

Fundamentación de la Didáctica de la Literatura

Eduardo TEJERO ROBLEDO

«La imposición que el lírico ejerce sobre el lector, y el esfuerzo de éste para hacerse uno con él, pueden dar fruto o no darlo en absoluto. Pero el contacto rara vez se produce sin agentes interpuestos, lo cual aporta otro elemento diferenciador de la comunicación docente. Entre el poeta y el lector, media, casi permanentemente, la *institución literaria*, a través de la crítica, la *docencia* y la industria editorial, que actúan sobre ambos y los predisponen o indisponen. La institución crea ambientes propicios para un tipo de arte y no para otro; retira lectores de un poeta y los empuja hacia otros.»

(LÁZARO CARRETER, F.: *De poética y poéticas*)

Al intentar en estas páginas aportar rigor científico a la *Didáctica de la Literatura*, en servicio de docentes afanados en la misma, nos proponemos integrar la *perspectiva psicológica*, el *componente pedagógico*, el *enfoque social* y ciertas *teorías literarias*, de manera que tenemos en cuenta a los receptores del acto didáctico (en especial a los niños y niñas de Educación Infantil y Primaria), al entorno comunicativo en que ellos viven y a la fundamentación de la materia que nos ocupa.

Aunque como «sistema modalizante secundario» (Lotman), la Literatura muestra cierta especificidad respecto a la lengua natural, sin embargo, todos los teóricos asumen la inevitable vinculación entre ambas, pues es a partir de la manipulación del código lingüístico como se configura el arte verbal.

Por tanto, para procurar un perfil riguroso a la *Didáctica de la Literatura*, es necesario dejarse orientar por las corrientes lingüísticas que analizan los procesos mediante los cuales el ser humano adquiere la competencia lingüística, y, simultáneamente, por las teorías que se ocupan de brindar modelos de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

1. LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Aludiremos, inicialmente, a las aportaciones de la *psicolingüística*.

Osgood, Sebeok y Dielbold presentan tres enfoques metodológicos en el estudio del lenguaje: el *lingüístico*, el de *la teoría de la información* y el de *la teoría del aprendizaje*. Entienden la psicolingüística como el estudio científico de los procesos de codificación y decodificación en el acto comunicativo, en la medida en que ponen en relación estados del mensaje con estados de los comunicantes.

Se trata de saber qué hay que decir, con qué tipo de mensaje, en qué situación concreta, etcétera.

Aunque en la adquisición de los «saberes» hay un nivel en el que predomina la comprensión y otro cuyo centro es la mecanización o habituación, cualquier componente lingüístico que se estudie, cualquier destreza lingüística que se ejercite, tiene que darse en el *marco comunicativo*.

La psicolingüística asume los presupuestos de la *gramática generativa*: la creatividad de la lengua; la dicotomía: competencia y realización. El concepto de «competencia» es relacionado con los procesos cognoscitivos del cerebro humano; y el de la «realización», con los factores que la pueden afectar: distracciones, fatiga, excitación emocional o nerviosa, etcétera.

Esta orientación distingue entre el lenguaje como sistema externo y el lenguaje como capacidad de aquel que lo utiliza. Se interesa por la apropiación del sistema por parte del individuo: el papel de los hábitos verbales preestablecidos en la adquisición y retención de los materiales verbales; las diferencias individuales en la conducta verbal; el grado en que las condiciones pueden modificar este tipo de conducta: condiciones extralingüísticas o contexto verbal. Los temas más frecuentemente abordados son: lenguaje y pensamiento, lenguaje y creatividad, lenguaje y su adquisición, terapia de los trastornos del lenguaje, la enseñanza de la lectura y escritura, enseñanza y motivación...

La motivación para el aprendizaje puede obtenerse entre otros factores:

- Por el atractivo de las actividades y porque los alumnos son considerados y se sienten sujetos activos de su propio aprendizaje.
- Por la correlación coherente entre objetivos y actividades.
- Por la percepción de los progresos y su utilidad.
- Por el interés intrínseco de los temas y textos propuestos.

Dentro de las diversas teorías sobre adquisición del lenguaje nos referiremos brevemente al: A) *behaviorismo o conductismo*, B) *teoría mentalista* de Chomsky y C) *modelos cognitivistas*.

A) El *behaviorismo* o *conductismo* (Watson, Pavlov, Skinner) propone como base de la adquisición del lenguaje el esquema estímulo-respuesta. En esta concepción el lenguaje se reduce a un conjunto de respuestas verbales a situaciones. El aprendizaje se fundamenta en la imitación y analogía. Requiere repetición como refuerzo. Los ejercicios lingüísticos de tipo conductista son válidos subsidiariamente para recuperación de deficiencias específicas: dislexias y otros trastornos del lenguaje.

Bloomfiel es el representante del estructuralismo americano que sigue esta teoría mecanicista de la lengua. En su obra *Language* se aprecia la dependencia de la doctrina psicológica conductista conocida como «behaviorismo». Asume que el lenguaje es la respuesta a un estímulo. Uno de los aspectos de su trabajo, que ha tenido mayor influencia, es la división de la oración en constituyentes inmediatos, lo que posibilita analizar una oración paso a paso, hasta llegar a los elementos mínimos. Sus comentarios sobre el aprendizaje de las lenguas también han alcanzado resonancia. Subraya la importancia de enseñar primero a hablar la lengua antes que practicar la lectura y la escritura. La progresión aludida fue asumida en la orientación didáctica de los *Programas renovados* y se mantiene como secuenciación adecuada en el *Diseño Curricular Base* de Educación Infantil y Primaria, puesto que el uso del código oral es más espontáneo que el escrito.

B) La *teoría mentalista* o *innantista* de N. Chomsky, Lenneberg y otros, considera que el cerebro del niño posee ciertas características innatas que se corresponden con las categorías universales abstractas y el sistema de organización subyacente en su lenguaje. Por ello, es capaz de entender y producir un número ilimitado de secuencias a partir de un número restringido de reglas.

Aunque la repetición y el esfuerzo pueden estimular el desarrollo del lenguaje, el sistema nervioso del niño está naturalmente dotado para registrar la estructura sintáctica básica de aquel.

Esta teoría juzga que no existe proporcionalidad absoluta entre los estímulos del ambiente y los resultados del habla, pero concede a la calidad del entorno el efecto de enriquecer la *competencia* lingüística.

Didácticamente los principios *generativistas* son altamente rentables, puesto que la creatividad del hablante puede generar múltiples enunciados a partir de reglas generales y de transformación. Tal capacidad creativa rinde de manera relevante en la manipulación y recreación del lenguaje en sus funciones lúdica y poética.

La aptitud lingüística de todo niño —potencia que debe actualizarse en un medio lingüísticamente sugerente— atraviesa períodos de maduración que, de no ser aprovechados, se pierden para siempre.

Misión importante de la escuela es, por tanto, proveer a los niños de con-

textos lingüísticos ricos y estimulantes que activen su creatividad lingüístico-literaria.

C) Los *modelos cognitivistas* se sitúan dentro de una perspectiva genética. Entre ellos, la *teoría de Piaget* ofrece como noción esencial la actividad estructurante del sujeto en relación con el medio (teoría de la génesis del desarrollo intelectual o *constructivismo*). Defiende que el pensamiento es anterior al lenguaje y tiene como origen la función simbólica, que se manifiesta en la imitación y el juego, y se acrecienta por el lenguaje. Su determinación de las fases del desarrollo cognitivo: etapa preoperacional (dos a siete años), etapa de las operaciones concretas (siete a diez años) y etapa de las operaciones formales (once a catorce años), permite adaptar la enseñanza de la lengua al ritmo evolutivo del niño y no incorporar la reflexión abstracta sobre la misma hasta el momento apropiado.

En el pensamiento *preoperatorio*, las operaciones lógicas son todavía imposibles; las conclusiones se basan en la experiencia inmediata. En consecuencia, en este estadio conviene explotar didácticamente los elementos sensoriales, rítmicos, lúdicos de las creaciones o producciones literarias especialmente de *tradición oral*.

En la fase de las operaciones *concretas* se ejercitan ya las operaciones lógicas, pero son posibles únicamente en presencia de la experiencia inmediata y no fuera de ella. Parece que es el momento adecuado para introducir la práctica de *talleres* de producción, manipulación y recreación de *textos* por parte de los propios alumnos.

En la etapa de las operaciones *formales* el niño domina los códigos lógico-verbales, que garantizan el paso de un juicio a otro en el plano lógico formal. La *Didáctica de la Literatura* puede completarse con la recepción de textos del patrimonio literario.

Por su parte, el *modelo interactivo* (Luria, Vigotsky, Bruner...), sostiene la importancia de las interacciones interpersonales entre niño y adulto en el contexto general de la cultura. En todo aprendizaje el adulto debe actuar de manera que el niño tenga la ocasión de establecer relaciones entre los signos y los hechos. Sólo a través de esta interacción podrán los niños descubrir los modos de empleo en su adquisición lingüística y cómo los mismos signos pueden asumir usos diversos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se aprecia una alta correlación entre motivación y asimilación. Las operaciones mentales y la adquisición del lenguaje se desarrollan conjuntamente según esta perspectiva. Semejante concepción subraya el protagonismo del maestro como animador en la *Didáctica de la Literatura* a partir de su propia competencia y sensibilidad para seleccionar, presentar y recrear productos literarios, e incluso crear textos propios

como estímulo coherente en su acción educativa, capaz de conducir la empatía de los niños respecto a la lengua literaria.

A. R. Luria alude a la progresiva emancipación de los signos lingüísticos respecto de los objetos y situaciones. En las primeras etapas del desarrollo, la palabra está entrelazada con la situación, el gesto, la mímica, la entonación, etcétera, de ahí el rendimiento de las técnicas de *dramatización* que aúnan desde una dimensión globalizadora el desarrollo de las diferentes capacidades del niño en su expresión (técnicas motoras, representación icónica y simbólica).

En una etapa posterior esta referencia objetual de la palabra se emancipa progresivamente de estas condiciones, pero conserva estrechos lazos con la situación práctica. Sólo en la fase adulta se utiliza la palabra desde los enlaces lógicos que la constituyen en el nivel semántico de la lengua y pueden ofrecerse las condiciones para el análisis, con metodología sistemática, de sus posibilidades y producciones simbólicas y metafóricas en textos literarios.

La *Literatura* estimula con su incitación a la creatividad la necesidad biológica de un ser en crecimiento.

