

Máster Universitario en Enseñanza de Español como
Lengua Extranjera

CIESE-Comillas/UC

Año académico 2019-2020

**APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA
INTERTEXTUALIDAD A PARTIR DE TEXTOS
LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

Realizado por Javier Maruri Jiménez

Dirigido por Miguel Carrera Garrido

RESUMEN

En el presente trabajo se propone una forma muy directa y sencilla de integrar los textos literarios en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE). La propuesta se aparta de la opinión general, expresada en un considerable número de artículos académicos, que encuentra en dichos textos un excelente medio para tratar todos los contenidos de aprendizaje usuales. Aquí se procura atender a la literatura como objeto de placer estético, para lo cual se pasa revista a las principales teorías del siglo XX que han intentado caracterizarla, con particular énfasis en las que se empeñan en describir un objeto de estudio distinto y autónomo. Se presenta el concepto de intertextualidad y se da preferencia a una de sus variantes específicas, la que revela relaciones entre textos no literarios y textos literarios; aplicado a las secuencias didácticas propuestas, se espera que este recurso facilite la lectura comprensiva y el goce personal.

Palabras clave: literatura en ELE, literariedad, función poética, pragmática literaria, intertextualidad.

ABSTRACT

This paper proposes a very direct and simple way to assimilate literary texts into the Spanish as a Foreign Language (SFL) class. The proposal departs from general opinion, expressed in a considerable number of academic articles, which finds in these texts an excellent way to deal with all the usual learning contents. Here we try to attend to literature as an object of aesthetic pleasure, for which we review the main theories of the 20th century that have tried to characterize it, with particular emphasis on those that attempt to describe a different and autonomous object of study. The concept of intertextuality is presented and preference is given to one of its specific variants, the one that reveals relationships between non-literary texts and literary texts; applied to the proposed didactic sequences, it is expected that this resource will facilitate reading comprehension and personal enjoyment.

Keywords: literature in SFL, literariness, poetic function, literary pragmatics, intertextuality.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	MARCO TEÓRICO	5
	1. Estado de la cuestión: ¿por qué o para qué se recomienda la literatura en la enseñanza de ELE?.....	5
	2. Características particulares de los textos literarios	13
	2.1. Formalismo ruso: los tres rasgos de la <i>literariedad</i>	14
	2.2. Roman Jakobson: la función poética del lenguaje	21
	2.3. Pragmática literaria: un uso específico de la lengua	27
	3. La competencia literaria: capacidad para <i>usar</i> la lengua	33
	4. La intertextualidad: <i>textos en diálogo</i>	36
	5. Las hipótesis de Krashen: comprensión, placer y aprendizaje.....	39
III.	BLOQUE PRÁCTICO	43
	1. Diseño de actividades.....	43
	2. Propuesta didáctica.....	44
	PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA	45
	SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	49
	TERCERA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	53
	CUARTA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	55
IV.	CONCLUSIONES	58
V.	BIBLIOGRAFÍA	61

I. INTRODUCCIÓN

El valor didáctico de la literatura es, hoy por hoy, una verdad irrefutable. Si no se entra en detalles acerca de autores y obras, es casi imposible imaginar a un docente de lengua que afirme categóricamente que la literatura es inútil, una pérdida de tiempo. Incluso los que no pueden precisar con exactitud cuáles son sus aportes convienen en que se aprende mucho al leer obras literarias. Así de prestigiosas son las *bellas letras*.

La enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el presente siglo no ha sido ajena a esta opinión generalizada. Quizás no sea verificable en la práctica, pero sí en la reflexión, pues es ya larga la lista de artículos académicos que defienden la inclusión de textos literarios en el aula. ¿Qué los hace tan pertinentes, tan valiosos? Casi todos coinciden en su indudable riqueza gramatical, léxica, cultural; en pocas palabras, consideran que son muestras privilegiadas de lengua española. Pero lo que no se percibe con claridad es un intento por destacar aquellas cualidades que le dan especificidad a la lengua literaria —su composición atípica, su carácter lúdico, por mencionar ahora solo un par— y que la diferencian de los usos más cotidianos del idioma. El sentir general de tales planteamientos es que con la literatura *también* se puede aprender español.

En este punto podría parecer que intentamos negar total o parcialmente la afirmación anterior. No es el caso. Estamos convencidos de que la literatura no se diferencia de ningún otro tipo de texto en cuanto muestra de lengua: si se la selecciona y trabaja adecuadamente, puede sin dudas ser un medio valioso para el aprendizaje lingüístico. El presente trabajo pretende tan solo sugerir una vía complementaria: la inclusión de literatura en el aula de ELE con el fin de que el aprendiente reproduzca la experiencia de cualquier lector de obras literarias. Se trata de una lectura que de alguna forma suspende la consciencia explícita de que se está aprendiendo un idioma para perseguir otros propósitos: la diversión desinteresada, la reflexión creativa e incluso el puro placer estético. Operaciones y emociones todas que de ninguna manera anulan el aprendizaje que se procura en el aula.

Pero no impedir el aprendizaje no es lo mismo que favorecerlo. ¿Para qué, entonces, incluir la literatura en la planificación de clases de ELE según estos propósitos? Pues para exponer al alumno a manifestaciones lingüísticas que, si bien pueden estar alejadas de los usos convencionales, forman parte del patrimonio de la lengua meta; y hacerlo propiciando el sentimiento de bienestar que se desprende de aquella lectura que

no parece determinada por la adquisición de conocimientos y destrezas específicos, es decir, por el puro gusto de leer. Todo lo cual se consigue evitando los planteamientos que aprovechan los textos literarios únicamente por aspectos como los tiempos verbales o el vocabulario incluido. Es la nuestra, insistimos, una propuesta que persigue el tratamiento de la literatura en sus propios términos, visibilizando lo que tiene de novedosa, de transgresora, de artística sin más, mediante un proceso en el que es del todo necesario referirse a la lengua en la que están escritos los textos tratados.

Ya desde estas líneas introductorias se hace énfasis en la complementariedad de la opción escogida para este trabajo. Lejos está el afán de erigir nuestra propuesta como un modelo imbatible de enseñanza, como la única manera plausible de trabajar con literatura en las clases de ELE. Es más, pensamos que también es un complemento debido a otra posible ausencia: los textos literarios no son indispensables para aprender español. Simplemente queremos hacer notar que su inclusión en el aula se justifica y se aprovecha mejor si se atiende a sus cualidades artísticas específicas. El aporte de las páginas que siguen será, por tanto, más apreciado por individuos —docentes o estudiantes— con hábitos de lectura afianzados o con curiosidad sobre el tema.

Al inscribir este trabajo en una línea de pensamiento que rescata el valor diferenciador de los textos literarios, queremos a la vez reconocer como parte del aprendizaje de la lengua española todos los conocimientos y operaciones mentales que se ponen en funcionamiento al trabajar destrezas escritas a partir de la literatura. Por esta razón, las actividades didácticas que se propongan se ajustarán a la concepción teórica defendida y estarán desarrolladas con la suficiente coherencia como para que sea factible tomarlas como guía de lo que puede ser una plausible incorporación de la literatura en el aula de ELE.

En consonancia con todo lo dicho, este trabajo de fin de máster aspira a cumplir con los siguientes objetivos generales:

- Contrastar las diferentes concepciones sobre el uso apropiado de la literatura en la enseñanza de ELE.
- Exponer las características más relevantes que fueron atribuidas a la literatura durante el siglo XX.
- Identificar un criterio idóneo para incluir la literatura en la enseñanza de ELE.

Estos, al mismo tiempo, se expresan con más singularidad en los siguientes objetivos específicos:

- Demostrar que la reflexión sobre la inclusión de la literatura en la enseñanza de ELE no atiende al fomento de la apreciación estética.
- Destacar las características diferenciales de los textos literarios con miras a su valoración exclusiva en el aula de clases.
- Sugerir cuatro secuencias didácticas para el nivel de referencia C que incluyan muestras de literatura según los parámetros definidos en el trabajo.

Para la consecución de estos objetivos se ha estructurado el trabajo de la forma que resumimos a continuación:

El marco teórico consta de cinco capítulos bien definidos. El primer capítulo plantea cuál es el estado de la cuestión con respecto a la inclusión de textos literarios en la enseñanza de ELE. Se presentan en detalle los artículos y ensayos que abordan específicamente esta temática. El hilo conductor pone de relieve qué respuesta dan los autores a la siguiente pregunta: ¿por qué o para qué se recomienda la literatura en las clases de ELE? Se verifica una tendencia mayoritaria a aprovechar los textos literarios por ser muestras ideales para enseñar una variedad de contenidos: gramaticales, funcionales, pragmáticos, léxicos, etc.; la carencia estriba en que pocas propuestas aspiran a que el aprendiente se percate del valor que tienen en cuanto *literarios*, o sea, aquellos que proporcionan al lector un placer desinteresado, por el puro gusto de leerlos. El segundo capítulo se ciñe a las particularidades que permiten hablar de una lengua literaria distinta de una lengua ordinaria. Partiremos de la teoría de los formalistas rusos y de la función poética que reveló Jakobson, por ser un concepto que marca lo distinto sin valerse de supuestas esencias o fuerzas misteriosas, sino atendiendo al circuito de comunicación. Llegaremos luego al tratamiento pragmático de la cuestión, en el que, siguiendo la misma línea, se debate sobre qué tipo de acto de habla es el que ejerce la literatura. El concepto que nos interesa en el tercer capítulo es el de *competencia literaria*. Se exponen las ideas de los autores que trataron el tema: Bierwisch, van Dijk, Culler, Riffaterre. Nuestra postura es privilegiar las operaciones mentales que concurren a la captación del sentido más completo posible de los textos, siempre con el afán lúdico y el placer como fines

últimos. El cuarto capítulo versa sobre la *intertextualidad*, recurso sobre el que se asienta nuestra propuesta didáctica. Se empieza señalando cómo Kristeva le da el nombre que conocemos, cómo Genette se esmera luego en una clasificación que sirve para dar cuenta de cada uno de los elementos que se ponen en relación; se finaliza exponiendo la noción de *intertexto*. En el quinto capítulo se exponen algunas hipótesis de Krashen que explican la importancia de una lectura sin presiones para la comprensión y desarrollo de la lengua.

El bloque práctico se vale de la intertextualidad como recurso dominante. La idea que subyace a las actividades que serán diseñadas es que el reconocimiento de una estructura/formato/tipo ya conocido por el discente en su uso habitual le provee de una ventaja cognoscitiva al enfrentarse a textos literarios en los que el uso se da con modificaciones e intenciones distintas. En todos los casos se presenta cada par de textos, y la mecánica de los ejercicios tiende a que el alumno descubra los recursos que posibilitan la desviación estética y el efecto esperado en el lector.

Al final se expondrán las conclusiones. Por no tratarse de un trabajo de experimentación con fines probatorios, nos centraremos en la explicación de las relaciones de la ya explícita propuesta didáctica con todos los conceptos desarrollados con anterioridad. Futuras líneas de investigación serán sugeridas a partir de la concepción defendida: que en el aula de ELE se puede leer y trabajar con textos literarios como lo que son, esto es, como verdadera literatura.

Terminamos esta introducción confesando que la pandemia ocasionada por la COVID-19 nos obligó a modificar el plan de trabajo original. La ausencia que más echamos en falta es un análisis de cuatro manuales de ELE, del tipo *curso de literatura*, que habían sido localizados por internet —de forma dispersa— a inicios de 2020 en una biblioteca pública (Madrid), en la del CIESE (Comillas) y en la del Instituto Cervantes (Alcalá de Henares). El haber conseguido solo uno de los libros en el primero de los espacios mencionados nos decidió a omitir aquel apartado, que sin duda habría permitido describir y contrastar algunas ideas que, en el estado de la cuestión, solo aparecen enunciadas. No está de más decir que esta limitación se hace extensiva a todas las obras completas de ELE —especialidad de poca evolución en Guayaquil, donde se redactó todo este trabajo— que hubiesen podido ser consultadas de manera presencial; todavía más: en el momento de escribir estos renglones, las bibliotecas públicas y universitarias permanecen cerradas en esta cálida ciudad. Con todo, esperamos que el esfuerzo por suplir tan lamentable carencia se haga visible en todo lo que sigue.

II. MARCO TEÓRICO

1. Estado de la cuestión: ¿por qué o para qué se recomienda la literatura en la enseñanza de ELE?

Después de los años de ausencia que sucedieron al declive del método gramática-traducción, la literatura retornó en España a los manuales de ELE en la década de los ochenta del siglo pasado (Martín Peris, 2000: 122). La reflexión consciente sobre su uso como material apropiado no tardó mucho en manifestarse, a pesar de que en un artículo publicado en 1991 el docente y escritor Emilio Quintana revela el desfase con respecto a la lengua inglesa: «Personalmente no conozco una bibliografía en castellano que plantee estas cuestiones adaptándolas a las peculiaridades de nuestra lengua y al acervo concreto de nuestros textos literarios» (90), para concluir más adelante que «lo deseable sería desarrollar en castellano un *corpus* y una metodología propia» (92). Este deseo no se ha cumplido hasta la fecha, al menos no de forma definitiva y reconocida por todos, pero sí se han hecho muchas propuestas que arrojan luces sobre el asunto.

Antonio Mendoza Fillola (1992: 24-25) encuentra varias razones para justificar el empleo de textos literarios en el aula de ELE, que podemos resumir así: son un tipo de producción lingüística más, con sus propias convenciones, igual que cualquier texto; amplían el conocimiento de otros recursos que permiten diversificar la expresividad comunicativa; pueden sintonizar con el conocimiento previo del alumno que lee literatura en su L1; la novela y el teatro reflejan usos cotidianos de la lengua. Se extiende en la importancia de la comprensión lectora y, de paso, menciona el goce producido: «El placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender lo leído» (32), pero no lo resalta como un fin autónomo. En un artículo posterior (2004) establece las prioridades con más claridad:

En el contexto específico del aprendizaje de LE, la presencia de la literatura en las previsiones curriculares y en las actividades del aula tiene su particular objeto en el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales de la lengua meta. Cuando aparece en el aula de lengua, por encima de sus finalidades estéticas y lúdicas, el texto literario presenta y asume otras perspectivas y posibilidades de formación (9).

Sitman y Lerner (1994) afirman que «el texto literario funciona como estímulo que incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas del mismo, evitándose así el vacío temático y la ejercitación del idioma en contextos artificiales» (228). Reconocen a todo este proceso un fin motivacional que tiende al disfrute: «Más importante aún es la sensación de logro que experimenta el estudiante [...] por haber comenzado, terminado, comprendido e incluso disfrutado de un texto literario en la lengua meta» (230).

Félix Sanz González (1995) revela la frustración que el mentado placer padece efectivamente en la sesión de clase:

Siempre se ha invocado el gozo como objetivo último del texto literario: desde la doble perspectiva del autor y del lector. Al llevar el texto literario al ámbito del aula de lengua extranjera, ese objetivo sufre una considerable desviación, como es obvio (121).

Quizás no sea tan obvio, pero es de esperarse que el objetivo de la lectura se desvíe hacia la captación de las construcciones lingüísticas estudiadas en clase.

Pablo Juárez Morena (1996: 277-278), basándose en su propia experiencia como docente, reconoce cinco finalidades que dan sentido a la inclusión de textos literarios en la enseñanza de ELE: contenidos gramaticales; historia de la literatura; contenidos culturales, históricos y sociales; enriquecimiento de la comprensión lectora; integración de destrezas y contenidos socioculturales. Mediante la conjunción de todos ellos, concluye, «despertamos [el interés de los alumnos] por nuestra cultura y el placer por la lectura» (278), sin que este último aparezca como un objetivo diferenciado.

Felipe Pedraza Jiménez (1996) no hace muchas distinciones entre la enseñanza de lengua española como L1 o L2. Para él la comunicación entre nativos y los textos literarios proveen de muestras de la «lengua real», sin detenerse a especificar qué entiende por tal. Refiriéndose a las clases de bachillerato, recalca la misma idea al afirmar que «los textos creativos son realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua» (61), razón por la que defiende su presencia en los programas de estudio. Todas sus recomendaciones sobre el uso de obras literarias en la enseñanza de ELE tienen que ver con el minucioso trabajo de selección y hasta de modificación: «Los textos han de ser modelos de lengua actual, sin arcaísmos, sin complejidades sintácticas inusuales, con un vocabulario común y propio del habla cotidiana. Esta premisa nos obliga y autoriza a adaptar levemente las obras de otras épocas» (66). Por aquí asoma el problema de la

autenticidad, cuya importancia se extiende a cualquier muestra de lengua y que, quizás para algunos, en literatura se torna decisivo.

No muy distintas de todas las anteriores son las razones que da Ana Almansa Monguilot (1999), a pesar de que pone más énfasis en la motivación que necesariamente produce la lectura:

La libertad de interpretación de todo texto, implícita en la multiplicidad potencial de sus lecturas, acrecienta la confianza del alumno y aleja el miedo al error. Lo gratificante, además, de toda aventura intelectual o sentimental, la satisfacción de todo descubrimiento personal —asociado en este caso a la fascinación por lo nuevo e «inaudito» del lenguaje— es tanto mayor cuanto que el alumno sabe que está accediendo al último nivel de competencia exigible en una lengua, que se le está dando pasaporte en «patria» ajena y ocasión para acceder a algunas de sus claves y «secretos» (5).

Algo del prestigio que mencionábamos en las primeras líneas de la introducción queda traslucido aquí. Si efectivamente se consigue que el aprendiente se sienta motivado por su comprensión de las lecturas, no vemos razón, de momento, para reprobar ese «prejuicio favorable» que pesa sobre la literatura.

Matilde Martínez Sallés (1999), al recoger las opiniones sobre el tema que nos ocupa, llama la atención sobre la perspectiva que se ha adoptado en lo tocante a nomenclatura:

En la última década, la Literatura ha regresado a las aulas de ELE a partir de la aparición y del establecimiento de modelos didácticos basados en el enfoque comunicativo. Pero su regreso se ha hecho bajo la perspectiva textual. No se habla tanto de Literatura sino de textos literarios, aceptados por un doble aspecto: como muestras culturales de la lengua que los alumnos aprenden y como textos auténticos y comunicativos pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además, sin la banalidad de los textos pedagógicos (19).

