspondientes tradiciones.

ZAVALA, I. (ed.) (dir. Francisco Rico), 1982, *Historia y crítica de la literatura española V. Romanticismo y Realismo*, Barcelona, Crítica, Grijalbo Mondadori, 741 pp.

Se trata de un tomo que contiene los artículos de crítica más relevantes sobre los autores españoles del siglo XIX y de la segunda mitad del siglo, en particular. Para la presente edición y en especial para el estudio de la literatura de la época de “Clarín” recomendamos dos artículos:

FERRERAS, J. I., “La generación de 1868”, pp.416-420.

PATTISON, W. T., “Etapas del naturalismo en España”, pp.421-427.

ZAVALA, I. (ed.) (dir. Francisco Rico), 1994, *Historia y crítica de la literatura española 5 / 1. Primer Suplemento*, Barcelona, Crítica, Grijalbo, Mondadori.

Del primer suplemento de esta misma colección es fundamental para un acercamiento al panorama literario de la segunda mitad del siglo XIX el siguiente artículo:

VILLANUEVA, D., SOBEJANO, G. y LISSOURGES, I., “Realismo literario y naturalismo español”, pp. 264-270.

TUÑÓN DE LARA, M., 1984, *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid, Tecnos, 304 pp.

Esta obra aunque se centra principalmente en el primer tercio del siglo XX, incluye algunos capítulos que tratan sobre los problemas y la situación que vive España a finales del siglo XIX. En este sentido, tienen un gran valor el segundo, tercer, cuarto y quinto capítulo. Y muy en particular, el segundo capítulo que

lleva por título “La España de Galdós y “Clarín”, su obra en la sociedad española de la segunda mitad del siglo XIX” (pp. 19- 36). Tal y como señala Tuñón de Lara, Galdós y “Clarín”: “son dos figuras cuya obra es sumamente representativa de este período, coexistiendo con otras obras y corrientes.” (p.19).

BAQUERO GOYANES, M., 1948, *El cuento español del siglo XIX*, Madrid, CSIC, 699 pp.

Este libro aunque antiguo resulta de un gran valor, ya que presenta un recorrido a través de la literatura, y más concreto del cuento español, desde la Edad Media hasta finales del siglo XIX, al tiempo que incluye un interesante estudio sobre cuestiones relacionadas con la naturaleza del cuento como género. Dentro de esta panorámica, Baquero Goyanes ubica la cuentística de “Clarín” como le corresponde y el escritor es señalado como gran renovador del género. El valor de esta obra es que evita los juicios críticos y opta por un estilo de escritura más descriptivo.

2. Clarín, el cuento y la crítica

PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. y RODRÍGUEZ CÁCERES, M., 1981, *Manual de literatura española VII. Época del Realismo*, Navarra, Cénlit Ediciones.

Volvemos a mencionar este manual para subrayar en esta segunda sección, su utilidad a la hora de acercarnos a la obra de “Clarín”. Pedraza y Rodríguez Cáceres tratan en bastante profundidad la escritura y la personalidad del autor. Cabe destacar que cada uno de los apartados incluye alusiones bibliográficas a aspectos específicos, que han centrado la atención de la crítica según corresponde en cada caso y que sirven de guía, si quisiéramos profundizar en algún tema específico:

“7.3. Leopoldo Alas, “Clarín””, pp. 784- 848.

ZAVALA , I. (ed.) (dir. Francisco Rico), 1982, *Historia y crítica de la literatura española V. Romanticismo y Realismo*, Barcelona, Crítica, Grijalbo Mondadori, 741 pp.

Destacamos dos artículos fundamentales para entender la escritura de “Clarín”, y en particular, sus narraciones breves, ya sean éstas novelas cortas o cuentos:

GULLÓN, R., “Las novelas-cortas de Clarín”: pp.602-606.

BAQUERO GOYANES, “Pensamiento y poesía en los cuentos de Clarín”, pp. 607- 612.

ZAVALA, I. (ed.) (dir. Francisco Rico), 1994, *Historia y crítica de la literatura española 5 / 1. Primer Suplemento*, Barcelona, Crítica, Grijalbo, Mondadori.

Del primer suplemento también mencionado cabe señalar:

BOTREL, J. F., “Escribir es vivir”, pp.353- 365.

LISSOURGES, Y., “Naturalismo frente a espiritualismo”, pp. 356- 359.

MARTÍNEZ CACHERO, J. M., 1978, *Leopoldo Alas “Clarín”*, Madrid, Taurus, 276 pp.

Este libro incluye una recopilación de los mejores artículos escritos sobre Leopoldo Alas “Clarín”, tanto sobre su vida como sobre su obra. Resultan imprescindibles para acercarnos a la cuentística del autor:

BAQUERO GOYANES, M., “Los cuentos de “Clarín”, pp.245-252.

MONTES HUIDOBRO, M., “Leopoldo Alas: El amor, unidad y pluralidad en el estilo”, pp.245-252.

GARCÍA PAVÓN, F., “Gentes humildes en la obra narrativa de “Clarín””, pp. 263- 271.

BAQUERO GOYANES, M., 1992, *El cuento español: del Romanticismo al Realismo*, Madrid, CSIC, 287 pp.

