



BUAP



Tesis Doctoral

2017-2021

LA LITERATURA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: MÉTODOS Y TEORÍAS

Andrea Coghi

Licenciado y Maestro en Lenguas y Literaturas Extranjeras

Matrícula 217560311

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES “ALFONSO VÉLEZ PLIEGO”

POSGRADO EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

DIRECTORA: Dra. Patricia Natividad Preciado Lloyd

COMITÉ: Dra. Raquel Graciela Gutiérrez Estupiñán

Dr. Jaime Javier Villarreal Rodríguez

In Memoriam – Dr. Enrique Pérez Castillo

Entrega primer borrador 30 Abril 2021

Índice

Introducción _____	4
De un marco teórico integrado a una nueva perspectiva didáctica _____	8
El contexto de la enseñanza y los objetivos de la investigación _____	14
Los objetivos de la investigación _____	16
Primera parte - Literatura y enseñanza de lenguas: principios, métodos y recomendaciones existentes	
Capítulo 1 Enseñanza de lenguas y literatura: principios e historia de la relación _____	20
1.1 Principios iniciales del análisis de las propuestas _____	22
1.2 Consideraciones generales sobre la relación literatura-enseñanza _____	25
1.3 Los métodos de enseñanza en su interacción con la literatura _____	34
Capítulo 2 Antología contemporánea sobre la integración de la literatura en la enseñanza de lenguas _____	55
2.1 De los años '70 a los '80 _____	56
2.2 Los años '90 _____	72
2.3 La primera década del siglo XXI _____	78
2.4 La segunda década del siglo XXI _____	82
Segunda Parte - De las teorías de la literatura al aprendizaje de lenguas	
Capítulo 3 El marco conceptual de tres teorías de la literatura _____	96
3.1 Algunos antecedentes en la teoría de la literatura _____	97
3.2 Actos de habla en la literatura _____	100
3.3 De la teoría de la recepción lectora a la respuesta estética _____	111
3.4 La lingüística cognitiva sobre lengua y literatura _____	121
3.5 Del marco conceptual común a su alcance didáctico _____	126

Capítulo 4 Literatura y Cultura en el aula de lenguas: los aspectos sociales de la lengua y la selección de textos según la perspectiva del marco conceptual _____ 134

4.1 El papel de la cultura en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas _____	137
4.1.1 Texto escrito y contexto _____	138
4.1.2 Cohesión y coherencia en la producción literaria _____	140
4.1.3 Evento de literacidad _____	142
4.1.4 El género literario _____	144
4.1.5 La cultura como sistema conceptual común _____	146
4.1.6 El sistema conceptual de la cultura en la deconstrucción y en la hermenéutica _____	150
4.2 La selección de textos en relación con los objetivos didácticos _____	155
4.2.1 Literacidad formal, literacidad social y otros modos comunicativos _____	156
4.2.2 Lengua, cultura e intertextualidad en la literatura _____	158
4.2.3 Lectura eferente y lectura estética _____	159
4.2.4 Centralidad de la cultura y centralidad de la lengua _____	161
4.2.5 La autenticidad del texto _____	163
4.2.6 Los principios de la selección y el papel de la libertad del estudiante _____	164
4.3 Desde el concepto original de canon a las posibles perspectivas de reforma _____	166
4.3.1 Historia e ideología en el concepto tradicional del canon. _____	167
4.3.2 De los elementos estéticos a las propuestas de reforma _____	169

Capítulo 5 Lectura extensiva e interpretación del texto literario _____ 175

5.1 Elementos de la lectura extensiva literaria y el papel del lector _____	176
5.1.1 De la cultura literaria oral al texto literario material _____	181
5.1.2 La lectura como práctica social y la fisiología del lector _____	186
5.1.3 El cuerpo y la afectividad en la visión académica y en la teoría literaria _____	191
5.2 La interpretación del texto _____	195
5.2.1 La interpretación en la hermenéutica fenomenológica. _____	197
5.2.2 De la interpretación hermenéutica a las otras teorías de la lectura _____	205
5.3 La lectura extensiva como práctica didáctica _____	208
5.3.1 El lector y la lectura en la clase de las lenguas extranjeras _____	210
5.3.2 El lector en la era digital _____	214

Capítulo 6 Discusión sobre el desarrollo aplicativo y analítico de la literatura para el estudio de lenguas extranjeras	219
6.1 De las propuestas históricas a los principios aplicativos	223
6.1.1 El contexto histórico y la práctica de enseñanza de lenguas extranjeras	226
6.1.2 Literatura y teoría literaria en los métodos de nuestros tiempos	228
6.1.3 La prioridad de la lectura extensiva y las premisas culturales	233
6.2 Relevancia de la lectura analítica y cuadro didáctico general.	241
6.2.1 Análisis lingüístico, estilístico y cultural	243
6.2.2 El análisis literario según el marco conceptual	251
6.2.3 Posibilidades operativas para la lectura analítica	254
6.3 La literatura en lengua extranjera entre teorías, métodos y metodología	260
Conclusiones	264
De las preguntas iniciales a los resultados de la investigación	265
Las perspectivas investigativas abiertas y los aspectos de la realidad del contexto	270
Palabras finales	275
Listado de Referencias	264

Introducción

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido, desde los tiempos más antiguos hasta la rápida sucesión de métodos y enfoques de los últimos 150 años, una disciplina marcada por regulares cambios procedimentales surgidos, en algunos casos, de una reflexión sobre los últimos hallazgos teóricos de la didáctica, pero también en muchas ocasiones a través de la simple especulación de sus autores, con o sin base en experiencias didácticas personales. Este segundo tipo de propuestas ha sido impulsada por el afán de adaptar la práctica didáctica al contexto social de la educación, para responder con excesiva prisa a las transformaciones ocurridas en la percepción teórica de la lengua o incluso para sugerir lo más pronto posible alternativas contra algún método anterior, que estaba entrando en desprestigio. Para introducir aquella problemática que justifica la elección del tema y de los objetivos de la presente investigación; es decir, la relación entre el estudio de idiomas y la literatura, es necesario observar brevemente en estas páginas un conjunto de fenómenos relacionados con esa parte de la sucesión de enfoques y recomendaciones didácticos vinculada a la consideración de la lengua escrita y a las actividades de comprensión que esta requiere.

En el contexto de la difusa tendencia a defender e implementar métodos sin justificar la validez de sus principios básicos indicada en el párrafo anterior, cabe registrar como central para el tema aquí tratado el prestigio del que gozó por muchos años el método más representativo de la didáctica antigua, el así llamado método clásico, practicado desde la edad grecorromana y reformulado por una serie de escritores alemanes y norteamericanos a mitad del siglo XIX (Howatt, 1984), periodo a partir del cual se le empieza a conocer con el nombre de ‘método gramático-traductivo’. A pesar de la probable validez de algunas de sus propuestas, de la larguísima historia didáctica en la que se basa y de la resistencia a ser sustituido por las muchas propuestas sucesivas, este representa bien una muestra de un método para el que “no hay una teoría” (Richards y Rodgers, 2001: 7) ya que surgió para formalizar una tradición de estudios sobre la literatura —en particular latina y griega— en el marco de una supuesta superioridad absoluta de la lengua escrita y literaria sobre la lengua oral y cotidiana (Larsen-Freeman y Anderson, 2011: 13), de una indiscutible pertinencia, en cualquier otro contexto, de todas las muestras que vienen

de los textos literarios (Balboni, 2008: 237) y de las capacidades de comprensión sobre la necesidad de producción (Liu y Shi, 2007: 68).

Con la misma escasez de fundamentos teóricos que guio el empleo de la literatura como elemento central de la enseñanza de lenguas en estos métodos, los enfoques principales que surgieron en alternativa a ellos, aun en su periodo de mayor auge en el siglo XIX, así como la mayoría de aquellos que dieron vida al movimiento de reforma en el siglo XX (Richards y Rodgers, 2001: 9) empezaron una tendencia contraria, de rechazo por la integración de la literatura en la enseñanza de lenguas. A partir de entonces, en los métodos de mayor éxito en los últimos 100 años y en la mayoría de las propuestas didácticas hoy más estudiadas, la literatura ha encontrado solo aplicaciones esporádicas y ocasionales, tanto en la clase como en las tareas o en la práctica autónoma: por lo general solo aquellos docentes que, en un acto didácticamente reaccionario, siguen utilizando los dictámenes del método gramático traductivo suelen incluir textos literarios como material constante de su enseñanza, mientras que un número cada vez inferior de estudiantes decide completar de manera autónoma su aprendizaje a través de una práctica de lectura independiente en la lengua estudiada. En el marco de los otros métodos ha dominado y sigue dominando por lo general la percepción típica de aquellos sujetos menos expertos —como lo son los estudiantes y los profesores sin una preparación literaria específica— que consideran las obras literarias como textos alejados de la lengua natural e inútilmente complicados (Hall, 2015: 9) y, por eso, suelen estar defendiendo la necesidad de reducir la experiencia lectora en el estudio de la lengua a breves pasajes simplificados, a menudo limitados a la extensión de una sola oración.

Al mismo tiempo, a nivel de las propuestas académicas y prácticas, mucho se ha escrito sobre el valor del uso de la literatura, defendiendo sus propiedades de invitar a una fuerte expansión de los horizontes comunicativos y demostrando argumentos contrarios a aquellas críticas que subrayan —por lo general en exceso— la manera en la que los rasgos de literariedad y la variedad de léxico, registros y construcciones podrían oponerse a la naturalidad de otras formas de lengua y representarían obstáculos excesivos en el camino hacia la comprensión de texto para aprendices de una nueva lengua. Tanto entre las contribuciones finalizadas para elaborar principios para la integración como entre aquellas que miden apreciación o logros de una propuesta didáctica se puede identificar una difusa tendencia hacia privilegiar unas operaciones en buena parte apresuradas, en las que la construcción o la reforma de los métodos anteriores ocurre a menudo

sin un planteamiento inclusivo de los principios inspiradores. Pero sobre todo, si bien al considerar la implementación de la didáctica a través de la literatura sería natural vincular los varios frentes teóricos a nuestra disposición, es preciso registrar cómo es que una tendencia muy común entre los estudios sobre el tema termina reduciendo su competencia a la didáctica de lenguas, ocasionalmente coadyuvada por las perspectivas de la lingüística, mientras que son raros y limitados los ejemplos en los que encuentran espacio las contribuciones de las teorías de la literatura. Más precisamente, en varios casos los soportes conceptuales son por lo general heterogéneos e incluyen aportaciones de gran valor sobre aquellas teorías que pertenecen a varias ramas de la pedagogía, de la psicología, de las teorías del aprendizaje y aquellas propias de la lingüística, así como del desarrollo del lenguaje y de la adquisición de segundas lenguas; no obstante, ahí donde sería necesaria también una consideración de los rasgos exclusivos y especiales de la literatura, casi todos los estudios ignoran el importante conjunto de aportaciones académicas que han extensivamente estudiado los caracteres de su lenguaje, de su construcción y de la experiencia interactiva que solicitan en el lector.

Más allá de estos importantes límites metodológicos y conceptuales, un gran número de las obras en favor de la integración de la enseñanza con la literatura inducen a reflexiones al desarrollar el debate sobre la justificación de un renovado diseño educativo y en el discurso que generan una importante serie de preguntas, inquietudes, observaciones y conclusiones acerca de cómo es que un material tan valioso como la literatura tiene que ser rescatado por su valor de estímulo y por profundizar el aprendizaje. Aun en la heterogeneidad de su acercamiento a la materia, en algunos textos es posible apreciar cierto nivel de coherencia y consideración por las otras voces presentes en el diálogo académico sobre el tema, al señalar las fortalezas, las dificultades y las preguntas más recurrentes. En este sentido algunos investigadores expresan importantes preguntas programáticas como, por ejemplo a) ¿cómo entender los mecanismos de comprensión del lector en lengua extranjera y los términos operativos de la misma comprensión lectora? (MacKay, Barkman, y Jordan, eds. 1979: viii); b) ¿cómo formar un perfil de estudiante-lector (Hall, 2015: 63-64) que facilite el desarrollo individual y personalizado de hábitos de lectura y comprensión efectivos? c) ¿cuáles conocimientos sobre los mecanismos cognitivos valdría la pena compartir con el alumno? Además se encuentran, entre las contribuciones de los últimos años, muestras de significativas retrospectivas sobre los límites que han caracterizado buena parte

de este sector de estudio: en particular, en un texto de Hall que resume gran parte del debate de los últimos cuarenta años sobre la integración de la literatura en la enseñanza de lenguas, el autor observa que aún existe cierta tendencia a privilegiar en exceso los aspectos literarios o bien lingüísticos según el contexto de aprendizaje, sea de lengua extranjera estudiada en un contexto académico o de segunda lengua presente en el mismo contexto del estudiante (2015: 111). Asimismo, en el mismo libro (Hall, 2015: 44-45) se recuerdan las fortalezas universalmente reconocidas en el empleo de textos literarios en una clase de lenguas como lo son, entre otros, su importante riqueza lexical, su poder de creación de contextos articulados, su denso diálogo con otras obras literarias y con la realidad lingüística extra-literaria, así como su valor como elemento cultural de amplia difusión y prestigio.

A pesar de la indudable validez de muchas consideraciones sobre el tema, es necesario no perder de vista cómo es que la mayoría de los volúmenes que recuerdan las perspectivas teóricas posibles han omitido esa parte de observaciones provista por la teoría de la literatura; igualmente criticable es además la manera en la que muchas contribuciones no se han ocupado en demostrar la manera en la que estas puedan desarrollarse en acercamientos o actividades prácticas, mientras que los textos que proponen soluciones prácticas para la integración de la literatura resultan casi siempre escasos en su respaldo teórico, sobre todo desde el punto de vista de los aspectos literarios que deberían considerarse en el aula de lenguas.

Es entonces a partir de este conjunto de límites que muchas de las conclusiones e incógnitas introducidas por los textos considerados piden una revisión sustentada por nuevas perspectivas. Por esta razón, la investigación aquí introducida empezará con una reseña de los momentos históricos del debate y de las contribuciones existentes. Por lo que se refiere a la necesidad de una reflexión sobre la relación entre la didáctica de lenguas y la experiencia literaria que pueda superar la reducción de la literatura como simple material y pueda aportar una elaborada perspectiva interdisciplinaria a las necesidades aplicativas en el aula de lenguas, esta investigación emprenderá, en el capítulo 3, una tarea fundamental para apoyar el objetivo general de la segunda parte; es decir, definir una serie de sugerencias operativas que serán desarrolladas en los capítulos 4, 5 y 6: se trata de la construcción de un marco teórico basado en las especificidad de la literatura y que pueda aportar un nuevo punto de vista al debate de la integración entre literatura y enseñanza de lenguas.

De un marco teórico integrado a una nueva perspectiva didáctica

El marco teórico seleccionado para esta delicada tarea está basado en el uso complementario de tres enfoques teóricos pertenecientes a las ciencias del lenguaje, aunque estrictamente vinculados con la teoría de la literatura. En estas tres formulaciones los elementos de contacto con la dimensión lingüística general y con los rasgos peculiares del texto literario permiten vislumbrar aspectos diferentes de la interacción del lector con la creación artística literaria. Se presentarán los puntos comunes hasta comprobar los aspectos en las que las tres teorías se muestran coherentes entre sí, con el fin de perfilar su empleo como fundamento teórico único, tanto en el acercamiento a los métodos didácticos como en la propuesta de su empleo para el análisis literario.

La primera teoría analizada es la vertiente de la pragmática en torno a la definición de los actos de habla, inicialmente propuesta por John L. Austin (1962) y sucesivamente desarrollada por John R. Searle (1969), la cual define la formulación de la lengua como acción en la que los actos expresados como unidad mínima tienen como objetivo la participación de un emisor y un receptor en una conducta gobernada por reglas. En la formulación de esta teoría, Searle analiza en particular los actos ilocutorios y los proposicionales y contribuye fuertemente con una nueva visión de la lengua que encuentra, entre otros sectores afectados por sus observaciones, un enorme eco en la definición de nuevas técnicas didácticas y maneras de concebir el aprendizaje de lenguas. Entre los principales aportes de su teoría cabe mencionar el método nocio-funcional (en particular en su formulación en el método comunicativo así como lo expone por Brumfit y Johnson, 1979 y Brumfit y Finocchiaro, 1983) y todas las formulaciones contenidas en los textos de Trim y Van Ek (Trim Van Ek y otros, 1973, Van Ek 1975) que llevan a la construcción, a partir de 1990, de la comisión de estudios que en 2001 resultó en el *Marco común europeo de referencia para lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

Más allá de su gran importancia en la lingüística pragmática —de la que se transforma en la teoría dominante por muchos años— y de sus avances metodológicos en la enseñanza, la formulación de los actos de habla ha encontrado, por obra de Joseph Hillis Miller una aplicación como método de análisis literario. En sus textos *Speech Acts in Literature* (2001) y *Literature as Conduct* (2005) Miller, a través de una abierta crítica a las formulaciones originarias de Austin y

Searle y gracias a la reelaboración según el punto de vista de la desconstrucción, citando en particular las posturas de Jacques Derrida y Paul de Man, subraya la importancia del lenguaje *parasitario* (para citar irónicamente una definición austiniana de la literatura y todo el lenguaje ficcional) como modelo, laboratorio y campo experimental de todas las formas comunicativas, incluyendo las de la vida cotidiana. Lo que queda es una versión de los actos de habla la cual:

- subraya y supera las contradicciones del texto de Austin;
- reconoce en parte la validez de las correcciones de Searle;
- rechaza la rigidez de las clasificaciones universales y
- considera un enfoque orientado hacia una dimensión de otredad de los actos lingüísticos performativos con atención a los sujetos involucrados y sus capacidades para trascender en parte del mismo contexto comunicativo.

La teoría de los actos de habla enmendada por Derrida (1988), de Man (1996) y H. Miller (2001 y 2005), no afecta la fuerza de sus aplicaciones ya experimentadas del lado de la enseñanza de lenguas. También por esta razón se propone dicha teoría, con su propuesta de una herramienta analítica, como la primera base para que esta investigación compense las lagunas teóricas y metodológicas de los textos sobre la integración de literatura y la enseñanza de lenguas descritas en las páginas anteriores.

Otro enfoque teórico que es preciso involucrar en la comprensión de las posibilidades y los límites del uso de la literatura en la enseñanza de lenguas se encuentra bajo una serie de tesis llamadas genéricamente ‘teoría de la recepción lectora’ y en particular en el tratamiento más completo e inclusivo representado por la ‘teoría de la respuesta estética’ de Iser (1980). El frente teórico de la propuesta general se ha ido perfilando a lo largo de un debate de más de cincuenta años¹ alrededor de los posibles niveles de objetividad y subjetividad en la interpretación final de un texto, incluyendo la posibilidad de que en la obra original se encuentren significados escondidos que el lector tiene que identificar o que, al contrario, el tema de la construcción literaria se exprese

¹ Probablemente un momento inaugural del estudio de esta temática ha sido la ocasión comentada en su texto *Practical criticism* de 1929, en la que I.A. Richards empezó algunas importantes observaciones sobre los muchos elementos externos al solo texto, que condicionan la interpretación de una obra a través de un experimento. En una de sus clases puso a sus estudiantes frente a un texto en ausencia de cualquier detalle sobre el mismo, como podría ser su título, el año de escritura o su autor, y pudo registrar una variedad particularmente amplia de interpretaciones y una frecuencia muy alta de errores en los intentos de los alumnos por identificar, periodos, autores y niveles generales de importancia otorgados a la obras examinadas. (Hall, 2015: 51).

a través de los modos en los que las operaciones de recreación individual de un sentido se encuentran solo estimuladas por la obra misma y operan en realidad de forma exclusiva en cada lector. Por lo general las teorías de la recepción lectora se han expandido en varias direcciones, generando por ejemplo las propuestas de la estilística-afectiva y la respuesta social de Fish (respectivamente 1970 y 1980), la teoría subjetiva de Bleich (1978) y la perspectiva psicológica de Holland (1968). Sin embargo, la propuesta más completa es probablemente la evolución de la teoría transaccional en la obra de Wolfgang Iser (1978 y 1980), presentada en su análisis de la lectura según los métodos de la hermenéutica fenomenológica, y esto produjo la teoría de la respuesta estética. En sus textos Iser, además de analizar el acto de leer desde el punto de vista experiencial y de las variables que lo componen —como lo son el lector implícito, el repertorio o el contexto común en la relación texto-lector y las estrategias de este último— perfila toda una serie de interacciones, proveyendo la definición de los elementos de ambigüedad del texto literario que ponen en marcha las facultades de comprensión e interpretación de los textos narrativos según sus varios niveles de complejidad. En la exposición de su teoría nos muestra también su posible empleo como método de análisis literario, en el momento en que retoma aspectos de la dinámica de la lectura para aislar elementos constitutivos de algunas obras y subgéneros literarios (1980: 191-202).

Aunque el análisis de Iser no se detiene en indicaciones de método para lectores ni cita los contextos didácticos donde nace la práctica a la lectura, la profundidad de sus observaciones merece toda la consideración de quien busque posibles expansiones en estas direcciones. Además, es oportuno considerar los elementos de la indeterminación del texto así como los definió Iser (*blanks, vacancies, gaps, negaciones, negatividad*) y registrar que en un contexto didáctico se puedan utilizar como instrumentos del análisis del proceso de lectura y comprensión. Esta propuesta no solo está dictada aquí por la exigencia de marcos teóricos, sino también por una idea sugerida por el mismo autor, en particular sobre los puntos de su análisis en los que subraya los paralelismos entre la comprensión del texto literario y el esfuerzo necesario para interpretar todo acto de comunicación verbal. Al explicar la interacción entre elementos explícitos e implícitos en el texto, cita (y traduce) a Merleau-Ponty y recuerda que:

“La falta de signo puede ser en sí misma un signo; la expresión no consiste en el hecho de que hay un elemento de la lengua que corresponda a cada elemento de significado, sino en el hecho de que la lengua influye en la lengua. [...] Hablar no significa sustituir una palabra por cada pensamiento. [...] La lengua es significativa

cuando, en vez de copiar el pensamiento, se permite ella misma ser demolida y reconstruida por el pensamiento” (Merleau-Ponty en Iser, 1980: 169).

Si el proceso de comprensión del texto literario y de la lengua en general no están tan alejados uno del otro, como observan Merleau-Ponty e Iser, y si la dinámica de la reconstrucción del sentido es una tarea cognitiva abierta a las fuerzas del texto que la activan, así como la presenta el teórico alemán, entonces su teoría nos está hablando de algo que el discurso sobre adquisición de lenguas debería tener en cuenta, tanto en el empleo de la literatura en cuanto material como en las actividades de decodificación de reconstrucción de su significado.

El último elemento que la presente investigación propone incluir para la creación y el uso de un marco teórico común se encuentra en el aporte, de carácter cognitivista, de la teoría de la integración conceptual (o *conceptual blend*) alrededor del trabajo del lingüista Mark Turner y otros investigadores que han trabajado con él. El sector surgió como una gradual reelaboración de una serie de estudios entre las lenguas y los procesos mentales. El primer paso de esta vertiente de la lingüística cognitiva se puede considerar el estudio de Lakoff y Johnson sobre la presencia de metáforas en todas las lenguas y en todo tipo de discurso (1980). Fue el mismo Lakoff (1987) quien expandió sucesivamente el tema, gracias también a las observaciones de Rosch (1973 y 1975), más allá del ámbito estrictamente lingüístico, estudiando los mecanismos de categorización de nuestro pensamiento y, en otro texto de carácter lingüístico presentó, con Turner, los modos en que la construcción literaria se basa en la condición de facultades proyectivas entre el autor y el lector (Lakoff y Turner, 1989). Un paso más en la construcción de la estructura teórica de la vertiente fue la obra en la que Fauconnier y Turner, a partir de unas investigaciones del primero de los dos, dieron la definición de los *espacios mentales*, constructos fundamentales del pensamiento que permiten la elaboración de conceptos básicos e imágenes representativas que involucran más de una dimensión espacial, temporal o identitaria (Fauconnier y Turner, 2002). Pero es en particular a partir de la publicación de *The Literary Mind* (1996) de Turner, que se encuentra disponible la parte más pertinente de su teoría tanto para la lingüística como para la literatura: en esta obra de elaboración y divulgación se evidencia el vínculo entre los procesos del pensamiento lingüístico con los mecanismos proyectivos de las imágenes mentales y la manera en la que se suele imaginar este tipo de relación como típica o incluso exclusiva de la construcción y la experiencia literaria.

Además de la gran cantidad de ejemplos con los que Turner explica la nueva imagen del lenguaje, la cognición de un texto y los procedimientos detrás de las proyecciones mentales, *The Literary Mind* permite también el reconocimiento de una serie de perspectivas teóricas sobre los esquemas de organización de la literatura —en cuanto espejo de los esquemas mentales que los han generado y que, por lo general, autores y lectores comparten—: entre otros se recuerdan sus aspectos de realismo y desviación de la realidad (1996: 135), el punto de vista y la focalización (: 117) y las formas de distribución y de conexión de los niveles diegéticos (: 126-127). Si por un lado su propuesta analítica se presta para justificar el empleo de las ideas sobre la integración conceptual en el contexto de la literatura —en general como en el estudio de las lenguas extranjeras— por el otro llega a sugerir en varios pasajes herramientas para un análisis literario, a través de los elementos que define personalmente y de aquellos que recopila de estudios anteriores. Entre estos últimos puntos destaca un aspecto de la literatura que puede servir como base para el diseño de actividades de acercamiento al texto y de lectura intensiva; de hecho, Turner reconoce la centralidad del estudio de las metáforas de Lakoff y Johnson que inició el enfoque cognitivista al que su obra pertenece, e indica en las asociaciones típicas, las metáforas conceptuales, el elemento mínimo para la comprensión y el análisis de la forma en la que el pensamiento categoriza las conexiones entre planos diferentes, en particular en las narraciones literarias (: 39 y 47 entre otros).

Como conclusión de este breve recorrido sobre diversas perspectivas cabe destacar cómo es que la idea de correlación y complementariedad de las tres teorías aquí relacionadas no surge simplemente de las exigencias de proveer un marco para la investigación propuesta, sino que ha sido implementado a partir de algunas consideraciones derivadas del estudio, en conjunto, de los principales textos de las que estas mismas surgen:

- Las tres teorías conforman nuevos acercamientos metodológicos a la literatura, arrojando luz sobre aspectos diferentes, aunque no contradictorios, de la construcción y de la experiencia literaria. Los actos de habla subrayan la parte más activa de la comunicación en la ficción, en el momento en el que invitan —gracias a la contribución de la componente deconstrucción empleada por Miller— al análisis de la manera en la que el texto incluye intercambios de naturaleza performativa; la teoría de la respuesta estética reúne el mayor número de elementos implícitos que activan el potencial interpretativo del lector;

finalmente, las teorías cognitivistas subrayan la construcción de la proyecciones e imágenes mentales.

- Las tres teorías consideran la mayoría de las indicaciones de Austin y Searle como un punto de vista ineludible sobre la lengua y la literatura, a pesar de una serie de importantes correcciones. Tanto Iser como Miller usan la clasificación de los actos locutivos e ilocutivos en su discurso, pero ambos indican los límites de la formulación de los dos padres de la teoría ahí donde estos identifican el discurso literario como débilmente asociable a los criterios de los actos de habla, en cuanto condicionado por una ficción que perciben como opuesta a la realidad del discurso cotidiano (Iser, 1980: 64 y Miller, 2001: 60). De forma similar, Lakoff (Lakoff, 2003: 271) critica la falta de consideración de la abstracción de la metáfora en la obra de Searle, quien reduce la importancia de esta operación mental a principios semánticos y pragmáticos.
- Los aspectos de la literatura y de la lengua de los que se ocupan estas vertientes analíticas no se superponen, permitiendo así a las tres perspectivas mantener enfoques diferentes. Miller subraya la pragmática de la comunicación ‘en’ la literatura, pero es posible comparar sus observaciones con el punto de vista de Merleau-Ponty introducido por Iser y anteriormente presentado: esto permite considerar el análisis del crítico norteamericano por su validez en todo el contexto comunicativo, así como los aspectos proyectivos comunes estudiados por la vertiente cognitiva de la lingüística. De esta manera las áreas comunes de la narración y de la lectura siguen caminos diferentes con el mismo objetivo de explicar los procesos con los que la lengua transfiere un pensamiento, o una versión parcial del mismo, de un sujeto a otro, a través de procesos de interpretación.

Los comentarios, las correcciones y los refuerzos integrados en los textos específicos considerados en la primera parte y las posibles respuestas que el nuevo enfoque teórico propone para las preguntas todavía irresolutas constituyen la parte final de este trabajo. De la serie de suposiciones, propuestas y dudas analizadas en los textos de la primera parte de la investigación se puede formular, gracias a la contribución de las tres teorías consideradas, sobre las perspectivas pragmáticas, cognitivistas y fenomenológicas, una serie de apoyos para los procesos que tienen como objetivo encontrar una consideración más completa del potencial y de los límites de la

literatura en la clase de lenguas, incluso en la construcción o en la selección de actividades apropiadas.

La integración será también posible gracias a la identificación de ciertos aspectos de contacto específicos entre los temas didácticos y de la teoría literaria. Entre otros elementos que solicitan la inclusión en el estudio, junto con los aspectos estrictamente didácticos de la comunicación, de la pragmática y del estudio de las estructuras lingüísticas, se encuentran importantes temas que será significativo analizar: se trata del acercamiento didáctico a los temas de la cultura presentes en el texto (Kramersch, 1998), las problemáticas relacionadas con la selección de los textos, la cuestión de la autenticidad de los pasajes de las obras literarias, el concepto de canon (Guillory, 1983 y 1993; Kermode, 1985, 1988 y 1994; Bloom, 1994; Ricoeur, 1985) y unos puntos fundamentales relacionados con la lectura extensiva, sus modos y sus finalidades (Littau, 2006 y Wolf, 2008). Por esto, a manera de síntesis del conjunto de respuestas y principios recopilados o desarrollados, se intentará, en el último capítulo de la investigación, esbozar algunos fundamentos y algunos lineamientos para la construcción de una práctica didáctica que representa también una primera serie de pasos para la definición de un cuadro metodológico. El enfoque práctico que se presentará podría ser válido para la creación de escenarios destinados a ser sometidos a estudios de investigación-acción, pero sobre todo, por su forma esquemática, representará un primer intento por llevar las teorías literarias consideradas a una propuesta concreta en el aula de lenguas.

A pesar de la generalidad de las observaciones teóricas que caracterizan toda la investigación, cabe precisar aquí que detrás de la elaboración de los principios —los cuales conforman uno de los objetivos centrales de la investigación, como se verá en las páginas siguientes, y aún más del diseño de las sugerencias prácticas, subyace una concepción de un público estudiantil ideal para favorecer la supuesta aplicabilidad de lo expuesto a lo largo del trabajo. Gracias a la definición de un supuesto contexto específico, los elementos postulados encontrarán un terreno favorable para su aplicación y para una optimización de resultados.

El contexto de la enseñanza y los objetivos de la investigación

Como se acaba de afirmar, aunque las tres fases del estudio documental, de la presentación del marco conceptual y de la reelaboración de elementos didácticos a la luz de estas contribuciones no siguen finalidades relacionadas con una práctica inmediata y exhaustiva, se considera mayormente posible la construcción de conclusiones teóricas y operativas un contexto didáctico específico. Esto tomando en cuenta cómo las recomendaciones de varios autores (por ejemplo Larsen-Freeman y Anderson, 2001: ix-xi; Brumfit, 2002: 8) recuerdan la manera en la que la base para la aplicación de un principio y de los métodos que de este proceden necesitan siempre ser un contexto social real, con las necesidades de un docente y de sus estudiantes; por estas razones, los mismos autores sugieren que toda elaboración conceptual y educativa debe tener siempre en mente un entorno didáctico posible, aunque genéricamente idealizado. En palabras de Larsen-Freeman y Anderson “al final qué método se practica es, o debería ser, una decisión local” (2001: xiv). Aunque la investigación aquí presente no trata en forma directa de un caso real de aplicación de la literatura en la enseñanza de lenguas sino de preceptos y propuestas con cierto nivel de generalidad, se ve entonces necesaria una imagen de ambiente educativo con un perfil de un alumnado parcialmente específico y, como se indicará en las precisiones finales del capítulo 6, de un contexto metodológico e institucional abierto a nuevas aportaciones prácticas, para poder dar un sentido operacional concreto a lo observado y desarrollado a lo largo de los capítulos siguientes.

A partir de las experiencias —de aprendizaje y enseñanza— de quién escribe y de los contextos descritos por los referentes examinados en algunos pasajes de sus obras, en particular en los primeros dos capítulos, tendrá particular consideración el contexto de la educación superior general; es decir, un público de jóvenes adultos de facultades universitarias no específicamente de lenguas, letras, o lingüística, involucrados en los niveles intermedio e intermedio-avanzado de una lengua no-materna, por lo general ajena al contexto geográfico social². Con respeto a la edad y el

² La referencia aquí es a los cursos de lengua que tienen como objetivo niveles B1.2 (llamado también B1 avanzado), B2 o C1 del *Marco común europeo* (Consejo de Europa, 2002). Por lengua ajena al contexto geográfico y social se entiende el estudio de una lengua no presente en el territorio donde vive el alumnado y tiene lugar el ámbito educativo: el que suele ser denominado como estudio de una ‘lengua extranjera’. Constituirían un caso diferente los contextos de estudio de lenguas no maternas presentes en el lugar del estudiante, que los textos más precisos llaman estudios de una ‘segunda lengua’, presente en el mismo territorio junto con la lengua del estudiante.

nivel escolar, no se trata solo del contexto más fácilmente accesible para quien escribe, sino uno de los más frecuentes casos de estudio de idiomas a nivel global. El carácter general, ajeno a las disciplinas involucradas de manera explícita por la investigación, además de mantener elevada la amplitud de su validez, evita la superposición de competencias literarias, históricas y lingüísticas con los métodos que se proponen al alumnado, así como subraya la integración del elemento ‘cultura’ no en cuanto perteneciente a los objetivos académicos del alumno, sino los propios de los objetivos y del valor agregado asociados a la inclusión de la literatura en el proceso de aprendizaje. También el nivel de lenguas hipotetizado es suficientemente elevado para obviar a las dificultades excesivas en la lectura literaria para niveles inferiores (Kintsch, 1998 en Hall, 2015: 90). Para finalizar, el estudio de una lengua extranjera por lo general ausente del contexto social del alumnado, aunque con posibilidades de contactos (posibilidad de conseguir libros en idioma original, escuchar muestras de lengua en línea o en ocasionales contactos con nativos) justifica la necesidad del material literario para la práctica.

Los objetivos de la investigación

Las recomendaciones que se espera formular a lo largo del análisis no tienen entonces alguna pretensión de universalidad y aplicación en todo contexto, y tampoco hablan de la única manera de concebir la literatura en una clase de lenguas sino que, en el caso en el que las circunstancias de la actividad docente sean parecidas a las que se presentan en esta investigación, ofrecen una perspectiva de inclusión de la experiencia literaria en la docencia de lenguas. La investigación entonces se propone encontrar una serie de principios y unas pautas aplicativas y metodológicas que podría vislumbrar por qué, para qué y cómo complementar el aprendizaje de lenguas a través de elementos importantes relacionados con la literatura.

Más específicamente el objetivo principal de la presente investigación es intentar una respuesta a la siguiente pregunta: ¿la aplicación de un sólido marco teórico literario-lingüístico puede enmendar y hacer más sólidas las propuestas didácticas sobre el tema de la integración de la literatura en la clase de lengua extranjera? Relacionado con este objetivo será, necesario atender una serie de preguntas secundarias que permitirán abordar los objetivos relacionados con la pregunta principal:

- ¿Cuáles son las necesidades aún no atendidas y las propuestas operativas respecto al tema de uso de la literatura en la clase de lengua extranjera?
- ¿Es posible construir un marco teórico integrado entre pragmática, lingüística cognitiva y teoría de la recepción lectora, que permita consideraciones sobre la lengua y que funcione como instrumento para el análisis literario y que pueda también sustentar o enmendar las propuestas de la literatura pedagógica sobre el tema de análisis literario en la clase de lenguas?
- ¿Cuáles indicaciones puede proveer un marco teórico de este tipo para los temas de la importancia cultural de un texto, de la selección de textos, de la comprensión y la interpretación en la lectura extensiva y los modos de y objetivos de la lectura analítica?
- ¿Las propuestas didácticas replanteadas a través del nuevo marco teórico pueden encontrar aplicación en algún método didáctico para la enseñanza de lenguas o tienden, por su naturaleza, a producir un marco operativo propio?

Para cerrar con las finalidades de la investigación y justificar la centralidad que el discurso teórico y documental tendrá a lo largo de la investigación, cabe recordar que el estudio que inicia en estas páginas no constituye una investigación de lingüística aplicada —aunque en algunas ocasiones incluirá los resultados de contribuciones de esta disciplina— ni una especulación a partir de experiencias didácticas reales. La razón detrás de esta decisión es que, en el caso específico examinado, no es posible seguir las sugerencias de Richards (2008: 164 en Larsen-Freeman y Anderson, 2011: x), quien propone invertir el clásico proceso de creación de una práctica a partir de una teoría: la escasez y la ausencia de teorías pertenecientes al dominio del análisis literario en la inclusión de este material en la enseñanza no permite una aplicación directa sin antes un atento estudio de los problemas irresolutos y de las soluciones que esta operación permitiría. En otras palabras, la creación por parte de docentes de una práctica que pueda generar teoría (Prabhu, 1992; Savignon, 2007) es en este campo, un paso imposible a realizarse sin el tipo de consideraciones que esta investigación se propone generar y sugerir.

Para terminar, una vez aclarados los objetivos de la investigación, es preciso recordar que existen otras premisas en la reconstrucción de las necesidades didácticas que pueden apoyarse en la inclusión de las teorías presentadas en esta introducción: conceptos como la importancia del vocabulario, la diferencia entre lectura extensiva y un uso razonado y analítico de la literatura, los

caracteres típicos del lenguaje literario y las actitudes presentes en los métodos y técnicas didácticas que se alternaron a lo largo de la historia de la enseñanza, constituyen ya un primer núcleo del análisis documental de la primera parte de este trabajo y por esta razón, es menester considerar esta agrupación de observaciones como el primer paso de la investigación misma.

Primera parte

Literatura y enseñanza de lenguas:

principios, métodos

y recomendaciones existentes

Capítulo 1 Enseñanza de lenguas y literatura: principios e historia de la relación

Se ha escrito mucho sobre el valor del uso de la literatura, demostrando argumentos contrarios a las críticas que definen la literariedad como opuesta a la naturalidad de otras formas de lengua, o la riqueza lexical y la ambigüedad del texto literario como obstáculos excesivos en el camino hacia la comprensión de textos para aprendices de una nueva lengua. Una parte de estos textos basa sus conclusiones en breves citas de estudios anteriores, mientras otros justifican la adopción y articulan propuestas sobre la literatura como material en la enseñanza de lenguas a través de estudios de casos, que presentan los problemas de un acercamiento o el potencial de otro, apresurando la construcción o la reforma de un método sin identificar debidamente algunos principios inspiradores. La primera parte de la presente investigación se centra en un análisis de una selección heterogénea de textos que, implícita y explícitamente, abordan la cuestión de la inclusión del texto literario en la didáctica: un primer tratamiento se ocupa de trabajos significativos que ayudan a identificar algunos presupuestos básicos en los ámbitos de adquisición y métodos —tanto en su definición como en su crítica y adopción— y su relación con la literatura. La investigación pasa, luego, a través de unas recopilaciones históricas de los principales métodos de enseñanza de lenguas (Richards y Rodgers, 2001; Balboni, 2008; Larsen-Freeman y Anderson, 2011), a una muestra de manuales genéricos de recomendaciones para docentes de lenguas (por ejemplo Lightbown y Spada, 2006 y Celce-Murcia, 2001) y varios estudios específicos (libros, ensayos y tesis) sobre el empleo de la literatura en la clase de lenguas extranjeras y segundas (de MacKay, Barkman y Jordan, eds. 1979 a Teranishi, Saito y Wales, eds. 2015). No es objetivo directo de esta sección del estudio defender una vez más la validez de la incorporación de la literatura en la clase de lenguas, sino comparar las modalidades de su aplicación y los principios que las apoyan: sin embargo, en el análisis de varias recomendaciones se presentan y comentan muchas razones y ventajas operativas en el uso de este material y de sus oportunidades didácticas específicas, subrayando los fundamentos detrás de estas propuestas.

A título introductorio se destaca aquí el hecho de que algunos textos subrayan la cercanía entre los elementos figurativos del lenguaje creativo (dotado de variables niveles de literariedad, Hall, 2015: 11) con los del lenguaje cotidiano y recuerdan la importancia de sus

elementos formativos sociales, culturales y lingüísticos específicos (Kramsch y Kramsch, 2000): de esta manera estos estudios terminan invitando a la incorporación de la lectura extensiva, de actividades de comprensión y experimentos de análisis simplificado a través de textos literarios como muestras de una lengua más real y con más variedad con respecto a los ejemplos provistos por los clásicos libros de texto destinados para la enseñanza. Finalmente, el texto literario da prueba de ser más efectivo en la expansión del vocabulario (Lightbown y Spada, 2006: 188) y en prácticas de la enseñanza comunicativa como la creación de las habilidades de interpretación, inferencia y en la creación de la conciencia de la lengua (Hall, 2015: 112). Sin embargo, un rasgo común en la mayoría de las propuestas operativas o en los intentos por desarrollar metodologías prácticas es, como se verá en este capítulo y en el siguiente, la escasa atención por las contribuciones teóricas específicas de la literatura: será a partir de esta escasez que en la segunda parte del trabajo se propondrá un marco conceptual vinculado a la atención especial hacia aspectos de la experiencia literaria.

Con base en esto, se puede empezar, en el presente capítulo, un desarrollo más cuidadoso de las premisas metodológicas, investigativas y una justificación de una necesidad mejor fundamentada en el contexto didáctico cultural de estos años. También son necesarias unas consideraciones que encuentran fundamento en contextos del pasado, en las sucesivas evoluciones y en los factores que las han fomentado. Se podrá trazar, entonces, un sumario análisis crítico de las reflexiones presentes en las contribuciones de ciertos libros y ensayos que, sin tratar específicamente el tema de la literatura o la lectura extensiva en la enseñanza de lenguas, tocan temas relevantes para la integración propuesta presentada en la introducción y que tomará forma en la segunda parte de la investigación. A lo largo de este análisis crítico, el presente capítulo quiere desarrollar, en sus apartados tres aspectos que servirán para abordar con mayor precisión el análisis de los estudios más específicos considerados en el capítulo siguiente y que constituirán el contexto vigente a lo largo del resto del trabajo: a) una propuesta de una postura general que guíe el análisis de las sugerencias; b) las razones genéricamente compartidas y fundamentadas para considerar el valor de la integración del estudio de lenguas y literatura y c) la historia de esta relación a lo largo de siglos de tendencias, propuestas y métodos de enseñanza de idiomas.

En el primer apartado del capítulo se describe un modelo de actitud que puede acompañar la lectura y el comentario de enfoques y prácticas didácticas, en nombre de una apertura hacia

sugerencias didácticas de variadas naturalezas, sin dejar de considerar ni la posibilidad de que estas contengan una parte de ideas de cierta validez ni el deber de subrayar límites teóricos, prácticos o de coherencia con otros aspectos de la misma propuesta o de los contextos comunes de la enseñanza contemporánea. Una primera aplicación de este método de crítica documental subyace a la presentación que el segundo apartado hace de una serie de investigaciones que, en su enfoque generalista sobre la didáctica, ofrece una oportunidad para establecer parte de la terminología empleada en el resto de la investigación pero, sobre todo, presenta algunas de las ideas más comúnmente compartidas entre los investigadores del sector sobre la validez del uso del material literario y de las actividades que involucran su lectura extensiva o su análisis intensivo.

En el tercer y último apartado del capítulo se consideran las actitudes que la relación lectura y literatura han tenido a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas, en particular del inglés, única lengua de la que tenemos hoy más de una ‘historiografía completa’³. Gracias al debate entre estas versiones, a las perspectivas de los eventos históricos, a las alternancias de enfoques y a las breves contribuciones sobre la enseñanza de otras lenguas es posible reconstruir un cuadro de contexto antecedente al surgimiento de los dos paradigmas metodológicos mayores de nuestra época: el método comunicativo y la ‘era posmétodo’. La identificación de los prejuicios que los enfoques anteriores han heredado a nuestra época será funcional a la importante reseña antológica de las contribuciones específicas, tema del siguiente capítulo.

1.1 Principios iniciales del análisis de las propuestas

Como ya se consideró necesario presentar en el último apartado de la introducción, las observaciones sobre la posible integración de la literatura en la enseñanza de lenguas, se necesita la definición de un contexto de público. Esto corresponde a las indicaciones de Larsen-Freeman (2011) —a través de las citas de Prabhu (1990), Akbari (2008) y Larsen-Freeman y Freeman (2008)— que recuerda que no existe la posibilidad de definir un método universal que funcione óptimamente para todo contexto de aprendizaje de lenguas, con todos los estudiantes y para todos

³ En particular obras como las de Widgery (1888), Kelly (1969), y Howatt (1984 y, con Smith 2014) permiten hablar de una reconstrucción con fines exhaustivos y de una visión compacta de la historia de la disciplina, a manera de intentos de una historiografía oficial para la enseñanza de la lengua inglesa.

los profesores. Lo mismo ocurre para la definición de los objetivos más comunes entre los protagonistas del aprendizaje y en los diferentes niveles de prioridad que se necesita atribuir a los elementos del vocabulario, de la cultura y de la interacción entre docente y aprendices y entre aprendices mismos.

Un principio de análisis planteado por Diane Larsen-Freeman en su texto *Techniques and Principles in Language Learning* (2000 y con Anderson, 2011: 6-8⁴) a manera de posibilidad aplicativa de su texto de historia de métodos didácticos, es el acercamiento llamado en el texto como “el juego de dudas y el juego de creer”, cuya paternidad se le atribuye a Peter Elbow (1973). La palabra juego se refiere a la naturaleza de procesos gobernados por reglas, ritualizado y que no son de la vida real. El juego de dudas, recuerda Elbow, requiere lógica y pruebas, mientras Larsen-Freeman (2000: 7) agrega que en el mundo académico es ampliamente más practicado que su contraparte, el juego de creer. El acto de confiar en la posibilidad de las propuestas presentadas, como implica el segundo ‘juego’, es una opción frecuentemente descartada con el afán de mantener los principios sobre los cuales un individuo ha construido sus métodos, su estilo o su afiliación a una corriente de pensamiento. Pero sobre todo, el juego de creer “nos permite ver el método así como lo ha visto su creador” y, no último, “requiere una voluntad para explorar lo que hay de nuevo” (2000: 7).

La necesidad de analizar la relación entre las propuestas teóricas y prácticas y la literatura no es, en el presente trabajo, producto de un juicio de valor sobre los trabajos que hablan de la didáctica sin citar la literatura y tampoco lo es para las obras que excluyen explícitamente la lectura extensiva o el análisis literario, considerándolos ajenos a su visión o a su proyecto didáctico. Las dudas podrían progresivamente encontrarse con respecto a la exclusión injustificada o viciada por prejuicios discutibles, como la visión excesiva de la distancia entre registros lingüísticos, fundamentalmente superada en nuestros tiempos, como se mostrará gracias a las contribuciones analizadas. De todas formas el ejercicio de ‘intentar creer’ será aquí ocasionalmente practicado, en nombre de su espíritu original; o sea, con la finalidad de considerar las posibles ventajas de cuanto se ha propuesto. Más en general la intención, a lo largo de la investigación, es de practicar

⁴ Ambas ediciones del mismo texto presentan una introducción sin modificaciones de fondo y que incluye el acercamiento especial aquí presentado.

tanto el juego de creer como el de dudar, para la formulación de tesis y la construcción de una estructura teórica común entre las varias contribuciones.

Por supuesto, detrás de las dificultades del juego de creer y la práctica de fomentar las críticas del juego de dudas, se encuentran las teorías sobre la lengua y la enseñanza que todos los docentes poseen —consciente o inconscientemente— y ponen en acción tanto en su propia actividad como en el estudio de la acción y de las propuestas ajenas. Rod Ellis (1985: 2) observa que ninguna enseñanza de lenguas puede ocurrir sin una teoría del aprendizaje de lenguas, pero puede ser que esta exista tan solo en forma de un conjunto de creencias encubiertas. Así como su texto propone ayudar a los docentes a hacer explícitas sus teorías del lenguaje, de manera análoga este primer capítulo necesita hacer manifiestas algunas ideas de lengua y aprendizaje detrás de las propuestas, considerando como inaceptable una recepción pasiva de una buena parte de las sugerencias presentes en los textos comentados.

En el texto de Larsen-Freeman y Anderson (2011) se puede encontrar un interesante enfoque basado en una serie de preguntas que serán repetidas a lo largo de los capítulos de su manual, para el estudio de cada uno de los métodos examinados. Estas son:

- 1 - ¿Cuáles son los objetivos de los docentes que usan este método?
- 2 - ¿Cuál es el papel del docente y cuál es el papel de los estudiantes?;
- 3 - ¿Cuáles son algunas de las características del proceso de enseñanza/aprendizaje?
- 4 - ¿Cuál es la naturaleza de la interacción estudiantes-docente? ¿Cuál es la naturaleza de la interacción entre estudiantes?
- 5 - ¿Cuáles son los sentimientos del estudiante involucrado?;
- 6 - ¿Cómo es vista la lengua? ¿Cómo es vista la cultura?
- 7 - ¿Cuál área del lenguaje está enfatizada? ¿Cuáles habilidades lingüísticas están enfatizadas?
- 8 - ¿Cuál es el papel de la lengua nativa del estudiante?
- 9 - ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación?
- 10 ¿Cómo responde el docente a los errores del estudiante? (: 9)

Los alcances que ofrecen estas preguntas, y otras inspiradas en ellas, de explicitar teorías y creencias sobre la didáctica de lenguas, permite definir algunos puntos firmes necesarios, a manera de presupuestos-guía para la presente investigación, aunque se dejará que otros se definan a lo largo del análisis.

1.2 Consideraciones generales sobre la relación literatura-enseñanza

Uno de los presupuestos detrás de este trabajo en estrecha conexión con la pregunta 3 propuesta por Larsen-Freeman y Anderson —las características del proceso enseñanza/aprendizaje propuesto— y la número 6 —la visión de la lengua y de la cultura— es el principio que “la lectura de la literatura es posiblemente la actividad que más permite enfrentarse a las necesidades más urgentes de los aprendices de nivel intermedio-superior (como se ha comentado en la introducción) de una lengua extranjera: la expansión del vocabulario y la mejora de la comprensión de mensajes de cierta complejidad” (Stern en Celce-Murcia, ed. 1991: 329). La prioridad otorgada al vocabulario y la medida en la que la lectura —en particular extensiva— constituye la mejor manera para su expansión son dos argumentos citados por muchos autores en las últimas décadas de la investigación didáctica, con grados diferentes de soporte teórico e indicaciones de ayuda para los docentes.

En un texto clásico, *Understanding Second Language Acquisition*, aún considerado fundamental después de 30 años, Rod Ellis (1985) resume algunas contribuciones anteriores sobre el tema de la expansión del vocabulario. La primera es que los estudiantes de lenguas extranjeras se dividen en dos categorías: ‘recogedores de datos’ y ‘formadores de reglas’. En particular observamos que

[...] el primer tipo de aprendiz no se preocupa mucho por la precisión formal y, por el contrario, se concentra en la fluencia. [...] El vocabulario, entonces, es mucho más importante que el poner en orden las reglas. Sin embargo, el segundo tipo, pone cuidadosamente atención al *input* con el fin de identificar las formas de la lengua meta, luego intenta usarlas con exactitud (: 64).

Ya en esta afirmación podemos ver el papel importante de un texto en lengua que contenga una muestra de vocabulario y del uso de las reglas. Siempre Ellis (1985: 103, citando Naiman, Fröhlich y otros, 1978; Pickett, 1978) subraya que entre las técnicas para el estudio del vocabulario desarrolladas espontáneamente por los aprendices se encuentra el aprendizaje de palabras en un contexto. “Algunos estudiantes no intentaron nunca tomar nota de palabras en una lista. Ellos confiaban en detectar los elementos de vocabulario del contexto en el que estos eran utilizados” (Ellis, 1985: 104) porque entre las técnicas que los estudiantes describen haber utilizado para desarrollar su competencia se encuentra el hecho de que ellos “leen para reforzar el vocabulario” ya que “el vocabulario es el área de la que los estudiantes parecen ser más conscientes” (: 104).

Otro importante investigador en la adquisición de las lenguas, Stephen Krashen, cuyas ideas principales han sido al centro del debate, o bien de las controversias de los últimos 40 años, afirma que “la mejor hipótesis es que las competencias en ortografía y vocabulario son adquiridas con mayor eficiencia a través de un *input* comprensible en forma de lectura, posición mantenida por varios” (1989: 440). Además, en el mismo ensayo, Krashen repite una vez más un ejemplo característico de su pensamiento a prueba de la importancia del vocabulario: al momento de viajar un aprendiz de lenguas se lleva consigo un diccionario, no una gramática (: 1). El hecho de que estas posturas parezcan estar en contradicción con otros principios del método de este mismo autor será tratado en el apartado siguiente de este capítulo, así como el estudio de los conceptos de ‘*input* comprensible’.

En el libro *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy* (Coady y Huckin, eds. 1997) la introducción al tema (y al libro mismo) de la relación entre aprendizaje del vocabulario y la lectura extensiva recuerda como, si de un lado esta hubiera sido por mucho tiempo una relación sinérgica, del otro no constituye una relación simple y libre de problemas. En el segundo capítulo del texto, en particular, se presenta cómo el potencial de implementación lexical implica problemas específicos: el vocabulario insuficiente, las incorrectas interpretaciones de palabras que aparecen como transparentes aunque tienen significados diferentes de la legítima previsión y la falta de habilidad por entender el significado correcto de las palabras.

En el contexto de la lingüística aplicada, un caso de estudio de Grabe y Stoller en el texto (Coady y Huckin, eds. 1997: 98) —las observaciones sobre la experiencia de aprender a leer en portugués de Brasil de uno de los dos autores— reporta resultados genéricamente positivos de la experiencia de lectura que, aunque limitada a un solo estudiante, fue conducida con gran rigor metodológico y tomando en cuenta las contribuciones de otros estudios previos. En el ensayo se afirma que:

Bill [William Grabe] hizo progresos razonablemente buenos en aprender a leer con el *input* primario de la lectura extensiva y del uso [limitado] del diccionario [bilingüe]. Debido a que la L2 de estudio no era muy diferente de la L1 de Bill [inglés], y considerada la exposición previa, aunque limitada, a otras lenguas romances, la estrategia de aprender a leer a través de periódicos fue exitosa [...]. El uso de esta estrategia de aprendizaje en otras situaciones de L2, como aprender a leer en japonés o hebreo, llevaría casi seguramente a resultados diferentes por las diferencias en la escritura y sintaxis así como la falta de cognados. (: 115).

También, entre otras partes, se comenta que

[...] lo que fue más crucial para la comprensión fue un continuo suministro de nuevo vocabulario. Esto coincide con lo que nuestros estudiantes de ESL [Inglés segunda lengua] afirman. Los estudiantes que entran

a clases de L2 típicamente tienen la correcta intuición cuando piensan que aprender una lengua es toda cuestión de aprender palabras. [...] la enorme mayoría de los textos que [Bill] leyó no requirieron de un conocimiento detallado de las estructuras del portugués. (: 116)

Similarmente se cierran las conclusiones afirmando que “este estudio sugiere fuertemente que las habilidades de lectura y de vocabulario se desarrollarán como resultado de una práctica de lectura extensiva” (: 119).

Basada en un enfoque metodológico diferente, una importante recopilación de estudios de casos llega a conclusiones genéricamente similares, mientras integra la visión de los límites del caso anterior. En *How Languages Are Learned* (Lightbown y Spada, 2006) una de las hipótesis iniciales del estudio, que “La mejor manera de aprender nuevo vocabulario es a través de la lectura” (:xvii), se encuentra comentada en las conclusiones de la siguiente manera:

Esta afirmación es absolutamente verdadera. Pero no dice toda la historia. [...] Los [aprendices] que reciben también apoyo de instrucciones y desarrollan buenas estrategias para aprender y recordar palabras tendrán mayores beneficios de los que simplemente se enfocan en tener la idea principal del texto. Lo que tal vez es más impactante en la investigación es la evidencia de que para poder suponer los significados de palabras nuevas en un texto, un lector regularmente necesita conocer el 90 % o más de las palabras en el texto. (: 188)

Estos comentarios retoman y sintetizan la parte en que, a partir de la hipótesis de *input* comprensible de Krashen (1985 y 1989), se presentan algunos estudios sobre experiencias didácticas de implementación de las habilidades de comprensión y producción. En particular, en tema de lectura y vocabulario destaca el estudio de Horst (2005, en Lightbown y Spada, 2006: 146): en este experimento la medición de incremento de vocabulario mostró resultados de un importante desarrollo del vocabulario de los aprendices en un periodo bastante breve, aunque era requisito necesario que los estudiantes leyeran por mucho tiempo. Por otro lado los otros estudios presentados en el capítulo (en Lightbown y Spada, 2006: 142-150; es decir, Lightbown, Halter y otros 2002; Asher, 1972; Trahey y White, 1993; Sharwood Smith, 1993; VanPatten, 2004) entran en la relación de la adquisición del vocabulario con el desarrollo de las habilidades en lengua extranjera, y dejan de considerar la relación entre los métodos aplicados en los casos específicos y el potencial de la lectura extensiva.

También otro texto, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Celce-Murcia, ed. 1991) recuerda, en la parte escrita por Seal (: 296-311) cómo es que la lectura de un texto es el vehículo más tradicional para el estudio del vocabulario, aunque esto implique el trabajo del docente para enfrentarse a los problemas del léxico. Aquí, además de los problemas de preparación genérica, para la lectura, o más específicos sobre ciertos tipos de textos, se observa una interesante

oposición entre los métodos que incluyen el estudio del vocabulario como momento intencionalmente planeado y aquellos que lo consideran un tema tratado ocasionalmente a lo largo de otros procesos de estudio (: 298-304). La manera más comúnmente recomendada para apoyar a los estudiantes antes de enfrentar un texto, sugerida por los métodos del primer grupo, es preparándolos con términos clave que encontrarán en la lectura. Aunque esta práctica, llamada ‘pre-enseñanza’, puede ser intuitivamente razonable, algunos estudios citados (Hudson, 1982; Taglieber, Johnson y Yardborough, 1988) sugieren que su efecto sobre la promoción de la comprensión de lectura es negativo. Este tipo de actividades no estimulan el desarrollo de habilidades de tratamiento del texto y se oponen a prácticas que se han demostrado más efectivas, como actividades de prelectura que investigan, estimulan y construyen el conocimiento del estudiante sobre el contexto o el tema del texto mismo (Carrell y Esterhold, 1983). Cabe mencionar que estos ejemplos constituyen solo una muestra de las frecuentes oposiciones que la relación entre lectura y desarrollo del vocabulario generan en la investigación didáctica.

Sin embargo, en todos los ejemplos considerados hasta ahora el concepto de lectura extensiva no implicaba un tipo específico de texto. Las lecturas facilitadas propuestas por Horst (2005, citado en Lightbown y Spada, 2006) o los periódicos en el experimento de Grabe y Stoller, (en Coady y Huckin, eds. 1997) o, más frecuentemente, el tratamiento de la lectura extensiva sin indicaciones de caracteres del texto (por ejemplo Coady y Nation en Carter y McCarthy, eds., 1988: 101), carecen al considerar la especificidad de varios géneros y las propiedades y los límites que estos implican. Entre los textos hasta aquí citados en el capítulo, es en la recopilación de Celce-Murcia (1991), y más detalladamente en el ensayo de Stern (: 328-357), donde podemos encontrar las primeras reflexiones que evidencian los caracteres específicos del tipo de lectura al centro del presente estudio: la literatura. Sin especificar ninguna definición de lo que es ‘literatura’, Stern cita a Arthur (1968) y afirma que “leer una obra literaria vicariamente inmersiona a los estudiantes en el mundo que describe, involucrándolos con sus personajes, tramas y temas, su ambientación y su lenguaje”. Y citando a Newton (1985), Stern además, evidencia que la literatura puede también ayudar a los aprendices de segunda lengua a conseguir una introspección más profunda en sus propias culturas de la misma manera en la que el estudio de otra lengua nos ayuda en la percepción de las estructuras de la propia: siempre Newton señala que la literatura responde perfectamente a la que Stevick (1976) llama una de las necesidades de la profesión de enseñanza del inglés, o sea

la “dimensión de la profundidad [...] de entenderse como una dimensión más profunda del aprendizaje de lengua con respecto al énfasis contemporáneo en la comunicación” (Newton en Stern, 1991 en Celce-Murcia, ed. 1991: 329).

El uso del material propuesto en el ensayo citado en el párrafo anterior lleva a una serie de preguntas sobre la naturaleza del presente estudio y de muchas de las fuentes utilizadas, entre las cuales caben las siguientes preguntas: ¿por qué considerar en especial el material literario?; ¿qué es la literatura?; ¿cuándo un texto empieza a considerarse literario?; ¿los beneficios del uso de la literatura valen las dificultades que este tipo de texto implica? Antes de proponer las precisiones y expansiones de varios autores (en gran parte recopiladas en Hall, 2015), se ve necesario definir el concepto más comprensivo y específico al mismo tiempo. El *Encyclopedic Dictionary of Semiotics, Media and Communication* de Marcel Danesi (2000), sintetiza la definición de literatura como “Escritura de prosa, verso etc. imaginativo, a menudo distinguido de escritura científica, reporte de noticias, etc.” (: 134). La definición remite también a otros lemas como ficción, poesía, novela y drama. En estas mismas entradas el diccionario incluye palabras significativas como “obra”, “imaginación”, “composición literaria”, “ficcional” y “arte de escribir”. El famoso libro *Literary Theory: an Introduction* de Terry Eagleton (2008) también incluye inicialmente los elementos imaginativos como elemento para la definición del texto literario en comparaciones con otros textos, pero subraya la falta de objetividad sobre lo que pueda considerarse universalmente literatura y establece el papel fundamental de la variabilidad histórica y los juicios de valor que se comentará más extensamente en la parte sobre el canon, y vinculando la definición a las ideologías sociales (: 14). A la luz de estas contribuciones, se puede entonces sintetizar el concepto de literatura como el conjunto de las obras apreciadas y consideradas por su valor artístico en una determinada sociedad por su uso de la imaginación, de la ficción, de las figuras del lenguaje y de la retórica —definida por Danesi “el arte de usar las palabras con efectividad”—. A partir de elementos presentes en este concepto, Hall recoge y yuxtapone las afirmaciones polémicas de MacCabe—‘La literatura ha muerto. Viva la escritura’ (MacCabe, 1983 en Hall, 2015: 1)— y de Derrida —“no existe nada fuera del texto” (Derrida, 1976 en Hall, 2015: 1)— como punto de partida para la consideración de un concepto de literariedad, sobre todo en su empleo didáctico, que intente superar las oposiciones excesivas entre los elementos lingüísticos y culturales en los textos, expandiéndose con la definición de “discurso [literario]” y haciendo hincapié en la fuerza

social de la lengua y en el aspecto experiencial de la lectura literaria. Como soporte de la visión del primer factor en cuanto espejo de la sociedad en la que la obra fue producida, se encuentran claros ecos bajtinianos en las citas introductorias de Todorov (1990: 12 y 16 en Hall: 3 y 5) y en el resumen de las conclusiones de Kramsch y Kramsch (2000 en Hall: 120-122) sobre el problema de la cultura, como se evidenciará más en el capítulo 4. Una consideración cuidadosa de los aspectos experienciales, considerados —aunque no profundizados— por Hall, será central en la segunda sección de la investigación, tanto en la descripción de la teoría de la respuesta estética, en particular en la obra de Wolfgang Iser, como en su aplicación sobre las experiencias de lectura extensiva e intensiva.

A partir de estas consideraciones sobre la complejidad y la importancia de la literatura en general —y de los muchos estudios sobre su potencial de expresar elementos de la comunicación que más fácilmente podrían ser ignorados en otras formas de discurso— es necesario citar enteramente el cierre de la introducción de Hall, coherente con los objetivos didácticos del presente análisis:

El estudio de la pragmática, la intertextualidad, la representación y parecidos [...] están prosperando. La sociolingüística, los estudios de corpus y el análisis del discurso han contribuido significativamente a nuestra comprensión del uso real de la lengua. Más específicamente aún, Todorov y otros nos han hecho disponibles los trabajos de Bajtín y el círculo de Bajtín sobre la lengua y la pragmática literaria. [...] En este espíritu, este libro apunta a contribuir y extender un diálogo en curso sobre literatura, lengua, educación y estudiantes. El argumento es que los desafíos de la literatura son reales pero a menudo sobre-estimados, mientras las oportunidades que el texto literario y la lectura literaria ofrecen, no siempre son plenamente apreciados y son demasiado valiosos para ser ignorados (Hall, 2015: 5).

En estas palabras es fácil reconocer la inclusión en el debate metodológico de una vertiente teórica específica que, aunque pueda mantenerse parcialmente al margen de las propuestas realmente llevadas al salón de clase, no debería ser olvidada en la programación del curso, en la selección de los textos o en el diseño de los objetivos didácticos integrados, entre aspectos literarios, lingüísticos y culturales.

Un argumento igualmente importante en tema de aptitud del uso de la literatura como material didáctico para los idiomas extranjeros es la posibilidad de sustituir las obras originales con textos simplificados. De manera opuesta a muchas sugerencias que apuntan al favorecimiento de la comprensión y la creación de un contexto de *input* comprensible, a costa de la originalidad del material, encontramos la contribución del ensayo de Coady titulado *L2 Vocabulary Acquisition through Extensive Reading* (en Coady y Huckin, eds., 1997: 225-237). Coady recuerda que “el

proceso de simplificación involucra una reescritura, tiende a eliminar mucha de la sintaxis normal y del uso pragmático de un texto ordinario así como su vocabulario menos frecuente” (231). A través de citas de otros estudios importantes sobre el tema (Huckin en Anderson, Brockman y Miller, eds. 1983; Widdowson, 1979; Rigg, 1991), Coady sostiene que los textos ‘reales’ pueden ser utilizados en pedagogía también en el contexto de aprendizaje de lengua extranjera, siguiendo así paralelamente la creciente tendencia a eliminar, en las escuelas de Estados Unidos, los textos simplificados en favor de los textos originales para la educación de la literatura en lengua nativa. Aunque esto requiera a menudo una medición y una distribución gradual de su dificultad para el lector, su autenticidad prepara mejor que las versiones simplificadas a los textos más difíciles que podrán ser estudiados en momentos más avanzados de la escolarización. Y es también importante recordar que las opiniones de Coady en contra del texto simplificado anticipan una vez más la atención especial que es necesario dedicar a la compleja interacción con los elementos originales del texto literario en lo que en la obra de Iser constituye la ‘fenomenología de la lectura’ o Miller identifica como los específicos actos de habla literarios, así como se observará en el capítulo 3.

Siempre sobre los aspectos pedagógicos y regresando al valor del uso de la literatura, hay que recordar como el ensayo de Stern subraya el valor de esta forma de escritura para integrar aspectos diferentes del enfoque propuesto en el estudio de la lengua, citando a varios autores que se han ocupado de los temas específicos. Además de beneficios lingüísticos y culturales ya considerados, recuerda el hecho de que la literatura “fomenta la maduración cognitiva y estética [...], desarrolla la habilidad de construir juicios críticos y maduros [...], desarrolla un sentimiento y una apreciación por el lenguaje [...] y tiene la capacidad de conmover al lector [...]” (en Celce-Murcia 2001: 329). A pesar de las frecuentes recomendaciones provistas por la investigación — como ya se recordó, a menudo especulativa o basada en la experiencia personal en sus propuestas operativas— Stern subraya una falta de actualización del área de aplicación de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras: la escasez de materiales para la preparación de clases basadas en literatura, la escasez de preparación para impartir literatura en programas de inglés como segunda lengua y lengua extranjera y la falta de objetivos claros que definan el papel de la literatura en estas enseñanzas, llevan al hecho de que la práctica se encuentra limitada por maneras tradicionales que no toman en cuenta las exigencias de los estudiantes (: 330).

La premisa de Stern a sus sugerencias aplicativas bien introduce la última de las puntualizaciones preliminares, es decir, los posibles objetivos percibidos por los estudiantes considerados en la reseña del presente estudio y la integraciones con las contribuciones de la filosofía del lenguaje y la teoría de la literatura. De hecho, el público que se tiene en mente en el desarrollo de las observaciones de la investigación es un público que, en cuanto expuesto a las exigencias de la sociedad por un aprendizaje no limitado a un uso específico de la lengua, pide al método un desarrollo de la competencia lingüística según un perfil global dinámico, versátil, con un amplio espectro de habilidades implementadas, tanto a través de los contenidos como en términos de competencias y registros dominados. La sociedad globalizada basa sus modos económicos y didácticos en la competitividad y en la complejidad: de esta manera modifica los modos de operación y los métodos generales requiriendo la integración del mayor número posible de sugerencias metodológicas y prácticas.

En la didáctica contemporánea de las lenguas extranjeras los planteamientos del método comunicativo constituyen la base estándar para el rediseño o la implementación de actividades enfocadas en el desarrollo de habilidades productivas y receptivas, orales y escritas y la necesaria interacción entre ellas. La voluntad de cumplir con esta compleja red de objetivos se encuentra detrás de la mayoría de las propuestas pensadas para relacionarse con el método, como por ejemplo las extensas recomendaciones didácticas contenidas en el *Marco común de referencias para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Este importante documento, además de incluir un detallado cuadro por niveles de las habilidades que el estudiante debería alcanzar, sugiere importantes pautas generales sobre los tipos de actividades necesarias para su desarrollo. A nivel general, entonces, en nuestros tiempos mantener una sugerencia didáctica por debajo de los logros previstos por el método y sus expansiones presentaría un conjunto de recomendaciones operativas o de principio desprovisto de la justificación mínima para su empleo; o sea, la capacidad de responder a las exigencias de los alumnos. Es en este contexto metodológico que hay que entender las sugerencias de Stern para que toda aportación a la didáctica disponga de su uso en un marco más amplio que integre sus límites y no contradiga las bases metodológicas de las otras actividades relacionadas.

Más allá de sus importantes premisas, entre las aportaciones genéricas del ensayo de Stern vale la pena recordar cómo se consideran en ello las cuestiones de la cultura presente en el texto en cuanto fuente de problemas de comprensión para los estudiantes: es ahí donde la guía del

docente puede hacerse más necesaria, para que los temas, la retórica, la trama y sus significaciones no puedan ser malentendidos. Sin embargo, los análisis culturales de Kramersch, que serán aquí observados en el capítulo 4 y en la teoría de la recepción lectora, analizada en el marco conceptual del capítulo 3, pueden ponernos en alerta sobre prácticas excesivamente directivas. Hay que recordar que las actividades de los docentes tienen que sobreponer lo menos posible sobre el significado del texto utilizado, evitando establecer objetivos previos equivocados —como el intento de transformar los valores del extranjero en valores de la cultura de la lengua aprendida, como Hall (2015: 93) observa en el estudio de Gatbonton y Tucker (1971)— y buscando una intervención balanceada entre la introducción a lengua, la atención hacia los elementos culturales y el espacio interpretativo del lector/aprendiz. De hecho, una operación de pre-construcción de significados rígidos no constituiría solo un obstáculo al enriquecimiento cultural a la inmersión que Hall (2015: 93) define como acceso al ‘mundo de los otros’, sino también una limitación de la libertad del lector en su libre proceso interpretativo, es decir en una de las dinámicas experienciales típicas de la fruición de la literatura.

En conclusión de este segundo apartado es posible contestar algunas de las preguntas presentadas al inicio y que, a la luz de las contribuciones citadas pueden permitir las siguientes precisiones. En primer lugar hay que considerar el consenso general de los investigadores sobre el hecho de que una práctica constante de la lectura extensiva es de enorme beneficio para la implementación del vocabulario y que, a la vez, esta última constituye una operación fundamental para el progreso de todos los niveles de competencia lingüística, en particular en los niveles intermedios y avanzados. Al mismo tiempo hay que observar que, incluso entre los promotores de la validez de la lectura literaria, extensiva o intensiva que sea, son muchos los que subrayan la insuficiencia tanto de la práctica misma como de la preparación de los docentes, y el consenso sobre la validez se transforma en contraste frente a la enorme variedad de opiniones sobre cómo llevar a cabo las actividades y cuáles textos emplear. Un claro ejemplo de esto es la consideración inconstante que la literatura mantiene en los estudios sobre el aprendizaje de lengua y la lectura. Muchos hablan de una práctica lectora sin incluir en sus comentarios los caracteres del texto utilizado, mientras otros sugieren omitir textos literarios por sus grados de ambigüedad (Grabe y Stoller en Coady y Huckin, eds. 1997: 119) o por sus elevados niveles de dificultad. Sin embargo, la centralidad de la literatura en la propuesta de algunos constituye un presupuesto fundante de la

presente investigación: esta se basa en una visión de este material y de la experiencia de su lectura como un área que, si bien encuentra elementos problemáticos, ofrece oportunidades imperdibles en el camino de un aprendiz de una lengua extranjera. Muchos de sus puntos de fuerza serán observados en la recopilación de los manuales y las investigaciones analizados, aunque cabe recordar en esta parte que este material es tal vez el género textual que más demuestra enlaces con una cantidad enorme de aspectos lingüísticos, como lo son, por ejemplo, los aspectos cognitivos (Turner, 1996), pragmáticos (Miller, 2001 y 2005), psicológicos (Eagleton, 2008 y Holland, 1973) o interpretativos (Miller, 2001; Ricoeur, 1976 e Iser, 1980). Además la literatura invita constantemente a ser considerada a través de la importancia que su historia y ‘la historia’ le otorgan, entre tendencias innovativas, identidad del canon (Bloom, 1994; Eagleton, 2000; Kermode, 1983) y fuerzas sociales de su discurso como, por ejemplo, la distinción entre los géneros (Nunan, 1991: 44, Kramersch, 1985).

Finalmente, el hecho de que la mayoría de los métodos didácticos para las lenguas extranjeras y segundas lenguas no haya reservado un papel específico a su misma implementación a través del empleo de textos literarios, no constituye, creemos, una razón suficiente para que esto no ocurra. Al contrario, se intentará demostrar, ya a partir del análisis de los presupuestos experimentados a lo largo de la historia de la didáctica, cómo los puntos de fuerza y los límites de los métodos propuestos pueden interrelacionarse con las prácticas de lectura de literatura hasta ahora introducidas, y sucesivamente expandidas en las páginas dedicadas a las propuestas didácticas generales y específicas de la integración —respectivamente en el apartado siguiente y en el capítulo dos —así como en las conclusiones generales al final del presente trabajo—.

1.3 Los métodos de enseñanza en su interacción con la literatura

La consideración otorgada a la posibilidad de emplear la literatura en los procesos de enseñanza y aprendizaje es el producto no solo de la voluntad de los que escribieron y presentaron, implícita y explícitamente, razones para hacerlo o no hacerlo y de la colectividad de los docentes que han transformado recomendaciones en prácticas operativas, sino también de los contextos lingüísticos, pedagógicos y sociales que se han manifestado en una serie de métodos didácticos específicos en lo que constituye la historia de los métodos y los principios en la enseñanza de

lenguas. Una reconstrucción de la parte más significativa de esta historia para los aspectos pertinentes con la presente investigación es, sin embargo, una operación que, si de un lado encuentra un claro apoyo en una serie de textos que han alcanzado fama en el sector, del otro se ve complicada debido a toda una serie de límites y aproximaciones en la manera de presentar los hechos en los mismos textos. En particular, en el contexto de la enseñanza de la lengua inglesa, Howatt y Smith (2014: 76) lamentan el hecho de que las historias de las enseñanzas de lenguas más populares después del texto de Howatt de 1984 han mantenido el discurso profesional a nivel de una “procesión de métodos” excesivamente simplificada y han ido diseñando una “mitología de métodos” (2014: 77). Los textos más populares (Larsen-Freeman, 1986, ahora Larsen-Freeman y Anderson, 2011 y Richards y Rodgers, 2001) no solo se presentan como escasamente rigurosos en su periodización, sino que tienden a difundir conceptos equivocados como a) la reconstrucción de la historia como una constante alternancia de métodos, cada vez en mayor contraste en relación con el anterior, omitiendo así toda posibilidad de continuidad de principios o prácticas (Howatt y Smith, 2014: 76); b) una idea de los métodos del pasado contrapuestos constantemente con los presentes, con la intención de reconocer la superioridad de estos últimos (Hunter y Smith, 2012: 432); c) ponderaciones iguales para todos los métodos analizados, en vez de una diversificación por su importancia histórica (Howatt y Smith, 2014: 76).

Además, en algunos libros (Richards y Rodgers, 2001) o artículos (Masouleh 2012; Celce-Murcia en Celce-Murcia, ed. 1991) la reconstrucción histórica se encuentra divergente de otras versiones o muy densamente mezclada con los juicios previos de sus autores, tan atentos en presentarnos los límites de prácticas, métodos y principios que llegan a omitir los posibles elementos que valdría la pena considerar o recuperar en cada propuesta del pasado. Por esta razón, una tarea aparentemente sencilla como la comprensión de los pasos fundamentales de la historia de los métodos didácticos del inglés como lengua extranjera —a diferencia de la misma operación para la lengua francesa, presentada al final del capítulo— necesita para su reconstrucción una verificación cruzada de las diferentes fuentes.

También en las premisas de sus recorridos históricos, algunas contribuciones expresan puntos de vista fácilmente reconocibles por su tono polémico contra la supuesta incoherencia de la decisión de adoptar ciertos métodos. El éxito de un método en responder a las exigencias de su tiempo —según Marianne Celce-Murcia (en Celce-Murcia, ed. 1991: 3)— está solo en mínima

parte vinculado a su efectiva validez: si se quiere considerar la verosimilitud de la afirmación, esto estaría conectado con el hecho de que una de las razones por las que las manías y los héroes se han alternado tan fácilmente en el campo de la enseñanza de lenguas es porque “muy pocos profesores de lengua poseen el más vago sentido histórico de su profesión y no son claros sobre las bases históricas de muchas opciones metodológicas que tienen en ese momento a su disposición“. No tan disímil es la postura de Liu y Shi (2007), que afirman que “la mayoría de los métodos es más que una estrategia individual o una técnica particular” en cuanto producto de una combinación de circunstancias y consideraciones, y por eso cada uno “representa una combinación de creencias sobre la enseñanza de lenguas, pero es evidente que es caracterizado por un énfasis excesivo sobre aspectos individuales como ejes centrales de enseñanza y aprendizaje” (69): la mayoría de las veces que un método es empleado en la enseñanza de lenguas, los elementos racionales detrás de su elección tienen un papel marginal.

Tal vez de aquí el éxito de los textos que presentan resúmenes sobre métodos y enfoques célebres sin recomendar ninguna práctica específica ni reconstruir las evoluciones de los métodos. Ejemplar en este contexto, a pesar de sus excesivas simplificaciones, es la reseña de métodos y principios en la enseñanza más libre de intentos discriminatorios, y abierta a la interpretación y a las opiniones del lector/docente, o sea, el texto ya citado de Larsen-Freeman y Anderson (2011): para que haya espacio para el propuesto juego de ‘creer y dudar’ sobre cada uno de los métodos presentados y encontrar sus fuerzas y sus límites este presenta solo breves indicaciones del contexto y de las teorías de las que cada uno surge, para llevar inmediatamente la atención a la práctica en el salón de clase. Por esta razón, y para poder dar el debido espacio a algunos aspectos históricos que Larsen-Freeman y Anderson prefieren omitir, su reseña no puede ser empleada como el eje central de un recorrido histórico completo —salvo algunas contribuciones ocasionalmente incluídas—, y lo mismo aplica para las observaciones contenidas en otro texto popular, *Approaches and Methods in Language Teaching* de Richards y Rodgers (2001), texto dotado de caracteres similares al anterior.

Más importante es la reconstrucción de la historia de la enseñanza de la lengua inglesa (nativa y no nativa) en el texto clásico de Howatt (1984): este destaca, no solo por el rigor cronológico y la consideración de las contribuciones anteriores (como el histórico Widgery, 1888 y Kelly, 1969), sino también por la importante relectura y el comentario presentes en el reciente

artículo de Howatt, en colaboración con Smith (2014). En estos textos se sitúa el inicio de la historia del estudio de idiomas en Inglaterra en el siglo XIV, con una importante fase caracterizada por un doble eje, tanto en sus modos como en sus objetivos. Por un lado, el estudio recíproco de la lengua inglesa y del francés, para comerciantes y otros grupos sociales con contactos con las dos lenguas: cabe recordar por ejemplo, el hecho de que el francés seguía siendo la lengua oficial de Inglaterra para la mayoría de los escritos legales y de la vida política, y solo muy paulatinamente a partir de 1417 empezó a ser sustituido por la naciente lengua inglesa, que reivindicaba de esta manera su papel de posible lengua oficial y llegó a sustituir completamente el francés solo en el siglo XVIII. Desde la otra orilla del canal de la Mancha el papel creciente de la economía inglesa y, a lo largo de los años de la Reforma, la posibilidad para los protestantes continentales —en particular los franceses hugonotes— de encontrar en Inglaterra protección religiosa, crearon la necesidad, en estos siglos de formas prácticas de estudiar el idioma extranjero. Surgieron así, a partir de autores anónimos, e inmediatamente encontraron el favor de la nueva industria de la impresión, textos de vocabulario y frases preparadas que comparaban inglés y francés o en algunos casos, presentaban la traducción en varias lenguas europeas, incluyendo latín (Howatt, 1984: 3-31).

Al mismo tiempo, sobrevivía en Inglaterra, como en el continente europeo, el estudio del latín como lengua de la educación formal con base en la tradición del estudio de los textos clásicos, ejemplos para la necesaria descomposición de la gramática y el estudio taxonómico de sus caracteres peculiares y comparativos respecto a la lengua moderna del estudiante, y el papel del texto original de la tradición clásica como fuente de la lengua perfecta, objeto de imitación y centro del método (Howatt, 1984: 32-34). A pesar de la coexistencia de las dos tendencias en la enseñanza —la práctica escasamente codificada usada en los libros de frases para el estudio de las lenguas modernas y la antigua escuela gramatical-textual-traductiva— a lo largo de muchos siglos, esta oposición tomó una forma más clara entre los siglos XVII y XVIII: si por un lado la enseñanza tradicional encontraba en *The Schoolmaster* de Roger Ascham de 1570 su texto fundamental en Inglaterra, por otro lado dos líneas de propuestas oficiales de reforma del método intentaban desarrollos diferentes. Una de estas arrancó a partir de la brillante figura de Joseph Webbe, que con su *An Appeal to Truth* de 1622 anticipó, probablemente, mucho del estudio de la lengua, así como vista por el ‘método directo’ muchos siglos después; sin embargo, las intuiciones sobre el

poder del aprendizaje oral, del aspecto individualista del aprendizaje de lenguas y la naturaleza práctica de esta se encerraron en taxonomías de transformaciones no suficientemente alejadas de los métodos que él declaraba opuestos al suyo, y la falta de discípulos constituyó una ocasión perdida para vitalizar nuevas perspectivas didácticas a partir de sus textos (Howatt, 1984: 38).