¿Se refiere a que los textos de los manuales son banales porque no son auténticos?, ¿o más bien a que tratan temas de menor profundidad (psicológica, cultural, filosófica, etc.) que los textos literarios? No tendría que ser esto un escollo para el enfoque comunicativo, tan orientado como está hacia las realizaciones lingüísticas del día a día. Expresa un parecer, eso sí, que insiste en el renombre del quehacer literario. La autora finaliza sensatamente haciendo visible el debate de «si hay o no lugar para la Literatura en el currículo de ELE», y preguntándose «¿es necesario o no el aprendizaje de la Literatura

en ELE?, y si lo es, ¿en qué contextos?, ¿es posible hacer una lista de contenidos mínimos que debería contemplar este aprendizaje?» (22). Preguntas que apuntan más hacia la literatura como una asignatura que como un medio para adquirir destrezas o para propiciar el goce personal.

Ernesto Martín Peris (2000: 107) reivindica la utilización de textos literarios como medios válidos para el aprendizaje. Fundamenta su opinión en dos premisas: se trata de un tipo particular de uso lingüístico, sometido a los mismos principios que determinan cualquier acto de comunicación humana; y porque son potenciadores de los procesos de obtención de significados, los cuales se desarrollan por igual al usar o al aprender una lengua. En su análisis de manuales constata que los textos literarios son relegados siempre hacia el final, por lo que concluye que se proponen como un «complemento [...] del aprendizaje, y no [como] parte integrante del mismo» (123); complementariedad que defendemos en este trabajo.

La primera declaración expresa y exclusiva en favor del placer estético la encontramos en Coloma Maestre (2002):

La importancia definitiva de la competencia literaria radica en que, a pesar de que la literatura se utiliza en ELE para implementar la competencia cultural, discursiva o lingüística, hemos de reconocer que todas estas competencias se pueden incrementar y adquirir por otros cauces. En cambio, hay ciertos aspectos, ese reconocimiento, goce estético, lúdico y artístico por la literatura, que solo es posible engendrarlo e implementarlo a través del consumo de la propia literatura (232).

Sin embargo, concluye reconociendo que es difícil en las actividades la diferenciación tajante entre los fines literarios y los extraliterarios, por lo que se debe procurar una complementariedad entre ambos (235). Sobre el concepto de *competencia literaria* trataremos en el tercer capítulo.

Branka Kalenic Ramšak (2002) intenta aunar esos dos fines a través del papel decisivo que cumple la literatura en el aula:

[...] *docere aut delectare* (*docere* - la función social de transmitir una serie de valores históricos, culturales, nacionales..., *delectare* - el placer del texto, la afición para la lectura, el espíritu crítico), [esto] solo puede ser fruto de la comprensión del mensaje, de la sucesiva y creciente revelación de lo que la obra ha codificado artísticamente (483).

El modelo de trabajo que propone a continuación no impide esta máxima horaciana (que exige el *et* en lugar del *aut*), pero es tan tradicional y completo que parece más apropiado para hispanohablantes. Quizás por esto concluye que «el estudio de literatura extranjera por parte de los estudiantes no nativos decididamente no difiere del de los nativos» (490).

Biedma y Lamolda (2004) introducen un artículo —en el que proponen unas pocas secuencias didácticas para la asignatura de Literatura Española (ELE)— con unas ideas que hacen pensar en la literatura como contenido de clases:

Cuando en clase de L-2 se emplea un texto habitualmente es para usarlo como pretexto. Es decir, para introducir determinadas estructuras gramaticales, sintácticas o pragmáticas que se van a trabajar en clase. Nosotras proponemos usar el texto como objeto. La literatura es el contenido de nuestras clases, no la lengua. La lengua es un medio, aunque absolutamente necesario (1).

M.^a Dolores Albaladejo García (2007: 6-9) explica cinco motivos que justifican la presencia de la literatura en el aula de ELE: universalidad de los temas tratados, autenticidad del material, valor cultural de las obras, riqueza lingüística de los textos y compromiso personal con lo que se lee (lo que torna inconsciente el aprendizaje). Después ofrece una larga lista de tipos de actividad para poner en práctica antes, durante y después de la lectura de los textos literarios. Sequero Ventura Jorge (2015: 36-38) suscribe y comenta los mismos motivos.

Aurora Biedma (2007) insiste en la idea de que los textos literarios exponen al discente a una variedad más amplia de construcciones y recursos lingüísticos (245). Su propuesta supone un intento por conjugar, con miras a superar sus deficiencias, el enfoque que atiende solo a la lengua y el enfoque centrado en la literatura como contenido:

Hasta ahora, el texto literario se ha venido «utilizando» como excusa para un objetivo concreto de la clase de lengua, es decir, el «texto» hacia el «lenguaje», o viceversa, en una clase cuyo objetivo es literario meramente, el lenguaje queda en un segundo plano, ignorándose todos los valores referenciales y representativos en sí mismos. Nosotros proporcionamos un paso más en este último aspecto, y es el hecho de llegar al análisis y manipulación lingüística desde todos los recursos necesarios para su asimilación y volver de nuevo al texto para abordar todos los valores literarios del mismo (248).

No es difícil imaginar (así lo demuestra la mayoría de los artículos aquí tratados) una didáctica de textos literarios abocada exclusivamente hacia el lenguaje, pero cuesta pensar

que ocurre exactamente lo mismo con la que estudia la literatura como contenido: esos «valores literarios» son casi inaprensibles si se ignoran por completo las características de la lengua empleada. De todas formas, no está de más la reconciliación.

Esther Forgas Berdet (2007: 221-222) aboga por un estudio funcional de la literatura en la clase de ELE, lo que proporciona varias ventajas: ayuda a practicar la gramática, incrementa el vocabulario, ayuda a reconocer los valores estéticos, facilita el contacto con variedades dialectales del español.

Iriarte Vañó (2009: 188) llama la atención sobre la excesiva importancia dada al vocabulario al trabajar con textos literarios. A pesar de que no especifica claramente las razones que justifican su inclusión en el aula, sí deja claro que las actividades pedagógicas deben ser diseñadas teniendo en cuenta las competencias que se desean desarrollar, y que dependen de las dos concepciones que ya se han sugerido previamente: la literatura como *medio* / la literatura como *meta* (188-190).

Ambigua en apariencia es la conceptualización de Rudolf Stembert (2009), quien considera los textos literarios como otro tipo más de producción comunicativa, pero que a su vez exige un tratamiento diferenciado:

El texto «literario», puesto que ha sido escrito por una persona con el fin de ser leído por otras, es [...], como los textos informativos, el producto de un acto de comunicación. Por consiguiente, no hay razón para descartarlo. Pero hay que tratarlo como tal y no como un texto elaborado con fines didácticos, lo que va a modificar la didáctica puesto que estamos en un contexto escolar y que esta actividad, por lo menos al principio, va a desarrollarse en el aula (249).

Palacios González (2011: 19-20) afirma que con la literatura se puede desarrollar la totalidad de competencias involucradas en el aprendizaje de una segunda lengua. Lo mismo sostiene Adela Granero Navarro (2017: 66), quien concluye advirtiendo que «no debemos olvidar la naturaleza de estos textos y hemos de abordarlos como lo que son, tratando de despertar en nuestros alumnos el interés por la lectura, ayudándolos a preciar el valor estético y literario de los mismos» (70). Una idea muy similar, expresada de manera sintética y clara, es la que propone Zúñiga Lacruz (2015) al señalar que «el objetivo del empleo de materiales literarios es saber asimilar, observar y utilizar los datos lingüísticos que componen el texto a través de una lectura amena» (56).

Charo Nevado Fuentes (2015: 157-159) encuentra muchas ventajas en el uso de textos literarios: su aporte de conocimientos culturales, su carácter de material real

(autenticidad), la potenciación de las cuatro destrezas, la transmisión de estructuras gramaticales, el incremento de léxico, su apropiada contextualización y su papel motivador para que el lector se interese en la Literatura (con mayúscula).

Este recorrido, aproximadamente cronológico, no necesita mayores aclaraciones ni un pormenorizado desglose de ideas comunes. Los textos literarios han sido considerados siempre muestras de lengua muy aprovechables, dado que permiten trabajar todas las destrezas y transmitir una gran variedad de contenidos: gramaticales, léxicos, discursivos, culturales, etc. Nada que no se pueda decir de cualquier otro tipo de texto que haya sido bien seleccionado. Algunos coinciden en precisar que el valor estético es la verdadera nota distintiva, e incluso destacan el placer como el objetivo más importante de todos, pero sus razonamientos y propuestas didácticas no se desprenden íntegramente de él, de su consecución efectiva en los alumnos de ELE.

La concordancia de todas estas ideas previas puede ser verificada también en un documento que, aunque no pretende ser dogmático, sí exige más atención por su condición de referente en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Allí se enumeran unas pocas actividades que dan relieve a los usos estéticos de la lengua: cantar, contar historias, escenificar obras, leer y escribir textos literarios. Pero inmediatamente, como si fuese preciso excusarse, se ofrece una mirada más abarcadora de estos usos en apariencia tan limitados: «Este tratamiento [...] puede parecer superficial. No se pretende que así sea [...]. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos» (Consejo de Europa, 2002: 60). El documento correlativo para el idioma español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), no se detiene a especificar los usos artísticos de la lengua, lo que no quiere decir que no contemple la inclusión de literatura en las clases. Entre los objetivos que debe alcanzar un alumno como agente social (nivel de referencia C) se cuenta el de «desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema»; tanto es así que se puntualiza que «pueden ser textos literarios o no literarios» (Instituto Cervantes, 2006), división elemental y categórica que separa dos universos quizás incompatibles.

Hacemos mención aparte de un artículo académico que supone una excepción y que, de paso, nos lleva hacia atrás en el tiempo, pues fue publicado originalmente en 1991. En él, Antonio Garrido y Salvador Montesa parten del análisis de once manuales de ELE y llegan a la misma conclusión que habíamos expuesto: las actividades se limitan a aislar

elementos como tiempos verbales, categorías gramaticales, vocabulario, etc. presentes en textos literarios, y esto es lo que trabajan como objeto de enseñanza. En sus propias palabras: «Los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como tales textos literarios. Son soportes de otras explotaciones didácticas y se podría utilizar cualquier otra tipología textual para conseguir los mismos o mejores objetivos» (Garrido y Montesa, 2010: 388). Encuentran en la *función lúdica* el verdadero rasgo especial que debe ser atendido: «La literatura es el lugar en que juega el espíritu para evadirse o comprometerse. El resultado es la obtención de una cierta forma de placer en el lector. Situación comunicativa que no debe desaprovecharse en ningún caso» (390). A partir de esto plantean dos recomendaciones contundentes:

- No es aconsejable usar textos literarios para ninguna de las actividades que puedan desempeñar otro tipo de textos en un plano de igualdad en el rendimiento didáctico.
- Hay que distinguir claramente entre «enseñar» literatura y aplicar textos con una finalidad creativa que sitúe al lector en condiciones óptimas de captar su autonomía y obtener placer (391).

Garrido y Montesa finalizan con una secuencia didáctica que es un ejemplo muy bien logrado de su propuesta. Tanto que, a pesar de que los autores no lo establezcan como paradigma, pensamos que puede servir para trabajar con otras muestras de literatura. La técnica consiste básicamente en contrastar un texto breve muy determinado por su tipología textual con uno del mismo tipo pero que ha sido fracturado, desnaturalizado, problematizado, metamorfoseado en el interior de una obra literaria.

Confesamos ahora que la lectura de este artículo fue la más inspiradora de todas cuantas tratan la problemática que nos ocupa. No dudamos en señalarlo, incluso, como el punto de partida para la elaboración de este Trabajo Fin de Máster. Hemos querido, por tanto, además de mostrar acuerdo y aceptar los consejos de los dos autores, extender las cualidades de su única propuesta didáctica a otras posibilidades, diferentes en cuanto a las muestras de literatura y a las actividades específicas, pero similares por su intención pedagógica dominante. Al esclarecer el recurso que posibilita allí la explotación didáctica nos ha parecido encontrarlo en la intertextualidad, y por considerarlo pertinente y bienavenido, nos hemos apoyado exclusivamente en él. Pero antes de su necesario planteamiento y explicación, debemos reflexionar acerca de la «naturaleza» de los textos que supondrán nuestras muestras. Seguiremos, por esto, según la estructura que propusimos al inicio, con el tratamiento de la literatura como una forma o uso distinto de

la lengua, pues a ello apunta una propuesta didáctica que pretende poner de relieve la originalidad y el carácter placentero de los textos literarios.

2. Características particulares de los textos literarios

En el MCER se nos recuerda que «el término “texto” se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian» (Consejo de Europa, 2002: 91). Y ya veíamos cómo el PCIC, entre muchas clasificaciones posibles, menciona una que distingue los textos *literarios* de los textos *no literarios*. Su evidente simplicidad revela que el criterio taxonómico radica en el «ser literario» de algunos textos, es decir, de aquellos a los que se alude en conjunto en al menos una de las acepciones del vocablo *literatura*. Así se ha entendido siempre, sobre todo para describir su producción a lo largo del tiempo, pues

la historia de la diferenciación de lo literario —en relación con las otras formas y medios de expresión simbólica y en relación con lo que sería un uso no *poético* de la lengua— está vinculada directamente con las investigaciones sobre la naturaleza de lo literario (Meletinsky, 2002: 17).

Pero ¿qué es exactamente la literatura? Y, por ende, ¿qué obras, qué textos pueden ser considerados como literarios? Estas cuestiones no son nada necias si se tiene en cuenta que dan sentido a todas las cavilaciones de los autores que presentamos con anterioridad, porque de lo contrario sería ocioso preguntarse por la pertinencia de su inclusión y hacer propuestas a partir de textos *específicamente* literarios. Sin embargo, no todos los articulistas ahondan en la teorización, en la conceptualización que ahora dejamos entrever, sino que más bien pasan a detallar directamente las bondades que la literatura aporta a la clase de ELE. Es como si todos diéramos por sentado cuáles son los textos literarios y cuáles no. Y en verdad que así nos sucede. Confiamos en lo que la escuela y la tradición nos han dicho al respecto, legándonos una especie de catálogo de nombres y obras que automáticamente relacionamos con el mundo de la literatura.

No vamos a anatematizar esta práctica forma de reconocimiento y aprobación. Todo referente es útil para empezar a formarnos una opinión, sobre todo si debe estar referida al universo inabarcable —en cuanto a lectura personal— de las obras literarias. Pero no podemos pasar por alto dichas cuestiones en este trabajo, aun cuando, siguiendo

a Northrop Frye (2020), estimamos imposible dar respuestas definitivas e irrefutables a las preguntas antes planteadas: «“What is literature?” We have no real standards to distinguish a verbal structure that is literary from one that is not» (13).

Lo importante es que, si defendemos la inclusión de textos literarios en el aula de ELE, es precisamente por reconocerles un cierto carácter distintivo, lo que supone también una explotación con unos objetivos particulares. Por tanto, nos extenderemos un poco para reflexionar sobre las características de los textos literarios a la luz de las teorías más relevantes del siglo XX.

2.1. Formalismo ruso: los tres rasgos de la *literariedad*

A pesar de que los orígenes de la teoría y crítica literaria bien pueden ser ubicados en la era precristiana, su desarrollo con intenciones científicas apenas tiene un poco más de un siglo. Lo que se verificó fue un cambio en la delimitación epistemológica, pues se pasó de estudiar la literatura como una parcela indeterminada del saber humano —a veces desde la pura intuición personal— a hacerlo considerando un objeto de estudio autónomo y unos métodos especializados:

Antes de fines del siglo XIX, el estudio de la literatura no era una actividad realizada de manera independiente: se estudiaba a los poetas antiguos al mismo tiempo que a los filósofos y a los oradores —los escritores de todo tipo— y los escritos que llamamos literarios formaban parte de un todo cultural más vasto. Fue, pues, únicamente con la fundación de estudios específicamente literarios cuando el problema del carácter distintivo de la literatura se planteó (Culler, 2002: 38).

Se atribuye a los formalistas rusos, un grupo de jóvenes lingüistas y escritores, el mérito de aquella fundación a inicios del siglo pasado. Según ellos, para que la actividad analítica y crítica fuese legítima la delimitación de su campo de estudio tenía que establecerse con propiedad. Así, Boris Eichenbaum plantea el problema atendiendo al dictamen de su aspiración científica:

El objeto de la ciencia literaria debe ser el estudio de las particularidades específicas de los objetos literarios que los distinguen de toda otra materia; independientemente del hecho que, por sus rasgos secundarios, esta materia pueda dar motivo y derecho a utilizarla en las otras ciencias como objeto auxiliar (2007: 25).

En 1921, Roman Jakobson dio nombre a todas esas particularidades: *literaturnost*, que ha sido traducido al español como *literaturidad* o *literariedad*. Este concepto nos interesa porque sería, a fin de cuentas, el que nos permitiría identificar cuáles son los textos literarios. Mas el neologismo no expresa nada concreto, remite nuevamente a la realidad que genera la duda. Jonathan Culler (2002: 39) lo explica bien, detallando sus tres rasgos fundamentales: a) los procedimientos que buscan poner de manifiesto la propia lengua; b) la dependencia del texto de ciertas convenciones literarias y su relación con otros textos; c) la voluntad de integrar todos los elementos y materiales compositivos del texto.

a) El formalista ruso Víktor Shklovski aclara el primer rasgo valiéndose de una distinción: «La lengua poética difiere de la lengua prosaica por el carácter perceptible de su construcción» (en Eichenbaum, 2007: 32). Vemos un reflejo de los textos *literarios* y textos *no literarios* que dan lugar a todas estas disquisiciones, aludidos aquí según una clasificación muy básica de tipos de lengua. Debemos entender que, en el uso cotidiano (prosaico) de la lengua, la «arquitectura» de todas las construcciones verbales queda siempre invisibilizada en favor de una comunicación más rápida y efectiva, pues tanto emisor como receptor no tienen consciencia plena de todas y cada una de las palabras y de su disposición en el discurso. Interesa más el sentido «en bloques» de lo que decimos o escuchamos, para lo cual el uso habitual nos capacita tan bien que no necesitamos pensar demasiado para expresar algo o para entenderlo.