En la línea del estudio anterior, Goyanes nos presenta un exhaustivo panorama de un campo de estudio más acotado, el del cuento romántico y realista. Es de particular interés el capítulo dedicado a “Clarín”:

“XII. Los grandes novelistas IV”, pp.245-276.

Trata sobre la poética del cuento de Clarín, la técnica narrativa, los personajes, el estilo, etc.

DE LOS RÍOS, Laura, 1965, *Los cuentos de Clarín*, Revista de Occidente, Madrid, 327 pp.

Se trata de un estudio crítico que reflexiona en torno a toda la narrativa breve de “Clarín”. Aunque se centra en cinco novelas cortas, hace numerosas alusiones e incluye juicios sobre los cuentos desde diversas perspectivas, como son la superación del costumbrismo, la proyección autobiográfica, la presencia del amor, lo moral y lo religioso y las formas de humor. Dentro de la superación del costumbrismo, cabe destacar la distinción que la autora hace entre cuentos regionales asturianos, en los que incluye ¡Adiós “Cordera”!, cuentos provincianos y cuentos madrileños.

RICHMOND, C., 2003, “Aproximaciones a la narrativa breve de Clarín”, en ALAS “CLARÍN”, L., *Obras completas de Leopoldo Alas “Clarín”. Narrativa breve*, Oviedo, Ediciones Nobel, pp. 7- 84.

Este extenso documento escrito por Carolyn Murphy a modo de prólogo a los cuentos *clarinianos*, posee un valor muy especial en tanto que en él esta estudiosa nos muestra no solamente al “Clarín” escritor sino también al “Clarín” filósofo, al “Clarín” hombre y al “Clarín” poeta que se acerca a la realidad a

través de distintos planos y siempre escindido por dualidades: la realidad y la fantasía o la razón y la fe son las coordenadas esenciales de su desasosiego vital. Asimismo, Murphy reflexiona sobre la relación entre “Clarín” y su lector: éste escribe, el otro recrea.

VARELA JÁCOME, B., 1980, *Leopoldo Alas “Clarín”*, Madrid, EDAF, 383 pp.

Un estudio que incluye igualmente textos del autor (cuentos, novelas y ensayos críticos) y un recorrido y consiguiente valoración de la producción de “Clarín”. Presenta además, una excelente división de la obra del escritor por etapas y un cuadro que incluye todas las obras de “Clarín” publicó en cada una de ellas dividido por géneros.

VELÁZQUEZ CUETO, G., 1981, *Galdós y Clarín*, Madrid, Cuadernos de Estudio 17, Serie Literatura, Editorial Cincel.

Lo más interesante del libro no es tanto la información que se nos da sobre el autor y su obra, que de todas las señaladas en esta sección sea probablemente la más breve y superficial, sino el comentario que realiza el autor de *¡Adiós “Cordera”!*

3. La obra de Clarín

Si bien es cierto que hay numerosas ediciones sobre los textos escritos por Leopoldo Alas “Clarín” recomendamos una excelente edición de sus obras completas que consta de cuatro tomos y que es la más reciente:

ALAS “CLARÍN”, L., 1995-2003, *Obras completas* (ed. Santos Sanz Villanueva) v.1. *La Regenta*; v.2. *Pipá, Doña Berta, Cuervo, Superchería; El Señor y todos los demás, son cuentos...*; v.3. *Su único hijo; Relatos sueltos y narraciones incompletas; Teatro*; v.4. *Folletos literarios*, Madrid, Taurus.

Respecto al cuento de *¡Adiós “Cordera”!*, son innumerables las ediciones que se han hecho. Citamos a continuación algunas de ellas (suelen ser antologías que incluyen el

cuento en cuestión) que vienen acompañadas por un estudio preliminar y notas a pie de página y creemos, que pueden resultar útiles aunque los estudios que presentan están pensados para educación secundaria (salvo la edición de Gonzalo Sobejano) y en cualquier caso, siempre para estudiantes con el español como lengua materna:

ALAS “CLARÍN”, L., 1987, *Cuentos* (ed. Antonio Feraz Martínez), Madrid. Biblioteca Anaya.

ALAS “CLARÍN”, L., 1987, *Adiós Cordera, y lo demás son cuentos* (ed. Pascual Izquierdo), Madrid, Anaya.

ALAS “CLARÍN”, L., 1988, *¡Adiós “Cordera”! y otros relatos* (ed. Francisco Muñoz Marquina), Madrid, Burdeos.

ALAS “CLARÍN”, L., 1997, *Cuentos* (ed. Ángeles Lezama, estudio preliminar González Sobejano), Barcelona, Crítica.

4. Clarín en la red

Es mucha la información que encontramos sobre Clarín en Internet. Sin embargo, son dos las direcciones que recomendamos en la web:

www.cervantesvirtual.com/bib_autor/clarin

Esta página web que nos ofrece la Biblioteca Virtual Cervantes es la más completa en cuanto a la información que ofrece con respecto a la vida y a la obra del autor. Asimismo, en ella encontramos la mayoría de la obra narrativa de “Clarín” digitalizada. Algunos de sus títulos están incluidos en la sección “Fonoteca”, grabados por actores y personajes relevantes del panorama artístico español actual. Otro de los atractivos es sin duda, la inclusión del manuscrito autógrafa de algunas de las obras, como el de *¡Adiós “Cordera”!* publicado en el periódico *El Liberal*.

cvc.cervantes.es/actcult/clarín/catalogo

El Centro Virtual Cervantes le dedica al autor un interesante *dossier* en el que podemos encontrar retratos de “Clarín” en los distintos momentos de su vida. Asimismo, con motivo del centenario de su muerte que se cumplió en el año 2001, el Centro presenta algunos interesantes artículos de crítica que versan sobre la aportación del autor de *La Regenta* y su contribución a las letras hispánicas. Merece la pena destacar dentro de los cuatro apartados “Presentación”, “Artículos”, “Vida y obra” y “Bibliografía”, este último, por la calidad de los títulos incluidos y la excelente selección hecha.