II. EL COMPONENTE PEDAGÓGICO

La Didáctica específica de la Literatura debe inscribirse en un marco que recoja los presupuestos pedagógicos generales sustentadores de una escuela renovada y de calidad. En esta línea son especialmente indicados los contenidos en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989) y en el *Diseño Curricular Base de Educación Infantil* (MEC, 1989) y *Primaria* (MEC, 1989), cuyos ejes asumimos, para colaborar en los procesos pedagógicos de cuya marcha depende la calidad de la Educación. Así: la orientación educativa; la investigación; la evaluación y la innovación-experimentación.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje los elementos de la programación (objetivos, contenidos, secuenciación, metodología, evaluación) deben provocar la más idónea interacción profesor-alumno.

La intervención educativa del profesor atenderá a los siguientes principios:

- Nivel de desarrollo del alumno según la psicología evolutiva.
- Construcción de aprendizajes significativos, es decir, motivadores, conectados con la realidad, utilizables; que propicien la autonomía del educando; que permitan modificar los esquemas de conocimiento y favorezcan la actividad del alumno, la cual, dentro de un marco *constructivista*, se concibe como un proceso de naturaleza interna y no simplemente manipulativa, o sea, implica un proceso de reflexión sobre la acción.

- Principio *interactivo*: aunque el alumno es quien en último término construye, modifica, coordina sus esquemas y, por tanto, es artífice de su proceso de aprendizaje, el profesor también debe intervenir en dicho proceso brindándole la ayuda pedagógica conveniente para que aquél pueda llegar a solucionar lo que por sí solo no podría. La intervención educativa es, por tanto, un proceso de interactividad y de intervención intencional responsable.

En este sentido, según el capítulo XIII del *Libro Blanco para la Reforma*, referido al Profesorado y su Formación, el Profesor debe asumir las siguientes funciones:

- Ser el «organizador de la interacción de cada alumno con el objeto objeto de conocimiento».
- Actuar como mediador «para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo, y entre estos y el profesor correspondiente».
- «Reproducir una tradición cultural, pero también generar contradicciones y promover alternativas; ... diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora.»
- Ser «un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante.»

Por tanto, la formación inicial de todos los docentes supone, además de unos estudios de «contenidos» científicos, culturales y pedagógicos, un conocimiento profundo del ciclo o etapa en que van a trabajar, y de los recursos de investigación educativa que les permitan llegar a conocer las situaciones específicas en las que se desarrollará su labor, así como un conocimiento completo de la materia o materias que deberán enseñar; y adquirir la capacidad para realizar diseños disciplinares e interdisciplinares coherentes.

Todo ello implica una formación fundamentada en el paradigma de «profesor-investigador».

En relación con la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Literatura, el *Diseño Curricular Base* tanto de Educación Infantil como de Primaria aporta las siguientes directrices orientativas:

EDUCACIÓN INFANTIL (Primer tramo: cero a seis años)

En esta etapa el bebé va progresando hacia una actividad motora cada vez más voluntaria y con progresivo control de su cuerpo; requiere no sólo estímulos físicos sino sobre todo actividades en que el adulto se implica con él en relaciones positivas y estimulantes. El contexto más propicio para el aprendizaje infantil es el de la acción, la experimentación, el juego, y el intercambio social.

Los principios pedagógicos generales de *significatividad, funcionalidad* y, especialmente, de *globalización* tienen aquí especial incidencia.

Respecto al *ámbito o área* que nos ocupa, además de los profundos conocimiento de psicología evolutiva, la *Didáctica del Lenguaje Preescolar*, así como la *Literatura Infantil* adquieren una importancia capital.

Entre las tres áreas curriculares propuestas para esta etapa (1. Identidad y autonomía personal. 2. Descubrimiento del medio físico y social. 3. Comunicación y representación) es esta última la que nos atañe más directamente.

En la Introducción al *Área de Comunicación y Representación* el lenguaje se contempla como instrumento privilegiado de comunicación interpersonal y consigo mismo.

Entre los *Objetivos generales* del Área entresacamos los que inciden en el lenguaje verbal y la expresión estética:

- Utilizar las diversas formas de representación (lenguaje oral y escrito, expresión plástica, dramática, corporal, musical...).
- Expresar sentimientos, deseos, ideas mediante el lenguaje oral.
- Comprender y reproducir algunos textos de tradición cultural (adivinanzas, canciones, refranes, dichos, cuentos, poesías, trabalenguas, reahílas...).
- Leer, interpretar y producir imágenes.
- Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos en relatos, diálogos...
- Aprender a apreciar diversas obras artísticas, atribuyéndoles algún significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenezcan.

Los *Bloques de contenido* que se establecen son:

1. *Lenguaje oral.*
2. *Aproximación al lenguaje escrito.*
3. *Expresión Plástica.*
4. *Expresión Musical.*
5. *Expresión Corporal.*
6. *Relaciones, medida y representación del espacio.*

En todos los Bloques los contenidos van distribuidos y referidos a *conceptos, procedimientos y actitudes*.

Las *Orientaciones didácticas* recomendadas indican que el lenguaje oral de los niños debe ser estimulado tanto en los aspectos de producción como de comprensión; la finalidad de relación adulto-bebé prima sobre el contenido de la comunicación.

La competencia lingüística del niño depende de la calidad del lenguaje que oye a los adultos. De ahí deriva la necesidad de estimulación lingüística rica, variada, de complejidad creciente y adaptada a las posibilidades, intereses y motivaciones del niño. Además, el profesor debe atribuir significado e intencionalidad a las expresiones aún poco matizadas de los niños, aprovechar situaciones activas y significativas (jugar con el nombre de las cosas, contarles *cuentos*, representar o dramatizar un papel...).

En efecto, la utilización de *cuentos* y *relatos* se presta especialmente para esta estimulación del lenguaje oral. Tales géneros literarios permiten una acción didáctica llena de sentido; al ser convenientemente presentados motivan e incitan a los niños a introducirse exclusivamente a través del lenguaje en mundos distintos al suyo. Si la *narración* se transmite invitando a los niños a predecir lo que puede ocurrir a partir de lo ya relatado, o si se les invita a aventurar hipótesis sobre los personajes, el desenlace o cualquier otro aspecto, se está fomentando en los niños unas estrategias cognitivas que les capacitarán para posteriores aprendizajes y para comprender, sintetizar y crear.

También de los *cuentos* aprenderán sobre el mundo físico y real, sobre cosas, fenómenos y relaciones, sobre actitudes, normas y valores.

La *palabra escrita* se puede ir introduciendo a partir de los nombres de los propios niños escritos en el tablón, colgadores, etc., aunque la mayoría de las actividades que implican al lenguaje escrito en el Centro de Educación Infantil deben ser realizadas por el educador como modelo.

En el contexto de este tipo de actividades hay que destacar nuevamente por su valor intrínseco la *lectura de cuentos*.

Desde los *cuentos* sencillos y manejables a base de imágenes atractivas se accederá al *cuento* escrito. Los libros (de imágenes, cuentos fantásticos, historias de animales...) ocuparán en el aula un *rincón* tranquilo y atractivo, espacio idóneo para que los niños puedan mirarlos, manipularlos, interpretarlos e incluso producir sus propios libros.

EDUCACIÓN PRIMARIA (seis a doce años)

La acción educativa en esta etapa, igual que en otras, se apoya en los procesos de desarrollo de los niños (aspectos evolutivos y psicopedagógicos); procesos que deben mucho al contexto de una cultura determinada.

Resalta la *creciente capacidad de abstracción* por la necesidad de elaborar representaciones para asimilar la realidad, y de identificar y usar símbolos y signos. Ello permite a los niños el aprendizaje sistemático de códigos convencionales (lecto-escritura, numeración, lenguaje musical...). El conocimiento de la realidad no está limitado a la experiencia, sino que progresivamente los niños y niñas son capaces de un conocimiento sistemático, elaborado y científico; por lo tanto asistimos a una *nueva construcción de lo real*.

El dominio del *lenguaje* es uno de los principales instrumentos de progreso como vía del pensamiento y del intercambio social. El uso del lenguaje en la comunicación significativa es un factor decisivo de su desarrollo, que se ve favorecido por la capacidad creciente, que la escuela debe estimular, de analizar la propia lengua y de reflexionar sobre los productos lingüísticos, con la consiguiente mejora de la comprensión y la expresión.

La toma de conciencia de las propias posibilidades motrices, expresivas y lúdicas, y el progreso o avance en estos elementos, facilitan la capacidad de expresividad a la que no es ajena la compleja oferta del *Área de Lengua y Literatura*.

En este período de seis a doce años el niño consolida su identidad; toma conciencia de sus capacidades y limitaciones. La *interacción social* con el adulto y los iguales es fuente de desarrollo y estímulo para el aprendizaje.

La salida de la etapa egocéntrica impulsa comportamientos cooperativos con actitudes de participación, respeto y tolerancia, pilares de la convivencia democrática. El rodaje convivencial forja el aprendizaje, la emulación, el autoconcepto y autoestima. La escuela debería adquirir la categoría de espacio gratificante para el alumno, que aprende, se siente eficaz, competente y apreciado.

Los *Objetivos Generales de la Educación Primaria* precisan distintas capacidades que habrán desarrollado los alumnos al finalizarla. Destacamos algunas:

- Utilizar los diferentes medios de expresión (lenguaje verbal, música, movimiento corporal, producción plástica, etc.) para comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos, desarrollando progresivamente su sensibilidad estética y su capacidad creativa y aprendiendo a valorar y disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, respetando las

peculiaridades de las diferentes lenguas y dialectos y atendiendo a diversas intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

- Analizar las principales características del medio ambiente en el ámbito de su comunidad, valorarlo como elemento determinante de la calidad de la vida de las personas y contribuir activamente y en la medida de sus posibilidades a la defensa, conservación y mejora del mismo.

Las *Áreas* curriculares de la Educación Primaria (1. Conocimiento del Medio. 2. Educación Artística. 3. Educación Física. 4. *Lengua y Literatura*. 5. Lenguas Extranjeras. 6. Matemáticas. 7. Religión (en su caso), tienen por objeto facilitar al profesor la planificación de su labor docente, así como recoger los contenidos científicos, metodológicos, técnicos y actitudinales aportados por las diversas disciplinas que están en la base de cada una de las áreas. Pero hay que integrar los contenidos de estas en torno a ejes *globalizadores*.

