

*El cuento fantástico
en el aula de E/LE:
un enfoque pragmático*

María Iglesias Pérez

5 | MEMORIAS DE MÁSTER



*El cuento fantástico en el aula de E/LE:
un enfoque pragmático*

María Iglesias Pérez

No sé exactamente qué es lo que nos conmueve cuando leemos un relato fantástico. Tal vez sea el sentirnos corroídos por la sospecha de que lo que ha sido imaginado, por extraño que sea, tiene un lugar en el mundo y en nuestras vidas.

ALBERTO MANGUEL

N.º 5

Colección: Memorias de Máster



Edita:

Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu

Fecha de edición: 2015

ISBN 978-84-608-5227-8

Imprime: Copysan

Foto de portada: Kazu End de Unsplash

ASELE

www.aselered.org

gestion@aselered.org

ÍNDICE

I. Introducción	7
<hr/>	
II. Fundamentos teóricos	9
<hr/>	
1. El objetivo: el texto literario	9
1.1. Una pareja de baile incómoda. Métodos y literatura: recorrido y evolución	9
1.2. El porqué del texto literario	12
1.2.1. Pros	12
1.2.2. Contras	14
1.2.3. Acerca de los pros y lo contras	16
1.3. Del valor lingüístico a la apreciación estética	17
1.3.1. Competencia gramatical VS. Competencia literaria	17
1.3.2. El enfoque del texto literario	17
1.3.3. Primeras apreciaciones	19
2. El enfoque: la pragmática	20
<hr/>	
2.1. Consideraciones teóricas	20
2.2. La pragmática y la enseñanza de segundas lenguas	21
2.3. La literatura desde la pragmática	22
2.3.1. La literatura como acto comunicativo	22
2.3.2. El texto literario como acto de habla ritual	23
2.3.2.1. Concomitancias	23
2.3.2.2. Diferencias	24
2.3.2.3. Implicaciones pragmáticas	25
3. La herramienta: la literatura fantástica	26
<hr/>	
3.1. Un recorrido fantástico	26
3.1.1. Génesis y evolución	26
3.1.2. Configuración de lo fantástico y lo neofantástico	28
3.2. El cuento fantástico	30
3.2.1. Características	30
3.3. La pragmática desde la literatura fantástica	32
3.3.1. Función del texto	32
3.3.2. Función del escritor	33
3.3.3. Función del lector	33
3.3.4. Consideraciones finales	34
III. Fundamentos prácticos	35
<hr/>	
4. La apuesta didáctica	35
4.1 De la apreciación estética a la actividad didáctica	35
4.1.1. Apuntes iniciales	35

4.1.2. Análisis de necesidades	36
4.1.3. Selección del texto literario	37
4.1.4. Secuencia de trabajo	37
4.1.4.1. Contextualización y presentación del texto	38
4.1.4.2. Fase de lectura	39
4.1.4.3. Interpretación	39
4.1.4.4. Post-lectura	40
4.1.4.5. Evaluación y ¿calificación?	40
4.1.5. Apreciaciones finales	41
4.2. Unidad de trabajo: un cuento	42
4.2.1. El texto: “Peter Pan”	42
4.2.2. El escritor: Fernando Iwasaki	42
4.2.3. Criterios de selección	42
4.2.4. Fases de acercamiento al texto	43
4.2.5. Interpretación	46
4.3. Conclusión a la Unidad didáctica	48
IV. Conclusiones	49
V. Anexos	51
VI. Bibliografía	63

I. Introducción

La literatura en el aula de español como lengua extranjera¹ es, al igual que la poesía para Gabriel Celaya (Vales 2004: 84), un arma cargada de futuro. De futuro, sí, pero también de presente. Con la intención de respaldar dicho aserto, este estudio viene motivado por un interés personal en torno al texto literario como herramienta de trabajo en este tipo de enseñanza. En concreto, y bajo el título “El cuento fantástico en el aula de E/LE: un enfoque pragmático”, se presenta un análisis centrado en las posibilidades didácticas del mencionado formato literario. A estas alturas del siglo no existen voces disonantes: la lista de ventajas asociada al texto literario como recurso didáctico se repite a modo de mantra y el reclamo de una mayor presencia de este en la enseñanza forma parte de un lugar más que común para la crítica especializada. Si tuviéramos que marcar un punto negro dentro de esta corriente de interés colectivo, tendríamos que aludir a la primacía de los planteamientos teóricos o a la ausencia de metodologías claras como cortapisas que los profesores encontramos a la hora de trabajar un texto en el aula. No obstante, frente a las inevitables trabas que pueden surgir en el tratamiento de cualquier recurso didáctico, destaca una fuerte corriente que apuesta por materializar en aplicaciones prácticas los postulados teóricos; posibilitando así que nos movamos en un ámbito de trabajo rico, dinámico y en continua retroalimentación.