APÉNDICE 1

Incluimos a continuación una información que creemos de gran interés. La presentamos en este apéndice ya que no hemos encontrado un lugar para ella dentro de la estructura de los tres capítulos que conforman el marco teórico de la memoria.

CULTURA Y ESCRITURA

Lengua oral y lengua escrita

En *Cultural Thought Patterns Revised*, Robert Kaplan (1986: 12) nos cuenta cómo mientras que todas las comunidades tienen la habilidad para hablar, no todas tienen la habilidad para leer o escribir. Al parecer, el lenguaje hablado tiene una historia casi tan larga como la de las especies. La convivencia en grupos y el estilo de vida del hombre, la caza, el nomadismo contribuyeron a la creación de un marco propicio para el desarrollo de la lengua oral. Sin embargo, la escritura es mucho más tardía y en ningún caso es un fenómeno universal. Hay restos arqueológicos que demuestran que la evolución del cráneo y de la cavidad bucal alcanzaron un desarrollo que le permitió al hombre empezar a hablar, hace sólo cien mil años. Según Kaplan (1986) este patrón evolutivo está registrado en el ADN de todos los seres humanos.

La aparición de la escritura se produce hace únicamente cinco mil años y Kaplan considera este hecho como un paso evolutivo postbiológico, ya que según este estudioso, a diferencia de la capacidad para hablar, la capacidad para escribir no aparece registrada en el código genético.

Hablar, leer o escribir son para nosotros actos tan naturales que nadie se da cuenta de buenas a primeras de que se puede tratar de las invenciones más complejas jamás realizadas por el cerebro humano; y, a fin de cuentas, de las fundamentales, en el sentido pleno del término, puesto que le confieren al hombre el utillaje mental del cual derivará partir de procesos todo lo demás.

Esto es verdad, en primer lugar, en el caso del lenguaje. Nos gustaría saber con más precisión a partir de qué período y por qué proceso nuestros antepasados más remotos adquirieron la facultad intelectual de concebir y de combinar símbolos. Nadie podrá, desgraciadamente, explicarnos nunca cómo pudieron apropiarse de esa clase de dominio sobre las cosas y los seres, que lleva consigo la capacidad de definirlos, así como de la posibilidad de comunicar a sus semejantes sus experiencias y sus decisiones.

El recurso del grafismo parece haber manifestado, por tanto, la necesidad experimentada por el hombre de visualizar, fijándolas, sus interpretaciones del mundo exterior, para concretándolas, definir las mejor, tomar así posesión de ellas, comunicarse con las fuerzas superiores y transmitir su saber a sus semejantes. Todo se convierte, en efecto, en símbolo o en signo para el hombre en la medida en que se inserta en un medio solidario. Así, el símbolo, instrumento de socialización por excelencia, está en el origen de todo medio de comunicación. Se sitúa en el origen de muchos sistemas de signos.

Se puede imaginar, sin duda, lenguajes gráficos –no digamos escrituras- que no le deban nada a la palabra y que tengan su propia lógica. Se trata de una tentativa repetida sin cesar, a veces no sin éxito. Sin embargo, todo tipo de escritura que quiera escapar de las realidades aparentes y atestiguar la totalidad de la experiencia humana no puede sino intentar realizar la difícil unión de la representación gráfica, codificada sobre una superficie de dos dimensiones, y de la palabra, que se desarrolla su flujo en el tiempo.

La escritura: el primer paso evolutivo postbiológico

La escritura tal y como se la entiende habitualmente, aparece en cuatro continentes a lo largo de tres milenios. De los sistemas de ese tipo que han sido elaborados, muchos siguen siendo desconocidos para nosotros. Lo que es indiscutible es que los sistemas de escritura no son incorpóreos y los mensajes escritos del pasado aparecen como objetos materiales con lenguajes diversos. Esta cuestión pone de manifiesto la necesidad de analizar cuidadosamente estos extraños testimonios antes de pretender comprender en qué pudieron consistir en su época las relaciones, siempre ambiguas, entre la palabra y el texto. Cuestiones como el soporte que nos permite

recordar tal y como señala Jean-Henri Martin (1999: 63) que las más grandes civilizaciones son mortales.

La aparición de la escritura está ligada habitualmente a cambios en el curso de los cuales las tribus y los clanes se incorporan a organizaciones más amplias y desarrollan una civilización urbana. El nuevo sistema de comunicación se impone entonces en todos los dominios y pasa a interferirse con los mecanismos tradicionales. Ello provoca rupturas, una redistribución de papeles y finalmente, el nacimiento de nuevas formas de pensar.