Entre las *Orientaciones didácticas generales* para este tramo se sugieren:

- Conectar las actividades de enseñanza y aprendizaje con la vida real del alumno.
- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos, que relacionen los esquemas de conocimiento del alumno con la nueva información.
- Potenciar el interés de los alumnos en el conocimiento de los códigos convencionales e instrumentos de cultura (lecto-escritura, códigos matemáticos, lectura de mapas...).
- Adaptar los métodos y los recursos a cada niño, desarrollando estrategias de actuación de conjunto e individualizada.
- Utilizar métodos y recursos variados.
- Promover la organización de equipos de trabajo con un clima de ayuda mutua y cooperación.

En la *Introducción al Área de Lengua y Literatura* se subraya la comunicación como función primaria del lenguaje y la potencia de éste para la construcción del conocimiento y para el aprendizaje. Aprender la lengua es aprender a usarla, manipularla, crearla y recrearla.

Las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) deben desarrollarse en el transcurso de esta etapa educativa para potenciar el desarrollo comunicativo del alumno.

El dominio de la lectura permite al alumno descubrirla como fuente de saber, de ocio y de disfrute.

El uso autónomo y personal del lenguaje es el mejor camino para potenciar la formación integral de los alumnos.

De los *Objetivos generales* propuestos para el Área, recordamos en síntesis los relacionados con la *Didáctica de la Literatura*:

- Comprender, interpretar, valorar y aplicar mensajes orales y escritos.
- Utilizar diferentes recursos expresivos (entonación, ritmo...) para transmitir mensajes con una determinada intención comunicativa y a través de diversos canales (radio, TV, cómics, carteles publicitarios, etcétera).
- Usar la lectura con finalidades diversas: fuente de disfrute, aventura, ocio, información, aprendizaje...
- Desarrollar la sensibilidad estética y buscar cauces de comunicación creativos.
- Reconocer y respetar las peculiaridades de las diferentes lenguas, dialectos o registros presentes en la comunidad en la que se vive, valorando positivamente su existencia como manifestaciones culturales enriquecedoras.

Los *Bloques de contenido* que se establecen son:

1. Usos y formas de la comunicación oral.
2. Usos y formas de la comunicación escrita.
3. Análisis y reflexión sobre la propia lengua.
4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Todos los contenidos están distribuidos en tres Categorías: *conceptuales*; *procedimentales*; *actitudinales*.

1. *Usos y formas de la comunicación oral*

Se pretende una enseñanza sistematizada y planificada de la lengua oral, que *interrelaciona todas las Áreas*.

Entre los *contenidos conceptuales* deben trabajarse las diversas intenciones comunicativas: narrar, describir, exponer, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etcétera.

En los *procedimientos* se proponen: realización de conversaciones, diálogos, debates, etc; análisis de elementos esenciales y accesorios, ambiguos, equivocados o absurdos, tan presentes en las creaciones de Literatura Infantil.

De los *valores*, destacamos el aprecio por la calidad de los mensajes propios y ajenos y la sensibilidad hacia el aspecto lúdico y creativo del lenguaje oral.

Los textos literarios de tradición oral: canciones, romances y coplas; cuentos y leyendas populares; otras formas (refranes, eslóganes, adivinanzas, dichos populares, historietas locales, etc.) son propuestos para trabajar en los *contenidos conceptuales*; igualmente, los aspectos formales del texto oral (vocabula-

rio, estructuras propias de los distintos textos, recursos expresivos, entonación, pronunciación, ritmo, etc.).

Los *procedimientos* inciden en la comprensión, análisis, comentario y juicio personal de textos orales (argumento, aspectos elementales de la forma, etc.); en la asociación de los textos orales con la propia experiencia y con el propio entorno social y cultural; en la recitación y representación de textos orales literarios y no literarios; en la producción de textos orales (poemas, cuentos, programas de radio, discurso de diverso tipo...), experimentando las posibilidades creativas que brinda el lenguaje oral.

Se fomenta la *valoración* e interés por los textos literarios de tradición oral:

- Aprecio del lenguaje oral como vehículo de emociones, motivos y temas propios de un contexto social y cultural concreto.
- Sensibilidad estética para captar en las manifestaciones literarias los elementos imaginativos, creativos y emotivos que confieren plena expresividad al lenguaje oral.
- Interés por los elementos culturales tradicionales propios de la comunidad en la que vive el alumno y que se recogen en los textos literarios de tradición oral.
- Gusto por la utilización de los diferentes recursos expresivos del lenguaje oral.

2. Usos y formas de la comunicación escrita

De los *conceptos y principios* se subraya la necesidad de comunicación escrita en diferentes situaciones, los distintos medios en que se presenta (libros, periódicos, cartas, carteles, etc.), así como las relaciones entre el código escrito y otros (por ejemplo, respecto a la *Didáctica de la Literatura*, la función de las *ilustraciones* en los libros de Literatura infantil), y la organización, funcionamiento y uso de la biblioteca.

Los *procedimientos* de comprensión lectora así como la expresividad en la lectura son susceptibles de ser trabajados didácticamente con textos literarios, abundantes en sentido humorístico, doble sentido, juegos de palabras, etc. Del mismo modo, permiten aplicar procesos analíticos y sintéticos de resumen, descubrimiento de los elementos narrativos básicos (personajes, acción, escenario) y aspectos formales y materiales (vocabulario, recursos estilísticos, portada, ilustraciones...); desarrollar el juicio crítico.

También se sugiere la producción de textos escritos, tanto los que suponen técnicas de trabajo intelectual (resúmenes, guiones, esquemas...), como el desarrollo de la capacidad comunicativa e imaginativa (narrar, describir, imaginar,

jugar con las palabras, expresar sentimientos...), para lo que puede contarse con el análisis de producciones ajenas modélicas.

Entre las *actitudes* se destaca la valoración de los textos escritos como instrumentos necesarios para desenvolverse en la vida, medio de transmisión cultural y fuente de diversión; el cuidado de los libros como patrimonio de todos, el intercambio de opiniones y preferencias sobre los libros leídos, la formación de criterios y gustos personales en la selección de los mismos, la iniciativa, autonomía y voluntariedad en su lectura, la sensibilidad estética para captar en las manifestaciones literarias los elementos imaginativos, creativos y emotivos que confieren expresividad al lenguaje escrito.

3. Análisis y reflexión sobre la propia lengua

Todos los *contenidos* de este Bloque han de ser trabajados en relación con los anteriores y deben surgir de un planteamiento vivo e imaginativo de la enseñanza de la lengua.

Al final de la etapa se pueden abordar determinadas «estructuras de la lengua que posibiliten un trabajo más a fondo a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria».

4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal

Este Bloque intenta recoger todos aquellos mensajes en los que el lenguaje verbal aparece en relación con otros sistemas de comunicación no verbal (música, gestos, imagen, etc.).

De los *conceptos* se atiende a los mensajes que utilizan sistemas de comunicación no verbal para realzar las posibilidades comunicativas del lenguaje verbal (publicidad, documentales, dramatizaciones, otros géneros artísticos, etcétera), así como los soportes en que se manifiestan estos mensajes (carteles, ilustraciones, «cómic», radio, TV, cine, etc.).

Los *procedimientos* se centran en la comprensión de mensajes que utilizan simultáneamente el lenguaje verbal y otros sistemas de comunicación no verbal, así como en la producción de este tipo de mensajes con distintas finalidades.

Las *actitudes* deben acrecentar el interés y la sensibilidad por la comprensión, producción e interpretación de los mensajes así codificados.

El Bloque 9 del *Área de Educación artística: Dramatización* se refiere a la comprensión de los elementos básicos de una pieza dramática y a la representación escénica de personajes y situaciones. Sus contenidos se conexionan

con aspectos *plásticos y musicales*, sobre todo con los *contenidos lingüísticos*, también con los contenidos de expresión corporal expuestos en el *Área de Educación Física*.

Entre los *conceptos* se alude al movimiento y el gesto interpretativo; la pantomima; el juego dramático (juegos tradicionales o de personaje); la pieza dramática u obra escénica (componentes básicos: texto, espacio, trama, personajes, materiales).

Los *procedimientos* se orientan hacia habilidades de representación con el cuidado del gesto, la voz, el movimiento; a la lectura de textos y observación de situaciones cotidianas como esquemas iniciales de representación; hacia la creación de situaciones dramáticas y resolución de las mismas; a la exploración de recursos materiales (luminotecnia, vestuario, elementos plásticos) para provocar determinado efecto escénico.

Algunos *valores* que se fomentan mediante este Bloque son: aceptación del propio cuerpo; valoración del grupo como medio de creación de situaciones, historias y personajes; utilización de todos los recursos para facilitar la creación de historias; disfrute con la caracterización (disfraces, maquillaje...); esfuerzo y disciplina para conseguir calidad en la representación mediante el ensayo y la organización del trabajo en grupo.

Las *Orientaciones didácticas específicas* perfilan distintas pautas para el tratamiento concreto que han de tener los contenidos más relevantes del Área (Lenguaje oral, Aprendizaje de la lectura y escritura, Producción de textos, La biblioteca, Análisis y reflexión sobre la propia lengua, Literatura):

— *Lenguaje oral*: «El texto oral» se presta a un trabajo sobre textos «acabados»: relatos del profesor, canciones y cuentos de tradición oral, mensajes radiofónicos y televisivos; e igualmente a una tarea lúdica y muy gratificante de recreación (modificando, cambiando el final, buscando título...).

Antes de realizar una audición del texto oral conviene prepararla aclarando cuál es el objetivo que se persigue, anticipando el tema, señalando las ideas principales y aspectos de la forma que pueden ofrecer dificultad, etcétera.

— El *cuento* merece atención especial porque requiere un clima relajado, arte del narrador (voz, tono, gestos), disposición adecuada de los alumnos, etcétera.

También son importantes las actividades de discriminación fonética, auditiva y articulatoria, para reforzar el fonema que ofrece dificultad, por medio de las variadas formas de literatura de tradición: practicar con retahílas, trabalenguas, aliteraciones, juegos fónicos, de frases, hacer ejercicios de eco, etc.), apropiadas de modo particular para los alumnos con necesidades educativas especiales.

— La *dramatización* es un medio idóneo para comunicarse con otros ex-

presar sentimientos, adquirir confianza en uno mismo y, en otro orden, para ejercitar una buena dicción, entonación, gesto, movimiento, desarrollar la memoria en la reproducción de determinados fragmentos, conseguir un estilo personal y creativo en la expresión.

Por otra parte, permite iniciar a los niños en el género literario del teatro y, como ya hemos adelantado, es una de las actividades más rica para programar un trabajo conjunto con el *Área de Educación Artística* y otras.