En esos mismos años otra corriente de observaciones sobre el aprendizaje de lenguas opone los caracteres filosóficos del pensamiento baconiano y puritano a los principios humanistas defendidos en el texto de Ascham, con su acento en la retórica, el estilo y la elocuencia de la lengua antigua. (Howatt, 1984: 39) Las primeras reflexiones en este sentido se encuentran en los principios que el mismo Francis Bacon expresa en su *Advancement of Learning* de 1605, ahí donde afirma que “las palabras [son nada más que] la imagen de las cosas” (Howatt, 1984: 39). Como explica Howatt, para el padre del empirismo:

el mundo real de las cosas y de los eventos era el propio objeto de estudio y de investigación, no su reflejo insustancial en la lengua. La lengua era simplemente el medio a partir del cual llegamos al conocimiento y la comprensión del mundo a través de la acción. Era un instrumento para la acción, no un objeto de contemplación (: 39).

Más allá de su importante intuición sobre la lengua, es de relevancia, en este contexto, una parte de las evoluciones a los conceptos de enseñanza de idiomas inspirados en su pensamiento y desarrollados por Juan Amos Comenio: aún considerando el importante papel del aprendizaje experiencial y de la herramienta de la ilustración —donde la imagen se proponía como segunda mejor herramienta de explicación después del objeto real (Howatt, 1984: 50)—, lo que importa recordar es la manera en la que Comenio intentó devolver una correcta dimensión de importancia al estudio de las lenguas clásicas. Su visión de la educación lingüística es de las pocas que prevé la integración entre finalidades diferentes y para cada una de estas una atenta selección de métodos y de lenguas. Para su aprendiz, el latín y el griego seguían teniendo importancia por su uso en algunos contextos académicos y para algunos objetivos profesionales, aunque un plan de estudios necesitaba sacrificar una parte de los tiempos dedicados a estas lenguas para permitir el estudio de las lenguas de las poblaciones vecinas y no perder así el objetivo principal del estudio lingüístico que tenía que ser la comunicación (Howatt, 1984: 43). Tal vez sea consecuencia de la necesaria consideración que Comenio tuvo que dar a las tendencias de su tiempo, pero según este importante escritor (a diferencia de la actitud extrema de la mayoría de autores más recientes), el rechazo del énfasis sobre el texto perteneciente a la tradición no necesitaba ser total y su propuesta incluyó una

prudente reducción de la importancia de la comprensión de lecturas de cierta extensión, en favor de la inclusión de aspectos cotidianos de la lengua.

Los ejemplos hasta ahora considerados, además de subrayar las relaciones alternas que los textos del pasado y el habla práctica cotidiana encontraron en la historia del aprendizaje de lenguas, presentan una serie de evoluciones sobre el tema de la construcción del concepto de método, enfoque (utilizado aquí como traducción del inglés *approach*) y técnicas didácticas. Antes de considerar el estado de la metodología desde el punto de vista histórico hasta nuestros días, es necesario resumir la manera en la que estos tres términos han sido utilizados por los autores que han descrito y comentado la historia de la enseñanza del inglés. La gran mayoría de los autores (Celce-Murcia en Celce-Murcia, ed. 1991; Richards y Rodgers, 2001; Kumaravadivelu, 2006; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Masouleh, 2012) relaciona el uso de estos términos con las definiciones de Anthony:

La distribución es jerárquica. La clave organizativa es que las técnicas cumplen con un método que es consistente con un enfoque [...]. Un enfoque es un conjunto de suposiciones que tienen que ver con la naturaleza de enseñanza y aprendizaje. [...] Un método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, donde ninguna parte contradice y todas están basadas en el enfoque elegido. [...] Dentro de un enfoque pueden haber varios métodos. [...] Una técnica es aplicativa —lo que realmente ocurre en un salón de clase—. Las técnicas tienen que ser consistentes con un método y por lo tanto en armonía también con un enfoque. (Anthony, 1963 en Richards y Rodgers, 2001: 19)

Aún aceptando esta definición, Larsen-Freeman y Anderson (2001) agregan que no todos los métodos proceden de un enfoque general, proponiendo así la integración en el esquema del término ‘principios’ como “conjunto de conceptos derivados de la lingüística teórica y aplicada” (Masouleh, 2012). Cabe recordar, finalmente, que Kumaravadivelu (2006) propone como cuadro definitorio operativo para el debate de los últimos años (la época llamada posmétodo) una distinción sobre dos ejes: ‘principios y procedimientos’. Los dos definen, respectivamente, un plano teórico y uno operacional y cada uno puede convertirse en un método o un conjunto de técnicas.

Regresando al análisis histórico y a la obra del autor más riguroso sobre este aspecto, es decir Howatt, es importante señalar cómo su uso del término ‘método’ empieza a partir de las contribuciones de Guy Miège, quien en su *Nouvelle méthode pour apprendre l'anglais* de 1685 “elevó la enseñanza del inglés como lengua extranjera a un estándar de pericia y profesionalismo que no había experimentado anteriormente” (Howatt, 1984: 53). Irónicamente, en un periodo de explosión en toda Europa de la importancia de la lengua francesa, la cual iba imponiéndose a

cuesta del latín como nueva lengua franca europea, el fenómeno lingüístico más relevante para el inglés es el surgimiento del primer texto para el estudio de esta lengua en el continente. Howatt observa cómo, a pesar de la importancia de las indicaciones de Ascham, Webbe, Bacon y Comenio, la obra de Miège es, en plena Restauración⁵, el primer intento de integrar una visión de la lengua con un ‘método’ para su aprendizaje. Aún considerando la importancia de la traducción del *Nouvelle méthode* al inglés en 1688 a obra del mismo Miège, es en el texto original francés que este autor propone un conjunto de visión de la lengua, uso de textos de corta y mediana extensión (frases y diálogos) y explicaciones gramaticales consideradas importantes pero no imprescindibles. La formulación de Miège marcó así la manera en que la iniciativa de la difusión del inglés fuera de las islas británicas pasaba ahora a estar en manos de los extranjeros (Howatt, 1984: 60). Al mismo tiempo, es oportuno recordar cómo, entre la obra de Miège y los autores de la mayor parte del siglo XVIII no se registraron significativas evoluciones en los principios didácticos y procesales en la enseñanza de lenguas; tanto en los textos de análisis de la lengua escritos en Inglaterra con la finalidad de ‘fijar la lengua’ como en los manuales escritos para que los extranjeros aprendieran inglés —Howatt recuerda ejemplos importantes en casi todos los países europeos y en la India (1984: 61-72)— el objetivo parece ser más el de describir la lengua para proponer como aprenderla, como si esto fuera suficiente y constituyera en sí una forma de método.

Para no perder de vista los objetivos de la investigación, hay que considerar que las tímidas evoluciones en los aspectos metodológicos y los largos periodos de equivocación entre aspectos descriptivos y aspectos pedagógicos sobre las lenguas no deben de haberle dado particular beneficio al potencial didáctico de la literatura. Mientras el estudio de las lenguas clásicas era necesariamente asociado al patrimonio lingüístico que quedaba a disposición de los contemporáneos, o sea las obras griego-latinas que habían sobrevivido a la parcial extinción de sus lenguas —o por lo menos de su uso cotidiano y de su poder de lengua franca— la creciente necesidad y voluntad de estudiar lenguas comúnmente habladas en Europa no se asociaba al estudio de sus producciones literarias. Esto también porque en estos siglos la consideración de la

⁵ En la historia de Inglaterra se identifica comúnmente con el término Restauración el periodo que comenzó en 1660, al terminar el protectorado de Cromwell, cuando se restableció la monarquía y regresó al trono la familia Stuart, con Carlos II. En un sentido estrictamente histórico el periodo terminó en 1688, con la Gloriosa Revolución, sin embargo, en contextos culturales, a menudo se extiende el término hasta todos los años '90 del siglo XVIII, años de las últimas obras de la figura más representativa de la literatura del periodo, John Dryden (Lees in Ford, ed., 1957).

importancia histórica de la literatura en lenguas modernas estaba en una etapa germinal aunque se pueden registrar los primeros pasos informales de la crítica literaria en los comentarios de Baltasar Gracián, John Dryden y Voltaire, es preciso recordar como una verdadera historiografía de la literatura empieza en la cultura occidental generalmente a lo largo del siglo XIX, así que la única literatura que encontraba suficiente prestigio para justificar una aplicación en el aprendizaje de idiomas era la antigua, y las consecuencias de este papel especial se demostraría en la construcción, a finales del siglo XVIII a través del primer método formal de aprendizaje de lenguas. Como se observará en el capítulo 5, la mayoría de las obras que pasaban por la creciente industria editorial y por el naciente público de lectores eran consideradas más piezas de consumo que obras de arte que podrían pasar a las generaciones futuras.

Un importante momento de la evolución de enfoques y prácticas ocurre con el surgimiento del método gramático-tractivo, ocurrido a finales del siglo XVIII en el Reino de Prusia durante una de las fases de mayor expansión de este Estado, a través de las obras de Johann V. Meidinger —autor en 1783 de *Praktische französische Grammatik*— y Johann Christian Fick —con su *Praktische englische Sprachlehre für Deutsche* de 1793—. El mismo término de ‘gramático-tractivo’, recuerda Howatt (1984: 131), fue acuñado por los opositores del método y dirige la atención en dos aspectos de importancia menor. Inicialmente, para el método mismo y sus objetivos. El estudio de la gramática según el modelo de las lenguas clásicas y las intenciones de desarrollar una capacidad de lectura e interpretación de textos de cierta complejidad —aunque con el uso del diccionario— no se distinguían de las prácticas anteriores; además es importante subrayar cómo la misma palabra ‘práctica’ que aparece en la mayoría de los textos de este conjunto sería recomendable de interpretarse más como recordatorio del mucho ejercicio requerido (Howatt, 1984: 132) que como sinónimo de simple y de probable utilidad inmediata.

De hecho la propuesta original de este famoso método sí contenía algunas simplificaciones, como el uso de oraciones de ejemplo en vez de textos tradicionales; Sin embargo, varios autores (por ejemplo Titone, 1968 y Kelly, 1969, ambos en Richards y Rodgers, 2001 y, menos explícitamente, en Howatt, 1984) observan que si el límite inicial estaba representado por cierta pedantería y artificiosidad de los ejemplos provistos u objeto de los ejercicios de traducción, los desarrollos siguientes del método, obra de Karl Plötz y Johann Seidenstücker aumentaron la minuciosidad de los estándares de precisión requeridos, exigidos a los estudiantes con la idea de

acercar el método a la precisión que se pensaba caracterizaría la gramática del latín y del griego. La unión de estos factores con el número creciente de exámenes en el currículo inglés (Howatt, 1984: 135) y la reducción de la extensión de los ejemplos a anécdotas breves y particularmente ficticias, llevaron el método a ser, a pesar de su duradera difusión, el objeto de muchas críticas y el elemento promotor de un amplio movimiento de reformas y contrapropuestas.

Aún más importante para el contexto de la posible integración de la literatura en la enseñanza es el prejuicio que este método ha ayudado a crear, en forma de reacción generada en favor de un uso más extenso de la interacción oral, una parcial eliminación de la gramática, estudiada de formas menos taxonómicas y teóricas, y la creación artificial de frases ‘cotidianas’ en los métodos siguientes. Todo esto en desfavor del potencial de textos de cierta extensión, pertenecientes a alguna tradición, tal vez de lenguas y literaturas modernas, temas estos que iban ganando cada vez mayor espacio en la creciente crítica literaria y en los estudios de los primeros volúmenes de historias de las literaturas.

La necesidad de superar la rigidez del método gramático-traductivo y sus crecientes excesos llevó al surgimiento de propuestas aún en pleno auge del método clásico —como algunos lo llamaron—. Ya en sus años de mayor importancia una serie de autores proponen la superación de su escasa adherencia a la realidad lingüística, con posibilidades de un aprendizaje más natural. Aunque algunos de estos autores (Jaconot, Prendergast y Gouin) son recordados por la imposibilidad de dar seguimiento a sus interesantes propuestas en la obra de uno más de estos reformadores, Claude Marcel, principalmente en su texto *Language as a Means of Mental Culture and International Communication* (1853) se encuentra una significativa intuición: la facilidad de conseguir y utilizar material escrito como textos de cierta extensión y literatura para el autoaprendizaje sería una oportunidad que no puede ser ignorada en la construcción de un método de enseñanza. Por un lado, su visión de la separación entre cuatro habilidades sobre los ejes oral-escrito y producción-comprensión era particularmente moderna, y en sus intenciones ninguna de las cuatro merecía alguna prioridad. Del otro, sin embargo, la consideración que otorgaba a la lectura y el énfasis —o se podría decir optimismo— sobre la automaticidad en la transferencia de habilidades escritas hacia la comprensión oral y la pronunciación terminaba atribuyendo en la realidad un lugar de primacía a la relación entre el aprendiz y el texto escrito, con respeto a la interacción oral. Incluso su definición de la lectura anticipaba en parte algunos acercamientos de

la psicolingüística moderna, superando los puntos de vista de su tiempo: “la lectura es la operación de la mente a través de la cual las ideas están asociadas a las palabras escritas a medida que los ojos se posan sobre ellas” (Howatt, 1984: 155). Howatt observa que sus posiciones adelantaron los estudios de los procesos cognitivos del último cuarto del siglo XX. Sin embargo, el poder de sus intuiciones no coincidió con un poder de persuasión de igual fuerza y su propuesta fue acusada por los contemporáneos de anacronismo, proponiendo un regreso a la prioridad de la lectura más típica del inicio del método clásico que de sus necesarias evoluciones. La escasa atención que tuvo su obra en el movimiento de reforma se puede considerar una ocasión perdida para mantener la lectura extensiva en el medio de los desarrollos de nuevas ideas de enseñanza de lenguas, además que contrasta con el papel hegemónico que la lengua hablada conquistará a partir del final del siglo XIX.

Los verdaderos movimientos de reforma, con una resonancia y difusión que le otorgan un espacio en la historia de los métodos, parten de un panfleto de Wilhelm Viëtor de 1882 en el que aparece claro que los nuevos estudios lingüísticos de la fonética y de los neo-gramáticos son los que fomentan la emergencia de nuevas propuestas en el ámbito de la didáctica de lenguas. Finalmente existía una lingüística que intentaba otorgar una base teórica a los cambios propuestos, aunque la integración del estudio de la lengua puso por mucho tiempo las consideraciones estrictamente pedagógicas en segundo lugar. El ‘método directo’ —o ‘método natural’, como definido por sus proponentes— tenía, en su relativa heterogeneidad, un conjunto de propuestas comunes tanto en sus versiones norteamericanas como en sus desarrollos europeos y británicos, además de la mayor importancia atribuida a la lengua oral, los puntos comunes más reconocidos de estos métodos sean probablemente la eliminación del estudio deductivo y fuertemente prescriptivo de la gramática en favor de una invitación a un estudio más inductivo. Incluso el recurso de la traducción entre la lengua del aprendiz y la lengua estudiada se veía sistemáticamente redimensionado, con —en algunos casos— la completa eliminación de esta práctica. Si se considera este grupo metodológico como un enfoque único —de hecho el único elemento de desacuerdo entre las propuestas de estos años es si se debe o no utilizar el alfabeto fonético en su enseñanza (Howatt, 1984: 171)— se puede ver la manera en la que el primer término utilizado, el ‘método natural’, fue adoptado por los emigrados a Estados Unidos Gottlieb Heness, originalmente alemán, y Lambert Sauveur, francés. El uso de una propuesta didáctica ligeramente modificada en

las escuelas fundadas a partir de 1878 por Maximilian Berlitz, inicialmente en Estados Unidos y, a partir del final de los años 80 de su siglo, en Europa, dio vida a las escuelas Berlitz con el homónimo método y a una serie de escuelas que, bajo la prohibición de utilizar el mismo nombre protegido por la ley, utilizaban el nombre de ‘método directo’. (Howatt y Smith, 2014: 84).

La rigidez que el método adquirió después de pocos años, con su característica prohibición de cualquier uso de la lengua original y la total eliminación de la posibilidad de impartir clases para los profesores no nativos de la lengua estudiada, constituyen los mayores puntos de fuerza y al mismo tiempo de crítica al método. Probablemente las versiones más felices de estas prácticas (Howatt y Smith, 2014: 84) fueron las adaptaciones en las escuelas secundarias, donde un uso “juicioso de la lengua madre” era aceptado. Howatt (1984) observa también que la pérdida de un debate, después del periodo del ‘método directo’ sobre la distinción entre traducciones de la lengua estudiada a la lengua del aprendiz y viceversa, constituyen una pérdida para el debate metodológico en general. Desde el punto de vista de la posibilidad de la integración de la literatura, se puede registrar aquí cómo el legado de los métodos Directo-Natural-Berlitz constituye el definitivo triunfo de la oralidad sobre la lengua escrita y un paso más hacia la exclusión de la literatura y la lectura extensiva como parte del patrimonio de los recursos para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Si muchos de los docentes que adoptaron uno de estos métodos, y un buen número de los aprendices que estudiaron idiomas a través de ello, suelen describirlo como una revolución de gran efectividad es probablemente porque en contextos específicos y claramente prácticos —por ejemplo en la interacción en un hotel o en una estación de ferrocarril durante un viaje al extranjero (Howatt, 1984: 207)— los métodos directos permiten grandes progresos en pocos meses de curso. Sin embargo, como señalan Richards y Rodgers (2001: 13) carencias en los estudiantes con menos motivación —en particular los más jóvenes—, una escasa versatilidad y la profundidad de la comprensión de la lengua, aunado a cierta percepción de la inútil rigidez del dictamen ‘no traductivo’ del método revelan sus lados débiles, probablemente los mismos que hicieron que su prestigio declinara ya a partir de los años ‘20, en la siguiente época de surgimiento de métodos.

Es pertinente destacar que la misma noción de método común al concepto que tenemos hoy es un producto de esta época de métodos directos. Si estas corrientes operativas encontraron los primeros sustentos teóricos en la naciente lingüística —por ejemplo en la obra de los

neogramáticos alemanes—, el periodo siguiente empezó a basar la construcción de sus métodos sobre los nuevos desarrollos de la lingüística y de las teorías del aprendizaje derivadas de la psicología. En el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa, después de la Primera Guerra Mundial, empezaron a tener cierta relevancia las propuestas de teóricos del inglés como lengua extranjera con una vasta experiencia fuera de su país: como se observará en los capítulos siguientes, muchas de las contribuciones sobre el tema de la literatura en la enseñanza de nuestros tiempos, proceden de este contexto experiencial. En el inicio de este que Howatt llama el ‘periodo científico’ destaca la obra de Harold E. Palmer que, además de fundar el *Institute of Research in English Teaching* (I.R.E.T.) en Tokio en 1923, integró ideas del movimiento de reforma con el método Berlitz, en su ‘método oral’, que su colega A.S. Hornby desarrollará en la posguerra inmediata el importante método del ‘*situational language teaching*’. Este, junto con el estadounidense *Oral Approach* de Charles Fries (fuente de inspiración parcial para el mismo Hornby) y el desarrollo de este último, el ‘método audiolingual’, constituyen los métodos más importantes hasta el inicio de los años ‘70 (Howatt y Smith 2014: 85-86) y una real evolución respecto a las aplicaciones anteriores:

La idea de Palmer en su texto *Oral Method of Teaching Languages* (1917) era de sistematizar la idea del método directo de enseñar la conversación independientemente de los textos. La mayoría de los ejercicios se encuentran en la forma de la instrucción [*drill*] y siguen lo que más tarde (con el advento de audiolingüismo) se dio a conocer como el modelo de estímulo-respuesta. Sin embargo, Palmer era bastante consciente de que el método oral difícilmente debería encontrarse solo. (Howatt y Smith, 2014: 85)

Una de las integraciones que Palmer propuso, tanto en sus textos teóricos como en la creación de material y en los estímulos a los profesores que dirigía, fue el concepto de ‘acercamiento por múltiples líneas’ (Palmer, 1924 en Howatt y Smith, 2014: 86 y en Howatt, 1984: 242): se trataba de una indicación general de uso de lecturas para integrar el énfasis productivo y oral de su método, indicando la necesidad también de la lectura intensiva y extensiva. No obstante, una vez más la centralidad de la lengua práctica y hablada mantuvo su papel firme al centro del estudio y ni los principios básicos de su método ni los desarrollos en las propuestas que Hornby desarrolló a partir de sus visiones de la lengua (Howatt y Smith, 2014: 87) incluyeron un serio programa de inclusión de textos de cierta extensión. Tampoco el método audiolingual, característico de una diferente mezcla de avances científicos (una combinación de análisis contrastivo entre lenguas con principios conductistas aplicados sobre escasas bases pedagógicas), se ocupó de alguna manera de dar mayor significación a su propuesta a través de la integración de

textos de mayor extensión con respecto a las frases contextuales o a las instrucciones sobre las cuales se basaba su enseñanza.

En los mismos años en que Palmer iniciaba la difusión de su visión de la enseñanza de lenguas, un estudio llevado a cabo en Estados Unidos intentaba medir el impacto de la enseñanza en relación con la preparación de los profesores y las pocas horas dedicadas a esta materia en las escuelas y en las universidades del país. El estudio de 1923, llamado reporte Coleman, llegó a ser una especie de manifiesto sobre la oportunidad de concentrar energías en la lectura, el único objetivo razonablemente alcanzable en los contextos considerados. Durante los años '30, tanto una versión del 'método directo' con integración de la lectura como una versión del naciente 'enfoque oral con atención a la lectura fueron comunes en Estados Unidos, pero, como observan Richards y Rodgers (2001), de los pocos autores que dedican atención al aspecto histórico de esta práctica, "hubo pocos intentos de tratar el contenido lingüístico sistemáticamente. Los esquemas de oraciones y gramática eran introducidos según el capricho de los escritores del libro de texto" (: 50). Los esfuerzos para integrar la lectura —más frecuentemente de oraciones que de textos de cierta extensión— en métodos diseñados alrededor de la oralidad se quedaron a nivel de intentos desorganizados por seguir las recomendaciones genéricas del reporte Coleman. El rápido cambio de contexto del inicio de la Segunda Guerra Mundial hizo olvidar en brevísimo tiempo este plan programático, tan interesante como escasamente aplicado. Difícil compartir la opinión de Celce-Murcia (en Celce-Murcia, ed. 1991: 6) cuando opina que el método audiolingual y el método situacional surgen como reacción al exceso de consideración de la lectura en los métodos de los años '30.

Otro intento por insertar la lectura en un plan general de desarrollo de lenguas fue el Reporte Bengal y los desarrollos prácticos de este que Michael West llevó a cabo en el periodo entre 1923 y 1926 en la India Británica. El programa observó y registró las evoluciones alcanzadas en los niveles de comprensión del inglés en varias escuelas de la región bengalí a medida que los textos de lectura originalmente utilizados eran modificados para permitir una comprensión más gradual. A lo largo de los años '30 el plan se fusionó con una serie de propuestas editoriales en India y luego en Inglaterra, sobre todo gracias a la colaboración de otros teóricos de la enseñanza, entre los cuales Palmer. A pesar de la gran efectividad que esta práctica había demostrado en la región asiática, los cambios de enfoque de los años de la posguerra —con un rápido regreso a la

primacía de la oralidad tanto celebrada por la mayoría de las escuelas lingüísticas y antropológicas—dejaron prematuramente estas prácticas e impidieron un desarrollo más completo de su potencial educativo (Howatt, 1984: 249).

La temporalización de Howatt, en su versión sintética (Howatt y Smith, 2014) en cuatro periodos de la historia de los principios metodológicos para la enseñanza del inglés termina con el conjunto de enfoques definidos del periodo Comunicativo, iniciado a finales de los años ‘60 y, en cierto sentido, aún no terminado. Incluso el juicio del método mismo es difícil para estos autores, debido al hecho de que “estamos probablemente, hasta ahora, demasiado cerca del movimiento comunicativo —que aún tiene que hacer su curso completo— para averiguar desde una perspectiva histórica lo que era completamente nuevo y lo que era llevado desde los periodos anteriores” (: 88). No menos importante es recordar que las recomendaciones presentadas en el capítulo 2 de este trabajo para la aplicación en la enseñanza-aprendizaje se insertan en este contexto metodológico y se pueden considerar en su mayoría como contribuciones de nuestros tiempos.

Desde un punto de vista genéricamente descriptivo, el método comunicativo surge a partir de varios esfuerzos por entender, clasificar y sistematizar el repertorio de situaciones que constituyen el uso de la lengua, especificando sus objetivos semánticos y pragmáticos: en el contexto anglosajón esto nació del rechazo de las premisas teóricas de los métodos Audiolingual, en Estados Unidos y Situacional, en el Reino Unido. Como indica Howatt:

No había futuro en perseguir la quimera de predecir la lengua sobre la base de eventos situacionales. Lo que era necesario era un atento estudio hacia la lengua en sí misma y un regreso al concepto tradicional de que las expresiones llevaban el significado en sí mismas y expresaban significados e intenciones de los hablantes y escritores que las creaban. (1984: 280, también en Richards y Rodgers, 2001: 153)

A partir de la difusión de las teorías de Chomsky, investigadores en el área de la didáctica como Henry Widdowson y Christopher Candlin encontraron posiciones coherentes en los trabajos de autores de la lingüística sistémico funcional (como Halliday), de la sociolingüística (como Hymes, Gumperz y Labov) y de la rama de la pragmalingüística correspondiente a la teoría de los actos de habla (Austin y Searle).

El cambio en los principios fundadores fue acompañado en sus primeros años por cierta exaltación frente a una posible ‘revolución comunicativa’ —en realidad definible como una simple evolución a partir de métodos anteriores (Kumaravadivelu, 2006: 130)— y fue acompañada por propuestas alternativas basadas en los mismos referentes teóricos, como el *Communicational*

Teaching Project de Prabhu (1987) y el *Natural Approach* de Krashen y Terrell (1983) que, sin desarrollar propuestas metodológicas completas (Richards y Rodgers, 2001: 15) agregaron posibles principios prácticos que aún hoy enriquecen el debate sobre las posibles expansiones del enfoque, como son la reducción o la eliminación del estudio de la gramática, la atención al *input* comprensible, la enseñanza enfocada en el aprendiz y la atención a los aspectos emocionales de este. Sin embargo, la iniciativa de mayor fuerza y alcance en el movimiento lingüístico-didáctico comunicativo, hasta convertirse en el centro del método mismo, ha sido el proyecto del Consejo de Europa para la creación de una descripción detallada del desarrollo de las habilidades comunicativas en un sistema de evaluación —internacionalmente válido— de niveles esperados o alcanzados. El producto principal del proyecto y de algunos de los mayores expertos involucrados —por ejemplo John Trim y Jan Van Ek, en su extensa definición del *Threshold Level* del inglés, y Peter Slagter en su Nivel Umbral del español— es el texto denominado *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), en el que se describen niveles, funciones lingüísticas, nociones, contextos, métodos de evaluación y enseñanza de las lenguas. Destaca en la obra el cambio de enfoque en favor de una subordinación de la gramática a la realidad lingüística, vista más desde un punto de vista descriptivo que normativo. Además cabe señalar un paso más en la construcción de una idea de práctica comunicativa que intenta estar lo más desvinculada posible de los procesos didácticos —como el análisis de la lengua y las técnicas de aprendizaje e interiorización— para que esta sea alcanzada. El método en sí mantiene la centralidad de la lengua oral y el esfuerzo para llegar lo más pronto posible a la fase productiva, aspectos típicos de muchos modelos anteriores (desde todos los movimientos de reforma hasta los métodos directo, audiolingual y situacional). La posibilidad de incluir la lectura extensiva e intensiva de textos en la enseñanza según el modelo comunicativo no se encuentra entre los puntos centrales del enfoque propuesto ni en las sugerencias explícitas de algún método que de este haya surgido. Sin embargo, a partir de la presencia de cuadros para la evaluación de habilidades de comprensión escrita en el *Marco común* y considerando algunos desarrollos del método principal que presentan un mayor grado de reflexión sobre el camino para conseguir la práctica comunicativa, se muestra cierta propensión del enfoque para complementarse con las integraciones ligadas a la literatura, que permitan ampliar el abanico de las habilidades desarrolladas.

El papel de la literatura en el método mismo no es, entonces, mayor que en muchos de los métodos anteriores, no obstante, entre los enfoques surgidos sobre los mismos principios y considerados los desarrollos de la propuesta comunicativa, se pueden encontrar algunas prácticas que abren espacios para su integración en la didáctica. Por ejemplo, la enseñanza basada en el contenido (*content-based teaching* o *content-based instruction*) que, además de dar prioridad a los aspectos relacionados con el significado (Richards y Rodgers 2001: 151) se presta para que el aprendizaje sea moldeado alrededor del texto de *input* y de sus características. Su empleo es a menudo y justamente identificado con el movimiento de la enseñanza para fines específicos — *language for specific purposes* (por ejemplo en Larsen Freeman y Anderson, 2011: 132 o Richards y Rodgers, 2001: 207)— y encuentra espacio en los grupos de intereses especiales (o S.I.G. de su acrónimo en inglés) como el que estudia el papel de la Literatura en la Enseñanza de Lenguas (LiLT S.I.G.).

Entre los últimos desarrollos del método comunicativo se encuentra también el *task-based teaching*, que intenta reconciliar la metodología con las teorías más recientes de la adquisición de lenguas extranjeras y segundas (Richards y Rodgers, 2001: 151 y 226): en este método la atención al objetivo final pone en claro que se está dando mayor importancia a los conceptos didácticos y a los resultados esperados y mucho menos a los principios lingüísticos o estructurales que respaldaban los métodos anteriores (en parte también en el mismo método comunicativo). La integración de la literatura con este método, como se verá en los capítulos siguientes, cuestiona si su uso en la didáctica de lenguas puede ser más un medio o si la actividad propuesta puede transformarse en un fin en sí mismo.

Los dos textos más populares sobre la enseñanza del inglés citados en la primera parte del capítulo, atribuyen cierto nivel de importancia también a otros métodos surgidos entre la posguerra y el final del siglo XX en los Estados Unidos, como *total physical response*, *silent way*, *community language learning* y *auggestopedia* (o *desuggestopedia*). Si bien la razón principal de la exclusión de los mismos métodos en el ensayo de Howatt y Smith (2014), que constituye el esqueleto de la presente reseña, responde al enfoque de este último en cuanto más centrado en un punto de vista británico que norteamericano, en este capítulo se ha considerado también lo que el autor expresa en la nota 4 (: 92): en ella se recuerda que la consideración hacia estos métodos podría a lo mejor tener simplemente valor para usos teóricos —o para un tentativo de recuperación de elementos en

el ‘juego de dudar y de creer’ en el caso de Larsen-Freeman y Anderson— mientras no tendría mucho sentido si se tratara de considerarlos para una seria implementación en la práctica didáctica al día de hoy.

En conclusión de la reseña de los métodos relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa, cabe mencionar cómo es que muchos investigadores consideran, en términos de enseñanza de lenguas, la época presente como caracterizada por una pedagogía ‘posmétodos’ (Masouleh, 2012 y Kumaravadivelu, 2006: 185-223) o sea, una genérica superación de la adopción de métodos compactos y de soluciones conectadas, en favor de elecciones didácticas más libres e inspiradas en elementos de varios métodos, sin la obligación de vincular una actividad con el conjunto o principio sobre el que está inspirado. La permanencia de los principales paradigmas del método comunicativo condiciona buena parte de las elecciones, pero la tendencia es claramente la de basar la práctica docente en una mezcla de los principios del *Marco común europeo* con varias de las propuestas operativas previamente citadas (por ej. *content-based*, *task-based*) u otras que están ganando reciente y lentamente cierta popularidad, como el aprendizaje cooperativo, el enfoque sobre inteligencias múltiples y el enfoque participativo. Y finalmente, vale la pena recordar también las observaciones de McLelland y Smith (2014) que registran cómo el estudio de las lenguas en el sistema inglés se encuentra en una fase de cambios radicales. Las escuelas primarias acaban de insertar, en el momento en que los dos escriben, la obligatoriedad de una lengua extranjera en los planes de estudio. Al mismo tiempo, para los adolescentes, se ha abandonado un plan genérico de competencia intercultural en favor de una solicitud presente en el currículo oficial para que estos lean obras fundamentales de la literatura extranjera en su lengua original (: 1 y 2). Esto, como recuerda el artículo —introducción a varios ensayos citados en este mismo capítulo— marca un cambio respecto a los excesos metodológicos del siglo pasado, obsesionados con el ‘cómo’ de la enseñanza: McLelland y Smith proponen entonces un nuevo horizonte para la didáctica que vuelve a otorgar centralidad tanto al objeto de estudio como a las razones del aprendizaje esperado.

En el mismo número de *Language and History* de 2014 introducido por la contribución de McLelland y Smith y que incluye el ensayo de Howatt y Smith (2014), podemos ver artículos que nos dan un panorama de las historias de la enseñanza de otras lenguas europeas y de la evolución de los métodos en sus países. La contribución sobre el alemán (Glück, 2014) es de naturaleza tan

estrictamente histórica que no permite reflexiones sobre evoluciones en los métodos. Por otra parte el artículo de Aquilino Sánchez (2014) registra la difusión del interés planetario del que la lengua española ha gozado en las últimas décadas, y celebra solo los elementos de continuidad entre las fases tanto del método comunicativo así como de aquel aplicado a la enseñanza de este idioma, entre el final del siglo XX y el inicio del siglo XXI.

Finalmente, el ensayo sobre la enseñanza del francés de Besse (2014) recuerda las circunstancias alrededor del estudio de la enseñanza de esta lengua fuera de Francia, con las fundamentales contribuciones en los estudios de Ferdinand Brunot (entre 1905 y 1938), una importante obra colectiva de 2007 (Rey, Duval Siouffi, 2007) y la fundación de la *Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* (SIHFLES) en 1987. Todo esto ha permitido una sólida labor de reconstrucción de la enseñanza de esta lengua desde puntos de vista diferentes, lo que permite observaciones históricas en comparación con la detallada historia de la enseñanza del inglés apenas presentada. En un artículo de 1987 cuyo valor para la fundación de la SIHFLES vale para su autor el título de ‘padre’ de la sociedad misma (Coste, 2008), André Reboullet observa otros elementos que aún carecen de un estudio sistemático y completo: se trata de los materiales de referencia de la literatura, que hay que considerar en cuanto pertenecientes a los aspectos didácticos de la enseñanza y que deberían estar vinculados con la noción de humanidades modernas (Besse, 2014: 30). Entre las figuras que Reboullet llama a la colaboración para la reconstrucción de toda la historia de la enseñanza del francés lengua segunda/extranjera, la de los historiadores de la literatura aparece en primer lugar y de hecho los estudios históricos y las recomendaciones sobre la integración, en manuales y en casos reales constituyen el tema de varios de los ensayos de la revista *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, publicación oficial de la SIHFLES. Sin embargo, ningún estudio de mayor extensión se concentra en la importancia de la literatura en la enseñanza del francés en alguna época específica o en las evoluciones metodológicas generales, a menudo consideradas como tema de menor importancia por los investigadores de esta área (Besse 2014: 31).

Terminado el recorrido histórico del presente apartado y consideradas las precisiones de los textos de lingüística aplicada del apartado anterior, se puede observar que la gran mayoría de los métodos que se han alternado, desde el Renacimiento hasta nuestros días, han fomentado, en nombre de una supuesta prioridad otorgada a la lengua oral, cierta forma de exclusión de la

literatura de los materiales a utilizarse en un curso de lengua o en la práctica individual — autoaprendizaje— a pesar de las numerosas observaciones sobre la validez del lenguaje y la estructura de las obras literarias. Si los primeros métodos directos, a partir de sus ancestros y anticipadores —Joseph Webbe sobre todos— hasta la difusión de su versión en el método Berlitz, han dado primacía a la oralidad en nombre de objetivos de inmediata aplicación en la interacción, otros lo han hecho como reacción a un método anterior, generalmente representado por el método gramático-traductivo. Este último, versión formalizada de antiguos sistemas de aprendizaje de las lenguas clásicas, ha tratado por muchos años la literatura, en particular griega y latina, sin reconocer a este material sus aspectos estéticos, polisémicos y sus rasgos comunicativos peculiares, en sus elementos retóricos, sus estructuras complejas y los niveles de literariedad de su lenguaje. Pero hay que evitar caer en una visión superficial de la historia de los métodos de enseñanza que podría devolvernos una idea no tan diferente de la metáfora del péndulo de Celce-Murcia (en Celce-Murcia, ed. 1991: 4, retomado y criticado en Balboni 2008: 11), que explica siglos de pasajes de una práctica didáctica a otra con la imagen de la constante alternancia entre métodos basados en la lengua y métodos basados en la comunicación.

La realidad, desde el punto de vista de este estudio, es que hasta el método comunicativo, ninguna propuesta didáctica del pasado ha considerado a la literatura por su posibilidad de desarrollar la comprensión de una forma especial. Entre las posibles razones detrás de esta exclusión encontramos que:

- La mayoría de los métodos antiguos y del siglo XX dedican gran parte de su formulación al aprendizaje de los niveles inferiores o intermedios, limitando las muestras de lengua — del tiempo de Guy Miège a los métodos Audiolingual y Situacional— hasta oraciones y textos breves, donde los elementos lexicales y gramaticales novedosos para el estudiante sean bien identificables. De esta manera queda excluida esa práctica extensiva necesaria para los estudiantes avanzados y que bien podría valerse de textos de literatura.
- Aunque en la historia de los métodos ha habido propuestas basadas en un uso intensivo y extensivo de la literatura para lenguas modernas —como en las propuestas de Claude Marcel o Harold Palmer y en los programas que siguieron el reporte Coleman— en la mayoría de los casos, estos tuvieron destinos desafortunados, marcados por desviaciones de los planes originales, por cambios de intenciones de sus mismos autores, de los posibles

desarrolladores del método o, finalmente, por repentinas mutaciones del contexto de la sociedad.

- El mantenimiento de un método basado en textos literarios de la tradición para el estudio de lenguas clásicas y el aspecto fuertemente conservador de este método, puede haber creado un hábito interpretativo en las consideraciones históricas del aprendizaje de lenguas: si por un lado, las lenguas que no evolucionan están asociadas con un método de estudio inmutable a través de los siglos, del otro las lenguas modernas, más en contacto con su misma naturaleza dinámica y de la sociedad que las usa, dan la impresión de requerir maneras siempre nuevas para su aprendizaje, sin regresar a hábitos del pasado.
- La historia y la teoría de la literatura son disciplinas que han alcanzado su autonomía en tiempos relativamente recientes (mitad del siglo XIX para la primera y mitad del siglo XX para la segunda), y la posibilidad de integrar sus elementos en un método de enseñanza — ya en sí terreno en el que compiten las influencias de lingüística, pedagogía, psicolingüística y prácticas personales— debe de haber sido visto a menudo como una operación excesivamente complicada.

Un poco más en línea con los resultados esperados de la presente investigación, se encuentran las propuestas de una parte de la investigación sobre la didáctica y el estudio del vocabulario, en particular en los años ‘80 y ‘90 del siglo pasado. Principalmente en área anglófona, aunque con interesantes contribuciones también sobre la enseñanza del francés, del español y del italiano, encontramos invitaciones que sugieren que el material literario encuentra una consideración nueva, que abra espacios suyos específicos en una didáctica de lenguas dispuesta a recibir propuestas que intentan una nuevas síntesis de su material y su uso: entre oralidad y escritura, lenguaje común y lenguajes específicos, comprensión y producción, elementos transculturales y cultura propia de la lengua meta, necesidades de los aprendices de todos los niveles del aprendizaje y enfoques contruidos sobre principios diferentes. Una reseña de muestras significativas, más específicas y más intencionalmente dirigidas a la integración propuesta en el contexto de la enseñanza de enfoque comunicativo constituye el tema del próximo capítulo: esta reseña se propone como objetivo el de identificar y aislar sugerencias generales, propuestas metodológicas y prácticas, así como preguntas abiertas que las monografías, los ensayos y los

libros sobre el tema ofrecen al investigador contemporáneo y al docente interesado en las posibilidades de esta inclusión en su práctica didáctica.

Capítulo 2 Antología contemporánea sobre la integración de la literatura en la enseñanza de lenguas

Los últimos dos periodos de la historia de la enseñanza de lenguas considerados en la temporalización del capítulo anterior y llamados comúnmente como los años del método comunicativo y la era postmétodo constituyen el contexto contemporáneo de la enseñanza de lenguas. En este periodo ha surgido y sigue surgiendo una serie de libros y ensayos que proponen como tema central la consideración del material literario en la clase de lenguas, tanto desde el punto de vista práctico como del desarrollo de teorías o propuestas metodológicas.

El presente capítulo propone ser una reseña comentada de una selección representativa de estas propuestas de integración de la literatura en la enseñanza de lenguas. Dentro del ‘corpus’ de los libros y ensayos aquí considerados se subrayan las posturas, las creencias más frecuentes de los últimos 40 años y las intuiciones y los desarrollos, tomando en consideración el trasfondo de las sugerencias presentes en los textos contemporáneos más genéricos o de los momentos históricos indicados en el capítulo 1. También se subrayan los frecuentes casos en que los elementos planteados por varios autores como necesarios para el desarrollo de un enfoque específico o una práctica docente coherente con una sólida base teórica no indican suficientemente la estructura de la propuesta o, incluso las ocasiones en que la confluencia de objetivos, materiales y desarrollos prácticos no toma en consideración elementos fundamentales de la didáctica o peculiaridades del material literario.

El objetivo final del capítulo será así el de tener un conjunto de opiniones frecuentes, ideas, logros, intuiciones y preguntas sobre la interacción literatura-enseñanza de lenguas, para que la parte siguiente de esta investigación, el marco teórico compuesto por tres teorías de la literatura integradas, pueda contribuir con una teorización y una propuesta práctica de adquisición de segunda lengua a través de un uso de textos literarios que reconozca los rasgos peculiares de este material.

2.1 De los años '70 a los '80

Ahora, si bien la configuración de un posible marco teórico para la literatura en la clase de lenguas pertenece al capítulo 3 hay que mencionar aquí un texto de los años aquí examinados que aspira a tener una cualidad conceptual sobre el tema⁶: se trata de *Stylistics and the Teaching of Literature* (Widdowson, 1975), generalmente considerado como otro punto de referencia para la introducción a este sector. La introducción de Widdowson a su serie de ‘ejercicios de análisis estilístico aplicado’ describe algunos fundamentos de su visión de la estilística en el contexto de la enseñanza, en la que propone que la literatura no sea un medio para el aprendizaje o la mejora de la lengua o del análisis de esta, sino la materia de estudio. Cabe recordar, de hecho, que este autor, aunque no se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas sino al estudio de la misma lengua de los nativos, propone una profundización parcial en el análisis del material literario. En la enseñanza genérica y obligatoria, recuerda Widdowson, es muy raro que un aprendiz alcance un nivel de competencia analítica que nos permita afirmar que este domina la disciplina de la crítica literaria. Solo en niveles escolares muy elevados, el enfoque se acerca a lo que se puede llamar una disciplina, para convertirse completamente en ella en estudios académicos específicos.

En general, son de gran interés las propuestas de Widdowson de integrar la práctica docente dirigida a nativos con elementos crecientes —según la edad y el grado escolar— de un análisis estilístico que él mismo presenta como un punto intermedio entre materia y disciplina, así como puente entre la lingüística (y su objeto, la lengua) y la crítica (y su objeto, la literatura). También la definición de la literatura como forma de discurso sustenta el potencial de su propuesta. Sin embargo, la ausencia de referencias de verdaderas técnicas didácticas de su tiempo, así como una consideración muy marginal del área del aprendizaje de otra lengua, constituyen una divergencia de los objetivos de su texto respecto a los que se han analizado hasta aquí. Seguramente existen algunos puntos de convergencia entre las posiciones de Widdowson y algunos elementos del enfoque general diseñado en el presente trabajo y estas encontrarán en el capítulo 6 un espacio

⁶ Aunque descartado para la construcción del marco central utilizado por esta investigación, en realidad la propuesta teórica aquí mencionada encontrará un espacio para su estudio y cierto valor aplicativo y en las elaboraciones de los capítulos 4 y 6.

especial. Por otro lado, cabe mencionar que entre sus perspectivas, este autor mantiene firme un concepto que parece ser irreconciliable con la visión de la literatura que se ha empleado hasta ahora e irá definiéndose más en los próximos capítulos. Se trata de la idea de que exista un mensaje autorial específico e intencional en todo texto literario, el cual constituye el objetivo de un análisis *ad hoc* y de un trabajo de comprensión general del texto.

Igualmente interesante, a título de demarcación entre las contribuciones históricas y las que tienen caracteres específicos que justifican su naturaleza en cuanto sugerencias del debate contemporáneo, el recorrido de las propuestas aplicativas empieza con uno de los últimos estudios perteneciente a un pasado que se puede percibir como desvinculado de los acercamientos de nuestros tiempos. El texto de Christina Bratt Paulston y Mary Newton Bruder, *Teaching English as a Second Language* (1976) guía a los profesores para que apliquen a sus estudiantes ejercicios de repetición (*drills*) típicos del método audiolingual, aunque se declara en su introducción como un texto escrito con un enfoque ‘eclectico’ que encontraría críticas tanto en los audiolingüistas puros como en los expertos del cognitivismo que tanto han subrayado los límites de ese método.

También la presencia de la precisión gramatical, que encuentra un lugar preeminente entre las habilidades a desarrollarse en clase, revela toda la ambigüedad del método utilizado, condicionado por una visión superada ya en sus años, perteneciente a una serie de métodos que ya habían comprobado sus límites en comparación con tendencias didácticas que iban imponiéndose con la fuerza de profundas reflexiones y resultados positivos. Sin embargo, uno de los últimos capítulos, dedicado a la lectura, empieza polémicamente contra el método más seguido por el texto mismo, afirmando que “A pesar de que la lectura es la habilidad más importante de todas, para la mayoría de los estudiantes de inglés en todo el mundo, es una habilidad que ha sido muy descuidada en la tradición audiolingual de enseñanza de lenguas” (: 163). El texto no deja de proponer sugerencias de integración, pero los límites del método adoptado, y al mismo tiempo criticado, condicionan mucho las propuestas; de hecho, el uso cuidadoso de la lectura intensiva presentado es sobre todo para finalidades gramaticales. El análisis de las cuestiones de comprensión incluye recomendaciones interesantes, por ejemplo un estudio de las diferentes connotaciones de las palabras, de las posibles ambigüedades y de los procesos de comprensión-inferencia de las palabras nuevas, aunque el análisis estructural del material escrito es mucho más detallado y se vuelve el centro de interés, penalizando cualquier otro elemento del texto.

Finalmente el espacio dedicado a la lectura extensiva es mínimo y no se encuentra un verdadero comentario sobre las características propias de un texto literario.

Por contraste, el primero de los textos sobre la literatura en la enseñanza de lenguas que se puede considerar perteneciente al debate de nuestros tiempos es *Reading in a Second Language* (1979), editado por Mackay, Barkman y Jordan. Uno de sus puntos iniciales, expresado en la introducción, es que la creciente enseñanza comunicativa —más completa de los métodos que centran todo el proceso de aprendizaje en las habilidades auditivas-orales— ha provisto a los profesores de una taxonomía de las relaciones lecto-escritoras en diferentes géneros de textos. “Sin embargo”, precisan los autores, “entre el nuevo grupo de finalidades y objetivos del currículum de la lectura en lenguas extranjeras y los medios con los que se puede conseguir, se encuentra un considerable vacío” (:vi). Uno de los principios que debería quedar establecido como punto inicial de la nueva didáctica, gracias a las contribuciones de la lingüística que proponen una visión de la lengua que toma en cuenta sus aspectos sociales y antropológicos, es que la oración puede ser considerada solo como una parte de la comunicación. De esta manera el texto entero, con su desarrollo de la cohesión y de la coherencia retórica y pragmática, se vuelve un elemento más en los estudios —y en los desarrollos de taxonomías de actos comunicativos— que intentan definir los diferentes géneros de prosa. Sobre el tema, la introducción plantea programáticamente un área de mejora en el sector, afirmando que la prosa continua necesita de una gran cantidad de trabajo para la descripción y la caracterización de sus rasgos gramaticales y retóricos.

En el mismo tono de manifiesto de intenciones, el libro subraya que, en los años inmediatamente anteriores, la investigación académica ha intentado comprender los procesos del estudiante de lengua en el momento de acercarse a un texto de varios niveles de dificultad. No obstante, entre las afirmaciones y preguntas principales sobre el tema de la lectura en la clase de idiomas destacan los siguientes puntos:

1. Una comprensión mejor y más completa de lo que un estudiante en lengua extranjera hace cuando lee es aún necesaria. [...]
3. Considerado que la lectura en una segunda lengua parece depender de la interacción de capacidad lingüísticas y estrategias o habilidades lectoras específicas, una comprensión de la relación entre estos dos factores es requerida. [...]

6 ¿Cómo puede un profesor de lenguas extranjeras desarrollar una mejor evaluación previa de las necesidades de lectura particulares de los estudiantes? (:viii-ix).

Es para intentar entender estos problemas que el texto dedica toda su primera parte (de tres) en la elaboración de una serie de hipótesis en cuanto soluciones posibles, también dedica el resto del texto en proponer maneras de convertir las mismas a través de una visión global de un enfoque literario de la enseñanza de lenguas. La segunda parte lleva el debate hacia propuestas de organización de cursos, mientras la tercera propone directamente soluciones en forma de técnicas y actividades para un desarrollo inmediato en la clase de lenguas.

La introducción a la primera parte (: 1) y el primer ensayo de James Coady (: 5) inician con una explícita adhesión de los editores y de este último autor a la definición de la caracterización del proceso de lectura según Goodman, o sea “un juego de aciertos psicolingüísticos”. Según esta perspectiva “el lector fluyente se aventaja de los caracteres redundantes del lenguaje para reconstruir un mensaje del autor a partir del texto”. Este lector:

[...] mira una muestra del texto y predice el significado de una amplia parte de eso, de lo que ha aislado en la muestra (*what he has sampled*) y de su conocimiento previo a la mano. Luego mira a otra parte del texto para poner a prueba y confirmar su predicción. El lector eficiente es quién acierta correctamente con una parte mínima de muestras de texto (: 1)

Como se podrá ver en la segunda mitad de esta investigación, el tema tratado en estas líneas y profundizado en la explicación de la teoría de Goodman en el primer capítulo del texto de Mackay, Barkman y Jordan, no puede ser considerado válido *a priori* en cuanto que necesita de una comparación con la visión del proceso de decodificación e interpretación del mensaje así como es considerado por algunas teorías del análisis literario y de la fenomenología de la literatura. Aunque muchos elementos de la interacción con el texto puedan, tal vez, encontrar eco en las teorías consideradas, conceptos básicos como la idea monolítica del mensaje del autor en el texto podrán, en su momento, ser puestos en discusión, en busca de una síntesis más efectiva en dirección de una nueva visión didáctica de la lectura literaria.

Más detalladamente en el primer capítulo (: 7-12) Coady describe la teoría de la comprensión de Smith (1971) y Goodman (1967) y la define según el modelo psicolingüístico y cognitivo. Aunque estos autores hablan del lector competente, el estudio avanza hipótesis y presenta precisiones que podrían ser válidas también para lectores aún no totalmente capaces de decodificar el texto en una lengua extranjera. El primer aspecto interesante que podrá ser

examinado y profundizado con las contribuciones del marco teórico propuesto por el presente estudio se encuentra expresado en forma de división en tres factores de interacción en el proceso de comprensión, indicados como a) las habilidades conceptuales, b) el conocimiento previo y c) las estrategias de procesamiento. Podemos notar en el esquema que representa la interacción recíproca de estos tres elementos la ausencia del texto, en cuanto, según Coady, objeto pasivo y contenedor del significado. Otro aspecto, que por el momento parece ser menos pasible de críticas, es el modelo en el que el lector llega a decodificar el significado según la combinación de una serie de estrategias de procesamiento, activando, inicialmente, el contenido más concreto y sucesivamente los niveles más abstractos según el siguiente orden: correspondencias grafema-morfona; información en grafemas y morfemas; información sintáctica; significado lexical y contextual; estrategias cognitivas; activadores afectivos. Según Coady cuanto más el lector se hace competente en la lengua, los niveles inferiores, los más concretos, se vuelven automáticos y la actividad se concentra mayormente en los niveles abstractos.

Antes de sus conclusiones, en forma de recomendaciones —que presuponen una total adherencia a los principios psicolingüísticos explicados— el autor presenta un elemento crítico en la incoherencia de muchos métodos que fomentan la lectura para estudiantes no nativos, en el momento en el que exigen a estos que analicen detalles mínimos de un texto y al mismo tiempo que desarrollen una habilidad de lectura rápida que contrasta con el análisis solicitado.

El segundo capítulo de Harrison y Dolan (: 13-23) explora la evaluación en la comprensión de lectura para estudiantes de lengua extranjera. Además de presentar una metodología de trabajo, o sea, un análisis comparativo de varias investigaciones de didáctica aplicada y experiencias en varias latitudes del mundo anglófono, esta parte del estudio presenta unas deducciones particularmente brillantes y abiertas a nuevas visiones de la didáctica en sus conclusiones. En ellas, los dos autores afirman que la evaluación de la lectura debería ser separada en factores de comprensión estrictamente lingüísticos y de una comprensión profunda del texto. Si por un lado los primeros podrían ser evaluados con pruebas cerradas, los segundos deberían ser practicados y evaluados en el contexto de discusiones grupales, para poder exteriorizar el proceso de lectura crítica. Este método ofrece el espacio para que los lectores más provistos de estrategias las compartan con los lectores más débiles —a pesar de su nivel de lengua no inferior a la de los primeros—.

Concluyen la primera parte dos ensayos de diferente valor para el tema de la integración entre estudio de la lengua y experiencia lectora. En el capítulo 3, Muriel Saville-Troike (: 24-35) evidencia que el papel del método audio-lingual pone una atención exclusiva en los aspectos orales del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ser este de los principales responsables de la exclusión de la lectura entre las actividades para el estudio de las lenguas extranjeras. La autora llega así a conclusiones no muy diferentes de las expuestas en las páginas anteriores. Por otro lado, en el capítulo 4 (: 36-44) de Sim y Bensoussan, se estudia la manera en la que, un estudiante extranjero aprende y organiza en las operaciones de comprensión de texto, las palabras funcionales (preposiciones, pronombres, conjunciones y auxiliares) y las palabras de contenido (verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios) atribuyendo a los dos grupos el mismo nivel de importancia, aunque las pruebas de comprensión tradicionalmente aplicadas tienden a evaluar la comprensión de las palabras de contenido.

La parte II del texto de Mackay, Barkman y Jordan desarrolla la misma perspectiva de los ensayos teóricos en un enfoque de organización de cursos y de práctica de docencia. Los principios antagonistas al método audio-lingual del capítulo 2 encuentran correspondencias en todos los ensayos siguientes y los principios psicolingüísticos del capítulo 1 están llevados al nivel de una planeación de curso en el capítulo 5 (Clarke y Silberstein en Mackay, Barkman y Jordan, eds. 1979: 48-65) así como lo hace el capítulo 6 —con elementos de una atención estructural un poco más rígida— escrito por Eskey (: 66-78). Paralelamente, el capítulo 7 de Mackay (: 79-90), en línea con el capítulo 4, invita a la consideración de elementos a menudo olvidados en el análisis de textos en la clase de lenguas, como los marcadores del discurso y conectores entre oraciones y párrafos, mientras que el capítulo 8 de Been (: 91-102) analiza varias prácticas didácticas en la lectura, defendiendo aquellas que mayormente soportan el estudio de la comprensión en vez del simple análisis estructural de la lengua. Finalmente, en la parte III se llevan los enfoques propuestos en los capítulos anteriores a un nivel aún más práctico, con análisis de material y finalidades específicas de actividades didácticas. A pesar de los límites y los aspectos criticables de algunas de sus conclusiones, el texto en general es de gran importancia en cuanto que constituye el primer ejemplo, y uno de los mejores hasta la fecha que integra una propuesta de uso de la lectura— aunque a menudo no explícitamente literaria— en las clases de lenguas, con

consideraciones sobre principios, posibles marcos teóricos e indicaciones procedentes de estudios de campo.

Literature in Language Teaching de Brumfit y Carter (1986), entra en el debate sobre la lectura agregando el elemento de la atención al texto literario sin dar una atención exclusiva al contexto de enseñanza de la lengua extranjera. El libro introduce procedimientos estilístico-analíticos, presentados en la mayoría de los ensayos de la primera parte, en cuanto proveen un método fundamentado en principios para el desarrollo de habilidades de lectura e interpretación y reconocen que algunos estudiantes tienen que aprender cómo analizar la lengua antes de que puedan responder subjetivamente a un texto. Sin embargo, en estas premisas no falta un comentario crítico a los mismos ensayos que el texto presenta: “no está claro, de todas formas, que forma precisa tenga que tomar el análisis de la lengua y mucho depende de los objetivos del curso, el nivel de competencia en la lengua [...] etcétera” (: 3). Al mismo tiempo, la mayoría de los ensayos que tratan el uso de la literatura en lengua extranjera —cinco de los veinte ensayos de forma monográfica y otros tres de forma parcial— defienden la prioridad, en aquel contexto, de los enfoques basados en la lengua respecto a las contribuciones del análisis textual. Los dos acercamientos están defendidos como complementarios a lo largo de la primera introducción y de muchos ensayos, pero es prioridad del libro en general defender la primacía del análisis de las estructuras lingüísticas: seguramente un espacio para la interpretación del estudiante sobre el texto está presente en mayor medida que en cualquier texto de didáctica de su tiempo, pero el presupuesto de un significado como intención voluntaria del autor no deja de ser el primero de los objetos de la atención de los métodos sugeridos.

Más en línea con los principios de la teoría de la literatura existe otro debate presente en el libro de Brumfit y Carter (1986); o sea, los caracteres del lenguaje literario. Encontramos en estas premisas una simplificación de la cotidianidad de la metáfora que recibe las primeras contribuciones de la lingüística cognitiva en una serie de ejemplos y una invitación a consultar el estudio de Lakoff y Johnson (1980) tratado en el marco teórico de este trabajo, adelantando aberturas que incluyen la perspectiva que será elaborada unos años después por la investigación de Turner (1996) sobre la relación entre lenguaje cotidiano y lenguaje literario. El concepto desarrollado sobre el tema se puede resumir con la afirmación “La literatura no es una variedad del lenguaje” y la demostración se encuentra en la comparación que los autores hacen sobre la

posibilidad de desviar una norma —sintáctica y léxica— en el lenguaje literario, posibilidad negada por variantes lingüísticas, como los contextos legal o científico. De esta manera se establece un hábito que tendrá mucha fortuna en las siguientes décadas: cuando se habla del lenguaje de la literatura es más productivo hablar de grados de literariedad que de un ‘lenguaje literario’ (Brumfit y Carter, 1986: 10 y a través de citas diferentes en Hall 2015: 11). Es fundamental también recordar cómo, en conclusión de esta parte sobre la literariedad, encontramos la concesión de que, aunque el análisis lingüístico puede explicar cómo la literatura se mueve dentro y fuera de su mismo registro y de otros más, para entender por qué lo hace —su significación— hay que recurrir a otros criterios no-lingüísticos, sino exquisitamente artísticos o expresivos. Interesante, además, el hecho de que la operación para aislar estos criterios y “para su apreciación” esté llamada con el nombre de análisis formal.

Por otro lado, con respecto a la literariedad del lenguaje, otro tema importante es tratado a partir de la primera introducción: la definición y los caracteres operativos del concepto de discurso literario. Uno de los primeros puntos recordados es que los textos de literatura deberían ser elegidos, por lo menos algunas veces en toda la planeación didáctica, entre textos en su extensión original y no solo muestras parciales o selecciones de los ejemplos más breves, elementos que serán centrales en los capítulos 5 y 6 de la presente investigación. Otro tema en la intersección entre necesidad de material didáctico y naturaleza de la literatura es la determinación de lo que podemos definir como literatura o menos. Esto encontrará puntos de contacto significativos en un espacio específico de este estudio, en el que se tratarán aspectos relacionados con la didáctica en el sentido de la idea de un canon literario y los problemas en torno a su establecimiento. Por el momento cabe solo destacar, sobre esta parte de la introducción de su texto, las recomendaciones de Brumfit y Carter que recuerdan cuánto el estudio de la literatura tiene que ser acompañado por una regular conexión con otros tipos de discurso, aprovechando la posibilidad de comparar y observar el contraste con los “esquemas convencionales” del “discurso ordinario” (: 13, citando Widdowson, 1983). Será muy interesante volver a observar estas posiciones considerando también las contribuciones de algunas teorías sobre la literatura que presentan el vínculo muy estrecho entre las funciones pragmáticas y los modos del texto ficcional, para poder reconsiderar así la relación entre usos de la lengua que solemos llamar ‘cotidianos’ y construcciones presentes en textos de la literatura.

Siempre reconducible, en buena parte, al discurso del canon y la definición de lo que se puede considerar literatura, es también la cuarta sección de la introducción, sobre la distancia entre la intención autorial y la recepción y lectura que podemos hacer de una obra. Sin embargo, el otro aspecto que emerge en esta parte del texto de Brumfit y Carter (1986) es la operación interpretativa, en particular en el uso de la literatura para el estudio de lenguas extranjeras, con la que se recarga un texto de valores, finalidades, elementos culturales e intenciones ajenos, tal vez incluso desconocidos para el autor del texto y para su mundo. En este apartado se recuerda también la importancia de otros contextos culturales, a menudo llamados o considerados periféricos a los grandes centros de la cultura occidental, como aquellos propios de la literatura de las ex-colonias británicas, con Nigeria e India a la cabeza de muchos países en los cinco continentes. Aunque la introducción subraya los aspectos pedagógicos del papel de guía del docente, es fundamental considerar estas posiciones, incluso en su simplismo, para que sean completadas, en su momento, con la visión más articulada de la libertad interpretativa en la teoría de la respuesta estética de Iser.

Una segunda introducción (: 22-34) más concentrada en la programación de un curso, presenta una serie de problemas relacionados con el uso de la literatura en la clase de lenguas. Aunque es oportuno considerar las respuestas provistas, se considera útil aislar anterior y sintéticamente, las cuestiones presentadas en qué están fuertemente vinculadas con la identificación de principios básicos en la enseñanza:

Pregunta 1 - ¿Existe un método específico para el desarrollo de la competencia de la lectura literaria o la única manera para alcanzar esta habilidad es la exposición al material y a las actividades de análisis (a la espera de que los educandos ‘obtengan’ de alguna manera la habilidad de leer apropiadamente)?

Pregunta 2 - ¿Cuáles pueden ser los objetivos didácticos de la inclusión de la literatura en un curso de lengua?

Pregunta 3 - Un syllabus basado en la literatura por razones literarias —no culturales o lingüísticas— ¿puede ser utilizado en un curso dirigido a estudiantes extranjeros?

Pregunta 4 - ¿Una distinción entre literatura elevada, literatura menor y lecturas no literarias es necesaria en el momento de diseñar el syllabus de un curso de literatura?

Las respuestas que las introducciones proponen son las siguientes:

Respuesta 1 - Las actividades de análisis de los factores lingüísticos y organizativos del texto que el estudiante tiene que considerar pueden ser útiles para que este no pierda demasiado rápido la motivación para la lectura o malinterprete ciertas convenciones, sin embargo, los estudios esquemáticos e insensibles hacia la libertad constructiva de una obra de arte pueden fácilmente tener el efecto opuesto; o sea, el de indicar los aspectos más objetivos y obstaculizar el mismo desarrollo que se quiere fomentar. Se trata de crear las condiciones para el aprendizaje, enseñando una parte de lo que el estudiante necesita en su proceso de comprensión para que este recupere por su cuenta la parte faltante.

Respuesta 2 - El primer objetivo y uso, probablemente el más conflictivo con la naturaleza de la literatura, indicado en las páginas anteriores del mismo libro de Brumfit y Carter es el desarrollo de la competencia lingüística en las habilidades de comprensión lectora. Ya se ha indicado, y más se desarrollará la manera en la que el lenguaje literario trabaja sobre las ambigüedades y la polisemia, así que su uso como material para evidenciar el significado más inmediato de la lengua constituye un terreno peligroso. Un segundo uso es la enseñanza de la cultura, como se observará en uno de los capítulos siguientes, pero es evidentemente correcta la lectura de los dos autores cuando afirman que el uso de la literatura para razones no-literarias, como en el caso del estudio lingüístico y cultural, involucra una gran cantidad de elementos — aunque en su texto se cita directamente solo el contexto de la creación descrito en las historias de la literatura— que puede modificar o distorsionar las percepciones del escritor y, consecuentemente, del lector que se desempeña en la comprensión del texto en busca de elementos no ambiguos.

Respuesta 3 - Los autores indican la existencia de un nivel mínimo de lengua para poder estudiar y apreciar elementos específicos del lenguaje literario y de sus estructuras, y esto tiene valor sobre todo en el caso de estudiantes que no son expertos ni siquiera en su propia lengua de estos elementos. Además de la competencia lingüística, el nivel de competencia literaria condiciona la posibilidad de construir y llevar a cabo un curso para no-nativos basado en la literatura por razones literarias.

Respuesta 4 - Respeto al debate sobre el canon que será igualmente tratado en uno de los capítulos siguientes, la contribución de Brumfit y Carter se puede resumir con algunas precisiones de esta última parte de las introducciones. Ellos afirman que “una de las ventajas de la

preocupación sobre la literatura como actitud hacia los textos, en vez que hacia un cuerpo de textos, es que no es necesario involucrarse con una discusión entre autores ‘elevados’ contra los otros” (: 33). Una práctica posible y sugerida es la de seleccionar para el análisis en clase textos más tradicionales de la historia de la literatura y sugerir a los estudiantes que utilicen el método con la lectura de cualquier libro que ellos consideren interesante. Finalmente, la inclusión de un libro de parte del docente debería ser no por su importancia ‘en la tradición’, sino porque este es apropiado para los estudiantes en una determinada fase de su desarrollo literario.

Estas son las líneas de investigación, los temas, las interrogativas y las posibles respuestas que el texto explora de forma genérica en las introducciones y más detalladamente en los ensayos obra de varios autores, que serán nuevamente considerados en su relación con los marcos teóricos propuestos en la segunda parte de este trabajo. Cabe recordar que uno de los centros teóricos que se presentará en esos mismos apartados corresponde a la teoría de la recepción estética de Wolfgang Iser. Ahora, si bien muchas de las afirmaciones de Brumfit y Carter (1986) dejan entender cierta influencia que Iser, y en particular su *The Act of Reading* (que los autores incluyen en su bibliografía de referencia), en las aberturas al valor personal y a la interacción con el texto en la libre interpretación del lector, la aportación es debidamente mantenida al margen de las cuestiones metodológicas y en ningún momento la compleja red de definiciones del autor alemán encuentra un desarrollo en la propuesta didáctica.

Al año siguiente se publica lo que probablemente es el primer texto que aborda directamente el aspecto práctico de la enseñanza de la literatura en el contexto de lenguas extranjeras, *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities* de Joanne Collie y Stephen Slater (1987). La brevísima introducción marca de inmediato no solo el enfoque fuertemente aplicativo, sino también el hecho de que los mismos elementos de inspiración se encuentran todos en ejemplos de prácticas de los años anteriores y en la experiencia personal de los autores. Más allá de las premisas de la introducción es el primer capítulo, *Teaching Literature: Why, What and How*, que nos indica los hábitos comunes que el texto quiere integrar y algunos de los frecuentes límites que se quieren superar. En la parte dedicada al cómo usar la literatura en la clase se afirma que:

A menudo las enormes dificultades de comprensión ofrecidas por la complicación o la sutileza lingüística del lenguaje convierten la enseñanza de la literatura en un proceso masivo de explicación por parte del profesor, o incluso de traducción, con la mayor parte del tiempo a disposición en el salón de clase dedicado a un ejercicio exegético paso a paso, conducido por el profesor.

En un nivel más avanzado del trabajo con la literatura, el docente puede recurrir al metalenguaje de la crítica y esto puede tanto distanciar a los aprendices de su respuesta [*response*] como hacer que estos la subestimen, sea la que sea la ganancia en términos analíticos.

Aunque el docente pretende hacer más para agudizar la respuesta hacia el trabajo literario, hay generalmente poca guía sobre el cómo hacerlo. [...] a menos que las preguntas sean genuinamente abiertas. Se encuentra a menudo la sensación por parte de los estudiantes de que el profesor [o la profesora] los está lentamente pero infaliblemente conduciendo a respuestas particulares que él o ella tiene en su mente. Hay poco espacio para sus propias respuestas o para su involucramiento durante este tipo de sesiones. (Collie y Slater, 1987: 7-8)

En estas líneas son muchos los puntos que requieren una atención especial en el enfoque de este estudio. Primero, el elemento de dificultad en el uso de la literatura en niveles inferiores que, como ya comentado anteriormente, constituye un contexto de aplicación particularmente crítico, exactamente por los riesgos indicados por Slater y Collie, y por esto uno de los casos que requiere una planeación más cuidadosa de objetivos y oportunidades. En segundo lugar, el texto considera probable y problemática cierta oposición entre el uso de herramientas de la crítica y el desarrollo de una genuina respuesta individual del estudiante/lector. Sin embargo, como se intentará demostrar en la parte sobre las teorías de las ciencias del lenguaje referentes al estudio literario, este antagonismo entre análisis y libertad interpretativa puede ser también un falso problema, ocupándose los dos métodos de aspectos diferentes de la experiencia literaria: de hecho el lenguaje específico de crítica y teoría de la literatura intenta aislar los métodos de construcción y combinación de los elementos del texto, mientras que la interpretación trabaja en el nivel de los significados que los elementos mismos intentan provocar en los lectores y en sus grupos sociales, con amplio espacio para los elementos experienciales de cada individuo y los aspectos colectivos de la interacción e intercambio entre ellos. Finalmente, siempre en tema de respuesta personal, el texto mantiene una posición bastante condicional sobre la delicada tarea del docente que debería presentar, junto con el texto, actividades que realmente dejen espacios para la concientización y la expresión de una experiencia autónoma no condicionada.

En general, a partir del pasaje citado y en el resto del texto se evidencian dos elementos característicos de la propuesta de los autores: el primero es la ausencia de una reflexión sobre el tipo de *syllabus* y de clase para la que está pensada una integración lengua-literatura. Como bien comentaban Brumfit y Carter (1986: 3) en sus introducciones, cuando pensamos en una clase que incluya los dos elementos junto con los aspectos culturales ¿en qué proporción estamos pensando

en uno o en el otro? Y también ¿la literatura es totalmente objeto del aprendizaje de la lengua o más bien un segundo objetivo secundario, en el mismo nivel de importancia o incluso mayor al del estudio lingüístico? La respuesta implícita del texto parece estar a favor de un uso instrumental, sin algún intento de atacar la clásica prioridad otorgada al aprendizaje de la lengua y sin considerar profundamente los elementos propios del lenguaje literario y de los experimentos analíticos propios de los ámbitos académicos.

El segundo tema es la presencia de las consideraciones sobre la experiencia de la lectura como está presentada en la teoría de la respuesta estética de Iser, implícitamente considerada por Slater y Collie aunque, a diferencia de Brumfit y Carter, en un nivel más superficial: mientras para el texto de estos últimos dos autores se pueden justificar ciertos límites en la profundización a la luz de su enorme valor inaugural en el estudio de las reflexiones lengua-literatura y el intento de inclusión de una reflexión teórica, para *Literature in the Language Classroom* de Collie y Slater (1987), la falta de empleo de términos específicos acuñados por Iser y un tratamiento superficial de sus conceptos en el desarrollo de la fenomenología de la lectura ha de considerarse una ocasión perdida para fomentar una aplicación consciente de la teoría de la respuesta lectora en el importante contexto de las propuestas prácticas, tarea que se propondrá aquí en la segunda mitad de este estudio.

En sus pocas premisas el texto promete ofrecer “ideas, enfoques y técnicas que han funcionado en nuestros salones de clase” (Collie y Slater, 1987: 3) y en eso, los únicos principios explícitos que justifican las actividades no van más allá de los conceptos básicos de la práctica pedagógica comunicativa: la centralidad en el estudiante, el aspecto social de la condisión con el grupo, una genuina voluntad por fomentar la exploración de la respuesta individual, una indicación genérica pero no rígida hacia el uso de la lengua meta y la recomendación de un cuidadoso estudio de las preferencias de los estudiantes. Todos estos parecen ser los únicos andamios teóricos del texto, los cuales, por notables que sean, siguen omitiendo cualquier reflexión sobre la especificidad del lenguaje literario, la complejidad de la construcción de la respuesta, la relación entre la expresión literaria y la expresión no literaria y las dimensiones cognitivas o funcionales de las estructuras de comunicación. A pesar de sus límites, el texto incluye una gran repertorio de actividades prácticas: una serie de cruces entre material literario de variada naturaleza y de técnicas didácticas que reúnen ideas como la escritura o la verbalización de resúmenes

creativos y apéndices del texto original, y el uso de recursos como imágenes, cuestionarios, grabadoras, textos con espacios en blanco y mucho más. Estas propuestas prácticas encuentran sentido en esta investigación como un terreno aplicativo de los principios teóricos fundamentados en la obra de otros autores, y por esta razón constituirán una ocasión para la integración presentada en los capítulos 4, 5 y 6.

Del mismo año es otro texto, el breve *Incorporating Literature in ESL Instruction* de Howard Sage (1987), que trata también el aspecto práctico de la integración, sin embargo, la postura profundamente humanista y emocional que se perfila a partir de las citas de Matthew Arnold, Sófocles y William Wordsworth (:ix-x) es radicalmente diferente del lenguaje técnico de la pedagogía de los textos anteriores. Sage evidencia que la primera razón detrás de la integración de la literatura en la clase de lengua es la propiedad de su lenguaje —su verdadera esencia y no uno de los elementos del material literario— la de presentar la universalidad de la experiencia humana y la de estimular a los lectores para que sean constantemente renovados por su propia experiencia”. Sin la necesidad de definiciones explícitas, el texto observa también cómo el lenguaje creativo, representado por la literatura mejor que por otro género del discurso, nunca ha estado totalmente fuera del contexto de la enseñanza, a pesar de que los métodos basados en principios de la lingüística o de la pedagogía han fomentado su exclusión. Canciones, refranes, diálogos, narración oral y otras formas del lenguaje no estrictamente comunicativas regresan constantemente en las clases de lengua y demuestran que prescindir de los elementos creativos de la lengua es un esfuerzo inútil para destacar una visión muy limitada de la expresión verbal misma. Análogamente, una reflexión sobre la posibilidad del uso de la literatura —considerando solo sus elementos comunicativos— o su total exclusión de la enseñanza, constituye una falsa elección, basada sobre una concepción de la lengua exageradamente limitada. Sage recuerda que la controversia —si de controversia se puede hablar— tiene su centro no en si la literatura tiene o no tiene que formar parte de los currículos de ESL [*English second language*], sino en cómo, cuándo, dónde y por qué debería ser utilizada.

Puede ser que el texto de Sage, con sus pocos ejemplos aplicativos, no cumpla con las expectativas de practicidad generadas por el título ni sirva para dar una aplicación inmediata y versátil como aquellas de las actividades del manual de Collie y Slater. Aunque marcado por estos límites, su tratamiento del tema de la integración encuentra un buen desarrollo y resumen de los

mejores principios que justifican y que podrían guiar el empleo de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras. El punto de fuerza mayor del libro está, probablemente, en los elementos para la elección de los textos, en los capítulos específicos dedicados a la poesía, los cuentos breves y la construcción de un currículum que dé espacio al uso de la literatura. Pero sobre todo merece atención el capítulo titulado “Líneas-guía para la selección y la edición de la literatura para la clase de ESL”, que presenta además un ataque fundamentado en contra de las ediciones reducidas y simplificadas, defendiendo la posibilidad de la edición a la medida del grupo, construida por el mismo docente que diseña la actividad con el texto literario.

También las palabras finales ponen al profesor como protagonista de la integración texto-aprendiz:

El recurso mejor y más importante —en ningún sentido suplementario— es el docente. Los materiales mejor seleccionados y editados son simplemente insuficientes sin profesores. La carencia más grave en la instrucción de ESL no es la de material literario apropiado sino de profesores suficientemente capacitados para usarlos en cuanto estos estén disponibles. [...]

Tal vez la palabra clave en el aprendizaje sobre cómo usar la literatura en ESL no es capacitación, con sus connotaciones rígidas, sino exposición. [...] Cuales sean los recursos que ellos inventen o descubran, los docentes se sentirán finalmente más libres de hacer un uso pleno, de disfrutar e incluso de crear material literario original para el uso y la apreciación de sus estudiantes. (: 79).

Un tercer libro del mismo año 1987, obra del ya citado Ronald Carter, en colaboración esta vez con Michael N. Long, *The Web of Words: Exploring Literature through Language*, es un libro de texto dirigido a estudiantes nativos así como no-nativos con niveles avanzados de competencia lingüística. Los enfoques presentados para el estudio de los textos constituyen un interesante conjunto de procedimientos técnicos —el mejor legado que este manual deja en este sector de estudios— listos para ser utilizados, criticados, integrados o bien, complementados. Por otro lado, el objetivo de proveer a los aprendices con herramientas básicas preliminares para la comprensión y la apreciación de un texto literario, aún siendo un objetivo parcial en cuanto carente de la compleja formación de una competencia literaria específica, podría ser alcanzado por los usuarios del texto de una forma más parcial aún, ya que las actividades que presenta se limitan a estudios de tipo estructuralista del material literario, dejando a la libertad interpretativa de los lectores toda la tarea de considerar la verdadera naturaleza experiencial de la literatura o de sus propiedades proyectivas. Entre estos dos extremos, se percibe entonces en el manual la carencia de consideración por otras posibilidades analíticas del discurso literario y de su significación, por ejemplo como aquellas de los aspectos interpersonales, psicológicos, de las configuraciones

mentales o del potencial afirmativo de la lengua misma. Para terminar las observaciones sobre el texto de Carter y Long (1987), es importante también recordar que la selección de los textos no es genéricamente justificada y en algunos aspectos, como la exclusión de toda la literatura de otros países de lengua inglesa o la extrema reducción de aportaciones contemporáneas, difícilmente divisible.

Antes de cerrar las contribuciones de los años '80 con el ensayo de Sharon Pugh (1989) vale la pena recordar los desarrollos de este periodo de todo un sector de la teoría de la literatura ya citado previamente, el cual, a pesar de compartir algunos investigadores con el tema de la literatura en la enseñanza de lenguas, se mantiene al margen de ello y constituye un tímido intento por abordar el tema con elementos del análisis literario y de las teorías de la literatura. Se trata de las tendencias de este final de década en la estilística, las cuales comparten elementos de continuidad con la producción de esta disciplina en tiempos más recientes. El mismo Ronald Carter, autor de dos de los textos analizados en las páginas anteriores (con Brumfit, 1986 y con Long, 1987), es editor de un texto de ensayos titulado *Language and Literature: an Introductory Reader in Stylistics* (Carter ed., 1982), que dedica amplio espacio a atender los conceptos básicos de la estilística, el estudio de la lengua y la teoría de la literatura, así como es también editor, junto con Paul Simpson, de otro texto, *Language, Discourse and Literature. An Introductory Reader in Discourse Stylistics* (Carter y Simpson eds., 1989). Este último texto experimenta, en sus trece ensayos, posibles desenlaces del análisis literario hacia una perspectiva de la literatura como forma de discurso social y propone una teoría de la estilística del discurso.

La última perspectiva aquí considerada para los años '80 se encuentra en el ensayo de Pugh (1989) '*Literature, Culture and ESL: a Natural Convergence*' contenido en la revista *Journal of Reading*. La brevedad de sus premisas, antes de pasar a una serie de propuestas de textos de todo el mundo, es utilizada por la autora como recurso para considerar muchos factores, sin exceder en explicaciones detalladas. Entre ellos, destacan algunas afirmaciones que marcan los mejores avances hasta 1989 sobre el estado de la cuestión:

- La comprensión lectora depende fuertemente del nivel de conocimiento del mundo del lector y de su base cultural (*background*). (Pugh, 1989: 321 - citando a Regent, 1985). Lo mismo vale para las expectativas con las que el lector se enfrenta con el texto y lo condiciona.

- La perspectiva de la respuesta lectora frente a un texto no indica solo un importante aspecto en la naturaleza individual de la lectura, sino también un aspecto que incluye matices culturales; por ejemplo, se observa (: 321) como la organización del discurso de tipos particulares de textos es abordada de forma diferente entre lectores ingleses y franceses (Regent, 1985).
- En el contexto de la enseñanza comunicativa, la literatura se presenta como una importante extensión del lenguaje vital del mundo de la lengua y no como una simple manifestación de la herencia literaria de una cultura desconocida.

Por otra parte, el ensayo demuestra su mayor contribución en el tema del diálogo intercultural, que encuentra su mayor punto de fuerza en la literatura en inglés procedente de países de todo el mundo: por esta razón este punto de vista servirá también para el desarrollo de una forma de consideración de los aspectos interculturales en los capítulos 4 y 6.

2.2 Los años '90

El primer texto de la década de los '90 aquí considerado es *Literature* de Duff y Maley (1990). Se trata de un manual que propone una serie de actividades prácticas para el uso de la literatura como material en la clase de idiomas, con el objetivo de estimular las actividades de lengua; un texto en algunos aspectos similar al trabajo de Collie y Slater señalado anteriormente. En este libro las propuestas de los autores se basan en la posibilidad de omitir comentarios e información del contexto sobre los pasajes utilizados, fomentar una reacción del aprendiz/lector en forma de frecuentes reflexiones sobre la experiencia (las percepciones y las opiniones), seleccionar textos con base en criterios de utilidad en el estudio lingüístico y llevar a cabo actividades basadas en los tres elementos del texto mismo; es decir, las actitudes o preferencias de los estudiantes, las reacciones emotivas y los resultados esperados. Si por un lado estas sugerencias pueden constituir una oportunidad para tener un acercamiento con la literatura, el uso de textos como simple material para el estudio de la lengua —reforzado también por un explícito rechazo del léxico propio del análisis— pone en duda la legitimidad de su elección en cuanto material; es decir, el manual de Duff y Maley recomienda una serie de actividades con textos literarios ignorando, en la mayoría de ellas, la existencia de caracteres específicos de la literatura,

reduciéndose así a una muestra cualquiera de texto en lengua. Queda entonces una expansión del muestrario de actividades con textos y, al mismo tiempo, un retroceso en la construcción de un enfoque literario específico.