Quizás se nos viene a la mente la idea de un robot. No es descabellado. Ocurre con el lenguaje más o menos lo mismo que con las demás actividades recurrentes de una vida cualquiera, pues «si examinamos las leyes generales de la percepción, vemos que una vez que las acciones llegan a ser habituales se transforman en automáticas» (Shklovski, 2007: 59). Esto tiene consecuencias directas en nuestra relación con lo que nos rodea: «Los objetos percibidos muchas veces comienzan a serlo por un reconocimiento: el objeto se encuentra delante nuestro, nosotros lo sabemos, pero ya no lo vemos» (61). Y lo que el arte intenta es liberar a su objeto del automatismo perceptivo: «La finalidad del arte es dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento» (60). O, dicho de otro modo, «reforzar la sensación [para] combatir el automatismo de la percepción» (Domínguez Caparrós, 2011: 50). De ahí que uno de los conceptos clave del formalismo ruso es el de *ostranenie*, que podemos entender como un proceso de singularización, extrañamiento, *desautomatización*, *desfamiliarización*:

«Desfamiliarizar significa reexaminar, volver a “ver”, sentir algo como nuevo y, por un salto de la lógica, recibirlo como arte» (Volek, 1985: 65).

El arte literario no hace otra cosa con su objeto de trabajo, que es la lengua. Para que las construcciones lingüísticas no sean simplemente reconocidas en una obra literaria, para ver detenidamente su «arquitectura», es necesario que estén elaboradas de tal forma que nos llamen la atención, que nos resulten peculiares en la medida suficiente como para detenernos conscientemente en ellas. Esta intencionada perceptibilidad se puede conseguir de muchas formas: «La desviación o la aberración lingüística —la creación de neologismos, las combinaciones insólitas de palabras, la elección de estructuras no gramaticales o aberrantes en el plano semántico— son formas de poner de manifiesto que se utilizan sobre todo en poesía» (Culler, 2002: 40); lo mismo ocurre con «los ritmos, regulares e irregulares, las repeticiones de categorías sintácticas que crean paralelismos, todo tipo de estribillos y de estructuras de clausura» (40). En prosa pueden concurrir técnicas similares: «Las estructuras del relato (paralelismo, reanudaciones y detalles, construcción “escalonada”) producen efectos de clausura, y se considera que expresan que se trata de un discurso bien construido en el que cada detalle se ha de tomar en serio» (40). En realidad, las posibilidades no tienen límite.

Terry Eagleton (2008) explica que para los formalistas rusos «Literature transforms and intensifies ordinary language, deviates systematically from everyday speech» (2). Ofrece un ejemplo muy ilustrativo, que reproducimos por completo:

If you approach me at a bus stop and murmur ‘Thou still unravished bride of quietness’, then I am instantly aware that I am in the presence of the literary. I know this because the texture, rhythm and resonance of your words are in excess of their abstractable meaning —or, as the linguists might more technically put it, there is a disproportion between the signifiers and the signifieds. Your language draws attention to itself, flaunts its material being, as statements like ‘Don't you know the drivers are on strike?’ do not (2).

La aparente cotidianidad del ejemplo nos pone en alerta sobre el alcance de la *literaridad* como factor único y determinante: ¿su sola presencia *hace* literario un texto? No está de más reflexionar sobre esto teniendo en mente los intercambios lingüísticos de todos los días:

El hecho de que un discurso haga perceptible su lenguaje no basta para hacernos aceptar que tenga que ver con la literatura. El discurso publicitario, los juegos de palabras y los errores de expresión nos hacen reaccionar al lenguaje sin que por ello creen literatura» (Culler, 2002: 41).

De todas formas, faltan otros dos rasgos de la *literariedad* que pueden abonar a su comprensión cabal.

b) El texto literario, considerado en su individualidad, jamás es una manifestación íntegra de originalidad, desvinculada por completo de cualquier referente posible. La obra de un autor se inscribe siempre en una tradición literaria ampliamente desarrollada, con cuyos componentes establece una necesaria dialéctica de semejanza y oposición. Shklovski entrevió claramente este carácter convencional de la literatura: «La convencionalidad mora en el meollo de toda obra literaria puesto que las situaciones están libres de sus relaciones cotidianas y se determinan según las leyes de una trama artística dada» (en Culler, 2002: 43). Este *liberarse de lo cotidiano* remite a la *desautomatización* referida con anterioridad, pero ¿para qué hacerlo si se ha de «caer preso» en los modelos y reglas fundados en la tradición literaria? ¿No es esto una paralela forma de automatización? Peligro que debería ser evitado a toda costa, pues debilita el efecto esperado de la obra literaria y, con ello, su propia fijación como tal:

Si el arte depende de la percepción, y esta deja de ser artística en cuanto que la costumbre convierte en habitual un procedimiento, por esperado en un contexto, el hecho literario es algo relativo. Depende de que la forma empleada no se haya gastado, de que el receptor, por no esperarla, se entretenga en su percepción (Domínguez Caparrós, 2011: 52).

El caso es que la copia y sujeción total a modelos dados en verdad menoscaba la apreciación estética. Por eso los escritores intentan siempre innovar a partir de una base que viene de ajeno (no tienen otra opción). Así se consigue que no quede anulado ese *ostranenie* que es el primer requisito para la identificación de lo literario: «La desautomatización es siempre un mecanismo en dos tiempos: un primer movimiento consistente en bloquear los códigos automáticos, al que le sigue otro que busca otras vías (no automáticas) para realizar la percepción» (Sanmartín Ortí, 2008: 86); percepción que suele ser ayudada por la captación de lo desconocido en lo ya conocido.

Así y todo, el papel del artista continúa siendo el de un aplicado renovador en todos los planos posibles, que rehúye siempre lo viejo y caduco. Por eso Shklovski asignó al nacimiento de los valores artísticos una *cualidad de divergencia*, que

se manifiesta en la recreación y deformación de lo real; en el plano lingüístico, se traduce en el apartamiento del uso lingüístico común; en el dominio de la tradición y de la dinámica literaria, se patentiza en el alejamiento de las normas artísticas dominantes en un momento dado (Aguiar e Silva, 1972: 407).

Es una cualidad que, conseguida con acierto, *desautomatizaría* al máximo cualquier obra literaria. Aunque, insistimos, no es posible borrar absolutamente todo referente externo; esto sí es que no se desea justamente lo contrario, pues existen casos en los que se alcanza el efecto perseguido haciendo evidente el vínculo con la tradición. Es lo que sucede siempre —por ejemplo— con el género de la parodia, el cual, según Boris Tomachevski (1982), «presenta siempre la otra obra literaria (o todo un grupo de obras) como el fondo respecto al cual trata de diferenciarse» (210); es decir, hace evidente el recurso original —en palabras del formalista ruso: lo «pone al desnudo»— para que se aprehenda la modificación que depende de él y para que el lector no perciba, burlón, la utilización exacta de un molde:

La puesta al desnudo del procedimiento tiene su origen en el hecho de que un procedimiento perceptible solo tiene justificación estética cuando se hace perceptible voluntariamente. La perceptibilidad de un procedimiento que el autor quiere mantener oculto produce un efecto cómico (lo que no beneficia a la obra). Anticipándose a la posibilidad de una percepción de esa clase, el autor pone al desnudo el procedimiento (210).

Sin embargo, la novedad artística de una obra no puede durar para siempre, porque, según pasan los años, todos los procedimientos, motivos y técnicas son observados en conjunto y en retrospectiva, lo que permite hacer asociaciones que delatan muchos puntos en común en la evolución literaria; y, más importante todavía, se los evalúa desde la sensibilidad y usos vigentes de un lector contemporáneo, que puede incluso llegar a poner en duda su valor literario:

La existencia de un hecho como *hecho literario* depende de su cualidad diferencial [...]; en otros términos, depende de su función. Lo que es «hecho literario» para una época, será un fenómeno

lingüístico dependiente de la vida social para otra y viceversa, según el sistema literario con referencia al cual se sitúa este hecho (Tinianov, 2007: 92).

He aquí otra razón para relativizar la *literariedad* estudiada por los formalistas rusos, de la que todavía nos queda por explicar un rasgo caracterizador.

c) Tanto la *desfamiliarización* de la lengua como el diálogo con la tradición nos ofrecen pistas para decidir si nos encontramos ante un texto literario. Pero hasta aquí podría parecer que dicho texto tuviese existencia autónoma, que se manifestara a la percepción humana como una piedra o una nube, con una génesis y una evolución regidas por leyes naturales. No ocurre así en literatura. Aquellas dos características de la *literariedad* son conjugadas por una mente creadora que planifica todo, cuyas decisiones hacen que la obra final sea de una manera específica cuando, verdaderamente, podría haber sido de una manera distinta. No cabe determinismo alguno en la creación literaria. Son el conocimiento previo y la voluntad del autor los que deciden qué elementos, qué técnicas y recursos serán puestos en juego; elecciones todas que, al ser integradas de cierto modo en el texto, dejarán una marca particular que, con más seguridad, puede ser la pista última de la presencia de lo literario:

[El *ostranenie*] apenas puede llegar a ser un criterio suficiente de lo literario puesto que hay repeticiones y aberraciones también en otros textos. Es más bien el modo de *integración* de estas estructuras —es decir, el establecimiento de una interdependencia funcional y unificadora de acuerdo con las normas de la tradición y del contexto literario— lo que caracteriza a la literatura (Culler, 2002: 43).

No siempre la escritura como oficio ha sido concebida como factor decisivo. Sírvanos de contraste un movimiento artístico no muy anterior al formalismo ruso. Para el romanticismo, el papel mediador de la consciencia y la consideración de la realidad (o de la tradición) como proveedora de modelos apenas tienen un valor ínfimo: «El movimiento romántico se aparta de la teoría de la mimesis aristotélica, y se muestra más partidario del concepto platónico de la inspiración o de la participación de fuerzas inconscientes en el proceso creador» (Rivas Hernández, 2005: 117). Esto hizo que se empezara a hablar del *genio*, algo más trascendental que el simple autor, pues «el romanticismo puso su atención en la naturaleza misma como fuerza creadora semidivina que del caos de la vida y del sentimiento saca una obra perfecta» (Azofeifa, 1984: 205). ¿Se puede conciliar esta

perfección de la obra literaria con la actividad de un escritor que escoge su materia literaria y la dispone concienzudamente? Difícil pensarlo, ya que desde esta perspectiva el texto literario, más que una construcción, parece ser el reflejo fiel de un universo íntimo muy privilegiado.

Para los formalistas rusos un texto literario no debe su excelencia a fuerzas ocultas ni a ninguna energía sobrenatural que se le haya comunicado, sino al trabajo consciente de su autor. Él es quien decide y, mediante la integración antes mencionada, le confiere a la obra sus cualidades particulares. Solo en virtud de esta operación se percibe cierta «vida» en el texto, porque nos parece que cada elemento está en el lugar apropiado y que cada uno cumple una función que nos remite a otro, creando así una red de relaciones constantes. Es por esto por lo que Yuri Tinianov (2007) sugiere que «la forma de la obra literaria debe ser sentida como forma dinámica» (87). Y aclara que «ese dinamismo se manifiesta en la noción del principio de construcción» (87).

Construcción, composición, elaboración: términos importantes para la teoría de los formalistas rusos, quienes no dudan en destacar el carácter consciente y laborioso del oficio. No por nada algunos de los títulos de sus ensayos sintonizan con la misma idea, como por ejemplo *La construcción de la «nouvelle» y de la novela* (Shklovski) o *Cómo está hecho «El capote» de Gogol* (Eichenbaum). También es importante como presupuesto teórico en la elección de textos literarios para el aula de ELE; evidencia que, referida específicamente a la poesía, hace notar María Naranjo Pita (1999): «Esta significación premeditada de la forma poética puede constituir un rasgo valioso desde un punto de vista didáctico pues nos está ofreciendo un recurso lingüístico privilegiadamente construido y significativo» (18). Las posibilidades para desarrollar la comprensión lectora, por tanto, se ven multiplicadas.

Los tres rasgos primordiales de la *literariedad* que hemos descrito son un muy buen inicio para identificar las particularidades de los textos literarios. Sin embargo, los formalistas rusos no agotaron todas las respuestas en la búsqueda de un lenguaje estrictamente literario. De hecho, el orden en el que han sido expuestos sus planteamientos insinúa una variación teórica importante, esto es, una «evolución del concepto de texto desde Shklovski (un conjunto de recursos) hasta Tinianov (un sistema de funciones)» (Selden, Widdowson y Brooker, 2001: 53). Este rumbo diferente llevaría en años posteriores a la formación de una teoría interdisciplinaria denominada *estructuralismo*, que trataremos brevemente a propósito del planteamiento de uno de sus exponentes más distinguidos.

2.2. Roman Jakobson: la función poética del lenguaje

La radicalización del régimen soviético supuso una fuerte amenaza a la orientación de los trabajos de los formalistas rusos, en general muy poco interesados en la influencia de la sociedad en el fenómeno literario, por lo que algunos de ellos se decidieron por el exilio. Es así como en 1926 se fundó el Círculo Lingüístico de Praga, punto de partida de una nueva concepción acerca de la literatura, y que tuvo a Roman Jakobson como su cabeza más visible.

El estructuralismo no representa un giro radical con respecto al formalismo. Miguel Ángel Garrido (2000), en su clasificación de metodologías literarias del siglo XX, los incluye a ambos en el grupo de *inmanentes*, que son «aquellos métodos que pretenden extraer conclusiones del mismo texto o grupo de textos considerados en sí mismos» (38). Ocurre que en cualquier texto el material se aprecia inmediatamente como de tipo lingüístico, que es hacia lo que apuntan las dos propuestas: «Los estructuralistas están de acuerdo en que la literatura tiene una relación especial con el lenguaje: llama la atención sobre su naturaleza misma y sobre sus propiedades específicas. En este sentido, la poética estructuralista se encuentra muy cerca del formalismo» (Selden *et al.*, 2001: 93).

Por eso, uno de sus precedentes teóricos más relevantes se encuentra en el *Curso de Lingüística General* (1916) de Ferdinand de Saussure. Este lingüista suizo propuso en sus clases un método completamente distinto para el estudio de las lenguas, hasta entonces abordadas desde una visión netamente gramatical (limitada a las reglas que establecen la corrección) y lexicográfica (limitada a la fijación del sentido de las palabras), convencido de que una lengua es «*un sistema de valores*, no un catálogo de palabras con sus significados» (Zamora Águila, 2007: 33); es decir, un sistema que no se explica por la suma de todas las palabras, sino por el *valor* que posee cada una y que la diferencia y relaciona con las demás. La metodología de Saussure consiste en la identificación y descripción de ciertas antinomias o dualidades que caracterizan la realidad estudiada. Nos interesan básicamente tres:

lengua ≠ habla

significante ≠ significado

relaciones sintagmáticas ≠ relaciones asociativas

- La *lengua* es el «sistema común al que (de modo inconsciente) recurrimos en tanto hablantes» (Selden *et al.*, 2001: 88), mientras que el *habla* es la «realización individual del sistema en los casos reales de lenguaje» (88). Esta diferenciación es decisiva porque fija la lengua como el verdadero objeto de estudio de la lingüística.
- Las palabras son los signos lingüísticos de que se compone ese sistema. Cada signo está formado «por dos lados [...]: una marca, escrita u oral, llamada “significante” y un concepto (aquello en que se piensa cuando se produce la marca) llamado “significado”» (88-89). Ambos están estrechamente ligados entre sí. Quedan excluidos los elementos de la realidad designados, pues estos no poseen ningún vínculo natural con los signos.
- En ese sistema de valores los signos se relacionan de dos maneras distintas. Las *relaciones sintagmáticas*, que dependen del carácter lineal de los signos (no se pueden pronunciar o escribir dos o más palabras al mismo tiempo), vinculan a todos los elementos de una misma cadena. En palabras de Saussure: «El sintagma se compone siempre, pues, de dos o más unidades consecutivas [...]. Colocado en un sintagma, un término solo adquiere *su valor* porque se opone al que le precede o al que le sigue a ambos» (en Arellano, 1977: 28). Asimismo, las *relaciones asociativas* (denominadas *paradigmáticas* por teóricos posteriores) son las que se establecen «entre los elementos presentes en el mensaje y otros ligados a ellos de alguna forma en la mente del usuario de la lengua» (Gutiérrez Ordóñez, 1981: 41). La diferenciación depende de si las unidades lingüísticas observadas están o no presentes en una misma realización. Por esta razón, dice Saussure: «La conexión sintagmática es *in praesentia*; se apoya en dos o más términos igualmente presentes en una serie efectiva. Por el contrario, la conexión asociativa une términos *in absentia* en una serie mnemotécnica virtual» (en Casteleiro Oliveros, 2000: 169).

Esta última pareja fue una de las más desarrolladas por Jakobson luego de emigrar a los Estados Unidos en 1941. El teórico ruso descubre cuáles son las operaciones que tienen lugar en cada uno de los ejes: «El plano del paradigma es aquel de la *selección*, mientras que el del sintagma es el plano de la *combinación*» (Chandler, 2001: 51). Por tanto, al hablar o al escribir, es decir, al emitir una construcción lingüística determinada, «la

selección [de palabras o de partes de ellas] se realiza sobre el campo de paradigmas, y se concretiza mediante combinaciones sintagmáticas o metonímicas» (Zecchetto, 2002: 86).