— El aprendizaje de la *lectura y escritura* requiere una aproximación significativa y funcional, es decir, que los niños encuentren sentido a utilizar la lengua escrita. A través de variadas actividades, el niño identificará el libro como algo interesante, capaz de suministrarle información de interés. Procede releerles las historias que más les gustan, dejarles ojear y hojear libros, aunque todavía no sepan leer, etcétera.

Dado que la *comprensión lectora* es fruto de la *interacción* de los conocimientos del lector y las características del texto, el niño tiene que asumir un papel activo, crítico y creativo para relacionar lo que lee con lo que ya sabe; para posibilitarlo es necesario discutir con los alumnos y aclarar desde el principio el objetivo que se persigue con cada actividad de lectura. Además, el profesor debe acompañarlos durante todo el proceso y después en el juicio personal sobre lo leído.

— En relación con la preparación de la *lectura*, se requiere motivar y estimular al niño para esa actividad y aclararle los aspectos que puedan ofrecer dificultad de comprensión mediante, por ejemplo, el adelanto del tema antes de leerlo, aventurar qué sucede a partir del título o la portada, contar alguna anécdota que relacione la lectura con sus propias experiencias, etc. Para fijar la atención sobre determinadas partes del texto (títulos, portadas, distribución espacial del mismo, presencia o no de divisiones o capítulos), el maestro podrá facilitar el significado de cada uno de estos indicadores y fomentar una actitud de búsqueda activa de los mismos. El trabajo de comprensión puede completarse a través del análisis de determinados aspectos (identificación de las ideas principales, diferenciación de hechos reales e imaginarios, interpretación del doble sentido, aspectos sencillos de la forma).

En la lectura hay que poner en juego todos los conocimientos de cada uno al servicio de la interpretación, y enseñar al niño a formular predicciones y promover el juicio personal sobre lo leído.

Las actividades de lectura han de abarcar gran variedad de textos literarios y no literarios, de autor y de los propios alumnos, y textos que se empleen en otras áreas.

Progresivamente el alumno se irá enfrentando a la multiplicidad de textos literarios: poemas, cuentos, etcétera.

— La *producción de textos* debe ser una práctica en la que se enseña al niño a expresar bien una opinión, a estructurar un comentario personal, a narrar sus propios sentimientos y experiencias y, en definitiva, a disfrutar en la creación de sus propios textos. Esto requiere, por un lado, una práctica diversificada de escritura de distintos tipos de textos; por otro, técnicas sistemáticas; por último, la valoración del aspecto lúdico y creativo en los escritos personales. Entre la variedad de textos para codificar se encuentra la creación y recreación de poemas, cuentos y otros textos de autor.

Es importante que el profesor analice la dificultad y posibilidades de los diferentes textos (narraciones, descripciones diálogos, argumentaciones) y las formas propias de cada uno de ellos (por ejemplo, la descripción permite plantear un trabajo específico sobre adjetivos, comparaciones y metáforas; la argumentación, una tarea sobre los nexos lógicos, etc.).

Desde la escuela también es oportuno estimular la creación de textos en que se expresen los propios sentimientos, vivencias, sueños, mundos fantásticos, etcétera.

— Como marco imprescindible en la organización escolar general y muy en particular para este Área, se requiere la potenciación de las *bibliotecas de centro y de aula*, pues la escuela debe asumir como objetivo acercar el libro al niño; aquí el maestro tiene un papel imprescindible en la selección y gradación de los libros y en la orientación individual a cada niño para promover la lectura autónoma. El es modelo y debe leer en presencia de los alumnos y comentar sus propias lecturas.

Procede, además, que se enseñe a los niños a manejarse en bibliotecas mayores y en librerías cualificadas, y a que, poco a poco, acrecienten su biblioteca personal con vistas a la ineludible experiencia de lectura estrictamente individual.

— En el contexto de todos los aprendizajes de este Área, la *Literatura* posee gran importancia. Ya se ha destacado que el trabajo sobre los textos de tradición oral (poemas cuentos, adivinanzas, retahílas...) puede ser un recurso para adquirir vocabulario y dicción clara, proponer actividades lúdicas y de recreación, ser modelo de las producciones de los alumnos para su dramatización, etc. Los textos literarios escritos son imprescindibles en la consolidación del gusto por la lectura, como modelo para las producciones de los alumnos y, por su riqueza lingüística, para el análisis y reflexión sobre la propia lengua.

Las niñas y niños de estas edades son capaces de captar y ser sensibles a los valores de un texto (sonoridad, efectos estilísticos, belleza...), los cuales deben ser comentados explícitamente en las actividades relacionadas con la lectura.

Hay una serie de actividades que implican la búsqueda activa de recursos expresivos y de usos innovadores. Por ejemplo, la creación de textos propios

y la recreación de otros existentes: modificando el principio o el final, alterando la secuencia de los acontecimientos, cambiando el contexto en que se desarrolla la acción.

En esta etapa los niños distinguirán la *poesía de la narrativa y el teatro*, reconocerán determinados recursos expresivos, como la comparación y la metáfora, identificarán determinadas acepciones poéticas de las palabras, para acercarse a la interpretación de los textos y poder valorarlos vinculados a una cultura determinada.

III. EL ENFOQUE SOCIAL

Según el *Libro Blanco para la Reforma* (MEC, 1989), se entiende la educación como un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros y ayudar a que asimilen la experiencia colectiva culturalmente organizada.

A la educación corresponde asegurar que se produzcan los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad mediante una intervención activa, planificada e intencional. En una sociedad democrática se requiere una educación para una convivencia ciudadana pacífica, participativa y exenta de discriminaciones.

Un proyecto educativo es siempre una apuesta por el ser humano y por la sociedad, por un porvenir mejor, más libre y solidario. Las vertientes social y personalizada de la educación se complementan mutuamente. La formación de la persona es educación del ser humano como ser en sociedad y la socialización sólo es posible a través de una educación personalizada. Hay que atender de manera conjunta ambos imperativos.

Desde este enfoque, el *Diseño Curricular Base* pretende:

- La educación moral y social de los alumnos que ha de permitir opciones responsables dentro del pluralismo de la sociedad moderna, respetando al propio tiempo los valores y creencias de otras personas y grupos.
- Una educación no discriminatoria, antes al contrario, orientada a la igualdad de la persona y de sus posibilidades de realización.
- La apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales que la rodean y al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones.

Un interés social unánimemente compartido es el educar no sólo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud y la protección del medio ambiente y, no en último lugar, para el *ocio* y la *cultura*.

En este marco adquiere su genuino entronque el redescubrimiento y recuperación del patrimonio cultural de los distintos pueblos y en especial de la comunidad en que el alumno vive integrado. Aquí encaja coherentemente el trabajo de investigación y trasmisión didáctica de *textos literarios cultos* y de tradición *popular*, necesitados de valoración y reutilización en el aula.

Con ello se contribuye a la identificación con el medio y a la valoración crítica de las propias formas culturales, elementos determinantes de la calidad de vida.

Para la Didáctica que nos ocupa y en este apartado, pueden ser pertinentes ciertas aportaciones de la *sociolingüística*, que atiende a las relaciones entre la sociedad como comunidad de hablantes y esa misma lengua, que le sirve de principal vehículo de comunicación.

Analiza las variedades del lenguaje, formas de hablar o pautas lingüísticas de acuerdo con el grupo de hablantes considerado (dialectos locales, sociales, profesionales) y el grado de formalidad (los registros) en la observación de las reglas y normas establecidas.

Como es sabido, grandes creadores de nuestra literatura han aprovechado estas variedades *diatópicas*, *diastráticas* y *diafásicas* para caracterizar a ciertos personajes de sus creaciones (Juan del Encina, Cervantes, Galdós, Baroja, Cela, Delibes, Martín Santos, Umbral, entre otros.)

Los aspectos que privilegian la atención a los registros y variantes lingüísticas, según los contextos y situaciones en que y desde los que se usa la lengua, deben integrarse en una enseñanza del dominio de estos diferentes registros que sea respetuosa con la cultura y los códigos lingüísticos de los diferentes grupos sociales.

La *sociolingüística* también tiene mucho que aportar a la convivencia de varias lenguas en una nación. Respecto a la *Didáctica de la Literatura* sugiere integrar muestras literarias en lenguas de las distintas comunidades autónomas y de los países de habla hispana.

IV. APORTACIONES DE LAS TEORÍAS DE LA LITERATURA

Dado que las Teorías de la Literatura intentan fundamentar científicamente el problema del lenguaje literario, se convierten en referencia ineludible para cimentar la didáctica específica de la Literatura. Por ello, en este apartado realizamos una síntesis de algunas de sus aportaciones, desde la Retórica clásica a la Estética de la recepción.

a) La Poética y Retórica clásicas

La Poética y Retórica de la antigüedad clásica son las bases teóricas heredadas y punto de partida para las teorizaciones (formalismo, estilística ...), que en nuestro siglo han creado la ciencia sobre el lenguaje literario.

Aristóteles, en la *Poética y Retórica*, legó lo esencial de una tradición, continuada por la cultura latina en la presentación de Cicerón (*El orador*) y Quintiliano (*Instituciones oratorias*) como autores relevantes.

La Retórica había comenzado como ciencia del discurso o texto oratorio, que implicaba una visión globalizadora interesada por la formación del orador-emisor, por el receptor y por el contenido del mensaje, estructurado de acuerdo con cinco operaciones: *inventio* (hallazgo de ideas a tratar), *dispositio* (organización del discurso del modo más pertinente para su finalidad), *elocutio* (selección y combinación apropiada y bella de los elementos verbales, con *figuras*), *memoria* (memorización) y *pronuntiatio* o *actio* (declamación ante el auditorio mediante la voz y el gesto).

Esta ciencia del discurso, al perder su sentido general, se convirtió en ciencia del ornato del lenguaje y desarrolló una taxonomía compleja de procedimientos ornamentales para la adecuación fondo-forma, contenido-expresión, es decir, se centró en la *elocutio*. Tal polarización se debió a causas varias: paso de la República al Imperio con la consiguiente pérdida de la libertad y democracia, la simplificación escolar a lo largo del medievo y su elevado índice de preceptismo, la separación en los siglos XVI y XVII de las *poéticas* o tratados de los géneros y las *retóricas* o tratados de la elocución o expresión.

