

PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE E/LE

RUDOLF STEMBERT

“El culto a la literatura mata la literatura”
(P. BOURDIEU)

PREÁMBULO

Previamente, hay que interrogarse a propósito de la utilidad o de la oportunidad de leer textos literarios en el aprendizaje de las lenguas.

En efecto, partiendo de la constatación que nuestros alumnos van leyendo cada vez menos en su lengua materna, entonces, ¿por qué van a leer en una lengua extranjera que dominan aún menos que su lengua materna?

Y si hacemos una pequeña investigación en nuestro entorno, muy poca gente, con excepción de los profesores de idiomas y de algunas escasas personas, suele leer otra cosa que textos funcionales en lenguas extranjeras.

Pues bien, ¿significa eso que la lectura de textos literarios en las clases de lengua sería algo inútil o algo superfluo reservado a una élite?

Además, si tenemos en cuenta las motivaciones de nuestro alumnado y las necesidades de la sociedad de hoy, uno puede preguntarse si es aún posible desarrollar el deseo y el placer de la lectura en lengua extranjera.

Deducir de estas constataciones que la enseñanza de idiomas, para ser eficaz, tendría que apoyarse sólo en útiles funcionales sería dar paso a excesos contrarios en contradicción con el papel que tiene que desarrollar la escuela (excesos que estuvieron de moda en ciertas metodologías, v. gr. en los métodos estructuroglobales). De seguir en esa dirección habría que prescindir también de los textos literarios en la enseñanza de la lengua materna y de cuanto no tiene una utilidad inmediata.

¿CUÁL FUE EL PAPEL ATRIBUIDO A LA LITERATURA EN LOS DISEÑOS CURRICULARES?

EL PERÍODO CLÁSICO

En el período anterior a la introducción de las metodologías S.G.A.V., el lugar reservado a la literatura en los libros de textos era preponderante: se aprendía el idioma con y por medio de textos: *“cette approche de la*

*langue dans des situations ne peut se faire que par le moyen de documents authentiques: textes d'auteurs, images fixes ou animées...*⁵². Aquellos textos consistían en páginas escogidas de autores "consagrados" convertidas en modelos lingüísticos y culturales. Actuaban como pretextos; pretextos para aprender el idioma: los textos servían de soportes a ejercicios orales (contestar, con oraciones completas y gramaticalmente correctas a cuestionarios dirigidos a la comprensión del texto) y a ejercicios escritos basados en la adquisición y el dominio de la sintaxis y del léxico. Los autores de aquellos libros de textos hacían poco caso del hecho de que aquella sintaxis y aquel léxico pertenecían a la lengua escrita puesto que el objetivo que perseguían no consistía en aprender a hablar, sino en convertir a los alumnos en jóvenes humanistas capaces de leer un día a los "autores mayores" en versión original. Pretextos para entrar en la cultura⁵³ del otro partiendo del principio de que la lengua es el vehículo de la cultura y que la literatura es su manifestación más lograda, sin tener en cuenta que el acceso a aquella "Literatura", la literatura consagrada como la llama el sociólogo Bordieu, no es más que un privilegio de una parte reducida de la sociedad y que todos los españoles no están empapados de Cervantes o Lope de Vega, no más que los francófonos están empapados de Racine, Corneille o Flaubert.

Aquella enseñanza de los textos literarios fue un fracaso por su aspecto demasiado reductor, tanto en el marco lingüístico -los alumnos formados en aquella escuela tuvieron que volver a aprender la lengua contemporánea-, como en el marco cultural -el enfoque se reducía muchas veces a un cursillo de historia literaria acompañado de la traducción de algunas páginas de autores escogidos.

Como complemento de aquella formación en la que lo esencial pertenecía a la lingüística normativa, muchos profesores imponían a sus alumnos la lectura de una obra completa, libro que los mejores -o los más animados- se esforzaban en leer con la ayuda de diccionarios, mientras que los más astutos recurrían a traducciones. La meta de los alumnos no consistía en apreciar el libro por su valor literario -y aún entenderlo- sino más bien en satisfacer las exigencias del profesor respecto al examen. Y si, por casualidad, la lectura integral de una obra era objeto de una traducción y de un análisis hechos en clase -análisis que en la mayoría de los casos consistía en comentarios gramaticales y léxicos por parte del profesor- muy pocos eran los alumnos que anticipaban el análisis leyendo más allá de las páginas comentadas en el aula. ¡Cuántas lecturas de novelas no han superado las treinta o cuarenta primeras páginas!

LA ETAPA ESTRUTUROGLOBAL

El objetivo de los métodos S. G. A. V. era que los alumnos adquirieran estructuras lingüísticas. Por consiguiente, se organizaban en unidades didácticas rigurosamente planificadas. En aquellos métodos, los textos literarios, como soportes, prescindían de necesidad. V. gr. en un método que tuvo mucho éxito en los años setenta, *Vida y Diálogos de España* de Guberina y Rivenc, el pretérito imperfecto sólo aparece en la unidad didáctica 15 mientras el pretérito indefinido aparece en la unidad 18, lo que significaba, con el ritmo de las clases de la secundaria, que los alumnos no eran capaces de leer ni siquiera una pequeña narración antes del segundo año. Y, cuando los textos literarios estaban presentes, era al lado de otros documentos, como testigos de hechos culturales⁵⁴.

Sin embargo, como si cierta mala conciencia -o cierta nostalgia- habitara en los autores de aquellos métodos, el texto "literario" no estaba totalmente ausente; pero venía como complemento, a guisa de recreo o de

⁵² Ministère de l'Éducation nationale (France), *Colléges, programmes et instructions*, CND P, Le Livre de Poche, 1985, p. 155.

⁵³ El programa belga de aquella época (1954) no deja de ser a la vez elocuente y ambiguo: "...*Sans dédaigner la littérature ancienne, il est cependant préférable de donner la plus large part à des textes modernes qui mettent les élèves en contact plus direct avec l'esprit et la valeur humaine de l'Espagne contemporaine. On préférera les textes qui reflètent le mieux l'originalité et la profonde individualité de la culture et du pays (p. 7); mais les auteurs que propose le programme un peu plus loin (p. 8) vont du Romancero à Azorín et P. Baroja en passant par Manrique, Lope de Vega, Calderón et Góngora!*".

⁵⁴ "La civilisation sera abordée dans sa synchronie contemporaine. Il sera parfois nécessaire de se placer dans une perspective diachronique: certains 'mythes' actuels d'une société ne peuvent se comprendre si on s'interdit tout recour au passé et à la littérature." Más lejos, la noción "textes littéraires" sólo aparece al final de una larga enumeración de documentos susceptibles de ser utilizados. (Belgique, Ministère de l'Éducation Nationale, programme d'espagnol, 1976).

propina, y nunca antes del segundo nivel (es el caso de *Vida y Diálogos de España* ya citado). En pocas palabras, los métodos S.G.A.V. tampoco impartieron el gusto y el deseo de leer a no ser que fuera por reacción o por frustración, es decir, por un paso ajeno al método.

LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

Los enfoques comunicativos, al privilegiar la expresión oral y los actos de habla en su primera etapa, siguen desatendiendo los textos "literarios"⁵⁵ en beneficio de los textos funcionales o textos que reflejan aspectos de la vida cotidiana. La explotación de aquellos textos no dista mucho de la explotación tradicional, mediante preguntas de comprensión.

En una segunda etapa, vuelven a aparecer textos que están elegidos más por sus contenidos socioculturales que por sus aspectos culturales o literarios en el sentido tradicional de estas palabras. En general, son textos periodísticos. Desde el punto de vista didáctico, hay un paso importante en el hecho de que la explotación ya consiste en desarrollar la competencia lectora y no comprobar, como en los métodos anteriores, la mera comprensión. Sin embargo, en la mayoría de los casos -pienso en los manuales de *Ven*, por ejemplo, que introducen textos literarios a partir del nivel intermedio-, siguen sirviendo de pretextos para ejercicios orales y escritos.

Pero de todas formas, los textos "literarios" son escasos, como si los textos "literarios" no fueran textos auténticos. Sin embargo, como escribe J. M. Caré *"si l'on entend par authentique tout ce qui n'a pas été fabriqué à des fins didactiques, l'on doit admettre que le littéraire est aussi authentique que le journalistique par exemple"*⁵⁶. En efecto, el texto "literario", puesto que ha sido escrito por una persona con el fin de ser leído por otras, es, desde luego, tal como los textos informativos, el producto de un acto de comunicación. Por consiguiente, no hay razón para descartarlo. Pero hay que tratarlo como tal y no como un texto elaborado con fines didácticos, lo que va a modificar la didáctica puesto que estamos en un contexto escolar y que esta actividad, por lo menos al principio, va a desarrollarse en el aula.