La imprenta: el segundo paso evolutivo postbiológico

El nacimiento de la imprenta es señalado por Kaplan (1986) como el segundo paso evolutivo postbiológico. Hacia 1500, este nuevo invento ha conquistado Europa. Va a reinar sobre ella sin rivales durante cuatro siglos y va a lanzarse a la conquista del mundo. Al obtener su poder del dinamismo comercial occidental está sometida a las leyes de mercado y rige de acuerdo con éstas la vida intelectual. De ahí la necesidad de recordar antes de nada por medio de qué mecanismos el libro, esa “mercancía”, pudo profundizar en esa época su dominio sobre la sociedad y pudo organizar en ella los campos de la conciencia (Martin, 1999: 225)

La llegada de la imprenta supuso un cambio de actitud hacia conceptos como los de verdad y hecho. En aquellas sociedades en las que la información se transmitía y se almacenaba en la memoria oral, ésta quedaba guardada de forma muy distinta (dependía del emisor y de cómo eran los receptores). Este hecho hacía que la verdad fuese algo flexible y cambiante. Pero una vez que la capacidad para fijar información a través del espacio y del tiempo fue posible gracias a la escritura, estos conceptos de verdad y hecho cambiaron su naturaleza y pasaron a ser invariables e inmutables respectivamente.

Esta nueva situación también repercutió en la ciencia, capaz de crear un mundo en el que una especie es capaz de controlar el entorno, en vez de optar por intentar vivir en armonía con él. Asimismo, la existencia de textos escritos aumentó la probabilidad y

la posibilidad de reflexionar conscientemente sobre la forma, además del contenido del texto escrito.

Dada la habilidad para producir textos y para transportarlos o guardarlos hubo un aumento que supuso una mayor presión para aprender a leer y a escribir. Esta situación estuvo directamente relacionada con el desarrollo de la imprenta, lo que supuso una mayor facilidad para la difusión de este tipo de documentos.

Es el período moderno, en el alba de la revolución industrial, el que corresponde a una época en la que el uso de lo escrito, instrumento de poder repartido de forma desigual, empieza a generalizarse en Europa.

Sin embargo, lo cierto es que el libro durante mucho tiempo ocupó un lugar restringido en el seno del sistema de comunicación social. Autores y lectores seguían estando condicionados ante todo por otras formas de cultura y de representación del mundo y de la sociedad, que surgían de tradiciones muy difíciles de captar hoy y que a menudo también intervenían en buena medida tanto en la composición como en la recepción de los mensajes textuales. No debe olvidarse a este respecto, la deuda que lo impreso tiene con eso que habitualmente recibe el nombre de “folklore”, con la literatura oral de todos los tiempos (la del Renacimiento muy especialmente).

La revolución de las comunicaciones. El espacio virtual: el tercer paso evolutivo postbiológico

Si el siglo XVIII fue tal y como señala Martin (1999: 374) el siglo del libro, el siglo XIX fue el del periódico. Pero sobre todo este siglo es en buena medida el de la revolución en las comunicaciones, en que la máquina conquistadora sustituye al hombre y sus útiles y le reemplaza en una gran parte de sus trabajos: reproducción, transporte, tratamiento de la información, es decir, en las diferentes formas y usos de lo escrito. Pero el final del siglo XIX corresponde también al principio del reino de la electricidad, que presenta la ventaja de satisfacer dos necesidades hasta entonces imposibles de conciliar: escribir los mensajes sobre un soporte y librarlos de él durante el transporte o el tratamiento de la información. A partir de ese momento, numerosos medios mecánicos creados para satisfacer una necesidad precisa (telégrafo, registro mecánico,

etc.) se ven, como acabamos de ver, profundamente transformados por el recurso a la electricidad. Ya se trate del telégrafo eléctrico, de la informática o del registro magnético. Y esta permite además desarrollar nuevos medios de comunicación como el teléfono, la radiodifusión y la televisión.

El uso de la electricidad como vector, energía y soporte central de estos diferentes dispositivos iba a permitir muy pronto una mayor integración entre los diferentes órganos de una misma máquina (unidades centrales y periféricas de un ordenador) y después de diferentes tareas realizadas por máquina distintas.

El punto de inflexión esencial en esa evolución es seguramente el maridaje entre la informática y las telecomunicaciones, bautizado en 1977 por Nora Minc, en su *Rapport sur l'informatisation de la société*, como telemática. Kaplan (1986) considera éste, el tercero de los pasos evolutivos importantes, ya que supone la distribución de grandes cantidades de información instantáneamente de forma virtual.

La lengua oral y escrita han coexistido largos periodos de tiempo en algunas culturas. De ahí, que no nos deba extrañar que dado que ambos utilizan el lenguaje (el léxico, la gramática, etc.), compartan similitudes. Sin embargo, no podemos contemplar el lenguaje escrito como una prolongación del lenguaje oral. Como ya hemos visto, la lengua precede a la escritura y es universal, frente a la segunda que no lo es. Lo que sí es cierto es que más allá de las similitudes y diferencias, la escritura ha condicionado definitivamente la evolución y la forma de vida de la sociedad, tal y como acabamos de ver en este apartado.

BIBLIOGRAFÍA:

AGUSTÍN. J. L., 2000, La literatura en los límites de la enseñanza sociocultural. Realidad y propuesta, Memoria MEELE.