Las cinco partes de la Retórica, que daban un carácter totalizador al texto y buscaban persuadir y mover al oyente, hacen que la Retórica clásica pueda considerarse alternativa teórica válida frente a visiones parciales y reductoras de la lengua literaria. Del mismo modo pueden anotarse otras aportaciones: la abundante información que proporciona sobre los mecanismos de la palabra poética, ya en los manuales tradicionales o en las reformulaciones de la *Neoretórica*, por ejemplo en la *Retórica general* (1970) del Grupo μ y su redistribución de desvíos o *metáboles* según niveles lingüísticos: *metaplasmos* (morfología), *metataxis* (sintaxis), *metasememas* (semántica) y *metalogismos* (sobre la lógica); las figuras y tropos de la *elocutio* como instrumento metodológico de los recursos verbales; la consciencia de las diferencias de grado entre lengua literaria y lengua corriente, dicotomía constante en las teorías poéticas de nuestro siglo, y la noción de *desvío* para la lengua literaria con recursos verbales que son modificaciones de la lengua común.

Desde este marco la *Didáctica de la Literatura* puede recuperar hoy, como en la formación clásica, la función educadora y de desarrollo integral mediante

una expresión oral coherente, apropiada y personalizada, y una cuidada expresión escrita apoyada en el conocimiento de la complejidad del proceso comunicativo y en los recursos o figuras de tan larga tradición.

Por otra parte, tal legado obliga a conocer ese elenco de procedimientos retóricos para el acceso a la obra literaria de clásicos y modernos, así como a hacerlos inteligibles para la escuela mediante la selección de las figuras más frecuentes y el propósito didáctico de traslación o modernización de la terminología hermética.

b) *El Formalismo*

En nuestro siglo, el grupo de teóricos de la literatura conocidos como los formalistas rusos (Tomachevski, Jakobson, Tinianov, Brik, Círculo Lingüístico de Praga...) ha atendido a la investigación de lo específicamente literario, es decir, se ha centrado en la índole y construcción de la obra en sí misma.

Los formalistas atienden a los rasgos específicos de la obra literaria como genuino objeto de la investigación; a las peculiaridades que convierten una relación verbal en una creación literaria.

En su sistematización inicial los conceptos claves giran en torno al *extrañamiento*, que diferencia el lenguaje literario del estándar; la *dominante* o componente central que rige y organiza el texto; y la *función poética*, caracterizada por Jakobson ya en 1923 al reconocer el verso como figura recurrente, y clarificada y definida en 1958 entre las demás funciones del lenguaje mediante la afirmación siguiente: «La función poética proyecta el principio de equivalencia del eje de selección al eje de combinación.» O sea, en la codificación del texto estético, la equivalencia paradigmática pasa a ser el recurso constitutivo de la secuencia sintagmática y por esto el texto literario manifiesta predominio de *recurrencia* a nivel fónico, sintáctico y semántico.

El principio de *recurrencia* da cuenta de la densidad de repeticiones en el lenguaje literario y con él alcanzan interpretación unitaria muchas de las diversas figuras descritas por la Retórica tradicional.

El *formalismo* propuso una metodología inmanente de acercamiento al texto literario, superando la crítica histórica del siglo XIX que había polarizado su atención hacia las circunstancias externas de la creación de la obra por el autor: biografía, sociedad, país, fuentes, etc., y la crítica impresionista basada en la intuición.

Su método atiende a los diversos niveles de conformación textual: *el léxico poético*, *la sintaxis poética*, *la eufonía* o estudio de los principios de la organización fónica del discurso y *la forma gráfica*.

A partir de estos presupuestos, la *Didáctica de la Literatura* se ha reorien-

tado hacia los textos en sí mismos, más que a los datos externos auxiliares al mismo.

No hay que desatender la *forma* de la obra literaria, pues no es simple envoltura de un contenido, sino elemento dinámico organizador del texto artístico en unidad. Como afirma Lotman, el método de estudio por separado del «contenido» y de las «particularidades artísticas» tan arraigado en la práctica escolar, se basa en una incompreensión de los fundamentos del arte y es perjudicial porque inculca en el lector popular una idea falsa de la literatura como un procedimiento de exponer de un modo prolijo y embellecido lo mismo que se puede expresar de una manera sencilla y breve. El pensamiento del escritor se realiza en una estructura artística de la cual es inseparable.

Las aportaciones de Propp (*Morfología del cuento*, 1928) permiten un análisis fundamentado de los cuentos infantiles fantásticos o maravillosos; su concepto de *función* (acción de un personaje desde el punto de vista de la intriga: alejamiento, prohibición, transgresión, carencia, mediación, acción del donante, reacción del héroe, recepción del objeto mágico, matrimonio...) posibilita descubrir bajo apariencias muy dispares estructuras funcionalmente idénticas.

También son didácticamente adecuados y rentables los niveles de descripción del lenguaje poético (la lengua de las obras de creación estética en cualquiera de sus géneros) propuestos por la *Tesis 3c* (1929) del Círculo Lingüístico de Praga: *Fonología poética, sintaxis poética, vocabulario poético y semántica poética*, niveles incorporados a diversos modelos de análisis y comentario de textos muy divulgados en la enseñanza.

c) *La Estilística*

La estilística, término acuñado en el siglo XIX y relanzado por el suizo Charles Bally (1865-1947) en su *Tratado de estilística francesa* (1909), alude al estudio del estilo o idiolecto -caracteres lingüísticos diferenciales- de un escritor.

Bally teorizó sobre la estilística de la lengua al sistematizar la remesa de irracionalidad, lo extralógico y los elementos portadores de valores expresivos y afectivos en la lengua de una comunidad.

Karl Vossler (1872-1949) acentuó la observación sobre el lenguaje general como parcialmente poético (junto a su finalidad de transmitir ideas) y del lenguaje literario como creación individual hecha de *energía creadora* y de *intuición* del espíritu (estilística del habla).

El hablante actúa en el fondo como artista creador. Al hacerlo se atiene en muy amplia medida a las pautas lingüísticas existentes, pero aporta al menos un poco de novedad y tiene posibilidad de crear lengua (palabras, metáforas,

símiles...), para enriquecer y abrir el espíritu con actividades estimulantes de la creatividad.

Dependen del *idealismo* de Vossler las contribuciones de Leo Spitzer (1887-1960), Amado Alonso (1896-1952) y Dámaso Alonso (1898-1990), quien concreta el objetivo de la *estilística* como la ciencia del habla que estudia todos los elementos expresivos del lenguaje corriente (conceptuales, afectivos, imaginativos); propone un análisis pormenorizado de la *forma exterior* (del significante al significado) y de la *forma interior* (del significado al significante) para acceder a la primigenia emoción que se plasmó en el texto.

También se prima la intuición para alcanzar la comprensión completa del poema en la *Nueva Crítica* norteamericana de los años treinta y cuarenta (Brooks, C., Tate, A., Ransom, J. C., quien acuñó el término en 1941).

Tal movimiento, en contra de la crítica externa (autor, época, impacto emocional del texto en el lector) y en pro de una crítica profesional, diseñó un acercamiento intrínseco a la obra literaria para atender qué es lo que se dice y cómo. Tras una lectura *microscópica* (minuciosa), planteaba dilucidar las técnicas poéticas (ironía, ambigüedad inherente al lenguaje connotativo, paradoja, metáfora, juegos de palabras, símbolos) que dotan de tonalidad (complejos puntos de vista) al texto y que configuran la *tensión* o síntesis entre la extensión (lado denotativo) y la *intensión* (vertiente connotativa) del poema.

Riffaterre, reconductor de la *estilística psicológica* en *estilística estructural* (*Essais de Stylistique structural*), propone como objeto del estudio estilístico los desvíos de las normas interiores al texto, mediante elementos que entran en contraste con él, creando una ruptura de lo esperado. El estudio estilístico puede basarse en estos desvíos, describirlos con rigor y proponer su función en la interpretación del texto.

Además, se vincula a la corriente que privilegia al receptor en el modelo semiótico, de modo que los desvíos se denominan «estrategias» para captar el interés del lector, quien no puede prescindir de las mismas para la interpretación textual.

Por todo ello, en el análisis del estilo Riffaterre integra la orientación semiótica, atenta a la comunicación entre emisor y receptor, y la estructural de observación de los procedimientos de codificación del mensaje utilizados, especialmente los no previsible.

Retomamos, dentro de la estilística idealista, la propuesta de Leo Spitzer, en su artículo «Desarrollo de un método» (en *Estilo y estructura en la literatura española*), de marcada orientación *didáctica* concretada en los siguientes puntos:

- Estudio de la obra en sí misma, sin premisas apriorísticas.

- La obra literaria es un todo, cuyo principio de cohesión interna es el espíritu el autor (su *étymon* espiritual), no al modo de los *formalistas*, que la consideraban signo autónomo.
- La *intuición* puede ser el medio introductorio del análisis, que se verificará con observaciones y deducciones a partir de cualquier elemento lingüístico o literario destacado en las numerosas lecturas del texto.
- El crítico debe tener cierta sensibilidad, simpatía y empatía con la obra y el autor para que, mediante la intuición, capte la totalidad de la obra y el principio generador y configurador de todos sus aspectos particulares.
- Como criterios para distinguir un hecho como estilístico propone: si es muy frecuente, si está acentuado por muchos recursos o es injustificado en su contexto.

Para el acercamiento escolar a los textos literarios y en tiempos en que lo audiovisual absorbe y modifica la imaginación de todos, la *Didáctica de la Literatura* debe revalorizar la empatía hacia obra, autor y mensaje, así como propiciar una primera aproximación intuitiva a los textos, metodología no rigurosa a partir de la Educación Secundaria, pero suficiente para la iniciación literaria en Educación Infantil y Primaria.

d) *El Realismo crítico*

En las propuestas del *realismo soviético*, *realismo crítico* de Georg Lukács, *teoría crítica* de la Escuela de Frankfurt y Walter Benjamin, en la obra de Althusser y otros, hay un punto de partida explícito: el método dialéctico de Marx, que considera la obra de arte y la literatura como un producto de la lucha de clases. Por tanto, para interpretar los textos es fundamental analizar el contexto social e histórico en que se originan.

El *realismo socialista* de la Unión de Escritores Soviéticos (1932-1934) dictaminó la categoría de una obra artística por su alto nivel de conciencia social y por el compromiso del escritor con la clase obrera. El carácter progresista de un texto se afirma cuando vislumbra las posibilidades ideales de desarrollo social de los trabajadores a partir de las peculiaridades del presente.

Para que el arte sea accesible a las masas se exige el compromiso del escritor con los intereses de clase.