OBSTÁCULOS

Son muy diversos:

1) La falta de motivación de un gran número de alumnos para la lectura en general. Si ya no están motivados en leer en su lengua materna, ¿cómo motivarlos a leer en una lengua extranjera?

2) La falta de competencias lectoras de estos alumnos, corolario obligatorio de la falta de motivación: poco motivados, no han beneficiado de la ejercitación necesaria para adquirir y desarrollar estas destrezas; por lo tanto, sobre todo cuando se trata de una lengua extranjera, se quedan en el terreno de la descodificación, lo que impide una comprensión global y convierte la lectura en una tarea pesada, ineficaz y desalentadora.

Vamos a enunciar una perogrullada, evidentemente, pero para poder leer, hay que saber leer y, por lo tanto, hay que tener un dominio suficiente del idioma para entender lo que se lee.

3) Los prejuicios heredados de la tradición escolar, más en particular, el creer que al leer se enriquece el léxico individual⁵⁷ y se intensifican las competencias léxicas. Cuando se pregunta a los alumnos: ¿por qué se lee?, muchas veces contestan: "para aprender vocabulario". Otra idea preconcebida: el creer que no se puede entender un texto sin traducirlo.

⁵⁵ En los métodos consultados, los textos de carácter literario sólo aparecen en el nivel 2 y además, con excepción de algunos (*Intercambio 2*, el *Curso de español para extranjeros 2* de S.M., *Le Nouveau Sans frontières 2*), los cuestionarios que acompañan los textos siguen conformes con la tradición.

⁵⁶ J.M. Caré et al.: Des dialogues littéraires pour débutants, *Le Français dans le Monde*, núm. 230, p. 54

⁵⁷ El léxico individual consiste en las palabras que el locutor puede entender y utilizar mientras el léxico general es el léxico de una lengua.

4) La falta de confianza en sí mismo que acarrea la creencia de que uno no será capaz de entender sin recurrir constantemente a ayudas externas tales como los diccionarios o las gramáticas.

CÓMO SUPERAR LOS OBSTÁCULOS

El primero de estos obstáculos es, sin duda, el más difícil de superar. Todos los profesores saben que lo más dificultoso en su tarea docente es despertar, fomentar y entretener aquella motivación sin la cual cualquier tipo de enseñanza corre el riesgo de la esterilidad. Y tanto más dificultoso será motivarlos en leer en lengua extranjera cuanto que ya sienten poco interés por leer en su lengua materna. Habrá que trabajar el acondicionamiento para convencer a los alumnos del interés y del placer que podrían sacar con la lectura de ciertas obras. Se recordará a los alumnos que leer nunca es un acto gratuito, que siempre que se lee es para algo: informarse, instruirse, actuar, distraerse, deleitarse..., siendo esta última la motivación dominante cuando se trata de "literatura"⁵⁸.

La competencia lectora es algo que se adquiere más mediante un entrenamiento constante que mediante ejercicios escolares. Previamente a la lectura de textos largos, hay que presentar al alumnado todo tipo de textos que tengan sentido, que estén en situación, cuya comprensión pueda aprehenderse globalmente sin la necesidad de traducir (publicidad, reglas de juegos, anuncios, informaciones turísticas...)⁵⁹.

Más fácil será demostrar que es un error creer que la lectura pueda incrementar las prestaciones orales⁶⁰. En efecto, en español tal como en francés, las diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita son enormes y el que aprendiera leyendo, hablaría como un libro, con todas las consecuencias que eso implica, incluso la de no ser entendido por los demás. Puesto que los profesores no leemos a fin de aprender palabras nuevas, no hagamos creer a nuestros alumnos que en esto reside el interés de la lectura.

Se demostrará que leer no implica llegar a traducir; se trata de otra consecuencia de la tradición escolar (el dueto tema-versión). Es clarividente que la traducción, sobre todo como se solía practicar en las aulas, oración por oración, frena la lectura, imposibilita la comprensión global, desanima al candidato lector e impide que nazca el placer de leer. Si, a pesar de todo, conformes con sus reflejos, los alumnos siguen traduciendo, se les enseñará hasta qué punto -cuando no se trata de un verdadero trabajo de reescritura- la traducción entorpece el texto, puesto que su traducción inmediata no puede ser sino una traducción literal, pesada, aproximada, hecha palabra por palabra, y que, por consiguiente, es preferible tratar de aprehender el texto globalmente en español⁶¹. Claro que no se nos escapa que "desaprender" a traducir no es la tarea más fácil puesto que traducir tranquiliza a los alumnos.

En los que se refiere en la falta de confianza en sí mismo, se preguntará a los alumnos por sus representaciones a propósito de la lectura, sus aprensiones y sus dudas. Se les explicará que, en este caso también, se trata de una herencia de cierta tradición escolar que consistía a enseñar que un texto sólo tenía un significado y que, para aprehender correctamente este significado, era imprescindible recurrir a un montón de recursos -entre ellos las intervenciones y los comentarios del profesor, así como a los diccionarios.

⁵⁸ Como lo escribe el autor chileno José Donoso en *Donde van a morir los elefantes*: "El deber no existe en literatura. Ella no es sino un fin en sí misma, y su objetivo es sólo deleitar..." (p. 387).

⁵⁹ Cfr. María José Hernández Blasco, *Lo que hay que leer*.

⁶⁰ No da lo mismo si se trata de la expresión escrita; en este caso, la lectura puede influir en la cualidad de la lengua; pero con la expresión escrita ya no estamos en el área de la espontaneidad sino en el campo de la construcción meditada, distanciada y estructurada.

⁶¹ Nos acordamos de un experimento hecho con alumnos de tercer año de español, experimento relatado en *Aproximación a la poesía de Vicente Aleixandre a partir del poema "Unidad en ella"*, (in *Actas de las Jornadas Hispánicas de Aquisgrán de 1984*, Romanistischer Verlag, Bonn, 1985, pp. 7-17). La oportunidad era el anuncio por la prensa de la consecución del premio Nobel de literatura por V. Aleixandre. Los alumnos habían oído el texto en un primer lugar, luego lo habían leído silenciosamente y habían percibido, y apreciado, el sentido global. Una segunda lectura más fina consistió únicamente en reunir las palabras en campos léxicos, sin jamás traducirlas, siendo suficientes el co-texto, y los campos léxicos. La consecuencia fue que los alumnos desearon adquirir una antología de la poesía del premio Nobel.

Era hacer poco caso de la libertad de interpretación del lector. Además, se les dirá que nadie pasea con un diccionario, lo que no impide a mucha gente leer y entender incluso en una lengua que no es la suya. En pocas palabras habrá que convencer a los alumnos de fiarse de sus aptitudes.

Por fin, se animará a los alumnos a leer mucho, lo más posible y todo tipo de textos. No existe mejor entrenamiento de la lectura que la lectura. Leyendo mucho las competencias lectoras irán desarrollándose y mejorando casi automáticamente, más en particular la velocidad y la aptitud para entender globalmente. Claro que el profesor aprovechará cada ocasión para llevar documentos escritos a clase.

ALGUNAS PROPUESTAS

1. “DESESCOLARIZAR” la lectura: puesto que leer en español no representa de ningún modo una necesidad para los alumnos, no vayamos a convertir esa actividad en tareas, ni, en absoluto, en ejercicios de castigo. Desde luego, en primer lugar, conviene “desescolarizar” la lectura, es decir rechazar cuanto pueda dar pretexto a ejercicios como dictados, búsqueda de vocabulario, análisis orales o escritos, ejercicios gramaticales, conjugaciones, etc. Sería la manera más apropiada para lograr que los alumnos nunca más abran un libro en español. Eso quiere decir que la lectura de textos literarios tiene que ser papel mojado y que cualquier explotación juiciosa en clase tenga costumbre de las lecturas obligatorias. La absoluta necesidad de respetar los “derechos imprescindibles” del lector, tal como los enuncia Daniel Pennac en su libro *Comme un roman*, es aún más vigente cuando se trata de leer en lengua extranjera, por lo menos en lo que se refiere a las lecturas hechas en casa⁶².

Convertida en tarea, la lectura pierde todo aspecto lúdico, exigencia primordial como lo anotamos arriba.