En cambio, en estos mismos años, se encuentran también elementos interesantes para la consideración de un uso significativo de la literatura en libros de didáctica de lenguas en general, o dedicados a otros aspectos de la disciplina. Es el ejemplo de *Language Teaching Methodology - A Textbook for Teachers* de Nunan (1991) que, hablando del desarrollo de capacidades de lectura, nos sugiere un cuidado especial de aspectos que tienen particular relevancia sobre todo en el caso de textos literarios: se trata de la predictibilidad o impredecibilidad de un texto (: 42) — particularmente vinculada con las actividades previas del docente— y la creación de una conciencia mínima del concepto de género (: 44), tanto en su aspecto funcional como en sus aspectos de estructuras, organización y estilo. Igualmente relevante es el desarrollo parcial de una explicación cognitivista del proceso de comprensión (: 67) que, aun ignorando los elementos específicos de ciertos tipos de material, como en el caso de la literatura, define *grosso modo* la importante interacción en la mente del lector de elementos como sus marcos lingüísticos, sus esquemas de entendimientos y los patrones de formación de hipótesis. Citando genéricamente a Widdowson (*Learning Purpose and Language Use*, 1983) y más específicamente a Cicourel (1973), quién define uno de los primeros en utilizar la noción de interpretación en las ciencias de la conducta, Nunan (1991: 68) nos recuerda que:

1. la comprensión pasa a través del procedimiento interpretativo para alcanzar una correspondencia entre nuestro conocimiento esquemático y la lengua que es codificada sistemáticamente;
2. los lectores usan las facultades y los esquemas interpretativos para obtener significación y asignar patrones ocultos, aunque el contenido superficial podría no revelar su significación última.

Finalmente, es preciso subrayar cuánto este tipo de contribuciones, sin hablar específicamente de literatura, difieren claramente de otros textos por su poder de considerar elementos más profundos y novedosos de la interacción de un lector en su experiencia estética y se muestran coherentes con una intervención de la experiencia literaria *de facto* en el proceso de aprendizaje de lenguas.

Este texto comparte algunos enfoques teóricos con la tesis doctoral de Yuh-Mei (1992), un análisis cualitativo de la apreciación de textos literarios en un público de no-nativos. En ella se encuentran, junto con aproximaciones y síntesis de autores ya considerados —en el capítulo de las justificaciones teóricas— varias perspectivas sobre la importancia del uso de la literatura, entre las cuales destaca una buena presentación del desarrollo del pensamiento crítico (Yuh-Mei, 1992 :21), elemento no totalmente nuevo aunque claramente explicado, con citas de los principales autores que han tratado este aspecto: se trataría (siguiendo la cita extra-textual de Widdowson, 1983) de la construcción de significado a través de habilidades como la inferencia, el razonamiento y la resolución de problemas, con la contribución (según Farnan, 1989) de la aproximación operativa provista por la teoría de la respuesta lectora. Pero sobre todo, un punto de vista interesante siempre conectado con la respuesta lectora, es el enlace que la autora presenta sobre la intersección entre esta teoría y los efectos que el reconocimiento del género tiene sobre el fenómeno de decodificación (Yuh-Mei, 1992: 51). El concepto en sí es de seguro interés para la disciplina, pero su desarrollo en el texto se limita a un comentario sobre la carencia de estudios específicos y en su interior el uso del tema se queda en un nivel muy superficial, dictado también por el hecho de que su base teórica está restringida al genérico esquema transaccional de Rosenblatt sin considerar la fundamental aportación de Iser y sus contemporáneos.

Remarcable también la contribución, en el periodo examinado, del texto de Gillian Lazar de 1993, *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*, el cual presenta su enfoque práctico relacionado con dos premisas sobre su público ideal: el libro es dedicado a docentes y formadores de docentes que provienen de una formación en estudios literarios, pero no saben cómo utilizarla en el momento de impartir una lengua; también se dirige a los que tienen una sólida experiencia en docencia y formación pero se sienten poco familiarizados con la literatura (:xii). En todas las páginas introductorias se subraya el enfoque práctico y la centralidad de la lengua, para la autora, pero unas frases pueden ponernos en alerta con respecto a la presencia de temas del estudio de la literatura:

La literatura en sí misma ha sido ampliamente enriquecida por desarrollos recientes en el campo de la teoría crítica. Estructuralismo, deconstrucción, teoría de la respuesta-lectora, crítica feminista y marxista son solo algunas de las ramas de la teoría crítica que han estado desafiando la manera en la que leemos y entendemos la literatura. En este libro mi objetivo general es práctico; es el de encontrar maneras de usar la literatura que ayuden a los aprendices para alcanzar el objetivo principal por el que están en el aula, o sea mejorar su inglés. [...]. Espero, sin embargo, que una o dos visiones profundas de la crítica literaria que tienen implicaciones importantes para los profesores y sus estudiantes se hayan infiltrado en algunas secciones del libro (: xiii).

Destaca entonces en estas palabras la voluntad de utilizar algunas herramientas —más de principio que de léxico— de la teoría literaria, junto con la intención (tal vez dirigida hacia los lectores menos expertos) de hacerlo de una forma sutil e indirecta.

El resultado de esta postura es un texto práctico que, una vez comparado con sus antecesores (Collie y Slater, 1987 y Duff y Maley, 1990), mantiene cierto nivel de prioridad en el elemento lingüístico —aunque considera la posibilidad de incluir enfoques donde la literatura sea el contenido del curso o un repositorio de actividades adicionales al curso de lengua— pero sobre todo integra un mayor respeto por las peculiaridades de un texto literario: por ejemplo, la definición de literatura es dedicada a una tarea específica, en la que, aun respetando las opiniones de los estudiantes, estimula una reflexión a partir de citas y definiciones de novelistas (Selden, Murdoch, Paley), poetas (Ezra Pound, Dylan Thomas), filósofos (Barthes), críticos (Eagleton) y expertos de la integración entre lengua y literatura en la enseñanza (Brumfit, Carter, Widdowson). El metalenguaje del estudio de la literatura es utilizado solo ocasionalmente, pero esto es suficiente para poder abordar temas más técnicos con respeto a las aproximaciones de los manuales anteriores. Finalmente, sin entrar en el estudio de las nuevas perspectivas de análisis e interpretación de textos literarios, el manual de Lazar logra fomentar cierta consideración hacia los elementos de la experiencia estética del lector y por las fuerzas sociales que presentan sus instancias en los textos literarios.

Del mismo año es también una recopilación de ensayos editada por Ronald Carter y John McRae cuya finalidad es de reflexión y sugerencias no excesivamente teóricas en su aplicación: se trata de *Language, Literature and the Learner* (1996). La presentación de sus objetivos presenta una doble dicotomía entre técnicas didácticas y algunas observaciones sobre las posturas de los autores, así como contribuyentes del texto y propuestas de superación de las dicotomías mismas. La primera oposición se da entre cursos y actividades que privilegian el estudio de la literatura en cuanto elemento central del interés de la enseñanza, contra los enfoques ya señalados de enseñanza centrada en la lengua, en los que la literatura es solamente un recurso; en otras palabras, se trata de oponer el estudio de la literatura con el uso de la literatura para el estudio de la lengua. La introducción de los editores reconoce que el tema principal de todas las contribuciones del texto se encuentra más en el segundo tipo de enfoques (:xx). La segunda oposición, en línea con buena parte de la pedagogía de esos años, y aún totalmente válida en nuestros días, se da en torno a una

reflexión entre la siguiente disyuntiva: una enseñanza basada en el producto y una enseñanza basada en el proceso (:xxii). La aplicación de estos criterios con la integración de la literatura se convierte, en el primer caso, en un uso tradicional del material literario que genera un nivel de comprensión y unas elaboraciones conclusivas específicas (sea esto en el marco de un estudio profundo o de un uso instrumental de la literatura) mientras, en el caso de un enfoque basado en el proceso, el enfoque se abre hacia la ruptura de la sacralidad de la obra literaria para la construcción de actividades diferentes que permitan su expansión, reducción y otros tipos de manipulación, con atención en los aspectos procedimentales más que en los resultados finales.

Ahora, si bien los autores expresan la necesidad de vincular su texto con las finalidades prácticas que lo caracterizan con el uso instrumental y con la atención sobre el proceso y los métodos centrados en el estudiante, se encuentra también una defensa de la posibilidad de superación de estas oposiciones, en favor de una didáctica en la que los cuatro enfoques no sean necesariamente ‘antagónicos uno del otro. La consideración, además de que un estudio suficientemente profundo de la literatura, de sus modos de construcción y de la manera en la que representa una experiencia autónoma requiere de una recuperación de los elementos que ponen el texto original al centro de la experiencia didáctica, tanto como argumento de estudio como en cuanto objeto de la operación analítica y de aprendizaje. Frente a consideraciones de este alcance, se puede observar la reiteración (:xxiv-xxv) del hecho que este libro sigue dando una fuerte prioridad a los elementos prácticos, lingüísticos, instrumentales y procedimentales. Esto se configura como un importante punto débil del texto, en el momento en que presenta en sus premisas una perspectiva particularmente nueva para luego abandonarla y darnos una serie de perspectivas generales y propuestas sin ningún particular elemento innovador. Sin embargo, en los dos ensayos individuales en los que autores presentan un significativo bosquejo de elementos sugestivos en la disciplina, paradójicamente en un sentido mucho más teórico que práctico. El primer capítulo de Carter (: 1-15) explora los elementos de creatividad de la lengua y la manera en la que la literatura representa muy bien esta propiedad del lenguaje, junto con su valor agregado cultural. En el segundo capítulo (: 16-40) McRae invita al desarrollo de una conciencia del texto (o *text awareness*) —forma evolucionada de la conciencia de lengua propuesta por muchos investigadores— subrayando el poder de la lengua al representar y recrear la realidad, y no simplemente para dar referencias.

Como progresivamente se ha demostrado por los textos hasta aquí considerados, ya con el inicio de los años '90 la idea de que la integración de la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera es una práctica que vale la pena fomentar o por lo menos considerar empieza a convertirse en un principio general en el mundo de la didáctica, aunque cierta fragmentación del debate entre manuales, textos teóricos y propuestas de tipos diferentes no permite el desarrollo en la práctica auspiciado por los autores. Para demostrar de la difusión de la recomendación general —tanto fuera del mundo académico como en un sentido geográfico— se puede leer en la revista *Reading* de Febrero/Marzo de 1996 un artículo de Phillip González (1996) sobre los excelentes resultados que la lectura de novelas en lengua original han permitido en los grupos de jóvenes inmigrantes en una escuela de California. De manera similar, se expresa el artículo —nacido en contexto universitario aunque redactado en forma de recuento de una experiencia real— de Mary Kooy y Annette Chiu (1999) el cual, subrayando el potencial de universalidad de la literatura, describe y comenta el valor formativo del uso de un texto de Shakespeare en la enseñanza de lenguas en un instituto superior de Hong Kong.

También de estos mismos años es una de las primeras propuestas en el ámbito del español lengua extranjera (ELE): la transcripción de la ponencia de Felipe Pedraza Jiménez en el VII congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (1996) titulada *La literatura en la clase de español para extranjeros*. Por un lado este texto toma en cuenta la difusión que el tema ha encontrado en área anglosajona, repitiendo sin aportación alguna los principios básicos de estas mismas contribuciones, defendiendo ampliamente el poder de la literatura para representar la lengua “real y espontánea” (: 63); por el otro, incluye (como ya en Sage, 1987) un importante elemento novedoso en el que la lengua española encuentra una peculiaridad interesante: la literatura oral de refranes, canciones populares, leyendas anónimas, trabalenguas, chistes y adivinanzas. De esta manera el artículo de Pedraza Jimenez, aún en su falta de elementos teóricos específicos, tiene el doble valor de inaugurar el debate sobre el tema en el área hispana y de proponer una perspectiva en la selección de los textos que propone para el uso. Se identifica así, al lado del clásico dualismo entre literatura elevada y literatura ‘inferior’ o ‘comercial’ un tercer elemento, representado por la literatura tradicional no oficial y, a menudo, no escrita.

2.3 La primera década del siglo XXI

La primera contribución del siglo XXI considerada en esta reseña es el ensayo de Slavit, Moore y Maloney *Changing Lives. Teaching English and Literature to ESL Students* (2002): aunque la perspectiva teórica no aporta nada nuevo a la definición de los problemas y de los desarrollos del sector, es curioso ver en estas páginas un sólido y coherente ejemplo de recomendaciones basadas sobre experiencias concretas, desarrolladas hasta convertirse en un pequeño manual operativo. Aunque no faltan citas de varios autores para soportar los fundamentos generales presentados —a menudo ideas que surgirían de cierta aplicación de buen sentido—, el ensayo toma la forma de un examen (dividido por niveles de competencia lingüística) de los elementos que habría que tomar en cuenta en el momento de fomentar hábitos de lectura en aprendices extranjeros y de cómo guiar a los lectores para que construyan sus propias estrategias lingüísticas, estéticas y culturales, para sacar el máximo provecho posible de su experiencias con los textos.

En esos mismos años, la explosión del uso de internet tiene también consecuencias en el discurso académico, sobre elementos literarios y clases de lenguas extranjeras. Uno de los efectos del fenómeno es la difusión de revistas académicas, a partir de ese momento también en su formato en línea, fenómeno este que caracteriza en algunos casos la brevedad y la sencillez de algunas de sus contribuciones. Tal es el caso de los primeros artículos de la revista *Reading in a Foreign Language* pensados para la difusión en la red, y más específicamente en el ejemplo provisto por la aportación de Day y Bamford (2002: 137 y en línea), ‘*Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading*’; en esta se presentan sintéticamente los elementos que, según los autores, todo docente tendría que en mente en el momento de diseñar una actividad basada en la lectura. Los puntos básicos de su artículo son:

“1. El material de lectura es fácil”: aunque la descripción de los autores aborda sintéticamente el hecho de que el tema es delicado, su definición de un número específico de palabras nuevas por páginas hace que el tema se transforme en un elemento de controversia.

“2. Se tiene que tener a disposición una variedad de materiales para la lectura con un amplio espectro de temas.” (: 137) Obviamente un tema como este puede restringir el uso privilegiado de textos literarios.

“3. Los aprendices escogen lo que quieren leer.” (: 137) Otro tema de posible controversia que podría minar un proceso didáctico planeado, aunque es evidente que conquistar el entusiasmo de los estudiantes hacia la lectura optimizaría el esfuerzo para implementar su aprendizaje.

“4. Los aprendices leen lo más posible” (: 138). El tema, además que relacionarse con el punto 3, puede invitar a un debate sobre la cantidad y la densidad de los textos utilizados.

“5. El propósito de leer está normalmente relacionado con el placer, la información y la comprensión general” (: 138). Sin negar la validez de esta afirmación cabe recordar una vez más que estamos más en el ámbito de los objetivos que en el de principios guía o técnicas.

“6. La lectura es su única recompensa” (: 138). Esta razón puede también leerse como una invitación a que las preguntas de comprensión no sean una actividad de seguimiento constante después de cada lectura.

“7. La velocidad de lectura es generalmente más rápida que lenta” (: 138). De este tema hablan directamente apartados específicos de los capítulos 5 y 6 de esta investigación..

“8. La lectura es individual y en silencio”(: 139). Se trata de requisitos básicos para fomentar la lectura extensiva en su forma más tradicional.

“9. Los docentes orientan y guían a sus estudiantes”(: 139). Las actividades en clase y en la casa encuentran un sólido soporte en el papel de facilitador del profesor.

“10. El docente es un modelo del papel del lector”(: 139). En este último punto se desarrolla la idea de que los hábitos de lectura se transmiten también por imitación.

En el mismo número de la revista se encuentra también un interesante corolario de Prowse (2002), que propone su decálogo y lo compara con los 10 puntos propuestos en el artículo anterior, intentando una integración entre dos perspectivas fundamentalmente no muy distantes.

La difusión del tema empieza a fomentar también ejemplos de investigación-acción. En una de estas, la tesis doctoral de Sacramento Jáimez Muñoz (2003), *El uso de textos literarios en la enseñanza de inglés en la educación secundaria*, se pueden revisar las tendencias típicas del

enfoque de buena parte de la lingüística aplicada hacia el aspecto práctico. Aunque en su extensión el texto abarca muchos elementos que han sido de gran inspiración para la presente investigación —como una reseña de las razones para la integración de la literatura en la didáctica o el recorrido histórico de los métodos y de su relación con la teoría— su marco conceptual para la inclusión literaria carece, en general, de originalidad, limitándose a dar referencias de métodos y propuestas ya ampliamente estudiados. Solo en un pasaje encontramos una meritoria intuición de la autora: considerando la posibilidad de un enfoque cognitivista de la comprensión del texto (limitado aquí a las teorías contenidas en un breve ensayo de Bialystok, 1978) en sus puntos convergentes con otras teorías como la respuesta lectora de Iser y la teoría de los esquemas (derivada de la psicología de Bartlett y aplicada a la lectura por Carrell y Eisterhold, 1983), se perfila una teoría compuesta para el estudio del fenómeno de comprensión e interpretación y se afirma que

las líneas de ‘procesos’ que conectan el *input* a través del conocimiento implícito con el *output*, podrían resultar de doble vía: entrada-salida y salida-entrada. De modo que se establecerían líneas de procesos cognitivos que afectarían al *input*, ya que al interactuar con un texto y producir una respuesta (un nuevo título, un final distinto, una entrevista a un personaje, un resumen, un debate sobre un tema, etc.) el alumno estaría aportando sus propias experiencias a la información o mensaje recibido, en definitiva estaría generando *output*, lo que contribuiría a reforzar su aprendizaje (Jáimez Muñoz: 151).

La idea de utilizar la teoría de la respuesta lectora junto con un estudio cognitivista de la comprensión es un importante elemento que el presente trabajo intentará desarrollar en su segunda parte, aunque a partir de la vertiente de la lingüística —y no de la psicología— cognitiva de Lakoff, Johnson, Turner y Fauconnier, así como con una elaboración especulativa menos apresurada por necesidades aplicativas inmediatas.

Otra contribución relevante de estos años es un texto que tiene como único objetivo resumir el estado de la cuestión sobre la disciplina de la literatura en clases de lengua, desde diversos enfoques, como los son varias ramas de la lingüística a las propuestas prácticas, pasando por los elementos culturales y las necesidades de futuros estudios cualitativos y cuantitativos. Se trata de la primera edición del volumen *Literature in Language Education* de Geoff Hall (2005): considerando la importancia de la expansión y actualización del autor para la segunda edición (2015) se dedicará un debido espacio a este texto en el siguiente apartado.

En el mismo año 2005 un pequeño estudio de Alan Hirvela, dedicado a las actitudes hacia la literatura entre los estudiantes de inglés lengua extranjera en los cursos de escritura, presenta resultados significativos que pueden influir sobre la articulación de propuestas futuras: entre los

195 estudiantes universitarios encuestados, la mayoría se ha demostrado en favor de una integración de la lectura literaria en su curso. Por otro lado, las preferencias sobre la posibilidad de ‘escribir sobre literatura’ o ‘escribir literatura’ han encontrado resistencias sensiblemente mayores, en parte suavizadas por la opción de corregir parcialmente la propuesta; por ejemplo agregando a su tarea compositiva algún objetivo pragmático o académico, así como asegurando a los estudiantes que ese tipo de tareas no sería excesivamente frecuente.

De un sentido radicalmente diferente es la brevísima contribución del ensayo de la académica y escritora Marta Sanz Pastor *El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas* (2006). Junto con recomendaciones ya encontradas y especulaciones de cierta genericidad, podemos leer un llamado más, en palabras particularmente atractivas, a la importancia de la lengua literaria en cuanto muestra de lengua no siempre referencial:

Incluso cuando los escritores relegan a un segundo plano la posible vocación comunicativa de la palabra escrita y hacen que la lengua vuelva sobre sí misma, obviando la realidad, escapándose de ella o fundando a través de la palabra un mundo alternativo y cerrado en sí mismo, aparentemente autónomo y autorreferencial; incluso desde esa concepción de la literatura y de la vida, los autores reflejan, re-crean, inauguran con su mirada una realidad que puede ser culturalmente enriquecedora para el lector nativo y/o extranjero. La lengua vuelta sobre sí misma permite aprender contenidos y matices de la lengua misma; hasta los autores herméticos, desde su ¿nula? intención comunicativa, enfrentan al estudiante al reto de leer de modos distintos, cada vez más profundamente, con estrategias cada vez más personalizadas transferibles a otros ámbitos. (: 353).

Así como las páginas de la tesis de Jáimez Muñoz (2003) esbozaban el marco teórico entre cognitivismo y respuesta estética del que se ocupará parte de esta tesis, la cita de Sanz Pastor introduce otra propuesta que tendrá su estudio en los mismos capítulos sobre la teoría de la literatura, o sea la de los actos de habla en los textos de ficción.

Para cerrar las contribuciones de la década de los años ‘2000’ se considera apropiado recordar que, aunque con menor énfasis y producción, continúa en estos años el desarrollo del sector de estudios llamado de la estilística discursiva de la literatura y de las reflexiones sobre aplicaciones en la enseñanza de lenguas. Tal vez el texto más importante del periodo sea *Literature and Stylistics for Language Learners*, editado por Watson y Zyngier (2007) con textos de autores ya ampliamente citados como Carter, McRae, Hall y Simpson. Sin embargo, entre las contribuciones destaca un ensayo de Michael Burke, *Cognitive Stylistics in the Classroom* (2004), el cual inicia cierta ampliación de la perspectiva teórica de la estilística incluyendo las aportaciones de la neonata estilística cognitiva, derivada de las teorías de la mezcla conceptual de Mark Turner y Gilles Fauconnier, e intenta una aplicación en la didáctica de lenguas. A pesar de ser el ensayo

un caso de estudio que justifica escasamente su marco teórico, posiblemente por estar dirigido a conocedores de los dos enfoques analíticos, el texto constituye de todos modos un importante evento inaugural, abriendo por primera vez a la perspectiva didáctica de las lenguas extranjeras este doble hilo de la teoría literaria.

2.4 La segunda década del siglo XXI

En términos generales, en estos últimos años la cantidad de textos —en particular ensayos académicos o recopilaciones de ensayos individuales— que se ocupan de la integración de la literatura en la enseñanza de lenguas ha vivido una interesante evolución en dos direcciones diferentes, casi opuestas: si por un lado la cantidad y la distribución geográfica de las contribuciones ha ido expandiéndose hasta llegar a países de todos los continentes, por el otro la mayoría de ellas tiende a seleccionar, repetir y defender alguna de las posiciones de los años anteriores y raramente proponen perspectivas realmente originales. Sin embargo, incluso las obras menos originales pueden apoyar una investigación como la presente para registrar cuáles son las partes del debate que estos autores contemporáneos consideran importantes para la disciplina.

En línea con estas premisas, entre las primeras publicaciones de esta década, en el contexto de un gran número de breves ensayos escritos en inglés y producidos en el mundo académico iraní, se encuentran tres textos. El primero de ellos, el artículo *The Use of Literary Works in an EFL Class*, de Mino Alemi (2011) presenta algunos puntos de vista de las décadas anteriores que serían útiles recordar y fijar como parte del debate, junto con evidentes límites, como la ambición de resumir una materia que ha alcanzado cierta vastedad en poquísimas páginas y presentar recomendaciones sin justificar si se trata de la opinión de la autora o de resúmenes de principios citados. Recordando un importante texto sobre la lectura extensiva (Day y Bamford, 1998), se define la manera en la que la lectura de textos de cierta extensión no tiene que ser asociada con una comprensión lingüística de las estructuras individuales, sino que debe ser dirigida al significado general; al mismo tiempo, a través de una versión parcialmente actualizada de la teoría transaccional de Rosenblatt (1978), el texto hace referencia a una lectura ‘basada en el significado’

en dos categorías: una ‘eferente’⁷, basada en el contenido semántico, y una estética, interactiva y para el desarrollo de una experiencia personal (Alemi, 2011: 179). La experiencia estética y la posibilidad de dejar a los aprendices cierta libertad interpretativa son definidos, a lo largo del texto, como elementos de estímulo de la motivación, aunque la separación entre un significado original y los significados otorgados por la experiencia de la lectura no está lo suficientemente aclarada.

Un segundo texto producido el mismo año en el contexto del mismo mundo académico iraní, *Literature in EFL/ESL Classroom* (Khatib, Derakhshan y Rezarei, 2011a) retoma el discurso a partir de la apología de la literatura en la clase de lenguas, considerando también las voces críticas sobre su empleo. Sin embargo, la parte más interesante del artículo es representada por una clasificación rica de referencias en su resumen esquemático, de 5 modelos sobre como grandes autores clasifican los diferentes modos para llevar el material literario al contexto didáctico (: 205). Los modelos presentados son:

1 - Los enfoques según Maley (en Carter, Walker, Brumfit, eds. 1989: 1-9) de la enseñanza de la literatura:

- Enfoque literario crítico: se trata de un análisis de la ‘literariedad del texto’ y de sus elementos de organización. Está dirigido a estudiantes de niveles a partir del nivel intermedio-superior, a los cuales se les ha provisto con conocimiento de convenciones literarias.
- Enfoque estilístico (aquí en un sentido bastante diferente de las propuestas de Widdowson y sus discípulos): que aborda la literatura como texto, con un análisis lingüístico detallado que precede el acercamiento a la interpretación o al estudio de la organización textual.

2 - Los enfoques según Carter y Long (1991):

- El modelo basado en la lengua, no muy diferente del enfoque estilístico según Maley (en Carter, Walker, Brumfit, eds. 1989: 1-9).
- La literatura como contenido o un modelo cultural, en el que la prioridad absoluta es otorgada a los aspectos históricos, políticos o técnicos de la historia de la literatura (por

⁷ Término este extraído de la biología con el siguiente significado: ‘que lleva del centro a la periferia’.

ejemplo la evolución del género), dejando el estudio lingüístico en un papel de subordinación con respecto a estos temas culturales.

- La literatura como crecimiento personal y enriquecimiento: aquí la prioridad es para los aspectos experienciales de lo que vive el estudiante durante la lectura y de su libertad interpretativa.

3 - Los enfoques según Amer (2003) para la enseñanza de los textos narrativos de L1, aplicados al uso de la literatura en estudio de lenguas extranjeras y segundas.

- El enfoque de la gramática del cuento que considera la libertad de la interacción del lector con el texto a partir de un sumario conocimiento de los géneros y de su evolución o de la comparación entre dos textos aparentemente diferentes.
- El enfoque de la respuestas lectora: en realidad la idea de Amer está muy vinculado con una visión genérica de la libertad interpretativa de cada lector y cita a su vez 7 ensayos de varios autores que proponen actividades diferentes para acercar a los estudiantes con una lectura con balance entre el estímulo cognitivo y el aspecto afectivo de la experiencia de lectura.

4 - Los enfoques de Van (2009): los enfoques de este autor siguen algunas de las principales escuelas de la crítica literaria para convertir sus puntos de vista en métodos para la integración literatura-enseñanza de lenguas. Sus propuestas incluyen:

- *New criticism*, con el dictamen de ignorar los elementos externos al texto, como la posible intención autorial y los contextos histórico, político y social.
- El estructuralismo: con un enfoque científico a los aspectos lingüísticos y de organización del texto.
- Estilístico (aquí una vez más en línea con las indicaciones de Widdowson): se estudian las convenciones literarias que llevan a la construcción de la experiencia estética del lector.
- De la respuesta lectora: en este caso la interpretación del texto es alcanzada a través de una interacción con el texto mismo.
- Basado en la lengua: con actividades en muchos aspectos anteriores al método comunicativo, para el análisis de las formas de la lengua.

- Alfabetización crítica: se trata de fomentar la conciencia de los alumnos para que sepan analizar e identificar “un significado escondido detrás del texto que es controlado por razones sociales y políticas” (Khatib, Derakhshan, Rezaei, 2011a: 206).

5 - El enfoque integrado de Timucin (2001) y Savvidou (2004): estos autores proponen la integración entre algunos o todos los métodos anteriormente presentados y que se encuentran aplicados y reconciliados de una forma sistemática. Por su naturaleza, más que una cuenta de los métodos involucrados, es importante observar las etapas propuestas para la integración:

Etapa 1: preparación y anticipación

Etapa 2: focalización

Etapa 3: reacción preliminar

Etapa 4: trabajo en proceso I

Etapa 5: trabajo en proceso II

Etapa 6: interpretación y respuesta personal

Mucho de estas posibles metodologías se encuentran brevemente citadas, junto con una repetición más de las justificaciones en favor del uso de la literatura en la enseñanza de lenguas, en un tercer artículo iraní del mismo año *Why & Why Not Literature: A Task-based Approach to Teaching Literature*, de los mismos autores que el anterior (Khatib, Derakhshan y Rezaei, 2011b). Aún en su extrema brevedad, se encuentra el diseño de un acercamiento definido como una Interacción Literaria Completa (*Whole Literary Engagement*), dirigido a la construcción de un método específico para la enseñanza, con raíces en el ‘enfoque basado en tareas’. A pesar de una falta de consenso que los autores reconocen sobre el sentido de la palabra ‘tarea’ y, consecuentemente, sobre los caracteres del mismo enfoque, ellos presentan su definición del término como “una pieza de lengua que lingüística, física, emocional, intelectual, social, crítica, significativa, creativa, consciente o subconsciente, estética, espontánea, motivacional y experiencialmente involucra los aprendices en el proceso de aprender” (Khatib, Derakhshan y Rezaei, 2011b: 215). La parte más apreciable del ensayo es seguramente la intención de considerar todos los aspectos de su acercamiento a la literatura en una única sugerencia didáctica, aunque la parte final de la formulación presenta, en sus poquísimas páginas, una secuencia de técnicas y procedimientos sin más detalles y termina subrayando el gran límite de una propuesta desarrollada de una forma aproximativa: el término tarea (*task*), a pesar de la explicitación en forma de citas

textuales de los textos que subyacen a su redefinición del significado (Nunan, 1989; Skehan, 1996), es usado en la propuesta de forma ambigua, a mitad entre el material, o sea, el texto en cuanto expresión de una ‘tarea comunicativa’ estudiado y empleado en la clase, y la actividad de análisis, apropiación o manipulación sobre el texto mismo. Es preciso entonces señalar la distancia del concepto original de ‘aprendizaje basado en tarea lingüística’, comparándolo, a título de ejemplo, con la definición que ofrece Prabhu, a partir de un experimento real en una clase en la India, descrito como “una actividad que requería a los aprendices llegar a un resultado a partir de una información provista, a través de algún proceso de pensamiento, la cual permitió a los docentes controlar y regular el proceso mismo y esto fue considerada una ‘tarea’.” (Prabhu, 1987: 24). La manera en la que el texto literario pueda ser considerado una ejecución de los estudiantes o un material para sus estudios es tan ambigua que, en el ensayo iraní (Khatib, Derakhshan y Rezaei, 2011b) sabotea cualquier intención propositiva de los tres autores.

Un intento diferente por insertar la integración entre literatura y enseñanza de lenguas en las propuestas didácticas más recientes se encuentra en un ensayo español del mismo año (Montero Gilete, 2011), en el que se avanza la hipótesis de utilizar la metodología —en el sentido más práctico y menos estricto del término— del aprendizaje basado en problemas y proyectos. Seguramente la exposición del doble método destaca por una clara coherencia, sobre todo en comparación con la propuesta anterior:

[E]l aprendizaje basado en problemas y proyectos es un método de enseñanza en el que el alumno debe afrontar cuestiones complejas y reales cuya resolución debe estar precedida de una investigación, en la medida de lo posible de forma independiente del profesor, valiéndose de las herramientas más representativas del siglo XXI: la colaboración, el pensamiento crítico y la comunicación. (: 65)

A pesar de la validez general de la propuesta, dos importantes límites condicionan la recomendación: el primero es el debate aún abierto sobre la posibilidad de que el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos constituyan dos métodos diferentes, con algunos elementos en común y otros divergentes. El artículo los trata desde el inicio como dos desarrollos casi idénticos del mismo enfoque, mientras en la exposición de una posible práctica se toma en cuenta un proyecto que no incluye ninguna resolución explícita de problemas en el proceso —carácter este que debería acercar los dos enfoques—. El segundo punto en el que la propuesta se ve susceptible de críticas es el mismo desarrollo práctico que presenta una actividad en una clase de inglés a partir de la lectura de una novela. La actividad, así se presenta, implicaría un uso

muy escaso de las habilidades de análisis literario que la primera parte del ensayo propone como centrales del método, así como las habilidades de pensamiento crítico y trabajo colaborativo tan importantes para el método no parecen tener un espacio específico significativo.

Terminadas las contribuciones del año 2011, cabe recordar aquí algunos puntos que, en parte implícitamente, son afirmados en un artículo de Simone Giusti (2011), autor académico y docente de escuela secundaria en Italia, sobre el tema de la enseñanza de la literatura nacional en el sistema escolar de dicho país. Aún no tratando su ensayo sobre los temas de la enseñanza de lenguas extranjeras, es evidente, en las páginas finales y en las conclusiones que hacen cierto homenaje hacia la literatura por su tríplice valor a) de material, que lleva naturalmente a las actividades de lectura estética y análisis, b) de ocasión de implementación de las competencias lingüísticas y c) de activador de una concientización de una serie de competencias, como las sociales, de orientación y de un reconocimiento ‘maduro’ de las expresiones culturales (: 11). Significativo también, en el marco de las teorías que serán aquí propuestas en la segunda parte de este trabajo, el hecho de que el tipo de estudio propuesto para la literatura de la lengua nacional pase a través de trabajos colaborativos-comunicativos (: 9), de la identificación de metáforas y de los campos semánticos (: 10), con una constante atención sobre los temas de la construcción autorial en contraste con la libertad interpretativa del lector (: 2, 3, 4, 7 y 8).

Siguiendo en la reseña de los estudios más recientes, en el periodo examinado se encuentra un ejemplo más sobre cómo el tema de la integración de literatura y enseñanza de segunda lengua constituye un tema abordado cada vez con mayor frecuencia, aunque manteniendo la tendencia hacia un enfoque práctico sobre bases didácticas y con la constante escasez de una profunda consideración de los caracteres del texto literario: en el caso específico representado por el ensayo de Zainal (2012), un caso de estudio sobre el uso de tecnologías de comunicación e información —en español TICs y en inglés ICT— en un contexto de literatura para estudiantes no nativos, el análisis textual es tratado como un sector ya explorado y por esto las conclusiones metodológicas son presentadas como ampliamente compartidas y justificadas, hecho este que la presente investigación critica en varios puntos.

Después de tantos ejemplos de escasa o defectuosa consideración de las teorías de la literatura, se encuentran en estos últimos años también intentos de incluir conceptos específicos para abordar los rasgos únicos de esta forma de estudio del lenguaje. Un buen ejemplo es el ensayo

que introduce las *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Wspañol a Lusohablantes* (Sáez Martínez y Suárez-Inclán Garcia de la Peña, eds. 2013) en el que se vuelven a recordar muchas de las cuestiones que desde la obra de Mackay, Barkman y Jordan (eds. 1979) quedan suspendidas en los contextos de integración literatura-lengua. El texto recuerda, a través de una apropiada referencia al Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002), cómo es que en este fundamental documento se describe el término de competencia literaria, cómo “las habilidades propias de la comprensión lectora pero [este] va mucho más lejos con especial énfasis en el desarrollo de habilidades propias del ámbito literario como la creatividad” (Sáez Martínez y Suárez-Inclán Garcia de la Peña, eds. 2013: 10).

Ahora, aunque la definición y el desarrollo presentados por el mismo *Marco Común* son planteamientos un poco vagos, queda clara la voluntad por identificar y fomentar un conjunto de habilidades o competencias relacionadas con los rasgos específicos de este uso de la lengua, de su origen artístico y de su propensión a desarrollar una experiencia estética en el lector. Mientras en esos mismos años Teranishi (2012) observa que la literariedad del lenguaje no es una elemento que puede estar solo presente o ausente en un texto, sino que puede encontrarse en grados diferentes; queda clara, para la mayoría de los que se acercan a una obra literaria, la presencia de caracteres e intentos artísticos que definen la naturaleza del texto mismo —véase aquí el discurso sobre el canon del capítulo 4— o la manera en la que el texto mismo pone en marcha la interacción interpretativa del lector, formando un indiscutible elemento distintivo, una especie de literariedad estructural y funcional del texto mismo.

Al introducir el texto siguiente, cabe destacar que la idea de aplicar un conjunto de teorías al estudio de la literatura no ha sido un tema totalmente ajeno a las propuestas de estos últimos años: Cariaga (2013) en su ensayo considera un marco teórico construido a partir de las formulaciones de Genette, Bajtín y Rosenblatt, sin embargo esta operación no es finalizada a la integración de los textos literarios en el salón de lenguas extranjeras más que para reflexionar sobre la posibilidad de emplear las adaptaciones literarias en vez de las obras originales. De una forma un poco ambigua, en el texto, a pesar de las citas de varios detractores de los textos simplificados y de la presentación de teorías que encuentran aplicación solo con el uso del texto original, se termina considerando la idea de que incluso el texto adaptado permite la experiencia estética que

encontramos en toda lectura literaria, idea genéricamente no compartida por la mayoría de los autores aquí considerados.

En una línea de investigación diferente se pueden encontrar también contribuciones que merecen ser recordadas en el contexto del tema propuesto y desarrollado. En las obras de Newkirk (2011) y Wolf (2008) se presenta una nueva tendencia en los estudiosos de comprensión y lectura, contraria a la de muchos textos, seminarios y pruebas de comprensión de los últimos 30 años. Después de una generación de recomendaciones para acelerar la velocidad de lectura los dos autores e investigadores celebran las ventajas de la lectura lenta y subrayan en sus obras cómo es que una práctica consciente de esta actividad puede devolver al lector —en particular al estudiante que está formando sus hábitos de aprendizaje— una capacidad analítica que el sistema escolar moderno está perdiendo, sobre todo como consecuencia de pruebas estandarizadas que exigen el procesamiento de mucho material sin respetar los tiempos de elaboración de la información.

Regresando a obras monográficas sobre la enseñanza de lenguas a través de la literatura, un libro particularmente coherente sus propósitos finales es la propuesta de las profesoras italianas Di Martino y Di Sabato (2014), editado en inglés, el cual reúne en sus páginas las justificaciones de la integración, unas propuestas sobre cómo hacerlo, unas especificaciones sobre algunos caracteres especiales del texto literario y unas prácticas diferenciadas según el material del que se trate sea ficción, poesía, drama o si la actividad prevista sea la lectura o la crítica de la traducción. Las perspectivas metodológicas incluyen puntos de vista hasta ahora ya comentados y aquí criticados por falta de consideración de los específicos elementos literarios: solo las breves referencias a la estilística parecen tomar en cuenta la existencia de una teoría literaria, mientras las indicaciones genéricas al poder transaccional —con citas a la obra de Rosenblatt— no indican un camino específico. Sin embargo, la obra resume bien todas las perspectivas prácticas hasta su año e intenta, con las contribuciones de los estudios lingüísticos y culturales, dar una respuesta metodológica a la fuerza comunicativa de la lengua literaria y a las actividades de interpretación a través de puestas en común colaborativas, manipulaciones de textos y otras soluciones operativas.

Un texto más de autores italianos, esta vez en su idioma original (Caon y Spaliviero, 2015) hace un punto interesante y muy detallado de la situación de la educación literaria en su país, extendiendo las observaciones al potencial de este tema educativo hacia los estudiantes de segunda lengua que quieran relacionarse con lengua y cultura en un nivel más profundo. El primer punto

es que la educación literaria es un concepto moldeado a partir de la idea de educación lingüística y constituye una prolongación de esta (Freddi en Caon y Spaliviero, 2015: 17). Además, la construcción de este conocimiento implica la centralidad del estudiante-lector que, a través de prácticas guiadas, es entrenado para reconocer rasgos específicos del lenguaje y de la estructura literaria y una parte de su densa red de referencias culturales e históricas (: 17,18). La descripción del tema es detallada, con importantes consideraciones diacrónicas y no se encuentran pretensiones de sugerencias didácticas. Tal vez donde el texto presenta un enfoque diferente en cuanto a lo propuesto en esta investigación es en la consideración de que un lector atento aspire a convertirse en un crítico literario y a registrar el mayor número de vínculos culturales con el tiempo y las intenciones del autor.

De importancia central para entender la perspectiva teórica y los aspectos sociales de este estudio es seguramente el ya citado *Literature in Language Education* de Geoff Hall (2005/2015). Nacido en el contexto de las facultades de lengua y literatura inglesa de universidades británicas en extremo oriente, el libro constituye una recopilación muy detallada de las posturas sobre la literatura y la educación literaria, desde la consideración de lo que es la literatura misma hasta varias perspectivas teóricas para su empleo en la formación de un currículum cultural básico, pasando por los caracteres del texto literario, el papel de la cultura y la lengua no-estándar presente en los textos seleccionados por el docente. A pesar del gran potencial de su estudio para identificar las perspectivas educativas de la literatura, el empleo de las observaciones de Hall en el contexto de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras encuentra un primer obstáculo en el hecho de que a este sector es dedicado solamente un capítulo específico: ahí se analizan brevemente algunas de las propuestas —que coinciden *grosso modo* con una versión sintética, comentada y no cronológica de cuanto se puede leer en el presente capítulo—; sin embargo, el resto del libro analiza los varios aspectos inherentes, mezclando problemas y oportunidades para estudiantes tanto nativos como no nativos y no propone ninguno de los muchos referentes conceptuales para la construcción de un enfoque metodológico específico ante las exigencias aquí propuestas, con la sola excepción de unos referentes para el acercamiento a los problemas culturales. Quedan válidas muchas de sus indicaciones para considerar teorías para la enseñanza, problemas específicos vinculados con el material literario y elementos sensibles como los temas de cultura, intertextualidad y dificultad del texto, pero las consideraciones de inclusión de ciertos

acercamiento teóricos, así como elaboradas en los capítulos finales, conforman más una invitación a ampliar el debate sobre una aplicación específica que una definida propuesta de solución. Además, la presencia constante de sugerencias y reflexiones tanto sobre el contexto del lector no-nativo como del estudio por parte de nativos de las literatura nacionales y transnacionales, hace difícil definir un acercamiento compacto propuesto por el texto.

Y finalmente, para registrar las últimas tendencias, se resumen aquí las conclusiones principales de una última serie de libros muy recientes. Si por un lado prácticamente todos recuerdan la forma en que el tema de la literatura en la enseñanza de lenguas está encontrando una verdadera explosión en las publicaciones académicas⁸ y libros que registran el constante progreso del sector en varios países —no solo en contextos anglófonos (Hall, 2005 y su segunda edición, 2015) sino, por ejemplo para Francia (Godard, 2015)—, por el otro los mayores expertos lamentan las permanentes resistencias del mundo de la didáctica que sigue prefiriendo los textos extraídos de su contexto original, de breve extensión, aparentemente simples y no ambiguos y considerados erróneamente auténticos en comparación con la complejidad del texto literario (Takahashi en Teranishi, Saito y Wales, eds. 2015). Si se habla de didáctica de la lengua extranjera pocos están dispuestos a negar la validez de la integración de la literatura y de su poder para reforzar el vocabulario, las habilidades de inferir y las competencias transculturales y de lectura crítica; no obstante, las recomendaciones empíricas, los enfoques pedidos a préstamo de las tendencias didácticas recientes siguen ocupando la mayor parte del discurso, y en raros momentos toman en cuenta los estudios de la filosofía del lenguaje que describen la manera particular en la que ‘funciona’ un texto literario y la experiencia de su lectura. Incluso en las últimas obras tomadas en consideración, como se ha visto en varios puntos de la presente reseña, el deseo de incluir perspectivas metafóricas, pragmáticas o hermenéuticas se mantiene a un nivel superficial.

Una sola perspectiva teórica encuentra espacio en las propuestas: se trata de la ya citada estilística ‘widdowsoniana’ (Burke, 2004; Carter y McRae, 1996; Watson y Zyngier, 2007) y de su desarrollo en relación con el cognitivismo por parte de uno de sus autores más importantes, Michael Burke, que en una de sus contribuciones más recientes (Burke en Teranishi, Saito y Wales, eds, 2015) reitera su propuesta de un acercamiento metafórico al análisis literario. La hipótesis de

⁸ Incluso el surgimiento en estos años de una revista reservada a este único tema: la japonesa *Literature in Language Teaching*.

aislar imágenes metafóricas —las metáforas conceptuales así como las definen Lakoff y Johnson (1980)— en el análisis de un texto literario constituye el tipo de perspectiva que aquí se considera más apropiado para el acercamiento a este material desde el punto de vista de sus caracteres y no solo de las finalidades pedagógicas previstas por el contexto.

En resumen, las últimas perspectivas metodológicas de la didáctica contemporánea pueden seguramente proveer muestras de tipos de actividades para integrarse con los marcos teóricos parcialmente sugeridos en las obras anteriores y que serán expandidos en la propuesta de los capítulos 4, 5 y 6 de la presente investigación. Como ya se observó con el aprendizaje por tareas (Khatib, Derakhshan y Rezaei, 2011b), vale también para la metodología de la enseñanza basada en contenidos y que tiene que ser considerada como una de las perspectivas que mejor se integraría con las precisiones sobre un mejor acercamiento con el material didáctico, como lo demuestran algunos estudios recientes (Bingham Brunner, 2016). Cerrando el tema y la idea principal de esta reseña, se puede recordar que en el sector de la enseñanza de lenguas abundan nuevas propuestas de actividades para desarrollarse con los estudiantes, micro-métodos y dinámicas operativas de tipo pedagógico. Enfoques como el aprendizaje basado en tareas, en problemas o basados en contenidos, clase y aprendizaje invertidos, metodología del estudio de casos y otras propuestas de estos últimos años consideran ocasionalmente la oportunidad de expandir sus modos y objetivos también a través del uso del material literario. Sin embargo si por un lado no implican la exclusión —u ocasionalmente proponen la inclusión— del uso del material literario y de tareas específicas que su análisis puede implicar, por el otro, una vez más y como casi todos los métodos estructurados y los textos específicos, omiten la opción de integrarse con perspectivas específicas de algunos enfoques de la filosofía del lenguaje que hayan sido previamente aplicados al discurso literario.

Además de la identificación de la persistencia de este límite, el presente capítulo ha aclarado la existencia, en la didáctica casi-reciente y reciente de los siguientes puntos:

- Pocos autores otorgan al material literario una identidad propia, universal, profundamente humana, mientras que la mayoría sugiere la integración de sus textos sobre la base de la autoridad, fama y prestigio de los mismos.

- El tema de la cultura incluida en un texto literario es a menudo central en el sentido de que la obra registra hábitos sociales, morales y percepciones de una forma estandarizada, con una única interpretación del contexto.
- Las únicas —y raras— formas de considerar la interpretación de los estudiantes no tienen una explicación sobre cómo interactuarían texto y lector, y no toman en cuenta lo que puede conllevar el discurso constituido por una obra y las expectativas del lector. De esta manera el rango de la interpretación pasa directamente de la antigua idea de una interpretación obligatoria para todos a una libertad total casi independiente de lo que el texto incluye.
- Los temas de la oralidad y del posible empleo de muestras literarias de lenguaje comunicativo efectivo —nocio-funcional o pragmático— del lenguaje pertenecen raramente a las propuestas didácticas.
- Las relaciones entre la lengua literaria y la lengua comunicativa general encuentran espacio en la justificación del empleo del texto, pero raramente esto se extiende a las propuestas aplicativas.
- El tema sobre los tipos de textos que se consideran literarios y los textos que un docente debería seleccionar o proponer —tanto para la actividad en clase como para fomentar la lectura autónoma de los estudiantes— está presente, aunque las soluciones avanzadas son muy parciales y no encuentran una base teórica en la investigación de una rama específica.
- No existe una propuesta de reflexión sobre cómo educar a los estudiantes en tema de reconocimiento de las metáforas de un texto y su relación con los mecanismos proyectivos comúnmente empleados en la lengua no literaria.
- Para muchos autores el texto literario sigue siendo una fuente de pasajes parciales, ignorando la importancia de la contextualización del lenguaje, el estilo y los significados generales de una obra.

La propuesta que este trabajo quiere armar es una posibilidad de implementar el discurso didáctico sobre el aprendizaje de lenguas con obras literarias, incluyendo la mediación de las teorías de la literatura. La selección de tres formulaciones conceptuales complementarias pertenecientes al estudio académico de la literatura puede crear un primer vínculo entre los estudios de importantes estudiosos que han considerado la relación entre el pensamiento, el lenguaje en

general y los caracteres específicos de las obras de arte. La conclusión más importante es entonces que el potencial de la experiencia literaria aún no ha sido explorado adecuadamente, y descartar el empleo de su material antes de involucrar estos aspectos conformaría una ocasión perdida para agregar una dimensión de profundidad al aprendizaje de lenguas. Como recuerdan Brumfit y Carter “Falta mucho tiempo para que una pieza de tecnología más versátil que el libro de pasta blanda sea inventado, y no existe una fuente para el crecimiento personal más fácilmente alcanzable que la literatura seria” (1986: 34). La versatilidad del texto literario en su empleo formativo y didáctico, se argumenta a lo largo de esta investigación; invita, no menos de cuanto lo hizo y lo hace el análisis literario académico oficial, al uso de sólidas —aunque no rígidas— reflexiones metodológicas y teóricas.

Segunda Parte

De las teorías de la literatura

al aprendizaje de lenguas

Capítulo 3 El marco conceptual de tres teorías de la literatura

Hasta aquí se ha centrado la atención sobre el conjunto de problemas, avances y propuestas sobre la posibilidad de integrar el uso del material literario en el estudio de las lenguas extranjeras, tanto desde una perspectiva histórica como a partir del discurso académico contemporáneo. Igualmente se han revisado algunos aspectos metodológicos, así como los problemas y los límites de la investigación didáctica. En este capítulo será necesario renunciar momentáneamente a la centralidad de la investigación en su enfoque didáctico para analizar una serie de propuestas teóricas del ámbito del estudio de la literatura que, en los siguientes capítulos, serán integradas en ocasión de un estudio más de las cuestiones de la enseñanza, esta vez en la perspectiva del marco conceptual aquí definido. Se trata de las contribuciones de la lingüística cognitiva alrededor de la teoría de la mente literaria (Turner 1996), la propuesta de utilizar los actos de habla como enfoque para el análisis literario (Miller, 2001) y los fundamentos de la hermenéutica fenomenológica en la formulación de la teoría de la respuesta estética (Iser, 1980). Para cumplir con sus objetivos aplicativos la presente investigación intenta emprender la tarea, en este capítulo, de proponer un marco conceptual —en cierto sentido construirlo, siendo este el conjunto de tres enfoques diferentes pertenecientes a las ciencias del lenguaje— a través del análisis de sus elementos y aislando sus aspectos más programáticos y coherentes. Para ello se tomarán en cuenta propuestas teóricas estructuradas alrededor de visiones especiales y específicas con respecto al material literario, utilizadas por sus autores principales como métodos de estudio de textos de ficción y de la creación de literatura en general.

Gracias a la integración entre los marcos conceptuales descritos en los tres apartados 3.2, 3.3 y 3.4, será posible diseñar una visión integrada del material literario y de sus alcances didácticos —teóricos y metodológicos— que serán objeto de las exploraciones más específicas en los ámbitos didácticos de la cultura, de la lectura y de la interpretación, así como del desarrollo de habilidades, temas que serán objeto de los capítulos siguientes. Sin embargo, antes de abordar con detalle los enfoques analizados en el capítulo, se toman aquí en cuenta algunas precisiones sobre conceptos fundamentales de la teoría de la literatura, a manera de premisas para la utilización de las tres teorías.

3.1 Algunos antecedentes en la teoría de la literatura

La idea de considerar un corpus teórico compacto acorde con esos tres enfoques diferentes surgió durante las fases preliminares de la investigación, una vez comprendida la escasez de sólidas referencias al amplio universo de teorías sobre esta forma de lenguaje, sus caracteres particulares —a menudo exclusivos— y los elementos que los unen a toda forma de lenguaje. Entre los temas principales de la teoría de la literatura, y, al mismo tiempo de su empleo en este estudio, se encuentra la definición del material literario y de su rasgo peculiar: la literariedad de la lengua. Este ha sido objeto central del debate ya a partir de los primeros estudiosos de las peculiaridades de la literatura, los formalistas rusos: entre los años ‘10 y ‘30 del siglo XX el grupo formado, entre otros, por Tinianov, Shklovsky y Eichenbaum, buscó los caracteres autónomos de la creación literaria, para aislarla de los frecuentes intentos de sus contemporáneos —y no solamente— de precisar su identidad como un simple producto del contexto psicológico-impressionista de los autores y social-político de sus entornos (Eichenbaum en Todorov, ed., 1970: 21). Entre los primeros caracteres autónomos que describieron, como bien observa Eagleton (1983), se encuentra el característico esfuerzo de la lengua literaria por exceder las necesidades básicas de expresarse: “hay una desproporción entre significante y significado” (Eagleton, 2008: 2). Asimismo, Tinianov en 1924 introduce su estudio sobre el lenguaje de la poesía (Tinianov, 1972) afirmando que “la palabra no tiene significado preciso. Es un camaleón que nos muestra matices, y aun colores distintos” (1972: 55). Estas nociones mantienen hoy todavía una gran parte de validez, en los casi 100 años de lingüística y crítica literaria que han pasado, pero lo que ha sido puesto en discusión incluso en su formulación original es si sea realmente necesaria una desviación de las normas lingüísticas, así como la supuesta necesidad de determinar las dificultades de reconocer la intención autorial como característica propia de la literatura. Un texto antiguo en un lenguaje formal y diferente del cotidiano claramente se deja reconocer por ser literatura, o por lo menos lo que hoy se estudia como literatura, mientras existe toda una parte de la producción creativa que se apoya en la cotidianidad para mantener sus efectos de “desproporción” vivos y activos en un periodo de gustos estéticos diferentes, deslizando —como Iser nos ayudará a entender— los efectos de exceso o densidad del texto sobre otros ejes, más allá de aquellos exquisitamente lingüísticos que los soviéticos registraron en su quehacer.

Otro importante aspecto de la literariedad que este grupo relevó —y que muchas corrientes de estudios literarios de los años siguientes reforzaron y siguen tomando en cuenta— es la manera en la que, cuando hablamos de literatura, consideramos principalmente su existencia como objeto material —famosa la definición ‘arte=artificio’ de Shklovski (en Todorov, ed. 1978: 55)— y es en este aspecto que hay que otorgar a la obra artística su importancia primaria y su identidad propia; de esta manera, la centralidad de la expresión de la literatura no estaría más, entonces, en ser un vehículo para las ideas, reflejo de una realidad social o verdad trascendente, sino un elemento independiente, ya que “[el material literario] estaba hecho de palabras, no de objetos y sentimientos, y era un error verlo como una expresión de la mente de un autor” (Eagleton, 2008: 3).

Un importante punto de encuentro —aunque a primera vista podría parecer de colisión— entre estos dos aspectos se encuentra en la obra de William Empson. Por un lado este investigador británico aparece abiertamente interesado en identificar la intención original del autor; del otro, se puede notar su reconocimiento sobre que la organización de los mensajes del texto, y no solo la forma de su lenguaje, pueden recrear contextos indeterminados o ambiguos (Eagleton, 2008: 44-46). No obstante su atención sobre la intención autorial, Empson registra importantes expansiones de los términos originales de ‘ambigüedad’ y del elemento ‘pastoral’ típico de un conjunto de la producción literaria: en relación con el primer término, en su concepción de siete tipos de ambigüedad es fundamental el “sentido extendido [...] relevante para su estudio”, en el que otorga a la palabra “cualquier matiz verbal, aunque sutil, que da espacio a reacciones alternativas a la misma pieza de lenguaje” (Eagleton, 2008: 45), así que “una palabra o una estructura verbal son efectivos de diferentes maneras al mismo tiempo”. Mucho del reconocimiento del valor especial del lenguaje literario defendido a lo largo del presente estudio se resume en sus palabras: “claramente esto está implicado en toda esta riqueza y elevación del efecto, y las maquinaciones de la ambigüedad se encuentran entre las raíces propias de la poesía” (Empson, 1947: 3).

El punto al que llega subrayando los caracteres del modo pastoral de la poesía es similar (Empson, 1947). Destacan en su análisis del género las incongruencias de los posibles mensajes moralizantes y desmoralizantes yuxtapuestos en las obras analizadas. La literatura, según este discípulo de I.A. Richards, está compuesta por los significados de un texto literario, los cuales están siempre en cierta medida mezclados, nunca reducibles a una interpretación final. En un nivel

más personal, su postura, en cuanto crítico literario, vive estas contradicciones como algo endémico del trabajo del crítico: reconoce así la irresoluble suspensión entre su perfil de intérprete altamente especializado y las preocupaciones universales de la literatura (Eagleton, 1983: 46). Para mantener el discurso en el plan histórico de las teorías de la apreciación artística vale la pena recordar que sus ambigüedades y paradojas difieren sustancialmente de las ambivalencias a la que se refieren sus contemporáneos del *New Criticism* —entre los cuales a menudo se le ha incorporado en las historias de la teoría de la crítica—. Su idea constituiría entonces una interesante corrección de los límites estructuralistas con relación a los formalistas, así como una importante revisión de los modos en que la obra literaria desafía sus propias certezas, no exclusivamente en su esencia de lengua ‘desfamiliarizada’ (término este originalmente de Viktor Shklovski, en Hall, 2015: 16) o de los elementos del sonido, sino de cualquier elemento de su composición.

En cuanto a la definición de literatura y de algunos de sus rasgos típicos, así como se pueden ver en el contexto de su teoría específica, los conceptos de los formalistas rusos y de Empson hasta aquí presentados constituyen un primer esbozo, una hipótesis de trabajo acerca de algunas de las posiciones anteriores, aunque no antitéticas en los marcos conceptuales que se quieren aplicar en la presente investigación: la literatura como forma de arte basada en las palabras, la cuales interactúan —a nivel léxico, semántico, de estructuras y de organización— con el lector a través de sus ambigüedades. Mientras uno de los marcos teóricos presentados —la teoría iseriana de la respuesta estética— desarrollará una visión coherente con estas aproximaciones, los otros subrayarán otros aspectos, y será necesario revisar su relación con las posiciones presentadas para encontrar un concepto compartido de material literario.

El espacio común entre lengua, cuestiones de aprendizaje/adquisición y comprensión de textos literarios invita a tomar una postura desde puntos de vistas múltiples como lo son la teoría de la adquisición, la práctica didáctica, varias ramas de la lingüística (pragmática, funcional-sistémica y cognitiva, por citar algunas) y las teorías de la comunicación verbal. Por ello, se considera que el empleo de teorías que abordan el doble papel de la literatura como lenguaje parecido y alejado de la comunicación cotidiana puede ser ampliamente provechoso y reforzar el sentido de la integración hasta ahora considerada, la cual será posible desarrollar en las propuestas y las sugerencias operativas de los capítulos siguientes.

3.2 Actos de habla en la literatura

La primera teoría aquí presentada, la teoría de los actos de habla, fue inicialmente propuesta por John L. Austin, el primero en estudiar el poder del lenguaje ordinario para ir más allá de la simple transmisión y afirmación de los hechos existentes o no reales, a través de su poder de realizar acciones en la comunicación misma. Este observó que los enunciados tienen un valor activo dirigido a la realidad que va más allá de su simple poder para constatar, cuando son expresados en contextos legítimos, no ficticios o ficcionales (llamados estos últimos contextos ‘parasitarios’, Austin 1962: 22 y 104) y bajo ciertas circunstancias. El tipo de oración más básica a partir de la cual arranca su análisis es la oración constatativa, mientras el primer criterio utilizado para distinguir cuándo esta logra o no logra afirmar una realidad es el hecho de que el mensaje que conlleva pueda ser respectivamente verdadero o falso; o sea, que corresponde con la realidad; es decir, responde a una estructura simétrica entre lo enunciado y lo representado. En este sentido, la misma definición de Austin le permite analizar el primer caso de acto de habla que supera los límites de las expresiones ‘constatativas’: en este segundo tipo de oraciones, que define como ‘performativas’ —por ejemplo prometer, apostar, declarar, bautizar (Austin, 1962: 4-13)— se considera como más evidente, del lado del hablante, la presencia de un acto espiritual individual que intenta transformar la realidad y desarrolla así un acto comunicativo que conforma una acción con todo el poder de cambio del elementos del contexto que esto implica. Entre las primeras intuiciones de Austin se encuentra además el hecho de que un carácter especial de este acto comunicativo es que no se encuentra vinculado con alguna regla gramatical específica y, por otro lado, su prefigurarse en constante interacción con las circunstancias de la comunicación o —en un término que él mismo evita u omite en toda su explicación— el ‘contexto’ de la comunicación. El acto de habla es entonces definido como la función que la lengua desempeña cuando su objetivo es la participación en una conducta entre un emisor y un receptor; esta participación es gobernada por reglas sociales y produce una verdadera acción en un contexto no ficticio, no simplemente la descripción de una realidad que ya existe. Además del planteamiento inicial, en su famoso libro póstumo, *How to Do Things with Words* (1962), Austin presenta una clasificación de casos en los que estos actos no pueden realizarse, y desarrolla una terminología para definir límites y circunstancias que impiden la realización del acto performativo contenido en la comunicación.

Además, a lo largo de la obra, el autor explora también la posibilidad de insertar los actos de habla en alguna construcción gramatical, alguna conjugación específica del tiempo verbal (1962: 53-66) o a un repertorio léxico bien limitado (1962: 83-93); sin embargo, estas hipótesis operativas son explícitamente consideradas como no válidas y como completamente descartadas. Frente a la imposibilidad de delimitar claramente la manera en la que las oraciones presentadas en los primeros siete capítulos del libro (correspondientes a un igual número de clases-conferencias) puedan configurarse como actos de habla —hasta aquí exclusivamente performativos— o ser simples afirmaciones, Austin busca, desde el capítulo 8 en adelante, una terminología diferente, más abierta, descomponiendo los elementos comunicativos de las articulaciones lingüísticas en aspectos locucionarios, perlocucionarios e ilocucionarios, o sea respectivamente el acto de decir una oración, las implicaciones que el hablante quiere poner en acción en las circunstancias y la reacción que logra obtener en su entorno. Aunque los últimos capítulos parecen poner tímidamente en discusión también esta división, es importante registrar aquí que en ellos se reafirma su idea de que la simple oración no puede ser el centro de atención en un estudio sobre el significado, debido a que “lo que hay que estudiar es [...] la emisión de una declaración (*utterance*) en una situación de habla” la cual hace evidente que “afirmar es ejecutar un acto” (1962: 139). A pesar de su general en las teorías presentadas, uno de los sustentos principales de la misma teoría que Austin construye a lo largo del libro, es decir la supuesta certeza de la existencia de categorías opuestas como verdadero y falso, se encuentra puesto en duda en el penúltimo capítulo, en el que afirma que incluso estos conceptos dependen de las circunstancias y su mismo significado es fundamentalmente convencional (1962: 145). De esta manera todas sus clasificaciones, definiciones e interpretaciones se encuentran profundamente limitadas en su rigidez y subordinadas al contexto y las reglas —implícitas y explícitas— entre los usuarios de una lengua, mientras permanece válida la sola invitación general a estudiar el poder de la lengua de crear realidades y desarrollar funciones comunicativas activas. Sin embargo, los fundamentos más importantes de su formulación teórica, han sido la base de la pragmática moderna a partir de la obra del lingüista norteamericano John Searle.

El desarrollo de las intuiciones de Austin en una explícita filosofía del lenguaje desarrollado por Searle (1969) se concretiza en su un profundo intento de estabilizar los aspectos más sólidos de la teoría inicial y configurar la pragmática de los actos de habla como una rama

bien definida de la lingüística. A partir de las especulaciones de Austin —en sus varias versiones y revisiones— Searle comenta y corrige las aportaciones de Grice, Wittgenstein, Frege y otros; su obra principal, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (1969), pretende así encontrar de manera más sistemática los aspectos de actos ilocutorios, predicación, proposición y referencia en cuanto actos de habla, gracias también a las perspectivas sobre intención, convenciones, objeto y concepto sugeridas por sus mismos autores de referencia. En su formulación, Searle, contribuyó seguramente a una visión más completa de la teoría que, en particular en los años '80 y '90 encontró un enorme eco en la definición de nuevas técnicas didácticas y en el estudio, por ejemplo, de la interacción hombre-máquina en ciencias computacionales.

No obstante la reconocida validez de la teoría, tanto en la formulación de Austin como en la sistematización de Searle, existe un aspecto significativo de la teoría que contrasta con un posible uso relacionado con la literatura: ambos autores consideran que cuanto lo expresado en su conceptualización aplica en los casos de lengua que obedezcan a los requisitos de realidad instituida⁹, y no pueden funcionar para la ficción, la simulación, el ejemplo. Más claramente aún afirman que su teorización dejaría de tener sentido si se aplicara a los usos del lenguaje de un actor sobre un escenario o un escritor que narre sobre lo que no existe. Para intentar una superación de este límite —que constituye *de facto* la exclusión de la mayor parte de la comunicación literaria de la teoría principal de la lingüística pragmática moderna— y para poder vincular la literatura y la teoría literaria con el método comunicativo de enseñanza de lenguas que tanto se apoya en la pragmática de los actos de habla es necesario considerar dos importantes expansiones del marco conceptual aquí analizado. La primera, una recuperación directa, en el signo de una simplificación del debate implícitamente puesto por la exclusión, está definida en la propuesta contenida en un ensayo de Nelson Cuchumbé y María Angélica Lasso (2014) en el que se pretenden aplicar conceptos metodológicos de los actos de habla en el análisis de la ficción, a través de un uso especial de ciertos elementos de la teoría. Uno de los modos en que el ensayo intenta rehabilitar la teoría original es a través de las tímidas correcciones que el mismo Searle aporta a una parte de su propia teoría, quince años después de su formulación original. La otra propuesta, de extensión y

⁹ Aunque Searle usa la definición de hechos institucionales o realidad social construida a través del lenguaje.

complejidad mayor y que por eso merita de un análisis más atento, es una versión de la teoría de los actos de habla fuerte y polémicamente reestructurada por J. Hillis Miller a través del método de la deconstrucción,. Es oportuno iniciar con la postura más conciliadora del breve texto de Cuchumbé y Lasso, para después exponer las críticas y el poder reformista de las ideas de Hillis Miller.

El artículo sobre ficción en la teoría de los actos de habla de Cuchumbé y Lasso (2014) propone una postura más inclusiva de la propuesta de Searle: el feliz reencuentro entre pragmática y ficción es resumido por los dos autores colombianos ahí donde afirman que

Nos parece que existe entre el discurso de la ficción y el discurso real una relación funcional de mutua inclusión. Los significados de las expresiones lingüísticas empleados en el discurso real son los mismos significados que determinan y regulan el entendimiento entre el autor y lector en el discurso de la ficción. En este sentido, el autor de la obra de ficción solo comunica de manera exitosa y creativa cuando usa expresiones lingüísticas que siguen los significados de las palabras y las convenciones lingüísticas acordadas en el discurso real. En concreto, admitimos la relación de dependencia del discurso de la ficción respecto al discurso real como una posibilidad de aplicación (: 182).

El ensayo parece, entonces, encontrar una armonía entre la necesidad de incluir los actos de habla de la literatura en las observaciones generales y las indicaciones en contra de la ficción en la obra de sus formuladores originales. La teorización del ensayo de Cuchumbé y Lasso arranca también desde una revisión parcial del propio punto de vista que Searle expone en otra obra, sucesiva a *Speech Acts* (1969); es decir, el ensayo *The Logical Status of Fictional Discourse* (1975). En este parece haber un rescate de la literatura, ya que se consideran afirmaciones que esta contiene como una forma especial de fingir (*pretend*, que en español tiene el mismo origen etimológico de ficción). De hecho, el mismo Austin anticipa su obra principal con un ensayo de 1958 (ahora en Austin, 1970) centrado en el concepto de ficción que desarma los efectos de todo discurso y acto que no esté basado en un contexto real de emisión y aplicación, con la única finalidad de enmascarar la realidad y engañar al receptor. Coinciden, probablemente, la fuente de inspiración de la disertación de Austin con el objeto del análisis de Cuchumbé y Lasso: el ensayo de los dos profesores colombianos, de hecho, aterriza su ejemplo en unas observaciones sobre Alicia a través del espejo (*Through the Looking Glass*) de Lewis Carroll de 1871 (en Carroll, 1993); por otro lado, en *Pretending* de Austin (1970) varias referencias de los ejemplos, aunque no claramente referenciadas, provienen de casos ficcionales contenidos en el mismo texto. Así, lo que para Carroll es un ejemplo de fingir y forma parte de la elaboración narrativa y de los pensamientos de su Alicia —y Cuchumbé y Lasso registran como tales— para Austin forma parte

de su disertación ‘seria’ sobre las diferencias entre “fingir jugar al ajedrez” y “fingir que está jugando al ajedrez” (1958: 278): tampoco al final de su trabajo Austin llega a una conclusión clara y coherente con sus mismas elaboraciones, sobre el tema de la ficción (1958).

Searle también retoma las posiciones de Austin y las propias y expande las posibles interpretaciones del acto de fingir (otra vez un *pretending* y no una *fiction*):

En un sentido de 'fingir', fingir ser o hacer algo que alguien no está haciendo es entrar en una forma de engaño, pero en un segundo sentido de 'fingir', fingir hacer o fingir ser algo es desempeñarse en una actuación la cual es como si uno estuviera haciendo o siendo la cosa y esto es sin algún intento de engañar (Searle 1985: 324).

La síntesis presente en el artículo de Cuchumbé y Lasso tiene en cuenta, además, lo que Austin omite en sus consideraciones, gracias también a las observaciones de Iser (1980: 103): la comunicación de la literatura se rige —como todo tipo de comunicación— sobre convenciones y reglas, y la primera de estas es la suspensión de las convenciones vinculadas al pacto con la realidad, propio de buena parte de la comunicación cotidiana. En resumen, el artículo identifica, sin fuertes colisiones con el eje teórico establecido por Austin y Searle, una suspensión del apego a la realidad, y no una traición de este, a través de las siguientes palabras:

[...] resulta importante mostrar la peculiaridad del acto de simular de un autor en contraste con el acto de la promesa insincera. Esta última es un acto logrado, pero hueco, en tanto que la expresión del estado psicológico del hablante no se corresponde con lo que dice. Pero el acto de simulación es parasitario por una razón que constituye un rasgo especial y asombroso del lenguaje: es parasitario porque por medio de la invocación de convenciones horizontales el autor de una obra de ficción suspende las reglas que constituyen la realización del acto de habla y se libra de los compromisos que relacionan las palabras con el mundo, mas no atenta contra ellas en el sentido convencional que hemos observado con la promesa insincera (Cuchumbé y Lasso, 2014: 195).

Otra importante revisión de las posiciones iniciales caracteriza las conclusiones de Searle en su ensayo sobre ficción, donde afirma que la obra literaria a menudo contiene importantes actos de habla, aunque estos se presentan de formas no explícitas: “el acto de habla transmitido no es representado en el texto. Casi todo trabajo de ficción transmite un ‘mensaje’ o ‘mensajes’ que se encuentran transmitidos *por* el texto pero no *en* el texto” (1975: 332; comillas y cursiva en el original).

Sin embargo, tomando en consideración, por ejemplo, la perspectiva cognitivista de la mente literaria que será presentada en las páginas siguientes, una visión global de la literatura como ‘parte del mundo del lenguaje’ (en algunos casos incluso ‘parte originaria’, y no una forma menos importante de ‘lenguaje parasitario con respeto a la lengua ‘real’, como se verá en la formulación de Turner) criticaría estas ideas de derivación y subordinación. Que exista una

comunicación literaria “exitosa” o menos, opinamos, no depende de la colocación inferior (en un árbol genealógico o en una pirámide de importancia) con respecto a la lengua cotidiana: si una conciliación ha de haber, se puede pensar también a través de una colisión más directa con las formulaciones de los dos teóricos padres de la teoría. Igualmente importante es la corrección de la clásica idea de un mensaje escondido entre las líneas de una obra literaria: una fuerte crítica al concepto es central en la formulación teórica de la respuesta estética de Iser, quién empieza su *The Act of Reading* subrayando la perspectiva a través del análisis de un cuento de Henry James, *The Figure in the Carpet* (Iser, 1980: 1-19), en el que el mensaje final del autor (tanto de James como del autor del que habla el cuento) evade intencionalmente una interpretación definitiva. Por estas razones se considera aquí necesario intentar observar una posibilidad de estudio de los actos de habla en el lenguaje de la ficción articulada desde una perspectiva más reformista.

Similar al artículo de Cuchumbé y Lasso por sus objetivos, aunque diferente por sus tonos y en el alcance de su afán revisionista es la formulación de J. Hillis Miller, que resulta ser opositor de muchas de las observaciones de Austin y Searle y al mismo tiempo defensor de su aplicación como método de análisis literario. Su propuesta analítica se configura como una “conciencia prudente, circunspecta y adecuadamente refinada de las teorías de los actos de habla” que “puede ser de ayuda o incluso indispensable en la interpretación de la literatura” (Miller, 2001, 155). Este autor norteamericano recuerda, al presentar su metodología en la introducción de *Speech Acts in Literature* (2001), la manera en la que este mismo texto nació como una propuesta de análisis literario de algunas obras de Henry James; sin embargo, las precisiones sobre los principios-guía de su operación analítica se extendieron ya en las fases iniciales de su trabajo, hasta alcanzar el tamaño de un texto autónomo. Por otro lado, el libro previsto sobre los actos performativos e ilocutorios en la obra de James tuvo que esperar algunos años para ser publicado sucesivamente con el título *Literature as Conduct* (2005) con, esta vez, una muy breve premisa metodológica, derivada de las conclusiones más importantes de su obra anterior.

En particular en el primero de los dos volúmenes, Miller ataca explícitamente la formulación de la lingüística pragmática de John L. Austin y los desarrollos sucesivos de la misma teoría en obra de John Searle. La crítica a este último se desarrolla en gran parte a través de las contribuciones metodológicas de la deconstrucción, gracias a las posiciones de Jacques Derrida y Paul de Man sobre los actos de habla. Lo que queda es una versión revisitada de la teoría de Austin

y Searle. El primer punto de su crítica subraya la falta de sentido del rechazo de estos dos últimos autores de la literatura y otras emisiones ficcionales (ejemplos, simulaciones, juegos) que excluyen la aplicación de esta teoría, ya que el mismo Austin mientras por una lado separa rígidamente situaciones comunicativas válidas de otras no válidas, por el otro propone criterios de un supuesto rigor científico que no pasan la prueba de sus mismas verificaciones; destaca, por ejemplo, la manera en la que en el cierre de su obra, Austin desarma el constructo de la separación entre verdadero y falso en favor del poder recontextualizador de las circunstancias. Al final el principio de exclusión del lenguaje ‘parasitario’ niega una importante dimensión de la lengua que el mismo autor, tras haber teorizado su exclusión, emplea extendidamente. También en la obra de Austin todo tipo de creación de demostraciones prácticas, la afirmación fuera del contexto real del momento, la metáfora explicativa o hiperbólica son formas de ficción que infestan —como el fantasma de la literatura— cualquier presentación sobre situaciones reales o supuestamente reales (Miller, 2001: 18), incluso cuando esta formulación tiene el valor inaugural de un nuevo sector de estudios, como lo es *How to Do Things with Words*.

Queda invalidada también en su perspectiva la misma negación del valor de los actos performativos e ilocucionarios de la literatura, en cuanto consecuencia de la falta de consideración de la posibilidad de la lengua para citarse constantemente y de funcionar fuera del contexto original en el que se ha producido. Esta posibilidad es ampliamente estudiada por Derrida, que define con el nombre de ‘iterabilidad’ de la marca o etiqueta comunicativa (*mark*) —no solo del simple signo lingüístico (Derrida en Miller 2001: 77-78)—: con esta palabra el teórico francés entiende la posibilidad del sistema semántico y al mismo tiempo un miembro mismo de cada miembro del sistema. “Iterabilidad”, resume Miller, “no es nada más [...] que la posibilidad de cada etiqueta de ser repetida y aún funcionar como etiqueta significativa en nuevos contextos que están enteramente aislados del contexto original, ‘la intención de comunicar’ del creador original de la etiqueta”. De esta manera el lenguaje ‘impuro’ de la ficción y el ejemplo dejan de colocarse en un eslabón inferior en la escala comunicativa y, en ausencia de la seguridad de que una expresión pueda ser totalmente pura (según la terminología empleada por Austin) lo único que existe en realidad son actos de habla marcados por impureza desde el inicio. La impureza en sí es la versión original. Esto encuentra cierto paralelo con la propuesta de Turner (presente en el tercer apartado del presente capítulo) sobre el origen de la lengua a partir del proceso creativo de la proyección.

Estas reelaboraciones están constantemente recurrentes en el texto metodológico de Miller (2001) y encuentran una síntesis muy puntual en la breve introducción de su texto aplicativo (2005), en el que explica que:

El intento de excluir la literatura en general del dominio de los actos de habla no alcanza a reconocer, según de Man y Derrida, las muchas maneras en las que la literatura hace que algo ocurra, así como las muchas maneras en que la no-literatura está contaminada por lo literario. [C]ada performativo, aunque pueda repetir una forma de palabras usada quizás innumerables veces antes, es radicalmente singular e inaugural. Eso cambia las reglas y las instituciones mismas, así como el contexto alrededor, más que simplemente depender de ellas para que algo sea eficientemente hecho. (Miller, 2005: 8)

y en las mismas páginas introduce, con palabras de Derrida el aspecto de ‘otredad’ que él mismo usará como herramienta de análisis literario:

“La desconstrucción se preocupa siempre por el ‘otro’ del lenguaje (1984:123).” [...] El otro en cuestión aquí es algo radicalmente otro, no un otro social, psicológico, material o fenoménico. [...] Un acto de habla performativo, para Derrida, es una respuesta a un llamado de este ‘completamente otro’ [comillas mías]. Un performativo llama o invoca, mientras es al mismo tiempo llamado. Es un uso de la lengua “para dar lugar al otro, para permitir la llegada del otro (2005, 10).

Las correcciones no se limitan a las áreas relacionadas con las lenguajes ficcionales (o parasitarios y engañosos) sino que atacan alguna de las bases de la teoría *tout court*: por esto se subraya y propone la superación de las contradicciones del texto principal de Austin (1962) reafirmadas por Searle (1975) en sus intentos, por lo menos iniciales, de dividir los actos de habla en sus funciones afirmativas y performativas como si fueran claramente separables. De modo similar, se critica la posibilidad de que exista una marcada división entre los aspectos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios en virtud de consideraciones sobre la ambigüedad y la polisemia de la lengua, tanto en su contexto original como en la extensión de la marca comunicativa en los infinitos contextos sucesivos. La complejidad de la comunicación y de su interacción con el contexto —que modifica el sentido del mensaje y al mismo tiempo es modificado por este— impiden todo intento de una rígida clasificación de los actos de habla, cuyos tipos son constantemente permeados uno de aspectos del otro.

A pesar de los límites encontrados en la teoría original, y de su preferencia por la versión enmendada por Derrida y de Man, queda manifiesto en toda la formulación del método, así como en su aplicación, que la herramienta que Miller describe y emplea en su lectura de la literatura debe mucho a las aportaciones originales de Austin y Searle aunque supera la rigidez que le impedía incluir las ambigüedades naturales de la lengua y recupera el poder de la literatura para comunicar algo, más allá del contexto original y de las intenciones autoriales. Por ello considera

central en el análisis literario el tema de los actos de habla, así como en el estudio de cualquier operación comunicativa: se convierten entonces en objeto de la atención de la teoría la densa red de mensajes contenidos y activos en una obra literaria en forma de declaración de intentos (performativa) de su título, de afirmaciones del narrador —en cuanto autor implícito o figura independiente— y de los actos comunicativos, verbales y no verbales, de todos los personajes hacia ciertos elementos, eventos y otros personajes de la obra, así como hacia los lectores y hacia el contexto mismo de recepción de la obra.

Es también importante considerar esta dimensión del aspecto performativo de la literatura; gracias al componente 'deconstrucción' se nota un claro alejamiento de la idea del acto de habla como emisión vinculada con el ego, el *yo* “idéntico a sí mismo, presente ante sí mismo y plenamente consciente de sí mismo y de sus intenciones” —palabras con las que Miller (2005: 88) cita indirectamente a Austin—. Derrida titula su cáustico comentario hacia la obra de Searle bajo el nombre de *Limited Inc.*¹⁰ (1988) para recordar en qué medida las operaciones comunicativas, en general, van más allá de la fuerza ilocutiva que el emisor original les atribuye. Las palabras para Derrida —citando una de las primeras intuiciones de Austin— son asimilables en su fuerza e ímpetu a una energía que se transfiere. En la reorganización de la cita original para sus finalidades, Miller desarrolla una idea de transferencia de fuerzas explicando su valor a través de unas preguntas retóricas:

[D]espués de todo ¿esta fuerza no es nada más que una metáfora, un desplazamiento figurativo involucrado en el juego de manos en el momento en el que nos movemos desde la ‘comunicación’ en el sentido de transmitir un significado [...] a la ‘comunicación’ en el sentido de transferir una fuerza o una energía (como cuando una bola de billar choca contra otra)? ¿Cuál de estos dos sentidos de la palabra ‘comunicación’ es el literal, cuál es el figurativo? O ¿son los dos incompatibles y heterogéneos sentidos literales encerrados en la misma palabra? (Miller: 2005: 90)

El vínculo de esta hipótesis con la fusión de aspectos literales y figurativos de la lengua misma —o espacios mentales— tiene una repercusión en las teorías cognitivistas, desde las primeras hipótesis sobre las metáforas de Lakoff hasta las más recientes elaboraciones de Turner y Fauconnier, como se verá en el tercer apartado de este capítulo.