AKMAJIAM *et al.*, 1995, *Lingüística: una introducción al lenguaje y a la comunicación*, Madrid, Alianza.

ALONSO, I., 1995, *The importance of background knowledge in a second language process*. I Curso de Actualización Didáctica de la Lengua Inglesa. Escuela de verano de Filología, Universidad Complutense de Madrid, Aranjuez (Madrid) 21 de julio de 1995.

ALDERSON, C. J. and URQUHART, A. H., 1995, *Reading a foreign language*, London, Longman.

ALDERSON J. C., 2000, *Assessing Reading*, Cambridge, CUP.

ALTAMIRANO, C. Y SARLO, B., 1983, *Literatura / Sociedad*, Argentina, Hachette.

ALVARADO, M., 1994, *Paratexto*, Enciclopedia semiológica, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

AUSTIN, J. L., 1971, *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós.

AZCOAGA, J. E., 1973, *Alteraciones del lenguaje en el niño*, Buenos Aires, Editorial Biblioteca.

BALLANTINE, F. A., 1952, "Age changes in measures of eye-movements in silent reading", en *Psychology of teaching reading* n° 19, pp. 117- 122.

BARALO, M., 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco / Libros.

BARNMITZ, J., 1995, *Reading development of non-native speakers of English: Research an instruction*. Language en Education series, ERIC. Clearing on Languages and Linguistics, Washington, DC, Center for Applied Linguistics/ Harcourt, Brace, Jovanovich.

BRINKER, K., 1988, *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlin, Erin Schimdt.

BROWN, G., and LEVINSON, S., 1987, *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge, CUP.

BUSSWELL, G. T., 1922, "An experimental study of the eye-voice span in reading", in *Supplementary educational monographs*, Chicago, Dto. Education University of Chicago.

BYRAM, M., 1995, "Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories", en L. Sercu (ed.), *Intercultural Competence* vol. I, pp. 53- 70.

CABRERA *et al.*, 1994, *El proceso lector y su evaluación*, Barcelona, Laertes.

CALVINO, I., 2001, "Los niveles de la realidad en la literature", en E. Sullé (ed.), *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 197-201.

CAMPBELL, R. and WALES, R., 1970, "The study of language acquisition", en J. Lyons (coomp.), *New Horizons in Linguistics*, Londres, Penguin.

CANALE, M. and SWAIN, M., 1980, "Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, vol. 1, n°1 1, pp.1-47.

CARVAJAL, F. y RAMOS GARCÍA, J., 1999, "¿Enseñar o aprender a escribir y a leer", en F. Carvajal y J. García Ramos (coomp.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*, Sevilla, MECED, pp. 17-31.

CELCE-MURCIA, M. and OLSAIN, E., 1991, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle and Heinle.

, 2000, *Discourse and context in language teaching. A Guide for Language Teachers*, USA, CUP.

CESTERO, A. M., 1999, *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/ Libros.

CHATMAN, "La comunicación narrativa", en SULLÉ, E., *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 201- 205.

CHOMSKY, 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass. M.I.T. Press.

CIASPUCIO, G. E., 1994, *Tipos textuales*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

CLARÍN, L. A., 1981, *La Regenta II* (ed. Gonzalo Sobejano), Madrid, Castalia didáctica.

, 1990, *La Regenta I* (ed. Gonzalo Sobejano), Madrid, Castalia didáctica.

, 1987, *La Regenta I* (ed. Juan Oleza), Madrid, Cátedra, Letras Hispánicas.

, 1988, *La Regenta II* (ed. Juan Oleza), Madrid, Cátedra, Letras Hispánicas.

, 2002, *La Regenta*, Colección Leer los clásicos, Anaya ELE, Madrid.

, 1998, *La Regenta* (ed. Miguel Sánchez Alfaro), Colección Lecturas graduadas, Edelsa, Barcelona.

COLOMER, T., 1999, "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora", en F. Carvajal y J. García Ramos (coomp.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*, Sevilla, MECED, pp. 129-143.

CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

CORNAIRE, C. , 1991, *Le Point sur... La lecture en didactique des langues*, Québec, CEC.

COTS, J. M., 1994, "Un enfoque sociopragmático en la enseñanza de una lengua extranjera", *Signos* nº 11, pp. 46-51.

CROWDER, R. G. 1985, *Psicología de la lectura*, Madrid, Alianza Editorial.

CUMMINS, J., 1991, "Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts", en J. Hulstijn and A. Matters (eds.), *AILA Review* vol. 8, pp. 75-89.

GALDÓS, 2002, *Cuentos*, Madrid, Colección es para leer, Espasa.

GRICE, 1975, "Logic and conversation", en P. Coles y J. L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, Vol. 3. New York, Academic Press.

DENYER, M., 1999, *La lectura una destreza cognitivamente activa*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

DIXON, V. R., 1951, "Studies of the eye movements in reaching of university professors and graduate students", en *Studies in the psychology of reading*, Michigan, University of Michigan, Monograph nº 4, pp. 115-178.

DUBIN, D. *et al.*, 1986, *Teaching second language for reading purposes*, USA, Addison-Wesley Publishing Company.

DUBIN, D. and BYCINA, D., 1991, "Academic and the ESL / EFL Teacher", in Celce- Murcia, M., *Teaching English as a Second or Foreign Language*, USA, pp. 195-205.