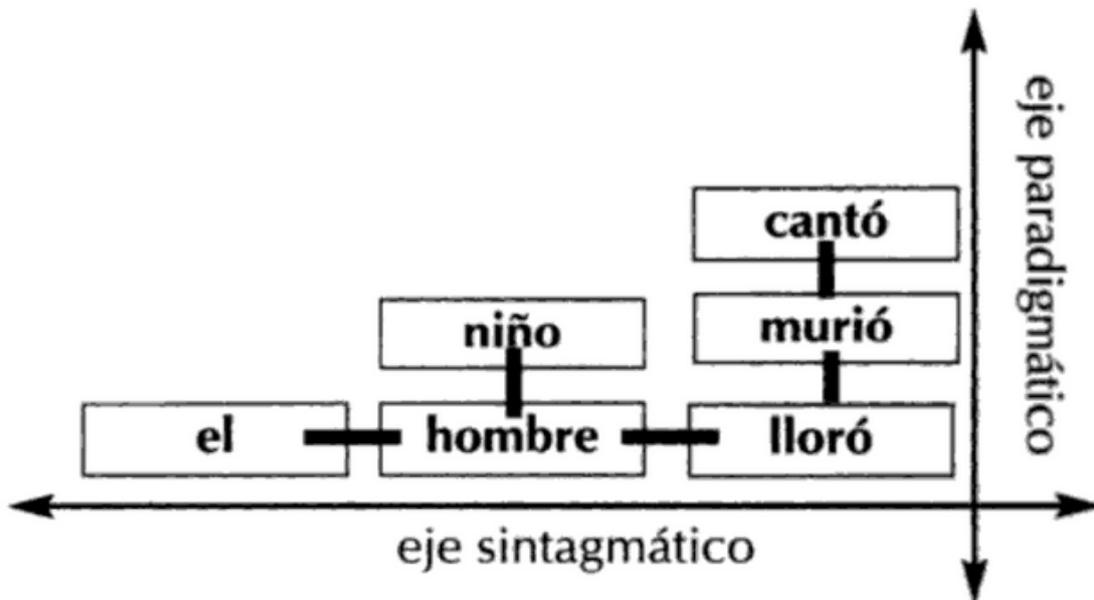


Figura 1. Ejemplo tomado de Chandler (2001: 51). Una oración simple: *el hombre lloró*. Las tres palabras restantes sugieren las otras posibilidades que podrían ser conmutadas en cada categoría gramatical, lo que modificaría el sentido último, pero conservando una estructura válida y semejante.

Esta distinción es primordial para la caracterización de los textos literarios en este punto de nuestra exposición, pues «jugó un papel central en el pronunciamiento [...] de Jakobson sobre la relación entre los estudios lingüísticos y literarios» (Altridge, 2010: 90). Él intenta descifrar lo que tienen de específico dichos textos en contraste con todas las demás producciones de la lengua. Es inevitable recordar la antigua filiación del autor al formalismo ruso. Y es que, en verdad, «aunque Jakobson evite el término, hallamos una nueva formulación de la *literaturidad* como objeto esencial de los estudios poéticos» (Yllera, 1974: 72); objeto autónomo, pero vinculado a la misma «sustancia» que ocupa a los estudios lingüísticos. La constatación hace que conciba una ciencia en el interior de la otra: «Ya que la lingüística es la ciencia global de la estructura verbal, la poética puede considerarse como parte integrante de la lingüística» (Jakobson, 1984: 348). Pero ¿en qué consiste esa nueva formulación teórica?

Jakobson parte de un esquema de las funciones del lenguaje heredado de la Escuela de Praga, el cual se vincula directamente con los seis factores del circuito que retrata el proceso de comunicación:

El DESTINADOR manda un MENSAJE al DESTINATARIO. Para que sea operante, el mensaje requiere un CONTEXTO de referencia [...], que el destinatario pueda captar [...]; un CÓDIGO del todo, o en parte cuando menos, común a destinador y destinatario [...]; y, por fin, un CONTACTO, un canal físico y una conexión psicológica entre el destinador y el destinatario, que permite tanto al uno como al otro establecer y mantener una comunicación (352).

En una producción oral o escrita real, el énfasis puesto en cada uno de estos seis elementos determina cada una de las funciones del lenguaje (predominio que no implica su manifestación individual pura, pues casi siempre concurren varias a la vez):

La orientación hacia el contexto constituye la *función denotativa, referencial, cognitiva*. La *función expresiva o emotiva* se centra sobre el remitente [...]. La *función conativa* se centra sobre el destinatario [...]. La *función fática* tiende a establecer o acentuar el contacto entre el emisor y el receptor [...]. En la *función metalingüística* la atención se concentra sobre el código mismo [...]. Finalmente la *función poética* atiende al mensaje mismo (Yllera, 1974: 73).

Esta última es la que privilegian los textos literarios, la que el autor ruso describe como orientada «hacia el MENSAJE como tal, el mensaje por el mensaje» (Jakobson, 1984: 358). ¿Cómo se produce esta función poética?, ¿cómo llama la atención de un lector? Jakobson enuncia un célebre mecanismo general que se apoya en la mentada oposición saussureana: «La función poética proyecta el principio de la equivalencia del eje de selección al eje de combinación. La equivalencia pasa a ser un recurso constitutivo de la secuencia» (360).

El *principio de equivalencia* al que se refiere no debe entenderse únicamente como igualdad o similitud semántica, sino como igualdad en las posibilidades de manifestación; o como —echando mano de la terminología de Saussure— igualdad en el *valor* pertinente a la categoría precisada. En la oración de la figura 1 (ejemplo no literario, pág. 23) se puede cambiar *hombre* por *niño*, no porque signifiquen lo mismo (de hecho, la diferencia es notable), sino porque son iguales en al menos tres rasgos particulares: son sustantivos, masculinos y singulares; en este sentido, son *equivalentes* con respecto al lugar exacto que pueden ocupar en la oración. De la misma forma, los tres verbos nada tienen en común en cuanto a su significado, pero sí en cuanto a sus propiedades: expresan la tercera persona del singular del pretérito perfecto simple; esto los hace *equivalentes* con respecto a su única ubicación posible. Estas dos equivalencias son consideradas solo mientras se efectúa la selección de los términos de cada categoría, porque una vez hecha la elección, las palabras se combinan en la oración (*el hombre murió, el niño cantó*, etc.) aplicando

las reglas sintácticas adecuadas, sin que se verifique ya ninguna equivalencia entre ellas en el sintagma, en el que solo es visible ahora un *principio de contigüidad*.

Por el contrario, la proyección que ejecuta la función poética hace que el principio de equivalencia sea considerado en ambos ejes. Así percibimos mejor lo que diferencia a la literatura, por ser la que destaca esta función por sobre todas las demás:

Mientras que en otros usos del lenguaje es solo el eje paradigmático el que emplea la equivalencia, [de tal modo que] un elemento presente es equivalente a aquellos que no lo están, pero que podían haberlo estado: el lenguaje poético implica la atención del lector (conscientemente o no) a posibles equivalencias en la cadena lingüística (Altridge, 2010: 91).

Pensemos en otro ejemplo, uno que incluya la perspectiva del emisor del mensaje; un ejemplo que, aunque cotidiano, implique una suspensión temporal de la automatización que pregonaba Shklovski. Cuando hablamos, sucede a veces que nos vemos obligados a detener nuestro discurso porque quedamos bloqueados, por no encontrar ninguna palabra que exprese la noción que tenemos en la mente; o también porque, considerando varias posibles, queremos practicar —emulando a los escritores— la virtud de la *propiedad*, que «se da cuando las palabras usadas son las que justamente convienen a lo que se pretende expresar» (Lapesa, 1981: 31). En este segundo caso, las posibilidades que se ofrecen a la consciencia en el momento del silencio abrupto son equivalentes entre sí (semánticamente también, que es lo que nos suele importar), por lo que la selección dura lo que se tarda en dar con el vocablo apropiado. Una vez conseguido, seguimos con nuestro discurso, emitiendo palabras que se combinan sintácticamente en la secuencia, pero sin prestar atención ya al principio de equivalencia, sencillamente porque no percibimos igualdades entre los términos; o incluso porque, sospechando que las hubiese, tampoco nos importan o preocupan mucho.

En la creación literaria no se puede (¿debe?) proceder así. En poesía se consideran todas las equivalencias, tanto del eje paradigmático como del sintagmático, siendo que en este último quedan involucradas no solo las palabras individuales, sino también los segmentos de ellas y otras secuencias que pueden exceder con mucho una frase u oración. Miguel Hernández inicia un soneto con el siguiente verso: «Fuera menos penado si no fuera». Pues bien, aquí el autor usó todas las palabras apropiadas según la función poética. Estas palabras y no otras, como sería dable en un escrito cualquiera. A pesar de que el pretérito imperfecto del subjuntivo admite dos opciones, no se puede conmutar el *fuera*

del principio o del final por *fuese*, ya que la figura retórica usada (epanadiplosis) consiste precisamente en una repetición exacta y así dispuesta. Es una equivalencia en el sintagma que el poeta ha tenido en cuenta. ¿Es factible cambiar ambos: *fuese* en los dos extremos? No, porque se quiere que el final del verso establezca una rima consonante con otras tres palabras que vendrán después, terminadas en *-era*. Es otra equivalencia que no ha sido ignorada. Tampoco se puede sustituir *penado* por *triste*. ¿Por qué? Pues porque eso reduciría el total de sílabas métricas del verso; y eso, la extensión de cada verso, es otra igualdad que el poeta desea conservar. En fin, otra equivalencia más; o, apeándonos al concepto, otra proyección (consciente) del principio de equivalencia sobre el eje de combinación.

Como se echa de ver, la función poética excede la atención concedida a la elección de vocablos específicos para cada parte del sintagma, pues involucra a todos los niveles de la lengua. Así, se «da lugar a un análisis estructural de la poesía en el que se disponen características similares (o características opuestas, piénsese en la oposición como una forma de equivalencia) en el texto, ya pertenezcan a categorías fonológicas, morfológicas, sintácticas o semánticas» (Altridge, 2010: 91).

Entonces, lo que esta primera etapa del estructuralismo pretende encontrar en el texto literario es una preponderancia de la función poética, que sería su verdadero rasgo caracterizador. Sin embargo, el ejemplo que explicamos someramente, unido a la noticia de que Jakobson aplicó preferentemente sus pautas a poemas (91), nos revelan una posible limitación: la inviabilidad de este análisis en obras no pertenecientes al género lírico. Por otra parte, de cara a la enseñanza, la consideración de la literatura como un objeto de estudio abordable desde medios «científicos» puede suponer un obstáculo en el aula:

[La] mirada objetivista de la obra trae consigo un prejuicio para el estudiante de literatura y su maestro, al insinuarles cierta *sabiduría técnica*, lo cual aumenta la distancia entre los intereses del lector y la comprensión de la obra, y de paso se convierte en un problema didáctico, pues el maestro de literatura olvida que las formas de interpretación de la obra son tan diversas y complejas como sus lectores (Moreno y Carvajal, 2009: 22-23).

Prejuicios ambos comprensibles si se pretende alcanzar una exégesis profunda, que no es el caso del tratamiento de los textos literarios en el aula de ELE, al menos en la línea de la complementariedad esbozada desde las primeras líneas de este trabajo. Por el contrario, tener presente el relieve de la función poética ayuda a conjurar, «en el terreno didáctico,

cualquier concepción exclusivamente utilitaria de la literatura, incluida la tentación de usarla prioritariamente como modelo para estudiar la propia lengua funcional» (Guerra Sánchez, 1994: 76).

Pero, quizás, lo que exige más reflexión es aquella advertencia de Jonathan Culler acerca de lo relativo de la *literariedad*, precedente inmediato de la función poética, por su manifestación en textos que no son estrictamente literarios. Fernando Lázaro Carreter (1975) expresa el cuestionamiento con claridad:

La función *poética* no es exclusivamente *poética* y, por tanto, no es distintiva. Por el contrario, se la encuentra en infinidad de mensajes —espontáneos, publicitarios, religiosos, políticos, legales, contractuales, testimonios de ofrendas, de pesar o regocijo, de congratulación...— que ni remotamente podemos empadronar en la literatura (10-11).

Por lo que puede resultar infructuosa la localización esmerada de las equivalencias o repeticiones de un texto: «Las recurrencias no son el rasgo definidor del lenguaje literario, sino un uso del lenguaje que la poesía comparte con otros tipos de mensajes» (11).

Un *uso* del lenguaje. ¿Qué consecuencias acarrea, desde la concepción teórica, esta supresión del adjetivo *literario*, dejando a *lenguaje* en su generalidad, es decir, como un único e indivisible lenguaje? Sin duda se podría decir lo mismo de *lengua* o de *texto*. Y el uso que se hace de algo, ¿no implica la perspectiva y decisión de un ser humano, de aquel que efectivamente se vale de algún medio, es decir, que lo *usa*? Este desplazamiento hacia el papel que juega la subjetividad de las personas en la definición de lo literario será el aporte de los autores que trataremos seguidamente.

2.3. Pragmática literaria: un *uso* específico de la lengua

No es este el lugar para dar cabida a todas las demás teorías que han intentado explicar el fenómeno literario en el siglo XX: estilística, posestructuralismo, marxismo, feminismo, poscolonialismo, etc. Hemos privilegiado las teorías inmanentes porque ofrecen unos planteamientos centrados en el texto, lo que puede ser cuestionable con miras a entender la realidad, a pensar la literatura desde una comprensión filosófica, celosa de saber qué es lo que en verdad ocurre en esa interacción entre las producciones escritas y los seres humanos; pero no lo es si se desea encontrar una base pedagógica apropiada, en este caso, una que provee de recursos y técnicas que fijan marcadamente la atención en el texto

literario, y que con ello permiten una ejercitación lingüística alternativa y el disfrute como meta principal.

Es, de todas formas, imposible pasar por alto la orientación que sustenta el trabajo de textos literarios en la clase de ELE en épocas contemporáneas: la pragmática literaria. Si atendemos al circuito de comunicación de Jakobson, supone la consideración de más factores que el que compete únicamente al mensaje y a su función respectiva. El gran Jorge Guillén nos da una pista: «La poesía no requiere ningún especial lenguaje poético. Ninguna palabra está de antemano excluida; cualquier giro puede configurar la frase. Todo depende, en resumen, del contexto» (en García Barrientos, 1999: 81). Se niega así cualquier determinación esencialista de las obras consideradas como *literatura*, pues esta adscripción depende de los usuarios y de ciertas condiciones sociales: «Lo poético, lo literario si se prefiere, está en el uso y surge de un contexto en que las palabras funcionan como conjunto expresivo» (Moreiro, 2001: 32). Esta perspectiva, más dinámica en apariencia, nos invita a pensar en la «comunicación literaria como un modo específico de relación entre emisor y receptor» (Rivas Hernández, 2005: 195). Veamos qué características tiene esta relación en opinión de algunos autores.

Aunque no presta atención específica a la teoría literaria, John Austin (1962), a propósito de su clasificación de expresiones *constatativas* (las que describen una acción o realidad; pueden ser verdaderas o falsas) y expresiones *realizativas* (las que implican una acción que no es necesariamente la enunciada; no pueden ser ni verdaderas ni falsas), excluye la consideración de ciertos actos comunicativos cuyo vínculo con la literatura es bastante nítido:

Una expresión realizativa será hueca o vacía de *un modo peculiar* si es formulada por un actor en un escenario, incluida en un poema o dicha en un soliloquio. [...] En tales circunstancias el lenguaje no es usado en serio, sino en modos [...] que son *dependientes* de su uso normal (63).

La cita nos obliga a pensar en actos comunicativos que tienen lugar *dentro* de una ficción, aunque involucren *fuera* de ella a personas reales. Tal vez por esto habla más adelante de «un “uso poético del lenguaje” como cosa distinta del “uso del lenguaje en poesía”», siendo este último el uso *no serio* al que aludía antes y que ahora no duda en etiquetar como *parásito* (148).

Por la misma vía de pensamiento transita uno de sus alumnos más conocidos, John Searle, quien distingue «el hablar normalmente sobre el mundo real de formas parásitas

de discurso tales como la ficción, el actuar en el teatro, etc.» (1994: 86). En otro artículo insiste en catalogar a estos últimos como *no serios*, pero explica también una diferencia muy interesante: *ficción* y *literatura* no son términos intercambiables, pues no se exigen mutuamente. Puede haber ficción en un relato no literario (un chiste, por ejemplo) y puede haber literatura no ficticia (una crónica periodística «bien escrita»). Y aun cuando aclara que su empeño es conceptualizar únicamente la ficción, nos ofrece tres razones para descartar la literatura como objetivo autónomo, razones que sirven muy bien para caracterizarla según un enfoque pragmático: 1) «no existe ningún rasgo o conjunto de rasgos comunes a todas las obras literarias que pudieran constituir las condiciones necesarias y suficientes para definir una obra literaria»; 2) «“Literatura” es el nombre más apropiado para el conjunto de actitudes que asumimos con respecto a un fragmento de discurso y no un nombre de una cierta propiedad interna del mismo», aunque tales actitudes —reconoce— no son arbitrarias, sino que podrían estar influenciadas por alguna *función* del discurso; 3) «lo literario es una continuación de lo no literario. No solamente no hay límite definido entre ambas cosas, sino que ni siquiera existe tal límite» (1996: 160-161). Firme postura que, salvo la vaga alusión a la función poética, hace depender el carácter literario de la opinión de las personas.

Richard Ohmann sostiene que calificar de *parásitos* estos usos especiales de la lengua no ayuda en nada a comprender su funcionamiento. Propone una descripción que se funda en la división constitutiva de los actos de habla de Austin (1962: 32): acto *locutivo* (la acción *de* decir algo), acto *ilocutivo* (en el emisor, la acción que ejecuta *al* decir algo al receptor), acto *perlocutivo* (en el receptor, la acción que se produce *por* decir algo el emisor). Ohmann esboza, según esto, una definición que tiene en cuenta la actividad comunicativa en algún nivel interno de la ficción:

Una obra literaria es un discurso cuyas oraciones carecen de las fuerzas ilocutivas que le corresponderían en condiciones normales. Su fuerza ilocutiva es mimética, y por ‘mimética’ quiero decir intencionadamente imitativa. De un modo específico, una obra literaria imita intencionadamente (o relata) una serie de actos de habla, que carecen realmente de otro tipo de existencia. Al hacer esto, induce al lector a imaginarse un hablante, una situación, un conjunto de acontecimientos anexos, etc. (en Rivas Hernández, 2005: 196).

Lejos de insistir en las diferencias insalvables entre literatura y lengua ordinaria, Mary Louise Pratt propugna una teoría que concilia todos los fenómenos comunicativos sin mayores distinguos. Siguiendo su punto de vista, el texto literario no debe su particularidad

a la *literariedad* ni a la función poética, creadoras ambas de una clase o tipo lingüístico especial dentro de la lengua general; tampoco es un emulador de acciones comunicativas, que presenta como similares a las de la realidad sin ser reales ellas mismas. Para la autora, la literatura supone un *uso* más del lenguaje, lo que borra (en consonancia con Searle) los límites entre *literario* y *no literario*. Centra su análisis en el género narrativo, en el que encuentra suficientes evidencias de una comunicación idéntica a la cotidiana. Una de las conclusiones a las que llega es que

muchos de los procedimientos que los tratadistas de poética creían que constituían la «literariedad» de las novelas no son en absoluto «literarios». Aparecen en las novelas, no porque son novelas [...], sino porque son miembros de alguna otra categoría más general de actos de lenguaje (en Domínguez Caparrós, 1981: 106).