2. ESCOGER BIEN LOS TEXTOS: hay que tener en cuenta el nivel y los intereses de los alumnos y, en la medida de lo posible, sus gustos, lo que resulta más hipotético puesto que no conocen nada de literatura española. Se les presentarán textos que corresponden con los criterios siguientes: tienen que ser aptos para despertar su interés, y relacionarse con su bagaje sociocultural -es decir sus conocimientos previos- tienen que ser breves⁶³ y atractivos⁶⁴. En efecto, si el alumno no suele leer en su lengua materna, no dispondrá, como lo decíamos antes, de las estrategias lectoras que le permitan ser un buen lector, estrategias que, hasta en un buen lector en L1 no son forzosamente transferibles a otro idioma; finalmente tienen que ser sencillos. Consideramos “sencillos” los textos que correspondan con los criterios siguientes:

a) desde el punto de vista léxico, el vocabulario se acerca al léxico básico, es decir que no será el resultado de una búsqueda estetizante;

b) desde el punto de vista sintáctico, la cohesión interna es fácil de aprehender, es decir que se tratará textos en los cuales las relaciones sintácticas no sean demasiado complejas;

⁶² Se objetará que la elección no es tan libre como parece puesto que está, en gran parte, dictada por el profesor. De todas formas, en lo que se refiere a la obra leída en clase será imprescindible que todos tengan la misma. Materialmente, en lengua extranjera, debido a la ausencia de bibliotecas o de librerías especializadas fuera de los grandes centros urbanos, es difícil actuar de otra manera. Hay que fiarse de la personalidad del profesor y se puede esperar que éste tenga una “cultura literaria” bastante amplia y un acceso a los recursos suficientemente libre para diversificar la elección (Las embajadas y las asociaciones disponen de centros asequibles a los profesores).

⁶³ (12) El fondo literario hispanoamericano es bastante rico en novelas cortas; de paso señalemos dos pequeñas compilaciones de cuentos muy breves publicadas por Edelsa, *España cuenta y América Latina cuenta*.

⁶⁴ Aquí se plantea el problema de las obras simplificadas. Personalmente no estoy de acuerdo con la lectura de obras adaptadas o simplificadas, es decir mutiladas desde el punto de vista de la autenticidad, que dan una idea tan falsa y troncada de la obra original que los alumnos puedan inferir que no merecen ser leídas en su integralidad. (El Quijote en 50 páginas se reduce a un conjunto de anécdotas). No se puede decir lo mismo de algunas obras destinadas a un público de principiantes y que son auténticas obras de ficción, concebidas en primer lugar para el placer del lector, a pesar de que se toma en cuenta que se trata de lectores cuya lengua materna no es el español. (Pensamos en las narraciones de la colección *Para que leas* de la editorial Difusión, por ejemplo).

c) desde el punto de vista de la enunciación, se elegirán textos homogéneos, es decir que no sean polifónicos (V. gr. textos con un narrador único, externo o interno);

d) desde el punto de vista sociocultural, el profesor estará atento a que el contenido esté relacionado con lo que U. Eco llama los conocimientos enciclopédicos⁶⁵ del alumnado, sin lo cual es imposible emitir hipótesis y crear horizontes de espera.

Para empezar se privilegiará, por ejemplo, el texto dialogado en el cual las oraciones suelen ser más breves y el léxico más común, más próximo al léxico del lenguaje coloquial ya encontrado en las demás prácticas de la clase.

3. ACTIVAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS: tal como en lengua materna, cada lectura tiene que estar precedida por una fase de acondicionamiento. Cuando escogemos un libro es porque ya tenemos unas representaciones previas de lo que vamos a encontrar: sabemos algo del autor, sabemos a qué género pertenece, conocemos la colección, tenemos una idea del tema tratado, hemos oído hablar del libro por un compañero, vimos una adaptación cinematográfica... En pocas palabras, no entramos en un libro a ciegas ya que existen expectativas relacionadas con nuestra bagaje cultural y nuestras representaciones, expectativas que son el resultado de una larga impregnación. Puesto que los alumnos carecen de cualquier tipo de información a propósito de la literatura española, el papel del profesor consiste en proponer las informaciones necesarias, en (re)construir los esquemas culturales o, en ciertos casos, activar los conocimientos que ya puedan tener, con el fin de crear paulatinamente esas expectativas que tienen los nativos. Este acondicionamiento puede hacerse de varias maneras: con motivo de un acontecimiento (entrega de un premio literario, adaptación cinematográfica, conmemoración, emisión de televisión, publicidad hecha alrededor de un autor o de un libro, condiciones de producción, libro leído por un alumno o por el profesor -leer es contagioso, como el sarampión-, etc.). Se puede preguntar a los alumnos por sus representaciones de la literatura española, por los autores de los cuales hayan oído o, por qué no, de los cuales ya hayan leído algo, sea un fragmento o una traducción... También, antes de empezar a leer, hay que situar la obra en su contexto y contar ese contexto. Por ejemplo, si se trata de obras de Marsé (*La oscura historia de la prima Montse*), de Aldecoa (*El fulgor y la sangre*) o de Sender (*Réquiem por un campesino español*) para elegir obras cuyo acceso lingüístico no es demasiado difícil, será a propósito hablar de la situación económica de Cataluña y de la inmigración interior, de la picaresca, del estatuto de los gitanos, del papel que desarrollaba la guardia civil en el campo en aquel tiempo, de la guerra civil y de las actitudes del clero en ella, de lo que es un réquiem y de lo que representaba en la cultura campesina, de la tradición del romancero...

Esa preparación, además de proporcionar las referencias socioculturales indispensables tendrían también que desarrollar el papel de engolosinar a los alumnos, de suscitar en ellos el deseo de entrar en el libro y de sentir placer al leerlo. Puede estar acompañada con la lectura de un fragmento bien seleccionado, distribuido a los alumnos; la única pregunta en esta etapa sería: ¿Os gustó?, eventualmente seguida de: ¿Por qué? cuya respuesta se dará en lengua materna.

4. DESARROLLAR LAS ESTRATEGIAS LECTORAS: para ayudar al alumno a leer mejor, hay que trabajar sobre las actividades metacognitivas. ¿Qué nos ocurre cuando leemos? Tanto a nosotros como a los alumnos. ¿Y cuando leemos en una lengua extranjera? Para el "lector experto", en lengua materna esas estrategias son, muchas veces, inconscientes. Su memoria a corto plazo distingue lo esencial de lo accesorio mientras su memoria a largo plazo graba cuanto es necesario para la continuación de la lectura, lo que le permite desarrollar expectativas y expresar hipótesis y predicciones. Esas estrategias no son inmediatamente transferibles a la lectura en lengua extranjera por las razones ya citadas: quedándose en la dificultades de bajo nivel. el alumno tiende a igualarlo todo sin distinguir las informaciones relevantes de modo que, atestando la memoria a corto plazo. ésta no puede desarrollar su papel y devolver los elementos necesarios a la memoria a largo plazo. Se encuentra un poco como un niño que empieza a leer solo: pone todos sus esfuerzos en las

⁶⁵ Véase lo que U. Eco llama "competencia enciclopédica" en *Lector in fabula*, pp. 99 y ss.

microestructuras, lo que le impide tener una aprensión global de lo que está leyendo y, por lo tanto, memorizar las informaciones relevantes y avanzar hipótesis. Obligado a volver a leer lo ya leído, no avanza en su lectura, se desanima y acaba por abandonar. Por consiguiente habrá que concebir y multiplicar las prácticas capaces de desarrollar todas las estrategias lectoras, ya con los textos funcionales que se leen con los principiantes (Lectura selectiva, detallada, finalizada). Con los textos literarios, más en particular al empezar este tipo de actividad. el profesor balizará el texto. puesto que es más apto que el alumno en localizar anafóricos, el reparto de las marcas temporales, la organización del texto, etc., de modo que el alumno pueda en la medida de lo posible aprehender el sentido global sin extraviarse en operaciones de descodificación. Por fin, el profesor ayudará a los alumnos a hacer inferencias, expresar hipótesis, distinguir los elementos relevantes de los poco relevantes por medio de preguntas o de comentarios antes o durante la lectura. Por memoria, citemos también los ejercicios conocidos por todos los profesores que consisten en trabajar con la portada y/o con la cuarta de cubierta⁶⁶.

5. CAMBIAR EL ENFOQUE: puesto que el texto "literario" es, como lo decíamos más arriba, el producto de un acto de comunicación, hay que tratarlo como tal. Eso implica que ya no se trata de enfocarlo como un documento lingüístico o histórico, sino como un documento interactivo, de la misma manera que se trataría -o mejor dicho tendría que tratarse- un texto "literario" en lengua materna, con el objetivo prioritario de fomentar el deseo y el placer de leer. Este placer es la consecuencia de una interacción entre el texto y el lector, sea que se identifique, sea que busquen respuestas a interrogaciones suyas. sea que exprese predicciones, etc. En síntesis. en vez de recurrir a la consigna: "Lee cuidadosamente el texto y prueba que...", hay que dar consignas tales como: "Haz preguntas al texto", "Párate aquí y trata de adivinar lo que va a ocurrir en la página siguiente: compara tu hipótesis con lo que viene en la novela". "¿Es relevante o no poner aquí una descripción, el retrato de un personaje, un diálogo...?"... Además, puesto que el texto "literario" es una expresión lograda de un conjunto sociocultural y hasta un testimonio privilegiado de un patrimonio sociocultural, puede ayudarnos a entender mejor los elementos culturales españoles⁶⁷.