ECO, U., 2001, "Autor y lector modelo", en E. Sullé (ed.), *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 238-242.

2001, "El concepto del mundo posible", en E. Sullé, *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 242-246.

FANTINI, Alvino E., 1997, "Language: Its Cultural and Intercultural Dimensions", en *New Ways in Teaching Culture*, Maryland, Tesol.

ERDMAN, B. y Dodge, R., 1898, *Psychologische untersuchungen über das lesen auf experimenteller grundlage*, Niemeyer, Halle. A. S.

FERNÁNDEZ, S., 1993, "Leer en español. Proceso y estrategias de lectura", en *Leer Español Lengua Extranjera*, Conserjería de Educación, Embajada de España, pp. 9-45.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., 1991, "Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto", en *Cable nº 7, Dossier: Lectura*, Madrid, pp. 14-20

FUENTES, C., 2001, "La novela y el mito", en E. Sullé, *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 125-130.

GARCÍA AGUSTÍN RAMÍREZ, Borja, 2000, *La literatura en los límites de la enseñanza sociocultural. Realidad y propuesta*, MEELE.

GIBSON, E. J. Y LEVIN H., 1978, *The psychology of reading*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology.

GIOVANNI *et al.*, 1996, *Profesor en acción 3. Destrezas*, Barcelona, Edelsa.

GONZÁLEZ NIETO, L., 2001, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.

GOLDSCHIEDER, A. y MULLER, R. F., 1933, "Zur physiologie and pathologie des lesens", en *Zeitschrift für Kinische Medizin* n° XXIII, pp. 131-145.

GOODMAN, K. S., 1967, *Reading a psycholinguistic guessing game*, en *Journal of the Reading Specialist* n° 4, pp. 126-135.

GRABE, W., 2003, "Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice", en B. Kroll, *Exploring the Dynamics of Second Language Learning*, USA, CUP, pp. 243-262.

GRAY, W. S., 1925, "Summary of investigations relating to reading", en *Supplementary Educational Monograph*, Chicago, Dt. Of Education, University of Chicago, n° 27.

, 1957, *La enseñanza de la lectura y la escritura*, París, UNESCO.

GUIBAUM, P. 1972, *La semiología*, México, Siglo XXI.

GUMPERZ, 1982, *Discourse strategies*, Cambridge, CUP.

HALLIDAY, M. A. K and HASAN, R., 1989, *Language, Context and Text: aspects of language in social-semiotic perspective*, Hong Kong, OUP.

HARRIS, M., 1990, *Antropología cultural*, Madrid, Alianza.

HAVERSON, W. W., 1991, "Adult Literary Training", in Celce Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, USA, pp.185-194.

HAWKINS, B., 1991, "Teaching Children to Read in a Second Language", in Celce- Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, USA, pp.169- 184.

HERNÁNDEZ BLASCO, M. J., 1991, "Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera, en *Cable* N° 7, *Dossier: Lectura*, pp. 9-20.

HUEY, E. B., 1898, *The psychology and pedagogy of reading*, New York, MacMillan.

HYMES, 1972, "Models of the interaction of the language and social life", en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

HYMES, D. H., 1972, "On Communicative Competence (extracts)", en C. J. Brumfit y K. Johnson (1991): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, OUP, pp. 5-26.

JAMES, H., 2001, "La casa de la ficción", en E. Sullé (ed.), *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica.

JAVAL, E., 1879, "Essai sur la philosophie de la lecture", en *Annales d'occulistique* n° 82, pp. 242-253.

JOHNS, A. M., "Genre and ESL/EFL composition instruction", en B. Kroll, *Exploring the Dynamics of Second Language Learning*, USA, CUP, pp. 195-217.

JUNG, C. G., 1952, *Transformaciones y símbolos de la libido*, Buenos Aires.

KRASHEN, S. D., 1984, *The Natural Approach. Language Acquisition in Classroom*, Oxford, Pergamon Press.

KAPLAN, R. B., 1987, "Cultural thought Patterns Revisted", en U. Connor y R. B. Kaplan, *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, USA, Addison-Wesley, pp. 9-21.

LERNER, 1976, *Children with learning disabilities*, Boston, Houghton Mifflin Publ.

LEVINSON, S. C., 1989, *Pragmática*, Barcelona, Teide.

LICERAS, J. M. *et al.*, 1997, "A longitudinal study of Spanish non-native grammars: beyond parameters", en A.T. Pérez Léroux y W. R. Glass (eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*, Somerville, Mass., Cascadilla Press, pp. 99-132.

LICERAS, J.M. *et al.*, 1998, "Null arguments in non-native grammars: the Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers", en E. Klein y G. Martohardjono (eds.), *The development of second language grammar. A generative approach*, Amsterdam, John Benjamin, pp. 113-149.

, 1999, "L1 and L2 developing Spanish grammars and the "pragmatic deficit hypothesis", en *Second Language Research* nº15, vol. 2, pp.161-190.

LINTON, 1972, *Estudio de l hombre*, México, Fondo de Cultura Económica.

, 1983, *Cultura y personalidad*, México, Fondo de Cultura Económica.

LOMAS *et al.*, 1998, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

LOTMAN, M. Y. Y ESCUELA DE TARTU, 1979, *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.