Razón por la que la literatura debe ser estudiada desde una lingüística del uso, que bien podemos asimilar a la pragmática o, más precisamente, a la teoría de los actos de habla. Las características del hecho literario pierden así su carácter inmanente y quedan definidas por el papel que cumplen el emisor, el receptor, el contexto. Pratt señala algunas peculiaridades:

- *No participación del lector*: rasgo que no es exclusivo de la literatura, pues ocurre también en otros actos comunicativos tales como un sermón, una rueda de prensa, un anuncio por megafonía, etc.
- *Carácter definitivo de la obra*: derivado de su publicación, hecho social que no depende exclusivamente del escritor, sino también de los editores, los críticos, las demandas artísticas del momento, etc., revelando así la importancia del contexto.
- *Propósito de intercambio*: se entiende que, implícitamente, el autor y el lector están de acuerdo en que se produzca una comunicación entre ambos, asumiendo las propiedades que condicionan este acto específico (1981: 107-110).

Esta propuesta, que termina de esfumar los límites de lo literario —asimilándolo al universo de la comunicación humana— tiene visos de sentencia esperada: «El trayecto que va de la delimitación estricta de la literatura a su negación no es inusual» (García Gómez, 1996: 470). Esto es, negar su autonomía total, negar la presencia de una cualidad

diferencial única que, prescindiendo de cualquier factor ajeno, pueda servir como objeto de estudio científico.

Pero, en todo caso, la aproximación pragmática no produce una anulación, sino tan solo una ampliación de los elementos que deben ser tenidos en cuenta para entender el fenómeno literario. Se verifica lo que Domínguez Caparrós (1981: 127), luego de pasar revista a los mismos autores que hemos tratado aquí, constatará en su momento:

Parece que para comprender el sistema literario se piensa actualmente como imprescindible un conocimiento del *uso* literario. En este sentido, junto a lo sistemático (estructural), cobran una mayor importancia lo psicológico (actitudes del productor y del receptor) y lo sociológico (convenciones institucionalizadas en estrecha relación con la historia).

Y en verdad que así es. Creemos que una captación cabal de la literatura como producto social exige la consideración de todos factores del circuito de la comunicación. Mas, de cara a la enseñanza, ¿qué lecciones concretas nos aporta la pragmática literaria?

Antes que nada, permítasenos desechar cualquier pretensión de incluir un debate casi filosófico dentro del aula de ELE: ¿qué es la literatura?, ¿cuál es la esencia del texto literario? Aunque interesantísimas, es difícil que estas cavilaciones promuevan el aprendizaje de una segunda lengua o que predispongan al estudiante para disfrutar de tales textos. Son cuestiones que, en todo caso, deberá tener presente el profesor si las considera oportunas para su oficio o durante la planificación. Mantenemos la especificidad señalada tanto en el MCER como en el PCIC: a la sesión de clases se va con una muestra ya ponderada de antemano, con un *texto literario* que hará posibles ciertas actividades. Si el discente, después de leerlo y de reflexionar, quiere poner en duda su índole o calidad artística, pues que sea motivo de un debate provechoso.

Esto nos lleva al aporte más sobresaliente de la pragmática: la consideración de la literatura como una esfera más de la actividad cultural del ser humano, y más específicamente, como parte de su más general capacidad de comunicarse. No podemos mantener esa visión romántica —antes comentada— de las obras literarias como creaciones misteriosas, casi sobrenaturales. Siempre debe quedar claro que son escritos por personas que usan la lengua para comunicarse de una forma particular: «Si el texto literario expresa un mensaje emitido por el autor para que un hipotético lector entre en contacto con él [...], la función de dicho texto es comunicarse con ese lector potencial, en nuestro caso concreto con el aprendiz de lenguas» (Albaladejo García, 2017: 64). Si

no fuese así, entonces sí que sería un sinsentido la inclusión de estas muestras en una clase de ELE.

Nótese que nos referimos aquí a la actividad comunicativa de personas reales. A pesar de que se trata de los pronunciamientos iniciales de la pragmática literaria, si algo se echa de menos al estudiar a los autores citados (y a otros que se han omitido) es la precisión con que deben fijarse los entes correspondientes al emisor y al receptor. No se ve claro cuándo se refieren a sujetos reales y cuándo no. Son diferencias imprescindibles, decisivas a la hora de asignar funciones comunicativas. Ana Ester Eguinoa (2000) ofrece un esquema muy básico para apreciar las categorías en narrativa:

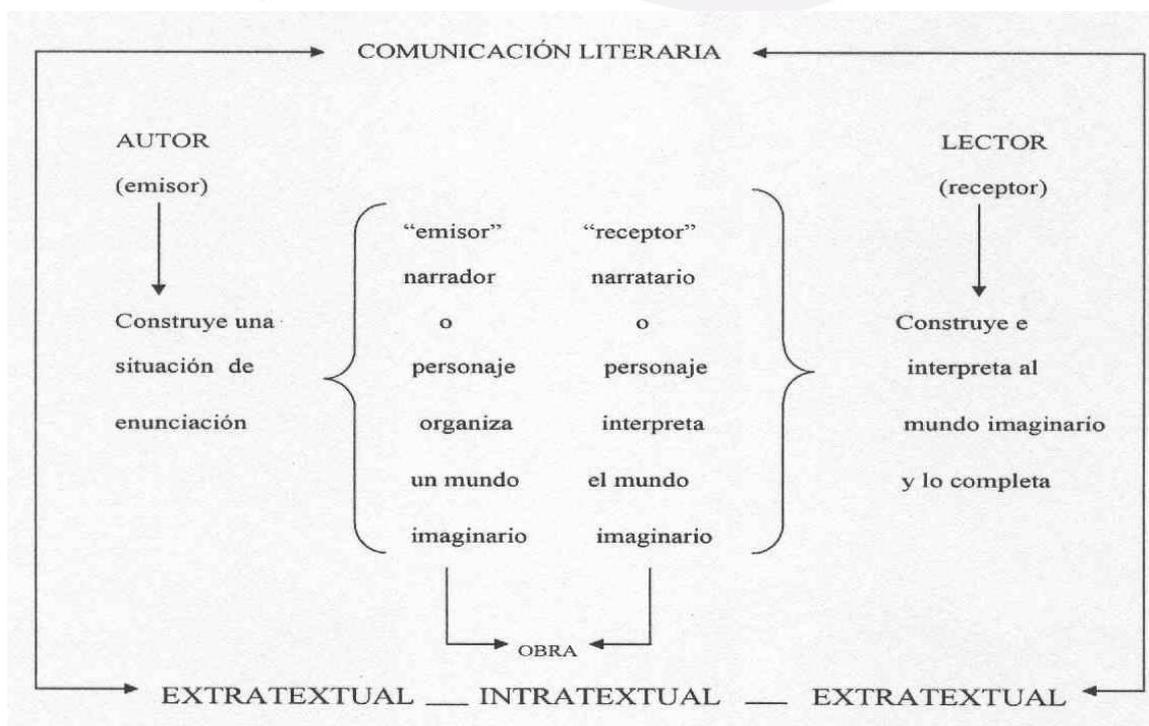


Figura 2. Esquema que visibiliza el «lugar» que ocupan los diferentes emisores y receptores en cualquier posible intercambio comunicativo asociado a la literatura.

Ya sugerimos la importancia de desmitificar la literatura, lo que remite al nivel extratextual (el más interesante desde la perspectiva pragmática). Fijarnos en este acto comunicativo puede servir para que los alumnos se pregunten sobre las intenciones del autor, sobre su universo cultural, sobre sus posibles prejuicios, así como para que expresen sus propias expectativas e impresiones. El nivel intratextual puede ser de utilidad para indagar acerca de la «personalidad» de un narrador, para analizar los diálogos y tratar de especificar las motivaciones de los personajes o sus reacciones;

además, permite tratar todas las cuestiones lingüísticas privilegiadas tanto por la visión estructuralista como por la formalista.

Es necesario también destacar que, a diferencia de lo que podría ocurrir con muestras de lengua cotidiana, los textos literarios permiten (¿exigen?) una lectura desentendida del valor de verdad de lo que se comunica: «The mark of strictly literary reading, as opposed to scientific or otherwise informative reading, is that we need not believe or approve the Logos [o sea, lo que el texto dice]» (Lewis, 1961: 136); y por esta misma razón, liberan al discente de la «obligación» de asimilar fielmente las expresiones lingüísticas o las funciones comunicativas representadas, pues no se espera de ellos reproducción alguna:

La comunicación literaria se caracteriza por su naturaleza lúdica, toda vez que los participantes, en especial, los lectores, han sido eximidos de la responsabilidad ordinaria. Al modo de los juegos, se goza de libertad y se minimiza el compromiso. Los esquemas se modifican y los principios detrás del uso del lenguaje sufren una transformación profunda. Para imaginar y discutir otras posibilidades, se establece un empleo excepcional del aparato lingüístico y se suspenden algunas normas sociales (Ramírez, 2015: 29-30).

Teniendo en cuenta este supuesto, viene bien insistir en que proponemos los textos literarios como un recurso complementario. Así lo entiende también José Romera Castillo (2013), quien destaca dicho carácter auxiliar en la enseñanza de español como L2: «No se aprende el español [...] a través de la literatura, sino que esta debe servir como una herramienta de apoyo tanto en el terreno de la lengua [...] como en el de la cultura española» (16). Añadimos «e hispanoamericana», y recordamos que el placer debe ser el fin último, aquel que de no cumplirse nos obligaría a cuestionar las razones por las que decidimos incluir literatura en la clase.

3. La competencia literaria: capacidad para *usar* la lengua

A lo largo del capítulo precedente se ha visto cómo la caracterización del texto literario ha transitado desde la atención exclusiva a la obra escrita hasta la incorporación de todos los demás factores que intervienen en el acto de comunicación que supone su producción y lectura, con especial énfasis en el receptor, sobre el que parece recaer el juicio de valor definitivo. También se evidenció cómo esta inclusión posibilita una práctica docente que privilegia la experiencia del alumno, pues solo a su personal provecho están destinadas

todas las decisiones docentes previas. Ahora repasaremos brevemente un concepto que se relaciona directamente con la posible destreza o capacidad que desarrollaría el estudiante: la *competencia literaria*.

El concepto inmediato anterior lo propuso Noam Chomsky en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). En los preliminares deja claro que, para estudiar el uso lingüístico real —el que ejecutan realmente las personas— es necesario hacer una «distinción fundamental entre COMPETENCIA (el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua) y ACTUACIÓN (el uso real de la lengua en situaciones concretas)» (Chomsky, 1970: 6). Reconoce inmediatamente la vinculación palmaria con la díada *lengua/habla* de Saussure, la cual rechaza por soslayar que ambas nociones existen únicamente en la mente de los individuos: «Para Chomsky, toda verdadera teoría lingüística tiene que ser mentalista» (Arellano, 1977: 125). Por tanto, la descripción de las características del sistema exige siempre tener en cuenta la experiencia psíquica del hablante. Años después, desde una visión más pragmática, otros autores propusieron el concepto más abarcador de *competencia comunicativa*: «What a speaker needs to know to communicate effectively in culturally significant settings. Like Chomsky's term on which it is patterned, communicative competence refers to the ability to perform» (Gumperz y Hymes, 1972: vii).

Manfred Bierwisch intenta determinar una similar capacidad de los usuarios, pero referida específicamente a los usos lingüísticos que constituyen lo que puede reconocerse como literatura. Llama a esto *competencia poética*, o sea, «the human ability to produce poetic structures and understand their effect» (en Fowler, 1977: 65). Una definición casi idéntica a la que proporciona Teun A. van Dijk, quien llama *competencia literaria* a «the ability of humans to produce and to interpret literary texts» (1972: 170).

La lengua poética que concibe Bierwisch opera siguiendo dos principios, a saber, «recubrimiento de la lengua por estructuras secundarias, y desviación consciente de la estructura normal» (Bierwisch, 1979: 90), siendo el primero una manifestación de formas gramaticales análogas a las primarias y añadidas a ellas, y el segundo una manifestación de formas agramaticales, pero regularizadas con criterio estético para conseguir un cierto efecto; y es que «la agramaticalidad no crea necesariamente estructuras o resultados poéticos» (Penas Ibáñez, 2009: 19). Pues bien, tanto las unas como las otras, por su estricta dependencia del discurso cotidiano, pueden llegar a ser conocidas por las personas y, en su conjunto, sugerirles un segundo sistema de reglas: «Una “gramática de la poesía”

[...] describiría la competencia poética, tal como la gramática ordinaria describe la competencia lingüística» (Bierwisch, 1979: 90).

Jonathan Culler insinúa el mismo trasfondo al enunciar que «la literatura es un sistema semiótico de segundo orden cuya base es una lengua» (1978: 164), razón por la cual el conocimiento de esta nos da el necesario primer acercamiento a aquella; pero la cabal comprensión exige una *competencia literaria*, es decir, un «conjunto de convenciones para leer los textos literarios» (1978: 169), convenciones que, por lo mismo, son más fáciles de estudiar desde el contexto del lector que del autor; pero ¿cuáles pueden ser? Michael Riffaterre las especifica un poco en su propio concepto de *competencia literaria*: «The reader's familiarity with the descriptive systems, with themes, with his society's mythologies, and above all with other texts», lo que permite al lector comprender lo que su sola competencia lingüística no le permite, de manera que lo habilita «to respond properly and to complete or fill in according to the hypogrammatic model» (1978: 5).

Opera también en estos planteamientos un cambio que va de lo lingüístico a lo pragmático, y que, en opinión de Peter Widdowson (1999), resuelve la delimitación de los textos, en vista de que «this literary competence may seem to shift the recognition and ascription of being “literary” from text to reader» (98). Se genera así una duda insoluble: como lector, ¿se es competente para reconocer la literatura allí donde está de antemano o para hacerla emerger en determinadas circunstancias?

Es de suponer que la competencia literaria, a diferencia de lo que puede llegar a pensarse de sus referentes inmediatos, no es una característica innata: sea que se trate de una *habilidad*, de unas *convenciones* o de una *familiaridad*, su «posesión» implica siempre un aprendizaje a lo largo del tiempo. Aun así, el MCER solo reconoce en sus lineamientos la competencia comunicativa y sus tres componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático (Consejo de Europa, 2002: 13-14). Y es que el concepto, si parece difícil de precisar desde la teoría literaria, lo es más todavía desde la práctica docente. Olsbu y Salkjelsvik (2006) opinan a este respecto que «el problema es que la experiencia literaria no siempre se puede encajar dentro del concepto de competencia tal y como se concibe generalmente en la enseñanza de E/LE», en el que lo importante «es lo que *sabe hacer* el alumno con los conocimientos que ha adquirido» (3). A fin de cuentas, una concepción utilitaria de los textos literarios, que ubica la *producción* —según Bierwisch y van Dijk principalmente— en el mismo nivel que la *recepción*.

Es muy difícil evaluar la competencia manteniendo estrictamente tal dualidad. Con excepción de los talleres literarios o de escritura, no se puede afirmar que la intención de los sistemas de enseñanza sea formar escritores profesionales, futuros autores literarios. El énfasis, por tanto, debe estar puesto en una sola destreza: «En el caso de la formación de la competencia literaria, el concepto de *uso* se corresponde con la actividad de la *lectura*, que es la única forma de actualización de la obra literaria y de acceso a los textos literarios» (Mendoza Fillola, 2003: 53).

Para *acceder* a la literatura preferimos aquí la conceptualización de Riffaterre, pues creemos que una lectura consciente y continuada puede conseguir que el alumno se habitúe a ciertas estructuras, temas recurrentes, construcciones lingüísticas, etc. cuya acumulación y recuperación lo transformarán sucesivamente en un lector más hábil de textos literarios. Pero rechazamos cualquier determinación de la competencia como factor decisivo, pues nos cuesta creer que sea imposible leer literatura si no se es —de alguna manera— competente para ello. Opinión que se acentúa más si el objetivo último dista de ser una interpretación exhaustiva de los textos. Según esto, damos por válida la suposición de Mendoza y Pascual (1988):

Un lector con una competencia literaria formada y enriquecida en el aprendizaje *razonará* en mayor medida la valoración que haga de un texto, pero el acierto de tal razonamiento puede no ser decisivo para justificar su reconocimiento o su disfrute de lo literario (34).

De todas formas, el placer de la lectura nunca podrá ser posible allí donde escasee una comprensión aceptable del texto. Una manera de facilitar el aprendizaje es ofrecer muestras literarias con vínculos bastante evidentes con productos comunicativos ordinarios, razón por la que presentamos un concepto de interés en el capítulo siguiente.

4. La intertextualidad: *textos en diálogo*

En páginas anteriores apuntamos cómo Tomachevski describía la parodia según la manera en la que una obra hace evidente su semejanza con otra para que pueda así operar la *desautomatización* pretendida. Este tipo específico de relación textual sería una sola de las muchas que en años posteriores interesarían a los teóricos y críticos literarios, y que en su conjunto denominamos aquí *intertextualidad*, es decir, la «relación que un texto literario establece con otro texto literario, con un texto escrito o que pertenece al universo

de la palabra» (Ayuso, García y Solano, 1997: 201); si bien, desde de la perspectiva mucho más amplia del *Diccionario de términos clave de ELE*, puede asimismo ser definida como «la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos» (Instituto Cervantes, 2008).

Debemos a Julia Kristeva la invención del término, aunque el referente inmediato se encuentra en un descubrimiento en teoría literaria que ella atribuye directamente al posformalista ruso Mijaíl Bajtín: «Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de *intertextualidad*» (Kristeva, 1981: 190). Desde que la escritora francobúlgara tratara el tema, y debido a la amplitud de fenómenos que caben en el concepto, «los estudios acerca de las complejas relaciones entre textos han generado tal cantidad de tecnicismos [...] que resulta a veces difícil precisar con claridad los matices que diferencian un término de otros» (Medina-Bocos, 2001: 22).