6. CAMBIAR EL MODO DE EVALUACIÓN: cuando leemos. ¿nos ponemos notas? Es una deformación profesoral -¿una manía?- verificar y anotar cuánto hacen los alumnos. Y el alumno, que no es estúpido, lee, o nos hace creer que ha leído para conseguir puntos. ¿Cuál ha de ser el placer de la lectura en este caso? Todos conocimos las tareas de reseñar oralmente, analizar por escrito, contestar a cuestionarios, expresar consideraciones histórico-literarias, etc. En síntesis, la evaluación a la cual estamos acostumbrados es una evaluación certificativa mientras que lo que se necesita sobre todo en el aprendizaje de la lectura es la evaluación formativa. Una evaluación que acompañe, que guíe al alumno y que le anime a leer y a leer mejor. Por medio de los ejercicios citados arriba (o de otros), hay que ayudar al alumno a descartar sus malas costumbres y a adquirir, paulatinamente, las estrategias lectoras idóneas. Ya no se trata de repartir puntos, sino de evaluar cada alumno con relación a sí mismo, a sus progresos, a las habilidades que va dominando, a sugerirle ejercicios aptos para colmar algunas lagunas de modo que tenga confianza en sí mismo y descubra el placer de leer hasta en lengua extranjera. En pocas palabras evaluar es dar valor a sus actividades lectoras y no sancionar sus errores, es ayudar al alumno a mejorar su competencia lectora y no juzgar su comprensión.

⁶⁶ Véase J.P. Goldenstein, *Entrées en littérature*. París, Hachette, 1990. Cuando se trata de editoriales extranjeras, no es posible trabajar con las portadas -por lo menos en una primera etapa- puesto que corresponden con tradiciones editoriales muy ligadas a aspectos socioculturales.

⁶⁷ Se habrá notado que hablamos de textos "literarios", y que nunca empleamos la palabra "literatura", eso con motivo de considerar todos los textos y no sólo los textos consagrados. A veces, las llamadas "novelas rosas" nos enseñan más cosas sobre las representaciones de la sociedad contemporánea que otros libros. Como ha demostrado J. Dubois en *L'institution de la littérature*, "ce qu'elles [les littératures de masse] ont peut-être de plus massif est leur caractère idéologique" (*Op. cit.*, p. 142), es decir que, más explícitamente que las obras consagradas, nos permiten aprehender el fondo sociocultural, el fondo ideológico en el cual se generó su producción. Los folletines nos dicen más cosas de las representaciones y de las aspiraciones -o las dicen de una manera más explícita de una parte de la sociedad que las novelas consagradas. Eso no significa que tenemos que dar la preferencia a esa literatura. Existen obras que son muy válidas a pesar de dirigirse al gran público, v. gr. obras contemporáneas como las novelas de Marsé o de Vázquez Montalbán que nos dicen muchas cosas de la cultura catalana.

En primer lugar, recordemos que hay que estar muy atento a la elección de los textos: tienen que ser breves, sencillos y atractivos. Con principiantes, o alumnos poco motivados, la preferencia irá hacia textos dialogados que tienen más similitudes con la lengua con la cual ya están familiarizados.

Y ¿por qué, por lo menos en una primera etapa, no invitar a leer primero una traducción de las dos o tres primeras páginas antes de volver a leer el texto en español? Eso permitirá a los alumnos que distingan más fácilmente lo relevante de lo no relevante y acostumbrará a su memoria a desempeñar su papel correctamente. La ventaja de esta práctica le permitirá además, cuando vaya a leer el texto en español, prescindir del recurso del diccionario, lo que facilitará la comprensión global y la expresión de hipótesis en cuanto al sentido de las palabras y de predicciones en lo que se refiere a la continuación de la historia. Cuanto más vaya leyendo, más irá familiarizándose con el léxico del texto e incrementando su léxico global.

Al reducirse el obstáculo de la comprensión léxica, la velocidad lectora irá aumentando y las estrategias utilizadas en lengua materna tenderán a transferirse al español, entre ellas descubrir el sentido de una palabra por el contexto o por su morfología, puesto que habrá encontrado ya palabras de la misma familia, etc.

En una etapa ulterior, se distribuirá un texto breve e íntegro, v. gr. una de las *Historia mínimas* de J. Tomeo o un cuento sacado de selecciones tal como *España cuenta* que los alumnos leerán en grupos, sin recursos externos, o con el recurso de un cuestionario tipo "prueba de huecos de elección múltiple". Se les dejará poco tiempo de modo que no se detengan en el sentido de cada palabra. Después de esa primera lectura, dentro de cada grupo se hará una comparación entre sus interpretaciones y, por fin, se hará una puesta en común, un poco a la manera de lo que suele hacerse en comprensión auditiva o con los documentos televisivos. Si quedan puntos oscuros para algunos, son los mismos alumnos quienes tendrán que aclararlos y explicarán cómo actuaron, procedimiento eficaz para tomar conciencia de los mecanismos cognitivos.

POR FIN EL CRIMEN PERFECTO

No soñaba más que con el crimen perfecto, un crimen que no se supiese cómo se había realizado ni quién había podido ser su autor.

Había leído todas las novelas en las que se planteaba esa posibilidad y había asistido a las películas en que la preparación de un buen crimen vale un millón de dólares.

No deseaba otra cosa que dejar a la humanidad consternada con el crimen sin posibilidad de solución ni pesquisa.

Se reía de Poe, que necesitaba, para fabricar un crimen casi perfecto, un orangután que se ha escapado con la navaja de afeitar de un marinero.

Un día tuvo la idea genial del crimen perfecto. Eligió una casa misteriosa y puso su alcoba en la habitación con ventana de reja y puerta dotada de buena llave y eficaz cerrojo.

Primero sacó dinero del banco y destruyó ese dinero meticulosamente y sin dejar rastro alguno. En la noche del crimen revolvió sus cajones, dejando fuera y a medio asomar ropas y corbatas:

Tiró su cartera vacía al suelo y sin ser zurdo se infirió con la mano izquierda una fuerte puñalada en la espalda. Después en decúbito sobre la cama y con un botón en la mano derecha como si en la lucha se lo hubiera arrancado al asesino se fue desangrando y se murió.

El crimen resultó enrevesado y nadie comprendió jamás por dónde había entrado y salido el asesino, [pero también fue gracioso que para cometer el crimen perfecto su autor tuviese que asesinarselo!]

(Ramón GÓMEZ DE LA SERNA, sacado de *España cuenta*)

CONSIGNA: "no te preocupes si hay palabras que no entiendes.

ELIGE LA RESPUESTA CORRECTA (puedes mirar el texto):

1. Encontró la idea del crimen en un libro de Poe.
2. Encontró la idea del crimen al ver una película.
3. Encontró la idea del crimen por sí mismo.

1. Roba dinero en un banco.
2. Distribuye su dinero.
3. Destruye su dinero.

1. El asesino entró por la ventana.
2. El asesino entró por la puerta.
3. No hubo asesino.

1. El narrador se llama Poe.
2. No se da el apellido del narrador.

CONTESTA A LAS PREGUNTAS SIGUIENTES (sin mirar el texto)

1. ¿Quién cuenta la historia?
2. ¿Qué hizo con su dinero?
3. ¿Cómo se mató?
4. ¿Qué puesta en escena organiza?
5. ¿Fue realmente un crimen perfecto?
6. ¿Por qué se da la puñalada con la mano izquierda?

Con un texto más amplio (novela corta, pieza de teatro...) se aconsejará al alumno que interrumpa a veces su lectura para acordarse de una descripción o un retrato e interrogarse a propósito del papel que pueda desarrollar; o bien que procure contar un episodio anterior, decir cuándo y en qué circunstancias aparece un personaje; tales actividades le ayudarán a comprobar la memoria a largo plazo y a desarrollar estrategias para mejorarla.

Un método eficaz es la técnica llamada en francés *la lecture à dévoilement progressif*⁶⁸, que traduciría por lectura "hilvanada" o "tutorizada" que consiste en presentar a la clase un texto narrativo por fragmentos. A cada trozo nuevo que les está presentado, los alumnos están convidados a emitir hipótesis a propósito de la continuación⁶⁹. Puesto que se trata de emitir predicciones sobre la continuación, no se podrá prescindir de la conclusión; por lo tanto, es evidente que sólo textos íntegros convendrán para esa práctica. El papel del profesor antes de la actividad consiste en escoger bien los fragmentos que irá distribuyendo y preparar las preguntas que introducirán la lectura de cada fragmento; en la clase, el profesor participará en el desarrollo de la actividad lectora del alumnado, sea para que él mismo lea algunos fragmentos, interrumpiéndose en un momento crucial de la narración para animar a los alumnos a seguir más adelante, pero por sus propios medios y por medio de una lectura personal, es decir silenciosa, sea haciendo preguntas sobre las hipótesis en cuanto a la continuación como lo veremos en las prácticas siguientes.