¹⁰ Incluso el título del ensayo hace ironía de la perspectiva egocéntrica de la interpretación de los actos de habla y del mismo nombre de John Searle, semejante al acrónimo SARL —*société anonyme a responsabilités limitées*, es decir ‘sociedad mercantil anónima’ en francés— y por esto parecido a la expresión correspondiente en inglés de *Limited Inc.*

De la misma manera en la que las reflexiones de Derrida y Miller reforman y reducen la importancia del emisor frente al poder de la comunicación como energía en movimiento, también se encuentran expansiones pertinentes sobre el papel del receptor, de la intención comunicativa, de la conciencia de los sujetos involucrados y del contexto. En particular este último concepto en conjunto con el poder de la ‘iterabilidad’, regresa a subrayar la validez de la nueva formulación frente a la literatura, cuyo contexto interpretativo —o estético como observaremos con Iser— es al mismo tiempo el entorno en el que un texto es producido- recibido y las circunstancias en las que el texto mismo ocurre. Miller nos indica así la paradoja según la cual la palabra al mismo tiempo condiciona el momento y el lugar de la recepción, pero —coherentemente con cierto nivel de independencia de la lengua de su emisor original— es también el producto de la operación comunicativa misma (: 99). Rompiendo así la identificación rígida entre los elementos básicos de la comunicación, incluso en sus aspectos psicológicos, circunstancias y sujetos de emisión, transmisión y recepción y rehusando la división maniquea de actos de habla entre felices y accidentales —en los que se realizan todas las condiciones por su no aplicación— se puede encontrar el poder del acto de crear o transformar sus mismas circunstancias. Así como la Declaración de Independencia, objeto del análisis ético y político de Derrida (1984), diseña y crea una realidad y un contexto materializándolos a través de palabras; de la misma manera la formulación de Miller se presenta como una teoría y un método efectivo para la interpretación literaria: por esto *Speech Acts in Literature* (2001) explora, en su último capítulo, las posibilidades aplicativas del método elaborado, con análisis de algunos pasajes de la novela *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust de 1913 (1989).

Por otra parte, es en el volumen siguiente, *Literature as Conduct* (2005) donde la intención aplicativa de Miller encuentra su desarrollo más completo, a lo largo de los seis capítulos dedicados a siete obras de Henry James. En la introducción (2005: 1-11), vuelve a presentar brevemente su método, con particular énfasis sobre la palabra ‘conducta’ (*conduct*): a partir de su significado como ‘manera de comportarse de una persona’ y de los significados en su forma como verbo (*to conduct*), siendo estos ‘liderar, guiar, escoltar, dirigir, controlar o gestionar’ y gracias a una explicación de James en la prefacio de su *The Golden Bowl* de 1904 (en James, 1979) se perfila el valor de la acción descrita por esta palabra en el contexto literario con tres operaciones fundamentales: 1) la primera conducta es la acción del autor que pone las cosas en palabras en su

acto creativo; 2) el narrador y los personajes en un trabajo de ficción expresan actos de habla como una manera de hacer cosas con las palabras y crean momentos cruciales en la conducta de vida del narrador mismo o de los personajes; 3) el lector, en los actos de enseñar, hacer crítica o comentar informalmente puede crear cosas poniendo su lectura en palabras (Miller, 2005 :2). Para considerar estos aspectos, como recuerda una vez más la introducción, es necesario no solo hacer a un lado la negación de la validez del discurso fingido (ficcional, parasítico) de Austin y Searle, sino recordar una definición de acto de habla coherente con la definición del lenguaje mismo contenido en la obra de Derrida, cuando afirma que este representa constantemente su naturaleza comunicativa y al mismo tiempo su facultad de configurarse como algo diferente, sea este un ejemplo de iterabilidad, lenguaje figurativo, intención de la emisión o de los infinitos contextos que crea. La formulación de de Man llega a conclusiones similares, en particular con respecto a la “desapropiación [de la expresión original] en favor de un juego de poder arbitrario del significante” (de Man, 1979: 296 en Miller, 2005: 8), y nombra esta propiedad de eludir cualquier clasificación rígida del acto de habla con la ‘materialidad no fenomenal del lenguaje’ (en Miller, 2005: 11).

En particular vale la pena observar aquí las indicaciones del análisis contenidas en algunas partes del texto. El segundo capítulo, por ejemplo, desarrolla los significados que, en el contexto de la trama de la novela, se pueden atribuir al beso contenido en las últimas páginas de Retrato de Señora (*The Portrait of a Lady* de 1881 en James, 1988). En este caso el acto comunicativo no es estrictamente un acto de habla verbal: es un acto de habla su descripción en el texto, así como lo son las descripciones del efecto que provoca en la protagonista y, por consiguiente, en la trama de la obra. Sin embargo, el acto mismo, sin ser de habla, tiene una fuerza performativa hacia las dos personas involucradas en el beso, así como también construye dinámicamente una importante base para la activación de la interacción entre las expectativas del lector y el contenido de la novela.

Finalmente, para observar una última muestra de su metodología, se recuerda aquí como en el cuarto capítulo (Miller, 2005: 151-227), dedicado a la novela Las alas de la paloma (*The Wings of the Dove* de 1979, en James, 1979), el análisis de los actos de habla de las conversaciones y acciones narradas, ayudan a identificar mejor el tema y el alcance de la reflexión que esta obra contiene. En las conductas de los personajes frente a la proximidad de la muerte, la lectura de Miller encuentra una interesante demarcación entre los elementos explícitos del mundo real —de

la ficción— y su frontera de ineludible incomprendibilidad, en la que un elemento alcanza la dimensión del otro.

Incluso en estos profundos ensayos de análisis literario, en su cuidado por el respeto otorgado a la libertad interpretativa del lector, la propuesta analítica de Miller demuestra todo el tiempo una implícita apertura a las posturas teóricas de su amigo y colega Wolfgang Iser. En una de sus últimas obras Miller (2016) aclara una serie de puntos de cercanías y distancias entre el pensamiento de los dos, en particular con respecto a una de las últimas obras del filósofo alemán, *The Fictive and the Imaginary* (Iser, 1993). Antes de proceder con una comparación entre las visiones del análisis literario en los dos autores es preciso, para dar unidad al marco conceptual propuesto, presentar primero los aspectos fundamentales de la teoría iseriana, contenida en la serie de textos inaugurada por *The Implied Reader* (1978) y con el estudio de los referentes principales que sirvieron como base para su formulación o de los que es útil recordar para delimitar mejor el ámbito de su formulación.

3.3 De la teoría de la recepción lectora a la respuesta estética

El segundo enfoque teórico que hay que considerar en sus posibilidades de convertirse en una herramienta de la comprensión profunda de la literatura se encuentra en una serie de tesis llamadas genéricamente con el nombre de teorías de la recepción lectora y en particular con el tratamiento más completo e inclusivo representado por el estudio —que en este caso es llamado también teoría de la respuesta estética— de Wolfgang Iser, desarrollada en una serie de hipótesis y ejemplos analíticos a lo largo de sus textos entre 1972 y el año 2000.

El frente teórico del filósofo alemán es uno de los productos más completos y debatidos en una serie de propuestas a lo largo de más de medio siglo de discusiones sobre las formas de considerar la actividad lectora en la comprensión, la interpretación —en niveles diferentes de posible objetividad y subjetividad— y la operación de recreación individual de un sentido del texto. Fue Richards quien planteó, entre los primeros, la cuestión en el ámbito académico en su *Practical Criticism* (1929), haciendo notar que una amplia variedad de interpretaciones era posible entre diferentes estudiantes puestos frente a un escrito sin detalles sobre el texto mismo, como podrían ser su título, el año de creación o el nombre del autor (como resumido en Hall, 2005/2015:

50). Richards señaló que, en ausencia de cualquier dato sobre la obra y su contexto de producción, la libertad de los lectores al momento de generar actitudes, comprensión e interpretación llevaba a una extrema variedad de resultados. Por primera vez en la neonata disciplina de la teoría de la literatura las reacciones espontáneas de los lectores encontraban un papel central que contrabalanceaba las lecturas oficiales provistas por expertos.

Los siguientes estudios analizaron el fenómeno de la lectura enfocándose alternadamente en varios aspectos de la dinámica de la lectura: el papel del texto, el concepto de lector ideal producido por un determinado contexto, el ideal del super-lector creado por el sistema educativo o el lector empírico estudiado por la investigación cuantitativa. Pero, en particular, pocos años después de las observaciones de Richards, es Rosenblatt en 1938 (en Rosenblatt, 1968) quien, buscando respuestas para las dinámicas interpretativas, inicia la nueva vertiente de la teoría de la respuesta lectora transaccional, una forma de comunicación y recreación mental del texto por obra del lector definible en una vivencia de una experiencia única. Si bien es cierto que su obra no pretendía tener valor técnico en la construcción de un sistema de referencia pedagógico, posteriormente se le reconoció su valor académico y hoy a la autora se le considera como una pionera en materia del estudio de la interacción texto-lector.

El mismo conjunto de teorías se ha articulado en varias direcciones, dando vida, por ejemplo, a los estudios de recepción estética de Hans-Robert Jauß (1978), la estilística-afectiva y la respuesta social, ambas de Stanley Fish (1970 y 1980); la teoría subjetiva de Bleich (1978) y las perspectivas psicológicas de Norman Holland (1968) y Simon O. Lesser (1962). Sin embargo, la propuesta más completa, se dijo, debería ser considerada la evolución de la teoría transaccional que Wolfgang Iser presenta en su análisis de la lectura a través de métodos cercanos a los de la hermenéutica fenomenológica. Se ve necesario, en este punto —es decir antes de examinar cuál aspecto de la teoría del filósofo alemán puede tener la mayor utilidad en el contexto de este estudio— describir brevemente los pasos más importantes del desarrollo de su pensamiento a través de sus textos teóricos principales (1978, 1980, 1989, 1993 y 2000), con el apoyo también de la presentación que el mismo autor hace de su teoría y de algunas teorías analíticas cercanas —entre las cuales está la deconstrucción de los actos de habla de Miller— en su último libro *How to Do Theory* (2006).

Gracias a este último manual es posible reconstruir los precursores que sirvieron de inspiración a la obra de Iser. El primero de ellos fue su maestro, el polaco Roman Ingarden, discípulo de Edmund Husserl, padre de la fenomenología. Ingarden analiza y define, en algunas de sus obras principales (Ingarden 1973a e Ingarden 1973b), la identidad de la obra literaria y llega a definirla como objeto intencional en cuanto diferente de un objeto ontológico o de un objeto real (Iser, 2006: 15-19), caracterizado por una estructura básica conformada por estratos. Directamente en la obra de Ingarden podemos observar también la definición de la obra de arte como ‘objeto de cognición’ (Ingarden, 1968 en inglés 1973b: 8) y algunos elementos que formarán la base de la teoría de la recepción estética:

En una obra artística literaria, la ambigüedad de las palabras individuales, así como de las frases enteras puede ser entendida y a menudo es un medio de representación. [...] Consecuentemente el lector, incluso uno que quiera seguir las intenciones de la obra, no es casi nunca forzado a entender el trabajo de una manera específica, completamente no ambigua (Ingarden 1973b: 157).

El último elemento de la reflexión de Ingarden, aquí tomado en consideración por su continuidad con el pensamiento de Iser, es la condición de la obra de arte como un objeto cuya naturaleza surge a partir de la operación necesaria de ‘concretización’, la cual caracteriza la recepción del texto mismo y todo esto considerando la interacción entre la experiencia del lector y el texto (Iser, 2006: 15). Sin embargo, el mismo Iser critica la validez de las teorías de Ingarden en el momento de derivar de ellas un método de análisis literario: tanto la metáfora de la obra de arte como una ‘armonía polifónica’ como el análisis de los diferentes niveles semánticos en los que está estructurada no explican ni los contrastes entre los niveles ni la manera en la que la experiencia de lectura se puede desarrollar entre estos contrastes. Por esta razón el método de Ingarden, a pesar de ser válido en el examen de los posibles significados que la obra activa en la experiencia lectora, niega, según Iser, muchas de las formulaciones de la misma teoría de la que procede (2006: 27). En la introducción a su obra principal Iser, *The Act of Reading* (originalmente de 1978, publicado en inglés en 1980) aclara la relación y la importancia entre las teorías de su maestro y su propio desarrollo:

[...] He desafiado las posiciones de Ingarden —no para disminuir sus logros, sino para mostrar que los problemas de los que se estaba ocupando pueden y tienen que ser abordados de una manera diferente—. Quedo, de todos modos, plenamente consciente de que fue la elucidación de Ingarden sobre la concretización de las obras literarias que por primera vez permitieron surgir el nivel de la discusión que nos ha permitido conseguir tantas frescas intuiciones —aunque muchas de estas van contra sus propias ideas— (Iser, 1980: xi).

Otra vertiente de la misma corriente fenomenológica y, al mismo tiempo, un paso más en la formulación de Iser se puede encontrar en los estudios de Hans-Georg Gadamer, uno de los más importantes discípulos de Martin Heidegger —este también, como Ingarden, alumno de Husserl—. A través de la consideración puesta en la teoría de la concretización del texto en el lector, Gadamer concibió una nueva visión de la lectura en su hermenéutica, inspirándose para la concepción original del término en la técnica de interpretación bíblica de la teología protestante originalmente de autores como Schleiermacher y recuperada en clave no exclusivamente religiosa por Dilthey. La hermenéutica permite comprender los modos en que los textos se presentan frente a la subjetividad del lector y producen la interacción dinámica de su experiencia. La teorización de Gadamer pasa a través de un concepto de la historia de la filosofía que él identifica como un motor de cambio para la composición literaria ya presente en la época romántica. Según su investigación es Kant quien define la ‘Conciencia estética’ en cuanto “el centro experiencial a partir del cual todo lo que se considera arte es medido” (Kant, 1790 en Iser 2006: 31). De esta manera la creación artística necesita incluir espacios para la interpretación del lector, que se vuelve el creador de la experiencia. La lectura de la obra se convierte de esta manera en un diálogo entre los puntos de vista —y por consiguiente entre los contextos— del escritor y del lector. Aunque el método de Gadamer no expresa completamente la manera en la que puede ser encontrado un balance entre la pura subjetividad del lector y lo expresado en el texto, su evolución del ‘círculo hermenéutico’ en el ámbito de la comprensión e interpretación literaria como constante interacción entre lector y texto —y válido también para la interacción entre parte y totalidad del texto mismo, en el interior de la mente del lector— pone las bases de las versiones iserianas de la teoría de la recepción.

Además, uno de los temas principales del discurso teórico de Gadamer se encuentra en la perspectiva histórica de la tarea de interpretación. En su obra en general y, en particular, en *Verdad y método* (de 1960, en Gadamer, 1989), se encuentra una importante serie de observaciones sobre las posibles maneras de acercarnos a un texto de otros tiempos desde el punto de vista de su perspectiva histórica: por un lado Gadamer considera como un error un historicismo que intente recuperar todos los posibles significados que una obra pudo haber tenido en su tiempo (: 198, 299); por el otro se critica una lectura totalmente abandonada al subjetivismo, relativismo o idealismo generativo (: 248). La perspectiva que recomienda e indica cómo la forma más correcta de goce estética de una obra literaria pasa a través de una conciencia histórica en acción; o sea, una forma

de lectura e interpretación que considere el contenido del texto, con cierta cantidad de información provista por el autor y que sin embargo se preocupe también por mantener activa la perspectiva individual del lector (: 235). El horizonte histórico del texto tiene que encontrar el horizonte presente de la comprensión del lector (: 306). Iser evidencia la medida en la que la propuesta de Gadamer es sobre una interpretación del texto que quiere fungir como de respuesta a una pregunta propuesta por el lector, y subraya así su definición de fusión de horizontes como la tarea de encontrar puntos comunes entre los dos ejes históricos, así como entre el contenido del texto y la experiencia del intérprete del texto.

Al mismo tiempo que la obra de sus precursores, es preciso considerar también la formulación teórica de un colega y contemporáneo de Wolfgang Iser, Hans Robert Jauß, quién elabora una perspectiva histórica de la fusión de horizontes en los actos de goce en la lectura, de análisis de la crítica literaria y de consideración en las reflexiones culturales o éticas. Sirve de base para las formulaciones de Jauß la relación —ya establecida por Gadamer— que hay entre la manera de interpretar un texto y la forma en la que este está organizado. Por un lado, una antología de textos literarios de Richter evidencia la divergencia de intereses generales entre los dos autores contemporáneos, donde afirma que

[...] el interés de Iser está en el acto de leer como ocurre para cada uno de nosotros; la preocupación de Jauß ha estado en la historia de la lectura y la contribución que la historia de la recepción puede constituir en las preocupaciones más amplias de la historia literaria. (Richter, 2006: 973)

Por el otro, hay que considerar las palabras del mismo Iser que, introduciendo la teoría de la respuesta estética en *How to Do Theory*, subraya la medida en la que la diferencia entre esta formulación y el sujeto del estudio del colega se encuentre en el perfil del lector:

Mientras una estética de la recepción [la de Jauß] es a preposición de unos lectores reales, cuyas reacciones forman la prueba de ciertas experiencias de literatura históricamente condicionadas, mi teoría de la respuesta estética se enfoca en la manera en la que una pieza de literatura impacta en su lector implícito y provoca una respuesta. Una teoría de la respuesta estética tiene sus raíces en el texto; una estética de la recepción surge de una historia de los juicios de los lectores. Así que la primera es de naturaleza sistemática, y la última es de naturaleza histórica, y estas dos vertientes relacionadas juntas constituyen la teoría de la recepción. (2006: 57-58).

No por último encontramos en las premisas de *The Act of Reading* unas de las precisiones más de Iser, ahí donde subraya que la teoría de la recepción de Jauß se ocupa de lectores reales en diferentes momentos históricos, con su manera específica de percibir los textos, mientras que su

propia teoría estética analiza el perfil de un lector implícito e hipotético en una situación genérica (1980: 36 n27).

Para desglosar la parte principal de su teoría, en su texto de mayor alcance (1980), es también importante, junto con la consideración de sus precursores y de la teoría paralela de Jaub, tomar en cuenta algunos trabajos anteriores del mismo Iser, que funcionan como precursores de su propia formulación. Mientras sus primeras dos obras (1952 y 1960) exploran las percepciones y la visión del mundo en las obras de dos autores muy diferentes —Henry Fielding y Walter Pater— sin lograr ninguna elaboración particular desde el punto de vista de la visión del fenómeno literario, su análisis literario sucesivo, *The Implied Reader* (1978) abre importantes reflexiones que anticipan su formulación teórica: a pesar de ser el texto una recopilación de ensayos sobre la literatura inglesa —sobre obras de Bunyan, Fielding, Smollett, Scott, Thackeray, Compton-Burnett, Beckett y Joyce— y norteamericana —con un único ensayo, dedicado a Faulkner— esta obra, ya desde su introducción, apunta a construir una teoría de como funciona la interacción entre un lector y una novela. En las primeras página se precisa que:

La presente colección de ensayos es un intento por sentar los cimientos para una teoría del efecto de la literatura y de las respuestas basadas en la novela, ya que este es el género en el que el involucramiento del lector coincide con la producción de significado. Una teoría tal [...] debe tener sus cimientos sobre textos reales, debido a que demasiado a menudo los críticos literarios tienden a producir sus teorías sobre las bases de una estética que es predominantemente abstracta [...] Entonces, entre textos y teorías ha surgido una amplia franja de tierra de nadie, y debería ahora ser el objetivo de la hermenéutica literaria trazar un mapa de la topografía de esta región. (1978: xi-xii)

Si por un lado el intento programático de estas palabras se focaliza en la definición de la propensión del género novelesco a crear ciertas dinámicas interpretativas —en formas que cambian con el contexto histórico-cultural y sus implicaciones estéticas—, del otro el título subraya el lado opuesto del diálogo interpretativo: el lector implícito es una figura imaginada por el autor para diseñar la posible interacción entre su texto y los lectores reales —de cualquier tipo que estos puedan ser— que realizan y representan la figura del lector implícito y que ponen en marcha la verdadera experiencia estética de la interpretación (:xii). Sucesivamente (1980: 37), a través de una cita de un pasaje de *The Art of Fiction* de Wayne Booth (1963: 138) —citado también en *The Implied Reader* (1978: 30)— Iser admite haber derivado su idea de lector a través de una reelaboración y extensión de aquello explicado por Booth sobre el concepto de ‘autor implícito’. Ambas figuras son abstracciones teóricas que, tanto en un estudio de la fenomenología de la

creación como de la lectura literaria necesitan ser mantenidas en este plano genérico con el objetivo de entender la manera en la que la narración se transforma en experiencia.

Aunque la interacción entre análisis de las obras seleccionadas y las formulaciones teóricas forman parte integradora de la misión que Iser se propone con *The Implied Reader*, la fuerza y la importancia de este texto se encuentran en la operación inaugural de su teoría de la recepción estética. Constituyen el verdadero núcleo del texto la necesidad de definir la obra literaria como un producto que necesita concretizarse (término que ubica el inicio del discurso en Ingarden) a través de la respuesta estética, aunque la construcción teórica no puede totalmente fluir hacia sus objetivo, debido al hecho de que al mismo tiempo se detiene en subrayar las peculiaridades de las obras tema de los ensayos, y defender la fuerza de la novela como género literario ideal para la realización de estos rasgos. *The Implied Reader* se presenta así como un primer intento de exposición de un implante teórico entre abstracción y aplicación directa, tanto en forma de metodología analítica como, para elaborar por inducción reglas compositivas —o de las dinámicas interpretativas— con base en los textos.

El segundo y fundamental paso en la construcción de su teoría produjo su obra más completa, en su extensa y detallada formulación: *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic response* (1978). Este texto repite muchas de las observaciones genéricas de su predecesor, con el que comparte también los ejemplos de la literatura real, pero construye el discurso desde la necesidad de aislar elementos genéricos y universales, de dar un cuadro fenomenológico más completo y de crear una verdadera terminología para explicar la manera en la que un texto induce al lector hacia una interacción con su contenido, sin por ello pedirle que abandone su perspectiva personal. Además de explicar más detalladamente la obsolescencia de la clásica búsqueda de significado en un texto' (:x, 3-19), la obra presenta el acto de leer desde el punto de vista experiencial y de las variables que lo componen —como son el lector implícito, sus estrategias y el repertorio provisto por el entorno— pero, sobre todo, perfila toda una serie de interacciones, con definiciones claras sobre los elementos del texto literario que ponen en marcha las facultades de comprensión e interpretación de los textos narrativos.

Como indica Pérez Castillo (en Pérez Castillo y Coghi, 2019) la concepción de Iser de la caracterización del lenguaje literario está en los efectos que las aseveraciones y actos de habla tienen sobre el lector. Este discurso tiene una cualidad enactiva, es decir, de *performance*, que hace

que el lector active los códigos que gobiernan la selección de posibles significados del texto. Con sus organizaciones basadas en diversas convenciones el texto adopta una fuerza ilocutiva particular que dirige la atención del lector y lo guía en su interacción, produciendo una respuesta estética particular. Una consecuencia de esto es que los actos de habla del discurso de ficción llegan a tener una fuerza ilocutiva ‘como si’; es decir, que se mantienen en suspensión respecto a su mundo referencial y que constituyen sus propios objetos relacionados con esa fuerza.

En relación al léxico que se establece en el texto, Iser llama repertorio a las convenciones comunes al emisor y al receptor y estrategias a los procedimientos aceptados por ambos e inmanentes en el texto, mientras que la participación del lector se verá como una actualización de un potencial. Aquí aparece el problema de la referencialidad hacia una realidad extratextual. El texto no hace una copia de referentes ni tampoco se desvía de ellos, sino que configura una reacción al sistema de pensamiento que selecciona e incorpora en su repertorio. El rango de acción de una obra literaria se sitúa apenas más allá de los sistemas de pensamiento prevalecientes en su tiempo; Iser hace constante referencia a los niveles temáticos y de organización del texto, pero queda implícita la medida en la que esto pueda involucrar también los usos lingüísticos, estructurales y léxicos. La literatura busca solucionar problemas producidos por el sistema o responder a cuestiones originadas por el mismo sistema. Estos aspectos, neutralizados o negados por un modelo de realidad forman el punto focal de una obra literaria.

En un nivel más general, cada texto, como cada sistema, produce la estabilización de ciertas expectativas, las cuales adquieren una validez normativa y continuada y están por lo tanto capacitadas para regular el ‘proceso de la experiencia’ del mundo. Cada modelo representa un modelo de realidad basado en una estructura inherente a todos los sistemas. Podemos ver que esta estructura del sistema es compleja y adaptativa dentro de una holoarquía de niveles interdependientes. La reducción de la contingencia no resulta en la eliminación de las posibilidades, sino solo en la desactivación de algunos enlaces holísticos, para que el sistema pueda adaptarse a un universo/sistema cambiante. “El texto literario no solo interfiere con la estructura, como menciona Iser, sino que surge al tomar el sistema social de valores prevalecientes como contexto que no reproduce el marco de referencia de la estabilidad sistémica, sino que genera otro alternativo” (Pérez Castillo y Coghi, 2019).

De una manera similar, en cuanto a las estrategias textuales, Iser hace énfasis (Iser 1980 :96) en que la principal tarea de estas es organizar la red interna de referencias del texto. Esto se lleva a cabo sobre todo con base en los dos modos básicos de comportamiento verbal: selección y combinación, como afirma Jakobson (Iser 1980: 358). La selección produce una dialéctica trasfondo/frente (*background/foreground*) que permite tener acceso al mundo del texto. La combinación organiza los elementos para permitir la comprensión del texto. Lo que se combina es todo un sistema de perspectivas. Generalmente en textos narrativos se encuentran cuatro perspectivas, entre las cuales emerge el repertorio: la del narrador, los personajes, la trama y lo que queda marcado como señales para el lector.

Aunque el análisis de Iser no se detiene en indicaciones de método para lectores o teóricos de la literatura, sino que explora los modos de construcción de obras específicas, ofrece algunas observaciones que permiten expansiones aplicativas en la creación de una terminología específica la cual aborda el tema de los recursos con los que el texto interactúa con el lector, marcando las peculiaridades y la distancia entre la literatura y un texto no artístico, divulgativo o expositivo. Entre estos términos destacan, por recurrencia e importancia, los conceptos de *blanks*, *vacancies* y *gaps* (literalmente espacios en blanco, elementos vacantes y espacios vacíos): estos tres elementos constituyen los principales modos en que se expresan en la obra los espacios de indeterminación; de manera similar a lo que Empson llamaba ‘ambigüedad’ de la literatura. Aunque criticado por muchos que consideraron su terminología excesivamente compleja y confusa (Fish, 1981), a través de un segundo examen el logro más completo de Iser parece ser exactamente el estudio y la clasificación de las formas que van del enlace faltante a la carencia de información, pasando por la yuxtaposición significativa —elementos que serán analizados en el capítulo 5 mediante la explicación de Toker (1994)—. El objetivo de estos espacios de indeterminación es la activación del proceso de conjeturas e interpretaciones del lector en un equilibrio dinámico entre la guía proporcionada por el texto y la libertad estética del receptor. Una vez aclarados los instrumentos analíticos y su léxico, la exposición de su teoría se presta más fácilmente a un posible empleo como método de análisis literario. Por ejemplo el análisis de Iser logra aislar elementos constitutivos de subgéneros literarios gracias a la comparación de los los diferentes métodos de presentación de las temáticas entre géneros diferentes: las novelas clásicas, las novelas por entregas, *el roman a thèse*, las novelas modernistas y las posmodernas (: 191-202). Es exactamente

por su potencial analítico que este acercamiento y su terminología encontrarán un breve, aunque importante, espacio en la propuesta didáctica del capítulo 6.

Es gracias a una cita en el mismo texto *The Act of Reading* (1980) que Iser se abre implícitamente a la posibilidad de uso y expansión de su teoría hacia ámbitos de estudios lingüísticos generales, no solo literarios: en esa parte de su exposición considera la posibilidad de transferir los conceptos de la indeterminación anteriormente estudiados para la expresión literaria en cuanto válidos para el análisis de la comunicación en general, ya que ambas, la interpretación literaria y la comprensión de la comunicación contingente se basan en la necesaria integración operada por el receptor de lo expresado por el lenguaje, en todas sus ambigüedades e imprecisiones. En una explicación de la interacción entre elementos explícitos e implícitos en el texto, cita (y traduce) a Merleau-Ponty y recuerda que:

La falta de signo puede ser en sí misma un signo; la expresión no consiste en el hecho de que hay un elemento de la lengua que corresponda a cada elemento de significado, sino en el hecho de que la lengua influencia a la lengua. [...] Hablar no significa sustituir una palabra por cada pensamiento. [...] La lengua es significativa cuando, en vez de copiar el pensamiento, se permite ella misma ser demolida y reconstruida por el pensamiento. (Iser, 1980: 169)

Si el proceso de comprensión del texto literario y de la lengua en general no están tan alejados uno del otro, como observa Merleau-Ponty, y las dinámicas de la reconstrucción del sentido son como las presenta Iser en el resto del texto, entonces su teoría nos está hablando de algo que no se limita a la fenomenología de la lectura, sino que sugiere un nuevo tipo de acercamiento al texto literario paralelo al ejercicio de comprensión de textos no literarios.

No es objetivo de este resumen de la perspectiva de la respuesta estética intentar entrar en la controversia (de hecho sin ningún intento serio para llegar a una resolución final) sobre el convencimiento de Iser de una mínima superioridad del texto en la determinación de la interpretación final en contraposición con la opinión de Stanley Fish, quién consideraba que el inicio y el final del proceso interpretativo tienen su base en el lector. En el presente contexto valen más las sugerencias analíticas prácticas deducibles de la obra de Iser que cualquier especulación filosófica sobre una posible síntesis final. En el sentido de que el presente trabajo quiere otorgarle al estudio de la teoría de la respuesta estética, es seguramente más pertinente el hecho de que la visión circular de la experiencia de la lectura de Iser, coincide fundamentalmente (Carney, 2016) con la teorización del acto de interpretar de Ricoeur (1976), así como comprobará el encuentro de las dos perspectivas en el capítulo 5.

Finalmente, para especificar el horizonte completo de los estudios de Iser hay que recordar aquí que, a partir de la mitad de los años '80, el trabajo de Iser se dirigió, desde la investigación fenomenológica de los estudios examinados a lo que él mismo llamó su construcción de una 'antropología literaria', un estudio de los usos culturales de la literatura a través de la historia humana. Sus últimos trabajos en esa línea incluyen *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology* (1989), *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology* (1993) y *The Range of Interpretation* (2000). Durante estos años de desarrollo teórico su obra no regresó al enfoque analítico de *The Act of Reading*, aunque se considera aquí importante observar que durante sus formulaciones de carácter antropológico los principios hermenéuticos expresados en ese texto no fueron puestos en discusión.

A lo largo de los mismos años en que se iba configurando el planteamiento teórico de Iser en una serie de textos de un grupo de autores, estaba tomando forma otra vertiente de las ciencias del lenguaje que otorga un papel especial a la literatura y que, en más de una ocasión, como observaremos en el apartado 4 de este capítulo, tiene relación con la teoría de la respuesta estética y con los actos de habla de la literatura.

3.4 La lingüística cognitiva sobre lengua y literatura

El último aporte presentado, dotado de una validez especial para el análisis literario, también en su potencial unificador de las muchas dimensiones de comprensión del texto (lingüístico, retórico, estructural..), se encuentra en las teorías de carácter cognitivista de la integración conceptual (o *conceptual blend*) de Mark Turner y Gilles Fauconnier (1994 y 2003) y de la elaboración de esta en el concepto de 'mente literaria' del mismo Turner (1991 y 1996) a partir de sus mismas obras y de las de su colega George Lakoff (Lakoff y Johnson, 1980, Lakoff y Turner, 1989).

En general la teoría ofrece una importante hipótesis cognitiva —a menudo, por admisión de los mismos autores citados, contraintuitiva en comparación con muchas especulaciones anteriores sobre el funcionamiento de la mente humana—, sobre la manera en la que el uso del habla, en cuanto manifestación del pensamiento que la genera, y sus esquemas combinatorios pueden vislumbrar nuevos horizontes de comprensión sobre el funcionamiento de la mente y

asimilar la producción y comprensión de la comunicación a la composición literaria, tanto en contextos directos como en la construcción polisémica o ambigua de la literatura misma. Sin considerar excesivamente —o criticar de forma abierta— los usos manipulatorios del lenguaje (con la excepción de Lakoff, 1996), esta rama relativamente nueva de la lingüística, intentaba explicar inicialmente el ligamen que existe entre las frecuentes expresiones que hacen referencia a la realidad corporal y a la manera en la que la mente elabora imágenes creativas de crecientes niveles de articulación y abstracción. Sin embargo, el centro de su investigación y lo que interesa en este contexto es su más reciente objeto de investigación, siendo este la presencia en la comunicación cotidiana y literaria de estructuras metafóricas, simbólicas, conceptos recurrentes y conexiones típicas que son tradicionalmente asociadas al solo lenguaje literario. La teoría describe entonces la manera en la que los *image-schemas*, patrones de razonamiento a través de la organización mental de los conceptos transforman asociaciones con las percepciones sensoriales de la experiencia corporal en actos de comprensión, los cuales se articulan y se transmiten en actos comunicativos de la lengua, estructurada en agrupaciones de imágenes en interacción entre sí.

Reconstruyendo la historia de la parte de este marco conceptual importante para esta investigación, vale la pena recordar cómo es que los conceptos básicos de esta vertiente se han ido estructurando por grados, alrededor de la superposición de la teoría de la ‘mente literaria’ sobre el concepto de ‘mezcla conceptual’ a su vez inspirado por la formulación originaria de la ‘metáfora conceptual’. Esta teoría, la primera de la serie, se encuentra expuesta en el texto *Metaphors We Live By*, de Lakoff y Johnson (1980) que describe la manera en la que empleamos figuras retóricas asociativas —en particular la metáfora y la metonimia— en casi todos los contextos de comunicación y con una frecuencia mayor a lo que es nuestra percepción común: en este se analizan tanto ejemplos de oraciones de uso cotidiano como expresiones idiomáticas que se han desarrollado en formas más articuladas, hasta conformar una entera red de asociaciones, al mismo tiempo lingüísticas y conceptuales. Por ejemplo, entre muchas metáforas extendidas estudiadas en el texto se observa como, considerando la imagen mental ‘una discusión es un edificio’, se pueden derivar y crear un amplio repertorio de expresiones de fácil entendimiento entre interlocutores, como pueden ser ‘construir una parte del discurso’, ‘abrir una puerta hacia otro aspecto del tema o una ventana hacia otras discusiones posibles’, ‘salir del tema’ y ‘demoler parte de un argumento (propio o ajeno)’ (: 98).

Además de la importante formulación de la ‘metáfora conceptual’ los autores abordan en el texto dos importantes aspectos, fuertemente interrelacionados entre ellos, que abren pautas para estudios siguientes en el ámbito cognitivista, en las últimas tres décadas. El primero es la manera en la que se registra como es que la casi totalidad de las metáforas se extiende a partir de una realidad física, a menudo corporizada, con base en la imagen mental que la sustenta. La primera dimensión de la mente que hay que considerar es entonces el cuerpo en el que la mente misma se ha desarrollado, junto con las percepciones sensoriales que nos permiten tener experiencia del mundo en su fisicidad. Aunque el texto no articula completamente una teoría corporeizada del pensamiento, son numerosas las observaciones sobre el elemento experiencial del ser humano y los mismos conceptos los que formarán la base del texto sucesivo del solo George Lakoff (1987), que tendrá como tema la categorización y fisicidad del pensamiento humano —sin por ello abrir vertientes específicas en el desarrollo del estudio lingüísticos del sector—.

La valiosa teorización de la ‘metáfora conceptual’ encuentra, además, en *Metaphors We Live By* otro aspecto importante de elaboración en una formulación particularmente explícita: se trata de la explicación, la cual ocupa toda la última parte del libro (: 185-237), en la que se defiende la necesidad en la filosofía occidental de ofrecer una alternativa entre los opuestos de la escuela subjetivista y de la escuela objetivista. Gracias a la comprensión alcanzada en la primera parte del libro, del aspecto corporal y al mismo tiempo convencional que las metáforas involucran, esta ‘tercera vía’ es descrita por los autores como la ‘alternativa experiencialista’, aunque parece apropiado, usar alternativamente el adjetivo ‘interpersonal’ para el enfoque del pensamiento propuesto.

El texto siguiente, resultado de la colaboración entre George Lakoff y Mark Turner, explora los constructos más comunes que se pueden encontrar en algunos textos clásicos de poesía; su título es *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor* (1989). La tesis expresada en *Metaphors We Live By* está aquí expandida hacia la exposición de la habilidad de crear y comprender metáforas en literatura: se muestra la posibilidad, común en todos los seres humanos, de reconocer, descifrar y crear autónomamente metáforas literarias. Queda claro en las conclusiones del texto (: 214-216) la invitación para que el lector identifique su propio potencial de intérprete de literatura, reconociendo que si logra identificar la visión del mundo del autor de la poesía es porque ambos tienen una visión del mundo definida y que estas dos tienden a tener

puntos de contacto interpersonales —sean estos culturales o físicos—. En palabras de los dos autores “[los] poetas pueden hacer llamado a las metáforas ordinarias que vivimos cotidianamente para llevarnos más allá de ellas, para hacernos más perspicaces de lo que seríamos si pensáramos solo de manera más convencional” (Lakoff and Turner 1989 p. 215).

Sucesivamente, en *Reading Minds* (1991) de Mark Turner se mantiene la centralidad alrededor de la literatura de *More than cool reason* y, aunque no se desarrolla una nueva teoría específica, se defiende la necesidad de integrar el estudio académico de la literatura con el estudio de la lengua sobre una base de enfoque cognitivista. Citando los trabajos pioneros de Langacker (1987) y Fauconnier (en Fauconnier y Turner, 1984), junto con las obras ya comentadas de Lakoff, Turner elabora una compleja defensa de una nueva manera de estudiar la literatura, no más basada en un canon diseñado por las instituciones y centrado en el concepto de tradición, sino elaborado a partir de la posibilidad de analizar el material literario en sus numerosos puntos de contacto con la lengua y las formas de pensamiento de nuestros tiempos, manteniéndonos abiertos a la posibilidad —como diría Gadamer— de que el texto pueda ‘decirnos algo nuevo’ relacionado con nuestra experiencia cotidiana. A la base del método encontramos otra vez una asociación mental llamada ‘concepto’ (: 182) o ‘metáfora prototípica’ (: 284 n7), que constituye una versión literaria —y por esto dotada de posibilidades de conexión especiales— de las metáforas conceptuales de Lakoff y Johnson.

Cabe destacar, antes de presentar la obra cognitivista más significativa para este estudio, que entre los años ‘90 y el inicio del siglo XXI se multiplican los textos sobre el funcionamiento de la mente humana. Uno de estos, sin concentrarse en los aspectos lingüísticos de los autores aquí considerados, forma parte del mismo contexto teórico y encuentra varios puntos de contacto con las teorías hasta aquí presentadas y con las evoluciones de estas presentes en la páginas siguientes. Se trata de las aproximaciones de la mente-corporizada (Maturana y Varela, 1992, 2003 y 2004) que consideran, de manera no tan disímil a las teorías de Lakoff (1987) que el cuerpo humano y su cerebro han co-evolucionado junto con el descubrimiento de su entorno, permitiendo la generación de estructuras neurobiológicas y sistemas elementales de categorización de algún modo

adaptados al contexto en el que evolucionaron.¹¹ Otra importante contribución en este sentido es la idea de ‘Espacio Mental, un constructo teorizado por Gilles Fauconnier, basado en un modelo cognitivo idealizado considerado, en sí, sin la necesidad de ser posible o realista y elaborado —a partir de datos experienciales pero en buena parte alejado del modelo original— en nuestra mente para contener planos existenciales o imaginarios diferentes y crear un mapa mental integrado.

Gracias al florecimiento de las aportaciones de marca cognitivista de estos años, la disciplina llega a una importante elaboración de la relación entre lengua y literatura en el texto de Mark Turner *The Literary Mind* (1996). La teoría presentada en dicho libro es de gran alcance y pertinente al mismo tiempo desde el punto de vista de la lingüística, del estudio de la mente en situaciones cotidianas y de la propuesta de una reforma de estudio de la literatura contenida en su texto anterior (Turner, 1991): permite además importantes consideraciones en la propuesta didáctica de la presente investigación. Se trata de la asociación de varios procesos del pensamiento lingüístico como los mecanismos proyectivos de las imágenes mentales, las asociaciones metafóricas, la unión de contextos espaciales, temporales y perceptivos diferentes en un solo pensamiento complejo y la capacidad de pensar en planos diegéticos múltiples, procesos que se consideran habitualmente exclusivos de la producción, de la apreciación o del análisis literario. En el texto, por el contrario, se llegan a definir todos estos procesos proyectivos como pasos cruciales del pensamiento lingüístico a partir de su surgimiento en la evolución humana.

A través de una contextualización gradual de las contribuciones anteriores y gracias a su gran capacidad de divulgador científico, Turner construye en *The Literary Mind* una visión en conjunto sobre la nueva dimensión cognitivista de la lengua, en un constante puente entre lo que se tiende a pensar como exclusivamente literario y una renovada idea de mente no más abstracta e idealizada, sino consecuente con las experiencias corpóreas de las que se ha formado y de su misma capacidad para llevarlas a espacios de abstracción que simulan partes del mundo material. Entre la gran cantidad de postulaciones y ejemplos con las que se explica la propiedad inclusiva del lenguaje y de las proyecciones mentales de las que este mismo se compone, el texto presenta una teoría compleja de los esquemas literarios, incluso en formas ampliamente estudiadas por la teoría

¹¹ Una parte de la elaboración de Turner que sigue esta línea de investigación (1996: 160-162) intenta demostrar que el lenguaje mismo ha evolucionado de esta misma manera, adaptando sus formas al contexto de la comunicación interpersonal y de su creciente potencial proyectivo.

de la literatura —por ejemplo en algunos aspectos de realismo y de la desviación de la realidad (1996: 135) derivados de la obra de Wayne Booth (1963) en cuanto al punto de vista, a la focalización (Turner 1996: 117) y a la construcción narrativa (: 126-127)—. Asimismo la teoría se presta para satisfacer las finalidades de comprensión de los esquemas mentales; regresa a la literatura misma en forma de un compacto marco teórico que explica la interacción entre textos, estructuras e *image-schemas* en la mente del lector. El cuadro general de su formulación conceptual abarca además la innata capacidad de construir proyecciones —propriadamente ‘la mente literaria’— e identifica, en un capítulo final que desafía buena parte de la lingüística de los últimos 50 años. Esta propiedad vista como el mecanismo del pensamiento del origen del lenguaje, resumiendo su provocación con las palabras ‘la parábola se encontró al origen del lenguaje, la parábola precedió la gramática’.

Finalmente, cabe observar la manera en la que el objetivo del marco teórico de Turner no apunta hacia un uso aplicativo, sino que elabora una visión de la mente y de su evolución, así como la literatura es vista predominantemente como una forma del pensamiento humano que como un material apto para ser analizado de una forma u otra. Sin embargo, gracias también a la invitación y a las sugerencias presentes en *Reading Minds* (1991), no es difícil imaginar la validez de un potencial analítico en cuanto la observación de las ‘metáforas prototípicas’ se presenta como un método de acercamiento al texto que no excede el nivel de dificultad de otros métodos de análisis (Lakoff y Turner, 1989). Si realmente las estructuras literarias y la mente funcionan de manera parecida, podemos imaginar que un texto tiene una estructura y una red de asociaciones que intentan proyectarse en la mente del lector para que este pueda reconstruirlas, por lo menos en parte, en un espacio mental que comparte elementos con la experiencia estética, la construcción de una interpretación y el reconocimiento del poder ilocutorio de las afirmaciones en ella contenidas.

3.5 Del marco conceptual común a su alcance didáctico

El presente apartado tiene el objetivo de subrayar los puntos de convergencia entre las teorías consideradas y el de justificar su adopción en el contexto didáctico de la investigación: la hipótesis que este inicia a desarrollar y que los siguientes capítulos seguirán explorando es que la

descripción de un contexto teórico común puede constituir una base armoniosa para el uso de la literatura en contextos didácticos de lenguas extranjeras. Además, se adelantarán alcances aplicativos tentativos por medio de la integración de estos tres enfoques, más atentos a particularidades del texto literario a menudo ignoradas por la investigación didáctica y que pueden aportar nuevas energías a las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de la literatura. Se propone entonces aquí un primer paso para la construcción de un modelo de acercamiento, lectura y análisis del material literario compatible y provechoso para el aprendizaje de lenguas. Este primer grupo de recomendaciones es posible gracias a la integración de la definición de los caracteres específicos de este material presente en el primer apartado —la literariedad o el elemento literario— y la consideración del eje formado por la lengua, las estructuras organizativas y los medios expresivos en sus expresiones literarias y extraliterarias, en el marco de las herramientas analíticas provistas por las tres teorías apenas descritas.

Volviendo a considerar las definiciones del inicio del presente capítulo, derivadas de la obra de los formalistas rusos y de William Empson, es posible, en primera instancia, mantener válidos los conceptos básicos de obra literaria en cuanto objeto material y de terreno de expresión de las ambigüedades del lenguaje, pero, al mismo tiempo, estas definiciones se quedan fuertemente incompletas sin algunas necesarias integraciones. La imprecisión de la palabra y la desproporción entre significante y significado no se limitan a un fenómeno del estilo, sin particular vínculo con el significado, y tampoco, surgen de una pura exigencia de creación de ambigüedades para finalidades ideológicas; el cambio de perspectiva del eje de selección al eje de combinación (Jakobson en Sebeok, 1964: 358), así como subrayado por Iser, está claramente relacionado con la función temática de la literatura; o sea, de exponer un sistema ideológico y, al mismo tiempo, exponer sus deficiencias o incongruencias. “El hecho de que la literatura provea aquellas posibilidades que hayan sido excluidas por el sistema prevalente puede ser la razón por la que mucha gente considera la ‘ficción’ como el opuesto de la realidad; de hecho no es el opuesto, sino el complemento” (Iser 1980: 73).

Para completar la visión de la literatura en el más complejo de los marcos conceptuales propuestos (aquello presentado por la obra de Iser) es necesario recordar una vez más un último elemento de superación de las definiciones anteriores: a lo largo de su producción, así como en el implante teórico aquí adoptado, el concepto de obra literaria supera la simple consideración de

objeto de arte de los formalistas, y gracias al concepto de concretización de Ingarden se define, en el autor alemán como su identidad intermedia entre el texto —manifestación de la obra en su polo artístico— y su realización en la interpretación del lector —manifestación de su polo estético (1978: 274)—.

La teorización de una visión común de la literatura pasa también a través de la consideración del hecho de que dos de los marcos conceptuales considerados tienen de la misma herramienta analítica: la teoría de los actos de habla. Si por un lado el marco conceptual de Miller revisa fuertemente la elaboración de Austin y Searle a través de la deconstrucción, para poder constituir el elemento central de su método analítico, del otro una parte de la formulación original contenida en *How to Do Things with Words* encuentra un importante espacio entre las premisas metodológicas en la obra central de Iser, *The Act of Reading* (1980). En Iser, el análisis de las críticas de Austin al lenguaje ficticio (o ‘parasítico’) no toma la forma de un ataque completo como en la obra de Miller, sino que se limita a corregir la terminología y la contextualización: un acto de habla sobre un escenario —o podríamos decir en una novela o una poesía— no es vacío o nulo, sino simplemente trascendido (1980: 59). Y, citando a Cavell (1969: 12), nos recuerda que la comprensión tiene lugar no solo a partir de lo que se dice sino también de lo que queda implícito; de hecho, en una parte del mismo texto Iser (1980 :193) hace un análisis de los actos de habla no tan disímil del uso que Miller propone en su *Speech Acts in Literature* (2001), confirmando así un implante teórico y una visión metodológica fundamentalmente compatibles, los cuales, gracias además al concepto de ‘iterabilidad’ —ya descrito en el apartado 3.2— se abren a la integración con las expresiones de la lengua en sus manifestaciones no literarias.

Finalmente, ambas teorías demuestran ser vinculables con la visión de lengua cotidiana presentada por la lingüística cognitiva desarrollada en los textos de Lakoff, Johnson (1980) y Turner (1988, 1996 y Lakoff y Turner, 1989) y estudios específicos demuestran la relación entre teorías, como el ensayo *From Iser to Turner and beyond: Reception Theory Meets Cognitive Criticism* (Hamilton y Schneider 2002). Además de señalar una genérica ausencia de puntos de fricción entre teorías, el ensayo parece subrayar que el vínculo con el mundo extra-literario, en un plano físico, constituye una perfecta integración con el vínculo verbal-temático propuesto por las teorías de la interacción texto-lector y con las locuciones activas —los actos de habla— contenidas en el texto.

En el papel de las teorías iserianas y de su visión integrada de los actos de habla ficcionales se muestra un elemento de equilibrio con respeto a los límites de las formulaciones cognitivistas —en el empleo aquí considerado de teoría para el análisis literario— las cuales tienden a menudo a sobre-simplificar las cuestiones de estilo y la selección de las palabras en literatura como conjuntos de imágenes y metáforas, dando así una prioridad tal vez excesiva a las estructuras narrativas y dejando al margen los temas tratados, así como los posibles espacios interpretativos. Por ejemplo, es evidente, en algunos de los textos cognitivistas presentados anteriormente (por ejemplo en Turner, 1996) cierta reducción de la literatura a ‘historias genéricas’ o ‘parábolas’, sin una clara definición de género y formato. Sin embargo, la reflexión de Turner y de sus precursores sobre los aspectos perceptivos universales, sensoriales, corporeizados y transformados en espacios mentales, así como la posibilidad de vincular las obras literarias con la realidad contingente del lector y de otras obras literarias ya constituye una válida razón para la formación de un acercamiento conceptual integrado. Es más, el acercamiento cognitivista a la literatura supera sus límites de teoría literaria incompleta (en cuanto no nacida para ser una teoría de la literatura sino de la mente), gracias a las otras dos teorías; o sea, a la reformulación de los actos de habla en clave literaria según Hillis Miller y a la atención a la interpretación y a la dinámica comunicativa del texto en sus posibles significados y ambigüedades, como propuesto por Iser: esto le permite al conjunto conceptual de las tres teorías el poder abordar la complejidad del material, no solo con finalidades analíticas, sino para lograr un alcance aplicativo como lo es el aprendizaje de lenguas.

Con respecto al tema del presente trabajo —o sea la integración de la literatura, de ahora en adelante coadyuvada por algunos de sus marcos teóricos más recientes, en la enseñanza de lenguas—, es preciso considerar brevemente por qué los tres marcos conceptuales considerados tienen una particular propensión hacia el área aplicativa aquí sugerida. Al final de esta descripción será posible incluso esbozar un ejemplo de esquema de integración; un prototipo de uno de los modos de empleo que se podrían construir alrededor de las teorías consideradas y anticipar la manera en la que, en los capítulos siguientes y gracias a estos marcos teóricos, se podrán analizar y proponer soluciones y principios-guías para algunos temas y problemas del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La razón principal por la que el complejo teórico iseriano (y las otras teorías que lo complementan sin contrastar sus principios básicos) constituye un elemento de gran valor

agregado para la literatura y para su estudio en el contexto de integración con una lengua extranjera, se encuentra en uno de sus principios rectores, con sólidas raíces en la filosofía fenomenológica: una de las visiones de la profundidad del lenguaje literario en la obra de Iser es expresada a través de una cita —ya en la introducción a este trabajo— de un ensayo de Merleau-Ponty (en Iser 1980: 169). Al considerar el ensayo original del filósofo francés en su totalidad se pueden encontrar más elementos que forman parte de toda la perspectiva de la literatura común entre los dos fenomenólogos, así como interesantes puntos de apertura hacia las otras teorías aquí consideradas. En la obra merleau-pontiana se describe más detalladamente una propiedad del lenguaje en general para crear una imagen parcial de lo que es el pensamiento, una imagen voluntariamente ambigua y abierta a la interacción con el pensamiento ajeno. Entre otros pasajes que expresan el mismo concepto se pueden considerar los siguientes: “[...] existe, entonces, una opacidad del lenguaje. En ningún momento se detiene y deja espacio a un puro sentido; siempre es limitado solo por más lenguaje, y el sentido aparece en el medio de eso, solo sobre las palabras” (Merleau-Ponty 1960 en Merleau-Ponty, 2007: 244), así como “la lengua no presupone su tabla de correspondencia; revela sus secretos ella sola” (Merleau-Ponty 2007: 245). La idea expresada en estas afirmaciones refuerza el concepto —presente también en varios pasajes de los estudios de Iser— de que lo que la lengua en general, no solo la literaria, constituye algo enormemente más complejo que una simple equivalencia entre signos y significados, así como las traducciones unívocas y las explicaciones de idioma a idioma, los libros para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la mayoría de los contextos didácticos suelen presentar. Aún más claramente, el ensayo recuerda que

si nos liberamos en nuestras mentes de la idea de que nuestro lenguaje es la traducción o cifra de un *texto original*, podríamos ver que la idea de la *expresión completa* es un sinsentido, y que toda la lengua es indirecta y alusiva —o si se prefiere, silencio—. [cursivas en el original] (Merleau-Ponty 2007: 245).

La compleja visión del lenguaje se expresa también en dos pasajes particularmente significativos para este trabajo:

El uso empírico de un lenguaje ya establecido debería ser distinguido de su uso creativo. El lenguaje empírico puede solo ser el resultado del lenguaje creativo. El habla, en el sentido del lenguaje empírico —o sea, la oportuna recolección de un signo preestablecido— no es habla con respecto a un lenguaje auténtico. [...] El habla real, al contrario, es solo silencio con respecto al lenguaje empírico, porque no llega a convertirse en un nombre común. (Merleau-Ponty, 2007: 246)

Si consideramos la validez de estas formulaciones, en particular en el contexto general del ensayo que las contiene, es oportuno subrayar su valor aplicativo en el contexto de este capítulo:

- antes que nada, constituyen un importante punto de unión entre las afirmaciones de Derrida sobre la iterabilidad del lenguaje —que constituye la base del método de H. Miller— y la visión ambigua del lenguaje literario de Iser;
- incluyen una crítica, citando Malraux, de una visión ‘objetivista’ del lenguaje (Merleau-Ponty, 2007: 249), tendiendo así un importante puente hacia la misma crítica a la polarización objetivista-subjetivista presente en la obra de Lakoff y Johnson (1984), celebrada como uno de los estudios inaugurales de la vertiente cognitivista;
- establecen la importancia, para la sobrevivencia del pleno potencial de una lengua, en cuanto a su poder de expresar más allá de la simple relación unívoca de significados;
- nos recuerdan el valor especial de la creación en el uso del lenguaje —con cierto reconocimiento importante, aunque no exclusivo, al papel del escritor de literatura— con respecto al uso empírico y pasivo de la lengua.

Así que, si tomamos en cuenta la perspectiva de Merleau-Ponty y transferimos su visión en particular sobre los aspectos profundamente implícitos, inferenciales y creativos de la lengua, resulta evidente la medida en que los textos literarios se prestan para el entrenamiento de las habilidades de comprensión de lengua —y de su sucesivo desarrollo en habilidades de producción— más profundas de las clásicas actividades basadas sobre los microtextos, a menudo privados del fundamental apoyo de un contexto así como también se encuentran en los cursos de lengua, incluso en nuestros tiempos, que tanto han celebrado la centralidad del contexto en temas de construcción del significado.

Con base en cuanto se ha analizado hasta ahora, se puede entonces adelantar un prototipo de uso didáctico de literatura en una clase de lenguas. El patrón de actividades aquí introducido — más como ejemplo de aplicación de principios a partir de los referentes teóricos considerados que como metodología desarrollada— intenta establecer una secuencia de actividades, de la más simple y superficial hasta la más compleja y profunda. El patrón de este esbozo está pensado para la actividad de análisis textual en clase, aunque tiene el objetivo de convertirse en un patrón de lectura/estudio que el aprendiz puede seguir para el aprendizaje autónomo de una lengua a través de la literatura.

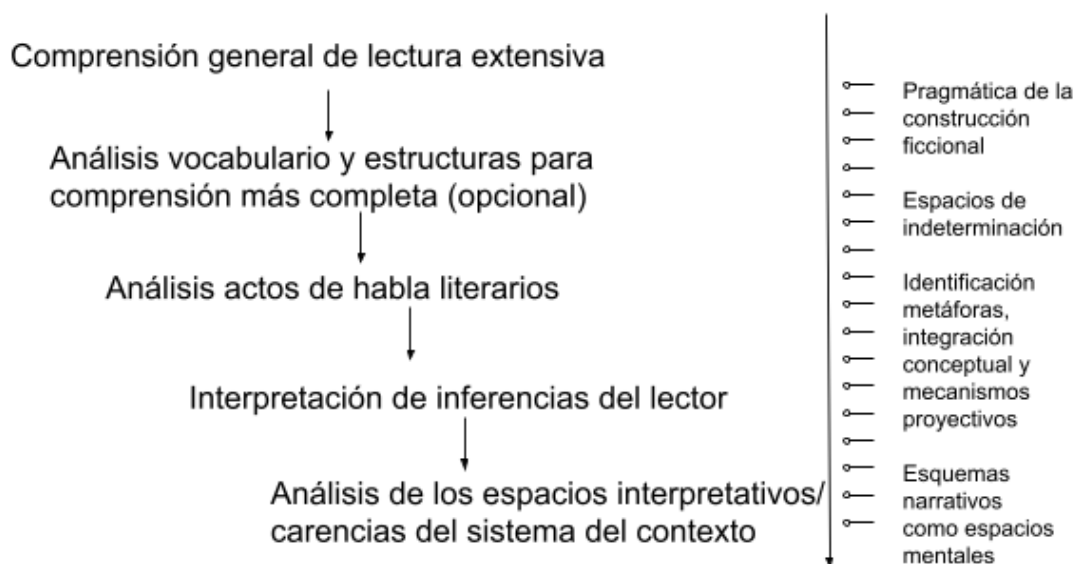


Tabla 3.1

La síntesis gráfica del patrón didáctico es representada por la tabla 3.1. En esta se representa la necesaria integración de actividades diferentes sobre el mejor uso posible de un texto literario en toda la riqueza de sus caracteres propios. Como ya quedó expresado en el capítulo 1, el fundamento imprescindible para abordar la complejidad del material literario es la posibilidad de una comprensión general en la lectura extensiva. Este nivel es también necesario para poder cubrir la obra (cuento, poesía, novela, pieza teatral) en su totalidad¹². A falta de esta habilidad, una lectura intensiva para la comprensión del vocabulario y de las estructuras básicas es necesaria para proceder en el análisis textual. Una vez identificado el mensaje general, el estudio más profundo del vocabulario y de las estructuras es necesario solo para identificar algunos de los elementos polisémicos y ambiguos necesarios en los niveles siguientes. A partir de este nivel es posible seguir en el estudio de la totalidad de la obra, aunque los análisis propuestos podrían llevar mucho tiempo, tanto en el caso de actividades en el salón de clase como en las tareas analíticas asignadas a los

¹² Las diferentes opciones para recomendar y utilizar estas actividades con obras enteras o fragmentos o también obras reducidas o simplificadas es un tema que, aunque ya introducido en la revisión de la literatura didáctica del capítulo 2, será abordado según el enfoque teórico-metodológico propuesto en los capítulos 5 y 6. Por el momento se considera donde no especificado, que la aplicación de las actividades propuestas a partir de la lectura extensiva se refieren a la obra original y en su totalidad.

estudiantes. Por ello, con las obras más extensas (poesías y cuentos largos, novelas, piezas teatrales) sería recomendable el trabajo sobre selecciones de fragmentos significativos para la comprensión y el análisis de un aspecto u otro. El paso siguiente debería ser la identificación de los actos de habla fundamentales, tanto en la figura del narrador como en los personajes de la narración o del contexto. En un nivel aún más profundo será necesario dejar espacio a la interpretación personal del lector, mientras en el nivel más complejo de análisis se pide al aprendiz que identifique los patrones que el texto utiliza para permitir esos mismos espacios e hipotetice los patrones con los que el autor ha subrayado 'los límites del sistema prevalente'. Al mismo tiempo, junto con las actividades que abordan niveles cada vez más profundos de la construcción de sentido, es necesario proceder a un análisis de los esquemas cognitivos de la construcción literaria, desde los más evidentes y cotidianos hasta los que más revelan patrones de imágenes narrativas-mentales y construcciones del pensamiento más complejas: se trata, por ejemplo, de metáforas del mundo espacial y físico, mecanismos proyectivos sobre otros niveles de realidad y esquemas narrativos en forma de espacios mentales.

Más allá de la validez del breve experimento aplicativo de estas últimas páginas, en los próximos capítulos se considerará la posibilidad ofrecida por la visión más profunda del material y de su uso gracias a los fundamentos de los tres marcos teóricos tratados, para su aplicación en puntos sensibles que requieren a menudo un cuidado especial del docente, del diseñador de actividades o de los creadores de metodologías. En particular se considerarán más en detalle tres importantes temas constantemente presentes en la didáctica a través de la literatura y de las soluciones que los fundamentos teóricos de este trabajo podrían ofrecer: la selección de textos, la cual involucra importantes consideraciones sobre el tema de la distancia cultural entre el contexto del lector y del escritor; una serie de principios-guía sobre las actividades de lectura e interpretación del texto literario para estimular la actividad y al mismo tiempo favorecer el ejercicio de la libertad interpretativa del alumno y, finalmente, la transferencia de competencias de la comprensión del texto literario a los usos de la lengua meta en general.

Capítulo 4 Literatura y Cultura en el aula de lenguas: los aspectos sociales de la lengua y la selección de textos según la perspectiva del marco conceptual

Algunas de las interrogantes y afirmaciones contenidas en los libros y ensayos presentados en la primera parte (capítulos 1 y 2) presumen unos puntos de vista específicos sobre tres temas frecuentemente subyacentes a las actividades de lectura, análisis e interpretación de textos literarios en contextos de aprendizaje. Se trata a) de la necesaria atención hacia los aspectos culturales de los textos, b) de la operación de selección de material literario en relación con las actividades previstas —en buena parte dependiente del tipo de consideraciones sobre los aspectos culturales— y c) del papel otorgado a un posible canon literario de referencia a partir del cual operar la selección. Si por un lado estos temas necesitan una reflexión basada en la obra de algunos autores (como Claire Kramsch, 1993 y 1998, Henry G. Widdowson, 1975 y Harold Bloom, 1994) que han considerado estos aspectos, por el otro es también fundamental considerar la medida en la que las perspectivas de estos referentes encuentran soporte o tensiones con el marco teórico descrito en el capítulo anterior.

Por ello, este capítulo propone unas reflexiones sobre conceptos como cultura, selección y canon con constante atención en la perspectiva sugerida por la teoría de la recepción lectora y las vertientes de la lingüística cognitiva presentadas, así como la aplicación de los actos de habla para el análisis literario. Será, por ejemplo, uno de los objetos de estas páginas el análisis de los caracteres del texto literario en cuanto elemento cultural y su doble papel de espejo de un contexto y creador de un contexto propio: todo esto manteniendo firme el objetivo de definir un tipo de acercamiento didáctico a las obras, tanto en general como para la preparación de actividades para el aprendizaje de lenguas extranjeras. De la misma manera la selección de textos será considerada en cuanto instrumento para la creación de un cuadro didáctico funcional y coherente con los principios introducidos en el capítulo anterior, recuperando así parte de la experiencia tradicional de la didáctica de lenguas y proponiendo reformulaciones a la luz del marco teórico de esta investigación.

Un punto central para los objetivos de estos apartados son las observaciones que se pueden encontrar a lo largo de la investigación de más de veinte años, en la obra de Claire Kramsch (1985,

1993, 1998, y con O. Kramersch, 2000). En sus textos, el objeto de estudio es la red de perspectivas culturales en la enseñanza de lenguas, con su ambivalencia de resumen de posturas ‘clásicas’ de la didáctica y de esbozo de una reforma de conceptos nuevos, en el mismo eje didáctico-lingüístico que pertenece a esta investigación. En su obra la atención a la cultura se presenta como elemento de interés desde muchos puntos de vista, por ejemplo, entre otros:

- elemento de definición del contexto de la realidad representada en el texto;
- muestra de uso de palabras y estructuras de la lengua típicas del lenguaje extraliterario;
- camino de acceso al conocimiento lingüístico;
- ámbito autónomo de conocimientos capaz de certificar la pertenencia a un grupo;
- inventario de modelos y estructuras del pensamiento;
- base de la propiedad creativa y proyectiva del lenguaje.

Sin embargo, es necesario identificar la medida en que el uso formativo del texto literario nos obliga a concentrarnos en una parte mayor o menor de estos aspectos lingüístico-culturales o incluso a sopesar la posibilidad de omitir parte de ellos, para no perder el enfoque holístico de la operación de integración del texto literario en el aprendizaje; es decir, el diseño de actividades para el acercamiento a la obra, su recepción autónoma por parte del estudiante, su interpretación y las actividades analíticas. Esta posible operación de simplificación parcial es necesaria sobre todo para que quede espacio en la la integración de la labor del docente y del estudiante, para un acercamiento compatible con la complejidad de los marcos conceptuales considerados. De todos modos, incluso en el caso de voluntarias omisiones parciales del elemento cultural, es necesario no olvidar uno de los principios básicos que nos recuerda Kramersch; es decir, que “la lengua no es un código libre de cultura, distinto de la manera en que la gente piensa y cree, sino que más bien juega un papel mayor en la perpetuación de la cultura” (1998:8).

Mientras se consideran los intentos de actualización de acercamiento cultural en la didáctica de la literatura para estudiantes no nativos será posible definir los contactos entre las propuestas de Kramersch y las posturas de la teoría de la recepción estética, el análisis de actos de habla literarios y las vertientes literarias de la teoría cognitiva o, en algunos casos, quizás será necesario poner de relieve la mayor validez de una de estas teorías en la construcción del modelo didáctico aquí propuesto: todo esto para poder generar una conducta, en la práctica de uso de la literatura, que mantenga el estudio de las problemáticas culturales en una dimensión razonable y

balanceada sin sacrificar *tout-court* los enfoques previstos y defendidos. Además, este rediseño del valor cultural del texto y de sus elementos lingüísticos está en la base de las necesarias consideraciones en la operación de selección del material literario en el salón de clase y en las recomendaciones para los estudiantes, respondiendo también a la pregunta ¿cuáles principios deberían guiar la conducta del docente con respecto a la dicotomía imposición/elección libre de la literatura para el aprendizaje?

Si por un lado los primeros apartados del capítulo tendrán la finalidad de establecer las líneas de conducta para el estudio de los elementos culturales de la literatura en la clase de lenguas (lo que incluye considerar las posibilidades de una parcial omisión de la contextualización) y unos principios para la selección de textos, por el otro, la finalidad de la parte final será de abordar brevemente el tema de los principios que definen el canon literario de referencia a partir del cual escoger los textos para su uso en el salón de clase y para el aprendizaje autónomo del estudiante. En esta última reflexión será posible considerar la presencia de elementos ideológicos, identidades culturales y naturaleza del valor estético en las operaciones más clásicas de definición del patrimonio literario en cuanto base para la selección: más específicamente se compararán las perspectivas contenidas en dos estudios monográficos de Guillory (1983, 1993) con algunas reflexiones de Kermode (1985, 1988 y 1994), Bloom (1994) y Ricoeur (1984) y las posturas (explícitas e implícitas) del marco interteórico introducido en el capítulo anterior. El resultado será el rediseño del canon clásico que tome en cuenta el valor de la tradición, la identidad cultural basada en la literaria y los importantes cambios de paradigmas en los valores y contextos sociales de los últimos años.

Entre las dos posibilidades para proceder de un lado al otro del eje; o sea, desde la selección de textos hasta su valor cultural o viceversa, se ha considerado imprescindible, en el presente capítulo, iniciar con las consideraciones sobre la trascendencia cultural que la literatura constituye como ámbito marcado por la fuerte presencia de cultura y generador de referentes culturales y proceder sucesivamente hacia las posibilidades selectivas. A fin de cuentas una de las interrogantes fundamentales que guían toda esta investigación es establecer en que medida el estudio del ámbito cultural es o no importante para un estudiante de lengua extranjera: esto tomando en cuenta los obvios elementos de dificultad —en buena parte lingüísticos aunque no exclusivos— que constituyen el contexto comunicativo de la obra literaria utilizada para fines didácticos. De igual

importancia es considerar cómo estos elementos van acumulándose desde el contexto de su producción hasta todas las infinitas experiencias históricas, interpretativas y receptoras que constituyen también su valor en la tradición.

4.1 El papel de la cultura en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

En cuanto al concepto principal desarrollado en estas páginas, vale la pena empezar considerando la cultura según las precisiones de Kramersch (1998: 5) como elemento en contraste con la naturaleza, definido por su propiedad para ser preservado, difundido y transmitido a través del espacio, y, aún más, a través del tiempo —en particular entre las generaciones que se suceden— gracias a los medios tecnológicos, como lo son, por ejemplo “la tecnología de la palabra” (: 5). En el caso de la literatura en particular estamos en presencia de cultura en dos sentidos: el texto literario es un contenedor de elementos culturales (tradiciones, conductas, hábitos), pero al mismo tiempo es universalmente reconocido como un producto cultural en sí mismo, en particular cuando un texto alcanza el estatus de obra reconocida y logra llegar a formar parte de algún canon literario.

Además, esta propiedad del material literario de convertirse en elemento cultural *per se*, implica un aspecto significativo para el estudiante de lengua. El conocimiento de ciertos autores y de sus obras puede constituir un presupuesto de inclusión en una comunidad, ahí donde la identidad de los pertenecientes a un ámbito nacional o transnacional pasa no solo por el dominio lingüístico sino por una serie de conocimientos comunes relacionados directamente con su producción literaria e indirectamente con su historia, sus cambios sociales y su producción en otras formas de arte, todos elementos a menudo presentes en la literatura. La interacción con el texto, a menudo vista como una dinámica estrictamente personal y solitaria, llega a ser, de esta manera, una fase significativa de un proceso de construcción de la ciudadanía en el momento en que provee al estudiante y lector de una puerta de acceso a la comunidad de la lengua estudiada.

Junto con la importancia de esta propiedad integradora del texto literario que puede otorgar acceso a una comunidad lingüístico-cultural —con un valor fácilmente cond divisible, aunque se relacione con una formación muy paulatina y demandante— encontramos otros aspectos significativos a lo largo de la obra de la misma autora. En las páginas siguientes se procederá a

una reseña de cuatro de los puntos más interesantes de sus observaciones, presentando para cada uno de ellos, respectivamente:

- la puntualización de un tema lingüístico-cultural propuesto por Kramersch;
- la extensión del mismo tema en el contexto de la literatura y de su estudio;
- las intersecciones de cada uno de los cuatro temas, respectivamente en las tablas 4a, 4b, 4c y 4d, con las perspectivas referentes al marco teórico introducido en el capítulo anterior;
- y, después de cada tabla, unas breves conclusiones parciales sobre el resultado de la integración de estas visiones en la didáctica de lenguas con material literario.

Finalmente, un quinto punto será desarrollado de forma discursiva, tanto por la complejidad de sus implicaciones en las teorías consideradas como para tomar la ocasión para esbozar un ‘estado de la cuestión de la relación cultura-literatura’ en los tres ámbitos conceptuales considerados.

4.1.1 Texto escrito y contexto

El mundo del texto en general obedece a un contexto formado por las condiciones en las que la comunicación se desarrolla, sean estas físico-geográficas, sociales o temporales. En cuanto al papel del contexto de la comunicación en general Kramersch (1998 :8) precisa que “Las dos capas de la cultura combinadas, la social (sincrónica) y la histórica (diacrónica) han sido llamadas a menudo como el contexto sociocultural de los estudios de la lengua. Existe, además, una tercera capa esencial para la cultura, o sea, la imaginación”. En el mismo texto (1998: 39) agrega que, mientras que el habla oral y su contexto de uso cotidiano se basan en las personas —presentes u objeto de referencia de otro contexto comunicativo—, al contrario la escritura tiende a estar centrada en el tópico; es más, donde la primera forma es dependiente del contexto la segunda, por su naturaleza recibida en un momento diferente del de su contexto de producción, es reducida en contexto: así que la verdad en el modo de la lengua escrita está basada en la lógica y la coherencia de la forma en que el argumento está construido (: 40) en su misma presentación escrita.

En materia de las características propias de la literatura se puede transferir la importancia de estas observaciones, tanto en el aspecto de las tres capas —con un papel especial otorgado al elemento de la imaginación— como en el concepto de contexto reducido, al nivel de definición de

rasgos especiales del lenguaje cultural contenido en la obra. En ella el texto mismo transforma el contexto desde su creación, obedeciendo a las reglas básicas de la lengua y de la lógica del mundo común. Esto ocurre a través de la creación de un contexto de comunicación especial en parte independiente de esas reglas: establece un convenio sobre el funcionamiento de dicha normativa con el lector, fuerte en su posibilidad de evitar prescripciones formales dictadas por la contingencia explícita. El argumento, la lógica y la coherencia señalados en las dos citas sirven para crear un nuevo contexto y por esta razón la obra depende solo en parte del contexto de la vida real de su contexto de producción (o del mundo del lector). En la tabla 4a se pueden ver los puntos de encuentro entre los elementos del contexto y las teorías cognitivistas, de los actos de habla y de la recepción estética.

Según la perspectiva cognitivista: la facultad de considerar un mundo posible (o incluso imposible, a condición de que sea concebible) constituye un elemento básico de la teoría de la mente conceptual, la cual describe la propiedad humana de recrear un modelo de contexto en la imaginación de un creador, de manera que el mismo contexto sea comprensible y reconstruible en la mente de un oyente/receptor.	En el marco de la teoría de los actos de habla para la literatura: El contexto comunicativo puede mantener el valor performativo de sus actos de habla —tanto para aquellos emitidos por los personajes de la narración como para los de su narrador— a condición de que el entorno ficcional conserve cierto nivel de coherencia y credibilidad, en cuanto contexto para el aspecto ilocutivo de la interacción.	Desde la perspectiva de la teoría de la recepción estética: la hermenéutica fenomenológica en la base de esta teoría considera central la existencia de un pacto entre texto y lector (Iser 1980: 107) en el que este último acepta que el texto desarrolle un contexto ficticio, incluso con una serie de discrepancias con respecto al mundo real, para que se active la función estética que es la interacción entre sus facultades autónomas y el texto mismo.
--	---	--

Tabla 4a – El contexto en la perspectiva de las teorías del marco conceptual.

Como resultado de lo anterior, la aplicación de la literatura en el contexto de clase de lenguas tiene que reforzar los automatismos convencionales (proyectivos, de aceptación de actos de habla y de activación de interacción) de la creación de un contexto por parte de un texto literario, haciendo que dichos automatismos sean manifestados para lector que, antes de considerar u omitir los elementos culturales significativos y analizar otros aspectos de la obra literaria, puede

beneficiarse de una comprensión general de los mecanismos de creación del entorno ficticio presente en la narración.

4.1.2 Cohesión y coherencia en la producción literaria

En Kramersch, la tríada formada por el contexto, la cohesión y la coherencia también tienen papeles importantes, en el texto escrito: “[...] la cohesión involucra en el juego del texto el significado cultural; la coherencia está establecida por el discurso que se consigue entre las palabras escritas y sus lectores” (: 58). En un capítulo anterior también se aclara que “la cohesión semántica depende de las asociaciones compartidas en el discurso de la comunidad” (: 18), así como se reafirma una visión de cohesión en cuanto producto del significado de las palabras, inseparable de las otras palabras con las que han sido asociadas en el conjunto semántico del discurso comunitario (: 18-19). Una vez más en el sentido de la comparación entre pragmática oral y escrita observa que, al igual que en los intercambios hablados, “la coherencia está construida por el lector que pone en relación los signos en la página con una variedad de factores que puede ser encontrada en el contexto cultural. La coherencia juega un papel particularmente importante en los textos poéticos que se proponen involucrar la emotividad y la sensibilidad del lector” (1998: 58).

Por lo que tienen que ver con la literatura para la enseñanza, la misma Kramersch indica, a partir de estas posiciones teóricas, las dificultades relacionadas con la coherencia y con la cohesión en el delicado triángulo formado por el estudiante de lengua extranjera, el texto estudiado y los elementos culturales: “Una de las fuentes mayores de dificultad para lectores extranjeros no es tanto la cohesión interna del texto, sino la coherencia cultural del discurso (: 59)”, aunque, retomando su mismo punto de vista, parte de este último elemento depende de la cohesión semántica de la lengua misma que puede ser elemento de una compleja actividad de comprensión para el estudiante no nativo. En la tabla 4b, se pueden observar las perspectivas sobre este punto del marco teórico de esta investigación.

<p>Desde una perspectiva cognitivista: la cohesión semántica y la metáfora —que Kramersch (1998 :20) pone en el mismo nivel en cuanto alternativas en una semántica cultural— forman parte del constructo lingüístico y permiten la recreación del contexto imaginado, así como citado anteriormente, a partir de las leyes (de las convenciones lingüísticas y proyectivas) pertenecientes al contexto cotidiano.</p>	<p>La teoría de los actos de habla para la literatura considera como uno de sus puntos fundamentales el concepto de ‘iterabilidad’; es decir, la posibilidad de cada palabra o expresión combinatoria de ser reutilizada, conservando parte de la fuerza de las expresiones anteriores. Uno de los aspectos principales de esta propiedad corresponde a la expansión de la cohesión semántica destacada por Kramersch, que pasa también a través de la literatura. A la vez, la coherencia del texto constituye un contexto ficticio en el que los actos de habla conservan su nivel de validez.</p>	<p>En la perspectiva de la teoría de la recepción estética Iser introduce el concepto de conectividad (1980: 183-185), que podríamos definir como la propiedad que el texto implica y requiere de restablecer la coherencia entre sus elementos internos gracias a la intervención activa del lector. Esta coherencia se ve constantemente interrumpida por los vacíos (en particular los <i>blanks</i>, aunque es válido para los otros espacios de indeterminación) y es necesario reconciliar la cohesión lingüística presente — en el sentido ampliado semánticamente por Kramersch— para que pueda haber un sentido en el texto, aunque se trata siempre de un sentido personalizado por el lector.</p>
--	--	--

Tabla 4b– Coherencia y cohesión en la perspectiva de las teorías del marco conceptual.

A partir de esto, en una fase aplicativa es necesario fomentar una didáctica que tome en cuenta las palabras enriquecidas por sus usos comunes —con énfasis también en el tiempo y en el entorno del autor— y de las situaciones ofrecidas por el texto, para poder identificar cuanto lo expresado explícitamente en el texto sin por ello cerrar las oportunidades interpretativas y de recreación de significados por parte del lector en nombre de la interacción descrita por la fenomenología de la recepción lectora (o usando el término de Rosenblatt, la propiedad transaccional de la literatura) sin privilegiar excesivamente ni el aspecto referencial ni el aspecto interpretativo.

4.1.3 Evento de literacidad

En lo que concierne a los hábitos de producción y recepción literaria en una determinada cultura —nacional o lingüística, del tiempo y contexto del autor y de los contextos de difusión de una obra— Kramsch identifica que “A la interacción de un lector o una comunidad de lectores con los textos de cualquier tipo se le llama evento de literacidad. Los eventos de literacidad son definidos por las prácticas comunes sociales de sus miembros con el lenguaje escrito [...] y las maneras comunes de interpretar estas prácticas”(1998 :60). En la descripción de estas prácticas la autora incluye elementos universalmente reconocidos, como el objetivo del texto, el contenido proposicional y el registro lingüístico empleado, pero también algunos ya analizados por el marco conceptual considerado, como el lector implícito de la obra, los actos de habla y las posturas narrativas que fomentan los procesos proyectivos descritos por las teorías cognitivistas de Turner (1996). En particular en un pasaje, se identifican dos importantes elementos culturales ligados a la recepción de la obra: “el contexto de la literacidad incluye también una dimensión socio-histórica mayor que relaciona el texto con otros textos y con el conocimiento comunitario general” y entre estos elementos destaca el papel de “[...] los textos previos [...], el lenguaje previamente existente” que llama “Discurso con la D mayúscula” (Kramsch 1998: 61). El tipo de “presiones para conformarse con estas normas [que imponen modos de interacción con el texto] ejercitadas por las escuelas, los medios y las instituciones” que serán centrales para el tema del canon (véase apartado 4.3 en este capítulo), tienen que ser consideradas aquí para su vínculo con la noción de género (tabla 4d).

Aunque el elemento literario es ya en sí central en las observaciones de Kramsch, existe siempre la posibilidad de justificar ciertas relaciones de la producción y recepción literaria de las obras con otros hábitos no literarios de la época (ejemplo, la relación con el alfabetismo u otros usos de la escritura en momentos históricos particulares). Como se puede observar en la tabla 4c, el evento de literacidad tiene lecturas diferentes según las tres teorías consideradas, aunque algunas encuentran eco en la perspectiva de Kramsch.

<p>Desde una perspectiva cognitivista: se puede subrayar el hecho de que existen hábitos, proyectivos, metafóricos y simbólicos específicos de épocas y autores, aunque la construcción de categorías forma parte de la teoría de los géneros literarios —que se observará en la tabla siguiente— la cual puede beneficiarse enormemente de la aportación de una nueva crítica cognitivista (Turner, 1991: 150).</p>	<p>Desde el enfoque de la teoría los actos de habla: el primer punto de vista para un análisis de la posible performatividad de la lengua utilizada en el texto es reconocido por Kramersch en el uso pragmático de las expresiones en sus contextos productivos y receptivos originales.</p>	<p>En la perspectiva de la teoría de la recepción estética: Kramersch precisa, introduciendo los ejemplos de eventos de literacidad que “En ausencia de [indicaciones de] un autor y de sus muchos lectores e intérpretes, cada lector tiene que reconstruir por sí mismo su entendimiento del contexto, y entonces definir su posición frente a ese contexto” (: 60). A pesar del parcial contenido polémico de la afirmación, en la formulación iseriana esta posibilidad recuerda la necesidad de no sobrecargar a los estudiantes de posibles elementos interpretativos para un texto literario. Un acercamiento culturalmente reducido intenta evitar la frustración de una libre interacción con el texto, en nombre de una experiencia lectora interactiva típica de la literatura, y abordar el aspecto experiencial estudiado por la teoría hermenéutica de los últimos 50 años (Iser 1980: 11).</p>
--	---	---

Tabla 4c – Dimensión socio histórica de la literacidad en la perspectiva de las teorías.

De todos modos en el contexto aplicativo propuesto es necesario tomar en cuenta que, incluso evitando excesivas profundizaciones, es igualmente aconsejable introducir, antes del momento receptivo de la lectura, una cantidad mínima de informaciones generales sobre algunos elementos fundamentales de las obras, en cuanto centrales para el entendimiento del contenido lingüístico y temático. En particular merece ser considerado el concepto de género literario y el papel de la obra en dicho marco.