Posiblemente haya sido Gérard Genette quien inició aquella labor taxonómica y descriptiva. Él llama *transtextualidad* a lo que hemos definido antes, y a partir de ahí determina cinco tipos de relación textual más específicos, los cuales ordena, aproximadamente, del más concreto al más abstracto: *intertextualidad*, *paratextualidad*, *metatextualidad*, *hipertextualidad* y *architextualidad*. A pesar de que los define todos, su mayor interés recae en el cuarto de ellos, que es el que desarrolla seguidamente con más prolijidad por ser el tipo de relación que da origen a la parodia y a todas las demás producciones textuales que de alguna forma modifican, transforman, reelaboran un texto previo. Pero reconoce —y esto es muy importante— que «no se deben considerar los cinco tipos de *transtextualidad* como clases estancas, sin comunicación ni entrelazamientos recíprocos. Por el contrario, sus relaciones son numerosas y a menudo decisivas» (1989: 17).

Preferimos el término *intertextualidad* en toda su amplitud conceptual, y no solo referido a relaciones entre textos literarios, sino también a las de estos con textos no literarios. La razón de esta preferencia se funda principalmente en que se corresponde con la nomenclatura más utilizada por los estudiosos que se ocupan de la cuestión. Álvarez Sanagustín (1986), por ejemplo, sugiere una división más simple para comprender las clases de *intertextualidad*: *genérica*, que se da cuando los textos pertenecen todos a un mismo género o si comparten una misma estructura; *específica*, que se da cuando los textos poseen unos mismos contenidos concretos; y *pragmática*, que se da entre un texto

y otros que lo rodean (prólogo, notas, etc.), lo que impone cierta orientación en la lectura (45-47).

En *intertextualidades* también piensa el ya tratado Riffaterre al proponer su propio concepto, de evidente cariz mentalista: «El intertexto es la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido» (en Genette, 1989: 11). También es manifiesto el vínculo de esta definición con la que proponía el mismo Riffaterre para caracterizar la competencia literaria. Antonio Mendoza Fillola (2001) no ha sido ajeno a la evidencia, por lo que desarrolla su propia teorización con miras a destacar esta cualidad específica que pone en acción un lector competente: «El intertexto lector es el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios» (97).

He allí la clave para una consecuente explotación didáctica: el reconocimiento de la intertextualidad es, en mayor o menor medida, coadyuvante o requisito para la comprensión de muchos textos literarios y para la implicación del alumno:

Quando el lector percibe las distintas alusiones, presentadas según los recursos de creación del autor, le es más fácil concretar el horizonte de expectativa en el que se sitúa la obra y también le facilita la formulación de sus propias expectativas y valoraciones (Mendoza Fillola, 2003: 57-58).

Y de una comprensión aceptable se puede esperar el goce personal, fin último que justifica la incorporación de textos literarios en la planificación de clases, porque «el reconocimiento de alusiones, indicios o de claves y menciones explícitas en un intertexto suele ser un acicate y un valor añadido en el disfrute de la recepción» (Cerrillo y Mendoza, 2003: 12).

En nuestra propuesta privilegiaremos aquellos textos literarios que, más que aludir a otros textos específicos, *parecen reproducir* ciertos tipos de texto o de géneros discursivos. Destacamos, según esto, lo que Borja Herrera López (2012: 20-21) denomina *naturaleza proteica* en su Trabajo Fin de Máster, y que expone como uno de los rasgos definitorios que tienen algunos microrrelatos, aunque es claro que puede ser una característica efectiva de otras variedades de composición literaria.

Nuestra elección está motivada por las mismas cualidades de lo que se conoce como *género*: según el PCIC, una vez que se reconoce su estructura y función, permite

«anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto» (Instituto Cervantes, 2006). Pero es evidente que en el texto literario dichas intenciones u objetivos suelen estar trastocados; de allí la importancia de poder captar primero las formas aparentes.

Proponemos aquí, por tanto, unas actividades que eviten que el estudiante de ELE se sienta bloqueado o desmotivado por tener que leer obras que no sean capaces de relacionar con absolutamente nada conocido. El poner de relieve las intertextualidades de los textos literarios dotará al alumno de una seguridad en el nivel comprensivo, pues será consciente de que hay algo en la muestra que no le es ajeno, y podrá así enfocar su atención a la manera en la que los textos se *desvían* de la norma establecida para conseguir efectos estéticos y gratificantes. Así se abonará —en alguna medida— a desarrollar una de las actitudes de «curiosidad, apertura» que el PCIC describe como parte de la asimilación de los saberes culturales: «Interés hacia el disfrute estético de las obras artísticas (textos literarios, obras cinematográficas, obras pictóricas, etc.)» (2006).

5. Las hipótesis de Krashen: comprensión, placer y aprendizaje

De los renglones precedentes se puede colegir que la intertextualidad, como recurso didáctico limitado a la variedad específica que hemos explicado, opera revelándole al estudiante que las muestras de literatura se conectan de manera nítida con algunos conocimientos previos del idioma estudiado. En pocas palabras, lo motiva a valerse legítimamente de lo que ya sabe para tratar de entender los textos literarios que se le presentan por primera vez.

La constatación no puede dejar de remitirnos a la hipótesis del *input* comprensible (i+1) formulada por Stephen D. Krashen. A pesar de que en la teoría del lingüista estadounidense esta condición se refiere al proceso de *adquisición* y no al de *aprendizaje*, nos parece casi evidente que deba tenerse en cuenta —al menos como presupuesto pedagógico— cuando se planifican actividades en la enseñanza de una lengua extranjera, pues es del todo lógico que los saberes y destrezas se sucedan en el tiempo de tal forma que unos puedan servir de soporte a otros (posteriores, claro está): «We are able to understand language containing unacquired grammar with the help of context, which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence» (1985: 2).

Krashen además es promotor de lo que se conoce como *lectura libre voluntaria*. Como se puede sospechar, se trata de una forma de leer poco condicionada, en la que lo más importante son los intereses y las decisiones del lector. Su enfática apelación a la libertad nos da a entender que esta es también una vía para *adquirir* una lengua, es decir, fuera de un sistema de enseñanza. Pero nos parece apropiada su mención porque, como se habrá visto ya desde la introducción de este trabajo, proponemos precisamente un acercamiento a la literatura que emule lo mejor posible la experiencia de lectura real. Nos parece oportuna, asimismo, por una razón en la que no hemos insistido: aparte del disfrute que justifica, por sí solo, la inclusión de textos específicamente literarios, se puede esperar de su lectura comprensiva un progreso en el aprendizaje del idioma.

Para dilucidar esto último, Krashen (2011) enuncia las cuatro hipótesis que copiamos y glosamos a continuación:

- *The Forgetting Hypothesis*: «Language acquisition occurs most efficiently when we are so interested in the message that we “forget” [...] that it is in another language» (82). Es muy difícil generar este «olvido» en medio de una clase de lengua extranjera. De ahí la importancia de una acertada elección de las muestras literarias y de los momentos en los que se produce la lectura.
- *The Effortless Reading Hypothesis*: «The best reading for language development is easy reading, reading that seems to be completely comprehensible without struggle» (82). Esta hipótesis, que emparenta con la del *input* comprensible, nos recuerda que el texto debe ser adecuado al nivel del discente, ya que si le resulta demasiado complicado no le reportará ningún provecho.
- *The Unawareness of Acquisition Hypothesis*: «This hypothesis states that readers will not be aware that they are improving while they are reading, but will only be aware of reading interesting books» (83). Forma paralela de «olvido», se debería procurar conseguirla mediante las buenas elecciones antedichas.
- *The Comprehension Checking Hypothesis*: «The more we check comprehension, the less readers understand and the less they acquire» (83). Es de suponer que una constante revisión de la comprensión lectora implica también un constante recordatorio de que se está aprendiendo una lengua, lo que haría imposible el

cumplimiento de las hipótesis previas. Krashen añade algo de cardinal importancia para nuestra línea de pensamiento: «More comprehension checking also means less enjoyment of reading» (84).

Fuera de nuestra postura, ¿cuán decisivo podría parecer el hecho de que se goce o no con la lectura?, ¿no basta con que sea escogida y ejercida con total libertad? El caso es que Krashen también asigna al factor emocional un papel mediador en la adquisición de una lengua. Formula para explicarlo una hipótesis más, la *hipótesis del placer*, según la cual «those activities that are good for language acquisition are usually perceived by acquirers as pleasant, while those activities that are not good for language acquisition are not consistently perceived as pleasant, and are, in fact, often perceived to be painful» (1994: 299). Nótese la referencia a un placer *percibido*, que es la única y personalísima manera de dar cuenta de su manifestación; lo que, por muy subjetivo que parezca, no debería ser motivo de menosprecio en el aula de clases, mucho menos si la fuente es un texto literario.

Por otra parte, los beneficios de una lectura placentera parecen tender hacia un avance considerable en el dominio del idioma:

When second language acquirers read for pleasure, they develop the competence they need to move from the beginning «ordinary conversational» level to a level where they can use the second language for more demanding purposes, such as the serious study of literature, business, and so on (Krashen, 1993: 84).

Rescatamos, según todo esto, el valor de una lectura no determinada por presiones pedagógicas excesivas, las cuales se hacen notorias cuando se conduce al alumno según los contenidos exigidos por el currículo, cuando se le recuerdan constantemente las características del idioma que estudia, cuando se evalúa celosamente su progreso a partir de lo que ha comprendido. Esto explica por qué hemos seguido un camino contrario al de los articulistas tratados al principio, aquel que supone —en la mayoría de los casos— dar por sentada la caracterización de los textos literarios y, eso sí, explicar con detalle la larga lista de razones que hacen de dichos textos un material útil para la clase de ELE, razones que sin mucho esfuerzo pueden ser atribuidas a cualquier muestra textual que nada tenga que ver con literatura.

Aunque sin malicia se nos podría acusar de facilismo o de poca profesionalidad, creemos que la lectura de textos literarios debe producir el aprendizaje de la lengua

española por medios casi insospechados: ignorando el docente, de antemano, aquellos contenidos concretos y las destrezas que el discente podrá asimilar; y constatándolo este último, no durante la lectura ni inmediatamente después, sino *a posteriori*, cuando sea capaz de darse cuenta de que su nivel de dominio algo le debe a las obras leídas. Y, por supuesto, creemos que esta forma de lectura es complementaria en el sistema de enseñanza y que, ni de lejos, puede ser considerada como la única posible ni mucho menos la mejor.

Esta es, a fin de cuentas, una manera de leer literatura mucho más cercana a la experiencia real, y que, como tal, es del todo deseable que pase a formar parte del universo de vivencias significativas del discente: «La *verdadera lectura* [es] la que produce *experiencias*, la que forma y transforma al lector del mismo modo que la experiencia vital, algo que nos constituye o pone en cuestión aquello que somos, algo *que nos hace ser lo que somos*» (Sanjuán Álvarez, 2013: 128).

III. BLOQUE PRÁCTICO

1. Diseño de actividades

Las secuencias didácticas que se proponen en este bloque están pensadas como material complementario en la enseñanza de ELE, de tal forma que puedan ser incluidas con libertad en aquellas clases en las que se quiera hacer una aproximación a la literatura desde planteamientos distintos a los de los libros de texto, y sobre todo durante momentos distendidos en los que se perciba que la sesión toma otro rumbo, un poco a la manera de las actividades recreativas que se realizan con los alumnos, que suspenden temporalmente una posible atención esforzada y excesiva a los contenidos que se están trabajando. El objetivo último de la propuesta es, como venimos insistiendo, dar lugar a que los discentes experimenten el goce estético que produce la lectura de textos literarios. Y siendo imposible llegar a esto sin que medie una comprensión plausible, hemos optado por revelar las relaciones intertextuales que facilitan el reconocimiento y aprovechamiento de las muestras escogidas.

Las secuencias se ajustan con bastante apego al modelo de Garrido y Montesa (2010: 392-396), quienes no aluden en ningún momento a la intertextualidad, pero que sin duda se valen de ella. Las actividades transitan, por tanto, de la presentación de textos cotidianos muy determinados por su género a la lectura de textos literarios dependientes —en apariencia— de las mismas características genéricas, pero que en verdad transgreden la expectativa para provocar otros efectos y sensaciones. Se finaliza en cada caso con un ejercicio de emulación a través de la escritura, que es quizás la única vía de la que dispone el docente para hacerse una idea de cómo vivieron la experiencia los estudiantes; pero que se podría omitir, y que, en todo caso, se realiza también con un afán lúdico, sin pretensiones de alcanzar una calidad artística a través de este uso específico de la lengua.

Cada secuencia implica a los alumnos de manera individual, en parejas y en grupo-clase. Esta última dinámica es la más importante de todas, porque el diálogo y la puesta en común son las formas más idóneas para poder extraer todas las posibles significaciones de los textos leídos, así como para dar cabida a la expresión personal. De ahí que no se observará un tratamiento diversificado de las muestras, con multiplicidad de tipologías en los ejercicios; tampoco han sido considerados todos los contenidos (gramaticales, ortográficos, funcionales, etc.) que se podrían desprender de una explotación exhaustiva

de los textos. A estos básicamente los acompañan unas preguntas que intentan poner de relieve lo distintivo en cuanto productos literarios, para lo cual la guía del profesor en todo momento es indispensable.

Según todo lo dicho, después de comentar las características de ciertos textos ordinarios, los descubrimientos sucesivos que debe realizar el estudiante le revelarán el carácter literario de los otros textos en un sentido inverso a como lo hemos presentado en la exposición teórica: en un primer momento, la intertextualidad posibilita el reconocimiento de las muestras como producciones «especiales», ya que tal asociación —dependiente solo de los rasgos básicos que determinan el género aludido— puede ser posible luego de una lectura rápida y de una comprensión global del texto, o incluso si se atiende a expresiones convencionales aisladas; en un segundo momento, se guía al discente hacia la reflexión pragmática, haciendo notar las posibles intenciones comunicativas que justifican el uso atípico del género que se ha reconocido; por último, la función poética o *desautomatización* de la lengua se hace perceptible enfocando la lectura hacia pasajes específicos de las muestras, tratando de evidenciar cómo la literatura se vale de construcciones lingüísticas inusuales, trabajadas conscientemente para llamar la atención del lector. Este orden, plasmado de forma aproximada en la sucesión de actividades y en sus respectivas preguntas, no tiene que ser respetado de manera estricta, inflexible; pues, una vez hecha la lectura, las inquietudes y la iniciativa de los estudiantes pueden imprimir a la conversación un rumbo más apropiado y dar lugar a un intercambio de ideas mucho más enriquecedor.

En consonancia con el objetivo del PCIC anotado más arriba (pág. 11), consideramos el nivel C como el más adecuado para trabajar estas secuencias. La inversión de tiempo para cada una de ellas oscila entre los 20 y 30 minutos. No son necesarios más materiales que las fichas de los alumnos que reproducimos en las siguientes páginas.

2. Propuesta didáctica

Se presentan inmediatamente las cuatro secuencias didácticas elaboradas. Fuera de la primera, en la que se intenta una ambientación previa mediante una historieta, las demás se suceden sin ningún ordenamiento particular. Al final de cada una constan las fuentes de donde han sido extraídos los textos y las imágenes.

PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA

1) Observa y lee con atención la siguiente caricatura:



2) Comentemos todos juntos: ¿cuál es la idea general que se intenta transmitir?, ¿por qué se prefiere el inglés para ciertas palabras?, ¿a partir de qué palabras y por qué se ha dado origen al neologismo *compusaurio*?, ¿las dificultades del personaje tienen que ver con su conocimiento del idioma o de la informática?

3) Seguramente tus conocimientos de informática son suficientes como para manejar correctamente una cuenta de correo electrónico. Como también debes de saber, los textos de estos correos no son muy diferentes de aquellos que se usaban en papel hace décadas (por eso la última viñeta de la caricatura no es absurda). Lee ahora el ejemplo que te copiamos aquí abajo:

Queridos mamá y papá:

Vuestra hija pequeña no ha podido aguantarse y me ha confesado que el otro día quisisteis ir al centro comercial que os comenté y que la dirección no era la correcta. Que pasasteis más de dos horas dando vueltas por la ciudad y tuvisteis que volver sin encontrarlo.

Vuestra paciencia y comprensión me han sorprendido. Si me hubiera pasado a mí os hubiera telefonado solo llegar a casa. Gracias por ser tan amables conmigo.

Siento mucho haberos dado una dirección equivocada. No sé cómo pudo pasar, pero ojalá no hubiera ocurrido. He telefonado a mi amiga Elisa y me ha dado la dirección *correcta* (¡me lo ha jurado!). Me gustaría llevaros allí el sábado 23. Por favor, decidme si os va bien la fecha.

Con cariño y disculpas,

Cecilia

4) Completa los siguientes enunciados según la información que transmite la carta:

- La *hija pequeña* que se menciona al inicio es la _____ de Cecilia.
- Cecilia escribe a sus padres para pedir _____ y para ofrecerse a _____.

5) Contesta las siguientes preguntas y comparte tus respuestas con tu compañero de al lado:

¿El texto es lo bastante claro como para que los destinatarios lo comprendan a cabalidad?

¿La intención del texto amerita la redacción de un correo?

¿Los padres deberían contestar por la misma vía?

¿Qué otra forma de comunicación escrita prefieres para para tus intercambios familiares?, ¿por qué?

6) Vamos a leer ahora un texto cuya estructura es bastante similar al anterior. Presta atención a todos los detalles:

Desde la tumba, 5 de junio del año de 1885

A Juana

Cuando leas esta carta creerás ver la mano descarnada y huesosa de mi cadáver trazando estas líneas. ¡Quién lo hubiera dicho! Yo me morí y tú vives, yo te amé y tú amas, no a la sombra de tu Jorge, sino a otro... no sé a quién. ¿Conque te casas? Bien, hija, bien, que sea enhorabuena. Pero te escribo no para culparte, no para burlarme ni para pedirte oraciones, sino para aconsejarte.

Si llegas a ser feliz piensa que conmigo lo hubieras sido más; si alguna vez tu marido te falta piensa que yo no te hubiera faltado; si tú le faltas y te arrepientes, piensa que a mí no me hubieras faltado, y piensa siempre en mí para compararme con tu marido.

Aunque nazca alguno de tus hijos, si los llegas a tener, el día de S. Jorge, no le pongas por nombre Jorge, renuncio a la parte (espiritual, se entiende) que en el angelito puedo tener.

No reces por mí, estoy bien y nada deseo, otros habrá que necesiten más de tus oraciones.