Se trata de leer en clase un relato de Julio Llamazares, titulado *El piloto suicida*, extracto de *En mitad de ninguna parte* (19)⁷⁰. Es un relato que corresponde con los criterios enumerados: breve, con una gran coherencia discursiva y una gran coherencia enunciativa (un narrador externo), relacionado con el bagaje cultural de los alumnos (la historia podría estar situada en un ambiente francófono); sin embargo hay que notar que no se puede trabajar el hipertexto. en este caso con la cubierta, práctica frecuente, puesto que no corresponde con lo que se podría esperar en una edición francesa o belga. Excepcionalmente⁷¹ y por razones estratégicas, no doy el título.

Distribuyo el incipit (es imprescindible que los alumnos tengan siempre el texto que se está leyendo) y lo leo en voz alta:

⁶⁸ A. Beguin. Lire-Ecrire-Pratique nouvelle de la lecture au college, L'Ecole, París, 1982.

⁶⁹ A. Beguin, op. cit., p. 84

⁷⁰ J. Llamazares. *En mitad de ninguna parte*, Ollero y Ramos Editores, Madrid, 1995.

⁷¹ En efecto, muchas veces el título ya permite hacer predicciones en cuanto al contenido; pero en este caso es algo distinto puesto que el título es irónico y desvelarlo sería destruir el placer que consiste justamente en descubrir paulatinamente esta ironía.

AQUELLA MAÑANA, MIENTRAS DESAYUNABA EN LA COCINA DE SU CASA, A LAS SIETE Y MEDIA EN PUNTO, IGUAL QUE DE COSTUMBRE, ANTONIO SEGURA NO PODÍA IMAGINAR LO QUE EL DESTINO LE TENÍA RESERVADO.

Pregunto a los alumnos si pueden imaginar lo que el destino va a reservar a este personaje. Claro que no podrán. Pero si podemos inferir algo de Antonio Segura: será una persona rutinaria.

Distribuyo la continuación hasta la página 37 (*una cuestión de orgullo*)⁷² y pido a los alumnos que la lean silenciosamente -la lectura oral, muy en uso en la enseñanza, frena, cuando no imposibilita, la comprensión global- y que me digan ahora cómo se representa a Antonio Segura (empleo, carácter...). La meta es conseguir que hagan inferencias colectivamente, lo que permite comparar, confrontar cuanto ocurre en los procesos internos.

Entonces les doy el título: *Piloto suicida* y pregunto si ven una relación entre el título y lo que saben del personaje.

Y sigo yo leyendo la página 38 deteniéndome en la primera frase del párrafo siguiente que empieza por: *Hacia las diez, le llamaron por teléfono*. El papel de las pausas consiste en favorecer la ejercitación de la memoria y despertar en el lector el deseo de seguir más adelante con el fin de conocer la continuación.

Pregunta: ¿Quién llamará? ¿Qué va a ocurrir? Y anotamos en la pizarra las hipótesis sugeridas. Distribuyo la continuación, lo que va hasta: *Segura tardó en ver su coche*.

Los alumnos leen y contestan a la pregunta: ¿por qué? Y escribimos las sugerencias en la pizarra relacionándolas con lo escrito a propósito de la visita de los parientes argentinos.

El trozo siguiente irá hasta: *un camión de esta envergadura*. Después de la lectura silenciosa por los alumnos les pregunto sobre lo que ellos harían en aquel caso y lo apuntamos en la pizarra: tocar el claxon, llamar a la policía, llamar a la grúa, llamar un taxi..., con el objetivo de activar las representaciones previas e implicar a los alumnos en el relato.

Siguen leyendo el fragmento que va hasta: *Cinco minutos más tarde, Segura, desesperadamente, se decidió a llamar a la grúa* y pregunto si lo hará o no y por qué. Les leo el párrafo siguiente hasta: *Recordó que había una cabina en la otra calle, junto al banco, pero...* y les pido que imaginen qué obstáculo nuevo va a presentarse.

El trozo siguiente irá hasta otra frase que crea un horizonte de espera: *lo que vio le dejó paralizado*. Y seguimos con la misma técnica hasta que los alumnos sientan el deseo de continuar sin ayuda y sobre todo sin que el profesor interrumpa su afán de saber cómo la historia de Segura va a acabar⁷³.

Otra técnica muy fructífera y que solicita las competencias lectoras es la que consiste en elegir entre cuatro y seis textos breves y distribuir a los alumnos los incipites y los finales de estos textos en desorden.

Este ejercicio puede utilizarse de dos maneras, individualmente o en grupos.

En el primer caso, cada alumno recibe la totalidad de los textos. La meta consiste en atribuir a cada incipit el final que le corresponde. Para lograr el ejercicio, los alumnos tendrán que activar algunas destrezas lectoras como, por ejemplo, la lectura selectiva para identificar rápidamente al protagonista que puede ser un individuo (fragmentos 3 y 6) o un animal (fragmentos 2 y 7), el lugar donde se desarrolla la acción (5 y 8; 1 y 4, 9 y 11; 10 y 12), el asunto de la historia (3 y 6; 10 y 12), índices que permitan distinguir un incipit de un desenlace (2, 5 y 7), etc.

⁷² Es muy importante que, en un primer paso, el profesor haga él mismo una secuenciación del texto. Es una estrategia lectora que tiene que aprenderse y así se aprende de una manera más pragmática que teórica.

⁷³ Presentamos un ejercicio similar en el anexo I.

En el segundo caso, la actividad será más compleja pero más interactiva puesto que cada alumno va a recibir un incipit o un desenlace y que la meta consistirá para cada alumno en encontrar a su "pareja", es decir al compañero o a la compañera que tiene el principio (o el final) correspondiente, expresando hipótesis en cuanto al contenido y/o a los actantes y comentar cuáles fueron los índices, lingüísticos y discursivos, que permitieron el éxito. En este caso se necesitarán tantos textos como alumnos.

En ambos casos, una vez emparejados los textos, el profesor da los títulos y pide a los alumnos que hagan corresponder los fragmentos con los títulos -lo que no va a presentar dificultades- y anima a los alumnos a expresar hipótesis: ¿qué será, por ejemplo un delito de nocturnidad o un delito de desacato? (textos 3 y 6) o ¿qué pudo ocurrir para que los flamencos tuvieran las patas coloradas?

1

A la altura del paso a nivel, Nocedo iba ya a ciento veinte. Nunca antes una máquina había alcanzado aquella velocidad en aquella vía. El viajante D. García, que cruzaba por allí en aquel instante extrañado de que el guarda no estuviera, se salvó por décimas de segundo, aunque, de la impresión, se quedó mudo durante un tiempo. Nocedo siguió su viaje, cada vez a más velocidad, hasta que la máquina acabó descarrillando y precipitándose por un puente. Cuando les sacaron de entre los hierros, todavía seguía cortando el tráfico con la bandera.

2

- Lo siento.
Dijo lo siento como podía haber dicho cualquier otra cosa; me da igual, o hasta luego, por ejemplo. El jefe de la línea dijo lo siento y a continuación se subió al coche y desapareció por la carretera sin detenerse siquiera, al cruzar la vía, para mirarle por última vez.

3

Ésta es la historia de los flamencos, que antes tenían las patas blancas y ahora las tienen coloradas. Todos los pescados saben por qué es, y se burlan de ellos. Pero los flamencos, mientras se curan en el agua, no pierden ocasión de vengarse, comiéndose a cuanto pescadito se acerca demasiado a burlarse de ellos.

4

Se hace por fin en el autocar un silencio sepulcral, pero ya es tarde para someter el asunto a nuevas votaciones. La carretera termina cincuenta metros más allá, al borde del precipicio, y el chófer no demuestra la menor intención de pisar el freno.

5

Mi amigo Tacho Getino, hombre afable y generoso, incapaz de hacerle daño a nadie sin motivo o sin que medie provocación, es, pese a ello, la única persona que conozco condenada, en la ya larga historia de la justicia española, por un delito de nocturnidad.

6

Tacho durmió varios días como nunca había dormido antes. Inclusive se permitió, puesto que el pintor ya había terminado de pintar, hasta cambiar de habitación y de cama. Pero, a los pocos días, cuando más feliz estaba, recibió otra citación para que se presentase en el juzgado para prestar declaración ante el juez por un delito de desacato.