4.1.4 El género literario

De acuerdo con la cita de Kramersch presente en la tercera columna de la tabla 4c, para la autora un tema central en la comprensión del contexto de recepción de la lectura es la noción de género. Más explícitamente sobre el tema afirma que:

En el momento en que el evento de literacidad es definido como cualquiera interacción entre lectores y texto escrito, en un contexto social, un género es socialmente un tipo normativizado de evento de comunicación. [...] El concepto de género está relacionado con un tipo de texto y una elección de lenguaje: es tan relevante en la consideración de un sermón prototípico en su cultura, por ejemplo, que los miembros de un grupo puedan reconocer la medida en que el registro elegido por un predicador se conforme o derive del género 'sermón', incluso si este no es dado en una iglesia. [...]. Lo que convierte una colección de eventos comunicativos en un género es un conjunto de objetivos comunicativos convencionalizados (1998: 60).

Además de definir el término, recuerda su importancia subrayando que “es fácil ver por qué el género juega un papel tan central en la definición de una cultura” porque “Se puede aprender mucho sobre la cultura del discurso de una comunidad discursiva observando los nombres que esta da a los géneros, porque el género es la manera que tiene una sociedad de definir y controlar el significado” (: 63).

La fuerte opinión de Kramersch sugiere que se le otorgue un papel importante sobre el aspecto de la identificación de los géneros discursivos y en particular literarios propios de una cultura en un contexto de enseñanza. Ya en sí, la labor de construir en los estudiantes una conciencia de los caracteres específicos del texto literario constituye un primer paso imprescindible. Además, cada cultura literaria específica —nacional o de un área lingüística— tiene peculiaridades propias en el tema de división o confluencia de géneros que habría que abordar en clase.

<p>Desde una perspectiva cognitivista: el concepto de género encuentra un importante paralelo con el concepto de categoría ya que “Considerado el estudio científico cognitivista de la naturaleza de las categorías, no deberíamos estar sorprendidos de encontrar efectos de nivel básico en las categorías de género [literario], o efectos prototípicos de las categorías de géneros, o los miembros metafóricos de las categorías de géneros [...]” (Turner, 1991: 150). Así que el reconocimiento de los rasgos típicos de esta noción es en sí una tarea de fuerte marca cognitivista.</p>	<p>La teoría de los actos de habla se encuentra relacionada con la parte final de la misma cita de Kramsch considerada arriba: usando la expresión ‘objetivos comunicativos convencionalizados’ la autora retoma la idea de las convenciones establecidas considerándolas necesarias para la performatividad de un intercambio. Las misma elección de un género o la creación de uno nuevo a partir de otros existentes es parte de un acto de habla porque predispone el lector —a interpretarse como centro del contexto receptivo— al contacto con los actos ilocutivos del texto.</p>	<p>Con respecto a la teoría de la recepción estética, es preciso observar que, manteniendo su validez para toda la producción literaria, esta se desarrolla a partir del atento estudio de Iser sobre el género de la novela, tanto en el explícito llamado en su obra preparatoria (Iser 1978: 81 entre otros) como en casi todas las referencias en el estudio principal (1980). En estas dos obras encontramos la atención en la formación del género a partir de la convergencia entre varios de la misma naturaleza y en las evoluciones de los contextos receptivos que se han sucedido.</p>
---	---	--

Tabla 4d – El género en la perspectiva de las teorías del marco conceptual

Con esto se puede afirmar que una definición de los géneros en cuanto base comunicativa del discurso literario y una prudente identificación de las obras en estas categorías —en particular con referencia a los posibles conceptos receptivos— son elementos de tal importancia que no pueden ser prescindidos ni en las fases de preparación a la experiencia textual ni en un contexto analítico simplificado en una clase de lengua extranjera, así como se verá en las formulaciones operativas del capítulo 6.

4.1.5 La cultura como sistema conceptual común

Además de tocar los aspectos analizados en estas cuatro tablas, se encuentra en la obra de Kramersch un quinto elemento de alta trascendencia sobre los aspectos culturales en el estudio literario para estudiantes extranjeros que merece ser explorado haciendo uso de los mismos tres marcos conceptuales. La presentación del tema por parte de la autora se puede resumir en la observación en la que se afirma que “comprender a través de las lenguas no depende de equivalencias estructurales sino de un sistema conceptual común, surgido de un contexto más amplio de nuestra experiencia” (Kramersch, 1998: 13). Si por un lado, estas precisiones se insertan en unas referencias de experiencias de interacción con el pensamiento ‘en lengua original’, como la creación literaria, por el otro establecen un claro vínculo con la construcción de un andamio interpretativo de la realidad de tipo perceptual y figurativo, tanto en la composición de la obra como en sus expansiones lingüísticas. A continuación se presentan las posibles asociaciones entre esta perspectiva y los estudios cognitivistas, pragmáticos y hermenéuticos de la dimensión literaria, manteniendo como punto firme las finalidades didácticas interdisciplinarias e interlingüísticas del presente trabajo.

Si consideramos, para las finalidades de este estudio, la precisión de Kramersch como un llamado a expandir los hábitos de conceptualización del aprendiz hacia el nuevo sistema de la lengua estudiada, encontramos una primera propuesta de estudio y de reforma en las sugerencias de Turner. Este autor subraya la importancia semántica y estructural de las obras literarias en cuanto manifestaciones de elementos comunicativos y de estructuración del conocimiento, invita al desarrollo de hábitos analíticos sobre los mecanismos conceptuales presentados por las obras literarias y propone esta actividad analítica como una forma de una natural expansión y actualización de los métodos clásicos de acercamiento a la literatura para las facultades universitarias especializadas. Los procesos y estilos proyectivos estudiados en su obra (a partir de Lakoff y Turner, 1989 hasta Turner, 1991 y 1996), vinculan a menudo la literatura con la lengua cotidiana, resultan ser recurrentes en el contexto de los hablantes del mismo idioma (sea este local, nacional o transnacional) e incluyen mecanismos lingüísticos y a la vez conceptuales. La gran cantidad de referencias que el autor desarrolla alrededor de estos conceptos cognitivo-literarios encuentran su máxima síntesis en la idea de ‘mente literaria’, en el texto con este mismo nombre

(1996). Ya unos años antes, en su investigación coautorada por Lakoff (1989), Turner abordaba el tema de la presencia de dos niveles, uno universal y el otro convencional, explicando que el modelo cognitivo puede ser la experiencia directa —el mundo físico y sensorial, la naturaleza, la ciencia— pero más frecuentemente aún se entrelaza con la aportación de la cultura, cuyos modelos son típicamente de cierta antigüedad y a menudo opuestos al conocimiento científico (: 66). Para citar su mismo ejemplo sobre el contraste entre imagen cultural y realidad científica, la imagen colectiva difundida en buena parte del mundo occidental —y bien presente en la producción literaria— de las conductas típicas de los lobos (agresivos, que quieren acercarse al ser humano para depredarlo) importan más en esos contextos que los caracteres reales del mismo animal observados por la etología.

Incluso suponiendo la importancia de la universalidad de los procesos cognitivos, es inevitable encontrar una larga serie de tendencias constructivas del discurso comunes a ciertos grupos, desde pequeñas comunidades hasta enteras áreas acomodadas por el uso de la misma lengua estándar. Este tipo de recomendaciones se encuentran genéricamente expuestas también en otro libro de Turner (1991). En la introducción (:viii) se anticipa el papel preparatorio de la tercera parte del estudio (: 151-216, correspondiente a los capítulos 7, 8 y 9) para la construcción de hábitos de análisis, en el contexto literario, de las asociaciones entre el desarrollo de los elementos lingüísticos y el aspecto cultural de la creación de comprensión: “La aplicación práctica [del estudio propuesto] lleva los instrumentos de la retórica cognitiva a incidir en cuestiones de alfabetización¹³ cultural, para indicar cómo la retórica cognitiva puede servir como base para nuestra retórica [literaria y cotidiana]” (Turner, 1991: viii).

En este mismo texto, Turner también introduce la posibilidad de empleo de la perspectiva cognitivista que más interesa en el presente capítulo: el acercamiento cognitivo al lenguaje es definido como un puente para el estudio de varios aspectos de la literatura, entre los cuales sobresale la cultura en ella contenida, en el momento en que incluye un análisis de los modelos y de los procesos mentales que participan en el lenguaje (: 22). Entre los autores que a partir de la misma perspectiva desarrollan una serie de técnicas de análisis literario, las cuales podrían ser

¹³ Para especificar el conocimiento de habilidades básicas de lectura e inferencia de contenido escrito, el neologismo de derivación anglosajona es el término de ‘literacidad’, hasta aquí utilizado para traducir el inglés *literacy*. Sin embargo, cuando es explícitamente utilizado en español o acompañado por adjetivos, como aquí en el nexo utilizado por Turner, es más apropiado el uso en español de la palabra ‘alfabetización’ (Montes Silva y López Bonilla, 2017).

llamadas ‘narratología cognitivista’, hay que señalar a Alan Palmer. Su monografía *Fictional Minds* (2004) está dedicada a la psicología y al pensamiento que el lector inconscientemente supone que se encuentra detrás de las figuras de la narración —no solamente los personajes, sino todas las voces de la narración—. En particular, en cuanto a los procesos mentales de los que habla Turner, Palmer identifica una parte consistente del pensamiento y de su intento de expresión en el lenguaje asumido como un proceso social que da vida a lo que él llama una ‘mente social’; de hecho, el concepto se entrelaza con la perspectiva experiencial e intersubjetiva’ que los mismos Lakoff y Johnson indican como un posible camino para la superación de la dicotomía subjetivismo-objetivismo, en toda la parte final de *Metaphors We Live By* (1980: 195-228), el cual, como ya se señaló, es probablemente el texto inaugural de las vertientes de la lingüística cognitiva consideradas.

La visión de dos autores, Sperber y Hirschfeld, comentada por Palmer (2004: 164), permite observar que la cognición “tiene lugar en un contexto social y cultural. Usa herramientas provistas por la cultura: palabras, conceptos, creencias, libros, microscopios, y computadoras” (Sperber y Hirschfeld, 1999: cxv). Y, gracias a una cita de Palmer podemos también encontrar la definición de cultura en términos cognitivos en la obra de estos mismos autores:

los hechos culturales no son hechos mentales sino distribuciones de hechos mentales y públicos causalmente conectados en una población humana. Más específicamente, las cadenas de interacción —en particular de comunicación— pueden distribuir representaciones mentales similares y producciones públicas similares (como conductas y artefactos) a través de una población. Tipos de representaciones mentales y producciones públicas que son estabilizadas a través de estas cadenas causales son, de hecho, lo que reconocemos como cultural (Sperber y Hirschfeld, 1999: cxxii en Palmer 2004: 164).

Turner, Palmer, Sperber, Hirschfeld y la mayoría de los estudiosos de lingüística cognitiva reconocen explícitamente la especificidad del elemento cultural, también expresado como conjunto de convenciones en una lengua específica y en un tiempo específico. Igualmente, en uno de los textos fundamentales para el desarrollo de esta disciplina Lakoff (1987) afirmaba que “las propiedades de ciertas categorías son una consecuencia de la naturaleza de las capacidades biológicas humanas y de la experiencia de su funcionamiento en un ambiente físico y *social* [cursiva de quién escribe]”. En cambio, observa Langacker —prolífico estudioso reconocido también como uno de los padres de la lingüística cognitiva— comentando la misma cita de Lakoff, “en la aplicación [representada por los estudios cognitivos] sin embargo, la noción [de estas capacidades humanas] está mayormente limitada a los aspectos físicos de la experiencia” (en

Yamaguchi, Tay, Blount, eds. 2014: 30). Es significativo el hecho de que el mismo Langacker, en un ensayo anterior de muchos años, haya abogado por una mayor consideración del elemento cultural en la comprensión de los esquemas a la base del pensamiento lingüístico y de la comunicación no lingüística:

Una objeción a menudo planteada a la 'lingüística cognitiva' es que la lengua y el significado no son exclusivamente (o ni siquiera primariamente) fenómenos psicológicos —no residen en las mentes individuales, sino tienen representaciones distribuidas, que surgen en contexto y son continuamente renegociadas en la interacción social del habla real—. Lo mismo puede ser considerado para la cultura. Ahora no afirmaré seguramente que todos los aspectos de la lengua y la cultura son plenamente representados en las mentes individuales, ni que cualquier individuo posee un conocimiento completo de una lengua o cultura en toda su vasta, detallada complejidad. Al mismo tiempo, pienso que es simplemente equivocado (cuando no incoherente) negar que las mentes individuales son el *locus* primario del conocimiento lingüístico y cultural (Langacker en Pütz, ed. 1994: 26).

El mismo ensayo explora la posibilidad de definir y aislar elementos perceptivos y de su desarrollo comunicativo (lingüístico y no-lingüístico) en sus aspectos culturales y pre-culturales. Gracias también a unas comparaciones entre culturas y lenguas, incluyendo inglés, español, y algunas lenguas uto-aztecas¹⁴ sus conclusiones a) admiten la posibilidad de un antiguo surgimiento de estructuras a partir de habilidades innatas y experiencias corporales y b) reconocen que el desarrollo de todas las fases posteriores de la comunicación ha necesitado de un elemento de aprendizaje que se ha vuelto, palmo a palmo, cada vez más cultural. Por ello, resume finalmente que “la lengua es culturalmente transmitida y un vehículo primario para la interacción y la transmisión” (Langacker en Pütz, ed. 1994: 51-52).

Con base en estas precisiones conclusivas, en otra obra (en Yamaguchi, Tay, Blount, eds. 2014) subraya polemicamente que en esta disciplina sigue existiendo una genérica escasez de estudios que traten específicamente la relación entre la perspectiva cognitivista y el contexto cultural específico, en particular en sus aspectos concretos y ejemplificativos. A pesar de esta frecuente laguna, habría que considerar el valor educativo de las propuestas de la lingüística cognitiva en materia del estudio de la literatura: se trata de la relectura de la construcción proyectiva del pensamiento de la lengua en el material literario, tanto en clave comparativa, entre lenguas, como en sus aspectos intralingüísticos. Este tipo de atención especial a los fenómenos configurativos del lenguaje de las obras pueden constituir una importante tarea didáctica ya a partir

¹⁴ Llamadas también lenguas yuto-nahya, son una agrupación de lenguas amerindas que incluyen el náhuatl y más de veinte entre lenguas mesoamericanas y de las poblaciones nativas de Estados Unidos (Campbell, 1979).

de una comprensión somera de teorías como aquella de la metáfora conceptual, definida por Lakoff y Johnson (1980), y aquellas de los *image-schemas* y de los *blended spaces* descritos por Turner (1996). Considerando las otras vertientes del enfoque interteórico de la presente investigación, el apartado siguiente intenta elaborar una síntesis sobre las otras dos perspectivas, que junto con la imprescindible contribución cognitivista plantean qué es necesario tomar en cuenta en el tema de una visión de la cultura en cuanto ‘sistema conceptual común’, siendo estas la pragmática reinterpretada por la desconstrucción y la hermenéutica fenomenológica. Estas precisiones serán necesarias para entender las actividades de prelectura y aquellas analíticas brevemente propuestas en la segunda parte del capítulo 6,.

4.1.6 El sistema conceptual de la cultura en la desconstrucción y en la hermenéutica

Por lo que se refiere a la comparación entre la existencia de un ‘sistema conceptual común’ como puerta de ingreso a la comprensión de una lengua y otra de las perspectivas del marco conceptual descrito en el capítulo anterior, hay que examinar también la aportación de la teoría de los actos de habla revisitada a través de la desconstrucción, formulada por Miller (2001) en cuanto herramienta para el acercamiento a la literatura. El vínculo entre los aspectos culturales y la teoría de Austin y Searle es frecuentemente citado por Kramsch, como se puede ver en la Tabla 4c en este apartado, y en la cita siguiente: “La lengua puede significar de dos maneras fundamentales, las cuales, ambas, están íntimamente relacionadas con la cultura: a través de lo que expresa o lo que se refiere en cuanto signo codificado (semántica), y a través de lo que hace como acción en el contexto (pragmática)” (Kramsch 1998: 15).

Un ejemplo particularmente articulado del tipo de análisis posible con esa técnica se encuentra en el texto aplicativo de las teorías formuladas anteriormente, *Literature as Conduct* (Miller, 2005): en el capítulo dedicado a la novela *The Awkward Age* (James, 1899), Miller aborda el tema del contexto social a partir de una cita del padre de la teoría de los actos de habla sobre la relatividad cultural y prepara su discurso sobre comunidades y otros grupos: “según J. L. Austin, y para la teoría de los actos de habla en general, la felicidad de un acto de habla depende de la existencia de una comunidad posible” (Miller, 2005: 84). Entre los conceptos del profesor británico que el crítico estadounidense cita para definir el perímetro del contexto de validez de los actos

performativos encontramos el ‘procedimiento convencional aceptado’, el ‘efecto convencional’ y ‘una reunión pre ordenada y ritualizada de expresiones y reglas performativas’ (2005: 84).

En las páginas sucesivas Miller analiza el término clave de su estudio y de la novela objeto del mismo, o sea la ‘comunidad’. Por un lado encontramos un modelo clásico de comunidad, dictado por el sentido común, de un grupo social compuesto por subjetividades preexistentes que se han vinculado con otras subjetividades para el bien común (: 88). El lenguaje de esta es el lenguaje funcional de la intersubjetividad y la convivencia tiende a proyectar una hipotética ‘conciencia comunitaria’ inmortal o ‘conciencia colectiva’ en forma de imagen en la percepción de sus participantes y de los externos al grupo; por el otro, se describe un modelo diferente —más una negación del modelo anterior que una alternativa antitética— articulado por Jean-Luc Nancy (1991) y Maurice Blanchot (1988) y definible como ‘comunidad inoperativa’ o ‘comunidad inconfesable’. En ella los individuos son definidos como singularidades sin los límites claros establecidos por el término ‘subjetividad’: cada individuo se encuentra presente en sus límites frente a un exterior —en sí mismo, no en la comunidad— abismal, sin límites. El lenguaje de este segundo tipo de comunidad es necesariamente figurativo y está caracterizado por figuras retóricas de abuso de términos como la *catacresis*¹⁵. La nueva identidad de comunidad niega la existencia de la anterior, que llega a ser así solamente un ideal en la imaginación de sus participantes. Toda comunidad puede vivir en la ilusión de ser una comunidad convencional pero es en realidad, según Nancy, Blanchot y Miller, una comunidad inoperativa (Miller 1995: 90-93).

El ejemplo que Miller analiza en la obra de Henry James es de un grupo social y geográfico que inconscientemente pertenece a este segundo tipo; sin embargo, incluso en su importante aspecto disfuncional del contraste entre las expectativas y el resultado de la forma de cohesión, los actos performativos de la comunicación de este tipo de colectividad siguen manteniendo parte de su valor en la comunicación entre individuos que creen en un ‘sistema conceptual común’. La perspectiva que esta nueva visión del ‘grupo de hablantes’ de una lengua abre para el presente estudio es simplemente la reafirmación de la existencia de un nivel de indecidibilidad objetiva de las intenciones de la comunicación. Según Miller la construcción, en una novela como *The*

¹⁵ La *catacresis* o *abusión* es una figura retórica que consiste en utilizar metafóricamente una palabra para designar una realidad que carece de un término específico (Estébanez Calderón, 1999).

awkward age, de una comunidad perteneciente al modelo de Nancy y Blanchot marca con determinación la efectividad de la comunicación entre los personajes de la narración: “Es una comunidad cuyos miembros son vinculados recíprocamente por su vínculo con la muerte y por su definitiva inhabilidad para conocerse uno al otro plenamente. [...] En este tipo de comunidad, los actos de habla son casi siempre infelices” (: 140). No obstante, una posible lectura de la afirmación de Miller parece indicar que la falta de realización de los actos de habla no ocurre a causa de la ruptura del pacto convencional vinculado con la lengua, sino por la incapacidad de los participantes del conjunto social representado en la obra para mantenerse coherentes con sus promesas, sus propósitos y con la imagen que quieren proyectar de sí mismos.

Ahora, si nos referimos a una comunidad en un sentido más amplio, como un área geográfica más extensa de un pequeño pueblo o el conjunto de regiones con la misma lengua — agrupado y definido a través de los límites del bagaje cultural y lingüístico común— el punto de Miller, o sea la imposibilidad de cumplir íntima y profundamente con los actos performativos expresados en los actos de habla, pierde parte de la fuerza reformadora que aplica en su análisis a la pequeña comunidad en la novela de James. Globalmente, en este capítulo de *Literature as Conduct* (2005), Miller recuerda la manera en la que, incluso frente a las reglas especiales de la indecidibilidad de la comunicación personal, el reflejo —tentativo— de sentimientos y la cohesión incumplida de un grupo social como la comunidad inoperativa, existe y persiste en un nivel convencional que sigue emitiendo sus intenciones y propone posibles desenlaces de la interacción a pesar del nivel imperfecto y superficial del intercambio comunicación-acción que el teórico norteamericano subraya en su análisis.

En un nivel más práctico, entonces, con respecto a las conclusiones de Miller, se puede observar que la posibilidad de un estudio, más de naturaleza tentativa que de pretensiones exhaustivas, sobre los actos de habla presentes en una obra utilizada en un contexto didáctico puede funcionar de modelo de comunicación de lengua así como fue realmente pensada por un autor, sobre todo en las intenciones comunicativas más evidentes: los pasajes que se decida considerar pueden proveer al estudiante con una muestra viva, auténtica y contextualizada, pero tiene mucho valor formativo también exhibir las debilidades de la comunicación cuando se mantiene la ilusión de que la aceptación de las convenciones es condición suficiente para que los performativos alcancen plenamente su objetivo. Modalidades de empleo de este análisis a nivel

didáctico serán consideradas ya en las primeras aproximaciones a la práctica didáctica del apartado siguiente, y tendrán un espacio más específico en el capítulo 6.

Por el momento, para terminar con las primeras precisiones sobre las observaciones de Miller, vale la pena recordar cómo, según toda la parte de su obra dedicada a los actos de habla en la literatura (2001, 2005), los intercambios a considerarse en fase de análisis ocurren tanto entre los personajes de la narración como entre el texto —personajes y narrador— y el lector, y ambos participantes en el intercambio se encuentran invitados a aceptar las reglas comunicativas dictadas, en primera instancia, por la lengua y la cultura comunes. También en este caso la construcción de generalizaciones será una tarea inicialmente del docente y sucesivamente de un estudiante cada vez más competente, gracias también a un número progresivamente mayor de otros textos (literarios, de comunicación práctica y didácticos) que formarán su repertorio para la comprensión de consideraciones o tendencias en la lengua y en los registros estudiados.

Finalmente, desde el enfoque hermenéutico se puede considerar la cultura como sistema conceptual en la teoría de la recepción estética de Iser. Lo primero que se quiere destacar aquí es que también para el filósofo alemán un punto de partida importante es el papel del aspecto convencional analizado por Austin. Según este último, observa Iser, la primera condición de la que un acto de habla necesita para tener éxito es la invocación a una convención válida para el hablante y para el receptor. Inmediatamente después, en la misma línea, son los procedimientos aceptados los que permiten la aplicación de la convención en la situación. (Iser 1980: 56). También para Iser la definición de Austin del lenguaje de la literatura como vacío y parasitario necesita de una especificación y de una corrección, como ya se vio en la descripción de la teoría reformada por Miller. En el marco fenomenológico la definición de Austin refuerza el hecho de que el acto de habla ficticio produce algo válido pero destinado al fracaso en la realidad, en cuanto su contexto es también ficticio. Entonces este tipo de acto de habla se muestra en cuanto no vacío sino ‘trascendido’¹⁶.

La performatividad del acto de habla en la literatura, en la obra del filósofo alemán, se mueve en el nivel de las emociones y de las intuiciones del lector de textos en cuanto espectador de representaciones, cambia de objetivo pero sigue cumpliendo con uno igualmente importante

¹⁶ Se podrá notar en la explicación completa (Iser 1980: 56-60) que este concepto de acto de habla ‘trascendido’ se parece mucho también a las propiedades proyectivas de la ficción como lo está presentado por Turner (1996).

(1978: 59) en cuanto performativo a un nivel conceptual; en tema de las convenciones, la performatividad aquí conseguida está genéricamente conforme con las expectativas del receptor de la obra. El público de una obra literaria puede entonces dividirse en cuanto a lo que espera exactamente de la obra, pero coincidirá seguramente con el hecho de que lo que esta representa no es ni un hecho de crónica ni un estudio de física o medicina. Asimismo, Iser recuerda y expande otro importante elemento convencional, citando a Stanley Cavell: “la expresión sonora es solo la parte prominente de lo que ocurre cuando hablamos” (Cavell 1969: 12 en Iser 1980: 59): la que se encuentra descrita aquí es la indeterminación característica y general del lenguaje, e Iser subraya que no es solo parte de la comunicación, incluso en la forma sobresimplificada que encontramos en Austin, sino que es el prerrequisito que justifica la interacción diádica aquí propuesta (Iser 1978: 59).

A partir de estas consideraciones se perfila uno de los fundamentos de la visión de Iser de la literatura y de su entera teoría en el momento en que vuelve a plantear parte del modelo de Austin y Searle para afirmar que “el acto de habla no evoca tanto una convención sino la validez de las convenciones, y es esta validez la que el lenguaje literario llama en causa” (: 61). La literatura entonces retoma las convenciones de la lengua cotidiana para crear efectos a partir de los cambios en su validez: “el texto de ficción hace una selección a partir de una variedad de convenciones que se encuentran en el mundo real, y las junta como si estuvieran interrelacionadas” (: 61). Gracias a esta operación el texto “despragmatiza las convenciones que selecciona” (: 61) y da vida a un contexto en el que la convención principal es la posibilidad de romper las convenciones lógicas y lingüísticas del mundo real. Por esta razón, los primeros elementos del repertorio necesario para la lectura de una obra son el mundo externo —generalmente del mismo idioma de la obra— y el reconocimiento de las posibilidades de la literatura de ir más allá de las convenciones comunicativas del mundo real.

A pesar de las posibles dificultades interculturales y entre los elementos de inestabilidad de la comunicación que se pueden resumir en este complejo cuadro, no es difícil encontrar espacios para las aplicaciones didácticas que son el propósito de esta investigación. De hecho el texto literario, con sus muestras de contexto, modalidades de cohesión y coherencia, discurso de literacidad y géneros presenta y sintetiza el sistema conceptual común que se encuentra en la base de la cultura. En un contexto didáctico, gracias a la guía de un docente que tenga presente tanto

sus elementos como sus alternas posibilidades de acercamiento, se puede subrayar la alternancia entre los aspectos lingüísticos conocidos y los rasgos culturales comunes para subrayar aquellos literariamente representativos del mundo de la lengua estudiada así como los elementos específicamente literarios y por eso ‘despragmatizados’. Todo con la finalidad de permitir el desarrollo paulatino de estas habilidades en el análisis de los estudiantes, otorgándoles puertas de acceso a los sistemas lingüístico, pragmático, proyectivo e interpretativo de la lengua meta: el contacto con estos aspectos de la literatura y el posible enriquecimiento ofrecido por el debate en clase conforman el punto de fuerza mayor de una didáctica que considere el rol de guía de estas líneas teóricas en el área delimitada por los vértices del lector, de la cultura, de la lengua y con el texto literario en su centro.

Aclarada la perspectiva teórica necesaria para este contexto didáctico, hace falta identificar un primer nivel de las prioridades y las finalidades de la enseñanza de este tipo; estas últimas, aunque sintetizadas genericamente en el capítulo 6, dedicado a las indicaciones operativas y a las posibles actividades desarrollables, serán aquí esbozadas en el tema de la selección de textos. La operación sugerida, si por un lado no puede prescindir de las dinámicas efectivas llevadas a cabo en el salón —y por consiguiente de los presupuestos conceptuales que las formaron— también tiene que relacionarse con una serie de prejuicios, hábitos sociales y didácticos, supuestas necesidades y oportunidades alternas que pueden competir con cualquier nuevo tipo de diseño para la integración del material literario.

4.2 La selección de textos en relación con los objetivos didácticos

El estudio de los aspectos culturales específicos hasta aquí analizado se ha desarrollado en una serie de puntos alrededor del valor lingüístico-cultural de los términos de ‘contexto’, ‘cohesión’ y ‘coherencia’ en la literatura, subrayando además su importancia como ‘evento de literacidad’, subordinado al reconocimiento del género y relacionado con la formación de un ‘sistema conceptual común y comunitario’ de la comunicación. Estas perspectivas pueden guiar el diseño de los elementos significativos que merecen ser considerados en la doble fase de identificación de objetivos y selección de textos en una clase de lengua extranjera que utilice material literario. Junto con estas consideraciones habrá que tomar en cuenta el potencial de la literatura para desarrollar

competencias ‘existenciales’¹⁷, cognitivas, comunicativas y creativas, de una forma compatible con los elementos sensibles subrayados a lo largo de este capítulo y del anterior:

- la posibilidad de dar acceso a un grupo social conformado por los conocedores de la literatura (en cultura y tradición) de la comunidad de hablantes de otro idioma;
- el uso de un material que constituye —en sí y a través de la formación guiada por el docente— un contexto de desarrollo de habilidades de inferencia y construcción de hábitos conceptuales;
- un conjunto rico de muestras de interacción comunicativa de muchos tipos diferentes, abierto además a varias claves de lectura;
- un material dotado de un importante balance entre elementos explícitos e implícitos (a través de una interacción gobernada por reglas específicas); o sea entre lo que se expresa y la libertad del lector de encontrar aspectos particulares de su significado.

Sin embargo, la tarea de esbozar este primer grupo de recomendaciones aplicativas, aunque aún de una forma experimental, necesita de cinco precisiones más a partir de estudios de Kramersch (1993 y 1998), Widdowson (1975) y Turner (1991) sobre el papel tradicional y las posibles reformas de la literatura en el mundo educativo.

4.2.1 Literacidad formal, literacidad social y otros modos comunicativos

La primera de estas precisiones involucra una percepción que a menudo subyace en los contextos de aprendizaje: es el papel especial que, en la mayoría de nuestras sociedades modernas, se le otorga al texto escrito y literario en la relación entre mundo educativo (escolar y académico) y mundo productivo en general. Estas observaciones se encuentran explicadas en el texto de carácter más genérico de Kramersch (1998). Hablando de la importante diferencia que existe entre escolarización superficial y literacidad afirma que:

¹⁷ Así el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002: 27 y 103) llama la habilidad de “saber ser” donde se implican las actitudes de personalidad que influyen a la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.

El valor general educativo atribuido a la habilidad de ‘hablar como un libro’ —ej. narrar eventos de una manera claramente organizada y analítica [...]— surge de la creencia de que una literacidad reducida en el contexto y centrada en el tópico es útil en general en todos los caminos de la vida (Kramersch 1998: 56).

Además, en otro pasaje sobre el mismo tema, la autora destaca el hecho de que en algunos contextos educativos interculturales ejemplificados la defensa de esta percepción y de su valor pedagógico pueda implicar cierta fuerza opresora que impone modos de considerar la cultura y la tradición educativa por parte del grupo hegemónico, sea esta económica, política o étnicamente, así como de las instituciones que representan estos grupos. Son objeto de esta opresión las minorías lingüístico-culturales, los inmigrantes y también los sectores de la sociedad menos involucrados en estos tipos de intercambios formales¹⁸.

No obstante la distinción marcada, la divergencia no parece ser totalmente insalvable y tampoco el papel de la literatura puede estar tan marcadamente de un solo lado de la división: si existen dos perspectivas de literacidad¹⁹, es decir, por un lado una literacidad como dominio del texto escrito, separada de la comunicación oral y práctica, y, por el otro una literacidad como práctica oral social, en la que “mucho de la coherencia depende del contexto” (: 60), también hay maneras diferentes de ver un fragmento comunicativo “como texto y como discurso” (: 57): Kramersch invita entonces a tomar las visiones como alternativas y no como excluyentes. Conocer los dos modos cognitivos y comunicativos de ambos lados de la sociedad, como ocurre entre los hijos escolarizados de las minorías y los subgrupos considerados implicaría una facilitación para un gran número de contextos laborales e informativos, sin por ello afectar negativamente la competencia en los modos comunicativos típicos de su comunidad específica. Además, como demuestra el estudio de los aspectos más directamente pragmáticos de la comunicación en la producción literaria y algunas muestras de literatura intercultural surgidas entre estos mismos grupos, no todos los fragmentos de una obra son muestras de tratamientos organizados y analíticos típicos del lenguaje escrito, sea esto por razones artísticas o por mimesis del habla común transferida a lo literario.

¹⁸ Cabe recordar aquí que Kramersch no incluye entre estas formas de opresión las instancias de género que tan bien conocidas en estos últimos años y de las cuales se hará mención específica en las precisiones sobre las premisas culturales del capítulo 6.

¹⁹ Sobre el tema del concepto que Kramersch atribuye a este término y para las observaciones propuestas, véase aquí 4.1.3 y la nota 1.

4.2.2 Lengua, cultura e intertextualidad en la literatura

En relación a los temas más cercanos a una posible metodología de la enseñanza a través de la literatura, Kramersch (1993)²⁰ recuerda que no existe ninguna justificación para una verdadera oposición entre lengua y literatura, ya que la primera es la materia de la que la segunda está compuesta (: 8) y al mismo tiempo recuerda que la excesiva separación entre la enseñanza de lenguas y la enseñanza de la cultura conforma uno de los caracteres más críticos en la enseñanza de idiomas en el mundo. Por esto establece el eje central de su recomendación pedagógica afirmando que “la conciencia cultural tiene que ser vista al mismo tiempo como habilitante para la competencia lingüística y como resultado de una reflexión sobre la competencia lingüística” (9). En este texto, además de recordar la centralidad de la simbiosis total entre texto y contexto en una comunidad (Kramersch, 1993:10 citando Halliday y Hasan, 1989: 117) hace referencia a la densidad del lenguaje derivada de otros contextos y de su facultad para convertirse en una serie de referencias ‘intertextuales’. El uso especial del término ‘intertextualidad’ presente en las reflexiones de Kramersch hace referencia a la expansión de su significado presente en la obra de Halliday²¹. A pesar del uso opinable que este autor hace del concepto originalmente perteneciente al análisis literario de Julia Kristeva derivado del dialogismo de Mijaíl Bajtín, Kramersch registra también en otras páginas de su texto (1993: 27) contribuciones más sólidas sobre la expansión semántica que una obra alcanza gracias al uso de expresiones de otras obras. En particular registra importantes contribuciones sobre la densidad que la lengua puede adquirir a través de estas referencias gracias a indicaciones de algunos estudiosos del lingüista soviético, como Cazden y Moroson. Kramersch logra describir entonces una polémica distancia entre las ricas perspectivas dialógicas presentes en el lenguaje literario —entre las voces que componen una obra, así como en la riqueza estrictamente intertextual de sus referencias hacia otros textos—y la tendencia a la simplificación de una parte de la lingüística, que parece tener un papel privilegiado como referente para la didáctica de lenguas. “El diccionario, y la lingüística sistemática son sordos al juego de

²⁰ Se trata de *Context and culture in language learning*, su texto más directamente orientado hacia la didáctica.

²¹ “Cada clase está construida sobre las suposiciones de las clases anteriores en la que los tópicos han sido explorados, los conceptos acordados y definidos.... En un nivel más profundo, la experiencia escolar entera está conectada por una permeante ‘intertextualidad’ que encarna la teoría y la práctica de educación como institucionalizada en nuestra cultura” (Halliday en Halliday y Hasan, 1989: 47 en Kramersch, 1993: 45).

voces e insensibles a la cacofonía de valores” (Moroson: 1986: 4). La invitación para que la didáctica no sea sorda a la fuerza polisémica de la lengua, en la manera en que se encuentra representada en la literatura, es evidente en estos pasajes. Se puede afirmar entonces que el estudio de la literatura con enfoque lingüístico es el terreno ideal para observar las propiedades polisémicas y dialógicas de la lengua; o sea para poder lograr una superación de la didáctica sobresimplificada, basada en la traducción de un término con otro —sin tomar en cuenta la riqueza y la necesaria contextualización del uso de la lengua—. Es en este contexto que el reconocimiento de los rasgos intertextuales de un texto se transforma en un hábito analítico sobre la frecuente riqueza del lenguaje, ya que la lengua “es poblada —o sobrepoblada— con las intenciones de los otros (Bajtín, citado por Cazden, 1989: 122 en Kramersch, 1993: 27).

4.2.3 Lectura eferente y lectura estética

En cambio, entre las recomendaciones de Kramersch aparece un llamado a considerar dos tipos distintos de lectura —en contextos didácticos no mejor especificados— que puede llevar a una lectura opuesta de la visión unificadora apenas afirmada. Se trata de la distinción entre lecturas definidas como ‘eferente’ y ‘estética’: las definiciones, obra de Rosenblatt (1978: 12 en Kramersch, 1993: 122) describen, por un lado, una lectura centrada en la finalidad de extraer alguna información, en particular claramente definible y de naturaleza práctica; por el otro rescata una lectura más participativa, que tiene el objetivo de entretener activamente al lector. Esta segunda, así como es introducida por la autora fundadora de la teoría transaccional, resulta ser no muy alejada del concepto iseriano de lectura estética, centrado en “lo que ocurre durante el acto de leer efectivo” (Kramersch, 1993: 123). A diferencia de muchas partes del texto, en el que Kramersch identifica clásicas dicotomías para proponer su superación, en este caso las dos definiciones parecen marcar la existencia de una verdadera separación. Kramersch opone entonces las dos modalidades de lectura, reconoce la importancia de las dos y afirma, sobre la lectura estética que esta debería concentrarse en “descubrir tanto la voz personal del autor extranjero como la voz cultural de una comunidad de hablantes” (Kramersch, 1993: 123).

Antes que nada, hay que observar cómo en esta cita se encuentran subrayados dos aspectos que el marco teórico aquí utilizado revisita marcadamente. El primero es el concepto de autor que,

tanto la perspectiva hermenéutica de Iser como en la deconstrucción que respalda la nueva visión de los actos de habla de Miller —además que en muchas otras perspectivas teóricas contemporáneas a partir de las obras de Barthes y Foucault— necesita ser considerado como un simple perfil biográfico, alejado de la centralidad que se le otorgó en un tiempo, en las teorías clásicas. En el análisis literario entonces toma un lugar central el concepto de narrador, o una acepción del término ‘autor’ no más como persona sino como función de la narración. En segundo lugar, hay que corregir el concepto de comunidad, siguiendo cuanto afirmado en la primera parte de este capítulo, donde se define como algo idealizado, reformado por el nuevo principio de comunidad inoperativa, vaciado de las excesivas propiedades de coherencia que se les solía atribuir.

Pero, sobre todo, lo que sobresale observando las reflexiones de Kramsch es que el papel del texto de privilegiar uno de los dos tipos de lectura queda totalmente ausente de la perspectiva de esta autora. De forma opuesta, desde el inicio de la presentación de su teoría, Iser (1980: 8) nos recuerda que el texto literario está compuesto por una serie de significados referenciales intercalados por vacíos²² y que es esta misma alternancia que crea la peculiaridad de su uso del lenguaje. De esta manera se configuran situaciones de lectura coherentes con la construcción original del texto, es decir con su intención: en una obra científica, técnica, en un texto divulgativo o explicativo en general, la ambigüedad es controlada, a menudo limitada a referencias, solo en mínima parte abiertas al contexto temático, y el tipo de lectura que el texto propicia será de tipo eferente, en busca de información específica o de formas de conocimiento generales sobre la materia. Al contrario el texto literario necesita mantener cierto nivel de equilibrio entre la función referencial de las palabras de su narración —basada en el terreno común de la lengua y sus convenciones— y sus factores de ambigüedad y vacíos de información, los cuales activan el papel del lector como creador de una realidad nueva, derivada de su encuentro con el texto y de la superposición de sus propias expectativas y reflexiones. La lectura estética, así vista, es una interacción entre la voluntad del lector y la predisposición del texto, típicamente el literario.

Es también posible —y no tan infrecuente— que ocurra una lectura de un texto con finalidades diferentes de las que animaron la redacción del mismo. Es posible entonces que textos

²² En este caso se trata de *emptiness*, aunque en todo el texto aparecen también conceptos similares como *vacancies* y *blanks*.

divulgativos antiguos sean estudiados como obras literarias por su elaborado estilo y sus inferencias indirectas a la mentalidad de su época (como son algunos ensayos de Francis Bacon o la crítica artística de John Ruskin). Esta operación a menudo otorga el papel de producción literaria a lo que no lo era en la intención de su autor y es central en la definición de textos literarios frente a temas como selección y canon. De igual importancia, esta vez más desde la perspectiva de objetivos y actividades, el frecuente desglose de la literatura para la obtención de demostraciones de datos objetivos —aspectos lingüísticos o socioculturales— en cuanto tema específico del debate sobre el uso de la literatura en la enseñanza, como se ha podido observar en algunos de los manuales analizados en el capítulo 2. A pesar de la relevancia de muchos métodos, manuales y estudios que, para sus finalidades, marginalizan (o incluso ignoran) las especificidades de la literatura, hay que recordar que la perspectiva teórica considerada hasta ahora y el planteamiento metodológico que presupone se oponen al uso de la literatura limitado a muestras de lengua viva o retrato de la cultura de su tiempo y espacio, mientras considera imprescindible abarcar sus caracteres propios, los cuales justifican su complejidad y no ignoran su potencial para involucrar la participación del lector.

Para concluir con el tema de las dos lecturas es importante precisar que la identificación de las dos modalidades, aun teniendo plenamente sentido por lo que tocante a la distinción entre dos acercamientos diferentes a los textos, presupone en realidad solo proporciones diferentes de actitudes coexistentes en el lector. Por un lado la lectura estética siempre dependerá en cierta proporción de las palabras del texto entendidas por el lector, mientras por el otro, la lectura eferente de un texto literaria nunca podrá prescindir de una mínima tarea interpretativa, en esos silencios y en esos elementos implícitos que, como se vio en el capítulo 3, Merleau-Ponty define como los espacios entre el pensamiento y la comunicación. Una vez más, el ámbito propuesto para la inclusión de estos elementos en el estudio de lenguas es una enseñanza atenta de los rasgos típicos de la comunicación literaria.

4.2.4 Centralidad de la cultura y centralidad de la lengua

Así como la separación entre los dos tipos de lectura tiene sentido más como método de análisis de tendencias que como marcador de dos actividades diferentes, en una de las obras

principales de un importante autor referente fundamental para Kramersch, Henry G. Widdowson, se puede encontrar un importante punto de vista que justifica un criterio para la selección del material. En la perspectiva teórica de este autor —la ‘estilística’ ya descrita en el capítulo 2— la definición del concepto de ‘literatura como discurso’ abarca:

[...] el acercamiento a la literatura que intenta demostrar específicamente la manera en la que los elementos de un texto lingüístico se combinan para crear mensajes, la manera en la que, en otras palabras, partes de un escrito literario funcionan en cuanto forma de comunicación” (Widdowson, 1975: 6).

Con cierto grado de aproximación se puede considerar su idea de ‘discurso literario’ cercana al estudio de aspectos peculiares de la literatura propia de los referentes considerados en este estudio, aunque, como se recordará en el capítulo 6, la complejidad de sus métodos analíticos no presenta particular afinidad con la visión metodológica aquí propuesta.

De todos modos, cobran particular importancia sus críticas sobre el hecho de que, en el estudio de la literatura y en particular en la clase de lengua extranjera²³ se privilegie un enfoque socio-cultural y se deje el elemento lingüístico en un nivel marginal:

De esta manera, la naturaleza de la escritura literaria como discurso, en el sentido previamente definido, es prácticamente irrelevante. [...] La dificultad de un tratamiento de la literatura como materia cultural, entonces, es que la literatura tiende a convertirse simplemente en un repositorio de datos factuales (Widdowson, 1975: 78).

Una crítica cargada de un tono polémico similar está presente en la obra Turner, en la que se observa cómo, en los programas universitarios para nativos “los estudiantes de doctorado en inglés ahora estudian con frecuencia a Freud y Marx, pero casi nunca el inglés” (Turner, 1991: 15-16).

De la crítica a los excesos culturales presente en Widdowson (Widdowson, 1975: 71-85) y de la invitación de Turner a considerar la literatura como conjunto de fenómenos proyectivos con base en la lengua (1991: 24) viene una doble invitación para que los docentes y diseñadores de programas y syllabus no olviden mantenerse atentos a la literatura como fenómeno centrado en las palabras y a lo que hacen directamente las palabras, tanto en la fase de planeación de cursos y actividades como en el estudio de la selección de textos. El estudio de la literatura en general, y aún más de su integración en la clase de lengua extranjera, no puede perder la prioridad otorgada

²³ Aunque su discurso intenta abarcar también la clase de primera lengua en la educación secundaria británica.

a los elementos lingüísticos y discursivos, aunque esto implique una parcial omisión de elementos de profundización cultural o social.

Existe además un ámbito en el que los conceptos de lengua y cultura se superponen recíprocamente, y distinguir el aspecto cultural o lingüístico se convierte en una tarea teórica ajena a la planeación didáctica. Hall resume una parte de este debate cuando afirma que

Kramsch, como Pope (1995) o Carter y Long (1987, 1991) invitan al desarrollo de una metodología para involucrar a los aprendices como participantes activos en estos procesos lingüísticos y culturales y exploradores de estos mismos. La literatura en lengua extranjera es vista por Kramsch como un lugar privilegiado para encontrar estos nuevos discursos y sentirse incómodo a causa de ellos (Hall, 2015: 151).

El docente conocedor del contexto de donde procede la lengua estudiada puede identificar, con cierto margen de libertad, estructuras, tendencias idiomáticas y hábitos comunicativos para poder entrenar a los estudiantes a reconocerlos —en comparaciones bilingüísticas y biculturales— gracias a la observación y sucesivamente a aplicarlos apropiadamente en sus producciones. Por ejemplo, en textos originales de la producción literaria y en toda producción de hablantes competentes se pueden ver reflejadas peculiaridades del conjunto comunicativo de la lengua y de la cultura —nacional o de un área acomunada por el mismo idioma— como podrían ser la frecuencia de proverbios y refranes en el caso del español, la densidad de regionalismos y tautologías en el italiano o la tendencia hacia una serie de aposiciones y figuras idiomáticas —muchas de las cuales son de origen bíblica— en el caso del inglés.

4.2.5 La autenticidad del texto

Junto con los aspectos constructivos y lingüísticos —desde el léxico a las ambigüedades pasando por gramática, pragmática y propiedades proyectivas— y los principios del acercamiento cultural al texto hasta aquí considerados, hay que tomar en cuenta un importante principio de selección del material: la autenticidad del texto. Sobre el tema, Kramsch nos recuerda:

El término ‘auténtico’ ha sido utilizado como reacción en contra del lenguaje prefabricado artificial de los libros de textos y de los diálogos instructivos; se refiere a la manera en la que el lenguaje es usado en una comunicación no pedagógica, natural (Kramsch, 1993: 177).

Sin embargo, si por un lado reconoce la plenitud del texto auténtico como muestra de lengua real, viva y didácticamente útil²⁴, por el otro acepta la revisión del papel de autenticidad operada por Widdowson, que ya en 1979 este autor proponía no considerarla una cualidad propia de la lengua, sino una cualidad otorgada a la lengua por el receptor: “la autenticidad en esta perspectiva es una función de la interacción entre el lector/oyente y el texto que incluye las intenciones de un escritor/hablante” (Widdowson, 1979: 166 en Kramersch, 1993: 178).

Antes que nada, para corregir la persistencia de una perspectiva parcial que no es coherente con el marco teórico aquí considerado, cabe recordar que según el modelo hermenéutico la intención autoral no ha de considerarse un tesoro perdido que el lector rescata: el significado es el resultado de una interacción entre los elementos en el texto y el papel activo del receptor. No obstante, en esta necesaria corrección es innegable la validez de la contribución de Kramersch y Widdowson, quienes identifican una perspectiva relativa y contextualizada de la autenticidad; por esto, se puede afirmar que en la práctica didáctica el punto de encuentro entre los objetivos y las propiedades necesarias de los textos que se quieren utilizar dependen de las decisiones del docente en cuanto primer facilitador de principios y materiales: es el instructor competente quien puede establecer que un texto sea suficientemente auténtico e inteligible, para poder así explorar las sucesivas perspectivas consideradas para su uso didáctico. Si por un lado el texto simplificado puede cumplir con las funciones básicas de una enseñanza en niveles inferiores, por el otro es en un texto original, completo y correspondiente con las intenciones de un autor de literatura —y no a los de los textos simplificados para su uso pedagógico—, donde el docente encuentra el máximo espectro posible de muestras de lengua viva, en todas las perspectivas analizadas hasta aquí.

4.2.6 Los principios de la selección y el papel de la libertad del estudiante

Como conclusión de este apartado se puede resumir que el tipo de estudio de lenguas extranjeras con uso de material literario aquí propuesto tendría, genéricamente, que:

²⁴ Particularmente centrado en el tema es el pasaje de la autora en el que afirma que “Como los intercambios orales, los textos auténticos requieren a los participantes responder a conductas que son socialmente apropiadas al entorno: el estatus de los interlocutores, el propósito, el tono, géneros y elementos instrumentales del intercambio, y las normas de interacción acordadas entre hablantes nativos” (Kramersch, 1993: 178)

- dar prioridad a textos auténticos, más ricos en todos sus aspectos comunicativos y más coherentes con las peculiaridades de la literatura, sin por ello excluir la posible inclusión en el curso de textos simplificados;
- privilegiar lo más posible el texto completo —de cualquier extensión sea oportuna— considerando el pasaje o el extracto aislado de una obra original como una porción insuficiente para entender los elementos explícitos y poder activar la inferencia de los elementos implícitos;
- basarse, en la parte inicial del tratamiento de un texto, en la comprensión de sus elementos estructurales, léxicos, de cohesión y de coherencia en cuanto fundamentales para poder proceder en los niveles siguientes de su estudio;
- incluir muestras y actividades de análisis, inicialmente organizadas por los docentes y gradualmente más orientadas hacia la práctica independiente, de a) los elementos metafóricos y proyectivos de un texto como manifestaciones sociales del lenguaje, b) de los actos de habla de los sujetos de la narración, incluyendo la operación de creación de un contexto ficcional y c) de los espacios que el texto organiza entre afirmaciones y elementos ambiguos, para el desarrollo de la interacción con el lector;
- prestar cierta atención a los elementos culturales en cuanto operación funcional e integrada al aprendizaje lingüístico, sin caer en una lectura que privilegie lo cultural sobre lo lingüístico;
- dar suficiente espacio, junto con los varios elementos históricos y de la historia de la literatura que podrían demostrarse prescindibles, a una oportuna identificación del género literario en los dos contextos del tiempo de la creación de la obra y del contexto receptivo actual, con posibles integraciones de momentos intermedios que intervinieron en la percepción del género o del texto mismo;
- dar espacio a la reflexión sobre los diferentes rasgos del texto literario en cuanto muestra típica de registro escrito o con particulares niveles de oralidad, así como, donde sea posible observar la importancia de estos dos rasgos en el contexto de la lengua extranjera estudiada;
- considerar siempre la literatura como un contexto comunicativo en el que, aun en la infinidad de contactos —imitaciones, relaciones, intercambios— con la lengua extraliteraria, residen caracteres propios y típicos de sus formas de expresión.

Como resultado, un uso de la literatura en cuanto material de un curso de lenguas extranjeras (y, así como se verá en los capítulos siguiente, en cuanto experiencia específica), basará la selección de textos en estos señalamientos y en un oportuno balance entre ellos: en su diversidad de importancia, en las posibilidad de tener acceso a los textos que puedan satisfacer un tipo de actividad u otra y que puedan permitir seguir cuantos más criterios posibles. Para terminar hay dos principios más que pueden, por el momento, integrar la selección de textos. El primero, en su simplicidad, es una importante recomendación presente en varios textos sobre la integración literatura y lengua: la posibilidad de que una parte de los textos sea seleccionada por el alumnado. En particular en una de las primeras monografías analizadas en el capítulo 2 (Brumfit y Carter, 1986) se recuerda la solidez, desde la perspectiva organizativa y de la motivacional, de la práctica docente basada en una doble selección de textos: algunos escogidos por el docente y otros por los aprendices. Si por un lado, los textos de las actividades comunes de análisis y formación de hábitos sobre los puntos importantes del curso serán establecidos por el formador, por el otro es recomendable permitir que cada lector seleccione —o por lo menos elija desde un conjunto pre-seleccionado por el docente— una parte del material según sus intereses, para leer y luego poder seguir las necesarias tareas analíticas en un contexto de mayor motivación.

El segundo aspecto es la posibilidad de que persista un concepto tradicional de canon literario que afecte la selección de textos en la clase de lengua extranjera. A pesar de la brevedad con la que el argumento será tratado, la importancia del debate y la especificidad del tema invita a dedicarle un apartado específico, con la comparación entre varias posiciones del mundo de la literatura y de la enseñanza.

4.3 Desde el concepto original de canon a las posibles perspectivas de reforma

En la operación de selección de textos literarios en un contexto educativo, sea este con finalidad lingüísticas, culturales o exquisitamente literarias, la presencia del concepto de cierto canon literario oficial, en cuanto conjunto de obras a partir del cual es posible operar una selección para la aplicación didáctica, es un factor que no debería ser ignorado, puesto que es casi siempre subyacente en la reflexión de los que construyen la programación didáctica. Todo docente y

formador ha estudiado y conoce la literatura a través de un elenco de obras a las que les fueron otorgadas, implícita o explícitamente, cualidades de mérito (literario y cultural) para que se les consideren imprescindibles en la construcción de una formación y competencia literaria básica. Como recuerda uno de los autores de referencia del presente apartado al momento de considerar la posibilidad de unas nuevas consideraciones sobre el canon:

El entero asunto es más urgente, y más central para nuestros sistemas educativos de lo que puede parecer, Un canon es realmente solo una lista [...]. Pero las listas implican elecciones. Ser elegido no es un asunto menor, en el momento en que son los libros canónicos los que interactúan, forman una especie de conjunto (Kermode, 1994).

La finalidad del análisis de estas últimas páginas es entender si existe una fundamentación teórica (histórica, estética, ideológica) en la convergencia de algunas propuestas en favor de la existencia de un canon o de sus posibilidades de revisión, en cuanto aberturas hacia el cambio; en esta perspectiva es importante no prescindir del valor de la tradición y no descartar con excesiva prisa los aspectos necesariamente conservadores que subyacen en ciertas operaciones culturales. Para elaborar conclusiones con base en un concepto actualizado de canon literario se examinarán puntualizaciones y propuestas en la obra de John Guillory (1983, 1993), Frank Kermode (1985, 1988 y 1994), Harold Bloom (1994) y Paul Ricoeur (1984), elaboradas a partir de una comparación entre propuestas de tipo más ortodoxo, por un lado, y más drásticamente revolucionarias, por el otro.

4.3.1 Historia e ideología en el concepto tradicional del canon.

El primer ensayo aquí considerado de John Guillory (1983) presenta un punto de partida para el estudio de un concepto de canon literario posible, lo cual intenta ser cercano, al mismo tiempo, al tema del valor de la literatura y a las consideraciones de tipo casi antropológico en la producción y en la apreciación moderna de la literatura. En los primeros años del mismo periodo considerado para las revisiones documentales y teóricas del presente trabajo, es decir entre los años '70 y los '80, Guillory observó la naturaleza del canon desde una perspectiva intermedia entre dos extremos: su análisis consideró, por un lado, las ideas clásicas que unen la crítica literaria de los años '30 a la tradición educativa del *New Criticism* de los años '50 y por el otro, las invitaciones hacia reformas más disruptivas contenidas en las propuestas de las décadas inmediatamente

anteriores a su estudio. Primariamente es útil observar que, en su ensayo, la definición de ‘canon’ que rige el discurso no es la de un simple elenco de textos elegidos, sino que es una verdadera organización de textos basada en razones al mismo tiempo historiográficas, estéticas y culturales (en el sentido ideológico), pero sobre todo educativas, ya que de la selección depende la formación de un currículo escolar (Guillory, 1983: 173; una definición similar se encuentra también en Hall, 2015: 106). El primer punto sobre el que Guillory desarrolla sus observaciones más originales es el tema de la cercanía entre los elementos ideológicos, las identidades culturales y la manera en la que la centralidad de estos dos impide una reflexión sobre el valor estético de las obras canónicas. Su propuesta de superación parcial del papel catalizador de los elementos ideológicos incluye una crítica a una frecuente definición de valor que tiende a auto-justificarse y afirma que “si el proceso de formación de canon no está excluido de los sistemas de producción ideológicas, debería ser posible moverse más allá de la tautología masivamente resistente de la historia literaria: que las obras *deberían* ser canonizadas porque *son* buenas” (1983: 174; cursivas en el original). Su análisis arranca de un estudio sobre la propuesta unitaria de canon contenida en dos obras de T.S. Eliot (1933) y Cleanth Brooks (1947). El ensayo en general no encuentra, en sus conclusiones, alguna prueba de la existencia de un valor estético común, reconocible o ampliamente compartido, en las obras que la didáctica tradicional considera canónicas. Parafraseando sus palabras, podemos afirmar que su argumento comprobó que las elecciones canónicas son particularmente determinadas por el contexto histórico y que no representan necesariamente la arbitrariedad de la preferencia personal o la seguridad evaluativa del consenso de los grupos (Guillory, 1983: 195), sino un encuentro todos de los factores y eventos que han moldeado el concepto de canon vigente. Sin embargo, sus observaciones finales son útiles por la defensa de la necesidad de un canon que contienen, junto con una propuesta concreta de apertura hacia un concepto reformado o, incluso, un criterio para la construcción de un renovado corpus canónico contemporáneo:

Si la tradición (y todas las continuidades que la literatura y la religión han transmitido en el pasado) decae con el decaimiento de la ortodoxia, entonces es irrecuperable. Es más práctico, si no inevitable, que consideremos lo que significa que la "diferencia" se ha convertido en nuestra categoría crítica central; por lo menos, esto significa la dificultad permanente de formar un canon aceptable para un consenso de cultura literaria. Esta condición la querría describir como el estado de heterodoxia, en el que la *doxa* de la literatura no es una paralizada alusión a un dios escondido sino una enseñanza que establece la lucha de la diferencia (: 195-196).

Los mismos temas del ensayo hasta aquí considerado fueron sucesivamente desarrollados por Guillory para convertirse en un capítulo (1993: 134-175) dentro de un texto completo dedicado

al tema del canon en cuanto ‘capital cultural’. En general el texto incluye un estudio sobre el papel de la lectura literaria en la sociedad moderna; algunos de los comentarios sobre la evolución de los modos de recepción de la literatura formarán parte del material considerado en la investigación sobre lectura e interpretación del capítulo siguiente del presente estudio. Asimismo, sobre el desarrollo del canon en esta sección, la nueva versión del ensayo anterior lleva las reflexiones a una mayor conectividad entre el análisis del conjunto teórico-didáctico de Eliot y Brooks en los años ’50 y las evoluciones del tema hasta los años ’90. Se observa así la polarización de la relación con la literatura hacia dos posiciones extremas: por un lado una mayoría de lectores de literatura de consumo, para masas, y por el otro un mundo académico que conoce la producción para las masas, pero se resiste a una reforma de la tradición literaria en ese sentido:

El efecto de la pedagogía del New Criticism fue, más bien, el de producir un tipo de cultura literaria recusante, al mismo tiempo fiel a la autoridad casi-sagrada de la literatura, pero que paga tributo al mismo tiempo a la autoridad secular de una cultura de masas menospreciada. Para los recusantes los artefactos de la cultura de masas pueden ser consumidos con cierta culpa, o cierto alivio, pero para los que juraron lealtad a la autoridad secular, esa cultura les proporciona todo lo que hay que consumir (1993: 174-175).

Si bien el estudio de Guillory sobre cultura alta-académica y cultura de masas permite entender una distancia no definitivamente irreconciliable entre estos dos mundos, su capítulo siguiente (1993: 176-265) registra las presiones de los movimientos de reforma que a partir de los años ’60 han fomentado la inclusión en el canon de obras filosóficas, de temas sociales, de minorías y de perspectivas anteriormente marginadas: la falta de un análisis de modos y fundamentos de la inclusión en sus conclusiones dejan entonces una importante carencia de propuestas sobre cómo armonizar una expansión que parece posible. No obstante este límite, el texto constituye una importante descripción sobre una serie de crisis del concepto de canon que se están acumulando hacia un estado de crisis general (: 265) y en el que se reconoce que la situación obliga a una recuperación de un equilibrio a través de una reconceptualización operada por la crítica literaria.

4.3.2 De los elementos estéticos a las propuestas de reforma

Considerado necesario entrelazar en este punto el estado de la cuestión sobre el canon con las finalidades de este trabajo, es preciso aquí recordar que para el empleo sugerido en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, no es necesario un estudio extensivo de los elementos extratextuales, sino que deberían de encontrarse elementos que exalten el valor intrínseco y

estético del texto. Más allá de los problemas ideológicos y sociales, que la enseñanza de lenguas debería dejar al margen, y de los caracteres de literariedad de las obras que moldean el canon mismo —los cuales constituyen el objeto de estudios teóricos de mayor profundidad—, es oportuno recuperar en este contexto la parte final de la reflexión de Guillory, sobre el concepto de valor “estético” de las obras que tienen que incluirse en una selección significativa. Debido a la importante consideración, derivada de Barbara Hernstein Smith, de que “la estética en sí es imposible de aislarse del mundo social, que no posee especificidad” (Guillory, 1993: 292), pues aislar un criterio puramente estético para la selección de textos se vuelve imposible. Sin embargo, después de haber ilustrado la estrecha red de influencias entre valores sociales, culturales, históricos y selección, así como haber reconocido que “el punto no es hacer desaparecer el juicio sino reformar las condiciones de su práctica” (: 340), el autor puede esbozar una propuesta conceptual para una reforma: la base para el cambio sería la ampliación del inevitable “juego de la cultura” con la integración de un “juego estético” basado en la socialización y, se puede interpretar a la luz de afirmaciones anteriores, cierta dosis de consenso general —tanto en los criterios para la producción como para la recepción literaria—.

En un periodo intermitente entre las dos obras de Guillory, un importante teórico de la literatura, Frank Kermode escribió algunas páginas de cierto valor sobre el complejo tema de la apreciación y la valoración de una obra fuera de su propio tiempo, en su texto *History and Value* (1988). En particular su atención se detiene en las diferentes perspectivas de la relación entre recepción y selección del capítulo 6, *Canon and Period*. Aunque sus consideraciones toman en cuenta posturas tradicionalistas sobre el tema, como son las definiciones de Anthony Savile (en Kermode, 1988: 143) u opuestas perspectivas de renovación más históricamente contextualizadas en nuestros tiempos, como en el frecuente ejemplo de la alianza entre “feminismo, afronorteamericanismo y desconstrucción [derridiana]” (: 151), los referentes teóricos de Kermode parecen encontrar soporte en una tercera dirección. El conjunto de teorías hermenéuticas contenido en la obra de Gadamer y de Jauß (Kermode, 1988: 143, 148, 149), que estudian la división en periodos históricos y la evolución de la apreciación de obras según la relación entre el periodo presente y cualquier periodo considerado (y las finalidades estéticas-ideológicas por las cuales un periodo es elegido como objeto de estudio), forman el marco del análisis de Kermode. En primer

lugar, este identifica la razones primarias detrás de la selección de un canon en relación con su objetivo de describir un periodo literario pasado:

Parece, pues, que el concepto de periodo no solo hace que la historia se vuelva manejable, sino que, inevitablemente, implique una valoración. De modo que esas características, pensadas para conferir valor (o su contrario), pueden ser buscadas en cualquier parte si el objetivo es producir otras evaluaciones basadas en un periodo arquetípico (: 159).

Una segunda parte de la reflexión para intentar una superación parcial del vínculo entre una visión teleológica (o sea finalizada a alguna demostración) de la tradición y de la separación de la historia en periodos significativos es la argumentación a favor de una elección consciente y coherente con las finalidades de construcción de sentido de la literatura en nuestros tiempos:

Como indica Popper, «aunque la historia no posee un sentido, nosotros podemos conferirle uno» Popper cree que debemos elegir esos sentidos como elegimos nuestras metas en la vida [...]. Los sentidos necesariamente varían, pero debemos aceptar que es bueno asegurarse para ello el acceso [...] a una parte del pasado susceptible de ser renovado y convertido en valioso para nuestro presente (Kermode, 1988: 162).

La definición de una posibilidad de reforma de canon, sin abolición o drásticos redireccionamientos hacia otro *corpus* de textos, contenida en las conclusiones del ensayo (: 165-166) se transforma en un intento de convergencia —hacia una dimensión transhistórica— entre una herencia valiosa y nuevas exigencias ideológicas y, por eso, estéticas:

Una noción accesible de canon y una idea mesurada de la historia son necesarios, tanto para que el pasado, en tanto que valor, tenga alguna posibilidad de sobrevivir, como para la necesaria rehabilitación de lo injustamente relegado. Por esto es valiosa la tradición del valor, aunque posea defectos. Ciertamente, debe ser de continuo examinada, de modo que el pasado, empobrecido por nuestras manipulaciones selectivas, no se reduzca aún más en su innecesario sometimiento a la moda o al prejuicio (: 166).

Un diálogo a distancia sobre la postura de Kermode se puede ver a través de una breve serie de citas y referencias en torno al polémico texto de Harold Bloom, *The western canon* (1994), que en tiempos tan recientes defiende la necesidad de un canon rígido y ortodoxo muy parecido al concepto de Eliot o a una selección digna de una universidad inglesa o norteamericana del inicio del siglo XX²⁵. En defensa de su propuesta, Bloom cita a Kermode, definiéndolo, con mérito, “el mejor crítico inglés vivo”, y recordando sus palabras en *Forms of Attention* (Kermode, 1985)

²⁵ Como bien resume el artículo de Mishra y Mendelsohn (2014), con el paso del tiempo queda bastante claro cuan interesante ha sido la propuesta de Bloom de un canon de tipo tan tradicional, pero, al mismo tiempo, escasamente aplicable a los constantes cambios en el sector de estudio de la literatura: “[El texto] ofrece una intuición invaluable al pensamiento del pasado que ha ayudado a formar el presente. Pero los cánones también inevitablemente se mueven y expanden, no solo consagrando el pensamiento del pasado sino reflejando una percepción en evolución sobre mundos y culturas en los que vivimos en el presente. Es por esta razón que un canon razonable hoy incluirá voces que quedaron sin ser escuchadas en el siglo 18 – o incluso hace 50 años” (Mendelsohn en Mishra y Mendelsohn, 2014).

defiende “los cánones, que niegan la distinción entre saber y opinión y son instrumentos de supervivencia contruidos para que resistan el tiempo, no la razón” (Kermode 1985 en Bloom, 1994: 13 y 14). Siempre en defensa de un canon conservador, a través de las palabras del otro teórico, Bloom subraya que, por un lado “su defensa ya no puede ser asumida por un poder institucional central” y “no puede ser obligatorio”, por el otro “resulta difícil imaginar cómo las instituciones académicas podrían llevar a cabo sus actividades normales, incluida la contratación de profesores” (Kermode 1985 en Bloom, 1994: 13 y 14). Sin embargo, el uso de las palabras de Kermode aquí es instrumental a la operación reaccionaria de Bloom: como se ve en el texto de 1988 citado anteriormente, Kermode no defiende un canon occidental ortodoxo y casi inmóvil, sino la existencia de algún canon de referencia, incluida una revisión de una versión anterior que no sea excesivamente revolucionaria. La demostración de la divergencia de opinión se encuentra en una reseña del mismo Kermode (1994) del texto de Bloom, en la que, sin atacar directamente el texto, precisa los límites de su interpretación del concepto:

Puede ser que su preocupación por las competencias agonistas haya oscurecido bastante la visión de Bloom sobre cómo funciona la tradición; por una razón, que él piensa en las obras como algo que lucha por su papel dentro del canon, mientras de hecho estas no pueden hacerlo sin portavoces (Kermode, 1994).

El único criterio puramente estético sutilmente introducido por Kermode como justificación de un particular prestigio gozado por algunas obras (a lo largo de las varias construcciones de cánones en la historia) hace referencia a una apertura parcial que apunta hacia interpretaciones diferentes, de manera similar a las de sus referentes hermenéuticos, Jauß y Gadamer. Estos autores, citados en su estudio anterior (1988) junto con las propiedades que tiene la literatura de activar experiencias a través de su ambigüedad, permiten a Kermode una síntesis de las mejores facultades de los textos para ser interpretados de las maneras más amplias y ricas, trazando así un puente entre las visiones que van desde la obra de Empson (1947) hasta Iser (1980):

Ser elegido no es un asunto menor, desde el momento en que son los libros canónicos los que interactúan, forman un todo, para ser explorado generación tras generación por lectores formales, todos con expectativas diferentes; así que tienen que ser extraños, fundamentalmente inescrutables, o simplemente se volverán obsoletos, de desvanecerán en el trasfondo de un periodo pasado y sus suposiciones y expectativas. Puede ser que los candidatos tengan que ser misteriosos para ser incluidos, pero estar incluidos seguramente los hace más como tales (1994: S/N).

Resulta entonces claro que, en a las perspectivas que Kermode presenta en tres momentos y ocasiones diferentes (1985, 1988 y 1994) se puede percibir el encuentro entre un cuadro descriptivo del canon siempre coherente y una propuesta conceptual de reforma aceptable, tanto

para definir el delicado equilibrio entre cánones anteriores y operaciones de construcción de un canon contemporáneo como para comprender y aplicar criterios de valor literario implicados en una reforma. Estos criterios, aunque limitados por las imprescindibles implicaciones históricas e ideológicas indicadas por Guillory (1993), presuponen la existencia y la persistencia de criterios estéticos de cierta utilidad en la selección de textos.

El tema último para la construcción de un canon, sea este de marca más tradicionalista o reformado según criterios más inclusivos, se encuentra entre las finalidades previstas con las que una programación educativa selecciona los textos. Junto con la importancia histórico-ideológica y la propiedad de interactuar con las expectativas de generaciones diferentes de lectores, un elemento más que una obra puede poseer para poder alcanzar el papel de texto canónico es indicada por Paul Ricoeur (1985): se trata de la posibilidad de representar el ‘paradigma’, palabra que engloba los términos de forma, género y tipo, perteneciente a la tradición anterior y de representar importantes evoluciones hacia los ‘paradigmas’ de la creación posterior. Observa Ricoeur: “estos paradigmas, nacidos a su vez de una innovación anterior, proporcionan reglas para la experimentación posterior en el campo narrativo” (1985: 138). Si las finalidades de la construcción del currículum son de formación de una conciencia sobre estilos y géneros, un canon que registre las alternancias entre sedimentación e innovación del ‘paradigma’ seleccionará textos en este sentido. Análogamente los programas escolares que transmiten los pasos más importantes en la creación de una identidad nacional consideran la vertiente ideológica cultural como central y la periodización en épocas históricas como un criterio guía aún rescatable.

¿Qué finalidades podría perseguir entonces un canon de textos para el estudio de la literatura como instrumento de estudio de las lenguas extranjeras? Tres son los factores que se consideran aquí de mayor relevancia y se presentan en orden de prioridad: es decir la relevancia para el estudio lingüístico (véase capítulo 6), la presencia de elementos de interés del marco interteórico considerado (capítulo 3) y la posibilidad de que estas obras formen parte de algún canon oficial empleado en el país de la lengua estudiada. La razón detrás del primer criterio es la necesidad de que un texto no encuentre excesivos elementos de dificultad que impidan cualquier forma de interacción —lectura, interpretación, análisis— con el texto. Con referencia al segundo criterio, en la interacción entre el texto, el estudiante y los marcos teóricos, se puede ver una serie de elementos significativos en el apartado 4.2.6 en este capítulo, aunque un desarrollo tentativo de

dinámicas didácticas formará parte del capítulo 6. Finalmente, para justificar cualquier intento por mantenerse cerca de un canon oficial de un contexto de la lengua nativa, y concluir así el tema de la cultura con una referencia directa a la inclusión didáctica, es útil regresar a uno de los primeros temas del presente capítulo: para un estudiante de una lengua extranjera conocer una parte de algún canon, reaccionario o inclusivo que esté, actualmente en uso, en el país o en los países, forma una puerta de acceso para la comunidad cultural de los hablantes o conocedores de la lengua y de sus elementos históricos e ideológicos.

Capítulo 5 Lectura extensiva e interpretación del texto literario

En el capítulo anterior se han explorado dos temas relacionados con un primer acercamiento del marco teórico, propuesto en el capítulo 3, sobre las cuestiones generales del empleo de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras: el papel de la cultura y los conceptos relacionados con la selección de textos. El análisis de los aspectos culturales en el estudio de la importancia de la literatura considerado en la primera parte del capítulo ha permitido tomar en cuenta el correcto nivel de contextualización de las obras, así como la importancia de temas como el género literario y la percepción de la comunidad de hablantes en forma de premisas sobre las actividades de lectura propiamente dichas. En la parte final se ha considerado con atención un tema específico relacionado con la selección de textos; es decir, el debate acerca de supuestos cánones —en el sentido de agrupación de obras merecedoras de particular atención— basados en valores estéticos y tradicionales, los cuales reivindican periódicamente su necesidad de conservación o supervivencia, en contraste con los movimientos de reforma de esta misma selección.

Por un lado, las dos partes del análisis han permitido definir una serie de propuestas relacionadas con el alcance cultural y con la importancia de la selección de textos empleados en el estudio de las lenguas extranjeras; por el otro, esos apartados constituyen un primer ejemplo del método empleado en los tres capítulos conclusivos, en cuanto están conformados por el estudio entrelazado de las consideraciones de algunos autores que han escrito de cultura y canon —en particular Kramsch, (1993 y 1998), Widdowson (1975), Kermode (1985, 1988 y 1994) y Guillory (1983 1993)— con los referentes teóricos presentados en el capítulo 3 y compuestos por la hermenéutica fenomenológica de Iser (1978 y 1980), la teoría cognitivista de la mente literaria (Turner y Lakoff, 1989 y Turner, 1991 y 1996) y los actos de habla en la literatura (Miller, 2001 y 2005). Este primer banco de prueba ha permitido encontrar los elementos del enfoque conceptual que mayormente contribuyen para aclarar un acercamiento aplicativo a la relación entre literatura y aprendizaje lingüístico.

En este capítulo y en el siguiente, los cuales representan la parte más aplicada de toda la investigación, el mismo marco teórico será puesto al servicio de la comprensión de los rasgos de

dos tipos de lectura específica: la lectura extensiva y la lectura intensiva, y de la elaboración de propuestas didácticas relacionadas con estos dos tipos de práctica; por esta razón, mientras el sexto (y último) capítulo estará dedicado al estudio de experiencias de lectura literaria analítica en las propuestas contemporáneas²⁶ y en una propuesta específica de esta investigación, así como al diseño de una secuencia didáctica completa, en el presente capítulo se observarán los rasgos y los hábitos de la lectura literaria con la finalidad de una comprensión general. Temas como los conceptos generales de los procesos de formación del perfil de un lector, los momentos significativos de la historia de la lecto-escritura, la concepción de la lectura como fenómeno recreativo y social y el estudio de la relación entre el texto y su público a nivel académico serán abordados a partir de las visiones en conjunto ofrecidas por dos libros de Karin Littau (2006) y Maryanne Wolf (2008). A partir de este grupo de consideraciones y de su fundamental integración con el marco teórico del presente trabajo será posible entonces establecer algunos objetivos pedagógicos en términos de formación de hábitos de lectura, comprensión e interpretación, indicaciones para conseguir estos mismo hábitos, así como las fortalezas y debilidades de su aplicación en las actividades específicas para lectores en lengua extranjera. Finalmente, un importante valor agregado, será subrayado en el último apartado; es decir, la consideración sobre la importancia de estos hábitos en el periodo histórico marcado por los fuertes cambios que estamos viviendo, con los desafíos al mundo tradicional de la lectura lanzados por los soportes digitales y los nuevos horizontes de la narración ‘en la pantalla’.

5.1 Elementos de la lectura extensiva literaria y el papel del lector

Entre la mayoría de los autores considerados hasta ahora, sean ellos de teoría de la literatura, de la lengua o desarrolladores de propuestas didácticas y en el uso común del lenguaje, no es raro encontrar cierta convergencia entre la práctica de la lectura como hábito y los textos literarios. De la misma manera el tipo de lectura más frecuente y natural asociado al binomio literatura-entretenimiento sería la lectura extensiva. Si bien existen contextos teóricos, tanto en los estudios de lingüística comparada o en los análisis intralingüísticos, como en ensayos estrictamente

²⁶ Algunas de estas se encuentran analizadas en textos considerados en el capítulo 2, y serán oportunamente expandidas gracias a los elementos analíticos indicados por el marco teórico.

literarios o con enfoques culturales, en los que podemos encontrar detalladas observaciones sobre breves pasajes o muestras de lengua, normalmente es considerado obvio que el ejercicio lector, sea esta para finalidades estéticas, didácticas o finalizadas en la búsqueda de algún dato en particular, solicite en primer lugar una comprensión general obtenida a través de una lectura relativamente rápida y sin particulares interrupciones. De la misma manera, cuando hablamos de lectores habituales o asiduos sin mayores indicaciones sobre los textos leídos, solemos entender que se trata de voraces apasionados de la literatura. También, entre los más firmes defensores de la utilidad del texto literario en el aprendizaje de lenguas considerados en los primeros dos capítulos, algunos²⁷ consideran necesario precisar que la base de la fuerza pedagógica de la integración reside en la lectura extensiva; además, en el caso de muchas otras contribuciones²⁸, es legítimo deducir que el momento en el que el lector busca una comprensión general del texto constituye uno de los pasajes imprescindibles de su acercamiento a la obra. La misma postura parece encontrarse también en las exploraciones consideradas en el marco teórico, en las que la literatura es explícitamente el objeto de estudio (como en Iser, 1980, Miller, 2001 o Turner, 1996) y la primera lectura necesaria tiene que ser finalizada al captar el sentido general de la obra o de un fragmento de la mayor extensión posible.

Este tipo de observaciones se encuentran reforzadas y ampliadas en un abanico de importantes consideraciones empíricas y aplicativas en dos textos que servirán de apoyo en buena parte del discurso sobre el material literario, los lectores y los modos de recepción y goce, tanto en la reconstrucción histórica como en el desarrollo didáctico que este capítulo propone. El primero de estos dos textos, *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*, de Maryanne Wolf (2008) explora la historia de la escritura, algunos temas relacionados con el desarrollo cognitivo y neuronal del cerebro del lector y las dificultades relacionadas con el amplio grupo de trastornos específicos de lectura que solemos llamar con el nombre comprensivo de dislexia. El segundo texto, *Theories of Reading - Books, Bodies and Bibliomania*, de Karin Littau (2006), reconstruye dos historias diferentes. La primera es la del goce por la lectura literaria, con

²⁷ Ejemplos de estas propuestas se encuentran en los textos de Coady y Huckin, eds. 1997, y en particular en el ensayo de Grabe y Stoller, en el primer capítulo del presente trabajo (Coady y Huckin, eds. 1997: 98) o en las indicaciones de Day y Bamford (1998 y 2002), en el segundo capítulo.

²⁸ Entre las más evidentes se recuerdan las de MacKay, Barkman, y Jordan, (eds. 1979), Hall (2015) y Carter y Long, (1991).

sus momentos significativos y las modificaciones a las que sus hábitos fueron sujetos en relación con cambios tanto en aspectos tecnológicos, (soportes y difusión) como temáticos y estilísticos (cambios en los rasgos del texto mismo). La segunda historia, atentamente comentada por la autora, recorre algunas de las visiones históricas y posiciones teóricas más importantes sobre la percepción del objeto literario y el lector, y contiene también algunas interesantes profundizaciones sobre la visión social y académica de este último en cuanto intérprete del texto. Ambas obras, además, llegan a comentar algunos posibles escenarios en el corto y medio plazo sobre los efectos de los cambios tecnológicos que están afectando la actividad de la lectura y a los posibles lectores del presente y del futuro.

El primer concepto que emerge a partir de los estudios sobre lectura y escritura de Wolf (2008: 29-31, 36 y 60-65) es el hecho de que la composición de un texto a través de un sistema alfabético —o en cualquier otro sistema de escritura inventado— y su decodificación en formas lingüísticas no constituye ninguna función específica del cerebro humano, ni tampoco ningún patrón natural heredable o que pueda surgir espontáneamente en el desarrollo mental de alguna persona. Wolf inicia su texto afirmando que “Nunca nacimos para leer” (2008: 3); sin embargo, el desarrollo de la escritura y el hábito de transmitir la habilidad de lectura a través de generaciones de educación demuestran la extraordinaria plasticidad del cerebro humano, que ha implementado, a partir de estructuras y circuitos dedicados a otras tareas más básicas, una arquitectura de conexiones que lo proyecta naturalmente hacia el avance de los desarrollos de las generaciones anteriores, a pesar de los límites de la lenta evolución genética (Wolf 2008: 4,5). El desarrollo de las habilidades de lectura, la educación pública y las interacciones sociales basadas en la lectura²⁹, han llevado, hoy en día, a una idea implícita de ‘normalidad’ en tiempos y efectividad de la ejecución de decodificación e interpretación básica. Sin embargo, el estudio general de este desarrollo, sobre todo relacionado con los sujetos que carecen de la capacidad de progresar según los resultados esperados, permite separar la construcción de esta competencia en cinco fases (: 115-162) que van desde el simple reconocimiento del hecho de que la lectura no ocurre espontáneamente (115) hasta el nivel de una rápida automatización que se realiza entre la palabra escrita y su significado en nuestras mentes, lo que permite una reelaboración del texto bajo la

²⁹ Un ejemplo podría ser el tiempo de permanencia de un subtítulo en la pantalla o el tiempo esperado en que cierto mensaje sea recibido por un lector.

superficie de su contenido semántico (: 143). El esquema de la funcionalidad neuronal puede tener, en el presente trabajo, una utilidad especial en la teorización de los niveles de competencia lectora en un estudiante de lengua extranjera: por eso, algunas descripciones de los rasgos de estos cinco niveles serán empleados en otros apartados de este capítulo.

Una segunda consideración observable en varias partes de *Proust and the Squid* ya introducida en las páginas anteriores y que cabe destacar en un estudio sobre los rasgos de la lectura literaria extensiva es la manera implícita en la que, en todas las fases del desarrollo del perfil del lector, los elementos narrativos propios del texto literario —así como descritos por ejemplo por las teorías hermenéuticas y otros referentes considerados aquí en el capítulo 3— tienen una relevancia casi absoluta. La cuasi totalidad de los ejemplos de experiencias placenteras de lectura ligadas con recuerdos generales o significativos de vivencias de los muchos autores citados están relacionados con largos momentos de lectura de narrativa en prosa, a partir de la larga cita de de Proust (: 6-7) que inspira el título del libro mismo³⁰. Tal vez, más significativo aún, es el hecho de que los perfiles del lector competente y luego del experto se preparan en los niveles anteriores (: 115-133) y se completan sucesivamente (: 146-162), desarrollando imprescindiblemente la capacidad de creación de un contexto ficticio en la mente del lector, operación típica de la abstracción narrativa. Según las consideraciones de Wolf, cualquier desarrollo de la habilidad lectora pasa forzosamente a través de la literatura: no existe lector competente cuando no existe una capacidad de imaginar lo que no está presente, así como la narración literaria nos presenta.