LOTMAN, M. Y., 1978, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.

MACÍAS GARCÍA, ANA, 2000, *Adquisición de la competencia comunicativa intercultural a través del libro de texto. Caso: Estudiantes daneses D*, Memoria MEELE.

MARTIN, H. J., 1999, *Historia y poderes de lo escrito*, Gijón, LETRAS cultura.

MARCEL, T. 1974, "The effective visual field and the use of context in fast a slow reader of tow age", en *British Journal of Psychology* nº 65, pp. 479-492.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. E., 2001, *La intertextualidad literaria*, Madrid, Cátedra.

MIQUEL, L. Y SANS, N., 1992, "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", en *Cable* nº 9, pp. 15-21.

MILLER, J. y WEINER, R., 2002, "Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje", en E. Ferreiro (coomp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Colección lee, Gedisa, Barcelona, pp. 77-104.

MORENO MARTÍNEZ, B., 2001, *Lecturas graduadas hipertextuales*, Memoria MEELE.

MUÑOZ, C. (ed.), 2000, *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.

MUNBY, J., 1968, *Read and Think*, Londres, Longman.

MURCIA. M. y OLSMTEIN, E., 2000, *Discourse and context in language teaching. A guide for teachers*, USA, CUP.

NAUTA, J. P., 1988, "¿Te gusta? Hacia la ejercitación pragmática", *Cable* nº 1, pp. 24- 26.

NELSON, T. H., 1974, *Computer Lib/Dream Machines*, Sausalito, CA.

NUTALL, C., 1985, *Teaching reading skills in a foreign language*, London Heinemann.

, 1989, *Teaching reading skills in a foreign language*, Oxford, Heinemann.

MENDOZA FILOLLA, A, 1995 "El proceso de la recepción lectora", en *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp.169-193.

OLIVERAS, A., 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

ORBIT NEGRI, E. y FERRERO, J. M. , 1981, *De la teoría del Texto Literario*, Buenos Aires, Huemul.

PATBERG, J. P. Y JONAS, A. 1978, "The effects of the reader's skill and the difficulty of the text on the perceptual span in reading", en *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* nº 4, pp. 545-552.

PIAGET, 1967, *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix Barral.

PORCHER, L. *et al.*, 1988, *La civilisation*, Paris, Clé International.

POZUELO, J. M., 2001, "La ficcionalidad", en E. Sullé, *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 317-323.

PRINCE, G., 2001, "El narratario", en E. Sullé (ed.), *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 151-162.

PROUST, 2001, "El lector", en E. Sullé (ed.), *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*, Barcelona, Crítica, pp. 39-40.

RIBÉ, R. y DEJUAN, E., 1984, "Extensive reading activities" a BUP i COU. Una experiència de planificació i sistematizació" en *Papers de Batxillerat* n° 5, pp. 81-87.

RIVERS, W. M., 1981, *Teaching Foreign-Language Skills*, Chicago, University of Chicago Press.

RUMELHART, D. E., 1977a, "Toward an interactive model of reading", en S. Dornic (ed.), en *Attention and performance*, New York, Academic Press, vol.1, pp. 573-603.

SANFORD, A. J. and GARROD, S. C., 1981, *Understanding Written Language*, Chichester, Wiley.

SAN MATEO VALDEHÍTA, 2001, "Análisis detallado de las colecciones más relevantes y utilizadas en la enseñanza de E/LE", en *Cuadernos Cervantes* n° 32, pp. 32-40.

SANZ PASTOR, M., 2000, "La literatura en el aula de ELE", en *Frecuencia- L*, julio 2000, pp. 24-27.

, 2002, "La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura", en *Actas de Expolingua*, Madrid (en prensa).

, 2004, "Principios de creatividad y teoría literaria aplicados a la enseñanza de ELE. El símbolo: conceptos generales y repercusiones didácticas", en *Mosaico* n° 12, Conserjería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Edimburgo, Bélgica (en prensa).

SHAFT, A., 1967, *Lengua y conocimiento*, México, Grijalbo.

SHANK, R. and ABELSON, R., 1977, *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

SIERRA MARTÍNEZ, Fermí, 1980, "Shemata: The building blocks of cognition", en R. J. Spiro *et al.* (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 33-58.

SMITH, 1972, *Understanding reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

, 1978, *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

SPILLNER, B., 1979, *Lingüística y literatura. Investigación el estilo retórico. Lingüística del texto* (trad. Elena Bombín), Gredos, Madrid.

STERN, S. L., 1991, "An Integrated Approach to Literature in ESL / EFL", in Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, USA, pp. 328-346.

TALENS, G. *et al.*, 1978, *Elementos para una semiótica del texto artístico*, Madrid, Cátedra.

TEBEROSKI, A., 2002, "Las filtraciones de la escritura en los estudios psicolingüísticos", en E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Colección lee, Gedisa, Barcelona, pp. 105-123.

TINKER ,1928a, "The relative legibility of the letters, the digits and of the certain mathematical signs, en *Journal General Psychology* nº 1, pp. 472-496.

,1928b, "Numeral nerons nord for efficiency in reading", en *Journal Apliqué Psychology* Nº 12, pp.444-467.

,1930, "The relative legibility of modern and old style numerals", en *Jounal Experimental Psychology* nº 13, pp. 453-461.