Lukács demanda que la novela refleje la realidad, no al modo de la reproducción fotográfica del naturalismo, ni del individualismo de Joyce, Kafka, Becket, Faulkner, sino de un realismo crítico dinámico y evolutivo que iniciaron Balzac, Tolstoi y Dostoyevski.

Bertolt Brecht discrepaba de Lukács al entender el realismo de manera crítica y libre en sus posibilidades formales.

W. Benjamin contribuyó a la crítica literaria socialista con un penetrante estudio sobre Baudelaire y la ciudad como alienación.

La crítica marxista despliega direcciones variadas y es arriesgado presentar una sinopsis simplificadora, pero hay coincidencia en los principios básicos: situación de autores, obras y corrientes literarias en su contexto histórico; análisis científico de la ideología dominante; concienciación del escritor y sus relaciones con el mundo exterior; reflejo de la realidad, etcétera.

La *Didáctica de la Literatura* puede asumir de las aportaciones de este enfoque aquellas que se refieren al compromiso del escritor en contextos en los que los derechos humanos, especialmente la libertad, están conculcados. Asimismo, las que evidencian la vinculación entre la enseñanza de la literatura y la educación en los valores sociales (solidaridad, justicia, utopía...). Pero también advertirá de la incompatibilidad entre creación estética genuina y actitudes estatales dirigistas y en un clima dominado por el autoritarismo.

No cabe confinar la literatura a una simple área en los ciclos de enseñanza, sino incorporarla para orientar el posicionamiento del ser humano ante la vida con esta dicotomía indisoluble: compromiso del autor y respuesta libre y responsable del receptor a los problemas que su sociedad le plantea.

e) *El Estructuralismo*

El enfoque estructuralista centra su atención prioritariamente en el *código* utilizado para la elaboración de la obra literaria. Admite como hipótesis de trabajo que aquella mantiene entre sus partes relaciones estructurantes que hacen de ella un signo autónomo de dependencias internas. Las partes no tienen otro objeto que integrar el todo: cada elemento se reviste de una *forma*, realiza una *función* en la estructura y mantiene *relaciones paradigmáticas* (de elementos equivalentes o mutuamente sustituibles en «verticalidad») y *sintagmáticas* (las de un elemento con otros simultáneamente presentes).

Dicha formulación ya estaba perfilada en las *Tesis de Praga*, dadas a conocer en el Congreso de Lingüística de La Haya (1928) y en el Primer Congreso Internacional de Eslavistas de Praga (1929).

Este estructuralismo inicial, enriquecido por las aportaciones de la semiótica del Círculo de Viena, se desarrolla, amplía y diversamente, en París después de la segunda guerra mundial (R. Barthes, T. Todorov, J. Kristeva, G. Genette, C. Bremond, etc.).

Ciertas aportaciones de los autores citados han fundamentado la *narratología* como ciencia del discurso narrativo y han abierto vías para alcanzar una

delimitación específica de los géneros. Es notable su contribución de modelos pertinentes para el análisis de los diversos textos literarios.

En relación con el discurso narrativo merece citarse, por ejemplo, la propuesta analítica de G. Genette, quien considera:

El *Tiempo*, es decir, el estudio de las relaciones entre el tiempo del discurso y el de la historia. Estas pueden observarse en tres manifestaciones: *orden* (isocronía o anacronías por retrospección y por prospección o anticipación); *duración* o *tempo* novelesco (con cuatro movimientos: elipsis y sumario, pausa y escena, bien para efectos de celeridad, o de ritmo retardado); *frecuencia* (repetición de los acontecimientos de la historia en el relato, según varias posibilidades: 1) contar una vez lo que pasó una vez (relato *singulativo*); 2) relatar *n* veces lo que ocurrió *n* veces; 3) mencionar *n* veces lo que sucedió una vez; 4) contar una vez lo que aconteció *n* veces (relato *iterativo*).

El *Modo*, o sea, las modalidades desde las que se regula la información narrativa. Según la distancia: *modo dialogado* o *relato de palabras* (estilo directo, libre o regido; indirecto, regido o libre; discurso contado. Estas tres posibilidades del relato de palabras pueden realizarse tanto en el discurso pronunciado o exterior como en el discurso interior de pensamientos verbalizados) y *modo narrativo-descriptivo* o *relato de acontecimientos*.

Según la *perspectiva* o *punto de vista* (quién ve): focalización cero o narrador omnisciente; focalización interna, en la que el narrador se sitúa en el interior de un personaje a partir del cual ve a los demás; la visión por fuera o focalización externa (hacia la objetividad).

La *Voz*, esto es, la delimitación de quién habla (autor, narrador, narratario, personajes). El emisor (en 1.^a o 3.^a persona) por su relación al *discurso* puede ser extra o intradieгético; y por su relación a la *historia*, hetero u homodieгético. Cuando la historia es contada por uno de sus personajes se produce el relato homodieгético, en primera persona; cuando lo hace un narrador extraño a ella es heterodieгético, en tercera persona.

Todorov también intentó establecer una sintaxis general de la narrativa al analizar el *Decamerón* y proponer su gramática como esquema general de toda novela.

En principio, el estructuralismo se presenta como un presupuesto que justifica la posibilidad de un análisis científico de los objetos culturales, cuyas manifestaciones fenoménicas son variadas y no responden a leyes fijas.

Hay en el estructuralismo un propósito de definir la estructura universal de la obra literaria, pero no siempre tales universales consiguen la ductibilidad para la interpretación de textos concretos.

Aunque es evidente que desde la órbita de la literatura como hecho comunicativo la atención al *código* muestra un claro reduccionismo, el análisis es-

tructural sensibiliza hacia un tratamiento riguroso de los textos literarios, en su análisis e interpretación.

Además, subraya la conveniencia de considerar los textos como un todo del que se parte para considerar las unidades y sus relaciones y de cuya unidad y cohesión, finalmente, hay que dar cuenta.

El análisis de procedimientos estilísticos ha de hacerse sobre los textos, ganando el interés de los alumnos con ello.

En la dinámica del aprendizaje el reconocimiento de estructuras morfológicas y sintácticas que se repiten con igual o distinto revestimiento léxico (recurrencia) rinde para el conocimiento de la específica complejidad de la codificación de los signos en los textos estéticos, particularmente en los líricos.

Dado que el objetivo de la actividad estructuralista es la reconstrucción de un objeto nuevo, después de descomponer y reconstruir el objeto primero, son típicas dos operaciones: *recorte* (tanto horizontal —sintagmático—, como vertical —paradigmático—) y *ensamblaje*. Desde la perspectiva didáctica, ambas operaciones sugieren la actividad de *manipulación creativa* de los textos y están en la base de muchas de las propuestas de G. Rodari (seguidas en gran número de publicaciones actuales), quien también aprovecha las posibilidades lúdicas de descomposición de los dos componentes del signo verbal según Saussure: *significante* y *significado*, así como las relaciones entre elementos semejantes y diferentes.

Las aportaciones de la semántica estructural brindan conceptos muy aprovechables en la *Didáctica de la Literatura* y para la interpretación de los textos, como los de *campo semántico*, que permiten «lecturas» coherentes de textos dados.

La clásica dicotomía de Saussure *diacronía* y *sincronía* permite organizar la presentación y el trabajo sobre las *unidades temáticas* de *Literatura* en un determinado estadio o momento histórico; o bien, estudiarlas en su evolución.

La elección de una u otra perspectiva dependerá de factores concretos de la situación didáctica. Por ejemplo: la necesidad de motivar a los alumnos con literatura más cercana a su entorno, experiencia existencial o momento histórico.

f) *La Crítica Semiótica*

La semiótica de Peirce enfrenta en su conjunto el problema del conocimiento y observa los signos como medio obligatorio para tomar contacto cognoscitivo con la realidad, siendo por ello más abarcadora que la semiología inducida por Saussure.

Ch. Morris sintetizó, divulgó y trató de aplicar al lenguaje literario las principales tesis de la semiótica. Reelaboró la teoría del signo de Peirce indi-

cando los componentes (signo o vehículo sígnico; designado; interpretante o efecto de los signos en los intérpretes; intérpretes), que intervienen en el proceso por el que algo funciona como signo (*semiosis*), y que pueden estudiarse en tres dimensiones: SINTÁCTICA, SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA.

La *sintáctica* de la obra literaria se ocupa de identificar las unidades funcionales y de precisar su distribución y articulación en unidades más amplias (funciones, secuencias, texto).

Todo texto se deja descomponer en unidades mínimas relacionadas entre sí. Por ejemplo, en narrativa: secuencias, funciones y acciones. Las *secuencias* agrupan las funciones o macroestructuras narrativas básicas que aplicadas a las acciones generan el relato.

En esta perspectiva, *función* es la acción de un personaje desde el punto de vista de la intriga. Propp estableció, como señalamos, 31 funciones en *Morfología del cuento*: ausencia, prohibición, infracción... Las hay cardinales: corresponden al nudo del relato. Otras son secundarias, prolijas o de relleno.

Conocemos como *actantes* de las acciones a los personajes genéricos: héroe, falso héroe, agresor, donante del objeto mágico, víctima y los auxiliares del héroe.

La *semántica* versa sobre el significado que las unidades adquieren en el conjunto de la obra, partiendo del significado lingüístico y viendo en qué y cómo se incrementa o se modifica en el sistema literario. Los aspectos semánticos de todo texto pueden verse desde tres perspectivas interrelacionadas: la simbólica (lo que subyace en forma de símbolos, imágenes o mitos), la social (la obra como reflejo del marco sociocultural en que surge) y la dialéctica (análisis crítico de la sociedad para su transformación).

En la *pragmática* se atiende al signo en relación con sus orígenes, los efectos sobre sus destinatarios y la utilización que hacen de aquel. En suma, el análisis de todo lo que haga referencia directa o indirecta al autor y a los lectores. La pragmática cuenta con las figuras retóricas de la tradición literaria como recursos de persuasión.

La consideración del texto literario como producto semiótico permite aprehender la peculiaridad del mismo y abordar el hecho literario desde la totalidad del circuito de la comunicación social.

Hjelmslev distinguió entre semiótica denotativa y semiótica connotativa. Tal apreciación es importante para interpretar los signos literarios, porque el texto literario, a pesar de su aspecto lineal como producto lingüístico, integra un espesor y una pluralidad de planos que es de origen semiótico. Además del significado lingüístico, la literatura posee nuevos sentidos según los intérpretes.