Algunas profundizaciones sobre la asociación de la literatura como lectura por antonomasia permiten también a Wolf introducir un tema en el que sus posiciones coinciden con las premisas básicas de la fenomenología de la lectura descrita por Iser y en la base de su teoría de la respuesta estética. Al recordar que la idea central del texto de la investigadora de la lectura es de tipo más biológico y cognitivo que cultural histórico, la autora explica cómo es que “en este contexto, la capacidad generativa de la lectura refleja la plasticidad fundamental en el cableado de los circuitos de nuestros cerebros” (Wolf, 2008: 17). Las consecuencias funcionales de esta estructura implican que “las ricas asociaciones, inferencias y deducciones que surgen de esta capacidad nos permiten,

³⁰ Con referencia a la segunda mitad del título, el calamar provee un ejemplo por analogía del reto y de las posibilidades que tienen que enfrentar un niño disléxico, ya que en ambos casos a partir de un bagaje genético imperfecto comparado con los demás de su especie, no está excluido de la posibilidad de compensar con otras habilidades sus deficiencias y alcanzar los mismo objetivos funcionales.

y de hecho nos invitan, a ir más allá del contenido específico de lo que leemos para formar nuevos pensamientos” (: 17). En su exposición, Wolf reconoce cuánto es que las posibilidades de diálogo entre las facultades mentales de un lector y el texto leído son el producto de una propiedad enactiva, y, por eso, la demostración de una interacción que las neurociencias reafirmaron y racionalizaron, aunque ya otros anteriormente identificaron en la dinámica interpretativa en el acto de leer. En una cita más de Proust en la misma página (: 17) el mismo concepto se encuentra descrito con una importante expansión hacia elementos emocionales, sugeridos por expresiones como “deseos” y “contemplación de la suprema belleza”, elementos estos que encuentran un espacio muy específico en el estudio de Littau (2006), como se verá en el resto de este capítulo.

En un lenguaje muy diferente, tanto de las fascinaciones poéticas de Proust como del acercamiento científico de Wolf, Iser expresa, en un capítulo central de *The Act of Reading* su necesidad de “describir el proceso de lectura como una interacción dinámica entre texto y lector” (Iser 1980: 107). Si bien uno de sus puntos de partida es recordar el hecho de que “los signos lingüísticos y las estructuras agotan sus funciones en el momento en que desencadenan actos de comprensión en desarrollo” (: 107, 108), recuerda también cómo es que el concepto de interacción se puede encontrar ya en obras literarias del siglo XVIII, como en la novela ‘Tristram Shandy’. Gracias al pasaje citado de la obra de Sterne, Iser registra otros elementos que pertenecerán a la articulada descripción del fenómeno de lectura que el filósofo alemán desarrollará en las páginas siguientes, siendo estos los excesos de imposición por parte del texto o de libertad interpretativa del lado del lector: serían estos los elementos que impiden una correcta comprensión sobre como funciona el “juego de la imaginación” puesto en acto por los dos participantes.

Para considerar los puntos de fuerza y los aspectos más criticables de la visión de Iser sería oportuno comparar su punto de vista con otras perspectivas conceptuales, operación posible también gracias a la reseña y a los comentarios de Littau (2006) sobre la crítica literaria y la teoría literaria contemporánea. Sin embargo, el cuadro puede aspirar a ser completo y articulado solo a través de la lectura de algunos aspectos sobre los cuales el mundo académico—que tanto estudia los fenómenos relacionados con la literatura—tiende a pasar por alto. Es necesario entonces considerar estas facetas del fenómeno lecto-literario, como su materialidad, su goce y recepción, así como parte de la dimensión diacrónica de la lectura, para poder reconstruir una visión global de la comprensión y de la interpretación textual y establecer principios que puedan guiar la práctica

didáctica. La mayoría de estos aspectos se encuentra relacionado con las reconstrucciones históricas de los hábitos, las controversias y las actitudes en torno a la lectura, con particular atención en los aspectos tecnológicos y culturales de la materialidad del libro, tal y como los presentan Wolf (2008) y Littau (2006), juntos con otras contribuciones.

5.1.1 De la cultura literaria oral al texto literario material

Al inicio de uno de los capítulos clave de *Theories of Reading*, Littau solicita la atención sobre un aspecto de su análisis y justifica su enfoque alrededor de una serie de observaciones, las cuales terminan por estructurar y dar forma a su mismo libro: “¿Los críticos literarios y teóricos pueden [...] tener en cuenta que el mensaje es inseparable del medio así como el contenido lo es de la forma, y de esta manera complementar la forma y el contenido con la materia?” (2006 :26). Ya en la introducción, al presentar uno de los problemas centrales del estudio de la lectura y de la literatura —consideradas dos caras de la misma moneda al parecido de lo observado por Wolf en el apartado anterior— Littau subraya un importante prejuicio:

[Los teóricos de la literatura] raramente toman en cuenta el factor de que, más allá de la historicidad, es central para los historiadores culturales de la lectura: la materialidad. Esto porque para los teóricos de la literatura tanto el texto como el lector son abstracciones. Para los historiadores culturales, por el contrario, los textos son incorporados en objetos y la lectura es un acto corporal concreto (: 2).

A partir de estas críticas convertidas en el mismo programa de su texto, se puede indicar, en la misma página, un primer aspecto que vincula episodios de la historia de la literatura con el aspecto material y operativo ligado al medio, ahí donde afirma que, aunque “en círculos literarios en especial, pensamos la lectura como un ‘tonificante ejercicio mental’ ” la lectura en voz alta no ha desaparecido totalmente de las posibilidades y esta “en cuanto práctica de lectura, tiene mucha más historia que la lectura silenciosa” (: 2).

En el texto de Wolf, que reconstruye algunos pasos fundamentales del desarrollo de la escritura, se pueden encontrar varios momentos en los que la implementación de la tecnología de la escritura tiene inmediatas consecuencias culturales, en particular sobre lo que son los cambios en las diferentes culturas literarias, tanto en sus modos de empleo como en sus divisiones o en las

importantes articulaciones en géneros³¹: ya en las culturas de Mesopotamia, en el siglo VII a.C., encontramos una obra épica de segura derivación de una obra oral anterior. Sin embargo, el desarrollo de la escritura llevó a un rápido florecer de diferentes géneros literarios que nos hablan de la especialización de los temas desarrollados por un conjunto de culturas que tuvieron destinos muy breves y cuyas obras han llegado a nuestros tiempos de una forma bastante fragmentaria (Wolf, 2008: 40-41).

Muy diferente es el caso de otro momento significativo del constante diálogo entre el medio y el material literario: se trata del pasaje que evidencia la importancia de la literatura oral en la Grecia antigua antes del surgimiento de la escritura. El tema ha sido investigado extensivamente por la parcial continuidad de la cultura occidental y de su literatura hasta nuestros tiempos, así como por la presencia de documentos escritos inteligibles de siglos por poco posteriores. Gracias al intenso estudio podemos reconstruir parte de la tradición oral, de las fórmulas narrativas y de las ‘mnemotécnicas’ que han permitido a los bardos griegos memorizar y recitar algunas de las obras más antiguas de su cultura, como la *Ilíada* y la *Odisea* (Wolf 2008: 57). Esta fue, por varios siglos una cultura que consideraba tan importante el conocimiento de su historia, sus mitos, sus dioses y sus modos de narración, pero que no poseía un sistema de escritura propio, y por eso tenía en gran consideración las habilidades de memoria e interiorización. A pesar de esta consideración, esa misma cultura desarrolló en algún momento el alfabeto: según algunos investigadores esto fue exactamente con la intención de hacer inmortales e imperdibles las obras de Homero (Wolf 2008: 58). Sea el dato real o se trate de un mito, el tema de fondo establecido por el momento histórico es que la escritura occidental nació como sometida, subordinada a la existencia de una cultura oral, probablemente a causa del hecho de que “los griegos cultos consideraban su cultura oral altamente desarrollada superior a una cultura escrita” (2008: 68). La historia narrada en *Proust and the Squid* (2008: 68-78) sobre la controversia del filósofo Sócrates, contrario a la implementación de la escritura, nos obliga a reflexionar sobre los cambios en el funcionamiento del cerebro consecuente a la difusión de la nueva tecnología (: 58-78).

³¹ De la que se recuerda aquí la extrema importancia con una parte de la cita de Claire Kramsch ya presente y comentada en el apartado 4.1.4 del capítulo anterior: “el género juega un papel tan central en la definición de una cultura” (Kramsch 1998: 63).

En la reconstrucción del desarrollo del alfabeto en la antigua Grecia en ese texto se recuerda cuanto el célebre filósofo criticaba la manera en que la escritura limitaba nuestro modo de estar presentes en el debate y en la retórica, entendida como la comparación de ideas a través del discurso. Sin embargo, Wolf en su perspectiva cognitiva nos recuerda también que, a diferencia de los sistemas de escritura anteriores en los que se inspiró largamente (: 58-59), el alfabeto griego probablemente logró un automatismo en la lecto-escritura que está en la base de todo el desarrollo que el proceso permitió en los 2400 años siguientes; lo anterior haciendo hincapié en “la eficiencia cognitiva del tercer grande rasgo del cerebro: la habilidad de sus regiones especializadas para alcanzar una velocidad que es casi automática” (: 54). La eficiencia de esta tecnología ha estado en la base de un gran número de implementaciones y ha constituido una manera diferente de elaborar el contenido, imaginarlo, expandirlo, sintetizarlo, pero sobre todo conservarlo a través del tiempo. Si por un lado la conservación de datos, no más mnemónica y automáticamente interiorizada, es menos viva y totalizante que en la época antes de la escritura, por el otro es cuantitativamente ilimitada y enlazable a través del doble filo de lo que conocemos y lo que podemos conocer (contenidos, métodos de observación, lenguas y mucho más), para el desarrollo de nuevas perspectivas no más limitadas a la presencia física de nuestro interlocutor, sino lanzadas hacia un diálogo muy imperfecto (el texto no permite un diálogo total con las intenciones del otro ya que no permite refuerzos con un intercambio en tiempo real) pero abierto a cualquier tiempo o espacio. El único límite, superado cada vez más por la expansión del mercado global, la superación de las barreras lingüísticas y las tecnologías telemáticas es la disponibilidad y la inteligibilidad del material.

No por último, la existencia del texto escrito estimuló, a partir de los primeros siglos después de su difusión, lo que Wolf llama el ‘*novel thought*’—traducible como ‘pensamiento novedoso’, original, pero también innovador— (: 65). Esta forma de reflexión abstracta, metacognitiva y creativa sobre los pensamientos ajenos y cada vez más articulada en su complejidad no tuvo solo un aspecto cualitativo, sino una propiedad cuantitativa que amplificó su alcance. La difusión del uso de la escritura permitió a un número siempre mayor de personas entrar en contacto con las profundizaciones constituidas por el arte, la filosofía, el teatro y la ciencia (: 63), ayudando al florecimiento de estas mismas disciplinas que, gracias al nuevo diálogo

excepcionalmente abierto entre sus productores y su amplio público, nos dió los mejores siglos de la cultura griega: uno de los momentos de mayor avance de la cultura universal de toda la historia.

Theories of Reading (Littau, 2006), por otro lado, subraya toda una serie de rasgos y episodios en los que la forma del texto y los consecuentes cambios en la recepción han ido moldeando el concepto de la lectura misma, la cual conserva elementos y facultades de los modos anteriores; al mismo tiempo, el conjunto de los rasgos permanentes ha reforzado un tipo de lectura dominante en favor de otros más contingentes y accidentales. Para empezar con la comparación de la producción artística en dos momentos relativamente cercanos, aunque marcados por una importante evolución, vale la pena considerar los efectos de la materialidad del libro en la época, alrededor del siglo XII, en la que las copias manuscritas de los textos disponibles empezaron a salir de los monasterios y, gracias también a las primeras universidades europeas, los libros copiados y las nuevas producciones encontraron un número siempre mayor de interesados que aumentó la demanda de obras. El hecho de que los textos estaban copiados a mano y solían ser de enorme valor y muy voluminosos, hacía que pocos sujetos, por lo general muy ricos, poseyeran sus copias personales. Con el aumento de la necesidad de copias, el trabajo de transcripción se hizo cada vez más apresurado y los textos quedaron alterados en el proceso: “en la época del manuscrito, cada libro era entonces un artefacto único con pocas preocupaciones entre los que copiaban un texto, sobre el hecho este fuera fiel letra por letra” (: 16), para no hablar de las distorsiones generadas por la libertad interpretativa del copista que daban vida a menudo a obras originales y nuevas. En síntesis, el primer elemento del que un lector moderno debería estar informado al leer obras de esta época podría ser el hecho de que “en la cultura del manuscrito [...] el concepto moderno de autoría, con sus extensiones de originalidad y propiedad sobre el trabajo de un individuo es un desarrollo relativamente nuevo” (: 16) y, con las intervenciones de censores y editores, a menudo inconstante.

Un importante cambio ocurrió tres siglos después con la invención de la imprenta, que fijó mucho más —aunque no de manera absoluta— la estructura del libro en dos sentidos: por un lado, su forma se veía más estable, más cercana al producto del autor e igual en las copias de una misma edición, en favor de un concepto de autoría individual que quedaba en gran medida reforzado; por el otro, el libro se volvió un objeto cada vez más personal, tanto en su materialidad como en el hecho de que contenía, supuestamente, solo lo que era la obra que se quería leer, y no más las

personalizaciones, glosas, comentarios del copista o de otros lectores por los que había pasado. Esto solicitaba así una relación más directa entre el texto y el lector, el cual se encontraba ahora involucrado en primera persona en la tarea de comprender e interpretar una obra sin más intermediarios explícitos. Una última consecuencia social de la imprenta y de la difusión siempre mayor del libro impreso es el surgimiento en los siglos siguientes de una serie de profesiones autónomas, como fueron las de “el impresor (siglo XVI), el vendedor de libros (siglo XVII), el escritor profesional (siglo XVIII), el editor (siglo XIX), junto con lectores profesionales como el crítico (siglo XVIII) o el teórico (siglo XX)” (Littau, 2006: 17), las cuales, si bien pudieron haber afectado solo marginalmente la forma exterior del libro, intervinieron con sus decisiones o en la relación entre un supuesto texto original y la forma en la que llegaba al lector final.

En tiempos más recientes, a pesar de la existencia de un evidente cambio impulsado por la imprenta en favor de un concepto más definido del texto como obra de su autor, Littau, invitando a la consideración de los fundamentos de la crítica textual (: 24-35), registra cuanto una percepción contemporánea del libro excesivamente rígida muestre una tendencia a simplificar demasiado los aspectos problemáticos de la historia del producto literario. Por ejemplo, algunas importantes observaciones podrían subrayar elementos de obras como las novelas de los siglos XVIII y XIX, cuando la lectura había alcanzado ya un público amplio y bastante heterogéneo y los modos de difusión incluían cierta variedad de modalidades diferentes. La estructura de las obras como la de Sterne (Littau 2006: 26) o las novelas de Dickens estaban condicionadas por el hecho de que fueron escritas no para la publicación como obra compacta, sino por entregas seriales en periódicos, con una evolución de la trama, entre una publicación y la otra, afectadas por la opinión de su público, que intervenía así en el juego con sus expectativas (Iser, 1980: 191-192). El estudio de estos aspectos en ámbitos didácticos daría una imagen más completa del texto que se desee comprender o analizar.

Dichas profundizaciones no implican la privación del derecho de considerar la obra en su forma contemporánea como un texto válido para la recepción en nuestros tiempos, o para su comprensión, análisis e interpretación en el ámbito educativo, pero la comprensión del lector podría bien tomar en cuenta estos elementos tanto en el nivel del análisis académico como en el nivel de las aplicaciones didácticas: “el error cometido por la crítica literaria [...] es de acercarse a las obras literarias como si nunca hubieran cambiado, como si ‘los originales’ se hubieran quedado

fijos para siempre (McGann, 1991: 184)” (Littau, 2006: 28). De ahí deriva también una falacia interna en la consideración de la obra literaria así como transmitida hoy, por el lector espontáneo, fomentada por la crítica, la teoría y la docencia. Esta falacia se encuentra en el hecho de que el texto es siempre considerado como producto único y directo del genio del escritor y nunca en las posibles alternativas o los posibles cambios operados por otros. A pesar de una creciente estabilización de la relación del texto autorial con el texto leído iniciada a partir del desarrollo de la imprenta hasta nuestros tiempos, no hay que olvidar que existe un importante margen de intervención por parte de sujetos, como pueden ser editores contemporáneos al autor o de otros tiempos y autoridades o académicos encargados de seleccionar la versión definitiva entre versiones consideradas imperfectas —a menudo diferente de la que el autor reconoce como la más importante³²—.

Como se recordará en el apartado siguiente, gracias también a las observaciones de Guillory desde el mismo texto empleado en el capítulo anterior, la lectura, en cuanto acto social, es a menudo mediado por otros sujetos que se encargan de la adaptación de la obra a otro tiempo. Si por un lado esta operación ocurrió y sigue ocurriendo de una forma inevitable, por el otro el propósito didáctico de hacer referencia a este aspecto en los casos más significativos —tal vez más frecuentes de lo que solemos creer— es una operación a favor de una didáctica más completa y respetuosa de una dimensión viva del texto, la cual ha sido ignorada por mucho tiempo.

5.1.2 La lectura como práctica social y la fisiología del lector

Así como las observaciones sobre la lectura desde la perspectiva de la materialidad del texto nos pudieron devolver una imagen más completa del artefacto literario, junto con las dinámicas que pueden haber intervenido en la formación de la obra, para completar el cuadro es preciso también incluir los rasgos sociales que han afectado al acto de leer en formas diferentes.

³² Un interesante ejemplo de una novela con una historia editorial con este tipo de complejidad es *Stranger in a strange land* de Robert A. Heinlein, reducida a casi la mitad de su extensión original para la primera edición de 1961, consecuente a una solicitud de la editorial. A partir de 1989, después de la muerte del autor, la versión mayormente difundida ha sido la primera redacción, gracias al hallazgo de la viuda de Heinlein del manuscrito original. (David E. Jones, 1990). Sin embargo, una carta original del autor testimonia su preferencia por la versión reducida, en la que él mismo reconoce haber mantenido todo el contenido de la obra original optimizando la extensión para favorecer la legibilidad de la trama y las referencias culturales (Oberon Zell, 1989).

Cabe entonces recordar: las mutaciones de la lectura como actividad individual y la percepción colectiva en tiempos y culturas específicas, que proyectaron una visión hacia contextos más universales y hasta nuestros tiempos; las experiencias y los hábitos geográficamente generalizados de condisión de la experiencia literaria, como visión comunitaria o misión educativa; las formas de acercamiento profesional a la literatura, producto de evoluciones de disciplinas como la crítica y la historia de la literatura y, hoy en día, repositorio de métodos y referentes compartidos en el mundo académico, para finalidades de divulgación, análisis, teorización o selección. Gracias a estas indicaciones la reconstrucción de la relación entre lectores y las obras literarias resultará lo suficientemente integrada con aquellos elementos que influyen y caracterizan su dinámica, y podrá explorar los puntos sucesivos para el alcance de los objetivos del capítulo.

Ya se ha citado en las páginas anteriores uno de los primeros elementos que Littau considera como fundamento del concepto de fisiología de la lectura en cuanto actividad del cuerpo: la lectura en voz alta. Se puede colocar al nacimiento de la lectura silenciosa como hábito en el periodo entre el siglo VII y el siglo XI d.C., en el que se difundió el espaciado entre palabras: la posibilidad de decodificar los elementos semánticos y sintácticos básicos sin la necesidad de pronunciarlos llevó al hábito de leer privadamente y en silencio, sobre todo entre lectores cultos (Littau, 2006: 15), sin embargo, la lectura en voz alta, no más necesaria en los contextos más privados, se mantuvo popular en particular dentro de la familia o en ciertos círculos sociales hasta tiempos bastante recientes. La importancia que esta actividad mantiene en el proceso de comprensión y síntesis de un texto es subrayada por Iser (1980: 109 y 109n), ahí donde recuerda que, incluso en nuestros tiempos, en los que la lectura silenciosa predomina, sigue existiendo una fuerte correspondencia entre lo que los estudios de la psicolingüística llaman el ‘lapso ojo-voz’ — o sea la diferencia entre lo que la voz estaría leyendo y el punto donde ha llegado el ojo— y la habilidad de cualquier lector de mantener en la memoria a corto plazo una parte del texto a través de la cual está construyendo expectativas sobre las partes siguientes.

Un aspecto más de la fisiología de la experiencia literaria salió a la luz en otro periodo, alrededor de la mitad del siglo XVIII —correspondiente al surgimiento y la difusión de la novela moderna, la revolución industrial y la creación de un verdadero mercado editorial—, como consecuencia de la difusión de la lectura como hábito destinado para más personas y asumido como uno de los entretenimientos privilegiados en un amplio sector de la sociedad: se trata de una

tensión entre dos tipos de lectura característica, en particular, de esta fase histórica. Por un lado, entre los lectores —y aún más entre las lectoras— apasionados por su pasatiempo e interesados en consumir cuantos más libros pudieran conseguir, la lectura silenciosa se demostraba como el sistema que les permitía el menor esfuerzo posible y la interiorización de la mayor cantidad de las experiencias ofrecidas por los libros; por el otro, circulaba mucho una larga serie de recomendaciones en favor de una lectura en voz alta y de una moderación general con respecto a las prácticas de lectura. De hecho, la lectura silenciosa, extensiva, asidua y de ficción era frecuentemente tachada por varios pensadores —entre los cuales figura uno de los padres de la crítica literaria moderna, Samuel Johnson— como una práctica peligrosa para la salud del lector (: 39-41). Existía, y duró por todo el siglo XIX, una percepción según la cual el movimiento del cuerpo de un orador o de un lector en voz alta, con su expresividad facial y la manera en la que dejan salir a la superficie emociones y sensaciones, se quedaban reprimidas en el interior del cuerpo durante la lectura silenciosa, con el único movimiento requerido a cargo de los ojos.

Sin embargo, en *Theory of Reading* (Littau, 2006) el horizonte de la problematización de la lectura literaria no se limita a la preocupación por la prevalencia de la lectura silenciosa, sino que se extiende a otros elementos de la corporalidad y del enlace entre su dimensión individual y social: unos aspectos muy significativos entran en el conjunto de los elementos que conforman la historia de la recepción literaria y que involucra los cambios en la percepción de la crítica literaria de su época. Al mismo tiempo se hace importante para la teoría de la literatura contemporánea rescatar su atención hacia esos elementos, algunos prácticos y otros íntimos, para superar el límite que se materializa en un exceso de mentalismo y que ha afectado sus observaciones y alcances en sus 100 años de existencia en cuanto a disciplina separada de la crítica. En el texto de Littau el conjunto de estos elementos está dividido en dos dimensiones no siempre distinguibles en formas tan claras: las consecuencias personales en el cuerpo del lector y las manifestaciones exteriores de los excesos de lectura (como se indicará en las páginas siguientes), traducidas en acciones concretas y visibles.

El periodo principal objeto de su análisis es el mismo observado anteriormente, el siglo XVIII y buena parte del siglo XIX, caracterizado, por un lado, por la expansión del mercado editorial y de la difusión de los hábitos de lectura, y, por el otro, de la alternancia entre las concepciones del ser humano dictadas por la filosofía de la Ilustración y del Romanticismo. La

lectura convertida en una rutina cotidiana casi totalizante, es observada por muchos —incluso autores de literatura y grandes lectores— como una práctica que debilita el cuerpo, disminuye la musculatura, afecta la postura y confunde el lector sobre sus emociones hasta provocarle enfermedades nerviosas y fenómenos histéricos (Littau, 2006: 37-38). Perfectamente en el espíritu racional de la época no faltan intentos por encontrar un punto de equilibrio entre las sanas manifestaciones del amor por la lectura y las consecuencias de sus excesos: mientras la idea de la lectura tan adictiva como el uso de opiáceos (: 42) no encuentra mucho seguimiento, sobre el mismo tema la imagen que se vuelve común en esos siglos es de la lectura como una forma de alimento para el lector. Una correcta ‘porción’ de lectura, una selección de obras más ‘saludables’ que otras o, en otras palabras, un cuidado por el balance tanto en términos de ‘calidad’ como en términos de ‘cantidad’ constituyen la base de esta concepción. Pero también la postura del momento de ‘ingestión’ o ‘la justa velocidad’ refuerzan la relación proyectiva: ‘leer en la cama’, y ‘devorar con avidez’ libros, son hábitos dañinos como los de comer acostados y demasiado rápido (: 39-42). Y si la relación en términos de hábitos es un ejemplo ilustrativo muy funcional, “la correlación entre la lectura y la enfermedad está bien lejos de la metáfora. Esta correlación era, al revés, literal y directamente causal” (Mays, 1995: 174 en Littau, 2006: 41).

Las tendencias de la producción literaria de esos años reforzó aún más la idea de que los excesos de emociones de los nuevos géneros fueran más dañinos que las producciones más balanceadas de la generación anterior. La difusión de la obra maestra del romanticismo alemán, ‘Los dolores del joven Werther’ de Wolfgang Goethe, en el último cuarto del siglo XVIII, y la disponibilidad de obras cada vez más sentimentales inician lo que para muchos sectores de la sociedad es un descenso hacia una literatura cada vez más peligrosa para el organismo. La novela gótica en la misma época abre el paso a la búsqueda de emociones como lo son el miedo y el espanto, y en la segunda mitad del siglo XIX la obra de Flaubert, en particular *Madame Bovary* de 1857, abre la puerta a la pasión, narrada, esta vez, no desde un punto de vista mediador de un narrador, sino a través del recurso a la conciencia subjetiva (Littau, 2006: 71-73).

Con el desarrollo de la segunda revolución industrial de la segunda mitad del siglo XIX, también la producción de libros evoluciona a un nuevo nivel alcanzado con mayor plenitud alrededor del *fin de siècle*: la producción de textos se hace cada vez más rápida y serial y su formato se reduce para permitir una lectura más libre en cualquier lugar al que se quiera llevar. La

perspectiva tecnológica tiene obviamente reflejos en las acciones del lector, que se encuentra en posibilidad y estimulado para leer con mayor velocidad un número superior de volúmenes, impresos además en caracteres más pequeños. Da forma a los nuevos efectos de la lectura también un desarrollo estilístico de la literatura de estos tiempos: la producción de los precursores del modernismo y de los autores modernistas se caracteriza por un estilo más evocativo del estado individual de los personajes, a menudo definido ‘impresionista’. El acto de leer se concentra, sobre todo para los lectores más ávidos, en una tarea de inmersión en la vida de los personajes, en su pensamiento, pero sobre todo en sus emociones. A finales del siglo XIX parece realizarse más lo que Wordsworth identificaba como un problema de la producción y recepción del inicio del mismo siglo: el lector no busca un vínculo entre su independencia, su intelecto y sus emociones, sino que se deja llevar por “‘un inquieto anhelo’ de excitación” (Littau, 2006: 46). Nietzsche registra las consecuencias en su tiempo en el pasaje en que define al hombre moderno como “‘inmensamente más irritable” (en Littau, 2006: 45) y considera en decadencia su resistencia, la cual se vuelve una incapacidad para tomar las cosas con profundidad, llevando al individuo al ser esclavo de las emociones ajenas.

La opinión de estos pensadores nunca se convirtió en una línea de acción a nivel de sociedad y ni menos desarrolló un debate completo sobre modos de análisis de la producción literaria o de los pensamientos de la época. La difusión de ideas similares sobre las consecuencias íntimas e individuales en los cambios de los hábitos de lectura, compartida por muchos pensadores de esos años (Littau, 2006: 46), es aquí recordada para establecer la percepción general de los fenómenos emotivos relacionados con la lectura en el periodo inmediatamente anterior a los primeros cambios que han afectado los modos de recepción a partir del invento del cine. Las perspectivas del lector y del nuevo consumidor de narración en la era que va desde la creación del espectador cinematográfico hasta nuestros tiempos, serán de suma importancia para definir el complejo papel de la literatura en la época contemporánea y en sus proyecciones futuras, en el apartado 5.3.2 de este capítulo.

Al mismo tiempo, otro aspecto del papel del lector y de su rol social encuentra espacio en *Theories of Reading* y merece encontrar la atención de este estudio, ya que permite identificar importantes intersecciones con las ideas de lectura e interpretación que se intentarán desarrollar en el apartado 5.2 de este capítulo. Para defender la importancia de los aspectos fisiológicos de la

lectura, el análisis central de las reflexiones de Littau no se limitan al papel de la emoción, sino que incluyen una dimensión más concreta aún: la lectura afecta y manipula también la conducta material de sus lectores. La difusión del *Werther* de Goethe fue acompañada no solo por fenómenos de emotividad colectiva sino por numerosos suicidios, así como el personaje de *Madame Bovary* fue acusado de haber inflamado ilícitas pasiones, y así en adelante en varios comportamientos producidos por modelos literarios, ejemplificando así lo que Matei Calinescu define como la ‘enfermedad mimética’ (1993: 68 en Littau, 2006: 64).

5.1.3 El cuerpo y la afectividad en la visión académica y en la teoría literaria

Las dos líneas de observación de Littau, sobre las manifestaciones internas y externas en el lector extienden la reacción frente a estos fenómenos en las abstracciones teóricas más formales y propositivas de los intelectuales de su época, reconstruibles en una línea compuesta por filosofía, crítica literaria y, más recientemente, la teoría de la literatura que arma una visión operativa en la base de la visión del mundo académico contemporáneo. Como se ha anticipado, la idea de la literatura en cuanto peligrosa y su falta de las mejores calidades encuentra una voz importante ya en Samuel Johnson en el siglo XVIII. Johnson afirma que la lectura de ficción puede “producir efectos casi sin la intervención de la voluntad” (Johnson, 1969: 22 en Littau, 2006: 37). Al recoger varias perspectivas sobre la literatura, Littau registra una tensión entre dos perspectivas del acto de leer alrededor de la necesidad de mantener el ‘yo’ racional del lector al centro de todas las consideraciones del humanismo. Si por un lado la ficción requiere una necesaria precondition de suspensión de la incredulidad para poder permitir la vivencia de las emociones y la empatía, por el otro, no es aceptable, para muchos, que las facultades meditativas se suspendan en favor de un arrebatamiento que aleja al lector de una correcta percepción de uno mismo (Littau, 2006: 75). Las dos necesidades se convierten en dos perspectivas estéticas opuestas:

Ahí donde Kant había insistido en el hecho de que nuestro placer en lo que amenaza de intimidarnos en el arte y en la naturaleza está basado en nuestro dominio mental, precisamente porque somos capaces de resistir a su poder afectivo sobre nosotros [...], la opinión nietzscheana es contraria. La carga afectiva nos libera de lo racional, y entonces de las restricciones morales. Es en este sentido que tenemos que entender la reivindicación de Nietzsche de que ‘los deleites estéticos son deleites biológicos’ (1905: XIV, en Heidegger 1991: 1. 114), lo que se pone en contradistinción de Kant, para quien aquellos deleites son puramente intelectuales. (Littau, 2006: 75)

La propuesta de Kant considera patológica cualquier posibilidad de dejarse llevar por el *pathos* (Littau, 2006: 8), entonces se resiste con tenacidad a la dimensión afectiva de la lectura, mientras la estética de Nietzsche acepta los peligros de una sobre-identificación que lleva a la pérdida del yo-mismo e incluye una dimensión visceral de la lectura que Kant rehusa. Littau interpreta los dos polos opuestos con la finalidad de formular una renovada visión de la literatura y su estudio. Un intento de mediación entre los dos extremos, registra la autora, se encontraba ya antes de la contraposición entre los dos filósofos modernos en las consideraciones de Longino (en Littau, 2006: 86-88 y 93), quien, ya en el siglo I d.c., reconocía y otorgaba un espacio a las facultades de la literatura de ‘*docere*’ ‘*delectare*’ y ‘*movere*’; es decir, enseñar, provocar goce y solicitar emociones: en una perspectiva contemporánea los únicos límites de la propuesta del autor griego serían la identificación de los tres elementos en cuanto un producto directo del ejercicio de la retórica del escritor, así como la existencia un papel de mediador del crítico que tendría que intervenir en la recepción.

En cambio, la propuesta actualizada de Littau incluye, por un lado, una lectura moderada de la visión de Kant a través de la metáfora de los alimentos, representada aquí en las páginas anteriores, afirmando que “la lectura [...] es peligrosa porque es ingerida por el cuerpo antes de ser masticada por la mente”, y subraya que el verdadero peligro, lo que constituye el posible elemento patológico de la lectura, no es la pasión en sí, sino la lectura pasiva (Littau, 2006: 75); por el otro, defiende la necesidad de considerar la estética nietzscheana, a menudo ignorada por buena parte de la teoría y la crítica moderna.

La separación entre las dos estéticas es descrita por Littau como una oposición entre una tendencia hegemónica entre los estudios literarios modernos condicionados por los excesos de la ‘falacia cognitiva’³³ y una tradición episódica que, pasando por Nietzsche y Housman, llega al pensamiento corporeizado de Deleuze (Littau, 2006: 137), en busca de una visión balanceada entre los elementos del pensamiento y los elementos emotivos. Uno de los logros principales de *Theories of Reading* es el cuidadoso estudio de las perspectivas sobre la lectura y la interpretación en los

³³ Se entiende por ‘falacia cognitiva’ la tendencia de una parte importante de la tradición crítica moderna y contemporánea que devalúa el valor literario de los sentimientos que la obra sollicita en los lectores. Presente en varios momentos de la historia de la crítica literaria y particularmente reforzada en los años ‘50 por la obra de Wimsatt y Beardsley, se contrapone a los excesos de la tendencia opuesta, que denomina ‘falacia afectiva’ e incluye las posturas de Horacio y Longino (Littau, 2006: 9-10).

autores y las obras de nuestros tiempos con la finalidad de rescatar la corporeidad del acto de leer en oposición a los sesgos mentalistas imperantes. La importancia de la reconstrucción de estas tendencias implica algunos desarrollos teóricos en el presente estudio, en tres líneas diferentes. La conexión más directa será desarrollada en las recomendaciones didácticas aquí expresadas, en la parte 5.3.1, en favor de una consideración del estudio de la literatura en contextos educativos y formativos que no caiga en los límites de la descorporeización y del cerebrocentrismo subrayado por Littau. Una parte de las observaciones encontrará espacio en el desarrollo de una perspectiva de la interpretación literaria en todo el apartado 5.2 y sus divisiones. Además de estas implicaciones, es preciso aquí, para cerrar este apartado sobre la relación entre lectores, literatura y contexto social, considerar cómo es que la condena de los aspectos afectivos en la literatura y en el acto de leer se encuentran en el origen de una separación en la consideración del material literario.

La polarización entre una lectura (junto con una crítica y una teoría) que incluye y una que excluye la importancia de la esfera afectiva de la literatura se transforma, gradualmente, a lo largo de los siglos XIX y XX en una separación entre dos modos de producción que merecen una consideración diferente. Ya Matthew Arnold en 1865 habla de una buena literatura hacia la cual el lector es llevado por el crítico quien subraya su importancia en la ‘esfera puramente intelectual’ (1907: 12 en Littau, 2006: 94). Entre posiciones significativas en tiempos cada vez más recientes, Littau recuerda cómo es que F.R. Leavis proponía dar una atención a la preservación de una cultura oficialmente considerada de mayor valor, definida cultura alta, en una cruzada moral y tradicional (en Eagleton, 2008 citado por Littau, 2006: 99), así como Theodor Adorno ataca un arte sin pensamiento, o sea, arte para consumo (Littau, 2006: 99). Como ya se observó en el la parte sobre el canon, se trata este de un intento más para establecer lo que merece ser considerado literatura de calidad contra literatura contingente. Sin embargo, la síntesis final de un capítulo de *Cultural Capital* de Guillory, el mismo libro considerado en el capítulo anterior de este trabajo, nos recuerda cómo ha crecido el contraste entre las operaciones de marca elitista como las de Leavis, Adorno y buena parte del *New Criticism* y las opuestas reivindicaciones de espacios académicos para la cultura popular.

El resultado de estos contrastes ha sido, en general, el surgimiento de una cultura que busca puntos de equilibrio entre los dos extremos, con amplio beneficio de las oportunidades de estudio de cualquier material, a partir de sus rasgos peculiares:

En su inmensa amplitud, la cultura de masas de la modernidad nunca ha deseado el espacio institucional al que la cultura literaria se ha retirado. En ese espacio una polémica contra la cultura de masas puede ser desarrollada y suavemente recibida por una generación de estudiantes universitarios que acreditaron voluntariamente el capital cultural de la literatura, que aprendieron a reconocer la superioridad de la literatura sobre los artefactos de la cultura de masas, pero que continuaron a consumir ambos tipos de artefactos en las distintas esferas de su consumo. Se puede decir que aquella ‘cultura minoritaria’ llegó a ser identificada con el espacio social de la escuela, pero sería más preciso afirmar que fue interiorizada como modo de consumo entre los egresados de la universidad. (Guillory 1993: 174).

Pero sobre todo, Guillory subraya la manera en la que las dos esferas de consumidores, los académicos, defensores de productos de comprobada calidad, los cuales define como ‘recusantes’, y los consumidores de los productos de masas, o ‘seculares’, participan en un complejo mecanismo que tiende a privilegiar la literatura de este segundo tipo, porque “para los recusantes los artefactos de la cultura de las masas podían ser consumidos con cierta culpa, o cierto alivio; pero para quienes juraron lealtad a la autoridad secular, aquella cultura proveía todo lo que había que consumir” (Guillory 1993: 175).

En este contexto de ruptura de las barreras entre una supuesta literatura ‘alta’ y la literatura de consumo se inserta la última de las precisiones sobre los contextos de lectura que anticipan la propuesta sobre la lectura extensiva y la interpretación de este capítulo. El concepto que hay que considerar para entender las vertientes de la crítica y de la teoría de la literatura es el hecho de que una forma de entender la corporeización del acto de leer —y de ahí de estudiar sus realizaciones— en desarrollo en los últimos años es el conjunto de perspectivas centradas en las identidades reales de los lectores. Si por un lado aspectos como origen geográfico, identidad étnica, color de la piel y orientación sexual pueden encontrar en la teoría un área de estudio específico, un conjunto específico de estas vertientes analíticas con base en la identidad, es decir los estudios en torno a la lectora mujer (a menudo reunidos bajo los nombres de crítica literaria feminista o estudios literarios feministas), presentan una importante coyuntura de la dimensión somática o física con imprescindibles elementos de la condición social. Como observa Littau en el capítulo dedicado a las lecturas femeninas (2006: 125-153), esta perspectiva es un ejemplo particularmente significativo porque, además de incluir correspondencias temáticas o identitarias con los problemas de otras formas de identidad (mujeres de un particular origen geográfico, pertenencia

étnica, orientación sexual...), se diferencia de la perspectiva clásica de gran parte de la teoría literaria —a menudo representativa de la hegemonía masculina— por su obvia base biológica (: 151). Definir, entonces, cómo lee una mujer y cómo la teoría ha explorado la realización concreta de su acto de lectura es una posible expansión del estudio de las dinámicas de comprensión que el lector en general, el docente y el estudiante pueden tomar en cuenta en el desarrollo de su visión del texto.

Las consideraciones de los apartados anteriores han permitido completar la imagen clásica de un lector frente a un texto y de su percepción como lector en un momento histórico y social. Como se recordará más en detalle en los apartados finales del capítulo, las consideraciones de los rasgos de percepción colectiva y autopercepción pueden encontrar un espacio en la propuesta didáctica, en el momento en que estas perspectivas teóricas invitan al estudiante a encontrar sus propios modos de interacción con el texto, definiendo *a priori* su postura ideológica en relación con su propio papel de intérprete, y le permite además llegar a una mayor conciencia sobre las posibles partes significativas de la vivencia de la lectura. En cambio, en este punto del trabajo y gracias a estas precisiones es posible abordar de forma más meticulosa el verdadero núcleo del capítulo; o sea, una reflexión sobre la interpretación que sea también la búsqueda de principios clave que faciliten la relación entre el lector y el texto literario, manteniendo toda la riqueza y las necesarias tensiones entre las dos esferas a las que pertenecen.

5.2 La interpretación del texto

El conjunto de la lectura extensiva implica los procesos de decodificación, comprensión del significado general e interpretación del texto en las intersecciones entre las dificultades del lector de lengua extranjera y las necesarias ambigüedades y articulaciones del texto literario. Su consideración conforma una tarea compleja que requiere el análisis de varios factores si no se quiere pecar de sobre simplificación sobre un fenómeno tan peculiar. No obstante, su complejidad no debería, en el contexto de una investigación de este tipo, excederse en precisiones y expansiones sobre detalles conceptuales más allá de los que puedan ser útiles para comprender el fenómeno y sus aspectos aplicativos o metodológicos; por ejemplo, buena parte del debate sobre el conjunto de teorías de la recepción necesita ser dejado de lado (aunque una breve referencia a las vertientes

de Fish, Jauß e Culler encontrará espacio en la sección 5.3.2), ya que las observaciones que de ahí se desprenden no consideran centrales las dinámicas entre el lector y el texto, sino que utilizan a los lectores, su contexto histórico o las comunidades de lectores, como elementos para definir el texto literario.

Entre los estudios que más pueden arrojar luz sobre el funcionamiento de los procesos de comprensión-inferencia-interpretación, se empezará aquí con la aportación empírica y los relativos estudios neuronales en la obra de *Proust and the Squid* de Maryanne Wolf (2008). A través de la reconstrucción de las cinco fases a través de las cuales aprendemos a leer es posible enriquecer las teorías de la interpretación textual con algunos de los elementos más naturales de la interacción con el texto. Los varios perfiles del aprendiz de lectoescritura empiezan con lo que Wolf llama el “pre-lector emergente” (: 115). Este corresponde al sujeto, por lo regular el niño, que, aún sin saber leer reconoce cada vez más que los libros contienen palabras, lenguaje e historias; aunque, como se dijo, el proceso de leer no es innato ni está naturalmente programado en el cerebro, este papel del pre-lector encuentra un eco natural en la fase, en general alrededor de los 18 meses, en la que el niño entiende que todo tiene un nombre y puede ser expresado con palabras (: 83). Sucesivamente el “lector principiante” (: 115) desarrolla, por medio de cierto nivel de iniciativa personal, a menudo acompañada por un intercambio de solicitudes y refuerzos positivos, su comprensión sobre la existencia de un alfabeto, leyendo a velocidades cada vez mayores primero letras, luego palabras (aunque en algunos casos, en particular en la eventualidad de problemas de lectura, este pasaje es anticipado por la lectura por sílabas) y por fin frases. La decodificación del mensaje no forma una parte fundamental de esta fase, aunque comienza a involucrar las actividades de reconocimiento del significado textual y no solo de sus elementos constituyentes.

Cuando toma forma el primer esbozo de lo que es el “lector decodificante” (: 126), los lectores automatizan una serie de mecanismos, como la inferencia semántica, con palabras similares a las que conocen, la relación morfológica entre elementos y la construcción sintáctica para poder alcanzar una fluidez suficiente para que las oraciones devuelvan un significado: el momento es particularmente significativo porque a través de la comprensión, cada vez más frecuente, articulada y profunda de los mensajes, estos tienen acceso al mundo del texto y por esta razón se puede definir el hábito consolidado en esta fase como un “salto a la trascendencia” del texto (Rich, 1978 en Wolf, 2008: 133). La cuarta fase se verifica cuando el estudiante llega a ser

“lector fluido que comprende” (: 136): esta se caracteriza por la decodificación de frases enteras de una forma no más ocasional o producto de un esfuerzo excesivo, y por un ritmo suficientemente natural como para permitir la concentración hacia elementos cada vez más profundos, como lo son el reconocimiento de la ironía, la voz, la metáfora y en general “ir debajo de la superficie del texto” (: 137). Un elemento más de la fluidez adquirida en esta fase es también la posibilidad para involucrar de una manera más plena las facultades de percepción de sensaciones a través de la lectura, y por esto corresponde a la fase de desarrollo de las posibilidades de identificación y conciencia de las emociones de parte del lector (: 140). Finalmente, al alcanzar el nivel de competencia lectora del “lector experto” (: 143) el sujeto puede tener acceso a las habilidades de inferencia textual más amplias, porque su nivel de atención le permite leer un texto tomando en cuenta las partes significativas leídas muchas páginas antes, o interactuar de forma consciente con sus expectativas sobre las páginas siguientes. Estas son solo dos de las posibilidades de interacción que el lector experto tiene a su disposición para elaborar una comprensión general del texto y desarrollarla en una verdadera interpretación.

Al mismo tiempo, el significado de un texto, las interpretaciones que se pueden obtener a partir de su lectura, y los posibles elementos de inestabilidad del significado que cada interpretación expone, se convierten en un tema no más exclusivo de la teoría de la lectura, en el sentido cognitivo y empírico de la obra de Wolf, sino en un verdadero tema sensible de una parte de las ciencias del lenguaje y de la teoría literaria contemporánea.

5.2.1 La interpretación en la hermenéutica fenomenológica.

Aportar una perspectiva informada del ‘acto de leer’ que comprende algunas de las contribuciones más significativas de la teoría contemporánea es el objetivo de la reseña y del intento de conciliación contenido en esta sección. El tema no solo está considerado en este capítulo como central para comprender la lectura extensiva, con sus necesarios desarrollos de comprensión e interpretación, sino que presenta un importante punto de posible síntesis entre los diferentes marcos conceptuales del capítulo 3.

Un primer modelo de interpretación entorno a la hermenéutica fenomenológica se encuentra en el texto de Paul Ricoeur *Interpretation Theory* (1976): su propuesta, ya a partir de las

primeras páginas, no consistiría en describir la lectura literaria y sus peculiaridades, como en el caso de las teorías de Iser o de sus precursores, sino en reinterpretar y expandir el modelo estructuralista de Saussure y dar una visión coherente y reformada de la relación posible entre la lengua y la comprensión de sus manifestaciones. Sin embargo, aunque sus indicaciones no se centran en la construcción del texto literario, un gran número de observaciones, como se recordará más adelante, aplicaría en toda forma de lenguaje y de una manera privilegiada en los aspectos peculiares del texto escrito y de sus producciones artísticas. En términos generales, sobre la estructura de la lengua y su relación con su contexto, Ricoeur formula, al inicio del primer capítulo, un concepto de ‘discurso’ hecho real por un ‘evento’ y entendido como ‘significado’. Sin embargo, el significado logra superar el evento mismo en el que nace y los dos términos llegan a formar una dialéctica, entre el acto de quien lo expresa, así como la realización práctica de la lengua que se distancia de su productor (: 12-13). Sucesivamente, después de haber considerado los aspectos locutivos e ilocutivos presentados por Austin, Ricoeur desarrolla aún más esta dialéctica entre evento y discurso a través del planteamiento del acto interlocutivo:

Mi experiencia no puede ser directamente tu experiencia. Un evento que pertenece a un flujo de conciencia no puede ser transferido en cuanto tal a otro flujo de conciencia. Sin embargo, algo pasa de mí hacia ti. Este algo no es la experiencia en cuanto experimentada, sino su significado. La experiencia en cuanto experimentada, vivida, se queda privada, pero su sentido, su significado, se convierte en público. [...] El evento es [...] el intercambio intersubjetivo mismo, la ocurrencia del diálogo (: 16).

En cuanto al lenguaje escrito y literario, el primer elemento del cual partir se basa en la hermenéutica de Ricoeur: una serie de observaciones sobre la referencialidad de la lengua. La primera es la comprensión de que el sistema de la lengua no tiene en sí una propiedad descontextualizada: “El sistema atemporal de la lengua ni aparece ni desaparece, simplemente no ocurre. Solo el discurso tiene que ser fijado, porque el discurso en cuanto evento desaparece” (: 27). Siempre sobre la referencialidad del lenguaje oral observa que, considerando que “todas las referencias en el lenguaje oral se basan en mostraciones, lo cual depende de la situación percibida en lo común por los miembros del diálogo [...], todas las referencias en la situación dialógica son entonces situacionales” (: 35). Y es en el desarrollo de estas observaciones que Ricoeur introduce la primera dimensión de la concepción del mundo de la literatura, explicando, primero, que la lengua escrita en general hace referencia a una realidad no disponible para los dos sujetos — entonces no ostensiva pero descriptiva, en cuanto habla de algo “ ‘como si’ estuvieras presente” (:

35)— y en seguida recuerda cómo es que el lenguaje escrito puede expandir el mundo a un ‘otro’, un ‘como si existiera’ en el acto de proyección de un mundo típico de la ficción literaria.

Concretamente la parte más significativa de la aportación de Ricoeur para la cuestión principal tratada en este apartado, es decir la definición de los actos de comprensión e interpretación en la lectura, se encuentra en la descripción de cómo es que la escritura se convierte en un problema hermenéutico —en su sentido más antiguo de explicar, traducir, interpretar, anterior a la vertiente filosófica con este nombre—. El autor indica el centro de la cuestión en el surgimiento de una dialéctica entre la apropiación y el distanciamiento. Para explicar el primer término, afirma “Por apropiación quiero decir la contraparte de la autonomía semántica, la cual ha despegado el texto de su escritor” (: 43). Por otro lado, especifica que la distancia “no es tan solo un hecho, un dato, solo el vacío entre nosotros y la apariencia de este y ese trabajo de arte o discurso”, sino “un rasgo dialéctico, el principio de una lucha”. Los dos términos de la dialéctica se convierten entonces, en una interpretación muy íntima del acto de leer, en contraste entre “la otredad que transforma toda la distancia espacial y temporal en extrañamiento cultural y la propiedad [*ownness*] con la cual toda comprensión apunta hacia la extensión de la comprensión de sí” (: 43). La distanciamiento llega entonces a ser “la contraparte dinámica de nuestra necesidad, nuestro interés y nuestro esfuerzo para superar el extrañamiento cultural” (: 43).

Considerado el texto de ficción como aquel que pone en marcha la función de invitar al lector a la interacción de sus significados, así como lo indica Iser, introducido en el capítulo 3 y desarrollado en las páginas siguientes de este mismo apartado, Ricoeur contribuye con esta misma visión a través de su descripción de la metáfora como valor agregado del texto no-referencial (: 45-69). Si bien la contribución importante del capítulo 3 de *Interpretation Theory*, su descripción de los elementos comunes y las diferencias entre la metáfora y el símbolo no es central para los temas de este trabajo, su punto principal tiene pleno derecho de estar registrado en cuanto indicativo para entender las peculiaridades de la lectura. Entre otras propiedades de la literatura, una de las más significativas es, con probabilidad, la posibilidad de la metáfora consistente en redescibir la realidad en un juego entre la identificación del ‘es’ y la combinación —o yuxtaposición— que significa ‘es como’: “esta redescipción es guiada por la interacción entre diferencias y parecidos que da vida a la tensión en el nivel de las expresiones” (: 68). No por último, en esta parte de descripción Ricoeur registra el error de mucha crítica de marca positivista

que asocia la propiedad denotativa de la lengua a los aspectos cognitivos y con la propiedad connotativa de los aspectos emotivos, atribuyendo entonces el lenguaje figurativo, y con ellos la metáfora, al grupo de los rasgos pobremente cognitivos de la literatura (: 46). A diferencia de la atención especial de Littau (2008) sobre el tema, Ricoeur no rescata los aspectos emotivos de la lectura, víctima de la falacia cognitiva de mucha teoría, sino que dirige su crítica hacia la incorrecta asociación del eje connotación-emotividad, criticable en cuanto visión opuesta a cualquier forma integradora de cognición; de esta manera, no solo no llega a menospreciar la emotividad, sino que reconoce que “la metáfora puede ser considerada como una de las funciones emotivas del discurso” y analiza las propiedades de la metáfora —entonces de un elemento emotivo— hacia una serie de elaboraciones lógicas, semánticas y funcionales.

En cuanto al punto central, los procesos que llevan a la interpretación en el marco de la referencialidad diferente del texto escrito, Ricoeur reconoce desde el inicio de su cuarto ensayo que la cuestión se desarrolla primeramente entorno de la definición de los conceptos correlativos de comprensión y explicación. Plantea, entonces, como objetivo de su análisis las siguientes preguntas: “¿Qué es entender un discurso cuando aquel discurso es un texto o una obra literaria? ¿Cómo le damos sentido a un discurso escrito?” (: 71) Su exposición sobre una visión orgánica toca algunos puntos similares y en varios aspectos anticipa muchas de las observaciones de la teoría de la recepción estética de Iser (1980), pero al mismo tiempo las completa en más de un aspecto. Como en la obra del filósofo alemán, también en Ricoeur la relación entre texto y lector finaliza con la construcción de un punto de encuentro que no privilegia en exceso ninguna de las dos perspectivas: comprender un texto es seguir su movimiento, desde el sentido hasta la referencia”³⁴. Como se vio antes, aunque su análisis arranca a partir de una recuperación de la referencialidad estructuralista, las conclusiones encajan con particular acierto en la esfera del pensamiento hermenéutico:

Con la escritura, el significado verbal del texto no coincide más con el significado mental o la intención del texto. Esta intención está al mismo tiempo cumplida y suprimida por el texto, que no es más la voz de alguien presente. El texto es mudo. Una relación asimétrica se obtiene entre el texto y el lector, en la que solo uno de los dos colaboradores habla por ambos. [...] Por ende, entender no es simplemente repetir el evento de habla en un evento similar, es generar un nuevo evento que empieza a partir del texto en el que el evento inicial ha sido objetivado (: 75).

³⁴ Aquí además la referencia ha de entenderse como una proyección actualizada, no tan disímil de la actualización de Gadamer o del efecto de parábola del que habla Turner (1996).

El texto evidencia la existencia, como en Iser, de elementos referenciales claros, los primeros de los cuales son “conceptos genéricos, que incluyen al género literario, la clase de texto a la cual este texto pertenece, y los tipos de códigos y estructuras que se cruzan en este texto”. Pero “la localización y la individualización de este texto único también son una suposición” (Ricoeur, 1976: 77) y finalmente el objetivo último de la lectura es la apropiación general del texto, a partir de la forma en la que el texto mismo lo solicita: “existe un problema de interpretación no tanto por la incomunicabilidad de la experiencia psíquica del autor, sino a causa de la propia naturaleza de la intención verbal del texto” (: 76) y “un tipo específico de unilateralidad está implícita en el acto de leer. Esta unilateralidad aterriza el carácter de suposición de la interpretación” (: 78).

Aunado a lo anterior, según Ricoeur el proceso de crear una interpretación; o sea, la apropiación del texto, es el resultado de un necesario proceso general que el filósofo francés llama ‘comprensión’ [*understanding*³⁵], que encuentra en el proceso mismo su finalidad. En lo específico, el proceso consta de dos movimientos: el ‘entendimiento’ y la ‘explicación’.

Entonces el entendimiento, el cual está más dirigido hacia la unidad intencional del discurso, y la ‘explicación’, la cual es más dirigida hacia la estructura analítica del texto, tienden a convertirse en dos distintos polos de una dicotomía desarrollada. [...]. En beneficio de la exposición didáctica de la dialéctica entre explicación y comprensión, en cuanto fases de un único proceso, propongo describir esta dialéctica primero como movimiento desde el entendimiento a la explicación y luego como movimiento desde la explicación a la comprensión. La primera vez, el entendimiento será una percepción del significado del texto en su totalidad. La segunda vez, la comprensión será un modo sofisticado de entender, apoyado por procedimientos explicativos. Al final, esto satisface el concepto de apropiación descrito en el tercer ensayo como réplica del tipo de distanciamiento conectada a la plena objetificación del texto. La explicación aparecerá como la mediación entre dos estadios de la comprensión. (: 74-75)

El ensayo de Ricoeur presenta un breve ejemplo de identificación de elementos significativos de algunos mitos clásicos (: 83), en el que destaca la importancia de la distinción entre las finalidades del análisis, que amplían las posibilidades de entendimiento identificando “leyes estructurales”, pero que se limita intencionalmente a dar una explicación, sin llegar a ofrecer una interpretación, y concluye con que “el texto es solo un texto, y la lectura reside en eso solo como un texto, gracias al hecho de que el significado está suspendido para nosotros y al

³⁵ El texto original, en particular en el de la cita en la página hace un uso significativo de los dos términos *Understanding* y *Comprehension*, a menudo traducidos ambos en español como ‘comprensión’, para subrayar dos niveles diferentes de decodificación del texto. Para reproducir el sentido general de la dicotomía ricoeuriana, se traducen aquí *Understanding* como ‘entendimiento’ y *Comprehension* como ‘comprensión’ en sus acepciones específicas. Sin embargo, para el proceso unitario se considera más apropiado el término ‘comprensión’, a pesar del uso en este caso del término *Understanding* en la versión original.

diferimiento de toda materialización a través del discurso contemporáneo” (: 84). Es, entonces, importante subrayar que a) incluso la necesaria “reconstrucción de la arquitectura del texto [...] toma la forma de un proceso circular, el sentido que la presuposición de cierto tipo de totalidad está implícita en el reconocimiento de las partes” y b) “No hay ninguna necesidad, ninguna evidencia, sobre lo que es importante y lo que no es importante. El juicio de la importancia es en sí mismo una suposición” (: 77). Liberada entonces de cualquier valor absoluto y reducida a una operación fundada en la suposición, este tipo de lectura—así como la escritura de la cual se ha generado— prepara el paso de la ‘historicidad’ a la ‘lógica’³⁶ de su comprensión y al mismo tiempo se abre a la subsiguiente interpretación:

a partir de esta actitud explicativa, un texto no es primariamente un mensaje dirigido a un grupo específico de lectores y, en ese sentido no es un segmento de una cadena histórica, en cuanto texto, es un tipo de objeto atemporal, que tiene, por así decirlo, que cortar sus ligámenes de su desarrollo histórico. [...] En síntesis, la comprensión es el complemento epistemológico de la interpretación, como camino a la apropiación de un texto. Lo que hay que entender no es la intención del autor, sino el significado del texto mismo, concebido como de una manera dinámica como la dirección del pensamiento abierta por el texto. (: 91-92)

Si bien los elementos indicados en el párrafo anterior evidencian una forma de integración a la teoría de la recepción estética, un último punto significativo de la formulación de *Interpretation Theory* completa la visión de Iser y merece un acercamiento directo de las posiciones de los dos autores. La cuestión de la posible dimensión subjetiva de los procesos de comprensión (y en parte también de la interpretación) encuentra una síntesis en los dos autores a través de una posible convergencia entre perspectivas, en nombre de una conciliación ‘intersubjetiva’: así, según Ricoeur

[...] si es verdad que siempre hay más de una manera de construir un texto, no es cierto que todas las interpretaciones son iguales. El texto presenta un campo limitado de construcciones posibles. [...] siempre es posible argumentar en favor o en contra de una interpretación, confrontar interpretaciones, arbitrar entre ellas y buscar acuerdo, aunque este acuerdo se da más allá de nuestro alcance inmediato (1976: 79).

Mientras que, en palabras de Iser, “[el] acto de comprender en sí, es obviamente intersubjetivo” y

un texto literario contiene instrucciones intersubjetivamente verificables para la producción de significado, pero el significado producido puede conducir a una completa variedad de experiencias diferentes y de ahí a juicios subjetivos. Deshaciéndose del concepto de subjetivismo/objetivismo, entonces, podremos establecer un marco de referencia intersubjetivo que nos permitirá evaluar la subjetividad de juicios de valor que sería de otra manera ineludible” (1980: 25).

³⁶ Lo cual explica Ricoeur, es un sentido de lógica que busca un significado consensual en un determinado tiempo y en un determinado contexto de recepción (: 90).

E incluso algunas facetas particulares de la percepción del objeto literario se presentan en los dos autores a través de metáforas y observaciones similares, aunque con interesantes divergencias:

El texto como totalidad y como totalidad individual puede ser comparado con un objeto, el cual puede ser visto desde lados diferentes, pero nunca desde todos los lados al mismo tiempo (Ricoeur, 1976: 77).

En nuestros intentos de describir la estructura intersubjetiva del proceso a través del cual un texto es transferido y traducido, nuestro primer problema es el hecho de que la totalidad del texto nunca puede ser percibida al mismo tiempo. [...] El 'objeto' del texto puede solo ser imaginado a través de diferentes fases consecutivas de la lectura (Iser, 1980: 108).

Algunas de estas indicaciones serán consideradas en los apartados siguientes, dedicados a la relación entre la perspectiva hermenéutica —sea esta en la formulación de Ricoeur o de Iser— y otras teorías de la lectura, y sucesivamente con los aspectos aplicativos de las teorías comentadas a lo largo de todo el capítulo. Sin embargo, para completar esta misma perspectiva, es oportuno aquí recordar y complementar en breve las indicaciones sobre la teoría de la recepción estética observada en el capítulo 3. Por un lado, según la formulación más completa, contenida en *The Act of Reading*, el proceso de la lectura es “una interacción dinámica entre texto y lector” (: 107) la cual arranca a partir de la función de los signos lingüísticos y de las estructuras que activan actos de comprensión, pero “estos mismos actos, aunque activados por el texto, desafían el control total del texto mismo” y es esto lo que hace que la lectura sea un proceso creativo; por el otro, es preciso recordar uno de los desarrollos más importantes de la teoría de la respuesta estética (Iser, 1980): el estudio y la definición de los elementos que activan la dinámica de la lectura y la libertad de interpretación del lector. A pesar de las intersecciones entre los términos y de algunos cambios parciales de la terminología empleada en la obra, es posible gracias a Iser ordenar y definir el conjunto de los que Ingarden ya había denominado ‘elementos de indeterminación’ del texto: las negaciones y los huecos de información de la construcción literaria, los cuales solicitan un papel activo en el lector, para que éste pueda completar asociaciones e informaciones faltantes. Como está indicado por Toker (1995), los términos mejor definidos y más extensivamente utilizados en el análisis de Iser son:

- ‘*Blanks*’³⁷: Se trata de los elementos faltantes en el texto, a través de los cuales el lector interviene activamente reconstruyendo lo que el texto no presenta en formas explícitas. Eso presupone el entendimiento del hecho de que “el lenguaje ficcional provee instrucciones para la construcción de la situación y para la producción del objeto imaginario.” (Iser 1980: 64 en Toker: 1995: 152). Toker completa la indicación de Iser recordando que “tales instrucciones no pueden ser comprensivas. Delinean los contornos de un campo referencial, pero el campo mismo es un *blank* que tiene que ser llenado por las proyecciones auto-correctivas del lector” (Toker: 1995: 162). Los ‘blanks’ son entonces los elementos faltantes o los enlaces faltantes que el lector tiene que imaginar para poder seguir interactuando con el texto, tanto en el nivel de comprensión general como para poder construir su interpretación.
- ‘*Vacancies*’: El concepto puede ser resumido como “las perspectivas temáticas nulas desde las cuales el lector se concentra en el tema de un nuevo segmento textual” (Toker, 1995: 155). Aquí la situación que desencadena el funcionamiento de las facultades del lector es la presencia de un segmento non-temático que se yuxtapone, en la estructura del texto, con un segmento temático: la ausencia de una conexión aquí no es una falta que necesite ser colmada con información supuesta, sino que es la ocasión para estimular una operación de actualización de primacía temática. La *vacancy* entonces “habilita al lector para que combine segmentos en un campo de modificaciones recíprocas” (Iser 1980: 198 en Toker: 1995: 155).
- ‘*Gaps*’: Son una tercera situación de falta de información en un texto, solo que en este caso la suspensión impide al lector completar la reconstrucción de significados (Toker, 1995: 156). La ausencia de instrucción sobre como llenar el espacio es total y la ausencia altera los contornos del campo referencia. Toker observa que, a pesar de tener el significado apenas mencionado en obras anteriores de Iser, el sentido más completo de *gap* se encuentra extendido en *The Act of Reading* (1980). Se trataría, entonces, de alguna información que no falta en el texto, sino más genéricamente entre el texto y el lector,

³⁷ Como se ha observado en el capítulo 3, los tres términos podrían ser traducidos al español con las palabras ‘vacíos’ o ‘espacios’. Por esta razón, para mantener la claridad sobre los conceptos, los términos originales han sido empleados aquí.

porque representa la distancia entre lo que ofrece el primero y lo que busca el segundo; como afirma Fluck “un *gap* permite a los lectores de darse el gusto de sus propias proyecciones (o presentimientos)” (2000: 188). Seguramente la primera de las dos acepciones permite describir un fenómeno más específico y útil al análisis literario sin arriesgarnos a entrecruzar el concepto con los dos explicados líneas arriba.

En estas páginas han sido considerados los presupuestos básicos de la hermenéutica fenomenológica, en la vertiente que de una forma más completa se dedica al proceso de lectura, representada por la teoría de la respuesta estética de Wolfgang Iser, y de las importantes integraciones desde posiciones cercanas en *Interpretation Theory* de Paul Ricoeur. En el apartado siguiente se procederá a observar algunas integraciones de esta perspectiva conceptual, tanto comparándola con la crítica que ha recibido desde otros enfoques sobre la lectura, como a partir de los otros puntos del marco teórico del capítulo 3.

5.2.2 De la interpretación hermenéutica a las otras teorías de la lectura

Para completar la visión de las teorías de las ciencias del lenguaje sobre la lectura y comparar algunos de los puntos de las teorías de Iser y Ricoeur con otras perspectivas vale la pena, antes que todo, examinar las páginas del texto de Littau (2006) ya considerado en los primeros apartados del capítulo, en sus secciones dedicadas a las teorías de la interpretación literaria. El primer dato que registra es la manera en la que a partir del importante ensayo de 1967 de Roland Barthes en el que se declaraba que “el autor ha muerto” se ha ido estableciendo en los años inmediatamente siguientes un nuevo centro de interés en la teoría literaria: “el lector como productor de significado” (Littau, 2006: 103). De hecho, la reconstrucción principal que guía buena parte del capítulo 6 de *Theories of Reading* está centrada en la identificación de dos tradiciones literarias opuestas alrededor de los conceptos de la lectura. Una de estas se encuentra establecida alrededor de la premisa que considera que “el texto tiene que ser legible” (Gadamer, 1989: 31 en Littau, 2006: 105) y corresponde a la hermenéutica derivada de las teorías de Gadamer. Al mismo tiempo, la línea de observaciones opuesta con la anterior, se encuentra definida alrededor de la desconstrucción de Derrida, de Man y Hillis Miller, la cual establece que “todos los textos narran la alegoría de la imposibilidad de leer” (Miller, 1989: 164 en Littau, 2006: 105). Sin

embargo, la descripción de Littau, uniendo todas las teorías del primer grupo bajo la misma línea de origen y sin especificar el alcance comunitario o individual de la formulación conceptual de la lectura, contribuye con una excesiva polarización entre posiciones no totalmente irreconciliables. Gadamer, junto con uno de sus más notables discípulos, Jauß, y con los autores norteamericanos que han buscado soluciones a la cuestión de definir la relación entre texto y lectura, como Culler y Fish, han buscado maneras para definir la fusión de horizontes —el *Horizontverschmelzung* de Gadamer (1989)— entre el contexto de producción de una obra literaria y contextos y grupos de recepción. No obstante, sería un error fusionar el tema de la recepción colectiva e histórica que constituye el centro de atención de dicha vertiente hermenéutica con el estudio de la lectura como fenómeno individual en la obra de Iser. Littau analiza con detenimiento la obra de todos estos autores, pero, en el momento de compararla con las definiciones de la deconstrucción, coloca en el mismo nivel los alcances colectivos y el estudio de la experiencia del lector como individuo en el medio de una experiencia lectora toda individual. El segundo límite de la supuesta oposición entre las dos visiones presentada por Littau es la manera en la que la autora considera “la emancipación del lector según Iser paradójica, y en el mejor de los casos parcial” (: 109); esto porque, aunque por un lado reconoce de forma correcta las aperturas de Iser hacia la lectura como acto individual, “la lectura es determinante no de un texto, sino solo de sí misma, en cuanto *esa* lectura” (: 109), por el otro considera inaceptable que

lo que Iser llama ‘construcción de la congruencia [como] la base indispensable de todo acto de comprensión (1978: 125) resulta ser un mecanismo de control, un imperativo a través del cual lo que es polisemántico o ‘muchos’ se hace congruente y ‘uno’ (Littau, 2006: 109).

El acto de leer descrito por Iser es interpretado como un acto de obligación, de un vínculo en el que el texto literario crea interpretación y ‘tiene que’ crearla; sin embargo, la condición de la que se desprende una interpretación no es una imposición del texto, o de Iser, sino un fundamento de la lectura en cuanto comunicación. Así como la ‘teoría de la comunicación’ de Watzlawick defiende la imposibilidad de no comunicar (Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson, 1967), de igual manera la ‘teoría de los constructos interpretativos’ reconoce una ‘imposibilidad de no interpretar’ (Lenk 1993: 350), lo cual conforma el verdadero vínculo entre el acto de leer y la materialización de una interpretación personal, a pesar de la inconclusión (*unfinishedness*) del texto (Littau, 2006: 109).

Finalmente, la problemática de hacer coincidir estas posiciones con las de la deconstrucción, es descrita, en el texto de Littau, a través de la observación de H. Miller; “la lectura no puede ser nada más que aberrante [en su significado estricto; o sea, que se aparta de un estándar aceptado] a causa de la fatalidad del lenguaje”, (Miller, 1989: 157 en Littau, 2008: 116) donde la palabra fatalidad recuerda la condición inevitable de un texto que tiene que generar interpretación. Tal vez parte de las posiciones del crítico norteamericano, reconocido como uno de los mayores exponentes de la ‘crítica de Yale’, puede parecer aquí irreconciliable con Iser, en su versión más extrema derivada de textos menos recientes, en los cuales su elaboración está directamente ligada con las formulaciones sobre el lenguaje de de Man y Derrida. No obstante, tomando en cuenta una visión del análisis y la interpretación en la obra más reciente de Miller, sería más difícil considerar su posición relacionada aún con una idea tan rígida que considere que “la lectura es imposible” en cuanto hay “imposibilidad de un cierre interpretativo”, o que hay “imposibilidad de no hacer una mala lectura” (Littau, 2006: 119). En obras como *Speech Acts in Literature* (2001) o *Literature as Conduct* (2005) aparece clara una visión menos rígida de la incomunicabilidad, ya que la lectura —del análisis a la interpretación— a través de los ‘actos de habla literarios’ propuesta en los dos libros puede ser “posible o incluso indispensable en la interpretación de la literatura” (2001: 155) y la misma ininteligibilidad de un texto de la que habla de Man incluye una salida hacia una posible comprensión, ahí donde afirma que “ninguna afirmación es ni verdadera ni falsa, aunque es performativamente efectiva en formas imprevistas e insondables” (2001: 154). Además, a manera de demostración de la explícita conciliabilidad de las dos visiones de la literatura, en una lectura de *The fictive and the imaginary*, el libro de 2003 en que Iser expande sus observaciones sobre las dinámicas de la lectura hacia una dimensión antropológica de sus modos y sus funciones, Miller comenta y reafirma la validez de las formulaciones del filósofo alemán “¿Cómo deberíamos leer la literatura? Abriéndonos a los mundos imaginarios que las obras ponen a disposición” (Miller 2016: 40), lo cual no se aleja de la visión de Ricoeur que se analizó en el apartado anterior: “comprender no es simplemente repetir un evento de habla en un evento similar, es generar un nuevo evento que inicia del texto en el que el evento inicial ha sido objetivado” (Ricoeur, 1976: 75).

Por estas razones una visión de la interpretación que toma en cuenta las aperturas en favor de la libertad del lector y la apropiación del texto estudiado por la hermenéutica de Ricoeur y de

Iser, parece ser integrable a la visión del texto literario que, según la desconstrucción, está caracterizada por una fuerte incomunicabilidad —de entenderse como imposibilidad para comunicar una sola versión de su mensaje— y no se puede limitar a una sola interpretación estándar. Además, en esta perspectiva no aparece una norma interpretativa fija ni unilateral, y, por esto “no existiría ningún texto aberrante [...] no existen lecturas aberrantes” (Freund, 1987: 82 en Littau, 2008: 113). Estas visiones convergentes explican entonces la lectura en cuanto experiencia personal para encontrar el consenso al interior de un grupo o contexto y sería bastante difícil definir aquí todas las formas de construcción de normas de referencia en cuanto a textos y lecturas mismas; por esto, en el nivel de la lectura extensiva, de ‘entendimiento’, ‘explicación’ y ‘comprensión’ así como de la inevitable actividad de interpretación que surgiría, no debería ser inmediatamente necesaria ninguna otra actividad que no fuera una genérica exploración de los aspectos ‘intersubjetivos’ ya indicados.

Si se establece el tema de la ‘intersubjetividad’ como un puente entre la vertiente teórica del presente estudio, las teorías de la metáfora conceptual y la mente literaria, las cuales encuentran como base de sus formulaciones los elementos perceptivos y comunicativos comunes entre sujetos (Lakoff y Johnson, 1980: 226-232), se hace posible terminar el recorrido con una breve contribución de la lingüística cognitiva, para ofrecer una definición más de la lectura extensiva en el contexto de la enseñanza. Como afirma Turner “típicamente ignoramos el componente cognitivo inconsciente del entendimiento” y al mismo tiempo en que “estamos obligados a interpretar lo que nos confronta [...] no nos damos más cuenta mientras leemos de que estamos haciendo una interpretación de las marcas visuales. Aún así, una porción de acto interpretativo puede ser llevado a la conciencia” (1991: 18).

5.3 La lectura extensiva como práctica didáctica

A partir de estas consideraciones, las cuales introducen una propuesta didáctica bajo una perspectiva cognitiva, se explorarán en las próximas páginas algunas sistematizaciones y consecuencias prácticas en las actividades de aprendizaje y enseñanza a través del texto literario según los elementos teóricos observados hasta aquí, en el capítulo. Al mismo tiempo, existen dos importantes premisas, relacionadas de manera especial una con la otra, que son necesarias

considerar, antes de que se desarrollen las recomendaciones sobre el papel de la lectura en la clase de lengua.

La primera está relacionada con el valor didáctico general de la literatura, en relación con varios contextos temáticos. En la amplísima variedad de direcciones en las que la teoría de la literatura se ha dirigido en los últimos 30 años se pueden encontrar los cruces entre la lectura y el análisis de obras en relación con una enorme variedad de aspectos: literatura y cuerpo (Hillman y Maude, 2015), literatura y cambio climático (Glotfelty y Fromm, 1996), literatura y discapacidad (A. Hall, 2015) por citar algunos. Por un lado, la mayoría de estos estudios, internos en la literatura y respetuosos de la especificidad de sus dinámicas y de las teorías que la han estudiado, demuestran la utilidad del material literario en muchas direcciones; por el otro siguen existiendo ejemplos de un uso ‘instrumental’ de obras literarias en materias diferentes que sirven para comprobar elementos sociales, culturales, históricos o del pensamiento de una época, sin tener en cuenta factores como la literariedad del lenguaje o la construcción de la comunicación en contextos ficcionales. Por esta razón, una buena parte de las recomendaciones de los dos apartados siguientes tienen un valor especial, no solo en la enseñanza de una lengua extranjera, sino en la defensa sobre la importancia de la literatura en todo contexto didáctico, y aún más en el importante momento de cambios de los modos de percepción e intercambio de información constituido por la revolución digital de la información. Como bien dice Miller, en conclusión de su ensayo titulado *A Defense of Literature and Literary Study* (en Miller, 2016: 54-65): “concluyo entonces que lo que llamamos literatura tiene una función performativa en la cultura humana casi única e insustituible, incluso en un tiempo de globalización y en la dominación creciente de nuevos medios teletecnologicoprestidigitalizantes” (: 64).

La segunda premisa considera el mismo tema sobre la importancia de la literatura y de su necesaria integración en los programas escolares, con conclusiones similares a las introducidas en el párrafo anterior, pero a partir de la perspectiva del estudio del Juan Poblete en *Hacia una historia de la lectura y la pedagogía literaria en América Latina* (2018); en este texto, después de considerar la mayoría de las indicaciones de Wolf (2008) y Littau (2006) analizadas antes, se indica el sentido de una reconstrucción del acercamiento, social e institucional con la literatura a la luz de unas sugerencias sobre lo que representa el poder de su estudio, sobre cuánto debería desarrollarse y mantenerse en nuestros tiempos, así como en las generaciones inmediatamente

futuras. Las conclusiones de Poblete, entonces, aplican con particular atención, en el contexto latinoamericano, sugerencias similares en cuanto a lo indicado hasta aquí:

La lectura literaria debe [...] celebrar y aceptar [...] la multiplicidad de prácticas formales e informales de un estudiantado, además, altamente diversificado, a través de las cuales diversos textos se tornan ocasiones propicias para la reflexión y la experiencia. [...] Al postular una interacción constante entre los lados formales e informales de la ecología de la lectura, sería posible pensar, y ello ya ha parcialmente ocurrido en muchas de nuestras aulas, que los estudios literarios y sus formas privilegiadas de lectura tienen como objeto, precisamente, esa interdependencia de las dos economías y formas de la lectura. Si el aula universitaria ha sido siempre una zona de contacto en que se encuentran las culturas de lectura que nuestros estudiantes traen desde sus vidas cotidianas y la escuela secundaria, con los protocolos de lectura profunda que intentamos enseñarles, el desafío hoy sería cómo profundizar esa visión de la interdependencia de las dos economías y hacerla una parte clave de nuestra práctica teórica y pedagógica. [...] Es necesario que la literatura y lectura literaria sean capaces de complementar e interactuar con otros medios y sus formas de alfabetización o competencia, en vez de simplemente denunciar apocalípticamente su llegada [...] (: 44).

5.3.1 El lector y la lectura en la clase de las lenguas extranjeras

A lo largo del primer capítulo de este trabajo se ha podido observar como el vocabulario constituye el elemento más importante en el desarrollo de las competencias lingüísticas de un estudiante de lengua extranjera, en particular en los niveles intermedio e intermedio-avanzado (B1, B2, C1 del Marco común europeo, Consejo de Europa, 2002): este ha sido el tema recurrente de las investigaciones de muchos autores de los años '80, '90 y de las primeras décadas de nuestro siglo. Rod Ellis (1985), Coady y Hutchkin (eds. 1997) y Stern (en Celce-Murcia, ed. 1991) recomiendan dar una atención especial a este elemento del estudio sobre las estructuras, pero sobre todo reconocen el papel de la lectura extensiva como la actividad que más solicita, pone a prueba y ayuda a la implementación del vocabulario del lector-estudiante. Si por un lado, sus recomendaciones no incluyen una atenta descripción de lo que es la lectura extensiva, por el otro nos permiten entender que esta actividad, para un lector extranjero, necesita involucrar tres tipos de operaciones e intentar un delicado equilibrio entre ellas. Se trata a) del reconocimiento de elementos lexicales y sintácticos en contexto, b) de la integración a través de la comprensión de palabras —o estructuras— nuevas por inferencia y c) del necesario apoyo a través de recursos externos en la interacción texto-lector (el diccionario o la ayuda del docente o de un compañero). Todo esto es un paso previo que no tendría sentido en ausencia del objetivo siguiente de las actividades de lectura: la comprensión general del mensaje del texto.

Obviamente, el concepto de juntar una cadena de elementos previos a la comprensión de una manera tan simple implica aquí una aproximación tal vez excesiva a uno de los nudos principales de la comprensión en lengua extranjera. Cuanto el tema puede ser complicado es entendible a través de las observaciones de Wolf sobre un proceso que mantiene más de una semejanza con el desarrollo de la competencia lectora en lengua extranjera: el importante salto de las capacidades de leer de un sujeto —por lo regular un niño— en su propia lengua: a pesar de las ventajas del joven lector nativo, gracias a la plasticidad del cerebro en los años de la primera escolarización y de una genérica (aunque imperfecta) correspondencia entre la lengua utilizada en la cotidianidad y la lengua de las primeras lecturas, Wolf observa que, en su actividad clínica, la experiencia con un niño en particular “nos ha enseñado a todos cuánto puede ser difícil moverse de la exactitud a la fluencia en los estadios más altos de la lectura”, y que “muchos niños nunca hacen esta transición” (2008: 135). El proceso es tan complejo que podría ser estudiado a fondo, con importantes convergencias entre disciplinas, como la misma neurolingüística —la cual orienta el estudio de Wolf—, la investigación glotodidáctica y más de una rama de las disciplinas del cognitivismo. Sin embargo, un elemento significativo que vale la pena subrayar en la aproximación de estas páginas es el correcto entendimiento del factor ‘tiempo’ en el desarrollo de la habilidad lectora en general, incluyendo la experiencia del lector en lengua extranjera.

El concepto de ‘tiempo’ de y para la lectura se vuelve central desde tres puntos de vista. El primero de estos puntos de vista es la dimensión individual del desarrollo de la habilidad lectora: así como no todos los niños aprenden a leer en los mismos tiempos (: 136), así no todos aprenden las lenguas extranjeras con la misma velocidad y crean automatismos en la lectura de la misma manera. Es claro cómo es que el tiempo dedicado a las actividades solicitadas es central, pero, a pesar de ellas, el resultado no puede ser el mismo para todos. Un segundo factor ‘tiempo’ está relacionable con la emotividad del lector en desarrollo, que necesita optimizar su aprendizaje gestionando la frustración que las dificultades de la lectura generan. Sobre este aspecto Fernández-Berrocal (2009) subraya la necesaria conexión entre aspectos emocionales y cognitivos en los planos de la gestión de motivación y del uso del tiempo del estudiante, y Wolf indica un modo para construir conciencia de la comprensión y mantener, al mismo tiempo, un aspecto relacional y emotivo a través de una especie de diálogo socrático —entre docente y alumno o entre alumnos— sobre los contenidos que tendrán que identificar para alcanzar una visión general del texto (2008:

139). Finalmente la tercera dimensión en la que el tiempo interviene en el proceso se encuentra en la precisión de Wolf que describe la manera en la que, al volverse más consistente la habilidad de decodificación de un texto "los niños aprenden primero a ir 'más allá de la información provista'. Es el inicio de lo que en las fases siguientes será la contribución más importante del cerebro lector: el tiempo para pensar" (2008: 132). Se trataría del feliz desarrollo de la capacidad de lectura fluída, que logra que el reconocimiento del significado superficial sea casi automático y que el joven cerebro fluído aprenda a integrar más contexto metafórico, inferencial, analógico y afectivo, y el conocimiento experiencial (: 137). No por último, *Proust and the Squid* recuerda un elemento de la historia de la lectura (ampliamente observado también en Littau, 2006) que puede constituir un paso intermedio necesario para todos los que encuentran el pasaje entre decodificación y fluencia más difícil que otros. Se trata de la lectura en voz alta, llamada por la autora 'grabación fonológica' que sirve para subrayar la ciclicidad de la operación de producción y autoescucha del lector (Wolf, 2008 :118).