7

Cierta vez las víboras dieron un gran baile. Invitaron a las ranas y a los sapos, a los flamencos, y a los yacarés y a los pescados. Los pescados, como no caminan, no pudieron bailar; pero siendo el baile a la orilla del río los pescados estaban asomados a la arena, y aplaudían con la cola.

8

La primera vez que vio la isla Marini estaba cortésmente inclinado sobre los asientos de la izquierda, ajustando la mesa de plástico antes de instalar la bandera del almuerzo.

9

Estoy sentado en la primera butaca del autocar, junto a la puerta de entrada. El conductor está medio metro más allá, a mi izquierda. A través del parabrisas, por lo tanto, puedo ver sin ningún impedimento el camino que se abre frente a nosotros. Y puedo ver también al chófer, aunque sea de perfil, sujetando el volante y curiosamente inclinado hacia adelante como si quisiese beberse la carretera.

10

Fue al final cuando decidió ponerse el bigote. Se vio en el espejo y era evidente que le faltaba. Era un pequeño bigote corto, negro y algo raro, que había comprado hacía tiempo. Tal vez fue en el Carnaval. Le costó trabajo fijarlo con el colodión. Estaba muy cerca de la nariz y el olor penetrante le cortaba el aliento. Y hasta le produjo un pequeño mareo.

11

"Inspector García". Era con él, detrás de él. Una voz dura y seca. Volvió la cabeza. Vio la pistola que le apuntaba. Negra. Cercana. No tuvo tiempo de detallar la figura entrevista. Una cabellera revuelta, una cara de odio. Debí oír el primer disparo. Se llevó la mano torpe a la cara. Tropezó los anteojos que cayeron. El falso bigote se le vino en los dedos. Mirándolo rodó de la silla al suelo.

12

Cuando llegó Klaios, los muchachos rodeaban el cuerpo tendido en la arena, sin comprender cómo había tenido fuerzas para nadar a la orilla y arrastrarse desangrándose hasta ahí. "Ciérrale los ojos", pidió llorando una de las mujeres. Klaios mira hacia el mar, buscando algún otro sobreviviente, pero como siempre estaban solos en la isla, y el cadáver de ojos abiertos era lo único nuevo entre ellos y el mar.

He aquí las referencias de los textos citados: Horacio Quiroga, "Las medias de los flamencos", in *Cuentos de la Selva* (t. 2 y 7); J. Llamazares, *Nocturnidad* (t. 3 y 6), *Paso a nivel sin barreras* (t. 1 y 4) in *En mitad de ninguna parte*, Ed. Ollero y Ramos, Madrid, 1994; J. Torneo, "Viaje en autocar", en *Problemas oculares*, Anagrama, Barcelona, 1990; J. Cortázar, "La isla a medio día" (t. 10 y 12), en *Todos los fuegos el fuego*, ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1973; A. Uslar Pietri, *Otra cara, otro nombre* (textos 9 y 11), en *Los Ganadores*, Seix Barral, Barcelona, 1980.

Antes de invitar a los alumnos a leer uno de los textos en su integridad, se puede imaginar una variante que consistiría en pedir a los alumnos que inventen y escriban en grupos una historia según las hipótesis expresadas de modo que puedan a continuación comparar sus predicciones con la propuesta elegida por el autor enlazando así actividades lectoras con actividades escritas.

Con alumnos más avanzados, una práctica que puede ser muy eficaz es la que consiste en trabajar sólo con los incipientes. La consigna consiste en escribir, por grupos, la continuación que puedan imaginar con el soporte del incipit. Esa práctica anima a los alumnos a expresar predicciones y a comprobarlas al comparar su producción con la continuación escrita por el autor. Se les puede ayudar con un cuestionario. Pero, en todos los casos, el profesor tendrá que activar conocimientos previos.

V. gr. el incipit de un cuento de García Márquez titulado “Sólo vine a hablar por teléfono”:

“Una tarde de lluvias primaverales, cuando viajaba sola hacia Barcelona conduciendo un automóvil alquilado, María de la Luz Cervantes sufrió una avería en el desierto de los Monegros”.

(G. GARCÍA MÁRQUEZ, *Doce cuentos peregrinos*, Bogotá, Oveja negra, 1992)

Conocimientos previos que activar: la personalidad de García Márquez asimilado al “realismo mágico” lo que permitiría hacer la predicción de que se tratará, tal vez, de una historia algo fantástica; el desierto de los Monegros es una porción del territorio español seca y desierta situada entre Zaragoza y Huesca. Tiene fama de tierra inhóspita y peligrosa para el viajero extraviado. Puesto que viaja en un coche de alquiler, será una persona acomodada, tal vez una extranjera.

Propuestas: intentará detener un coche pero...

- Ningún coche se detiene; tendrá que pasar la noche que está muy fría en su coche y tendrá pesadillas.
- Un coche se detiene; está ocupado por maleantes que van a maltratarla.
- Se detiene un autobús y la llevan a un convento.
- Si, conforme con el título, dice “sólo vine a hablar por teléfono”, es que le ocurrió algo más; ¿qué puede ser?⁷⁴

Muy similar es la técnica que consiste en escoger un fragmento significativo en el interior de la obra y pedir a los alumnos que imaginen lo que ocurrió antes y después, apoyándose en los indicios. V. gr.:

UNA VOZ - ¿Señá justa?... ¿Abuela, gritaba usted auxilios o era la radio?...

OTRA VOZ - ¡Abuela, abra usted! ¡Abra! ¡Abra la puerta!

TOCHO - ¡La madre el cordero! ¿Y ahora qué hacemos?

LEANDRO - ¡Chiss! ¡Calla! ¡Ni una mosca! ¡Vigila a esta no haga ruido! ¡Silencio!

OTRA VOZ - ¡Justa! ¡Señá Justa! ¿Está usted bien?

OTRA VOZ - Eran dos, que los he visto entrar...

OTRA VOZ - ¡Abran ahora mismo la puerta o llamamos a la policía!

OTRA VOZ - ¡Ir a llamar, correr. Que vaya alguno al bar!

[...]

TOCHO - ¿Qué hacemos, Leandro?

LEANDRO - ¿Era fácil, eh? Lo mejor es largarse ahora mismo antes de que vengan más, o llegue la policía. Abrimos la puerta y corre.

TOCHO - ¿Y la pasta?

LEANDRO - Pa sus herederos. ¡Vamos!

(Abren y salen regresando a toda velocidad. Cierran entonces y atrancan la puerta con todo lo que encuentran ante un gran griterío que se organiza fuera.)

LEANDRO - Por ahí no hay quien pase. Hay que salir por otro sitio. Tú (A Ángeles que sigue pálida junto a la abuela.) ¿Por dónde se sale?

ÁNGELES - Sólo hay una puerta. Arriba hay un balcón pero da justo encima de aquí, de la puerta. Además está muy alto. No se puede salir nada más que por aquí.

LEANDRO - Pues por aquí no se puede salir. Pásame un pito Tocho que hay que serenarse y meditar. O mejor un puro habano; algo hay que sacar del cirio este. Tú tranquila chica, no vayamos a joder a última hora.

[...]

(A. DE SANTOS, *La estanquera de Vallecas*, Madrid, La Avispa, Col. Teatro, núm. 1, 1982)

⁷⁴ En el anexo 2, citamos algunos incipientes que se revelaron muy fructíferos.

Conocimientos previos que activar: decir lo que representaban los estancos y las estanqueras, sobre todo en los suburbios populares cómo es Vallecas; quiénes eran las estanqueras; contar algo de la picaresca... y, eventualmente, señalar que en Vallecas hubo una actividad teatral importante en el marco de los nuevos grupos en los años ochenta.

Propuestas: pedir a los alumnos que se representen la situación, que digan quiénes podrían ser los personajes, preguntarles por lo que han hecho Tocho y Leandro y cómo van a lograr salir de este mal paso, etc.

Con el fin de activar las habilidades en la lectura selectiva se propondrá a los alumnos que busquen elementos muy precisos en el texto (el retrato de un personaje, una descripción, un detalle, hasta una estructura lingüística) limitándose a señalar en qué lugar del texto se sitúan de modo que aprendan a desarrollar las destrezas para encontrar lo más rápidamente posible lo que están buscando.

En la misma perspectiva, se puede pedir a los alumnos que busquen e identifiquen los elementos que les parezcan relacionados con la cultura (citas, alusiones, actitudes o gestos de personajes, manera de vestir, juegos...)⁷⁵.