En los últimos años la *semiótica* se ha desarrollado acogiendo presupuestos estructuralistas, a los que se deben valiosos procedimientos para la descripción

del texto, y ha buscado superar sus limitaciones, ya que el modelo semiótico incorpora el esquema global de la Teoría de la Información (emisor, receptor, mensaje, contexto, código, canal). Trata de constituirse como ciencia del funcionamiento de los sistemas de signos, entre ellos el texto literario y ha supuesto el desarrollo de nuevas teorías como la Estética de la Recepción, etcétera.

El texto es contemplado como vehículo para la interrelación emisor-receptor y reflejo de lo extralingüístico (contexto). Hay interés por la intencionalidad del autor reflejada en la forma de decir o construir su mensaje y en cuestionarse qué pretende conseguir en el oyente y lo que éste capta.

La reinterpretación que Jakobson (1958) realizó respecto de las *funciones del lenguaje*, esbozadas antes por K. Bühler, permite identificar el posible predominio de cada una de ellas (referencial, expresiva, conativa, fática, poética y metalingüística) en la codificación de textos estéticos.

Por otra parte, la llamada *función lúdica* (F. Ynduráin) puede considerarse como soporte de innumerables creaciones de literatura para niños y de tradición oral.

Desde la *Didáctica de la Literatura*, el método semiótico para el análisis e interpretación de textos presenta la ventaja de su globalidad (obra, creador, contexto y receptor quedan integrados).

Al trabajar con el concepto de *isotopía* (reiteración de rasgos de significación en sememas diferentes), se puede profundizar en la unidad y cohesión semántica de los textos literarios.

Además, si el hombre del siglo XX comienza a definirse como *homo significans*, tal metodología favorece la perspectiva interdisciplinar, que acoge en su campo de acción todas las manifestaciones culturales del hombre de hoy.

Igualmente atiende no sólo a lenguaje verbal sino a otros sistemas semióticos como la *gestualidad* (posturas y movimientos que afectan al cuerpo), el *grafismo* (dibujo, pintura), *música* (ritmo y melodías producidos vocalmente o con ayuda de instrumentos musicales), la *cinésica* (a la que competen las orientaciones, los desplazamientos interpersonales, la posición de los sujetos en el espacio frente a objetos, etc.), que entran en juego muy especialmente en el *teatro* como espectáculo.

Corolario de este planteamiento es pretender que los alumnos interpreten también el significado de los elementos no lingüísticos que pueden acompañar a los mensajes.

g) *La Socioliteratura*

La sociología de la literatura (en la que ha destacado Robert Escarpit) aborda la obra literaria en su *génesis* o producción histórica a la que auxilian el es-

tudio biográfico, la psicología (en el trazado personal de un individuo), el psicoanálisis (complejos, procesos inconscientes...); el *status* social y económico y la ideología (entendida como visión estática del mundo frente a utopía o pensamiento ruptural y progresivo); la búsqueda de la armonía de la equilibración (es el caso de las obras *clásicas*), la exaltación del desequilibrio (así en el *romanticismo*), o renuncia a toda armonía (como ocurre en el *ludismo*); la *homología* o visión del mundo de un grupo social idéntica a la de una obra literaria; la *correlación* o similitud de temas, personajes, situaciones, lenguaje de una obra con una determinada sociedad.

La socioliteratura se ocupa de la *función* o vida social e histórica de la obra en el tiempo y en el espacio, proceso en el que cooperan la estadística y la informática. Recoge la *función* aspectos relativos a la comunicación entre texto y lector, mundo de la producción, índice de frecuencia o repetición en temas, tendencias progresistas o regresivas, lector que consume, datos de edición, costes, precios..., y difusión de la obra.

Pero en la búsqueda del mayor número de *mediaciones* (o relaciones de la obra con su circunstancia), la sociología de la literatura se ocupa asimismo de la *forma* o *materialización* del texto en un género literario elegido intencionalmente y de acuerdo con la cosmovisión del escritor.

La estructuración de la obra, desde la perspectiva sociológica, se relaciona con la *lingüística* al relativizar los análisis diacrónicos y sincrónicos por los componentes históricos que intervienen en la formación y transformación del lenguaje; con la *semiótica* al poner en evidencia la función social de los signos; con la *simbólica* al inquirir sobre el origen social de los temas repetitivos o arquetipos; con las ciencias textuales: *retórica*, *estilística*, *sintaxis*... para fijar una tendencia formal de la obra y completar así el análisis sociológico.

La *Didáctica de la Literatura* aprecia en esta teoría la implicación de los textos literarios en la sociedad en que se crean y se reciben. Por ello, impulsa en la práctica docente a educar la sensibilidad y receptividad de los alumnos ante creaciones innovadoras, a brindar el conocimiento de la mediación que ejercen las circunstancias externas en las obras y a valorar la función social del escritor.

h) *La Teoría de la recepción*

Podría calificarse como fenomenología y poética de la lectura, la hora del lector o la atención al receptor, que recupera un papel activo como intérprete de los enunciados.

Ha sido trabajada por la Escuela de Constanza como «estética de la recepción» (W. Iser, H. R. Jauss), por Umberto Eco y otros.

Concede al lector una implicación atractiva y una noción dinámica al texto, que sólo alcanza sentido final ante un lector, un crítico, un público cocreador.

Dada la relativización del significado de los textos literarios, asociada a la variación innumerable de lecturas creativas de los receptores, la obra puede generar goce estético y catarsis a través de identificaciones o modificación de convicciones.

Todo creador de textos se ve abocado a dejar puntos de indeterminación o lagunas en sus descripciones, ya que debe seleccionar detalles, pues la mimesis artística no puede reproducir exhaustivamente todo.

El proceso de lectura se inscribe en la dinámica de la búsqueda del significado pluridireccional y se cuenta con un lector no neutral, porque reúne prejuicios, formas de obras anteriores y expectativas determinadas.

Umberto Eco (*Lector in fabula*, 1979) lanza una propuesta globalizada de la lectura en el ámbito de la semiótica general, para indagar el fenómeno de la cooperación interpretativa de los textos.

Didácticamente las consecuencias de la teoría de la recepción son rentables para nuestra docencia, comprometida a iniciar la formación de lectores e incluso fundamentar la categoría de lectores modelos o críticos; en definitiva, receptores competentes dispuestos a colaborar para dotar de sentido a productos literarios que inicialmente surgieron sin significación cerrada, sino como obra abierta a la recepción lectora en todo tiempo.

i) *La Psicocrítica*

En la crítica literaria hay ciertas direcciones que no tratan de primar el biografismo a la manera positivista del XIX, orientador del análisis literario hacia factores personales considerados deterministas, sino de recuperar la posible carga personal y ambiental transferida a un texto, bien que de problemática detección. (Recuérdese el dato psicociológico de la animadversión hacia los judeoconversos en los siglos XV y XVI. La tensión de aquel vivir conflictivo en personas como Alvarez Gato, Rojas, Fray Luis de León, Mateo Alemán, acabó insinuándose en sus obras de forma soterrada o meridiana. Así lo intuyó y confirmó Américo Castro.)

Freud aplicó los contenidos y técnicas del psicoanálisis (interpretación de los sueños, complejo de Edipo, narcisismo, inconsciente, neurosis o psicopatías, pulsiones...) a las creaciones estéticas presentadas como proyección consciente de los deseos del autor. En casos bien determinados (Edipo, Hamlet, Leonardo, Goethe, Dostoiévsky...) pulsó las relaciones entre biografía (patografía más bien) y producto artístico.

Ch. Mauron creó el método de la *psicocrítica* (1963) o utilización de los

elementos del psicoanálisis al servicio de la crítica literaria, y la ejemplarizó en estudios sobre Corneille, Molière, Nerval, Mallarmé, Baudelaire, etcétera.

Los *mitos*, síntesis de las perennes inquietudes del hombre que se interroga por su origen, su entorno y su destino, y el *símbolo*, objeto, animal, personaje que proyectan hacia una idea y es signo polisémico y expresión de lo psíquico, han sido revitalizados por el surrealismo, la simbolística y la psicología profunda. Nótese el sorprendente atractivo en nuestro tiempo de mitos literarios: Orfeo, Edipo, Electra, Antígona, Prometeo, Sísifo, Ulises... ¿Acaso es posible acceder al análisis crítico de García Lorca, por ejemplo, sin este bagaje mítico y simbólico?

Quizá este mundo de conflictos personales, mitología y simbología carezca de plena consistencia científica, pero constituye referencia ventajosa, si acordamos el problema de la polisemia de la obra literaria y su derecho a hablarnos en distintos niveles o registros.

La *Didáctica de la Literatura* se verá respaldada por la crítica psicoanalítica y el estudio simbólico y mitológico, sin cuyo auxilio mucho de nuestro patrimonio literario culto y popular será inaccesible.

La información en torno a la mitología debería trasvasarse didácticamente en la escuela desde una orientación interdisciplinaria (Historia de la cultura, Religión, Ciencias Sociales...), porque su asimilación rinde a la hora de comprender e interpretar una cultura heredada.

Necesitada de mayor grado de teorización, la *Literatura infantil* se verá beneficiada por una profundización en la génesis de una parcela muy especial: los cuentos de hadas, maravillosos o fantásticos en cuyo sustrato hay una conexión bastante probable con el mundo mítico y de los sueños.

Hasta aquí una selección (también podríamos haber reseñado la *lingüística del texto*, la *pragmática*, la *tematología*, etc.), de diversas Teorías literarias que, eslabonadas y conjuntadas con la perspectiva psicopedagógica y la dimensión social, pueden avalar, en nuestra opinión, la *Didáctica o Pedagogía de la Literatura*.

Universidad Complutense de Madrid

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR E SILVA, V. M.: *Teoría de la literatura*, Gredos, Madrid, 1975.
- ALBADALEJO, T.: *Retórica*, Síntesis, Madrid, 1989.
- ALONSO, A.: *Materia y forma en poesía*, 3.ª ed., Gredos, Madrid, 1977. (Destacamos: *Carta a Alfonso Reyes sobre la Estilística* y *La interpretación estilística de los textos literarios*.)