En lo que concierne a los aspectos materiales y fisiológicos de la lectura, es posible reconocer un vínculo entre la necesidad de desarrollar una fluencia en la lectura y las dimensiones concretas del cuerpo del lector y del texto. Como indican en general las teorías de la mezcla conceptual (Turner y Fauconnier, 2002), la integración de aspectos materiales en mecanismos asociativos activos en los procesos de aprendizaje favorecen la construcción de automatismos en procesos de comprensión, retención de contenidos y uso de habilidades. Por esta razón, en cuanto a la materialidad del texto, es deseable una educación literaria que haga conciencia de los aspectos materiales de la vivencia literaria de los estudiantes y al mismo tiempo recuerde elementos del contexto de recepción original de la obra —o de momentos receptivos particulares— así como está indicado en el apartado 5.1.1 y en la parte del texto de Littau que ha inspirado gran parte de esa sección (2008: 23-35). De manera semejante, una educación en la lectura literaria en general debería tomar en cuenta no solo el cuerpo del lector en su identidad de género o en su ser portador de signos de su origen étnico —como ya lo hacen las vertientes culturales y de género de una larga parte de las tendencias teóricas de los últimos años (Littau, 2008: 127)—, sino también en el reconocimiento de las reacciones emotivas que la literatura llega a ofrecer en cada uno de los lectores en formas personales, ocultas o externamente visibles. Un señalamiento de Wolf recuerda cómo es que David Rose, "traductor de la neurociencia teórica a la tecnología educativa aplicada"

indica “los tres mayores trabajos del cerebro lector, como el reconocimiento de patrones, la planeación de estrategias, y la comprensión” (en Wolf, 2006: 140) que trabajan de forma circular para producir interpretaciones; esto es particularmente significativo para mantener la atención sobre los aspectos de la cognición y del desarrollo práctico de este círculo operativo del que se compone la interacción entre el texto y su intérprete, gracias a las estrategias de comprensión. Sin embargo, cabe subrayar que no se trata solo de un uso de estrategias y de un alcance de la comprensión en el nivel puramente racional, sino que también hay una importante presencia de aspectos emocionales, culturales e identitarios.

Además la reflexión sobre las estrategias de inferencia y construcción de la comprensión de patrones constituye otra parte significativa de un proceso de aprendizaje integral: a pesar de que la mayoría de estos procesos estratégicos son en gran medida una tarea instintiva y muy personal del cerebro lector, una educación que incorpore la lectura puede solo beneficiarse con una parte de la didáctica dedicada a una reflexión específica. Por esta razón, aunque el tema del posible estudio del texto en sus elementos más específicos será tratado en el siguiente y último capítulo del trabajo pueden ser útiles, en conclusión de estas consideraciones sobre la lectura extensiva, algunos puntos sobre los dispositivos y las formas con las que el texto desempeña sus funciones de interacción con el lector en el nivel de comprensión general.

Entre los acercamientos sugeridos para desarrollar en el estudiante-lector una conciencia de los recursos que el texto activa para solicitar una interpretación personal podrían encontrarse ejercicios de reconocimiento de los ‘elementos de indeterminación’ de Iser, así como los resumió Toker (1995) y presentados en la parte 5.2.1: el estudio somero de conceptos como ‘*gaps*’, ‘*vacancies*’ y ‘*blanks*’ en actividades de enseñanza-aprendizaje previas a la lectura de un texto pueden entrenar a los lectores en el desarrollo de la dinamicidad de las obras literarias, en la manera en la que apelan a la anteriormente citada necesidad de interpretación y de reconstrucción de una experiencia personal de la lectura; de manera similar, entre las contribuciones que se pueden considerar para expandir las opciones didácticas en el tema de la lectura general, es posible también incluir pautas analíticas provistas por los otros dos marcos conceptuales de esta investigación.

En lo que respecta a los elementos proyectivos, metafóricos y la mezcla-conceptual de la literatura, valdría la pena que el docente dé instrucciones sobre la posibilidad de encontrar este tipo de recursos, introduciendo las teorías que permitirían sus hallazgos y solo en el caso en que

su comprensión sea relevante con respecto a la comprensión genérica del texto, a sus temas principales y a sus objetivos. Por otro lado, la presentación de un posible ‘acto de habla literario’ genérico de la obra en elementos centrales, como el título o las elecciones narrativas básicas — tipo de narrador, lenguaje, ambientación— o también en la organización general del texto, de sus elementos narrativos y descriptivos, así como en la recurrencia de sus componentes estilísticos, pueden acompañar la lectura del estudiante gracias a una premisa sobre el género y sobre las posibles finalidades de la obra, para soportar el desarrollo de una comprensión más detallada, sin que por esto influya en exceso con las conclusiones interpretativas del receptor.

Es preciso recordar, en conclusión de estas recomendaciones operativas genéricas, cuánto es que el estudio de los elementos teóricos y de las posibles actividades asociadas con el estudio analítico del texto, en el capítulo siguiente, podrán aclarar un punto de separación entre lo que interesa la lectura extensiva, con las perspectivas observadas a lo largo de este capítulo, y los acercamientos típicos de la lectura intensiva. Antes de abordar estas temáticas, es necesario aún considerar, aunque de manera somera, un último grupo de precisiones sobre la literatura, su estudio y su papel en los contextos educativos, autoformativos y de entretenimiento. Así como está indicado en las citas finales de Miller y Poblete en conclusión del apartado anterior y como está ampliamente tratado en muchas secciones de los textos de Littau (2006) y Wolf (2008), la literatura en nuestros tiempos es observada en buena parte a la luz de los cambios tecnológicos en la difusión y la experiencia de información textual y audiovisual. Una rápida reconstrucción de los modos más recientes de recepción de la ficción —literaria y multimedial— y del posible papel de la lectura en este contexto ha de considerarse imprescindible para completar el cuadro descriptivo y propositivo hasta aquí esbozado. Esto porque el fenómeno de la lectura en una perspectiva contemporánea, en la que conviven los elementos materiales, sociales y teóricos históricos y más recientes, invita a la exploración de la comprensión y la experiencia con el texto en una relación fuertemente reconfigurada.

5.3.2 El lector en la era digital

Para poder entender el sentido de una actualización de los conceptos relacionados con la recepción narrativa en general —literaria o a través de otros medios— más específicamente con

los nuevos modos de interacción con textos y para proponer una visión sobre las opciones didácticas en estas líneas, es importante observar tres momentos históricos en los que la creación y la recepción de literatura han dado vida a intensas polémicas sociales que han generado ideas y perspectivas diferentes sobre situaciones y posibles soluciones. El primer contexto se refiere a la época de la difusión del alfabeto, con el inicio de la transcripción y la producción de la literatura en forma escrita, así como la polémica de Sócrates, que consideraba como negativos los posibles desarrollos en la mente humana debido a la pérdida del uso de las facultades mnemónicas y de una consecuente disminución de las posibilidades de síntesis de una mente que necesita de apoyos externos para unificar los elementos de su comprensión, sea esto de obras literarias u otras construcciones retóricas. El segundo es presentado en varios pasajes de Littau (2006: 4-6, 39-46, 63-74) como el contexto —identificable en particular con las fases de la difusión del mercado literario, el surgimiento de la novela moderna y la literatura romántica y postromántica— en que la sociedad identifica y critica ásperamente una serie de fenómenos ligados al goce literario por puro entretenimiento: el crecimiento de la lectura literaria como fenómeno compulsivo (o *bibliomanía*), la sobreidentificación y los fenómenos fisiológicos de somatización de las emociones surgidas en la lectura o la emulación de los gestos de sus protagonistas.

El tercer momento histórico en el que la lectura literaria y sus modos de difusión se han encontrado bajo las presiones de importantes transformaciones tecnológico-culturales está representado por el periodo que vivimos, condicionado por dos cambios en particular, que están afectando las dimensiones tradicionales de la experiencia lectora. El primer cambio es la pérdida de la casi exclusividad que la función narrativa de la literatura poseía, y que en nuestras sociedades modernas ha pasado a las formas de narración audiovisual que han ido creciendo desde la invención del cine, acompañado por el reconocimiento de un fenómeno como la ‘fiebre de películas’ (: 50-53), la televisión, los videojuegos, la producción de video en internet y los avances de las experiencias de la realidad virtual (: 53-55). El segundo cambio está relacionado, por un lado, con los elementos materiales y los canales de distribución de la ‘cultura de la pantalla’ y la revolución digital, aunque mantiene también un ligamen con la literatura en el sentido tradicional a través de su componente textual: es la implementación de los soportes digitales para la lectura y la importancia del hipertexto, texto rápidamente conectado con otros textos o materiales multimediales (: 53-57). En ambos casos se trata de una importante desmaterialización de la

experiencia narrativa, que cada vez se vuelve más centrada en los ojos —o los oídos— del receptor, separada del antiguo contacto físico con el libro: sin embargo, las consecuencias de los dos fenómenos sobre la experiencia literaria pueden ser casi opuestas.

El surgimiento de experiencias de “sobrestimulación sensorial” (: 5) ha tenido un cambio de sensibilidad importante en los hombres y las mujeres del siglo pasado, y aún más del nuestro, en el momento en el que, frente a las poderosas capacidades de solicitud de sentimientos y emociones de las narraciones y experiencias del video, todas las acusaciones de peligrosidad dirigidas hacia la literatura escrita han caído en el vacío: más de un siglo después de las desproporcionadas reacciones de los espectadores del cine en la proyección de las primeras obras de los hermanos Lumière (Grundhauser, 2016) o de los fenómenos de emulación de los videojuegos y películas, es bastante anacrónico en nuestros tiempos identificar la literatura con los fenómenos de excesos y emulación que podían causar en los siglos XVIII y XIX. Más bien, los excesos provocados por los nuevos medios, cada vez más improbables con la literatura, hacen posible una mediación entre las posiciones sobre la lectura de Kant y Nietzsche porque evitan que la lectura sin frenos lleve a fenómenos de inestabilidad social o conductas sociales inaceptables. Es decir, por efecto de la fuerza de otros medios, como observa Littau, la literatura en nuestros tiempos está cada vez menos relacionada con excesos identificativos o emocionales, y por esto representa, mejor que en otros tiempos, un favorable encuentro entre las mejores facultades del pensamiento y la posibilidad de un abandono a las emociones.

Con respecto a las dimensiones contemporáneas y futuras de la lectura, la difusión de textos y medios de consulta en los formatos de la hipertextualidad ha afectado seguramente la idea de lectura literaria y estos nuevos hábitos constituyen un desafío para las interacciones tradicionales con el texto no inferior al cambio de paradigma ocurrido en la época de Sócrates, con el pasaje de la tradición retórica y la literatura en sus formas orales de sus versiones escritas. Más allá de la primera consecuencia, registrable como la descorporeización de un texto de un soporte propio (la pantalla es la misma donde trabajamos, contestamos a email personales, vemos películas, leemos libros y descargamos recetas de cocina), la hipertextualidad se convierte, como indica Landow, en una representación casi perfecta de la afirmación postestructuralista de los lectores que se convierten en escritores (1992: 34 en Littau, 2008: 34): el lector no encuentra más una sola linealidad del texto, con un inicio y un fin en secuencia, sino que es invitado de manera constante

a leer profundizaciones, notas, definiciones y curiosidades. Esto no es un fenómeno totalmente nuevo, ya que, como se vio en el apartado 5.1.1, algo similar ocurría con el texto antiguo y medieval, y constituiría hoy la repetición de una ruptura de cierta sacralidad del texto bastante normal en tiempos antiguos. Solo la difusión del texto comercial de la era de la imprenta logró construir una imagen de la versión sagrada y aparentemente única de las obras literarias. La computadora entonces llegaría, en nuestros tiempos, a intervenir en la continuidad del texto, en favor de una apertura de la experiencia lectora hacia varias direcciones —que pueden ser tanto distracciones como oportunidades de expansión—, así como la imprenta y el mercado editorial hace 500 años intervinieron en favor de un mayor cierre hacia el concepto de texto, en una sola versión.

Sin embargo, la misma capacidad de concentración en la actividad de lectura continua que el cerebro lector ha desarrollado desde la difusión de la escritura hasta nuestros tiempos ha acusado una fuerte pérdida de interés y los hábitos, formatos e imágenes sociales que la lectura ha reforzado alrededor del lector de literatura se encuentran hoy amenazados. La posibilidad y la facilidad con la que muchas personas tienden a reducir la experiencia con el texto en internet hacia un dinámico y constante salto de argumento o enfoque y la pérdida de centralidad de la lectura constante de obras extensas, desafían el mundo de la educación y lo ponen frente a una decisión. Los dos extremos resultarían en una eliminación de la lectura extensiva como modo de comprensión del pasado, destinado a desaparecer en favor de las habilidades de un lector como “hojeador perfecto” (Littau, 2008: 55), o en el mantenimiento de una rígida conservación de las dinámicas tradicionales de la lectura, considerando como una degeneración cualquiera de sus manifestaciones dispersiva o hipertextual.

Tal vez la lección provista por la oposición de Sócrates debería enseñarnos algo: así como una defensa del uso de la memoria integrada al desarrollo de la posibilidad de la lengua escrita ha provisto a la humanidad de métodos de elaboración cada vez más complejos, de la misma manera la educación tiene el deber de aceptar las nuevas perspectivas de razonamiento manteniendo firmes las mejores propiedades de la lectura en su sentido tradicional. Así como Poblete y Miller al final del apartado anterior recuerdan las propiedades aún especiales y únicas de la literatura como la conocemos hasta hoy, de igual manera Littau recuerda las definiciones de I.A. Richards y de Umberto Eco, los cuales definen, respectivamente, al libro como “una máquina con la que pensar”

y “una máquina para generar interpretaciones” (en Littau, 2008: 54). Y, en conclusión de estas recomendaciones, es oportuno retomar la síntesis de Wolf, que pregunta “¿Qué pueden estar perdiendo o ganando las muchas personas que han reemplazado de forma extensiva los libros con la cultura multidimensionada de la ‘atención continuamente parcial’ de internet?”: la misma autora identifica una posible respuesta en las palabras del experto de tecnología Edward Tenner, quien afirma que “Sería una pena si una tecnología brillante llegara a amenazar el tipo de intelecto que la produjo” (en Wolf, 2008: 22).

A la luz de lo expuesto en este apartado y en el capítulo en general, la implementación de la lectura extensiva del texto literario, en cuanto hábito operativo tradicional de interacción con el texto, constituye una fase imprescindible de la experiencia estética, de comprensión, de conocimiento personal y de reconocimiento de las emociones solicitadas por la obra, así como una importante ocasión para reforzar hábitos que no deberían perderse en las futuras generaciones. Una correcta, aunque no excesiva, contextualización de la obra, de su historia material, de los aspectos identitarios presentes en el texto y activados en la vivencia del lector pueden ser una útil introducción para el lector; sin embargo, la preparación permitida por estas premisas debería tener en cuenta su papel de apoyo para la lectura, en cuanto a momento principal, y no interferir excesivamente con esta fase. El balance entre los momentos de la secuencia y una somera presentación de posibles actividades de expansión sucesivas a la lectura conformarán el tema del capítulo siguiente, el cual permitirá definir los alcances didácticos de la propuesta de todo el trabajo.

Capítulo 6 Discusión sobre el desarrollo aplicativo y analítico de la literatura para el estudio de lenguas extranjeras

En los capítulos anteriores se examinaron los aspectos que en este trabajo se consideran clave para orientar el uso de la literatura a la enseñanza de lenguas, a saber: cultura, selección de textos y especificidades de la lectura extensiva que lleva a procesos cognitivos, como la comprensión y la interpretación. En este capítulo conclusivo será necesario explicar cómo los hallazgos de esos capítulos, junto con una selección de los puntos señalados en el recorrido histórico de los primeros dos capítulos y elementos didácticos específicos que de manera tentativa concluyen el capítulo tercero, dedicado a la conceptualización, encuentran una posibilidad de aplicación en el uso de la literatura en el aula y permiten guiar el diseño de actividades basadas en textos literarios con el grupo en clase.

Para proceder con este tipo de elaboración didáctica se integrarán las perspectivas ya consideradas, incluyendo la importante intención programática de involucrar algunas perspectivas de la teoría de la literatura en las soluciones operativas, con el aspecto experiencial del proceso de enseñanza y aprendizaje general contemporáneo común en las propuestas de las últimas cuatro décadas. Si bien responder a la pregunta principal de toda la investigación —¿La aplicación de un sólido marco teórico literario-lingüístico puede enmendar y hacer más sólidas las propuestas didácticas sobre el tema de la integración de la literatura en la clase de lengua extranjera?— es uno de los objetivos centrales de todo el capítulo, será necesario finalmente considerar la relevancia de la tercera pregunta/objetivo presentada en la introducción —¿Cuáles indicaciones puede proveer un marco teórico de este tipo a los temas de la importancia cultural de un texto, de la selección de textos, de la comprensión y la interpretación en la lectura extensiva y los modos y objetivos de la lectura analítica?—, para enmarcar el aspecto práctico aquí propuesto en el debate metodológico y contextualizar sus soluciones operativas con los modos y los objetivos de las interacciones con estudiantes. Por esta razón el capítulo, en la parte conclusiva, pretenderá dar respuesta directa a la siguiente interrogante: ¿las propuestas didácticas planteadas a través del nuevo marco teórico pueden encontrar aplicación en algún método didáctico para la enseñanza de lenguas o tienden, por su naturaleza, a producir un contexto metodológico propio?

A lo largo de todo el capítulo, la construcción de un cuadro general de principios (anticipada en la introducción y en el capítulo 3) se concretizará en una serie de propuestas de actividades a partir de las reflexiones ya expuestas sobre las premisas culturales y la lectura intensiva, para llegar al tercer paso: el análisis literario en la clase de lenguas. Se podrá así completar una estructura metodológica abierta y al mismo tiempo coherente, con base en elementos pedagógicos y de las teorías del lenguaje. Al considerar la importancia del trabajo analítico con la literatura (teóricas y prácticas) en la clase de lenguas, hay que observar aquí que el estudio de las vertientes considerables —incluyendo las posibles relaciones con el marco propuesto— han demostrado constituir, en las fases intermedia y final de la investigación, un área de estudio tan extensa como para ocupar una articulada investigación *per se*; por estas razones se considera que no podrá haber en estas secciones finales y en la investigación algún desarrollo completo, con fines de exhaustividad. Al mismo tiempo, sigue siendo imprescindible dedicar un espacio, por breve que sea, al estudio de estas perspectivas aplicativas, en cuanto el tema prueba una vez más la validez de un enfoque basado en las teorías de la literatura, así como ha sido utilizado en los dos capítulos anteriores. Las concisas consideraciones sobre el análisis textual permitirán, además, completar la reflexión sobre las posibles soluciones operativas en el uso de la literatura como material y como acercamiento específico en las actividades de estudio de lenguas extranjeras.

Con respecto a la organización de las recomendaciones, uno de los desarrollos principales que se quieren presentar en las páginas siguientes es la elaboración de los principios básicos, al mismo tiempo teóricos y operativos, para la creación de un nuevo enfoque basado en las teorías literarias, al servicio del estudio de idiomas y basado en propiedades de la literatura y de algunas necesidades prácticas. Los tres fundamentos que serán elaborados en los apartados a seguir estarán, de hecho, relacionados con tres áreas de la reflexión sobre literatura y aprendizaje:

- la atención a la profundidad y a la ambigüedad de la literatura (que encontrará una elaboración en los apartados 6.1.1 y 6.1.2 y una síntesis en el Fundamento #1);
- el papel de la lectura global extensiva de la obra y su relación con las posibles premisas didácticas de la experiencia directa en las actividades de prelectura (elaborado en el apartado 6.1.3 y resumido por el Fundamento #2);

- las soluciones prácticas de un análisis basado en las tres teorías y diseñadas para ofrecer a los estudiantes un nivel más de experiencia activa con el texto (elaboradas en el apartado 6.2 y central en la formulación del Fundamento #3).

Para la definición de los fundamentos de estas áreas, y en particular para el primero de ellos, es conveniente recordar los puntos de encuentro entre las propuestas aplicativas existentes en su contexto de la enseñanza moderna —el llamado método comunicativo y su evolución/disolución hacia la era postmétodo— y el modelo cognitivo-educativo de acercamiento a la literatura que se ha ido diseñando a lo largo de la investigación gracias a las teorías descritas en el capítulo 3. Una parte significativa de estas convergencias se encuentra anticipada por los antecedentes analizados en la primera parte de la investigación, así como los intentos de expansión de la época contemporánea. A lo largo del apartado 6.1 las indicaciones de esta serie de propuestas didácticas sobre el uso del material literario serán recuperadas para apoyar la construcción del primer fundamento del enfoque. De manera similar, algunos elementos rescatados en la primera parte del trabajo, junto con la trascendencia del marco teórico, las observaciones sobre aspectos culturales y la lectura extensiva —es decir lo elaborado en los capítulos 3, 4 y 5— permiten en esta parte final la formulación de los otros fundamentos del enfoque y llevan a la definición de una serie de lineamientos generales para el trabajo en clase. En estrecha conexión con los tres fundamentos, esta última serie de indicaciones permitirá precisar líneas operativas integradoras del enfoque, de naturaleza más opcional pero igualmente relevante para la definición de una propuesta didáctica.

Cabe recordar que, una vez más y como ha sido en el caso del análisis específico de los temas de la lectura y de la cultura, la guía principal para el reconocimiento de los fundamentos, los lineamientos y las posibles soluciones aplicativas será el marco constituido por el conjunto de las teorías cognitivistas de la mezcla conceptual, la teoría de la respuesta estética y la reelaboración milleriana de los actos de habla literarios. Esta vez su empleo estará integrado por la perspectiva didáctica contemporánea que se resume en la palabra ‘experiencial’, y apuntará a la definición operativa del enfoque específico de uso de la literatura en el estudio de lenguas extranjeras.

En términos de organización del capítulo, la elaboración de fundamentos, lineamientos, propuestas operativas y del cuadro general será posible gracias a las reflexiones finales sobre tres agrupaciones temáticas: 1) la unión entre los elementos de experiencias antiguas y recientes en la

enseñanza de lenguas y en las elaboraciones sobre elementos culturales y de la lectura extensiva (apartado 6.1); 2) las perspectivas del análisis literario en cuanto actividades con los estudiantes (apartado 6.2); 3) los límites de la aplicación del marco teórico y el encuentro entre las posibles expansiones aquí propuestas y el debate metodológico reciente (apartado 6.3). Más detalladamente, para las primeras dos secciones del primer apartado se recuperarán elementos del potencial educativo del material literario entre las evoluciones históricas de los métodos y las propuestas didácticas de nuestros tiempos. Esta vez, el objetivo de las observaciones no será, como en el análisis de los capítulos 1 y 2, la presentación de una crítica a los prejuicios en contra de la literatura o de un empleo que ignore sus marcos teóricos específicos, sino la construcción o justificación de conceptualizaciones y propuestas bien definidas. Gracias a estas elaboraciones, la segunda parte del apartado podrá introducir y ofrecer el primer fundamento del enfoque, relacionado con los valores agregados específicos del material literario. De manera similar la tercera y última sección del primer apartado retomará observaciones de los capítulos 4 y 5, elaborando un segundo fundamento y una importante serie de lineamientos sobre las premisas culturales y la centralidad de la lectura extensiva.

Sucesivamente, en el segundo apartado se continuará la elaboración de indicaciones, con la finalidad de incluir el acercamiento analítico a las actividades propuestas, siempre con el doble soporte del marco teórico de toda la investigación y de los principios didácticos de apoyo para el presente capítulo y de completar una primera visión general del enfoque: mientras el primer apartado definirá alcances y límites de algunos métodos analíticos ya propuestos en ámbitos didácticos, el segundo definirá los rudimentos de los tres análisis sugeridos por el marco teórico, y su aplicabilidad en cuanto actividades de los estudiantes y con los estudiantes. Concluirá el segundo apartado con un cuadro sinóptico de fundamentos, lineamientos y actividades en forma de secuencia para un módulo didáctico.

Finalmente, en el tercer apartado se resumirán las observaciones principales del capítulo —y del trabajo en general—, tanto aplicativas como de encuadre general. Se comentará si y cómo estas han proporcionado unas respuestas a las preguntas iniciales y se harán algunas precisiones sobre los límites de su empleo, en este contexto, de algunas de las teorías utilizadas. Además, será necesario comentar cómo el conjunto de planteamientos desarrollados se puede insertar en el debate metodológico y de diseño didáctico. La utilidad de estas conclusiones se encuentra en su

doble aspiración de proveer principios genéricos para el diseño de soluciones didácticas —sean estas a nivel todavía abstracto, como un enfoque general, o más directamente aplicativas como métodos o técnicas específicos— útiles para implementar la eficiencia del trabajo del docente, y de invitar a un posible proceso investigativo que pueda encontrar y experimentar más principios, teorías y extensiones de un marco conceptual autónomo.

6.1 De las propuestas históricas a los principios aplicativos

Como se indicó anteriormente, el objetivo bipartita de esta sección de las reflexiones finales de la investigación es, por una parte, resaltar la trascendencia de una serie de planteamientos, y por otra mostrar cómo estos apoyan la formulación de fundamentos y lineamientos al servicio de las posibilidades de una didáctica de lenguas contemporánea, que integre un uso coherente de la literatura y de sus perspectivas teóricas más significativas. Dichos planteamientos se derivarán aquí de algunas experiencias en la historia de la enseñanza, de una selección de algunas sugerencias más recientes en el debate metodológico y de las reflexiones anteriormente elaboradas sobre los dos temas de las perspectivas culturales en la literatura y de la lectura extensiva.

Para iniciar con los primeros elementos de las experiencias y de las sugerencias anteriores útiles a la definición de principios se puede observar, gracias a lo señalado en el capítulo 1, cómo la práctica de la enseñanza de segundas lenguas ha considerado por mucho tiempo el uso de la literatura como un medio para desarrollar la competencia lingüística en general y, en particular, para la implementación del vocabulario. Sin embargo, es de igual importancia subrayar, como ya se ha recordado en las conclusiones de dicho capítulo, la manera en que estas recomendaciones han pasado sistemáticamente por alto las dimensiones específicas de la experiencia literaria, las mismas que el marco conceptual de esta investigación intenta rescatar.

En cuanto a los rasgos únicos y peculiares del lenguaje literario, es importante señalar primeramente cómo un primer grupo de observaciones sustenta la hipótesis de que la experiencia literaria y el estudio de los textos de literatura en la clase de lenguas pueden ser configurados como un importante valor agregado. Para tomar en cuenta este aspecto ameritan un acercamiento específico, atento a los rasgos peculiares de la experiencia literaria, las siguientes precisiones:

- La dimensión de profundidad: Stern (en Celce-Murica, 1991: 329) señala, citando a Stevick (1976) y a Newton (1985), que la literatura responde perfectamente a una de las necesidades de la profesión de enseñanza del inglés, entendida en cuanto una dimensión más profunda del aprendizaje de lengua con respecto al énfasis contemporáneo en la comunicación. La detallada conceptualización del paralelo entre los procesos cognitivos y la construcción literaria contenida en *The Literary Mind* de Mark Turner (1996) constituye la prueba más completa de la utilidad de una integración que no se queda en un nivel superficial de una primera comprensión del contenido de un texto.
- La noción de expresión: el clásico paradigma de la lingüística aplicada a la enseñanza concentra su atención en la oración como elemento central de los procesos analíticos y de aprendizaje-producción; al contrario, un empleo de la literatura como muestra real y dinámica rompe y supera este límite en favor de la mayor plenitud del concepto de expresión (*utterance*): la palabra literaria se muestra siempre lengua ‘en acción’ y plenamente contextualizada en un discurso, tanto interno a una obra como en diálogo con otras obras literarias y con su propio tiempo y entorno social (MacCabe, 1984 y Todorov, 1990: 16, ambos citados en Hall, 2015: 4-5). Como recuerda Miller (2001), el texto —entero— es el imprescindible creador del contexto, y es en ese contexto que hay que leer los actos de habla de la ficción y su puente con el mundo no ficcional.
- La lectura extensiva: si bien varios autores entre aquellos considerados en el capítulo 1 defienden el extremo valor de la lectura extensiva para el aprendizaje del vocabulario sin especificar la tipología de texto que va a emplearse, algunos otros (en particular Stern en Celce-Murcia, ed. 1991: 329, y Arthur, 1968) justifican la superioridad de las obras literarias en cuanto que son capaces de activar una experiencia inmersiva más profunda que otro tipo de textos. La compleja fenomenología de interacción texto-lector descrita por Iser (1980) se desarrolla a partir de la experiencia de comprensión e interpretación del texto en su integridad y a lo largo de los momentos inmersivos del texto entero.

Para cumplir con la finalidad práctica que se menciona en la introducción de este trabajo, este apartado empieza una operación de concretización de temas sugeridos en los elementos del debate didáctico en forma de soluciones operativas. En cuanto a las indicaciones apenas recordadas, si bien el concepto de profundidad, expresado por Stern, Newton, Stevick y otros

autores (por ejemplo Sanz Pastor, 2006) puede tener aspectos intuitivos por cualquier conocedor de la literatura, es útil aquí completar las sugerencias recordando aquellos aspectos que activan la negociación de sentido entre un lector y un texto, así como la manera en la que hacen más efectivos los procesos de comprensión y estudio de la lengua en los elevados niveles de competencia esperados. En este sentido el marco teórico que se presenta a consideración pretende unificar los aspectos de a) la interacción entre la obra y el receptor según los elementos del texto que la activan (Iser, 1980), b) el reconocimiento de los aspectos pragmáticos en el lenguaje ficcional (Miller, 2001) y c) la identificación de estructuras cognitivas conceptuales y metafóricas en la construcción literaria (Turner, 1992).

El segundo punto señalado, la noción de expresión, se relaciona con la presencia de lengua viva en el discurso literario señalado arriba y con la relación especial de cada parte de un texto literario con el resto de la obra, con su contexto histórico o con otras obras de la literatura. En esta perspectiva es oportuno mantener la atención en la elaboración, obra de Miller (2001 y 2005), de una nueva manera de interpretar la pragmática literaria, constantemente consciente del 'otro' de la expresión lingüística: su estudio del discurso literario como contexto para una pragmática intertextual se inserta a pleno título en la expansión propuesta por Hall y su llamado para un acercamiento del uso de la teoría de los actos de habla al análisis literario señala una oportunidad para convertir sus conclusiones lingüísticas en una práctica de estudio para educadores y estudiantes (Page, 1973).

De manera similar, prácticas como la lectura extensiva, así como lo indica entre otros Stern (en Celce-Murcia, 1991), se posicionan en estrecha relación con actividades didácticas y una perspectiva general de estas gracias a los elementos del marco conceptual. Con la finalidad de delinear un cuadro más detallado y para seguir con la formación de fundamentos y lineamientos es útil aquí releer una parte del recorrido histórico de métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas de la última sección del capítulo 1. Será así posible encontrar momentos en los que algunos acercamientos anticiparon parte del enfoque que la presente investigación propone y otras ocasiones en las que la convergencia del estudio de la lengua y de la literatura se ha detenido por falta de una voluntad de una operación interdisciplinaria específica.

6.1.1 El contexto histórico y la práctica de enseñanza de lenguas extranjeras

Hasta el siglo XX el posible acercamiento entre la literatura, el estudio teórico y la didáctica de lenguas fue condicionado por raras ocasiones de convergencia y largos periodos de distancia entre estas áreas. La mirada interdisciplinaria pudo haberse iniciado con Comenio, el mayor precursor de la literatura en la enseñanza de lenguas. En una época de transición del estudio de las lenguas clásicas al estudio de las lenguas modernas —con consecuente alejamiento de los métodos utilizados tradicionalmente en el aprendizaje de las primeras— destaca la opinión de Comenio, que consideraba que el cambio en el paradigma del empleo del texto extensivo, así como solía utilizarse en la tradición, no necesitaba implicar de repente un rechazo total. Un desarrollo de su propuesta incluyó una prudente reducción de la importancia de la comprensión de lecturas de cierta extensión, en favor de la inclusión de aspectos cotidianos de la lengua (Howatt, 1984: 43). Sin embargo, la literatura en cuanto bien de consumo, su mercado y su público apenas empezaban a surgir en sus tiempos, al inicio del siglo XVII (Littau, 2006: 17) y el surgimiento de una crítica específica tardaría aún más de un siglo para llegar a volverse una actividad estable en el siglo XIX, y dar vida, finalmente a su disciplina derivada: la teoría de la literatura, solo en el siglo XX. A pesar de unas interesantes sugerencias en línea con las propuestas de Comenio, los primeros creadores de ‘métodos didácticos’, no supieron ver alguna relación entre el texto literario y una didáctica de las lenguas extranjeras que fuera organizada e integradora (Howatt, 1984: 60).

Si se excluye el paréntesis del método gramático-tractivo —el cual seguía ignorando los aspectos profundamente literarios del material usado y que sirvió para crear el mayor prejuicio que alejó la literatura de la enseñanza de lenguas— la distancia entre la didáctica de lenguas y la literatura llegó a su nivel máximo durante el florecimiento de los métodos ‘naturales’ (como el método Berlitz). Mientras que la literatura se encontraba en una fase crucial de cambios en su difusión en cuanto bien de consumo moderno y en cuanto objeto de estudio académico, de manera diferente su relación con el estudio de idiomas extranjeros no apuntaba a una integración de las exigencias de las dos disciplinas: la exclusión total de la lectura y de la producción escrita y la prioridad absoluta de la oralidad cerraban totalmente una dimensión importante del entendimiento; así mismo la atención de los métodos hacia textos breves y de escasa elaboración conceptual

reforzaron una visión superficial de la comunicación que marcó mucho los hábitos del hablante (Howatt, 1984: 207).

Las propuestas orientadas por nociones interdisciplinarias —los experimentos de Michael West en la India Británica (Howatt, 1984: 241), los desarrollos de Palmer (Howatt y Smith, 2014: 86 y en Howatt, 1984: 242) y las reformas al método directo consecuentes al Reporte Coleman (Richards y Rodgers 2001: 50)— cedieron a las presiones especiales de los sistemas económicos. Eventos como los dos conflictos mundiales o periodos como las dos reconstrucciones posbélicas del siglo XX solicitaron una elevada producción industrial y actividades comerciales que, a su vez, exigieron al mundo de la educación un enfoque de las lenguas basado en la rapidez del aprendizaje, aunque superficial y simplista. El tipo de asimilación y reflexión ofrecido por el aprendizaje a través de la lectura y el análisis textual no resultó ser compatible con sus tiempos y llevó al olvido propuestas que habrían merecido un mejor seguimiento. Tal vez no sea una casualidad el hecho de que una lenta y parcial recuperación de las posibilidades ofrecidas por la literatura haya llegado después de un largo periodo de paz para la mayoría de los países occidentales.

Sean o no sean correctas las conjeturas del párrafo anterior, es un hecho que por varias décadas la separación entre la literatura y la didáctica de lenguas de los métodos directos se volvió la norma y al llegar, a finales de los años '60, la supuesta revolución del método comunicativo — que Kumaravadivelu (2006: 130) señala que es en realidad solo una evolución más atenta hacia los aspectos de las nuevas vertientes de la lingüística— la separación entre las disciplinas involucradas en una posible integración literaria en la enseñanza de lenguas se había vuelto una normalidad y raramente fue puesta en discusión. Al contrario, en la mayoría de las formas del método comunicativo, cuyos principios se encuentran resumidos en el *Marco de referencia europeo* (Consejo de Europa, 2002), abundan indicaciones formales del valor de la lectura literaria, aunque los desarrollos prácticos que incluyen el uso de la literatura siguen siendo episódicos y poco apoyados por la teoría.

La observación conclusiva más relevante al final de este breve resumen de los elementos históricos del capítulo 1 es que, si por un lado los intentos históricos de inclusión de la literatura en la enseñanza de lenguas fueron fruto de elaboraciones deductivas y prácticas didácticas empíricas, por el otro su exclusión fue casi siempre fruto de especulaciones y prejuicios sin particular fundamento. Además, la distancia entre el aprendizaje de lenguas y las vicisitudes del

estudio formal de la literatura —crítica, historiografía y teoría— no ha sido beneficiosa para su integración. Durante los últimos cuarenta años se ha procurado elaborar consideraciones parciales sobre esta última distancia, marcadas por los enfoques diferentes de las dos disciplinas, de una didáctica técnico-aplicativa y de un estudio literario académico-cultural.

En este sentido vale la pena considerar lo examinado en el capítulo 2, en el que se planteó un recuento de tendencias más recientes en la enseñanza de lenguas. A partir de ese recorrido es posible relacionar las ideas que subyacen en la educación contemporánea con los tímidos intentos de inclusión de la literatura y vincular estas dos perspectivas con la propuesta interparadigmática planteada en los capítulos de la segunda parte de la investigación. Pero, sobre todo, gracias a estas observaciones el siguiente apartado permitirá identificar la primera de las aseveraciones conclusivas que esta investigación plantea —que corresponde con la noción del valor especial de la literatura como objeto de estudio en la didáctica de lenguas—. Además de encontrarse este principio en la base del enfoque propuesto por la investigación, esta consideración especial permite esbozar algunas soluciones operativas, las cuales tendrán sus mayores desarrollos en la tercera parte de este apartado y a lo largo de todo el apartado siguiente, el 6.2.

6.1.2 Literatura y teoría literaria en los métodos de nuestros tiempos

El objetivo de esta sección es presentar el primer principio de la propuesta didáctica centrada en la literatura y su integración con la perspectiva cognitiva experiencial. Además de ser particularmente útil como base práctica para el desarrollo de actividades finalizadas en competencias específicas, la perspectiva planteada puede brindar una ocasión para demostrar la validez de los principios didáctico-literarios aquí elaborados. Una breve exposición de un conjunto de conceptos básicos de la educación que encuentren el mayor consenso general posible en nuestros tiempos es aquí necesaria para justificar la aplicabilidad del acercamiento de la literatura a la educación, y contrabalancear un exceso de la perspectiva teórico-literaria.

Una concisa y sólida recopilación de estos conceptos se encuentra en el texto *Experiential Learning* de David A. Kolb (1984), que traza un perfil de una manera de interpretar la didáctica e incluye principios e intuiciones fácilmente reconocibles por todos los operadores del sector en nuestros tiempos. Sus recomendaciones señalan términos y conceptos que encuentran gran eco en

las propuestas didácticas del últimos cuarenta años; es decir, una didáctica basada en los procesos cognitivos-experienciales; la oportunidad y las ventajas de un aprendizaje elaborado en forma de proceso social, una educación reformada para que opere como punto de acceso al patrimonio simbólico y tecnológico para grupos minoritarios e históricamente oprimidos; la centralidad de las competencias como contraparte aplicativa del aprendizaje y el rol del aprendizaje como proyecto de vida (Kolb, 1984: 15-18).

El modelo sobre el cual este autor construye su serie de planteamientos es la reconsideración de los estudios de tres grandes investigadores en sus respectivos sectores: los estudios sobre la comprensión y la interiorización en la obra de Kurt Lewin, fundador de la psicología social norteamericana (: 9), y las elaboraciones de los famosos pedagogos John Dewey y Jean Piaget. La versión más simplista es el análisis de cómo está procesada la información, según Lewin, en el proceso colectivo de acción-investigación (Kolb 1984: 21). La operación circular va de 1) la experiencia concreta, para pasar a través de 2) las observaciones y reflexiones sobre los fenómenos típicos de la materia; sigue con 3) la formación de conceptos abstractos y generalizaciones y, finalmente, llega a 4) pruebas experimentales de los conceptos obtenidos por inferencia y aplicados en nuevas situaciones, las cuales pueden formar nuevas experiencias concretas y repetir el ciclo. De manera similar, Dewey describe el proceso de comprensión de un individuo y describe un ciclo en el que las fases toman el nombre de ‘impulso’, ‘observación’, ‘conocimiento’ y ‘juicio’. Cada secuencia se repite de forma cíclica, hasta una fase en la que transfiere el juicio a un nuevo círculo, destinado a crear un nuevo proceso, hasta el momento en el que el protagonista del aprendizaje ‘lanza’ al círculo siguiente una acción concreta, experimental, llamada ‘objetivo’, la cual permite la creación de nuevos círculos cognitivos-aplicativos (Kolb, 1984: 23).

Por último, la formulación del proceso natural de aprendizaje que, según Piaget (Kolb, 1984: 23-25), constituye un modelo específico por rangos de edad del alumnado, repartido en cuatro etapas entre los 0 y los 15 años. Sin embargo, según Kolb el modelo por edades de Piaget describe al mismo tiempo cuatro niveles de posibilidades de comprensión y procesamiento de la información, incluso en mayores de 15 años. La adquisición enactiva que se puede derivar se describe entonces a través de cuatro fases centradas: 1) en la experiencia del cuerpo, 2) en un nivel icónico, basado en la comprensión de los elementos representativos, 3) en una operación inductiva,

capaz de construir modelos abstractos y, finalmente 4) en una elaboración hipotético-inductiva. Los tres modelos integrados y sus niveles muestran su capacidad para ser aplicados en cuanto modelos operativos, transformables en ciclos de comprensión, alternados por una contraparte de acción y repetible entre los dos polos cognitivo y aplicativo, constituyendo así una versión más atenta hacia el proceso profundo de lo que ya se había indicado con Lewin y Dewey (en Kolb: 25). Estos modelos de aprendizaje no constituyen en sí una estructura operativa directa, sino que describen un patrón cognitivo que toda educación contemporánea debería tomar en cuenta; por esta razón el aprendizaje experiencial es de considerarse, a partir de este punto, la perspectiva didáctica básica que las propuestas anteriores y el marco interteórico tienen que encontrar en los desarrollos aplicativos.

Para vincular esta perspectiva con el debate didáctico central de la investigación, cabe aquí subrayar cómo una serie de consideraciones de varios autores registradas en el capítulo 2 como propuestas didácticas del periodo que va de los años '70 hasta nuestros días insertaría elementos importantes de la literatura en la enseñanza de lenguas en el marco del aprendizaje experiencial sintetizado aquí anteriormente y, además, sugeriría de forma parcial o permitiría la inclusión de los elementos subrayados por el marco conceptual utilizado. Empezando por aquellos elementos relacionados con el valor de la literatura —en general y como material y acercamiento didáctico— es importante recordar el hecho de que en la introducción al texto ya analizado de Mackay, Barkman y Jordan (eds. 1979) se afirma que la oración es solamente una parte de la comunicación y se propone una didáctica que incluya el estudio de cohesión, coherencia retórica y pragmática a partir del texto entero, y pone relevancia al reconocimiento del género textual: el conocimiento experiencial requiere de un acercamiento integral, no a través de fragmentos de un texto, así como se puede ver en la enseñanza de la lengua enfocada en oraciones individuales. De igual manera consciente de los aspectos vivenciales es la definición de la riqueza de la literatura en ámbito didáctico formulada por Sanz Pastor (2006: 353): la autora recuerda la medida en la que el universo de la creación literaria contiene una relación especial con la referencia y la pragmática, suspendida entre su dimensión de espejo y expansión de la lengua extraliteraria, y por esta razón el estudio de las intenciones comunicativas de un texto estimula la práctica y la implementación efectiva de estrategias lingüísticas transferibles de una forma interactiva, en cuanto que la literatura contiene una larga serie de simulaciones de la experiencia de comprensión y respuesta. Esta simulación

‘como si’ (véase Cuchumbé y Lasso, 2014 sobre Searle, 1975) y su elemento activo y activable es el objeto de estudio de la práctica analítica sobre los actos de habla en la literatura sugerida por Miller (2001): esta teoría describe de forma atenta las relaciones comunicativas de las obras literarias en su doble naturaleza de formas exclusivas del mundo ficcional y de repetición (o como lo indicó Derrida, ‘iterabilidad’) de usos reconocidos pertenecientes a la lengua común o a otros contextos literarios. Gracias a su estudio el puente entre la experiencia de interacción extra-literaria y el lenguaje de ficción puede encontrar lugar en la clase de lenguas.

Entre las indicaciones más específicas también destaca un pasaje del texto de Nunan *Language Teaching Methodology - A Textbook for Teachers* (1991: 61), en el que, a pesar de la ausencia de una referencia explícita a la literatura, se puede leer una interesante descripción sobre la relación entre un lector y un texto en una lengua extranjera estudiada. Entre estas observaciones destaca la inclusión, en la lectura, de los procesos cognitivos, de la importancia del género literario y de las dinámicas interpretativas. Sin embargo, en las premisas de las mismas propuestas, el mismo autor otorga particular relevancia a un aspecto característico y exclusivo de los textos literarios: se trata de la predictibilidad o impredecibilidad de un texto (: 42) —particularmente vinculada con las actividades de prelectura predisuestas por el docente— y la creación de una atención mínima hacia el concepto de género (: 44), tanto en su aspecto funcional como en sus aspectos de estructuras, organización y estilo.

Considerando entonces los elementos específicos de la literatura subrayados a lo largo de los primeros tres capítulos de la investigación (gracias también al marco conceptual empleado), las recomendaciones aquí introducidas y la perspectiva experiencial involucrada en estas páginas, es posible definir el primero de los fundamentos que guía una aplicación de la literatura y de su acercamiento teórico específico en la didáctica de lenguas.

FUNDAMENTO #1

El uso de recursos lingüísticos (retóricos, estructurales, narrativos y de las imágenes creadas) en los textos literarios se caracteriza por la ambigüedad de su comunicación con el lector y por la profundidad de la operación interpretativa y de reelaboración que solicita una atención hacia la presencia de a) recursos de la indeterminación que activan la experiencia estética, b) aspectos pragmáticos que relacionan cada obra con todo el discurso

literario y de los otros usos de la lengua y c) elementos proyectivos, metafóricos y experienciales estudiados por la lingüística cognitiva. Estos aspectos vinculan lo experiencial y la ambigüedad como aspectos centrales de la cognición y de la pragmática literaria. La literatura se configura entonces como un complejo fenómeno que tiene lugar en las transacciones entre lengua, texto y lector. Por estas razones se configura como un valor agregado en la didáctica de lenguas.

Aunque son varias las contribuciones que han permitido la síntesis representada por este principio, se puede también decir que se trata de una articulación formal de lo que ya Lazar afirmaba en la introducción de su texto aplicativo (1993), en la que recordaba brevemente aquellos “desarrollos recientes en el campo de la teoría crítica [...] que han estado desafiando la manera en la que leemos y entendemos la literatura” y, con base en ellos, proponía que el objetivo de su trabajo fuera “encontrar maneras de usar la literatura que ayuden a los aprendices para alcanzar el objetivo principal por el que están en el aula, o sea mejorar su inglés”, así como expresaba su esperanza acerca de que “una o dos visiones profundas de la crítica literaria que tienen implicaciones importantes para los profesores y sus estudiantes se hayan infiltrado en algunas secciones del libro” (Lazar, 1993: xiii).

Para finalizar la justificación de la presencia de la literatura en la enseñanza de lenguas, y proceder con el desarrollo de indicaciones de naturaleza más aplicativa, es útil recordar una última vez cómo fue que los métodos de enseñanza más antiguos no supieron identificar la relación entre lengua literaria y lengua de uso cotidiano. En particular sobre el tema de la relación literatura-lenguaje oral, existen varios estudios sobre la forma en la que el habla común se encuentra presente y representada en la literatura (entre ellos se recuerda aquí Page 1973), mientras que Sage (1987) y Pedraza Jiménez (1998) observan, en su propuesta didáctica, la manera en la que las microformas de la literatura oral (proverbios, canciones) están constantemente presentes en los usos de la lengua e, incluso en la didáctica de idiomas extranjeros. El uso consciente, para el docente y para el estudiante, de las formas orales en la literatura y de la literatura oral en la clase de lenguas tendría que ser uno de los objetivos de una didáctica que quiere sacar provecho del material literario, contextualizar su comunicación en una visión general integrada de la lengua e implementar la

competencia comunicativa a partir del importante *input* lingüístico y conceptual, ofrecido por los textos literarios.

Con base en las indicaciones prácticas y metodológicas sugeridas, cabe recordar aquí que, una vez presentados otros fundamentos y lineamientos generales, será posible transferir los elementos básicos del enfoque hacia actividades didácticas reales, esbozar una secuencia integrada y analizar la propuesta en cuanto agrupación de actividades en su naturaleza de enfoque o estructura general en un método autónomo. En el siguiente apartado se consideran ideas ya planteadas en capítulos anteriores, para poder definir indicaciones en un nivel más operativo y describir aspectos didácticos de la experiencia literaria, con todas las ambigüedades y la profundidad considerados hasta este punto. Para ello se utilizarán un último grupo de contribuciones del capítulo 2 y las conclusiones más importantes contenidas en los capítulos 4 y 5, para definir importantes lineamientos operativos y el segundo fundamento del enfoque general de la investigación.

6.1.3 La prioridad de la lectura extensiva y las premisas culturales

Para explicar la necesidad de una secuencia específica de actividades vinculada con el texto literario en la clase de lenguas —en el marco de una genérica división entre prelectura, lectura extensiva y lectura analítica (o poslectura)— e introducir las fases de la actividad didáctica del enfoque interdisciplinario propuesto, es necesario empezar viendo las sugerencias contenidas en el debate didáctico. Aunque es difícil afirmar la existencia de una propuesta didáctica contemporánea organizada alrededor de la integración de la enseñanza de lenguas con la literatura y con las perspectivas de las teorías literarias, es posible encontrar entre los textos que tratan el tema una serie de indicaciones operativas que ponen las bases para el diseño de un marco general; primariamente una gran parte de estas resulta ser convergente con el estudio de los procesos específicos contenido en el apartado 5.2.1, en el momento en el que los dos señalan la importancia de las dinámicas de comprensión e interpretación y otros elementos significativos del marco teórico —como lo son el reconocimiento de los actos de habla en la obras literarias (Miller, 2001) y las dinámicas de construcción de los juicios previos a la elaboración final de la información (Dewey y Piaget en Kolb, 1984: 23-25)— a partir del uso de textos con el mayor contexto posible.

El contexto principal de un enunciado se tiene que relacionar con la obra que lo contiene y la construcción de un modelo cognitivo sólido pasa a través de la estructura compleja del texto en su totalidad. Ya Coady (en Mackay, Barkman y Jordan, eds. 1979) reconocía la presencia de una dinámica de construcción de hipótesis sobre el significado del texto que se refuerza a partir de los caracteres redundantes en varias partes del texto mismo. En realidad esto puede tener mucho valor ya a nivel de decodificación de elementos lingüísticos básicos —comprensión— y transferirse en una fase siguiente al reconocimiento de las estructuras más tradicionalmente literarias, microtextuales y macrottextuales, pero el proceso típico de la literatura, la experiencia estética del lector con el texto, se basan en una fase de elaboración de la interpretación personal que apunta de forma natural a una idea sobre la obra entera.

Siempre Coady (en Mackay, Barkman y Jordan, eds. 1979: 7-12) señala la de la capacidad del lector competente para interactuar con un texto reside en sus habilidades conceptuales, los conocimientos previos y las estrategias de procesamiento: esto corresponde de cierta manera con lo que el texto *Proust and the Squid* de Wolf (2008: 133-143) indica, a través de las definiciones de los elementos cognitivos, al desarrollar una articulada explicación de las dinámicas de interiorización presentes en los niveles más altos de la competencia lectora. También el enfoque didáctico resultado del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) reconoce como centrales los procesos de desarrollo de estrategias a partir de la práctica, el reconocimiento de saberes y las habilidades previas para implementar los procesos interpretativos, la superación de la comprensión básica —como está indicado por Sim y Bensoussan (en Mackay, Barkman y Jordan, eds. 1979: 36-44)— y la dinámica experiencial más allá de la decodificación lingüística (Harrison y Dolan en Mackay, Barkman y Jordan, eds. 1979: 13-23). Sin embargo, hay que remarcar el terreno en el que todas estas habilidades participan en el intercambio dinámico de la forma más completa: en el nivel de la comprensión general practicada a lo largo de una obra entera durante la lectura extensiva.

La lectura completa y extensiva de un texto, no solo como experiencia general, sino como trabajo que activa a través de sus fases la decodificación básica y lleva a la construcción de una interpretación personal, representa el uso más inmediato y coherente del material literario, y permite un primer acercamiento con los caracteres peculiares indicados previamente y con sus propiedades didácticas. En la obra de algunos autores analizados por sus propuestas de integración

entre el estudio de las lenguas y de la literatura, la defensa de la importancia de la lectura extensiva en estas prácticas didáctica puede ser vista como una especie de resistencia en contra de los intentos de signo diferente de otros autores que, al contrario, otorgan un lugar de igual o mayor importancia en las actividades analíticas. En realidad, considerados los elementos, expuestos en el capítulo 5, propios de la lectura integral de una obra literaria y la atención hacia la dimensión corporeizada —tanto del lector como del texto mismo— junto con la transmisión de sentimientos y vivencias, el lugar de la lectura extensiva debería considerarse naturalmente perteneciente a un nivel de importancia superior con respecto a la esencia discrecional del trabajo analítico. Lo mismo no se podría decir de forma completa para el análisis literario: analizar el fragmento de un texto que no se ha leído en su integridad es una actividad que, aunque pueda vislumbrar aspectos lingüísticos o literarios interesantes, considera el texto por lo que no es —un fragmento aislado— y limita enormemente la perspectiva de la interacción entre obra y lector.

Al considerar la posible necesidad de actividades de prelectura es preciso regresar a las consideraciones del capítulo 4 sobre la selección de textos y la complejidad de los elementos culturales que podríamos encontrar en una obra literaria, y reconsiderar así una atención demasiado minuciosa de estos aspectos como una actividad que podrían transformar la lectura extensiva en algo que contradice su naturaleza de fluidez; es decir, un lento y cuidadoso análisis transversal —lingüístico, pragmático, antropológico, social, político—: es entonces oportuno mantener firme la intención genérica hacia un primer acercamiento fluido al texto. Si un texto no puede ser entendido por sus rasgos genéricos sin una serie constante de pausas y recursos externos a las facultades del lector, entonces las expectativas de comprensión son demasiado elevadas o, más probablemente aún, la obra seleccionada es de un nivel demasiado elevado para el estudiante.

A partir de estas recomendaciones y perspectivas vale la pena fijar elementos del método en forma de sugerencias generales que integran los fundamentos de esta investigación y apoyan en la construcción de un cuadro metodológico, sea este último completo o parcial. El primero de los lineamientos aplicativos que completan la visión del enfoque y de los posibles procedimientos operativos hace referencia al necesario cuidado en la elección de los textos que van a emplearse en las dinámicas de aprendizaje y que puede definirse de la siguiente manera:

Lineamientos sobre la selección de textos

El texto debería ser seleccionado o sugerido por el docente, con la posibilidad de opciones alternativas, a partir —en orden de importancia— de a) la compatibilidad con los objetivos didácticos lingüísticos del proceso de enseñanza-aprendizaje planeado, el cual se concreta en la posibilidad de que la obra sea comprendida por el lector con premisas mínimas y una frecuencia limitada de ocasiones de empleo de medios de apoyo (ej. diccionarios); b) la posibilidad de identificar temas significativos y culturalmente comprensibles por el alumnado; c) su valor en la definición o en la evolución de un género literario específico (ver lineamientos de la importancia del género); d) su validez para el estudio analítico, en una fase sucesiva a la lectura, de elementos peculiares de la configuración literaria (ver marco teórico y Fundamento #1 y #3); e) su posible pertenencia al canon de los textos que otorgan acceso a la comunidad cultural de la lengua estudiada.

Siguiendo con el estudio de las indicaciones que ayudan en la definición de los fundamentos y lineamientos, algunas observaciones de Brumfit y Carter (1986: 3) y las puntualizaciones más importantes del capítulo 4 de esta investigación, invitan a formular una recomendación genérica para evitar todas las profundizaciones que no constituyen elementos de urgencia en el estudio de la literatura como herramienta experiencial y de aprendizaje de la lengua extranjera. En una tarea de este tipo se pueden considerar como ‘falsas prioridades’ la identificación de la intención autorial, de todas las ideologías dominantes presentes en el texto, el estudio de los elementos de literariedad y la observación del mayor número de elementos literarios en la obra. Si la selección de la obra y los objetivos transversales del curso quieren incluir esos elementos, no existe ninguna contraindicación para el estudio o la discusión de su importancia en las actividades del curso, pero no puede haber una seria elaboración cultural sin una lectura general del texto que constituye el discurso analizado o, de otra manera, esta terminaría siendo una fuerte influencia externa al proceso de interacción entre lector y texto. La síntesis de estas indicaciones corresponde a lo indicado también por Carrell y Eisterhold (1988) y Al-Wossabi (2014), quienes señalan la importancia de una preparación a través prácticas de prelectura, las cuales preparan al lector con términos clave que encontrarán en la lectura. Sin embargo, sus mismas indicaciones no corresponden a la ‘pre-enseñanza’ intensiva que otros sugieren (Hudson, 1982; Taglieber, Johnson

y Yardborough, 1988), las cuales pueden tener efectos negativos sobre la experiencia personal de comprensión e interpretación.

Tal vez algunos elementos pueden paulatinamente introducir o acompañar la lectura como primera experiencia. Varios autores del capítulo 2 (por ejemplo, Mackay, Barkman y Jordan, eds. 1979 y Nunan, 1991) y, de nuevo, el análisis del capítulo 4, reconocen una importancia especial para uno de estos elementos en cuanto elemento básico de la contextualización del texto en su tiempo y en la historia de la literatura. Se trata del concepto de género literario: el valor pragmático general y un proceso de comprensión de la comunicación literaria pasa también a través de un entendimiento básico del contexto histórico y literario de la obra. Si bien excesivas profundizaciones sobrecargan la lectura de elementos analíticos que deberían encontrar lugar en un estudio sucesivo al primer acercamiento a la obra, la conexión de la lectura con otros elementos del discurso literario —al que la obra pertenece— pasa también por un genérico contraste con los esquemas convencionales de la comunicación de su tiempo o de la producción anterior (Brumfit y Carter, 1986: 13). Incluso en su forma circunscrita, vale entonces la pena considerar dos sugerencias operativas anteriores a la experiencia de lectura autónoma, siendo estas la presentación del papel del texto en el género y una agrupación de otras actividades de prelectura:

Lineamientos sobre la contextualización del texto en el discurso literario

Entre los elementos externos al texto, el más importante es probablemente la comprensión del género literario al que este pertenece, en su contexto de producción y en la importancia que la historia de la literatura le otorga, tanto en su identidad como muestra del tipo de texto que representa como en sus posibles contribuciones para la evolución de formatos y modelos anteriores. La función de una obra en estos contextos (su tiempo, la historia de la literatura, la pertenencia a uno o más géneros y su propiedad de transformarlos) justifica su presencia y su papel en el discurso literario general (Kramsch, 1998: 61). La experiencia literaria tiene que beneficiarse de una comprensión genérica de estas premisas mínimas y, por esta razón, las precisiones sobre la relación de la obra con su propio género (o géneros) constituyen la principal entre las pocas actividades que se recomiendan previas a la lectura.

Lineamientos sobre las actividades de encuadre de la obra en sus caracteres lingüísticos, su tiempo y en la historia del texto

Además de las precisiones aquí arriba propuestas, una cantidad mínima de informaciones previas sobre el vocabulario necesario para su comprensión, el encuadre histórico-social y los datos sobre la materialidad del texto (autoría, historia del manuscrito, finalidad, ediciones) puede ser introducida en breves actividades de prelectura, diseñadas con la finalidad de preparar una lectura extensiva eficiente y razonablemente fluida, aunque estas actividades tienen que evitar anticipar elementos que el lector puede descubrir autónomamente a través de su experiencia con el texto o elaborarlo en un momento sucesivo.

Considerada la importancia de estos últimos lineamientos y manteniendo al mismo tiempo una atención prioritaria hacia los elementos característicos de la experiencia literaria examinados en la presente investigación, se puede establecer el segundo de los fundamentos que define el enfoque propuesto alrededor del acercamiento a una obra literaria en general y en el contexto del aprendizaje de las lenguas extranjeras:

FUNDAMENTO #2

El modelo de interacción central e imprescindible entre un lector y un texto literario es la lectura extensiva individual de una obra completa. El trabajo individual del lector que va de la decodificación a la comprensión y de esta a la interpretación ocurre en este nivel. Por estas razones las interrupciones para enfrentar los obstáculos de léxico o estructuras más urgentes deberían ser reducidas al mínimo posible (sobre todo a través de la correcta selección de obras según el nivel de los estudiantes). El esfuerzo para tener un ritmo de lectura establecido con anterioridad y la elección de detalles sobre el modo de lectura (por ejemplo silenciosa o en voz alta, con o sin soportes auditivos o la disponibilidad de apoyo de parte del docente) tendrán como objetivo la creación de una experiencia inmersiva. Cualquier tipo de análisis literario, cultural o microestructural no estrictamente vinculado con la comprensión general debería ser diferido en un momento sucesivo a la lectura completa del texto.

Sobre el ritmo de la lectura que se pretende alcanzar es útil considerar que, aunque el objetivo de la práctica lingüística reside en el acercamiento a las competencias de un nativo, incluyendo su fluidez y rapidez, es perfectamente aceptable que la lectura en lengua extranjera no sea tan rápida como lo sería en lengua madre, como se ha observado en el capítulo 5. Como observan Sharifian (2017) y Newkirk (2012) es oportuno considerar, en el momento de leer una obra en lenguas extranjeras, todas las oportunidades ofrecidas por una lectura lenta, subrayar la opción de implementar de forma consciente esta actividad o, como recuerdan Littau (2006) y Wolf (2008), retomar la opción de una lectura en voz alta, lo cual sería también un importante ejercicio de articulación fonética —incluyendo ritmo y respiración— y una manera para hacer práctica e inferencias sobre la correcta pronunciación de los enunciados.

Si, entonces, el empleo tradicional de la lectura silenciosa y el esfuerzo para una lectura a la máxima velocidad posible se consideran tabúes que son posibles de superar, la idea de lectura extensiva se abre a formas de una lectura-estudio más versátiles. Entre estas aperturas, por ejemplo, se puede considerar el tema de las interrupciones y las necesidades de consultar materiales de apoyo para un lector de lengua extranjera: si el alumno considera de particular dificultad la decodificación básica y la comprensión, sería aconsejable sugerirle o permitirle buscar el significado de las palabras no conocidas —en diccionarios físicos, en soportes digitales o a través de la interacción con alguien que lo apoye— aunque es también importante procurar que esto ocurra en el número mínimo de palabras necesarias, para no perder la fluidez y la inmersión en la experiencia lectora. De manera similar se debería actuar también con respecto a los elementos estructurales más amplios, como construcciones desconocidas por el estudiante, modismos, expresiones idiomáticas o los elementos culturales que provocan confusión en el lector. A lo largo de una actividad de comprensión, en el sentido temporalmente más amplio, que incluye el momento exacto de la lectura, pero también el período entero en que un libro es leído, sería oportuno buscar asistencia para recuperar el significado de actos culturales o comunicativos, con la finalidad de permitir la reconstrucción de una coherencia mínima que lleve a una comprensión básica de cuanto está presente en el texto. A pesar de la probable necesidad de una parte de estas ayudas, sería positivo intentar al mismo tiempo no detener la lectura con mucha frecuencia y sobrecargarla con todo tipo de interrupción, tal vez guardando estos momentos para sesiones específicas de interacción con el docente, o resoluciones de problemas en formas colaborativas

con el grupo clase, incluso en una fase sucesiva al completamiento de la lectura. De la misma manera, existen opciones para la inclusión de otros modos de lectura específicos, como la lectura acompañada por la escucha de un hablante nativo³⁸ o la lectura en presencia —real o virtual— del docente o de otra persona competente, que podría asesorar rápidamente sobre los obstáculos a la comprensión del texto y, al mismo tiempo, garantizar la rapidez y su escasa interferencia con los momentos específicos de la lectura.

Varios de los autores analizados en la primera parte de la investigación establecen propuestas de acercamiento al texto literario para el aprendizaje de lenguas basadas en conjuntos de prácticas de lectura, análisis e interpretación no estructurados de forma específica. De la misma manera, las actividades de las que se componen dichas propuestas incluyen la lectura extensiva, pero no le otorgan un papel central en el enfoque lingüístico-literario que proponen (por ejemplo Collie y Slater 1987: 6-7). En algunos libros el empleo de la literatura en la clase de lenguas, en particular relacionada con las dinámicas que ven al docente frente al grupo-clase, inicia directamente con excesos analíticos (Sage, 1987). Elaborando una reflexión de las propuestas didácticas de los referentes conceptuales del capítulo 3 y del marco general de la didáctica experiencial, se puede afirmar aquí que sin el trabajo de aprendizaje y sin el desarrollo de habilidades ofrecido por la lectura extensiva no existe un completo acercamiento al texto en su esencia (es decir, una unidad bien definida en el discurso literario), y el uso de obras literarias carece de la dinámica vivencial principal, siendo esta la interacción finalizada con la comprensión, la interpretación y el goce espontáneo de la lectura. Por esto cualquier posibilidad de expansión de los elementos del texto que omita esa fase estaría violando las normas básicas de la comunicación

³⁸ Aunque el enfoque del presente trabajo no incluye el uso de las tecnologías de la información y de los recursos de la red, cabe mencionar entre las conclusiones prácticas del presente capítulo la posibilidad de integrar la lectura en lengua original con la escucha de audiolibros, también para desarrollar dinámicas de ‘imitación’ de la lectura de un hablante competente. Además de una gran oferta comercial entre las páginas en la red, existen dos interesantes posibilidades más: la primera sería la opción de contactar directamente, a través de comunidades de intercambio de idiomas (Verbling, Busuu, Tandem) un lector nativo de la lengua estudiada, para intercambiar materiales contruidos *ad hoc* como las grabaciones de pasajes en voz alta. La segunda es un uso didáctico, personal y organizado en un contexto de enseñanza formal, de los audiolibros gratuitos ofrecidos por voluntarios en portales como Librivox.org. Además de la extrema utilidad de una librería de archivos de audio consultables en cualquier momento, es importante también recordar que todos los libros recitados por los actores profesionales y semiprofesionales que contribuyen con esa página web son libres de derecho de autor —por vencimiento de los plazos o por liberación de los derechos mismos— lo que implica, en la gran mayoría de los casos, la presencia en la red del mismo texto de forma libre y legal, por ejemplo en páginas de difusión cultural gratuita como el Project Gutenberg.

literaria e implicaría un trabajo sobre las obras sin una apropiada comprensión de la naturaleza de sus modos comunicativos básicos.

Sin perder de vista la importancia de los principios y las indicaciones hasta aquí presentados, finalmente es posible seguir con la definición de un fundamento más y una serie de lineamientos y sugerencias de actividades para el análisis textual, en cuanto profundizaciones y ocasiones de interacción de los alumnos con el docente o —en los trabajos con todo el grupo clase y en los aprendizajes colaborativos y cooperativos— con los compañeros de clase.

6.2 Relevancia de la lectura analítica y cuadro didáctico general.

En la presente sección se define más el perímetro de la propuesta didáctica relativa a la integración de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que constituye uno de los resultados principales de la presente investigación. Antes de proceder con las indicaciones sobre la lectura intensiva y las actividades de profundización, llamadas lectura analítica, y presentar un esquema de resumen de una secuencia didáctica, es útil introducir en este punto el concepto de la ‘relevancia’ de los aspectos didácticos y literarios a considerarse en el diseño metodológico. Detrás del empleo, en las páginas siguientes, de este término se encuentra un juicio informado sobre cuales elementos han de considerarse importantes para justificar una actividad didáctica o la construcción de fundamentos y lineamientos, todo gracias a las aportaciones de acercamientos conceptuales específicos. Con respecto a los principios desarrollados en los apartados anteriores, cabe decir que estos surgen directamente de la relevancia, a lo largo de todo el trabajo, de sus propios temas centrales y genéricos; es decir, el valor especial de la literatura en cuanto experiencia, el rol central de la lectura extensiva, la selección de textos, la importancia del género y la posibilidad de un trabajo de prelectura que no interfiera con la experiencia de lectura autónoma del estudiante. Al mismo tiempo, para una buena parte de los temas presentados en las páginas siguiente, cabe resaltar que las propuestas analíticas y su inclusión en el diseño instruccional tienen un valor más opcional y además, como se ha precisado antes, la justificación de las sugerencias relacionada con ellos necesitaría de un estudio de mayor extensión.

El análisis de porciones de un texto previamente comprendido a través de la lectura extensiva, o la identificación en la misma obra de pasajes significativos según criterios

relacionados con un acercamiento específico constituyen una oportunidad para explorar aspectos de la relevancia de la lengua literaria y comprender vertientes específicas de la profundidad de la literatura expresada por el Fundamento #1, sea que se trate de criterios de importancia lingüística, cultural o referentes de una perspectiva conceptual especial. La naturaleza tentativa de una buena parte de las propuestas analíticas de estas páginas está relacionada, entre otros factores, con el hecho de que existe un gran número de acercamientos conceptuales que han provisto en los 100 años de florecimiento de la teoría de la literatura (y en los siglos de desarrollo de su disciplina madre, la crítica literaria) ejemplos y métodos de análisis textual (macro y micro) que, elaborados de manera oportuna en un contexto de educación, podrían ser incluidos entre las actividades que se pueden proponer. En las primeras dos partes de este apartado se observarán, respectivamente, algunos tipos de actividades analíticas (comentando su importancia y sus límites), los cuales han sido objeto de propuestas didácticas en el estudio de las lenguas extranjeras por parte de varios autores, así como tres acercamientos analíticos deducidos a partir del marco teórico de esta investigación, incluyendo un esbozo de defensa de su valor especial en cuanto puente entre un aprendizaje experiencial y acercamientos específicos al material y a las dinámicas de interacción de la literatura.

Más en detalle, los dos apartados consideran la posible inclusión, para el primer grupo, de los análisis lingüístico-estructurales, el análisis semántico, el estilístico y el análisis cultural, mientras el segundo grupo está formado por el análisis de la pragmática literaria, el análisis de la relación entre espacios de indeterminación e interpretación del lector y, por último, los análisis cognitivistas de los elementos proyectivos-metafóricos y de la relación con los espacios mentales. Además, el estudio sumario de estos acercamientos didáctico-analíticos permite en estas páginas la definición de un último conjunto de lineamientos y del tercer fundamento, los cuales completan la síntesis de los resultados de la investigación. Entre la definición de los principios guía para la acción didáctica y las propuestas de trabajo analítico es preciso empezar a distinguir, en los niveles sucesivos a las actividades de prelectura y lectura extensiva, las diferentes posibilidades de modalidad de las actividades de enseñanza/aprendizaje: en el diseño tentativo de actividades para la parte analítica cobra cierta importancia una breve reflexión sobre las dinámicas educativas que encuentran su modalidad ideal en la clásica relación entre estudiante y docente (con o sin el

contexto del grupo-clase de por medio) y sobre aquellas que sacarían más provecho del empleo de las técnicas de los aprendizajes colaborativos o cooperativos³⁹.

Finalmente, en la última sección del apartado se encuentran tres tablas explicativas que resumen una posible estructura didáctica basada en la integración de las perspectivas estudiadas: la secuencia propuesta en esa sección está organizada en una serie de momentos didácticos divididos en tres fases principales y correspondientes con 1) las actividades antecedentes a la lectura extensiva, 2) con el momento experiencial de la lectura individual y 3) con las actividades posteriores de análisis del texto, con profundizaciones sobre algunos aspectos específicos. En esta síntesis operativa se subrayan los elementos de relevancia y los principios guía, se identifican los ámbitos que se encuentran en la base del diseño educativo y se presenta una breve referencia de las actividades didácticas que podrían satisfacer los objetivos de la atención hacia elementos provistos por cada fase. Gracias a esta síntesis didáctica será posible abarcar sumariamente, en el tercer y último apartado, el tema de la relación entre el cuadro propuesto y los conceptos relativos a la definición de un método de enseñanza específico.

6.2.1 Análisis lingüístico, estilístico y cultural

Para considerar el estudio analítico de los aspectos lingüísticos de la literatura en el ámbito del aprendizaje de lenguas es recomendable construir una primera base para las observaciones a través de un breve examen del ejemplo histórico provisto por el método gramático-traductivo, no solo por su atención a los elementos estructurales, sino también por la manera en la que las prácticas de este método se han mantenido subyacentes en las muchas evoluciones de la didáctica. Es importante, entonces, revisar si existe algo rescatable en este enfoque y, no por último, verificar si entre los temas examinados en el capítulo 2, se pueden encontrar elementos que sugieran una

³⁹ Aunque existen algunas discrepancias en la posibilidad de interpretar estos términos, que algunos llegan erróneamente a emplear como sinónimos, las definiciones más comunes de los dos son: para el aprendizaje cooperativo, una actividad de trabajo didáctico en el que hay interacción entre el nivel individual y el producto final compartido, aunque la participación de los individuos está separada a través de la división en roles y funciones, generalmente controlada de forma directiva por el docente o revisadas por este; acerca del aprendizaje colaborativo, se trata de un contexto operativo basado en la construcción del consenso a través de la cooperación más libre de sus participantes, los cuales se sienten globalmente responsables del objetivo de la actividad (Panitz, 1999 y Oxford, 1997).

corrección de sus fundamentos y prácticas. En esta línea general, la práctica del análisis de un texto literario para la comprensión y el estudio de nuevas estructuras y la adquisición de nuevos elementos lexicales a través de operaciones inductivas —del uso específico a la construcción de reglas generales— propuesta por el método ‘clásico’ —así llamado por su imitación de los antiguos métodos para el estudio del latín y del griego— es totalmente compatible con las estrategias de aprendizaje sugeridas por la perspectiva de Kolb (1984: 16, 54, 66). El estudio de un texto basado en sus construcciones lingüísticas y su uso del vocabulario en la lengua objeto de aprendizaje pueden constituir una muestra positiva de la elaboración de normas generales a partir de aplicaciones específicas, sobre todo bajo la guía de un docente que puede contextualizar los registros empleados y ayudar en la formación de dichas normas. Este tipo de dinámicas se insertaría entonces en las experiencias directas descritas por el aprendizaje experiencial.

En esta fase de definición de fundamentos y lineamientos del presente trabajo sería mejor evitar de detenerse excesivamente sobre los muchos límites del método observados en el capítulo 1 (y en las observaciones de Richards y Rodgers, 2001), sino que cabe señalar cómo es que dos de ellos marcan una importante divergencia entre su enfoque general y el enfoque aquí recomendado: el primero es la omisión del pasaje fundamental de la lectura extensiva de la obra analizada, así como está indicado por el Fundamento #2, que evita el nivel más consistente de contextualización del texto utilizado o analizado. El segundo es la rigidez aplicativa de un ejercicio deductivo de traducción, respaldado por normas rígidas y el convencimiento —hoy por lo general superado— que por cada expresión en un idioma corresponda una sola expresión en otro. En pocas palabras, la perspectiva ‘gramatical’ asociada con la lectura no es, retrospectivamente, de considerarse negativa a toda costa, aunque su centralidad aplicativa en la didáctica sea un tema que sigue siendo a la base de estudios y amplias controversias⁴⁰ que no pueden encontrar espacio en estas páginas; al mismo tiempo es compartida, por lo general, la opinión de que el aspecto ‘traductivo’ limitó mucho las posibilidades del método (Richards y Rodgers, 2001: 7). Rescatar, entonces, la parte inductiva del análisis lingüístico e integrarlo con técnicas de comprensión lectora ya estudiadas

⁴⁰ Sobre la necesidad de profundizar, omitir parcialmente o lo más posible el estudio estructural de la lengua en los contextos didácticos existe un entero sector de investigación que sigue vivo con sus propuestas y debates, y se reconoce alrededor de los términos ‘conciencia metalingüística’ o ‘*language awareness*’ (Beceren, S. 2010, Pinto, El Euch y otros, 2015).

por el método comunicativo puede constituir una indicación hacia el primer nivel de análisis del texto, particularmente vinculable con los objetivos del aprendizaje del idioma.

Para completar la recomendación aplicativa que implica la necesidad de encontrar ejemplos de análisis lingüístico o actividades con el texto basadas en la gramática (es decir que lleven a consideraciones analíticas) realizables con los estudiantes, puede ser útil seguir algunas propuestas didácticas presentes en los textos analizados en la primera parte de la investigación (en particular Collie y Slater, 1987: 115-116; Lazar, 1993: 24-25), los cuales describen actividades analíticas sobre las estructuras que conforman los textos literarios. Además de estos ejemplos significativos, una operación de diseño didáctico que relaciona la literatura con el estudio de sus estructuras es posible tan solo con un trabajo autónomo del docente: se trataría de transferir las consignas y las instrucciones presentes en cualquier libro de texto para el estudio de la lengua, que incluya un enfoque gramatical o parcialmente gramatical —y, aún en nuestros tiempos, se hablaría de la gran mayoría de los textos en circulación —y aplicarlas a porciones del texto literario seleccionadas por sus características.

Como se acaba de observar, la integración del estudio lingüístico estructural al texto literario no es una operación que requiere siempre una preparación teórica específica, tanto por la abundancia de ejemplos entre los libros de texto como por el carácter intuitivo de la operación de preparación de dinámicas de enseñanza relacionadas con un tema tan familiar para los docentes como lo es la gramática. Un discurso similar es probablemente válido también para el análisis léxico-semántico (Geckeler en Lutzeier, 1993), abordable a través de conceptos como los registros lingüísticos y las áreas semánticas, comúnmente entendidos por los docentes provistos de una razonable preparación en lingüística. La forma de las palabras en el idioma estudiado (cuestiones léxicas) como su significado y las relaciones de sentido que vocablos y expresiones establecen entre sí (cuestiones semánticas), deberían constituir ya el objeto de frecuentes prácticas en el contexto de aprendizaje —individual o grupal, con la presencia del docente como facilitador o con una interacción final en la fase de corrección—, junto con las fases siguientes de comprensión en el contexto de la obra y las prácticas productivas. Para este tipo de análisis vale lo observado para el estudio gramatical y no es difícil encontrar entre los materiales de apoyo para la docencia unas sugerencias, tanto de marca teórica como directamente aplicativas, sobre el desarrollo y el

entrenamiento de competencias de vocabulario organizadas en torno a los campos léxicos y a las relaciones entre ellos (por ejemplo De Alba Quiñones, 2011).

Vale la pena aquí considerar también otra posibilidad de elaborar una tarea aplicativa para el acercamiento al estudio de las lenguas extranjeras: se trata del análisis estilístico, vertiente específica de las teorías del lenguaje y de la didáctica con material literario, ya estudiada con detenimiento a nivel teórico e introducida en los capítulos anteriores (en particular en el apartado 2.1). Junto con la breve consideración de las actividades recomendables para mejorar la competencia lingüística y metalingüística (a nivel gramatical, léxico y semántico) y las clásicas prácticas didácticas de la comprensión del texto (objeto del estudio de muchas obras, entre las cuales se señala Calero, 2011) presentes en los párrafos anteriores, esta disciplina examina el puente entre las construcciones lingüísticas y los rasgos de la literatura y constituye un interesante ejemplo de lectura intensiva que se puede llevar al contexto de la enseñanza, aunque cabe notar la manera en la que la misma práctica incluye a menudo muestras de cierta complejidad a partir de su articulada elaboración teórica. La propuesta inaugural de Widdowson (1975) inspiró varias obras sobre la integración de la lengua y la literatura, estableciendo así los alcances de la disciplina (entre ellos Brumfit y Carter, 1986, Carter y Long, 1987, Carter ed., 1982 y Carter y Simpson eds., 1989). Sin embargo, sus finalidades entraron en colisión con las nacientes propuestas de la didáctica de la literatura de los años '80, ya que proponían que la literatura no fuera un medio para el aprendizaje o la mejora de la lengua, sino la materia única de un estudio que confundía materiales y objetivos, incluso en el caso de estudiantes no nativos. Tanto la idea original como los desarrollos siguientes establecieron como objeto de su estudio los modos en que los elementos del lenguaje específicos permiten a una obra ser definida como literaria.

Debido a la naturaleza académica de su análisis, en términos de aplicación práctica en la clase de lenguas, la estilística terminaría siendo muy carente del elemento experiencial de las teorías propuestas, debido a la evidente complejidad del estudio que se requiere: la comprensión de lecturas intensivas ajenas, obra de los grandes autores del sector, con observaciones comprensibles pero difícilmente reproducibles por estudiantes no expertos de literatura, no puede activar dinámicas de vivencias personales como aquellas presentadas por Kolb a través de su elaboración de los autores de referencia de este último. Desde el punto de vista pedagógico, entonces, las observaciones de la estilística tienden a guiar de manera directiva hacia ciertos tipo

de reconocimiento que el estudiante entiende pero no puede desarrollar autónomamente. Solo una lectura frecuente de este tipo de material analítico, sin otras actividades de integración del método propuesto, pueden preparar habilidades autónomas más enfocadas en las competencias de la investigación académica, alejándose así de los objetivos de la didáctica de lenguas estudiada por esta investigación.

Para reforzar esta perspectiva muy profesional de la vertiente estilística cabe registrar que, en el mismo periodo en que Widdowson elaboraba su propuesta (1975) sin excluir la posibilidad de integración en el estudio de las lenguas extranjeras, Coulthard (1977) describía una idea de la estilística en cuanto rama del análisis del discurso, considerando que “el análisis de la técnica autoral y de los rasgos estilísticos puede ser logrado con más éxito al interior de un riguroso marco lingüístico” (: 170). Considerado entonces el parecido sustancial entre las dos propuestas, cabe registrar que probablemente Coulthard había entendido el aspecto exclusivo de la disciplina, en comparación con la desproporción entre las ambiciones didácticas y las dificultades aplicativas de la propuesta de Widdowson.

No obstante el límite representado por las dificultades de empleo de la estilística en la clase de lenguas, un empleo de este tipo de análisis no merece ser totalmente descartado de las dinámicas de clase, ya que sería útil, en una fase aún vinculada por la construcción de una competencia lingüística, para introducir un nivel superior de las posibilidades de profundización que un individuo o un grupo de estudiosos puede alcanzar en su examen sobre los elementos literarios. Muestras indicativas de elaboraciones tan articuladas como su análisis textual literario tendrían el potencial para implementar de manera ocasional el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la literatura, aunque es preciso mantener las actividades de enseñanza centradas lo más posible en los procesos experienciales más completos, con un papel activo de los estudiantes.

De esta manera el ejercicio de comprensión y examen textual propuesto por la estilística puede encontrar un espacio limitado entre las actividades sucesivas a la lectura extensiva, junto con las otras prácticas presentadas en estas últimas páginas. Por esta razón la primera de las recomendaciones pertenecientes a la lectura intensiva sobre un texto previamente comprendido e interpretado sugiere la consideración de las siguientes modalidades operativas:

Lineamientos de los análisis lingüístico, semántico y estilístico

Después de que el estudiante ha conocido la obra literaria a través del proceso de interacción de la lectura extensiva, el primer conjunto de actividades analíticas realizables con el texto o con sus partes puede materializarse en los análisis de la lengua (análisis estructural y léxico), de su relación con los elementos de transmisión del significado (análisis semántico) y de sus rasgos característicos en la construcción literaria (análisis estilístico). Debido a los diferentes niveles de complejidad entre las propuestas existentes para estos tipos de análisis el objetivo del diseñador didáctico o del docente es de reducir tanto la dificultad de la operación analítica como las ocasiones de aprendizaje pasivo, favoreciendo los desarrollos más activos de las habilidades analíticas del alumnado.