Cuando te reproche algo tu marido contéstale: «¡Ay! querido, otra cosa hubiera sido mi Jorge». Verás, verás cómo le escuece.

Piensa también que yo que te quise estoy muerto y tú que me quisiste estás viva y verás, verás lo que te ocurre.

Por lo demás, mis consejos en otras menudencias nada tendrían de nuevo, lee la *Higiene del matrimonio*, el *Arte de ser buenos y felices*, el *Arte de hacer maridos* y el de cocina, la *Guía de los casados*, la *Imitación de Cristo* y asiste al oficio de difuntos.

Cuando te halles en las horas de mayor dicha no olvides que yo duermo lleno de frío y con la cabeza de hueso apoyada en almohada de piedra en un sitio estrecho, húmedo y oscuro, y que ni siento más que el cosquilleo de los gusanos.

Queda con Dios y tu marido, tu amante que te quiso,

Jorge

7) ¿Qué te ha parecido? El autor del texto es el escritor Miguel de Unamuno. Lo hemos tomado de un libro que recopila las cartas de la primera etapa de su vida. Sabiendo esto, reflexionemos juntos sobre lo siguiente:

¿Se parece a una carta real o no?, ¿por qué?

¿En qué otra tipología textual incluirías esta carta?, ¿por qué?

¿Cuál es la intención del remitente?

¿Por qué firma un tal Jorge?

¿Por qué crees que se utiliza la expresión *trazando estas líneas* si casi significa lo mismo que *escribiendo*?, ¿te sugiere algo distinto?

¿Qué dato importante te transmite la única interrogación de todo el texto?, ¿por qué no ha sido expresado como una simple constatación afirmativa?

¿De qué podrán versar esos libros que son mencionados en el texto?

¿Qué pasajes de la carta te gustaron más y cuáles no te gustaron?, ¿por qué?

8) Te proponemos que redactes también una carta ficticia. Puedes inventar cualquiera de los elementos necesarios para componerla: el remitente, el destinatario, el asunto, etc. No te preocupes por la extensión ni por la calidad, el objetivo es divertirnos al escucharnos leyéndolas.

Fuentes:

GRIFFIN, Jack (2002). *Qué decir, cómo y cuándo. Comunicarse con aquellos que nos importan en nuestra vida personal y profesional*. Barcelona: Editorial Amat, p. 83 (modificado)

UNAMUNO, Miguel de (2017). *Epistolario I (1880-1899)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 118-119.

<https://www.wattpad.com/497547432-gaturro-1-pag-48>

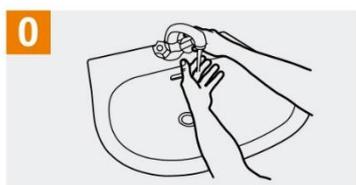
SEGUNDA SECUENCIA DIDÁCTICA

1) Observa y lee con atención el cartel que te mostramos a continuación:

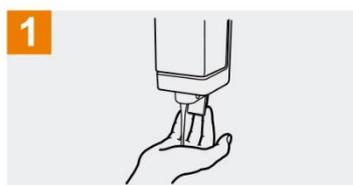
¿Cómo lavarse las manos?

¡Lávese las manos solo cuando estén visiblemente sucias! Si no, utilice la solución alcohólica

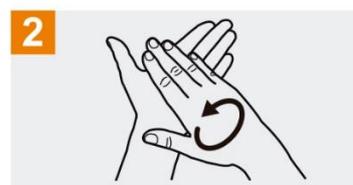
 Duración de todo el procedimiento: 40-60 segundos



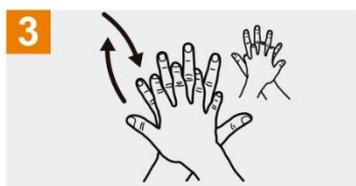
0 Mójese las manos con agua;



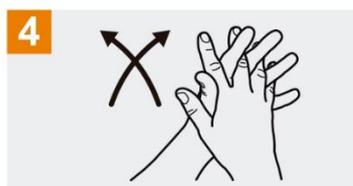
1 Deposite en la palma de la mano una cantidad de jabón suficiente para cubrir todas las superficies de las manos;



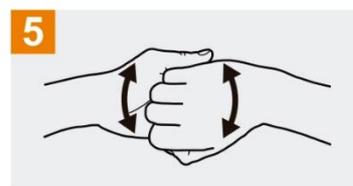
2 Frótese las palmas de las manos entre sí;



3 Frótese la palma de la mano derecha contra el dorso de la mano izquierda entrelazando los dedos y viceversa;



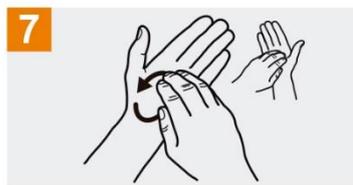
4 Frótese las palmas de las manos entre sí, con los dedos entrelazados;



5 Frótese el dorso de los dedos de una mano con la palma de la mano opuesta, agarrándose los dedos;



6 Frótese con un movimiento de rotación el pulgar izquierdo, atrapándolo con la palma de la mano derecha y viceversa;



7 Frótese la punta de los dedos de la mano derecha contra la palma de la mano izquierda, haciendo un movimiento de rotación y viceversa;



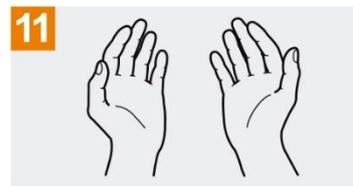
8 Enjuáguese las manos con agua;



9 Séquese con una toalla desechable;



10 Sírvese de la toalla para cerrar el grifo;



11 Sus manos son seguras.



Organización
Mundial de la Salud

Seguridad del Paciente

UNA ALIANZA MUNDIAL PARA UNA ATENCIÓN MÁS SEGURA

SAVE LIVES
Clean Your Hands

La Organización Mundial de la Salud ha tomado todas las precauciones razonables para comprobar la información contenida en este documento. Sin embargo, el material publicado se distribuye sin garantía de ningún tipo, ya sea expresa o implícita. Complete al factor la responsabilidad de la interpretación y del uso del material. La organización Mundial de la Salud no podrá ser considerada responsable de los daños que pudiere ocasionar su utilización. La OMS agradece a los Hospitales Universitarios de Ginebra (HUG), en particular a los miembros del Programa de Control de Infecciones, su participación activa en la redacción de este material.

Organización Mundial de la Salud, Octubre 2010

2) ¿Qué tipo de texto conforma este conjunto de imágenes y oraciones? Elige la opción adecuada:

menú	historieta	instrucciones	noticia	memorando
------	------------	---------------	---------	-----------

3) Responde las siguientes preguntas y comenta con tu compañero de al lado: ¿te parece útil la información que se transmite?, ¿el tiempo estimado se adapta a lo que tardaría alguien en seguir todos los pasos?, ¿para qué tipo de acciones suele ser apropiado un texto con instrucciones?

4) Observa con atención las siguientes imágenes, tratando de determinar qué acción se está realizando en cada una:



5) Comenta con tu compañero: ¿para cuáles de estas acciones sería adecuado un texto con instrucciones?, ¿para cuáles no?, ¿por qué?

6) Vamos a leer ahora unas instrucciones muy peculiares. Presta atención a todos los detalles:

INSTRUCCIONES PARA LLORAR

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente.

Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes *en los que no entra nadie, nunca*.

Llegado el llanto, se tapará con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia dentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

7) ¿Qué te ha parecido? El autor de este texto es el argentino Julio Cortázar. Comentemos todos juntos ahora:

¿Crees que el texto fue redactado para dar instrucciones o con otro propósito distinto?, ¿por qué?

¿Te parece que pertenece a un género textual diferente?, ¿a cuál?

¿Es apropiado el título escogido para el texto?, ¿por qué razón?

¿Existe o no una *manera correcta de llorar*?, ¿por qué?

¿Cómo es que se recomienda que el llanto —acción y no ser animado— no deba *ingresar* en el escándalo, que no deba *insultar* a la sonrisa? ¿No sería más sencillo, en el primer caso, reducir todo a un solo adjetivo: *escandaloso*?

¿Qué opinas de las imágenes mentales que se sugieren para provocar el llanto?

¿Por qué las últimas palabras del segundo párrafo están escritas en cursiva?

**¿El tiempo estimado del llanto es verosímil?, ¿propondrías otra duración?
¿Qué pasajes del texto de gustaron más y cuáles no te gustaron?, ¿por qué?**

8) Imagina ahora una acción muy ordinaria (por ejemplo: reír, sentarse, rascarse, dormir, etc.) o una muy inusual. Redacta un texto que indique los pasos que se deben seguir para efectuar tal acción. No te preocupes por la extensión ni por la calidad, el objetivo es divertirnos al escucharnos leyéndolos.

Fuentes:

CORTÁZAR, Julio (2008). *Cuentos completos / 2*. Buenos Aires: Punto de lectura, p. 15.

<https://www.anahuac.mx/mexico/noticias/Como-lavarse-las-manos>

<https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/cheerful-young-woman-making-origami-cranes-from-vector-14826790>

https://www.kindpng.com/imgv/ibmoiRT_cooking-png-chef-making-food-cartoon-transparent-png/#gal_cooking-png-chef-making-food-cartoon-transparent-png_ibmoiRT_2370764.png

https://static7.depositphotos.com/1001911/690/v/450/depositphotos_6902169-stock-illustration-girl-brushing-teeth.jpg

https://margolislawoffice.com/wp-content/uploads/2017/12/assembly_line.jpg

TERCERA SECUENCIA DIDÁCTICA

1) Lee con atención el texto que te presentamos a continuación:



2) Como has notado, se trata de un recorte de la sección de noticias de un diario. ¿De qué sección lo hemos tomado? Selecciona una de las opciones:

POLÍTICA	ECONOMÍA	CULTURA	DEPORTES
----------	----------	---------	----------

3) Responde las siguientes preguntas y comenta con tu compañero de al lado: ¿qué características del texto te permiten reconocer esto como una noticia?, ¿la reconocerías como tal si se omitiera el título?, ¿la reconocerías como tal si además se omitieran la segunda y tercera oración?, ¿qué dato hace falta aquí para saber si la noticia es actual o antigua?, ¿corregirías algo en el título?, ¿eres un lector frecuente de noticias o prefieres estar enterado por otros medios?, ¿cuáles?

4) Vamos a leer ahora una noticia que comunica un hecho muy inusual. Presta atención a todos los detalles:

FLASH

Londres, 26 de noviembre (AP).— Un sabio demente, cuyo nombre no ha sido revelado, colocó anoche un Absorsor del tamaño de una ratonera a la salida de un túnel. El tren fue vanamente esperado en la estación de llegada. Los hombres de ciencia se afligen ante el objeto dramático, que no pesa más que antes, y que contiene todos los vagones del expreso de Dover y el apretado número de sus víctimas.

Ante la consternación general, el Parlamento ha hecho declaraciones en el sentido de que el Absorsor se halla en etapa experimental. Consiste en una cápsula de hidrógeno, en la cual se efectúa un vacío atómico. Fue planeado originalmente por Sir Acheson Beal como arma pacífica, destinada a anular los efectos de las explosiones nucleares.

5) ¿Qué te ha parecido? El autor de este texto es el mexicano Juan José Arreola. Comentemos todos juntos ahora: ¿Crees que el texto fue redactado para un diario verdadero o no?, ¿por qué? ¿Te parece que pertenece a un género textual diferente?, ¿a cuál? ¿Este texto fue escrito para comunicar un hecho real o no?, ¿por qué? ¿Qué opinas del título del texto? ¿Qué propósito cumplen la ciudad y la fecha que aparecen en el primer renglón? ¿Qué te sugiere la doble adjetivación con que se caracteriza al personaje: *sabio demente*?, ¿es un error del autor o no?, ¿por qué? ¿A partir de qué palabra se ha dado origen al neologismo *Absorsor*?, ¿se te ocurre algún otro sustantivo que pudiera servir de reemplazo? ¿Qué frases u oraciones te han gustado más y cuáles no te gustaron?, ¿por qué?

6) Te proponemos que redactes también una noticia ficticia. Imagina un hecho cómico, insólito o sobrenatural; quizás algo que en verdad haya ocurrido, pero cuyos detalles quisieras modificar. Recuerda escribir como si todo fuera cierto, ofreciendo todos los datos necesarios para «informar» al lector. No te preocupes por la extensión ni por la calidad, el objetivo es divertirnos al escucharnos leyéndolas.

Fuentes:

ARREOLA, Juan José (2001). *Narrativa completa*. México, D.F.: Alfaguara, p. 156.

<https://arribayabajoproducciones.files.wordpress.com/2015/11/recorte-periodico.jpg>

CUARTA SECUENCIA DIDÁCTICA

1) Lee con atención los textos de los recuadros que te presentamos a continuación:

SE VENDE UN TERRENO DE 675 MTS 2 CON ESCRITURA EN LA PARROQUIA QUINGUE SALIDA A LA PLAYA INF: 3038264-0997051047 0969775681 INFORMARSE CASA DE MADERA 2 PISO COLOR AMARILLO PRINCIPAL A LA PLAYA	SE VENDE Terreno en Banderas De 5134 m cuadrados Frente al mar a 30 minutos de Esmeraldas Informes: 0997502141 Telef: 062723516 Esmeraldas-Ecuador	ALQUILO OFICINA CON MEDIO BAÑO INDEPENDIENTE DIR: AV. OLMEDO 8-47 Y SALINAS INF: 0981626119	VENDO CASA NUEVA EN EL BARRIO "15 DE MARZO" INTERESADOS LLAMAR: 0968377584 0939713324
SE ALQUILA SWITE SEMIAMOBLADA Y CONFORTABLE, CON AIRE ACONDICIONADO- TV. CABLE, INTERNET, REFRIGERADORA, COCINETA, MODULARES, CLOSETS, EXCELENTE DORMITORIO, AGUA PERMANENTE Dirección: Eloy Alfaro 13-28 y 9 de Octubre Telf: 0985911984/ 2721-208	VENDO PROPIEDAD EN EL CENTRO DE LA CIUDAD 189,30 M2- 850 POR METRO Av. Piedrahita y Olmedo 6,50 mts frente Frente al Hotel Perla Verde Inf: 0985040132	VENDO PROPIEDAD A 10 MINUTOS DEL AEROPUERTO DE ESMERALDAS Casa mixta de 2 plantas en buen estado, con salida directa a la playa, servicios de agua y luz, palmeras en producción, buenas vías de acceso Informes: 0993162606 - 2722 294 ext 102	

2) Como has notado, se trata de un fragmento de la sección de clasificados de una publicación periódica. ¿De qué categoría lo hemos tomado? Selecciona una de las opciones:

OFERTAS LABORALES	BIENES RAÍCES	VEHÍCULOS	ARTÍCULOS VARIOS
-------------------	---------------	-----------	------------------

3) Comentemos todos juntos las siguientes cuestiones: ¿por qué los anuncios no están redactados en oraciones completas y mejor construidas?, ¿por qué no se ajustan a un mismo formato, con los mismos datos para todos?, ¿qué datos aparecen en todos los recuadros, seguramente por ser imprescindibles?, ¿por qué?, ¿cuál es el efecto esperado por los autores de cada uno de estos anuncios?

4) Vamos a leer ahora un anuncio clasificado bastante distinto a todos los anteriores. Presta atención a todos los detalles:

IX

Se vende la casa
donde anilló el secreto
del primer poema
su boda incipiente;
con los mismos árboles
se vende la casa
y el umbral
y el signo
que andaba en las manchas
como una respuesta,
casi estoy seguro
que también las hebras locuaces
del grifo,
la tarde en los mazos del patio,
los viernes,
la silla oficial de la abuela.

En suma
se venden todos estos sueltos
con el simulacro de la gran oferta
porque nadie habita de verdad en la casa
sino es por la vida
de las cosas muertas.

5) ¿Qué te ha parecido? El autor de este texto es el argentino Mario Altamirano. Comentemos todos juntos ahora:

¿Crees que el texto fue redactado para la sección de clasificados o no?, ¿por qué?

¿Te parece que pertenece a un género textual diferente?, ¿a cuál?

¿Qué ideas sugiere el sujeto que habla en estas líneas?, ¿qué sentimientos deja traslucir?

¿Se parece o no el efecto que desea producir este texto a los de la primera actividad?, ¿por qué?

¿Qué sentido sugiere el verbo *anillar* que aparece al principio?

¿Por qué crees que, luego del punto y coma, no se mantiene la misma construcción típica del inicio, en este orden: *se vende la casa con los mismos árboles*?

¿Qué es lo que se compara en la expresión *como una respuesta*?, ¿te imaginas alguna interrogante para esa respuesta?, ¿cuál?

¿Qué líneas te han gustado más y cuáles no te gustaron o no comprendiste?, ¿por qué razón?

6) Imagina ahora un objeto o alguna posesión, material o inmaterial, que te gustaría vender o alquilar. Redacta un texto (no tiene que ser en verso), serio o cómico, que describa algunas características peculiares, aquellas que de ninguna manera se tendrían en cuenta en una venta o alquiler real. No te preocupes por la extensión ni por la calidad, el objetivo es divertirnos al escucharnos leyendo todas nuestras creaciones.

Fuentes:

ALTAMIRANO, Mario (1977). *Intemperie*. Buenos Aires: Ediciones Crisol, p. 27.

<https://lahora.com.ec/noticia/1101916754/bienes>

IV. CONCLUSIONES

Al concluir este trabajo podemos regresar la mirada hacia los objetivos que nos habíamos propuesto nada más comenzar. La búsqueda focalizada de las razones que esgrimen los articulistas para incluir la literatura en la enseñanza de ELE ha revelado por sí sola lo mucho que tienen en común y lo poco que atienden al carácter estético y placentero. Gramática, léxico, ortografía, funciones comunicativas, cultura... son todos contenidos que, en opinión de la mayoría, permiten desarrollar los textos literarios de manera propicia. Pero parecen no caer en la cuenta de que ello ocurre en cuanto *textos*, no por ser *literarios*; y que, soslayando los tan denostados textos inauténticos, la misma dificultad acusan las producciones literarias que cualesquiera otros escritos cuando se intenta dar con una muestra que abarque todo lo que se estudia en una sesión determinada. Más de un autor hace notar que la singularidad la da precisamente el goce, la diversión, el esparcimiento; pero, con la única excepción ya comentada, no pasa en ningún caso de ser eso, una nota, la expresión lacónica de un ideal al que con justicia se debe aspirar, y que, hasta entonces, no puede más que permanecer enunciado entre la multitud de otros temas que «en verdad importan» en la enseñanza-aprendizaje del español. Por eso los artículos académicos no tratan de forma exclusiva la cuestión que aquí hemos intentado establecer como núcleo principal.