TOLCHINSKI, L., 1999, "Leer y escribir en la diversidad", en F. Carvajal y J. García Ramos (coomp.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*, Sevilla, MECED, pp. 145-153.

UNDERWOOD, N. R. and McCONKIE, G. W., 1985, "Perceptual span for letter distinctions during reading, en *Reading Research Quater* n º2, XX, pp. 153-163.

UNDERWOOD, N. R. and ZOLA, D., 1986, "The span of letter recognition of good and poor reader, en *Reading Research Quaterly* Nº 1, XXI, pp. 6-20.

VALERA, Juan, 1997, *Pepita Jiménez*, Santillana, Colección Leer en es español, Universidad de Salamanca, Madrid.

VAN EK, J., 1984, *Across the threshold readings from the modern languages project of The Council of Europe*, Oxford, Pergamon Press.

VAN DIJK, Teun, 1993, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo veintiuno editores.

VENTURA, F., 1999, "¿Cómo enseñar a leer y escribir hoy?", en F. Carvajal y J. García Ramos (coomp.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*, Sevilla, MECED, pp. 61-70.

VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (ed.), 2000, *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*, Buenos Aires, Colihue.

WELLS, G., 1986, *The meaning makers*, Heinemann (Versión castellana de C. Milla Soler, 1998, *Aprender a leer y a escribir*), Barcelona, Laia.

WIDDOWSON, H. G., 1975, *Stylistics and the teaching of literature*, Edinburgh, Longman.

WHITE, R. V., 1983, "Approaches to the reading teaching", en *Teaching language as communication*, Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès, Barcelona, ICE-UAB, pp. 11-15.

ZANÓN, J., 1988, "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I). Del aprendizaje a la adquisición de la lengua segunda", en *Cable* nº 2, pp. 47-52.

,1988, "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II). Comunicación y discurso en clase de lengua", en *Cable* nº 3, pp. 22- 31.

Antologías de textos literarios para ELE

GÓMEZ DEL MANZANO, M. *et al.*, 1994, *España escribe sobre Europa. Antología del Español Lengua Extranjera*, SM, Madrid.

LUQYE DURÁN, J. De D. Y LUQUE NADAL, L. 2001, *Nuevas narraciones españolas 3. Nivel avanzado*, Madrid, SGEL.

MASOLIVER, J., 2000, *Historias breves para leer. Nivel intermedio*, Madrid, SGEL.

, 2002, *Historias breves para leer. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.

MORENO, C. (dir.), 2003, *Cuentos, cuentos, cuentos. Nivel avanzado*, Madrid, SGEL.

(dir.), 2003, *Cuentos, cuentos, cuentos. Nivel superior*, Madrid, SGEL.

Colecciones y series de lecturas graduadas para ELE

Colección *Clásicos adaptados : Clásicos breves*, Madrid, Anaya.

Colección *Clásicos adaptados: Leer los clásicos*, Madrid, Anaya.

Colección *Gominola*, Madrid, Edinumen

Colección *Es para leer. Aprende español disfrutando de la lectura*, Espasa, Madrid.

Colección *Historias breves para leer*, Madrid, SGEL.

Colección *Historias que pasan*, Madrid, SGEL.

Colección *Lecturas en español fácil*, Madrid, SGEL.

Colección *Lecturas graduadas en español*, Madrid, SGEL.

Colección *Lecturas clásicas graduadas*, Madrid, Edelsa.

Colección *Lecturas en español fácil*, Madrid, SGEL.

Colección *Lee y disfruta*, Madrid, SGEL.

Colección *Leer es fiesta*, Madrid, Edelsa.

Colección *Lecturas graduadas*, Madrid, Edinumen.

Colección *Lee y disfruta*, Madrid, SGEL.

Colección *Leer en español*, Madrid, Santillana.

Colección *Para que leas*, Madrid, Edelsa.

Colección *Textos en español fácil*, Madrid, SGEL.

Colección *Venga a leer*, Barcelona, Difusión.

Serie *Aires de fiesta*, Barcelona, Difusión.

Serie de *Almacenes a la española*, Barcelona, Difusión.

Serie *América Latina*, Barcelona, Difusión.

Serie *Hotel Veramar*, Barcelona, Difusión.
Serie *Lola Lago*, Barcelona, Difusión.
Serie *del Mediterráneo*, Barcelona, Difusión.
Serie *Plaza Mayor*, Barcelona, Difusión.
Serie *Primera Plana*, Barcelona, Difusión.

Catálogos

Catálogo de *Clásicos adaptados*, 2003, Madrid, Anaya.
Catálogo general 2002 de Español Lengua Extranjera, Madrid, Espasa.
Catálogo de Lengua española y español para extranjeros, 2003, Madrid, Edinumen.
Catálogo de Español para extranjeros, 2003, Madrid, SGEL.
Catálogo de Español lengua extranjera, 2003, Madrid, Edelsa.
Catálogo de Español Lengua Extranjera, 2004, Barcelona, Difusión.
Catálogo de Español Lengua Extranjera, 2004, Madrid, Anaya.

Direcciones en Internet

www.cervantes.es
www.cervantesvirtual.com/bib-autor/clarin
[cvc.cervantes.es /actcult/clarin/catalogo](http://cvc.cervantes.es/actcult/clarin/catalogo)