En resumen, a partir del momento en que los alumnos hayan recuperado la confianza en sí, que se hayan enterado de que son capaces de leer un texto literario en español (o en cualquier lengua extranjera), se darán cuenta de que son capaces de leer cualquier texto. Pero, hay que ir más adelante enseñándoles que el placer de leer crece aún más cuando se supera el primer nivel del texto, cuando, a través del texto, se acerca a la cultura, a los referentes de los nativos, y que, tal vez, un día serán capaces de arriesgarse a la lectura de las obras del patrimonio, única manera de apoderarse de estas referencias.

⁷⁵ Véanse los ejercicios presentados por Care & al. en el artículo ya citado "Des dialogues littéraires pour debutants".

ANEXO 1

APROXIMACIÓN A UN TEXTO LITERARIO

EL ECLIPSE

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores. de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

(Augusto MONTERROSO, *Cuentos, fábulas y lo demás es silencio*, Alfaguara. Madrid, 1996)

La elección de este texto corresponde a criterios ya enumerados: es un texto íntegro, fácil, se trata de un texto breve, apto para despertar el interés y relacionarse con el bagaje sociocultural de los alumnos (es decir sus conocimientos previos, su enciclopedia como la llama U. Eco), con una cohesión interna fácil de aprehender (las relaciones sintácticas no son demasiado complejas), con un léxico bastante usual, y homogéneo desde el punto de vista de la enunciación (un narrador externo único que cuenta una historia según una estructura y un esquema conocidos del lector).

Por si acaso, habrá que (re)activar unos conocimientos previos, el profesor podrá decir algunas palabras a propósito de la colonización y evangelización de los españoles, los sacrificios humanos en la civilización maya, los eclipses y el terror que impartían a la gente en los tiempos remotos; averiguará si saben algo de Aristóteles y Carlos V.

Por fin se tratará de una lectura "desescolarizada"⁷⁶ es decir que no dará pretexto a ejercicios gramaticales o de conjugación ni a cualquier tipo de ejercicio escolar (dictado, comprobación, resumen, búsqueda de léxico en los diccionarios, etc.). Tampoco dará lugar a una evaluación certificativa, pero sí a una evaluación formativa. Esas condiciones son imprescindibles si queremos conseguir el objetivo de que los alumnos lean un texto en lengua extranjera tal como lo harían en su lengua materna, de una manera global y con los mismos objetivos: divertirse, construir representaciones, soltar la imaginación, encontrar informaciones, formarse...

Se anuncia el título *El eclipse* y se pregunta a los alumnos con qué tipo de texto (de género) pueda relacionarse el texto que se va a leer⁷⁷.

⁷⁶ R. Stembert: "¿Hay un lugar para la literatura en la clase de lengua?", *Puente*, núm. 82. septiembre de 1995.

⁷⁷ Según el alumnado, es aconsejable prescindir de esta introducción que puede romper el suspense y orientar cierta lectura con demasiada antelación.

Antes de empezar la lectura, hay que despertar la motivación de los alumnos diciéndoles que se va a leer un texto raro de un autor hispanoamericano. Es un texto raro, porque, seguramente, va a recordarles otra historia que todos conocen. También se los advierte de que la lectura va a desarrollarse según dos modalidades: una lectura progresiva (que consistirá en descubrir el texto fragmento por fragmento) y una lectura de tipo "narración arbolescente" adaptada de "Les livres dont vous êtes le héros"⁷⁸.

Acto seguido, el profesor distribuye a los alumnos el fragmento siguiente que él mismo va a leer en voz alta. Es muy importante que los alumnos dispongan del texto y que el incipit sea leído primero por el profesor, puesto que los alumnos están acostumbrados a ese uso escolar, puesto también que el ritmo de ese tipo de lectura es más lento que la lectura silenciosa, esa práctica facilitará a los alumnos el acceso a grupos de significaciones. Además, ya que se entra inmediatamente en la materia de la historia, es de pensar que va a ayudar a construir una representación y, desde luego, a despertar el interés de los alumnos por lo que va a seguir.

CUANDO FRAY BARTOLOMÉ ARRAZOLA SE SINTIÓ PERDIDO ACEPTÓ QUE YA NADA PODRÍA SALVARLO. LA SELVA PODEROSA DE GUATEMALA LO HABÍA APRESADO, IMPLACABLE Y DEFINITIVA..

PREGUNTA: ¿Si estuvieras en la piel de fray Bartolomé que harías? Se recogen las hipótesis.
Es muy importante instalar una pausa lo que permite a los lectores representarse la escena y crear un horizonte de espera.

[Se distribuye el fragmento siguiente. Ahora les toca a los alumnos leerlo en silencio]:

... ANTE SU IGNORANCIA TOPOGRÁFICA SE SENTÓ CON TRANQUILIDAD A ESPERAR LA MUERTE. QUISO MORIR ALLÍ, SIN NINGUNA ESPERANZA, AISLADO, CON EL PENSAMIENTO FIJO EN LA ESPAÑA DISTANTE, PARTICULARMENTE EN EL CONVENTO DE LOS ABROJOS, DONDE CARLOS QUINTO CONDESCENDIERA UNA VEZ A BAJAR DE SU EMINENCIA PARA DECIRLE QUE CONFIABA EN EL CELO RELIGIOSO DE SU LABOR REDENTORA.

PREGUNTAS: ¿Cuál es el elemento de este párrafo que habrá que memorizar para entender la continuación?
- ¿Qué podría ocurrir? Se recogen las hipótesis.

[El profesor distribuye el fragmento siguiente y lo lee]:

AL DESPERTAR SE ENCONTRÓ RODEADO POR UN GRUPO DE INDÍGENAS DE ROSTRO IMPASIBLE QUE SE DISPONÍAN A SACRIFICARLO ANTE UN ALTAR, UN ALTAR QUE A BARTOLOMÉ LE PARECIÓ COMO EL LECHO EN QUE DESCANSARÍA, AL FIN, DE SUS TEMORES, DE SU DESTINO, DE SÍ MISMO.

PREGUNTA: ¿Qué va a ocurrir? ¿Fray Bartolomé va a dejar que lo maten sin intentar algo para salvarse la vida? Si no hace nada, la historia va a terminarse. Si intenta algo, la historia va a rebrotar. ¿Cómo? Se recogen las hipótesis.

[Después se distribuye el fragmento siguiente que los alumnos leen]:

TRES AÑOS EN EL PAÍS LE HABÍAN CONFERIDO UN MEDIANO DOMINIO DE LAS LENGUAS NATIVAS. INTENTÓ ALGO...

PREGUNTA: ¿Van a entenderlo?

COMENTARIO: Hay dos posibilidades:

1. Consigue que los indígenas lo entiendan.
2. El dialecto en el que habla es desconocido de los indígenas. Imaginar lo que puede ocurrir en ambos casos. Se recogen las hipótesis.

[Se distribuye la continuación]:

DIJO ALGUNAS PALABRAS QUE FUERON COMPRENDIDAS.

⁷⁸ Los modelos son *Le conte a votre façon* de Raymond Queneau (1967) en la literatura francesa, *El jardín de senderos que se bifurcan* de J.L. Borges (1941) en la literatura hispánica. Cfr. también. F. Debyser, R. J. De Porla, *Jus d'orange, ou la mort d'un innocent, roman policier programmé*, Créacom, Belc, Paris, s.d.

PREGUNTA: Puesto que los indígenas lo entienden, ¿qué podría decirles para salvarse la vida? Se recogen las hipótesis.

[Se distribuye el fragmento siguiente que será leído por el profesor o por los alumnos]:

ENTONCES FLORECIÓ EN ÉL UNA IDEA QUE TUVO POR DIGNA DE SU TALENTO Y DE SU CULTURA UNIVERSAL Y DE SU ARDUO CONOCIMIENTO DE ARISTÓTELES. RECORDÓ QUE PARA ESE DÍA SE ESPERABA UN ECLIPSE TOTAL DE SOL. Y DISPUSO, EN LO MÁS ÍNTIMO, VALERSE DE AQUEL CONOCIMIENTO PARA ENGAÑAR A SUS OPRESORES Y SALVAR LA VIDA.

-SI ME MATÁIS -LES DIJO- PUEDO HACER QUE EL SOL SE OBSCUREZCA EN SU ALTURA.

LOS INDÍGENAS LO MIRARON FIJAMENTE Y BARTOLOMÉ SORPRENDIÓ LA INCRECULIDAD EN SUS OJOS. VIO QUE SE PRODUJO UN PEQUEÑO CONSEJO, Y ESPERÓ CONFIADO, NO SIN CIERTO DESDÉN.

CONSIGNA: Contar el final. Aquí es muy probable que vayan a imaginar una continuación influida por *El templo del sol de Tintín*.