El criterio único que hemos fijado para la elaboración de la propuesta didáctica es, por tanto, el que privilegia la consecución de una lectura placentera de los textos literarios. Como decíamos al inicio, nuestro propósito es emular lo mejor posible esa manera de leer tan distinta de la que efectuamos cuando revisamos un correo o cuando elegimos nuestra comida de un menú. En pocas palabras, vivir la experiencia de la literatura. De allí que sea poco razonable reprocharles la omisión a los susodichos autores, porque lo fruitivo es un valor imposible de ser aislado y evaluado con exactitud, y eso da más problemas que soluciones a la hora de pensar en actividades para la clase. A diferencia de un tiempo verbal o de un léxico emparentado, el «ser artístico» de un texto no puede ser apuntado con un dedo, pues depende de la intelección de un todo subyacente, no de partes aisladas ni de su suma aritmética; y aun así, siempre existe la posibilidad de que el alumno considere que no hay ningún arte en las muestras o que, sospechando que así sea, no experimente ninguna satisfacción durante o después de la lectura (nada de esto es reprochable tampoco).

En lo anterior talvez deba verse la razón por la que los textos literarios suelen ser tratados con los mismos procedimientos lúdicos que se utilizan con textos no literarios para hacerlos más interesantes o menos aburridos. El recurso infaltable es el del acompañamiento: que siempre haya la canción, el vídeo relacionado, la actividad que obligue a ponerse de pie, a saltar, a bailar, a correr por el aula y todo un largo etcétera. Nunca la obra literaria es suficiente, cuando se supone que por sí sola se basta para el fin único que aquí nos ocupa.

La atención centrada en el texto mismo explica la extensión de los subcapítulos dedicados al formalismo ruso y a la función poética. Estas teorías (*superadas*, añaden siempre algunos) nos han permitido delimitar la literatura como un conjunto de producciones lingüísticas diferenciadas, de lo que se desprende una práctica pedagógica que pone todo el énfasis en la materia textual, sin necesidad de acudir a vías auxiliares de comprensión. La pragmática completa de alguna forma la delimitación de lo literario, proveyendo de unos parámetros que explican su presencia allí donde no parece haber desviación o construcción especial en la lengua usada. Al concepto de *competencia literaria* hemos llegado más por compromiso investigativo que por convicción, ya que nos parece una invención *ad hoc* para hacer justificable la presencia de la literatura en los currículos, o mejor dicho, para justificar su estudio formal y la necesaria evaluación (con un mínimo de imaginación se pueden derivar subconjuntos de la competencia comunicativa que no tienen por qué parecer descabellados: *competencia epistolar*, *competencia folletera*, *competencia noticiosa*, *competencia bloguera* y muchas más). El llamativo tema de la intertextualidad, cuyas aplicaciones en la literatura universal son abundantes y muy diversas, ha sido ceñido a su papel de facilitador de la lectura comprensiva; también hemos aislado una sola de sus variantes, esto es, la que emparenta dos textos a partir de su género aparente.

En las cuatro secuencias didácticas diseñadas se ha procurado tener en cuenta el recorrido teórico previo. Se trata siempre de orientar al discente hacia la captación de los rasgos diferenciales de los textos propuestos, de su carácter literario. Por tanto, las preguntas que guían la reflexión después de la lectura apuntan hacia la noción de *desvío*. Se pretende que el alumno note cómo la literatura transgrede las formas automatizadas de expresión escrita según distintos recursos: dislocando una estructura sintáctica que se tiene por ordinaria, acudiendo a un vocabulario llamativo por su ajenidad a los usos cotidianos, frustrando las expectativas comunicativas que genera un formato textual ya conocido, etc.

Es cierto que se ha usado un mismo molde para elaborar las actividades de las cuatro secuencias, y que estas no hacen gala de toda la creatividad didáctica que se espera en este tipo de trabajos finales, en los que, comúnmente, la pretensión de ser totalmente originales trae aparejada siempre la mención de su logro. Sirva de explicación (que no excusa venial) nuestra poca experiencia en estos afanes, lo que nos decidió a seguir de cerca el ya varias veces referido ejemplo de Garrido y Montesa, del que —tampoco se puede omitir— nos agrada sobremanera su trasnochada utilidad, visible en sus acciones amplias y directas, sin tantas florituras que distraigan de lo único relevante: los textos presentados. Añádase a esto el remarcado carácter complementario de nuestra propuesta, así como el escaso tiempo para el que están diseñadas las actividades de cada secuencia.

También es cierto que una mirada experta podría percibir algunos de estos textos literarios como apropiados para niveles de referencia más bajos, un B2 o incluso un B1. Además de buscar una sintonía con los objetivos del PCIC, en esta elección ha influido la dinámica de las secuencias, cuyas actividades tienden sin excepción a convertir la clase en un breve pero intenso coloquio, en el que cada estudiante debería poder expresar sus dudas e impresiones sin más cortapisas que las que impone la reflexión sobre obras leídas por primera vez, algo común a casi cualquier hispanohablante.

Aventuramos la enumeración de futuras líneas de investigación, aquellas que nos parecen posibles a partir del rumbo que se ha seguido en este trabajo: la determinación de un criterio válido para asignar este tipo de propuestas didácticas a partes concretas del currículo, dentro de unidades didácticas específicas; la búsqueda y explotación de obras literarias vinculadas a más géneros discursivos contemplados en el PCIC, así como a otros géneros distintos; el desarrollo de actividades que se basen en la hipertextualidad, lo que supone la relación de contenidos textuales concretos en las dos o más muestras que se pretenda trabajar.

Finalizamos este apartado de forma similar a como cerramos la introducción: lamentando todos los trastornos ocasionados por la pandemia desde los primeros meses de este año. Además de las complicaciones a nivel personal y de la adaptación no enteramente resuelta de la segunda fase de clases presenciales, el autor de este trabajo siente con particular desazón el no haber tenido acceso prolongado a una biblioteca especializada. Las carencias que de ello dependen talvez sean aquí evidentes; esperamos, eso sí, que no sean escandalosas.

V. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel (1972). *Teoría de la literatura*. Madrid: Editorial Gredos.
- ALBADALEJO GARCÍA, María Dolores (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», en *marcoELE: revista de didáctica ELE*, nº5: 1-51.
- ALBADALEJO GARCÍA, María Dolores (2017). *La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos*. Tesis doctoral, Universidad de Jaén. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10953/889>
Consulta: 19 de agosto de 2020
- ALMANSA MONGUILOT, Ana (1999). «La literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones», en *Mosaico*, nº3, Bruselas, Consejería de Educación y Ciencia. Embajada de España: 4-9.
- ALTRIDGE, Derek (2010). «El modelo lingüístico y sus aplicaciones», en Selden, Raman (ed.). *Historia de la crítica literaria del siglo XX: del formalismo al postestructuralismo* (pp. 71-99). Madrid: Ediciones Akal.
- ÁLVAREZ SANAGUSTÍN, Alberto (1986): «Intertextualidad y literatura», en *Investigaciones semióticas I. Actas del I Simposio Internacional de la Asociación Española de Semiótica*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas: 43-52.
- ARELLANO, Fernando (1977). *Historia de la lingüística (tomo II). La lingüística del siglo XX*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello / Institutos Humanísticos de Investigación.
- AUSTIN, John L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- AYUSO DE VICENTE, María Victoria; GARCÍA GALLARÍN, Consuelo; SOLANO SANTOS, Sagrario (1997). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Ediciones Akal.
- AZOFEIFA, Isaac Felipe (1984). *Literatura universal. Introducción a la literatura moderna de Occidente*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- BIEDMA, Aurora; LAMOLDA, M.^a Ángeles (2004). «Un texto no es un pretexto», en *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona: 1-12. Disponible en: www.encuentro-practico.com/pdf03/biedma__lamolda.pdf
Consulta: 20 de junio de 2020.
- BIEDMA TORRECILLAS, Aurora (2007). «¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?», en *Boletín Millares Carlo*, nº26, La Palmas de Gran Canaria, Centro Asociado UNED: 241-260.

- BIERWISCH, Manfred (1979). *El estructuralismo: historia, problemas y métodos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- CASTELEIRO OLIVEROS, Luis (2000). *La revolución en Lingüística: Ferdinand de Saussure*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- CERRILLO, Pedro; MENDOZA, Antonio (2003). Introducción, en *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 9-13). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHANDLER, Daniel (2001). *Semiótica para principiantes*. Quito: Ediciones Abya-Yala / Universidad Politécnica Salesiana.
- CHOMSKY, Noam (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- COLOMA MAESTRE, José (2002). «Animación a la lectura: animación a la interculturalidad», en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia: 228-237.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes / Editorial Anaya.
- CULLER, Jonathan (1978). *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- CULLER, Jonathan (2002). «La literaturidad», en Angenot, Marc; Bessière, Jean; Fokkema, Douwe; Kushner, Eva (eds.). *Teoría literaria* (pp. 36-50). México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- DIJK, Teun A. Van (1972). *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. París: Mouton
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José (1981). «Literatura y actos de lenguaje», en *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, vol. 19, México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México: 89-132.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José (2011). *Teorías literarias del siglo XX*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED.
- EAGLETON, Terry (2008). *Literary Theory. An introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- EGUINOVA, Ana Ester (2000). «El lector alumno y los textos literarios», en *Colección Pedagógica Universitaria*, n°34 (julio-diciembre de 2000), Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Disponible en: https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_34/el_lector_alumno.htm
Consulta: 25 de julio de 2020

- EICHENBAUM, Boris (2007). «La teoría del “método formal”», en Todorov, Tzvetan (ant.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 21-54). México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- FORGAS BERDET, Esther (2007). «El lugar de la literatura, la historia y el arte en la enseñanza de español a extranjeros», en *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: la Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda, JMC: 213-228.
- FOWLER, Roger (1977). «Cohesive, Progressive, and Localizing Aspects of Text Structure», en Dijk, Teun; Petöfi, János (eds.). *Grammars and Descriptions (Studies in Text Theory and Text Analysis)* (pp. 64-84). Berlín / Nueva York: Walter de Gruyter.
- FRYE, Northrop (2020). *Anatomy of criticism. Four essays*. New Jersey: Princeton University Press.
- GARCÍA BARRIENTOS, José Luis (1999). *La comunicación literaria. El lenguaje literario I*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÍA GÓMEZ, Manuel (1996). «La función de la literatura en la enseñanza de la lengua», en Martínez, Jerónimo; Palacios, Concepción; Saura, Alfonso (eds.). *Aproximaciones diversas al texto literario* (pp. 469-476). Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- GARRIDO, Miguel Ángel (2000). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GARRIDO, Antonio; MONTESA, Salvador (2010). «La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta», en *monográficos: marcoELE*, nº11: 384-396.
- GENETTE, Gérard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GRANERO NAVARRO, Adela (2017). «La literatura en el aula de ELE», en *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Bulgaria*, Sofía, Instituto Cervantes: 64-71.
- GUERRA SÁNCHEZ, Oswaldo (1994). «Fundamentos literarios en didáctica de la literatura», en *Lenguaje y Textos*, nº5, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: 71-85.
- GUMPERZ, John; HYMES, Dell (1972). Prefacio, en *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1981). *Lingüística y Semántica (aproximación funcional)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- HERRERA LÓPEZ, Borja (2012). *El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria / CIESE-Comillas. Disponible en: www.educacionyfp.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/borja-herrera.html
Consulta: 19 de agosto de 2020
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular
Consulta: 3 de julio de 2020
- INSTITUTO CERVANTES (2008). «Intertextualidad», en *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
Consulta: 24 de agosto de 2020
- IRIARTE VAÑÓ, M.^a Dolores (2009). «Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE», en *Tinkuy*, n^o11, Universidad de Montreal: 187-206.
- JAKOBSON, Roman (1984). «Lingüística y poética», en *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Barcelona: Editorial Ariel.
- JUÁREZ MORENA, Pablo. (1996). «La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros», en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha: 277-283.
- KALENIC RAMŠAK, Branka. (2002). «Estudio de textos literarios en un aula de estudiantes no nativos», en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia: 481-490.
- KRASHEN, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman Group.
- KRASHEN, Stephen D. (1993). *The Power of Reading. Insights from the Research*. Englewood: Libraries Unlimited.
- KRASHEN, Stephen D. (1994). «The pleasure hypothesis», en Alatis, James (ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 299-322). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- KRASHEN, Stephen D. (2011). *Free Voluntary Reading*. Santa Bárbara: Libraries Unlimited.
- KRISTEVA, Julia (1981). «La palabra, el diálogo y la novela», en *Semiótica I* (pp. 187-225). Madrid: Editorial Fundamentos.

- LAPESA, Rafael (1981). *Introducción a los estudios literarios*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1975). «¿Es poética la función poética?», en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. 24, nº1, México, D.F., Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México: 1-12.
- LEWIS, Clive Staples (1961). *An Experiment in Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍN PERIS, Ernesto. (2000), «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera», en *Lenguaje y Textos*, nº16, Universidad de La Coruña: 101-129.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999), «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», en *Mosaico*, nº3, Bruselas, Consejería de Educación y Ciencia. Embajada de España: 19-22.
- MEDINA-BOCOS, Amparo (2001). *Hacer literatura con la literatura*. Madrid: Ediciones Akal.
- MELETINSKY, Eleazar (2002). «Sociedades, culturas y hecho literario», en Angenot, Marc; Bessière, Jean; Fokkema, Douwe; Kushner, Eva (eds.). *Teoría literaria* (pp. 17-35). México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- MENDOZA, Antonio; PASCUAL, Saturnino (1988). «La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar», en *Tavira. Revista de ciencias de la educación*, nº5, Universidad de Cádiz: 25-53.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1992), «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de Español Lengua Extranjera», en *Lenguaje y Textos*, nº3, Universidad de La Coruña: 19-42.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2003). «Los intertextos: del discurso a la recepción», en Mendoza Fillola, Antonio; Cerrillo Torremocha, Pedro (coord.). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 17-60). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004). «Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa», en *redELE: revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, nº1: 1-49. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925294>
Consulta: 20 de junio de 2020.

- MOREIRO, Julián (2001). *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: Editorial EDAF.
- MORENO TORRES, Mónica; CARVAJAL CÓRDOBA, Edwin (2009). «El Estructuralismo en literatura: aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura», en *enunciación*, nº14, núm. 2 (julio-diciembre de 2009), Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas: 21-32.
- NARANJO PITA, María (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.
- NEVADO FUENTES, Charo (2015). «El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador», en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, nº4, Tarragona, Publicacions URV: 151-167.
- OLSBU, Inger; SALKJELSVIK, Kari S. (2006). «La literatura en clase (I): leer hacia la competencia literaria», en *I Congreso Nacional ANPE: 2006, año español en Noruega: un reto posible*. ANPE: 1-7.
- PALACIOS GONZÁLEZ, Sergio (2011). *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE)*. Trabajo de investigación de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/7081>
Consulta: 23 de junio de 2020
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe (1996). «La literatura en la clase de español para extranjeros», en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha: 59-66.
- PENAS IBÁÑEZ, María Azucena (2009). *Cambio semántico y competencia gramatical*. Madrid: Iberoamericana / Vervuert.
- QUINTANA, Emilio (1991). «Literatura y enseñanza de E/LE», en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga: 89-92.
- RAMÍREZ, Grethel (2015). *Nociones de pragmática literaria*. Heredia: Ediciones de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Costa Rica.
- RIFFATERRE, Michael (1978). *Semiotics of Poetry*. Bloomington: Indiana University Press.
- RIVAS HERNÁNDEZ, Ascensión (2005). *De la poética a la teoría de la literatura (una introducción)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- ROMERA CASTILLO, José (2013). *Textos literarios y enseñanza del español*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- SANJUÁN ÁLVAREZ, Marta (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- SANMARTÍN ORTÍ, Pau (2008). «Esbozo para una teoría de los efectos literarios», en Fernández, Alberto; Sanmartín, Pau (eds.). *Éxodos: estética y teoría literaria* (pp. 73-96). Madrid: Visión Libros.
- SANZ GONZÁLEZ, Félix (1995). «La literatura en clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?», en *Didáctica*, nº7, Madrid, Servicio de Publicaciones de la UCM: 119-132.
- SEARLE, John (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Editorial Planeta-Agostini.
- SEARLE, John (1996). «El estatuto lógico del discurso de ficción» (trad. Francisco Zuluaga), en *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 1, nº1/2, Medellín, Universidad de Antioquia: 159-180.
- SELDEN, Raman; WIDDOWSON, Peter; BROOKER, Peter (2001). *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona: Editorial Ariel.
- SEQUERO VENTURA JORGE, María (2015). «La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Tejuelo*, nº21: 30-53.
- SHKLOVSKI, Víktor (2007). «El arte como artificio», en Todorov, Tzvetan (ant.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 55-70). México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- SITMAN, Rosalie; LERNER, Ivonne (1994), «Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como segunda lengua I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: 227-233.
- STEMBERT, Rudolf (2009), «Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE», en *monográficos: marcoELE*, nº9: 247-265.
- TINIANOV, Yuri (2007). «La noción de construcción», en Todorov, Tzvetan (ant.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 85-88). México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- TINIANOV, Yuri (2007). «Sobre la evolución literaria», en Todorov, Tzvetan (ant.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 89-101). México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- TOMACHEVSKI, Boris (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal editor.
- VOLEK, Emil (1985). *Metaestructuralismo. Poética moderna, semiótica narrativa y filosofía de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- YLLERA, Alicia (1974). *Estilística, poética y semiótica literaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- WIDDOWSON, Peter (1999). *Literature*. Nueva York: Routledge.
- ZAMORA ÁGUILA, Fernando (2007). *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México
- ZECCHETTO, Victorino (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- ZÚÑIGA LACRUZ, Ana (2015). «Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria», en *Digilec. Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, nº2, Universidad de La Coruña: 49-74.