Es necesario, entonces, que el trabajo de selección/rediseño didáctico articule los temas y los fundamentos metodológicos con la finalidad de mantener las profundizaciones accesibles para los estudiantes y relacionarlas con el desarrollo de sus habilidades a través de dinámicas centradas en el estudiante, que involucren sus conocimientos previos.

Acerca del segundo nivel analítico, perteneciente a un área no más estrictamente lingüística sino a los aspectos culturales del texto y de la perspectiva del lector, es importante considerar para el contexto del aprendizaje de idiomas extranjeros aquí tratado que el espectro de temas es tan amplio que cualquier exploración en estas páginas estaría destinada a quedar muy reducida. Es entonces oportuno limitar las observaciones a través de una breve mención de tres tipos de perspectivas culturales, separadas no solo por las fuentes conceptuales —con diferentes proporciones de las componentes psicológicas, cognitivas, sociales, ideológicas, políticas— sino también por la naturaleza del elemento que separa al lector del mundo del texto; es decir, de su doble contexto del mundo de donde surge y del mundo que crea.

Un primer grupo puede representar el tipo de acercamiento intentado en los textos más aplicativos de Kramersch (1993) o según las pautas marcadas por Klippel (1994) en los que una comparación entre sociedades —aquella del autor o de la ambientación presente en la ficción en contraste con aquella del lector— es oportunamente preparada y guiada por el docente para permitir el estudio y la comprensión sobre cómo es que la distancia lingüística está marcada

también a través de diferencias entre dos contextos, en términos de percepciones, hábitos y tradiciones.

Un segundo grupo, menos didácticamente planeado, más abierto a las investigaciones de los estudiantes y a su encuentro con temas como los prejuicios y los estereotipos es la exploración de saberes, aspectos de la interacción entre subgrupos y la centralidad de valores, los cuales permiten reflexiones morales, éticas, sociales y políticas (por ejemplo Coghi, 2019) más espontáneas y relacionadas con las sensibilidades individuales de los estudiantes. No está demás reconocer aquí que el límite entre estas dos perspectivas y entre los dos acercamientos didácticos propuestos es en parte arbitrario: es posible entonces definir los temas y los modos analíticos introducidos como una única agrupación que se mueve entre dos extremos, uno de un aspecto superficial y el otro de cierta profundidad de la relación lengua/cultura, integrados a la vez con las dos opciones de una didáctica caracterizada por una mayor directividad y de otra basada en la libertad de elaboración autónoma.

Finalmente, el último acercamiento aquí propuesto relacionado con las crecientes expansiones del análisis cultural en una serie de importantes perspectivas, cada vez más centrales en los estudios humanísticos y sociales, relacionado con las instancias de grupos discriminados, marginados u oprimidos. Un estudio sobre una de las vertientes del análisis cultural de la literatura más considerada en la actualidad, la lectura feminista, se encuentra desarrollado con detenimiento en el último capítulo del ya citado texto de Littau (2006). Entre sus muchas precisiones cabe recordar aquí cómo la autora señala la relación entre la identidad de una persona y su perfil en la lectura, recordando que “no es el texto que crea al lector [o a la lectora], sino que, sea cual sea la agencia creadora, un elemento de la experiencia tiene necesariamente que estar involucrado” (: 149). Es entonces importante que los estudiantes reconozcan la base mínima de su propio nivel experiencial, o, en una palabra, su identidad —género, orientación sexual, origen étnico y geográfico, religión, nivel social y educativo, capacidad y discapacidad entre otros— y la relacionen con su vivencia de la lectura y con las observaciones culturales que surgen a partir de esta. De la misma manera, una vez identificados estos aspectos será posible intentar una comprensión cultural del mundo del texto, tanto a nivel de contenido explícito como, según la perspectiva de la recepción lectora, en el marco de la libertad interpretativa del texto.

Es por esta razón que la recomendación sobre el análisis cultural encuentra aquí un espacio específico entre las actividades analíticas generales, con el objetivo de explorar la perspectiva intersubjetiva e intercultural ofrecida por la construcción literaria:

Lineamientos sobre el análisis cultural

La reflexión sobre los elementos de género, identitarios, éticos y sociales considerados por el análisis cultural conforma un significativo conjunto de actividades de expansión de la comprensión de un texto —importante también por ser su primer nivel interpretativo— después de los ejercicios de análisis lingüísticos. En este tipo de análisis, hábitos, saberes, valores, tradiciones, perspectivas de la conciencia de sí mismo (tanto del lado de las figuras presentes en el texto como del lado del lector), formas de poder u opresión y modelos de convivencia pueden ser tanto objeto de un estudio individual como un estímulo para actividades de intercambio de opiniones en el aula y, en ambos casos, se estaría en presencia de aplicaciones didácticas centradas más en el proceso —con el importante valor formativo del respeto por las perspectivas de otros— que en el resultado. Las actividades deberían permitir, a través del debate estructurado y de las perspectivas colaborativa y cooperativa, la comprensión de los aspectos de los tipos considerados como más relevantes en el mundo del texto y en el contexto del lector.

Con este último lineamiento se ha completado la presentación de aquellos aspectos del acercamiento analítico al texto literario que encuentran un espacio genérico entre las recomendaciones de este capítulo y que apoyan el diseño de una secuencia didáctica aproximativa. Sin embargo, la posibilidad de una lectura de tipo intensivo más importante para la investigación y resumida en este capítulo está formada por la conversión en principios y actividades analíticas de las teorías contextualizadas en el capítulo 3, la cual constituye, en el enfoque propuesto por el presente trabajo, otro momento central de la interacción del texto, después de la consideración del valor de la literatura y de la experiencia directa en la lectura extensiva. Será tarea de la siguiente sección definir el fundamento que describe esta idea de lectura intensiva y análisis.

6.2.2 El análisis literario según el marco conceptual

Como se ha observado en los capítulos anteriores, existen tres teorías de la literatura que la presente investigación considera como un único marco conceptual integrado por la pertinencia de sus componentes para complementarse recíprocamente: en el contexto del acercamiento de la literatura a la enseñanza de lenguas este marco unificado ofrece perspectivas significativas y permite un acercamiento analítico original, articulado y respetuoso de la especificidad del lenguaje literario. La primera de las aportaciones teóricas de este marco es la propuesta de Miller acerca de utilizar la teoría de los actos de habla en el estudio de la literatura (después de la corrección de la teoría original de Austin y Searle, finalizada con la rehabilitación del lenguaje ficcional atacado por estos dos autores en cuanto no válido desde la manera concebir la pragmática). El otro enfoque teórico empleado es la teoría de la respuesta estética, la cual analiza las interacciones creativas con las que el lector integra y recrea el texto. Finalmente se han tomado en consideración las teorías cognitivistas de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980) y de la mente literaria (Turner, 1991 y 1996), las cuales invitan al examen de las similitudes entre las estructuras de la mente y las construcciones proyectivas típicas del lenguaje figurativo y que a su vez estudian la manera en la que estos recursos se presentan con particular frecuencia e intensidad en las configuraciones de los textos literarios. A partir del planteamiento de este cuadro teórico tripartita es posible presentar aquí un cuadro operativo en el que la integración de las tres teorías se convierte en un conjunto de actividades analíticas que tienen como objetivo reconocer los mecanismos mínimos que la literatura emplea para configurarse respectivamente como a) contexto de interacciones que al mismo tiempo simulan e integran la realidad extraliteraria, b) experiencia autónoma caracterizada por una explícita interacción entre el texto —que solicita al lector para que este lo interprete— y el lector —que opera en su recreación del texto mismo— y c) ocasión para un dialogo entre las facultades de comprensión y las proyecciones individuales y colectivas, en el plano de la conceptualización del texto operada por sus intérpretes.

Como primer ejemplo de una actividad analítica derivada de estos acercamientos puede ser oportuno comenzar por la propuesta de Miller y recordar aquí la manera en la que sus precisiones sobre la teoría originaria ofrecen ejercicios que conforman una ocasión para que el lector o el investigador identifique toda la densa red de mensajes activos que caracteriza una obra literaria:

las presentaciones narrativas aparecen así densamente pobladas por contenidos ilocutivos, explícitas indicaciones sobre las reflexiones y las emociones que despiertan en el lector o declaraciones de propósitos de carácter performativo. De igual manera, se puede observar este tipo de ejercicio en el doble modelo de estudio provisto por sus textos sobre esta vertiente (2001 y 2005). A nivel de una recomendación general se sugiere aquí explicar los conceptos básicos del acto de habla, proceder por grados de profundidad y presentar a los estudiantes la manera en la que se configuran, por ejemplo, dos diferentes grupos de actos de habla según la perspectiva de su emisor: en un primer grupo es posible reconocer la forma en la que los personajes interactúan en el mundo del texto, entre ellos; el segundo grupo se define alrededor de las interacciones del texto —personajes, narradores, descripciones, trama— con el público lector creando y reforzando de manera constante un pacto, por lo general implícito, con los receptores, en el que se pueden inferir frecuentes promesas de cumplir con los rasgos del género, con el perfil del personaje presentado, con el tema expuesto, con el vínculo representado por el título y con otros elementos más de la coherencia del texto. También es posible reconocer en algunas partes del texto cómo es que la comunicación comienza directamente desde el autor explícito en su función de narrador: pertenecen a este tipo de compromisos la introducción o la prefacio, sobre todo cuando incluye una clara voluntad para comprobar la veracidad de sus afirmaciones, cerrar una demostración, obedecer a un género o reformarlo programáticamente o crear y cumplir con algunas expectativas, también a través de algún registro lingüístico específico. Sin embargo, otras clasificaciones pueden guiar el trabajo de interacción entre docente, estudiante y texto: la formulación de observaciones puede pasar entonces a través de una clasificación tentativa del posible objetivo de un acto de habla en el momento en que este intenta estimular una acción concreta, una emoción o un aprendizaje por parte del lector.

Antes de considerar los aspectos analíticos que surgen de las otras dos teorías hay que recordar que las actividades aquí sugeridas se insertan en el marco de la libertad de interpretación e intercambio de información con el texto, subrayada en varias partes de esta investigación. El objetivo del trabajo del estudiante (o de los grupos de estudiantes) es ejercer una labor de relectura, atención y expansión sin finalidades académicas o científicas, donde la construcción de una justificación detrás de una observación o una opinión es más importante que la solidez metodológica de sus conclusiones y que conforma además una ocasión para un importante

ejercicio de la lengua debido a que supone operaciones de comprensión, interacción y producción en lengua extranjera. Las finalidades didácticas de estos trabajos sobre el texto han de considerarse, entonces, más centradas en el proceso que en el producto final.

Esto es válido en particular en el trabajo analítico de un texto según lo observado por la segunda perspectiva teórica, a través de la simplificación del estudio hermenéutico de Iser en la síntesis de Toker (1995) recopilada en el capítulo 5 (5.2.1). Una práctica en el reconocimiento de los elementos de indeterminación que Iser define como *gaps*, *vacancies* y *blanks* y el desarrollo autónomo de la interpretación de eventos, motivaciones, significados y mensajes sobre valores puede convertirse en un segundo tipo de ejercicio en donde la extensión de la experiencia con el texto se materializa gracias al experimento analítico. Afinar la comprensión de los ‘espacios de indeterminación’ no puede significar para un estudiante extranjero un atento desarrollo de la manera en la que el sistema original del texto demuestra las inconsistencias de un sistema prevaleciente y en la que la obra misma propone su reforma, así como se puede ver en los complejos análisis de Iser (1980: 71). Sin embargo, los elementos básicos de la teoría permiten una observación autónoma por parte de los estudiantes de las funciones y de la operatividad de los dispositivos del texto, que juegan entre la objetividad de una parte de su comunicación y la subjetividad que la obra solicita constantemente en su receptor-intérprete, en los innumerables e imprevisibles resultados individuales que suelen llamarse interpretación personal, la cual constituye una verdadera vivencia con el texto.

Finalmente, en lo que respecta a los mecanismos cognitivos en las estructuras literarias, es posible señalar el tipo de análisis que, sin exceder en dificultad, debería permitir un desarrollo de identificación del poder relacional y proyectivo de esquemas típicos del pensamiento en las clases de lengua extranjera a través de la experiencia literaria. Gracias a la base lingüística de muchos elementos como las metáforas prototípicas (Lakoff y Johnson, 1980)⁴¹, los conceptos recurrentes y las conexiones culturales experimentadas —junto con las posibilidades de articulaciones originales— es posible construir una versión simplificada del acercamiento cognitivo al estudio

⁴¹ A título de ejemplo se consideran aquí aquellas asociaciones metafóricas presentes en los primeros 3 capítulos de *Metaphors We Live By* (Lakoff y Johnson, 1980:3-14), a saber: una discusión es una guerra, el tiempo es dinero, el tiempo es un recurso limitado, el tiempo es un bien material de valor, las ideas son objetos, las expresiones lingüísticas son contenedores, la comunicación es el envío de algo, las expresiones lingüísticas son contenedores de los significados.

de la literatura propuesto en el ámbito académico por Mark Turner en su *Reading Minds* (1991). Además, en la práctica de la didáctica de lenguas, el reconocimiento de las metáforas y de los conceptos en las obras literarias estudiadas y una comparación transcultural de los *image-schemas* e *event-shapes* (1996: 28) pueden llevar a una interesante expansión del puro ejercicio de reconocimiento, con desarrollos de elementos interpretativos y proyectivos en las experiencias extratextuales de los estudiantes y en la formulación de composiciones autónomas individuales o grupales.

Por consiguiente, a partir de las tres propuestas analíticas formuladas en estas páginas es posible establecer el último de los fundamentos del enfoque de integración de la literatura, con el marco conceptual considerado, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

FUNDAMENTO #3

Un conjunto de actividades analíticas puede ser desarrollado en la clase de lenguas a partir de una simplificación de las dimensiones del lenguaje literario abordadas por tres teorías específicas: los actos de habla, los espacios de indeterminación y las articulaciones de las metáforas conceptuales posibilitan un estudio de la construcción de significados más profundos, lo que enriquece el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. A partir de estas tres dimensiones del lenguaje literario es posible un trabajo analítico de los tres aspectos del texto en niveles progresivos de dificultad: este tipo de trabajo permite, al mismo tiempo, un conjunto de ejercicios de observación, interpretación, expansión y manipulación del texto como práctica de los elementos lingüísticos típicos de un curso de lengua como la comprensión, la producción y la introducción, mientras introduce y permite progresivamente abarcar los elementos más significativos de la articulación del texto y de la experiencia literaria.

6.2.3 Posibilidades operativas para la lectura analítica

Con base en los principios identificados o desarrollados hasta aquí, es posible en este apartado presentar un esbozo de una secuencia didáctica en la forma de tres tablas que ilustran las actividades posibles sugeridas por el enfoque. Esta serie de momentos de enseñanza y aprendizaje

instrumentan los fundamentos y los lineamientos anteriormente propuestos y, al mismo tiempo, construyen un primer plan operativo de la metodología aquí sugerida. Todo lo presentado representa entonces una muestra de un módulo didáctico —para una aplicación individual o en una secuencia de módulos con la misma estructura— basada en el cuadro de recomendaciones operativas que esta investigación ha construido en este y en los capítulos anteriores.

Cada tabla describe una de las tres fases del trabajo con el material literario en la clase de lengua: la primera incluye aquellos momentos que preceden la lectura extensiva; la segunda representa la experiencia de la lectura inmersiva y las actividades que la acompañan; por último, la tercera se compone de las actividades de análisis del texto y la expansión de su estudio en una serie de tipos de profundizaciones. La primera columna de cada tabla indica los aspectos del enfoque propuesto, que serán atendidos por las fases y por las posibles actividades, con una genérica referencia a los aspectos indicados en los fundamentos y los lineamientos sintetizados antes en este capítulo. En la segunda columna se pueden observar de forma sintética las áreas de atención (relacionadas con los objetivos generales, los objetivos culturales, lingüísticos, literarios, las exigencias especiales del grupo o los estudios específicos solicitados por el texto empleado) que caracterizan cada fase operativa y condicionan los modos de estudio, selección y desarrollo de los elementos de la literatura y del texto. Finalmente, en la última columna se presentan algunas posibles actividades didácticas en las que la fase descrita puede encontrar una dinámica operativa apropiada.

La primera parte está representada por las actividades anteriores a la lectura. En esta fase se contextualiza el uso de la literatura para finalidades relacionadas con el estudio de las lenguas extranjeras, se justifica la selección del texto por parte del docente —o se comparte la operación de selección con los estudiantes— y se implementan algunas dinámicas básicas de prelectura. Las actividades del primer momento didáctico, el estudio de las propiedades de la literatura, están basadas en el Fundamento #1 de la ambigüedad y la profundidad de la literatura, así como presentado en el apartado 6.1.2: a partir de esta perspectiva se recomienda introducir —o a partir de lo presentado en los módulos anteriores, desarrollar aún más— los caracteres propios de la literatura que el lector-estudiante tiene que considerar al momento de interactuar con el texto, como lo son las propiedades de generar interpretaciones diferentes y los poderes proyectivos y performativos del texto. En un momento sucesivo —así como está indicado por los lineamientos

sobre la selección de texto, sobre las premisas de género y la contextualización de la obra presentados en el apartado 6.1.3— se puede proceder a un trabajo que justificará el uso de un texto específico y lo contextualizará de manera sintética en sus elementos básicos (género, elementos lingüísticos, culturales, finalidades...) con el objetivo de garantizar una comprensión suficientemente inclusiva de los elementos importantes de la obra y, al mismo tiempo, no cargar excesivamente al estudiante con informaciones que podrían condicionar en exceso su experiencia individual.

Punto de relevancia	Área de atención	Actividades
Ambigüedad y profundidad de la literatura	General de la literatura y del enfoque	<ul style="list-style-type: none"> • Debates en torno a la literatura • Muestras de la complejidad de la construcción literaria
Selección de la obra	Adecuación al grupo meta y a los objetivos establecidos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio compartido con el grupo clase de elementos que justifican la selección • Selección de las obras por parte del alumno
Premisas sobre el género de la obra	Representatividad de la obra en el género	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de la colocación histórica- evolutiva de un género. • Investigación de los estudiantes sobre los elementos característicos de un género. • Puesta en común de observaciones sobre la identificación de un género, sus rasgos típicos y las desviaciones posibles. • Lugar de la obra en la historia del género
Contextualización de la obra en su registro lingüístico, en su tiempo y en la historia del texto	Específico de la obra utilizada y del grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas individuales o colectivas de aprendizaje e investigación sobre contenidos culturales, lingüísticos y contextuales de la obra necesarios para posibilitar una correcta lectura autónoma del texto.

Tabla 6a - Actividades anteriores a la lectura

La fase central del enfoque, como lo indica el Fundamento #2 presentado en el apartado 6.1.3, se basa en la importancia de la experiencia de lectura individual extensiva por parte del estudiante. Además del tiempo que dedica a la lectura misma, el estudiante puede insertar entre los momentos de lectura algunas actividades estrechamente relacionadas con el texto, como lo son la limitada búsqueda del vocabulario necesario, o de los elementos culturales que están obstaculizando la comprensión general, o, más aún, la escucha de la pronunciación correcta de algunos pasajes mediante el uso de audiolibros. La lectura puede estar también acompañada de un trabajo metacognitivo; es decir, una reflexión sobre la experiencia, la comprensión y el aprendizaje con la finalidad de registrar la vivencia en sus momentos específicos: su realización práctica podría ser la redacción de un breve diario sobre las emociones, las interpretaciones, las expectativas y las proyecciones que la lectura misma va generando en el lector.

Punto de relevancia	Área de atención	Actividades
Centralidad de la lectura extensiva	General de todo el enfoque	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura autónoma del estudiante
Integración limitada para permitir y completar la comprensión	Específica del texto y del nivel del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de vocabulario y de elementos culturales • Apoyo del docente en momentos específicos • Escucha de audiolibros para integrar la lectura con la pronunciación correcta
Concientización sobre la experiencia	Específica del modelo didáctico experiencial	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad metacognitiva de reflexión sobre la experiencia lectora: redacción de un diario de lectura

Tabla 6b - Actividades de lectura

En la tercera fase de la propuesta didáctica basada en el enfoque de esta investigación los estudiantes y el profesor experimentarán algunas actividades de expansión del poder comunicativo del texto literario. Además de las indicaciones sobre los análisis lingüístico, semántico, estilístico y cultural contenidas en los lineamientos del apartado 6.2.2, las cuales repiten experiencias de lectura intensiva ya propuestas a lo largo de los años '80, '90 y en las primeras dos décadas de

nuestro siglo (véase capítulo 2), en esta fase encuentran justificación las recomendaciones para crear nuevas actividades de estudio del texto según las teorías del marco teórico de este trabajo. Como se indica en el Fundamento #3, las teorías de los actos de habla en la literatura de H. Miller (2001 y 2005), la recepción estética de Iser (1980) y las vertientes de la lingüística cognitiva de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1978), la mezcla conceptual y la mente literaria de Turner (1991 y 1996), proponen esquemas de lectura, estudio e interpretación de la literatura abiertos a las observaciones de los estudiantes, los cuales ayudan al reconocimiento de los elementos típicos de la construcción literaria.

En un contexto didáctico abierto a la integración de nuevos elementos, el docente puede operar una inclusión explícita de estos elementos en la programación y desarrollar una planeación práctica de actividades que relacionen estas nuevas posibilidades analíticas con los objetivos ya existentes y con las exigencias particulares del grupo. Además, la utilidad de un trabajo de comparación entre las perspectivas y creación de una visión intersubjetiva de elementos identificados e interpretaciones generadas por el texto solicita actividades que alternan momentos de vivencia personal con momentos de puesta en común entre alumnos, e inserta así el método empleado en el marco de las sugerencias de la didáctica experiencial, así como lo propone Kolb.

Punto de relevancia	Área de atención	Actividades
Valor formativo del análisis lingüístico, semántico, estilístico y de comprensión del texto	Exigencias y caracteres específicos del grupo y de los objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudio general en el grupo clase o en grupos colaborativos de los elementos lingüísticos, de la configuración semántica y estilística del texto y de la comprensión general por parte de los estudiantes
Valor cultural del texto y del estudio compartido de sus elementos	Caracteres y preferencias específicas del grupo y elementos de los objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación y estudio de los elementos culturales evidentes y deducibles —a través de la interpretación— del texto y de sus posibles propuestas ideológicas
Aspectos pragmáticos de los actos de habla literarios	Temas específicos de las teorías de la pragmática literaria integrada con el enfoque didáctico experiencial	<p>Experiencia en aprendizaje individual</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento e interpretación autónomos de los elementos performativos del texto <p>Experiencia en aprendizaje grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Intercambio y elaboración de perspectivas intersubjetivas sobre la pragmática de los elementos del texto y del texto en general
Dinámicas de los espacios de indeterminación y de las operaciones interpretativas que se solicitan	Rasgos típicos de la literatura analizados por la teoría de la respuesta estética e integración con el enfoque didáctico experiencial	<p>Experiencia en aprendizaje individual</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Investigación sobre los espacios de indeterminación ● Elaboración de una interpretación personal a partir de los espacios de indeterminación del texto <p>Experiencia en aprendizaje grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Intercambio del análisis individual de los espacios de indeterminación ● Elaboración colectiva o grupal de una posible interpretación interpersonal del texto
Valor metafórico-proyectivo del texto	Elementos de la estructura cognitiva solicitada por el texto: estudio intersubjetivo de la construcción metafórica y de sus espacios proyectivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudio grupal de las metáforas comunes o especiales de la construcción literaria, los conceptos proyectivos interculturales e intraculturales y de los espacios de mezcla conceptual ● Construcción grupal de una lectura intersubjetiva sobre las posibles proyecciones del texto.

Tabla 6c - Actividades de análisis y profundización

La propuesta didáctica de estas tres tablas representa el punto de llegada de las formulaciones teóricas y de las observaciones de este trabajo, así como constituye la mayor intersección formulada hasta aquí entre la definición de conceptos y la presentación de indicaciones operativas. Para terminar la propuesta didáctica de la segunda parte de la investigación solo hace falta definir la identidad de las recomendaciones operativas en el marco del debate metodológico contemporáneo sobre la didáctica de lenguas. Gracias a estas últimas indicaciones generales será entonces posible, en la siguiente sección, dedicada a las conclusiones que finalizarán toda la investigación, reconstruir límites, alcances, fortalezas y perspectivas para las futuras investigaciones.

6.3 La literatura en lengua extranjera entre teorías, métodos y metodología

El último aspecto que el presente capítulo necesita abarcar es un breve y específico comentario sobre la relación entre las soluciones didácticas aquí presentadas y la última de las preguntas iniciales contenida en la introducción; es decir, ¿las propuestas didácticas replanteadas a través del nuevo marco teórico pueden encontrar aplicación en algún método didáctico para la enseñanza de lenguas o tienden, por su naturaleza, a producir un marco operativo propio?

Desde el punto de vista de la didáctica de lenguas, la inclusión de la posibilidad aplicativa propuesta en un contexto real encuentra posibles puntos críticos en factores que necesitan un cuidado especial, como lo son los perfiles de los estudiantes, del docente, de la institución y del marco metodológico previsto. Si bien la identidad de la propuesta de esta investigación se inserta en el debate didáctico general, es importante recordar genéricamente una primera consideración de la didáctica de nuestros tiempos: así como el protagonista del aprendizaje es el estudiante, el sujeto principal de la facilitación de material, actividades y objetivos intermedios es y seguirá siendo el docente, en los límites establecidos por la institución en la que opera (Masouleh, 2012). Mientras que los temas del perfil del estudiante, del docente y de la institución que favorecerían la aplicación de lo propuesto hasta aquí encontrarán espacio en la recapitulación final de la sección siguiente, es necesario considerar entre estas conclusiones parciales la importancia de las opciones

metodológicas ofrecidas —o impuestas— a los estudiantes y, a menudo, a los mismos docentes, por parte del contexto educativo.

Al considerar las posibilidades de empleo de metodologías autónomas y de actividades directamente insertadas en cuadros operativos más versátiles, es oportuno recalcar la definición de los límites entre enfoque y método, así como estudiados en el primer capítulo:

Un enfoque es un conjunto de suposiciones que tienen que ver con la naturaleza de enseñanza y aprendizaje. [...] Un método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, donde ninguna parte contradice y todas están basadas en el enfoque elegido. (Anthony, 1963 en Richards y Rodgers, 2001: 19)

Comparado con la claridad de esta definición, aquello presentado en este capítulo y en los anteriores puede considerarse un enfoque solo por la parte relacionada con el acercamiento literario. Al mismo tiempo, hay que considerar aquí la naturaleza de los acercamientos típicos de nuestros días, siendo estos el método comunicativo y los enfoques considerados —implícita y explícitamente— de los acercamientos didácticos ‘posmétodos’. Como ya se ha indicado antes (en la introducción y en el apartado 2.3) el texto que desarrolla los principios del método comunicativo, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) no especifica un orden prioritario de objetivos para las actividades a desarrollarse en clase, sino que aclara una larga serie de modos y momentos de uso de la lengua y aspectos de la comunicación —producción, recepción, interacción, escritas, orales, interpretativas y estratégicas, entre otras—, que deberían ser considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la planeación y el establecimiento de objetivos hasta la práctica educativa y la evaluación. De esta manera el método comunicativo se presenta más como un enfoque que como un método en el sentido más limitante: no es casual el hecho de que su desarrollo más conocido sea el establecimiento de niveles de competencia esperados, mientras que la gran parte de sus recomendaciones operativas no han alcanzado un consenso unánime. Ni la totalidad de sus reflexiones sobre la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje ni la presentación de un plan didáctico general han llegado a ser un método detalladamente definido, en su sentido tradicional, y probablemente la naturaleza del texto mismo no aspiraba a la creación de ningún modelo operativo definitivo.

Al margen de las indicaciones del enfoque comunicativo, cabe también recordar la importante expansión del mismo conjunto de recomendaciones perteneciente a ese marco operativo en las tendencias de la así llamada era ‘posmétodo’ (Kumaravadivelu, 2006); se trata del contexto contemporáneo de la enseñanza que en el que se acepta un amplio abanico de técnicas

integradas mientras se reconoce una serie de principios comunes de la didáctica contemporánea, incluyendo la didáctica experiencial de la investigación de Dewey y Piaget, las indicaciones del *Marco común europeo* y un genérico rechazo por los dictámenes rígidos de los métodos del pasado (desde los más antiguos hasta las últimas propuestas de los años '70, representada por los métodos situacionales, como indicado en Richards y Rodgers, 2001: 153).

Probablemente es en este contexto, caracterizado por un paradigma de desarrollo versátil de la didáctica en relación con un repertorio abierto de 'principios' y 'procedimientos', que es preciso considerar la propuesta de esta investigación a partir de los dos ejes de sus propósitos, el de las finalidades lingüísticas y el de la atención a las propiedades de la literatura, así como en el ligamen imperfecto entre los dos. Es útil entonces establecer que la investigación propone un plano teórico —que parece ser bastante sólido para la visión propuesta sobre el lenguaje literario—, uno operacional —que se presta para una formulación práctica inmediata de sus actividades— y por fin especula ampliamente sobre la posibilidad de que el conjunto de técnicas presentadas se relacione de manera coherente con los principios mismos. La propuesta general de la investigación se ha concretizado en una serie de metodologías, término que ha de entenderse como prácticas individuales para una clase o un módulo con base en un enfoque general pero con la posibilidad de encontrarse desvinculadas de un método rígido (Prabhu, 1990). Como se recordará en las conclusiones, la misma propuesta reconoce la falta de una mayor meditación sobre aspectos específicos la pedagogía: probablemente un desarrollo metodológico más completo necesitaría de una investigación más encuadrada en los modos operativos de la lingüística aplicada, con integraciones de experimentos cuantitativos que midan la efectividad de las propuestas y las posibilidades de integración entre ellas o con otras metodologías (Hall, 2015: 240-268). Desde el punto de vista de la concretización final de la propuesta, y no de menor importancia, cabe destacar es el hecho de que en la aplicación de una solución didáctica versátil quedan expuestos todos los límites institucionales, programáticos, de evaluación, legales, laborales y más aún, aquellos relacionados con la dificultad del mundo económico-social de aceptar las instancias de la propuesta definida como 'postmétodo' (Kumaravadivelu, 2006).

Sin embargo, lo sugerido en estos últimos capítulos; es decir, la serie de recomendaciones, fundamentos, lineamientos y una secuencia didáctica para un estudio de la literatura integrado en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, constituye una reflexión sobre dos vertientes

teóricas y sus oportunidades de encuentro en un contexto práctico, y tal vez un útil esbozo de un diseño didáctico aplicable en una situación contemporánea de docencia. Si por un lado queda mucho espacio para el estudio, la implementación y la justificación de las técnicas didácticas o incluso de las teorías que las fundamentan, por el otro se ha considerado imprescindible a lo largo de todo el trabajo subrayar la medida en la que los aspectos significativos que la literatura puede proveer a la enseñanza de lengua ameritan un atento examen y, tentativamente, algunos ejemplos de desarrollos prácticos, sean estos en forma de soluciones operativas o de líneas de conducta.

Conclusiones

La investigación de las páginas anteriores ha permitido la recopilación y el desarrollo de una serie de importantes principios teóricos y de unas propuestas didácticas —algunas de naturaleza genérica y otras suficientemente específicas para que puedan apoyar de forma práctica algunos momentos educativos— en el marco genérico de las intenciones presentadas en la introducción: un estudio y un diseño tentativo de un acercamiento que fuera un punto de encuentro para dos áreas de estudio. La primera de estas es la alusiva a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. La segunda área fue la concerniente a las disciplinas de la teoría de la literatura y de las ciencias del lenguaje, que analizan los fenómenos de la literatura entendida no solo como material —lingüístico, educativo y recreativo— sino en cuanto experiencia y fenómeno de interacción que involucra factores interpretativos, emocionales, comunicativos y cognitivos. En el desarrollo de los temas centrales el trabajo se ha conformado por una serie de operaciones investigativas diferentes. Ha analizado ejemplos y propuestas de integración de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras; ha identificado en la falta de un acercamiento teórico propio de la literatura el límite mayor de los intentos anteriores; ha construido un marco conceptual original derivado de la confluencia entre tres perspectivas diferentes en la teoría de la construcción literaria; ha observado en profundidad los temas del papel de la cultura, la selección de textos, la lectura extensiva y su operación de transición de la comprensión a la interpretación; ha brevemente considerado una serie de actividades analíticas y, por último, ha presentado una secuencia didáctica para mostrar la factibilidad de la unión de las recomendaciones anteriores en forma de esbozo de un cuadro operativo.

Estas conclusiones están dedicadas a exponer una serie de puntos relacionados de manera directa con los alcances y con los límites de las operaciones de la investigación. Asimismo se presentan las últimas precisiones sobre la aplicabilidad de las propuestas contenidas en este trabajo. Para ello, conviene regresar a las intenciones iniciales y examinar la manera en la que los capítulos anteriores intentaron dar legítima respuesta a las interrogantes propositivas que ocuparon la parte final de la introducción.

De las preguntas iniciales a los resultados de la investigación

Como se ha demostrado en la primera parte de la investigación, los intentos por integrar la literatura en la enseñanza de lenguas han estado fuertemente marcados por una genérica falta de consideración de los rasgos específicos de la construcción literaria y de la manera en la que la interacción entre las obras creativas y sus lectores configuran experiencias particulares. Por esta razón la principal pregunta era ¿la aplicación de un sólido marco teórico literario-lingüístico puede enmendar y hacer más sólidas las propuestas didácticas sobre el tema de la integración de la literatura en la clase de lengua extranjera? que en sí misma anticipaba el tema de las grandes limitaciones de las propuestas existentes, las cuales casi siempre reducían la literatura al papel de un simple material, no muy distinto de otros tipos de recursos didácticos. En un nivel genérico es posible afirmar que esta pregunta principal ha encontrado una respuesta afirmativa, sintetizando los dos aspectos, el conceptual y el aplicativo, que necesitaban respuestas específicas: los mismos temas se encuentran desglosados también en las interrogantes de las preguntas secundarias, las cuales son examinadas, en los párrafos siguientes.

De hecho, era la primera de las preguntas secundarias la que invitaba a identificar los límites en el sector cuestionando: ¿cuáles son las necesidades aún no atendidas y las propuestas operativas en cuanto al tema del uso de la literatura en la clase de lengua extranjera? Por esto ha sido menester, en los primeros dos capítulos, el análisis de las situaciones históricas y de las propuestas más recientes en el tema de la integración interdisciplinaria de la literatura en la didáctica de lenguas. Las conclusiones presentes en una gran parte de este análisis han sido, al lado de la identificación de una importante serie de recomendaciones prácticas rescatables, el reconocimiento de una lamentable ausencia general de una correcta atención a los aspectos peculiares del texto literario y de la vivencia que este solicita en su lector. En cuanto a las recomendaciones consideradas válidas, junto con un detallado comentario de estos ejemplos en la reseña del capítulo 2, se recuerda cómo el último capítulo ha evidenciado varias sugerencias, de método y de aplicación, las cuales han encontrado espacio en la propuesta operativa final.

En mérito a los aspectos no atendidos por las propuestas existentes se ha subrayado la exigencia de corregir las carencias identificadas gracias al estudio presente en la primera parte; en este se explicitaba la necesidad de un marco teórico específico para completar las instancias de la

didáctica de lenguas que no involucraban en una medida suficiente los elementos provistos por los estudios de las especificidades de la literatura. El mandato consecuente fue entonces el de ‘enmendar las propuestas existentes’ y es por esto que la segunda de las preguntas que proponían complementar la interrogante central con nuevas aportaciones conceptuales demandaba de forma explícita una reflexión sobre este tipo de soluciones teóricas con las siguientes palabras: ¿es posible construir un marco teórico integrado entre pragmática, lingüística cognitiva y teoría de la recepción lectora, que permita consideraciones sobre la lengua y funcione como instrumento para el análisis literario, y puede este mismo marco sustentar o enmendar las propuestas de la literatura pedagógica sobre el tema del análisis literario en la clase de lenguas? A manera de desarrollo de lo ya tentativamente presentado por la introducción de la investigación, ha sido en el capítulo 3 donde se han explicado con mayor esmero los principios más significativos de las tres teorías, en su manera de percibir la literatura y en las relaciones que cada una de ellas permitía comprender sobre operaciones individuales como lo son, entre otras, las de la interpretación, de la conceptualización de elementos proyectivos y de la participación en intercambios performativos con el texto. Por último, si bien no menos importante, en ese capítulo se han subrayado también los puntos de contacto más conspicuos entre las tres perspectivas, con el objetivo de dar una imagen lo más coherente posible del cuadro general que se constituía en el conjunto.

Antes de completar el tema de las preguntas de investigación con el comentario sobre sus precisiones metodológicas y prácticas, vale la pena observar en esta fase final la manera en la que el tratamiento de los referentes conceptuales ha dejado al margen —con intencionalidad— la posibilidad de que algunos de los elementos de estas perspectivas pudieran encontrarse en oposición con otros o con una parte de sus mismas elaboraciones: la implementación teórica ha sido entonces caracterizada por una genérica elusión de elementos de inconsistencia, aunque es importante recordar que la razón detrás de ello ha sido el valor prioritario de las finalidades didácticas del trabajo. Además de este aspecto práctico, es útil reconocer de manera sintética en estas páginas que si la reducción de una parte del discurso teórico ha omitido, con toda probabilidad, aporías propias de las formulaciones o falacias relacionadas con la fusión de perspectivas, esto ha sido por el hecho de que la presente investigación inicia un camino de definición de una perspectiva conceptual particularmente compleja; de hecho, en el examen de las precisiones de mayor abstracción, se ha recorrido una parte importante, sin fines exhaustivos, de

la distancia que separa al diseño de un cuadro teórico de una demostración de sus posibilidades de aplicación práctica.

Al observar este mismo cuadro teórico desde una perspectiva no aplicativa, más cercana a las formulaciones de la filosofía del lenguaje, es posible reconocer que la compleja visión de la comunicación verbal que emerge de la unión de las tres perspectivas no se presenta como una indiscutible armonía polifónica entre los aspectos que las tres conceptualizaciones subrayan. Es por esta razón que temas como la definición de los modos analíticos, la elección de un adecuado balance entre las tres teorías o el correcto grado de profundidad en el acercamiento a los fenómenos literarios, entre otros, han demostrado ser puntos susceptibles, con infinitas soluciones y grados de subjetividad. En general, las labores de la construcción teórica, metodológica y analítica y las opciones resolutorias a las cuales estas operaciones han llegado tienen que considerarse por su naturaleza de operaciones dependientes de juicios diferentes según los lectores o los investigadores involucrados en su estudio. Si las perspectivas de las tres teorías han sido transformadas en la presente investigación en un único marco conceptual, no es porque las partes de una visión no puedan contradecir los principios de la otra, sino porque en el uso que aquí se ha hecho de ellas, con la finalidad de crear un acercamiento a la literatura, los tres enfoques analíticos no se contraponen entre sí de formas irreconciliables en los contextos didácticos necesariamente simplificados.

Para dar un ejemplo de un contraste, junto con su posible síntesis funcional a la visión general, se puede notar que en sus muchos textos de análisis literario J. Hillis Miller no toma en cuenta las formulaciones hermenéuticas de Wolfgang Iser, probablemente a partir de su consideración de que en el autor alemán el mensaje final —aunque individual— termina elevándose a partir del texto hacia una dimensión superior que permite que el texto mismo sea, en un segundo momento, descartado, lo que hace de su formulación un ejemplo de un paradigma metafísico que contrasta con las visiones del norteamericano (Miller, 1998: 242 n12)⁴². Sería

⁴² Así sintetiza Miller un aspecto de *The Act of Reading* (Iser, 1980): “Una vez que se ha encontrado [el significado profundo], la historia puede ser dispensada como el vehículo de un significado separado. Iser argumenta que el significado está en los detalles, pero esta suposición también, argumentaría yo, es parte del paradigma metafísico” (Miller, 1998: 242 n12). Otra divergencia explícita entre las visiones de los dos autores está presente en un aspecto de la consideración de la literatura en cuanto, según Miller, la hermenéutica de Iser considera al mismo tiempo las dos dimensiones del significado y la manera de expresar ese significado como felizmente reconciliables, incluso en una

recomendable, entonces, hacer un esfuerzo más para intentar colmar la distancia entre estas posiciones en los puntos críticos de la operación interparadigmática, así como lo hace Monika Reif-Hülser en la introducción a la clase magistral que Miller dio en 2011 en honor del difunto colega y amigo Iser, en la que comenta que “Ambos, Wolfgang Iser y Hillis Miller mantienen la visión de que la lectura de la literatura abre dimensiones de la experiencia que nos permiten tomar en cuenta la importancia de la ‘ficción,’ o lo ‘ficcional’ en la vida individual y social” (en Miller, 2016: 7).

En el marco de este tipo de tratamiento de la formulación teórica, condicionado a plenitud por el objetivo aplicativo perseguido, se ha procedido con un desarrollo de principios y lineamientos, en cumplimiento de lo indicado por la tercera pregunta secundaria que cuestionaba ¿cuáles indicaciones puede proveer un marco teórico de este tipo a los temas de la importancia cultural de un texto, de la selección de textos, de la comprensión-interpretación en la lectura extensiva y los modos y objetivos de la lectura analítica? Para entender la relación entre el uso que se ha hecho del marco teórico y los alcances prácticos de los varios momentos de estudio es oportuno, en primer lugar, recordar cómo las teorías empleadas, relacionadas con las aportaciones de varios investigadores, han podido arrojar luz sobre los temas previstos por la pregunta misma y profundizar en sus elementos más significativos. Pero también es útil reconocer en estas conclusiones la relevancia de un concepto operativo esencial para un uso instrumental en un contexto didáctico de las teorías de Iser, Miller y Turner —entre otros—: el principio de la ‘simplificación’ en la transferencias del ámbito teórico al ámbito aplicativo.

La razón que justifica este mandato de considerar la profundidad y simplificar su aplicación didáctica parte de las articulaciones de estas teorías en sí, y aún más en su versión integrada. El cuadro tiene el potencial por generar profundizaciones y explicaciones que irían mucho más allá de las exigencias institucionales de un docente de lengua o de aquellas de un estudiante que quiera facilitar su aprendizaje. Es por esta razón, entre otras, que varias partes de la investigación, y en particular de su parte más aplicada en el capítulo 6, recomienden no excederse en aquellas profundizaciones que harían perder el sentido integrador de la propuesta, hecho este último que

visión antropológica de la literatura (Iser, 1993), mientras Miller prefiere apoyarse en los conceptos de irreconciliabilidad de los dos propuestos por de Man (Miller, 2016: 44).

transformaría la inclusión de la literatura en un inoportuno cambio del centro de atención del momento didáctico o de todo el curso, y convertiría, en contra de las intenciones iniciales de la investigación un estudio de la lengua extranjera a través de la literatura en un estudio de la literatura con algunos elementos de la lengua. Sin embargo, la simplificación que inspira la implementación de las teorías consideradas en la práctica con los alumnos mantiene una doble valencia: por un lado, la reducción de la excesiva complejidad de los principios teóricos presentados a los estudiantes permite exponerlos de manera paulatina ante los elementos de la profundidad y de la construcción literaria; por el otro, el principio facilita la implementación de objetivos prácticos en las actividades que tienen que acompañar el desarrollo de habilidades lingüísticas y específicas del reconocimiento y del análisis literario, sin perder de vista el hecho de que se trata de un curso de lengua y no se está pidiendo al alumnado un gradual acceso a la comunidad de investigación de la literatura.

Para terminar este recorrido sobre las preguntas de investigación se señala, en relación con la cuarta y última pregunta secundaria comentada en el apartado 6.3 —¿las propuestas didácticas replanteadas a través del nuevo marco teórico pueden encontrar aplicación en algún método didáctico para la enseñanza de lenguas o tienden, por su naturaleza, a producir un marco teórico propio?—que la metodología propuesta no se presenta a lo largo de la investigación directamente como un método, según los caracteres exhaustivos y rígidos del término; más bien su conjunto de fundamentos y lineamientos se inserta en ese tipo de propuestas que caracteriza el contexto versátil de la era posmétodo y no entra en contraste con los dictámenes —más de objetivos que operativos— genéricamente planteados por el método comunicativo.

Dicho esto, se puede reafirmar con mayor seguridad que todas las preguntas programáticas planteadas al inicio de la investigación han encontrado, por lo general, soluciones teóricas y prácticas que intentan ser respuestas afirmativas a las mismas instancias de las que surgen: preguntas y soluciones que han guiado, parece, una primera elaboración de un conjunto teórico y práctico y han iniciado así un posible camino de implementación de nuevas perspectivas de la integración propuesta. Sin embargo, como registra el próximo apartado, descubrir la importancia de muchos elementos significa reconocer de manera automática aquellos elementos que necesitarían ser estudiados para proveer un cuadro completo o para implementar una propuesta específica.

Las perspectivas investigativas abiertas y los aspectos de la realidad del contexto

Para completar las conclusiones del presente trabajo y tener presente el delicado balance entre lo que se ha sido examinado y los elementos que quedan como propuesta para investigaciones futuras es recomendable poner la atención sobre dos claves de lectura que permiten registrar una parte de los logros de lo observado hasta ahora, pero que esclarecen, sobre todo, lo que no se ha podido precisar en estos seis capítulos: se trata de las vertientes investigativas posibles en el tema examinado aunque no incluidas o debidamente desarrolladas en este texto y de los elementos contingentes a la aplicación de sus fundamentos, lineamientos y sugerencias. Estos dos aspectos, junto con las recomendaciones de simplificación expresadas en el apartado anterior, se insertan en el importante diálogo entre los trabajos investigativos conceptuales y las posibles consecuencias aplicativas de sus mismas formulaciones y, a nivel figurativo, marcan los dos polos opuestos del eje en el que se ha movido toda la investigación; es decir de las finalidades de una justificación teórica y de los intentos de poner en marcha modos de conversión de lo conceptual a las recomendaciones prácticas.

Con relación al gran número de vertientes de las ciencias del lenguaje que no han encontrado lugar central en la operación multidisciplinaria de este trabajo cabe recordar en primer lugar cuántas de ellas han sido empleadas de una forma limitada u ocasional. En particular es en el área de los estudios culturales —citados en los capítulos 4, 5 y 6, respectivamente en sus principios generales (en la obra de Kramsch), en su relación con la historia de los modos de lectura (en las observaciones de Littau) y en las posibles actividades de contextualización de la obra o del análisis cultural de porciones de texto— donde se pueden identificar una gran número de perspectivas identitarias, de género, étnicas, corporales y de sus ligámenes con las relaciones de poder. Cualquiera de estas perspectivas puede ser un interesante tema que podría ser explorado en busca de alternativas didácticas en el contexto de la literatura en la enseñanza de lenguas. Es por esta razón que se ha destinado un espacio específico en el diseño operacional del último capítulo, para que, a partir de las exigencias dictadas por el contexto social e histórico, por la institución o por el alumnado, y considerando las preferencias y competencias del docente, sea posible una implementación de estas temáticas con referencia a las obras literarias incluidas en el módulo o en

el curso. Si bien no se ha recomendado ningún ejemplo específico de trabajo cultural en la propuesta diseñada, se ha recordado y se recuerda aquí una vez más cómo los estudios sobre la comprensión y la inclusión de las minorías étnicas, de las diferentes identidades sexuales o, más aún, aquellos centrados en la enorme importancia del discurso feminista contemporáneo responden a un imprescindible intercambio entre los sectores de las sociedades modernas y las reflexiones del estudio del lenguaje, tanto en los ámbitos propios de la literatura como en sus análisis extraliterarios. Por esta razón, este sector merece una posición de privilegio entre los temas que la investigación no ha logrado tratar suficientemente y que, se reconoce, debería ser considerado para los trabajos futuros que quieran completar cuanto observado hasta este punto.

Una vertiente más no desarrollada en el intento de compensar las citadas carencias de perspectivas literarias en la enseñanza de lenguas está representada por el extensísimo elenco de acercamientos formales a las obras —acercamientos que podrían ser agrupados bajo el nombre genérico de análisis literario— los cuales, en alternativa a las tres teorías involucradas, habrían podido encontrar espacio entre las propuestas. A título de ejemplo y para citar unas muestras de algunos enfoques analíticos que podrían ser integrados en estudios futuros, se dividen tentativamente aquí algunas aportaciones en tres tipos de enfoques de la crítica y de la teoría. Un primer grupo de teorías que se prestan para ser relacionadas con una propuesta de estudio como aquella de esta investigación se define a través de las precisiones de algún teórico quién, con base en observaciones personales o desarrollando sistemas conceptuales preexistentes explicita un proyecto analítico e indique algunas pautas para una metodología de examen de estos elementos: varias muestras de este tipo de acercamiento se encuentran en el texto *How to do theory* de Wolfgang Iser (2006), y responden en cierta medida a esta tipo de análisis también las vertientes psicológicas sobre la literatura inauguradas en el contexto estructuralista por Jacques Lacan o los estudios sobre la intertextualidad y el dialogismo que mantienen su base en las precisiones de Mijaíl Bajtín. Un segundo grupo reúne los varios trabajos que convierten en método analítico las observaciones de marca filosófica sobre el lenguaje o sobre otros fenómenos de la vida social, por lo general elaboradas por algún investigador. En este sentido representan muestras de estas tendencia aplicativas los trabajos que analizan la literatura en los aspectos cognitivos relacionados con los personajes en las obras de Cohn (1978) y Palmer (2004), o en los posibles desarrollos de las observaciones sobre temas de la identidad personal, del tiempo o de la memoria en los ensayos

de Ricoeur y en lo analizado en las nuevas percepciones de los temas éticos en las investigaciones de Nussbaum. El tercer y último grupo es el conjunto de temas, géneros, tipos de lenguaje, aspectos específicos que se pueden convertir en una perspectiva de estudio de la literatura: el elenco es amplio y tiene potencial para ser virtualmente interminable en el momento en el que en las universidades de todo el mundo se han escrito y se siguen compartiendo contribuciones sobre el estudio de la literatura, relacionada con aspectos económicos, con rasgos del cuerpo, con la discapacidad mental o física, con el movimiento, con fenómenos globales como el calentamiento global o con elementos del paisaje. Para cualquiera de las temáticas aquí descritas en estas tres agrupaciones tentativas se podría intentar argumentar una legítima presencia en cuanto elemento de la integración, sobre todo, como se verá en uno de los párrafos siguientes, cuando algún elemento del contexto real justificará su implementación.

Una última disciplina teórica —la cual en su tratamiento de la literatura se convertiría en parte en una vertiente de las ciencias del lenguaje— que merecería ser considerada de forma especial en la construcción de un recorrido que fuera de una conceptualización a una práctica didáctica es la estética. En este caso no se trataría tanto de un estudio de los modos analíticos sobre la literatura misma, sino de una reflexión informada y de unos desarrollos argumentativos prácticos, con base en las conclusiones encontradas, sobre la apreciación del valor de la construcción y los elementos de la literatura, tanto en el panorama diacrónico del estudio de la apreciación literaria en la historia como en las facetas de naturaleza sincrónica del debate académico, extra académico y de varias partes de la sociedad contemporánea. Junto con los elementos sociales y económicos de la recepción literaria, esta importante rama de la filosofía observa los conceptos de la percepción de una obra artística y de los rasgos que caracterizan los productos de mayor éxito en su tiempo o de mayor prestigio para el mantenimiento de los valores de la tradición. Como se puede deducir de varias de estas definiciones, el tema ha encontrado cierto espacio, tanto en las precisiones sobre el canon como entre los elementos de la lectura, pero sobre todo es el estudio fenomenológico de Iser aquella parte de las perspectivas consideradas que más se acerca a una definición del valor estético de las obras basado en su habilidad especial para interactuar con los lectores y al mismo tiempo presentar los límites de los sistemas sociales de los cuales surgen. No obstante que cierta elaboración de los temas estéticos ha encontrado un espacio

parcial en partes de la investigación, sería seguramente oportuno examinar la materia más en específico.

Para cerrar esta parte del recorrido sobre los posibles estudios futuros, es preciso recordar aquí lo citado en la introducción, en su vínculo con lo abogado por uno de los autores que ha inspirado la primera parte de la investigación, Geoff Hall: este autor defiende la urgencia de una mayor cantidad de investigaciones en el marco de las metodologías típicas de las ciencias sociales; es decir, la recolección de datos y su análisis a través de estudios cuantitativos, cualitativos y de investigación-acción. Sin embargo, el presente trabajo ha sido construido alrededor de la idea de que el sector de la literatura en el estudio de las lenguas extranjeras necesita primero de una reflexión sobre los posibles caminos metodológicos y de los enfoques que podrían guiarlos, y esto antes de medir resultados objetivos, niveles de apreciación de las elecciones operadas o percepciones generales en los sujetos involucrados.

Una vez considerados todos estos aspectos conceptuales que podrían ser incluidos o examinados en investigaciones futuras, es importante cerrar las observaciones conclusivas con el otro extremo del eje teórico-práctico, es decir los contextos reales —no más implícitos o imaginados— para la aplicación de los principios y de las sugerencias operativas. En el marco de las situaciones tangibles hay que recordar una vez más las posibles configuraciones de los estudiantes, del conjunto entre el docente y la institución que propone el curso y, finalmente, de los aspectos contingentes de la sociedad y del momento histórico.

Entre estos elementos y sujetos, centrales para poder suponer un ambiente educativo real, el único que había encontrado una presentación explícita había sido el del estudiante: un alumno universitario de un nivel del *Marco común europeo* entre el B1.2 y el C1, sin formación específica literaria ni intenciones de convertirse en un investigador de la materia, en un contexto de estudio de una lengua extranjera. Obviamente un amplio abanico de distinciones podría guiar las recomendaciones sobre este mismo modelo de adaptación, como por ejemplo en el caso de cursos obligatorios o facultativos (en general o en su naturaleza especial de curso de ‘lengua a través de la literatura’), las expectativas del estudiante o sus experiencias previas con el material literario, así como más aún podría ser escrito sobre la validez del modelo operativo provisto en otros contextos, con edades, o niveles diferentes. En el enfoque documental de la investigación no se ha dedicado un espacio específico a los diferentes modos de aplicación en el caso de los diferentes

perfiles de los estudiantes, aunque tiene que ser recordada aquí la medida en la que cualquier estudio de carácter más operacional o la puesta en acción de las recomendaciones del capítulo 6 no pueden prescindir de una atenta observación de los detalles de los protagonistas del aprendizaje. Pero, en términos de aplicación de estudios detallados a menudo complejos sobre la experiencia con la literatura, no hay que olvidar que, si bien las teorías originarias incluyen muestras analíticas de gran profundidad, se ha observado a lo largo de su estudio que existen oportunidades de articulación hacia una simplificación de la labor que puede mantener el trabajo de comprensión, interpretación y observación de rasgos peculiares entre unos límites de dificultad, lingüística y teórica, aceptables. Esta delicada tarea toca al protagonista de la facilitación de las ocasiones de aprendizaje.

De hecho, si se considera el proceso didáctico del estudio en su dinámica institucional clásica, o sea en la enseñanza, mantiene un papel central también la atención sobre el docente que podría hacerse cargo de implementar las metodologías recopiladas y diseñadas en la parte final del estudio. En primer lugar, por lo que se refiere a su perfil hay que recordar que esta investigación toma en cuenta el hecho de que muchos profesores de lengua vienen —por razones de tradición de los planes de estudio o por genericidad del enfoque universitario— de facultades universitarias que incluyen intensos estudios de literatura. Por estas razones la propuesta didáctica cobra pleno sentido entre aquellos que se sienten familiarizados con la literatura en la lengua meta (junto con los docentes atraídos por la perspectiva de un estudio autónomo o formal de las materias teóricas de la literatura) y podría parecer un trabajo inútilmente complejo para aquellos que no deseen involucrarse tan a fondo con el discurso literario. En segundo lugar, los márgenes de aplicación de las metodologías sugeridas dependen en buena parte del marco institucional en el que el docente opera. Es deseable, en nuestros tiempos, que cada docente pueda tener un papel activo en el diseño de los objetivos específicos del curso y se le conceda decidir de una forma al mismo tiempo autónoma y responsable las metodologías para la obtención de estos objetivos. Aunque esta no es la situación constante para todos los profesores de lengua de nivel universitario, es a nivel genérico suficientemente frecuente para que se considere la metodología presentada como propuesta viable para un gran número de cursos.

En última instancia, una componente más que habría que considerar en la selección de las partes de la metodología y su adaptación general a la enseñanza, en especial manera en un periodo

tan complejo como lo ha sido el último año que el mundo acaba de vivir, sería sintetizable con el término de ‘circunstancias’ alrededor de las ocasiones de aprendizaje. Algunos ejemplos de estas circunstancias materiales serían los elementos que caracterizan el momento histórico social o político, como los movimientos feministas nacionales, globales o aquellos del *Black lives matter*, los eventos contingentes, como la pandemia de COVID-19, los cambios en los modos de lectura a través de las nuevas tecnologías y cualquier fenómeno que afecte la percepción de la materia de estudio, la interacción educativa o la vivencia cotidiana de los sujetos de la enseñanza. Estos momentos, eventos, cambios y fenómenos no se pueden y no se tienen que mantener al margen de la experiencia formativa. Esto no solo porque la literatura es, como ya se ha ampliamente argumentado, una experiencia totalizante del ser humano, la cual permite la elaboración de juicios sobre cualquier aspecto de la vida individual y social, sino porque, por su doble naturaleza de experiencia de entretenimiento y de ocasión para profundas reflexiones, se encuentra siempre contextualizada en los acontecimientos y las situaciones de la vida del lector o de los grupos de lectores.

Palabras finales

A pesar de las recomendaciones, que pueden parecer a primera vista paradójicas, por considerar la profundidad de la literatura y al mismo tiempo por desarrollar su potencial educativo en el marco de una simplificación parcial de los análisis posibles, se considera de manera conclusiva que, respondiendo a la pregunta principal de la investigación, la aplicación de un marco teórico literario-lingüístico ha podido enmendar y hacer más sólida la propuesta didáctica sobre el tema de la integración de la literatura en la clase de lengua extranjera. Esto ha ocurrido gracias a la identificación de la necesidad de una perspectiva seria y respetuosa de la naturaleza del material literario y de la experiencia de interacción entre el lector y el texto, gracias a las fundamentales aportaciones del marco teórico diseñado *ad hoc* por y para la investigación. Las áreas de la importancia cultural en torno a la lectura —siendo estas del contexto de producción del texto, del mundo que este contiene y de la dimensión en la que se desempeña la experiencia del lector—, de la comprensión y la interpretación en la lectura extensiva, así como de los modos y objetivos de la

lectura analítica han podido beneficiarse de este marco teórico y han servido como importante terreno de prueba para su potencial aplicativo en un aspecto técnico.

Todo esto ha sido posible no solo a partir de la enorme fascinación de quien escribe por los aspectos intralingüísticos, los interlingüísticos y propios del material literario, sino gracias a las fundamentales conclusiones de los maestros de las ciencias del lenguaje que han servido de referentes en la misma, en estas y muchas otras observaciones que logran unir las dimensiones corporales contextualizadas del ser humano, su lenguaje y su facultad de contar y contarse historias como tres aspectos esenciales de su existencia y su experiencia:

La proyección precede la gramática. La parábola precede la gramática. El lenguaje sigue desde estas capacidades mentales como su consecuencia; es su complejo producto. La lengua es el hijo de la mente literaria (Turner, 1996: 168).

Quien quisiera entender la lengua tiene que entender más que la sola lengua (Iser 1993: 18 en Miller, 2016: 38).

Gracias a estas y otras brillantes afirmaciones sobre la sinergia —aún caracterizada por una inexplicable aura de misterio— de lengua, realidad e imaginación es posible concebir una fuerza especial en la experiencia literaria, capaz de unir la motivación, la curiosidad, el deseo por profundizar la comprensión, el valor del mantenimiento de una tradición, la apertura hacia la innovación y el gusto por el diálogo con las voces de lugares lejanos y tiempos pasados. Dicha fuerza no puede ser mantenida al margen del aprendizaje de la lengua, del pensamiento y de la imaginación de los otros.

Listado de Referencias

- Akbari, R. (2008). Post-Method Discourse and Practice. *TESOL Quarterly*, 42(4), 641–652.
- Al-wossabi, S. A. (2014). Pre-Reading Assignments: Promoting Comprehension of Classroom Textbook Materials. *American Journal of Education*, 2(9), 817–822.
- Alemi, M. (2011). The Use of Literary Works in an EFL Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 177–180
- Amer, A. A. (2003). Teaching EFL/ESL Literature. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 3(2), 63–73.
- Anderson, P. V., Brockman, J. R., Miller, C. R. (Eds.). (1983). *New Essays in Technical and Scientific Communication: Research, Theory, Practice*. Milton Park: Routledge.
- Anthony, E. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, 17, 63–67.
- Arnold, M. (1907). *Essays in Criticism*. Londres: Macmillan.
- Arthur, B. (1968). Reading Literature and Learning a Second Language. *Language Learning*, XVIII, 199–210.
- Asher, J. (1972). Children's First Language as a Model for Second Language Learning. *Modern Language Journal*, 56(3), 133–139.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1970). *Philosophical Papers*. Oxford: Oxford University Press.
- Balboni, P. E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Turín: UTET.

- Bamford, J., Day, R. R. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2002). 'Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading'. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Beceren, S. (2010). Comparison of Metalinguistic Development in Sequential Bilinguals and Monolinguals. *The International Journal of Educational Researchers*, 1(1), 28–40.
- Besse, H. (2014). La Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde (SIHFLES), ou vingt-cinq ans d'investigations historiographiques sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ou seconde. *Language & History*, 57(1), 26–43.
- Bialystok, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, 28(1), 69–83.
- Blanchot, M. (1988). *The Inavowable Community*. Barrytown: Station Hill Press.
- Bleich, D. (1978). *Subjective Criticism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press Baltimore.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: the Books and the School of the Ages*. Boston: Houghton Mifflin.
- Booth, W. C. (1963). *The Rethoric of Fiction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brooks, C. (1947). *The Well Wrought Urn: Studies in the Structure of Poetry*. Hartcourt: Brace and World.
- Brumfit, C. (2002). *Global English and Language Teaching in the Twenty-First Century*. Southhampton: Centre for Language in Education, Research y Graduate School of Education, University of Southhampton.

- _____, Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____y Carter, R. A. R. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunner Bingham, H. V. (2016). *The Giver as Content-based Reading Instruction: Student Beliefs about Using Literature for ESL*. Ames: Iowa State University.
- Burke, M. (2004). Cognitive Stylistics in the Classroom. *Style*, 38(4), 491–509.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Calinescu, M. (1993). *Rereading*. New Haven: Yale University Press.
- Caon, F., Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Roma: Bonacci.
- Cariaga, R. (2013). El uso de adaptaciones literarias en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Lenguas modernas; Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades*, 41(1), 33–45.
- Carney, E. (2016). Technique and Understanding: Paul Ricoeur on Freud and the Analytic Experience. *Ricoeur Studies*, 7(1), 87–102.
- Carrell, P. L., Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573.
- Carroll, L. (1993). *Through the Looking-Glass and what Alice Found There*. Charlottesville: Virginia University.
- Carter, R. A. R. (Ed.). (1982). *Language and Literature: An Introductory Reader in Stylistics*. Londres: Allen & Unwin.

- _____, Long, M. N. (1987). *The Web of Words. Exploring Literature through Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- _____, McCarthy, M. (Eds.). (1988). *Vocabulary & Language Teaching*. Londres: Longman.
- _____, Walker, R., Brumfit, C. (Eds.). (1989). *Literature and the Learner: Methodological approaches*. Londres: Modern English Publications and the British Council.
- _____, McRae, J. (1996). *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. Nueva York: Routledge.
- _____y Simpson, P. (Eds.). (1989). *Language, Discourse and Literature: an Introductory Reader in Discourse Stylistics*. Nueva York: Routledge.
- Cavell, S. (1969). *Must We Mean What We Say*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. (1989). Contributions on the Bakhtin Circle to “Communicative Competence.” *Applied Linguistics*, 10(2).
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle.
- Cicourel, A. V. (1973). *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. Nueva York: Penguin.
- Coady, J., Hutchkin, T. (Eds.). (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coghi. (2019). Soldados y marinos en las novelas en inglés: de la construcción de una identidad personal a la exploración ética. *Revista Digital A & H*, 6(10), 23–34.

- Cohn, D. (1978). *Transparent Minds. Narrative Modes of Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton: Princeton University Press.
- Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: a Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Madrid: Consejo de Europa.
- Coste, A. (2008). La Cité Universitaire Internationale, Ferdinand Brunot et la linguistique. In *Congrès Mondial de Linguistique Française. EDP Sciences, 2008*.
- Coulthard. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- Cuchumbé, N., Lasso, M. A. (2014). El discurso de la ficción en la teoría de los actos de habla: un acercamiento desde John Searle. *Discusiones Filosóficas*, 14(24), 181–199.
- Danesi, M. (2000). *Encyclopedic Dictionary of Semiotics, Media and Communication*. Toronto: University of Toronto Press.
- De Alba Quiñones, V. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjeras*, 13, 1–14.
- de Man, P. (1979). *Allegories of Reading*. New Haven: Yale University Press.
- _____ (1996). *Aesthetic Ideology*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (1972). *Margins of Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____ (1984). *Otobiographies: l'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*. París: éditions Galilée.
- _____ (1988). *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press.

- Di Martino, E., Di Sabato, B. (2014). *Studying Language Through Literature : an Old Perspective Revisited and Something More*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Duff, A., Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Eagleton, R. (2000). *Doing English. A Guide for Literature Students*. Londres: Routledge.
- Eagleton, T. (2008). *Literary Theory. An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Elbow, P. (1973). *Writing Without Teachers*. Nueva York: Oxford University Press.
- Eliot, T. S. (1933). *After Strange Gods: a Primer of Modern Heresy*. Hartcourt: Brace and World.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Empson, W. (1947). *Seven Types of Ambiguity*. Londres: Chatto and Windus.
- Ernst-Slavit G., Moore, G. , Maloney, M. C. (2002). Changing Lives: Teaching English and Literature to ESL Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(2), 116–128.
- Estébanez Calderón, D. (1999). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Farnan, N. (1989). Critical Reading and Writing through a Reader Response Approach. *Writing Teacher*, 2(5), 36–37.
- Fauconnier, G., Turner, M. (2003). Conceptual Blending, Form and Meaning. *Recherches En Communication*, 19.
- _____ (1984). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- _____ (2002). *The Way We Think*. Nueva York: BasicBooks.

- Finocchiaro, M. B., Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: from theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Fish, S. (1970). Literature in the Reader: Affective Stylistics. *New Literary History*, 2(1), 123–162.
- _____ (1980). *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____ (1981). *Doing What Comes Naturally*. Durham: Duke University Press.
- Fluck, W. (2000). The Search for Distance: Negation and Negativity in Wolfgang Iser's Literary Theory. *New Literary History*, 31(1), 175–210.
- Freund, E. (1987). *The Return of the Reader*. Londres: Methuen.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method*. Londres: Sheed and Ward.
- Gatbonton, E. C., Tucker, G. R. (1971). Cultural Orientation and the Study of Foreign Literature. *TESOL Quarterly*, 5, 137–143.
- Gilete, R. M. (2011). Aprendizaje basado en problemas y proyectos literarios para la clase de inglés como lengua extranjera. *Lenguas modernas; Universidad de Chile, Facultad de Filosofia y Humanidades*, 37(1), 63–74.
- Giusti, S. (2011). Insegnare con la letteratura. In *Insegnare con la letteratura – Congresso ADI-SD, Roma 21 gennaio 2011*. Roma: L'altra città.
- Glotfelty, C., Fromm, H. (Eds.). (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens: Georgia University Press.
- Glück, H. (2014). The history of German as a foreign language in Europe. *Language & History*, 57(1), 44–58.

- Godard, A. (2005). L'approche humaniste de l'apprentissage des langues, l'exemple des Colloques d'Erasmus. In J. C. Beacco, J. L. Chiss, F. Cicurel, L. Véronique (Eds.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 15–32). Paris.
- Gonzalez, P. (1996). Literature-based ESL Program Works. *Reading Today-Newark, Del., Febrero/Marzo* (27).
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of Reading Specialist*, 6, 123–135.
- Grundhauser, E. (2014). Did a Silent Film about a Train Really Cause Audiences to Stampede? Consultado el 10 de septiembre de 2020, en <https://www.atlasobscura.com/articles/did-a-silent-film-about-a-train-really-cause-audiences-to-stampede>
- Guillory, J. (1983). *Poetic Authority: Spenser, Milton, and Literary History*. Nueva York: Columbia University Press.
- Guillory, J. (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hall, A. (2015). *Literature and Disability*. Londres: Routledge.
- Hall, G. (2015). *Research Methods for LLE. Literature in Language Education*. Londres: Palgrave Macmillan UK.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamilton, C. A., Schneider, R. (2002). From Iser to Turner. *Style*, 36(4), 640–658.
- Hillman, D., Maude, U. (Eds.). (2015). *The Cambridge Companion to the Body in Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hirvela, A. (2005). ESL Students and the Use of Literature in Composition Courses. *Teaching English in the Two Year College*, 33(1), 70.
- Holland, N. (1968). *The Dynamics of Literary Response*. Nueva York: Oxford University Press.
- _____ (1973). *Poems in Persons: an Introduction to the Psychoanalysis of Literature*. Nueva York: Norton.
- Horst, M. (2005). Learning L2 Vocabulary through Extensive Reading: a Measurement Study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355–382.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R., Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language y History*, 57(1), 75–95.
- Hudson, T. (1982). The effects of Induced Schemata on the “Short Circuit” in L2 Reading: Non-Decoding Factors in L2 Reading Performance. *Language Learning*, 32(1), 1–33.
- Hunter, D., Smith, R. (2012). Unpackaging the Past: ‘CLT’ through ELTJ Keywords. *ELT Journal*, 66(4), 430–439.
- Ingarden, R. (1973a). *The Literary Work of Art*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- _____ (1973b). *The Cognition of the Literary Work of Art*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Iser, W. (1950). *Die Weltanschauung Henry Fieldings*. Unpublished.
- _____ (1960). *Walter Pater. Die Autonomie des Ästhetischen*. Tubinga: Max Niemeyer Verlag.

- _____ (1978). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- _____ (1980). *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- _____ (1989). *Prospecting: from Reader Response to Literary Anthropology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- _____ (1993). *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- _____ (2000). *The Range of Interpretation*. Nueva York: Columbia University Press.
- _____ (2006). *How to do Theory*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Jáimez Muñoz, S. (2003). *El uso de los textos literarios en la enseñanza de inglés en la educación secundaria*. Universidad de Granada.
- James, H. (1979). *The Novels and Tales of Henry James, New York Edition*. Fairfield, NJ: Augustus M. Kelley.
- _____ (1988). *The Portrait of a Lady*. Leicester: Galley.
- Jauß, H. R. (1978). *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johnson, S. (1969). *The Yale Edition of the Works of Samuel Johnson*. New Haven: Yale University Press.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House.
- Kermode, F. (1985). *Forms of Attention*. Chicago: The University of Chicago Press.

- _____ (1988). *History and Value*. Nueva York: Oxford University Press.
- _____ (1994). Strange, Sublime, Uncanny, Anxious. *London Review*, 16(24).
- Khatib, M., Derakhshan, A., Rezaei, S. (2011a). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201.
- _____ (2011b). Why & Why Not Literature: A Task-based Approach to Teaching Literature. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 213–218.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klippel, F. (1994). Cultural Aspects in Foreign Language Teaching. *Journal for the Study of British Cultures*, 1(94), 49–62.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Eagleton Cliffs: Prentice Hall.
- Kooy, M., Chiu, A. (1998). Language, Literature, and Learning in the ESL Classroom. *English Journal*, 88(2), 78–84.
- Kramsch, C. (1985). Literary Texts in the Classroom: a Discourse. *Modern Language Journal*, 69(4), 356–366.
- _____ (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ y Kramsch, O. (2000). The Avatars of Literature in Language Study. *The Modern Language Journal*, 84(4), 553–573.

- Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- _____ (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching from Method to Post-method*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lakoff, G. (1996). *Moral Politics: What Conservatives Know that Liberals Don't*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____, Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____, Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext: the Convergence of ontemporary Critical Theory and Technology*. Baltimora: Johns Hopkins University Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- _____ y Freeman, D. (2008). Language Moves: The Place of “Foreign” Languages in Classroom Teaching and Learning. *Review of Research in Education*, 32, 147–186.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: a Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenk, H. (1993). *Interpretationskonstrukte: Zur Kritik der Interpretatorischen Vernunft*. Frankfurt Main: Suhrkamp.
- Lesser, S. O. (1962). *Fiction and the Unconscious*. Nueva York: Vintage books.
- Lightbown, P., Halter, R., White, J. L., Horst, M. (2002). Comprehension-based Learning: the Limits of “Do it Yourself”. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 427–464.
- Lightbown, P., Spada, N. M. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littau, K. (2006). *Theories of Reading. Book, Bodies, and Bibliomania*. Cambridge: Polity Press.
- Liu, Q., Shi, J. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods. Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69–71.
- Lutzeier, P. R. (Ed.). (1993). *Studien zur Wortfeldtheorie. Lexical Field Theory*. Tubinga: Max Niemeyer Verlag.
- MacCabe, C. (1984). Towards a Modern Trivium - English Studies Today. *Critical Quarterly*, 26, 69–82.
- Mackay, R., Barkman, B., Jordan, R. R. (Eds.). (1979). *Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization, and Practice*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Marcel, C. (1853). *Language as a Means of Mental Culture and International Communication*. Londres: Chapman and Hall.

- Masouleh, N. S. (2012). From Method to Post Method: A Panacea! *English Language Teaching*, 5(4), 65–73.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1992). *The Tree of Knowledge: the Biological Roots of Human Understanding*. Londres: Shambhala.
- _____ (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.
- _____ (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.
- Mays, K. J. (1995). The Disease of Reading and Victorian Periodicals. In *Literature in the Marketplace: Nineteenth Century British Publishing and Reading Practices*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 165–194).
- McGann, J. (1991). *The Textual Condition*. Princeton: Princeton University Press.
- McLelland, N., Smith, R. (2014). Introduction: Building the History of Language Learning and Teaching (HoLLT). *Language & History*, 57(1), 1–9.
- Merleau-Ponty, M. (2007). *The Merleau-Ponty Reader*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Miller, J. H. (1989). “Reading” Part of a Paragraph. En L. Waters y W. Godzich (Eds.), *Reading de Man reading*. Minneapolis: University of Minnesota Press (pp. 155–170).
- _____ (1998). *Reading Narrative*. Norman: University of Oklahoma Press.
- _____ (2001). *Speech Acts in Literature*. Stanford: Stanford University Press.
- _____ (2005). *Literature as Conduct: Speech Acts in Henry James*. Nueva York: Fordham University Press.
- _____ (2016). *Literature Matters*. (M. Reif-Hülser, Ed.). Londres: Open Humanities Press.

- Mishra, P., Mendelsohn, D. (2014). 'How Would a Book Like Harold Bloom's 'Western Canon' Be Received Today?' Consultado el 5 de septiembre de 2020, en <https://www.nytimes.com/2014/03/23/books/review/how-would-a-book-like-harold-blooms-western-canon-be-received-today.html>
- Morosan, G. S. (Ed.). (1986). *Bakhtin. Essays and Dialogues on his Work*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: the Ontario Institute for Studies in Education.
- Nancy, J.-L. (1991). *The Inoperative Community*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Newkirk, T. (2012). *The Art of Slow Reading: Six Time Honored Practices for Engagement*. Portsmouth: Heinemann.
- Newton, A. (1985). A Dimension of Depth. Editorial. *English Teaching Forum*, 23, 1.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Hoboken: Prentice Hall.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443–456.
- Page, N. (1973). *Speech in the English Novel*. Londres: Longman.
- Palmer, A. (2004). *Fictional Minds*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Palmer, H. (1924). *Memorandum on Problems of English Teaching in the Light of a New Theory*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.

- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: a Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *Opinion Papers*, 120, 2–13.
- Paulston, C. B., Bruder, M. N. (1976). *Teaching English as a Second Language*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Pedraza Jiménez, F. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. In *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pérez Castillo, E., Coghi, A. (2019). Literariedad y desfamiliarización del texto en la literatura: el ejemplo de *The human stain*. (en publicación)
- Pickett, G. (1978). *The Foreign Language Learning Process*. Londres: The British Council.
- Pinto, G., El Euch, S., Ostiguy, L., Pinto, M. A. (2015). The Validation of the THAM-3 (Test d'Habilités Métalinguistiques). *Rivista Di Psicolinguistica Applicata*, XV(2), 75–90.
- Poblete, J. (2018). *Hacia una historia de la lectura y la pedagogía literaria en América Latina*. (E. Cuartopropio, Ed.). Santiago de Chile.
- Pope, R. (1995). *Textual intervention: Critical and Creative Strategy for Literary Studies*. Londres: Routledge.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1990). There Is No Best Method—Why? *TESOL Quarterly*, 24, 161–176.
- _____ (1992). The Dynamics of the Language Lesson. *TESOL Quarterly*, 26(2), 225–241.
- Proust, M. (1989). *À la recherche du temps perdu*. París: Gallimard.

- Prowse, P. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading: a response. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 142-145.
- Pugh, S. L. (1989). Literature, Culture, and ESL: a Natural Convergence. *Journal of Reading*, 32(4), 320–329.
- Pütz, M. (Ed.). (1994). *Language Contact and Language Conflict* Amsterdam: John Benjamins.
- Regent, O. (1985). *A Comparative Approach to the Learning of Specialized Written Discourse*. Nueva York: Longman.
- Rey, A., Duval, F., Siouffi, G. (2007). *Mille ans de langue française. Histoire d'une passion*. Paris: Perrin.
- Rich, A. (1978). *The Dream of a Common Language*. Nueva York: Norton.
- Richards, I. A. (1929). *Practical Criticism: a Study of Literary Judgment*. Londres: Routledge y Keagan.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158–177.
- _____, Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richter, D. (2006). *The Critical Tradition: Classic Texts and Contemporary Trends*. Boston: Bedford Books.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Forth Worth: Texas Christian University Press.
- _____. (1984). *Time and Narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rigg, P. (1991). Whole Language in TESOL. *TESOL Quarterly*, 25(3), 521–542.

- Rosch, E. H. (1973). Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4(3), 328–350.
- Rosch, E. H., Mervis, C. B. (1975). Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, 7(4), 573–605.
- Rosenblatt, L. (1968). *Literature as Exploration*. Nueva York: Noble and Noble.
- _____ (1978). *The reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Souther Illinois University Press.
- Sáez Martínez, B., Suárez-Inclán García de la Peña, J. (2012). La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. In *Actas del xx seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Sage, H. (1987). *Incorporating literature in Esl instruction*. Hoboken: Prentice Hall.
- Sánchez, A. (2014). Spanish as a Foreign Language in Europe: Six Centuries of Teaching Materials. *Language & History*, 57(1), 59–74.
- Sanz Pastor, M. (2006). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. *Círculo de Lectores*,
- Savignon, S. (2007). Beyond Communicative Language Teaching: What's Ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207–220.
- Savvidou, C. (2004). An Integrated Approach to the Teaching of Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 12.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1975). The Logical Status of Fictional Discourse. *New Literary History*, 6(2), 319–332.

- Sebeok, T. A. (1964). *Style in Language*. Cambridge: The MIT Press.
- Sharifian, F. (2017). Cultural Linguistics. *Ethnolinguistics*, 28, 33–61.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165–179.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Nueva York: Holt, Reinhart and Winston.
- Sperber, D., Hirschfield, L. (1999). Culture, Cognition and Evolution. In R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning & Method*. Rowley: Newbury House.
- Taglieber, L. K., Johnson, L. L., Yarbrough, D. B. (1988). Effects of Prereading Activities on EFL Reading by Brazilian College Students. *TESOL Quarterly*, 22(3), 455.
- Teranishi, M. (2012). Literariness in Non-Literary Texts: Application of Literary Stylistics to Comic Dialogue.
- Teranishi, M., Saito, ., Wales, K. (Eds.). (2015). *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. Londres: Palgrave Macmillan UK.
- Timucin, M. (2001). Gaining Insight into Alternative Teaching Approaches Employed in an EFL Literature Class. *Revista de filología y su didáctica*, 24, 269–293.
- Tinianov, I. (1972). *El problema de la lengua poetica*. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Titone. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- Todorov, T. (1990). *Genres of Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____ (Ed.). (1970). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Toker, L. (1995). If Everything else Fails, Read the Instructions: Further Echoes of the Reception-Theory Debate. *Connotations*, 4(1–2), 151–164.
- Trahey, M., White, E. (1993). Positive Evidence in Preemption in the Second Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 181–204.
- Turner, M. (1991). *Reading Minds. The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton: Princeton University Press.
- _____ (1996). *The Literary Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Van, T. T. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2–9.
- Van Ek, J. A., Richterich, R., Trim, R., Wilkins, D. A. (1975). *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg: Council of Europe Publishing. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VanPatten, B. (Ed.). (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: a Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. Nueva York: Norton.
- Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*. Harlow: Longman.
- _____ (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

- Widgery, W. H. (1888). *The Teaching of Languages in Schools*. Londres: D.Nutt.
- Wilkins, D. A., Trim, J. L. M., Richterich, R., Van Ek, J. A., Wilkins, D. (1973). *Systems Development in Adult Language Learning*. Strasburgo: Council of Europe.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. Nueva York: Harper Collins.
- Yamaguchi, M., Tay, D., Blount, B. (Eds.). (n.d.). *Approaches to Language, Culture and Cognition: the Intersection of Cognitive Linguistics and Linguistic Anthropology*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Yuh-Mei, D. C. (1992). *An Analysis of Stories in ESL Literature Readers from ESL Adult Learners' Perspectives*. Disertación de tesis doctoral. Indiana University.
- Zainal, A. (2012). ESL Teachers' Use of ICT in Teaching English Literature: an Analysis of Teachers' TPACK. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 234–237.
- Zell, O. (2010). 'Polyamory in the News!' Consultado el 5 de octubre de 2020 en <https://polyinthemedia.blogspot.com/2010/08/polyamory-robert-heinlein-and-his-new.html#c5411723786900258936>
- Zyngier, S., Watson, G. (Eds.). (2007). *Literature and Stylistics for Language Learners*. Nueva York: Palgrave Macmillan.