- ALONSO, D.: *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*, 5.^a ed., Gredos, Madrid, 1971.
- AMORÓS, A.: *Introducción a la literatura*, Castalia, Madrid, 1979.
- ARISTÓTELES: *Poética*, trad. de V. GARCÍA YEBRA, Gredos, Madrid, 1974.
- *Retórica*, trad. de A. TOVAR, Centro de Estudios Constitucionales, 3.^a ed., Madrid, 1985.
- ASÍS, M. D. de: *Formas de comunicación en la narrativa*, Fundamentos, Madrid, 1988.
- Autores varios: *Didáctica de la lengua y la literatura*, Anaya, Madrid, 1988.
- Autores varios: *Sobre didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina*, E. U. «Pablo Montesino», Madrid, 1989.
- Autores varios: *Innovación en la enseñanza de la Lengua y Literatura*, MEC, Madrid, 1987.
- Autores varios: *La Escuela Infantil de cero a seis años*, Anaya, Madrid, 1988.
- BAL, M.: *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*, Cátedra, Madrid, 1985.
- BARTHES, R.: *El grado cero de la escritura y Nuevos ensayos críticos*, Siglo XXI, Madrid, 1973.
- *El placer del texto*, Siglo XXI, Madrid, 1974.
- BEARD, R. M.: *Psicología evolutiva de Piaget*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
- BERNÁRDEZ, E. (comp.): *Lingüística del texto*, Arco/Libros, Madrid, 1987.
- BOBES, M. C., y otros: *Crítica semiológica*, Universidad de Oviedo, 1977.
- BOUSOÑO, C.: *Teoría de la expresión poética*, 2 vols., Gredos, Madrid, 1977.
- CICERÓN: *El orador*, trad. de A. TOVAR y A. R. BUJALDÓN, Alma Mater, Barcelona, 1967.
- CLANCIER, A.: *Psicoanálisis, literatura, crítica*, Cátedra, Madrid, 1976.
- CÍRCULO LINGÜÍSTICO DE PRAGA (1929): *Las tesis del Círculo*, Comunicación, Madrid, 1970.
- CIRLOT, J. E.: *Diccionario de símbolos*, 4.^a ed., Labor, Barcelona, 1981.
- COSERIU, E.: *Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura en Innovación en la enseñanza de la Lengua y Literatura*, MEC, Madrid, 1987.
- DELCROIX, M., y HALLYN, F.: *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*, Duculot, París, 1987.
- DÍEZ BORQUE, J. M. (Coord.): *Métodos de estudio de la obra literaria*, Taurus, Madrid, 1985.
- DÍEZ DEL CORRAL, L.: *La función del mito clásico en la literatura contemporánea*, 2.^a ed., Gredos, Madrid, 1974.

- DIJK, T. A. van: *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona, 1983.
 — *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid, 1980.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J.: *Crítica literaria*, UNED, Madrid, 1978.
- DURAND, G.: *Las estructuras antropológicas de lo imaginario* (1960), Taurus, Madrid, 1982.
- ECO, U.: *La estructura ausente*, Lumen, Barcelona, 1972.
 — *Obra abierta*, Ariel, Barcelona, 1979.
 — *Lector in fabula*, Lumen, Barcelona, 1981.
 — *Tratado de semiótica general*, 3.ª ed., Lumen, Barcelona, 1985.
- ERLICH, V.: *El formalismo ruso. Historia, doctrina*, Cátedra, Madrid, 1976.
- ESCARPIT, R.: *Sociología de la Literatura*, Oikos Tau, Madrid, 1971.
- FERRERAS, J. I.: *Fundamentos de sociología de la Literatura*, Cátedra, Madrid, 1980.
- FORRADELLAS, J., y MARCHESE, A.: *Diccionario de retórica, crítica y terminología literarias*, Ariel, Barcelona, 1986.
- FREUD, S.: *Tótem y tabú*, en *Obras Completas*, t. V, Biblioteca Breve, Madrid, 1972, pp. 1745-1850.
 — *El «Moisés» de Miguel Angel*, en *Obras Completas*, t. V, Biblioteca Breve, Madrid, 1972, pp. 1876-1981.
- GARCÍA BERRIO, A.: *Teoría de la literatura (La construcción del significado poético)*, Cátedra, Madrid, 1989. (Bibliografía fundamental en pp. 481-510.)
- GARRIDO GALLARDO, M. A. (comp.): *Teoría de los géneros literarios*, Arco/Libros, Madrid, 1988.
 — *Introducción a la teoría de la literatura*, SGEL, Madrid, 1975.
- GENETTE, G.: *Figuras III* (1972), Lumen, Barcelona, 1989.
 — *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (1962), Taurus, Madrid, 1989.
- GREIMAS, A. J., y otros: *Ensayos de semiótica poética*, Planeta, Barcelona, 1976.
- GRUPO μ : *Retórica general*, Paidós, Barcelona, 1987.
- GUILLÉN, C.: *Teorías de la historia literaria*, Espasa-Calpe (Austral, n.º 106), Madrid, 1989.
- GUIRAUD, P.: *La Stylistique*, Press Universitaires de France, 7.ª ed., París, 1972.
- ISER, W.: *El acto de leer*, Taurus, Madrid, 1987.
 — *Problemas de investigación de la recepción*, trad. de J. A. MAYORAL en *Estética de la recepción*, Arco/Libros, Madrid, 1987, pp. 215-244.
- JAKOBSON, R.: *Lingüística y Poética*, 2.ª ed., Cátedra, Madrid, 1983.
 — *Ensayos de Poética*, FCE, Madrid, 1977.

- JAUSS, H. R.: *El lector como instancia de una nueva historia de la literatura*, trad. de J. A. MAYORAL en *Estética de la recepción*. Arco/Libros, Madrid, 1987, pp. 59-87.
- *Experiencia y estética y hermenéutica literaria* (1977), Taurus, Madrid, 1986.
- JUNG, C. G.: *Los complejos y lo inconsciente*, Alianza, Madrid, 1966.
- KRISTEVA, J.: *El texto de la novela*, Lumen, Barcelona, 1970.
- LAUSBERG, H.: *Elementos de retórica literaria*, Gredos, Madrid, 1975.
- LÁZARO CARRETER, F.: *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1971.
- *La literatura como fenómeno comunicativo, Lengua literaria frente a lengua común*, en *Estudios de lingüística*, Crítica, Barcelona, 1980.
- *La poética, Función poética y verso libre, y ¿Es poética la función poética?*, en *Estudios de poética*, 2.ª ed., Taurus, Madrid, 1979.
- *De poética y poéticas*, Cátedra, Madrid, 1990.
- LEVIN, S. R.: *Estructuras lingüísticas en la poesía* (Presentación y apéndice de F. LÁZARO CARRETER), Cátedra, Madrid, 1979.
- LOTMAN, J. M.: *Estructura del texto artístico*, Istmo, Madrid, 1978.
- LOZANO, J., PEÑA-MARÍN, C., y ABRIL, G.: *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, 3.ª ed., Madrid, 1989.
- LUKACS, G.: *Prolegómenos a una estética marxista*, Grijalbo, Barcelona, 1969.
- *Significación actual del realismo crítico*, Era, Méjico, 1974.
- MARTOS NÚÑEZ, Eloy: *Métodos y diseños de investigación en Didáctica de la Literatura*, MEC, Madrid, 1988.
- MAYOR, J.: *Presupuestos psicológicos en la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Anaya, Madrid, 1988, pp. 53-77.
- MAYORAL, J.A. (comp.): *Pragmática de la comunicación literaria*, Arco/Libros, Madrid, 1986.
- (comp.): *Estética de la recepción*, Arco/Libros, Madrid, 1987.
- MEC: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, 1989.
- *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*, Madrid, 1989.
- *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid, 1989.
- MEDINA, A.: *Didáctica de la Literatura*, en *Didáctica de la lengua y la literatura*, Anaya, Madrid, 1988, cap. 21.
- MORRIS, Ch.: *Signos, Lenguaje, Conducta*, Losada, Buenos Aires, 1968.
- *Fundamentos de la teoría de los signos*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1985.
- MUKAROVSKY, J.: *Lenguaje standard y lenguaje poético*, en *Escritos de estética y semiótica del arte*, Gustavo Gili, Barcelona, 1964.

- PERETTI, C.: *Jacques Derrida: Texto y deconstrucción*, Anthropos, Barcelona, 1989.
- PETOFI, J. S., y GARCÍA BERRIO, A.: *Lingüística del texto y crítica literaria*, Comunicación, Madrid, 1979.
- POZUELO YVANCOS, J. M.: *Teoría del lenguaje literario*, Cátedra, Madrid, 1988.
— *Del Formalismo a la Neorretórica*, Taurus, Madrid, 1988.
- PROPP, V.: *Morfología del cuento* (1928), 5.ª ed., Fundamentos, Madrid, 1981.
- QUINTILIANO: *Instituciones oratorias*, trad. de I. RODRÍGUEZ y P. SANDIER, 2 vols., Hernando, Madrid, 1942.
- RASTIER, F.: *Sistemática de las isotopías*, en GREIMAS, A.J. y otros: *Ensayos de semiótica poética*, Planeta, Barcelona, 1987.
— *Sens et textualité*, Hachette, París, 1989.
— *Sémantique et recherches cognitives*, Presses Universitaires de France, París, 1991.
- RIFFATERRE, M.: *Ensayos de estilística estructural*, Seix Barral, Barcelona, 1976.
- ROMÁN, M., y DÍEZ, E.: *Diseño curricular y aprendizaje significativo*, Cincel, Madrid, 1989.
- SAINZ RODRÍGUEZ, P.: *Historia de la crítica literaria en España*, Taurus, Madrid, 1989.
- SCHMIDT, S. J.: *Teoría del texto*, 2.ª ed., Cátedra, Madrid, 1978.
- SEBEOK, T. A. (ed.): *Estilo del lenguaje*, Cátedra, Madrid, 1974.
- SEGRE, C.: *Principios de análisis del texto literario*, Crítica, Barcelona, 1985.
- SPITZER, L.: *Estilo y estructura en la literatura española*, Crítica, Barcelona, 1980.
- TINIANOV, I.: *El problema del lenguaje poético*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.
- TODOROV, T. (ed.): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Signos, Buenos Aires, 1970.
— *Gramática del Decamerón*, Taller de Ediciones J. B., Barcelona, 1973.
- TOMACHEVSKI, B.: *Teoría de la Literatura* (1928), Akal, Madrid, 1982. (Prólogo de F. LÁZARO CARRETER.)
- WELLEK, R., y WARREN, A.: *Teoría literaria*, 4.ª ed., Gredos, Madrid, 1974.
- YLLERA, A.: *Estilística, poética y semiótica literaria*, Alianza, Madrid 1974.
- YNDURAIN, F.: *Para una función lúdica del lenguaje*, en *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Fundación «Juan March», Madrid, 1977, pp. 97-115.