[Sólo cuando hayan terminado de contar su historia se les distribuirá el último fragmento y se esperará sus reacciones]:

DOS HORAS DESPUÉS EL CORAZÓN DE FRAY BARTOLOMÉ ARRAZOLA CHORREABA SU SANGRE VEHEMENTE SOBRE LA PIEDRA DE LOS SACRIFICIOS (BRILLANTE BAJO LA OPACA LUZ DE UN SOL ECLIPSADO), MIENTRAS UNO DE LOS INDÍGENAS RECITABA SIN NINGUNA INFLEXIÓN DE VOZ, SIN PRISA, UNA POR UNA, LAS INFINITAS FECHAS EN QUE SE PRODUCIRÍAN ECLIPSES SOLARES Y LUNARES, QUE LOS ASTRÓNOMOS DE LA COMUNIDAD MAYA HABÍAN PREVISTO Y ANOTADO EN SUS CÓDICES SIN LA VALIOSA AYUDA DE ARISTÓTELES.

La evaluación formativa consistirá en preguntas presentadas después de la lectura, preguntas como éstas:

- ¿Os gustó la historia? ¿Por qué?

- ¿Os sorprendió el final? ¿Por qué?

- En la historia se alude dos veces a Aristóteles. A vuestro juicio, ¿por qué?

- ¿Se trata nada más que de una historia para divertirnos o bien se puede inferir una moraleja tal como en las fábulas?

- Este texto no puede haber sido escrito por un autor de nacionalidad española. ¿Qué nos permite decir eso? (Es muy probable que ningún alumno pueda contestar a esta pregunta: no saben que los españoles llaman Carlos I al que llamamos Carlos V). Entonces, puesto que saben que el autor es hispanoamericano, para intentar responder, tendrán que releer rápidamente todo el texto a la búsqueda de indicios lingüísticos supuestamente hispanoamericanos. No los encontrarán puesto que no los hay pero esa segunda lectura les ayudará a apropiarse mejor del texto; para el profesor será una oportunidad para evocar a un personaje histórico importante tanto para España como para Europa y alimentar la enciclopedia del alumnado.

- A vuestro juicio, ¿Monterroso conocía la historia de Tintín? ¿Cómo podríamos contestar a esta pregunta? (El cuento *El Eclipse* está sacado de un conjunto de cuentos publicados por primera vez en 1959 mientras que *Tintin et le Temple du Soleil* se publicó por primera vez en 1949 y se tradujo al español en 1961). Ese tipo de pregunta empujará a los alumnos a estar atentos a las fechas de publicación de los libros y a los problemas de la intertextualidad.

Augusto Monterroso nació en Guatemala en 1921 pero se exilió a México en 1944. Es en México donde publicó sus obras: *Obras completas (y otros cuentos)* (1959), *La oveja negra y demás fábulas* (1969), *Movimiento perpetuo* (1972), *Lo demás es silencio* (1978), *Viaje al centro de la fábula* (1981), *La palabra mágica* (1983), *La letra e* (1987).

En 1996, la editorial Alfaguara, volvió a publicar, bajo el título *Cuentos, fábulas y lo demás es silencio*, una muestra significativa de su obra que abarca *Obras completas (y otros cuentos)*, *Movimiento perpetuo*, *La palabra mágica*, *La oveja negra y demás fábulas* y *Lo demás es silencio*. También se pueden encontrar algunos relatos breves de Monterroso en las pequeñas antologías publicadas por Edelsa en su colección "Leer es fiesta", más en particular en *América latina cuenta* (Edelsa, Madrid, 1990) y *Cosas que pasan* (Edelsa, Madrid, 1990).

ANEXO 2

Una tarde de lluvias primaverales cuando viajaba sola hacia Barcelona conduciendo un automóvil alquilado, María de la Luz Cervantes sufrió una avería en el desierto de los Monegros.

(G. GARCÍA MÁRQUEZ, *Doce cuentos peregrinos*, Bogotá, Oveja negra, 1992)

Una tarde lluviosa del mes de noviembre de 1975, al regresar a casa de forma imprevista, encontré a mi mujer en la cama con otro hombre.

(J. MARSÉ, *El amante bilingüe*, Barcelona, Planeta, 1990)

Al anochecer, cuando llegaron a la frontera, Nena Daconte se dio cuenta de que el dedo con anillo de bodas le seguía sangrando.

(G. GARCÍA MÁRQUEZ, *Doce cuentos peregrinos*, Bogotá, Oveja negra, 1992)

Elena estaba depilándose las piernas en el cuarto de baño cuando sonó el teléfono.

(J.J. MILLÁS, *La soledad era esto*, Barcelona, Destino, 1990)

Hay apodos que ilustran no solamente una manera de vivir, sino también la naturaleza social del mundo en que uno vive.

(J. MARSÉ, *Últimas tardes con Teresa*, Barcelona, Seix Barral, 1975)

Recuerdo que aquella tarde, poco antes de que diesen las ocho, el Superintendente General de Z -en cuya residencia particular prestaba mis servicios como mayordomo- reclamó mi presencia en la biblioteca.

(J. TOMEIO, *El mayordomo miope*, Barcelona, Planeta, 1990)

- No se preocupe, Bautista, y deje de temblar- me dijo aquella mañana el señor Marqués. Lo que voy a encargarle es fácil.

(J. TOMEIO, *El castillo de la carta cifrada*, Barcelona, Anagrama, 1988)

Esa mañana, cuando el cónsul Bertoldi fue a visitar la tumba de su mujer, se sorprendió al comprobar que la señora Burnett no había dejado una rosa sobre la lápida.

(O. SORIANO, *A sus plantas rendido un león*, Madrid, Mondadori, 1987)

El día que cumplió cuarenta años, doña Lucrecia encontró sobre su almohada una misiva infantil, caligrafiada con mucho cariño.

(M. VARGAS LLOSA, *Elogio de la madrastra*, México, Grijalbo, 1988)

La carnicería La Equitativa es, como otros tantos expendios del ramo, un establecimiento nada llamativo, pero hoy, en contraste con la plácida tarde reinante, parece una fortaleza sitiada.

(V. PIÑERA, *La carne de René*, Madrid, Alfaguara, 1985)

Los "domingos" en la casa de mi abuela comenzaban, en realidad, los sábados, cuando mi padre por fin me hacía subir al auto.

(J. DONOSO, *Este domingo*, Barcelona, Seix Barral, 1976)

Los días más insólitos de mi vida los pasé en Amirbar.

(A. MUTIS, *Amirbar*, Bogotá, Norma, 1990)

Creo que alguien te busca, hay un carro que toca el claxon.

(J.B. RIBEYRO, *La juventud en la otra ribera*, Barcelona, Argos Vergara, 1983)

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, G., Davister, J. y Denyer, M. (1998): *Lisons futés*, Bruxeiles, De Boeck.
- Beguín, A. (1982): *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*, Paris, L'Ecole.
- Cable* (1991), núm. 2, abril, Dossier "Lecture".
- Care, J. M. y cols.: "Des dialogues littéraires pour débutants", *Le français dans le monde*, núm. 230.
- Cicurel, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Coilaque de Cerisy (1981): *L'enseignement de la littérature*, Paris-Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Denyer, M., Janssen, D. y Navarro, M. (1998): *Leer con tino*, De Boeck.
- Duchet, C.: "Pour une socio-critique ou variations sur un incipit", *Littérature*. núm. 1.
- Eco, U. (1985): *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- Fernández López, M: del C. (1995): "Materiales para la comprensión lectora", *Cuadernos Cervantes*, núm. 2, mayo.
- Gaonac'h, D.: "Les composantes cognitives de la lecture", *Le français dans le monde*, núm. 255.
- Gaonac'h, D. (1990): "Les stratégies attentionnelles dans l'acquisition d'une langue étrangère", *Le français dans le monde*, num. spécial, février-mars.
- Goldenstein, J. P. (1990): *Entrées en littérature*, Paris, Hachette.
- Hernández Blasco, M: José (1990): *Lo que hay que leer*, Madrid, Difusión.
- Munby, J. (1968): *Read and Think: Training in intensive Reading Skills*, Londres, Longman.
- Papo, E., y Bourgain, D. (1989): *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Hatier, coll. LAL.
- Peytard, J. y cols. (1988): *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier, coll. LAL.
- Poletti, M. L. (1988): La mise en scène du texte ou comment entrer en lecture, *Littérature et Enseignement*", *Le français dans le monde*, num. spécial, février-mars.
- Sale, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- Tomeo, J. (1988): *Historias mínimas*, Madrid, Mondadori.
- Uriz, Francisco, J. (1990): *América Latina cuenta*, Madrid, Edelsa / Edi 6.
- Uriz, Francisco, J. (1990): *España cuenta*, Madrid, Edelsa / Edi 6.
- Valderrania, I.: "Le test détourné", *Le français dans le monde*, núm. 265.
- Verrier, J. (1988): *Les débuts de romans*, Paris, Bertrand-Lacoste.