Así, haciendo gala de la tendencia a la fusión entre teoría y praxis que nos precede, esta tentativa busca sumarse a los estudios que, como expresaba Jaime Alazraki en otro ámbito, abogan por “un retorno al texto y una lectura que, en lugar de desrealizarlo, permita rescatarlo desde el principio en que se funda y sobre el que se erige como realidad signifiante” (Alazraki 1983: 140). Para ello, la mirada que desde estas páginas lanzamos al texto literario se caracteriza por su naturaleza eminentemente pragmática. El porqué de esta elección se apoya en la idea de que el enfoque pragmático puede facilitar el salto de la teoría a la praxis de una forma funcional y coherente, como trataremos de justificar a lo largo del estudio. Consecuencia del planteamiento inicial, esta propuesta se organiza en dos grandes parcelas, de índole teórica y práctica, diferentes pero necesariamente complementarias.

La primera parte, enmarcada bajo el título de “Fundamentos teóricos”, se subdivide a su vez en tres apartados. En el primero de ellos se efectúa un recorrido por el papel que la literatura ha ostentado en los distintos enfoques metodológicos para, inmediatamente después, exponer los motivos que respaldan al texto literario como recurso válido en la enseñanza de segundas lenguas. En el segundo se propone un acercamiento a las claves de la disciplina pragmática con el objetivo de, a continuación, abordar los puntos básicos a tener en cuenta para trabajar la literatura desde esta corriente de la lingüística. Por último, el tercero de los apartados teóricos se centra en una vertiente literaria muy concreta, la fantástica, puesto que consideramos que gracias a sus características formales y estéticas, que perviven desde el siglo XIX hasta la actualidad, actúa como eslabón entre las diferentes consideraciones teóricas tratadas con anterioridad y, más aún, como bisagra hacia la segunda parte del trabajo.

El segundo bloque, centrado en los fundamentos prácticos, tiene como objetivo mostrar los mecanismos y filamentos sobre los que descansa la productividad del re-

.....
1. De ahora en adelante se utilizará también el acrónimo E/LE.

lato, indagar, en suma, en su efectividad no solo como vehículo literario sino también como recurso didáctico. Las características del cuento y las ventajas que de las mismas se derivan, hacen de este texto una herramienta de trabajo perfecta para el aula de español. Como colofón a esta segunda parte, se presenta una propuesta didáctica que orbita en torno al cuento como objeto de análisis; en concreto y a modo de muestra, se ha elegido un ejemplar perteneciente a la obra cuentística *Ajuar funerario* (Paginas de Espuma, 2004), de Fernando Iwasaki Cauti (Lima, 1961). Por último, en la conclusión final, tomando como referente la propuesta didáctica, se recuperan las ideas más importantes tratadas y se deja, en suma, que sea el lector quien decida si la literatura es, o no, un arma cargada de futuro.

II. Fundamentos Teóricos

I. EL OBJETIVO: EL TEXTO LITERARIO

Se quitó las gafas para dormir. Después, las gafas se deslizaron y siguieron leyendo. Era una novela interesantísima.

JOSÉ VÍCTOR MARTÍNEZ GIL

I.1. UNA PAREJA DE BAILE INCÓMODA.

METODOLOGÍAS Y LITERATURA: RECORRIDO Y EVOLUCIÓN

Desde una perspectiva diacrónica, la literatura se ha caracterizado más por su ausencia que por su presencia en la enseñanza de segundas lenguas. Este hecho está estrechamente ligado a las distintas concepciones sobre la enseñanza que se han ido sucediendo desde el siglo XIX hasta nuestros días por lo que, a continuación, con el punto de mira en el asunto que nos ocupa y bajo la única pretensión de proporcionar una visión general, se propone un somero recorrido por el panorama metodológico. En este punto cabe destacar que, teniendo en cuenta que todo modelo se organiza de forma laxa en torno a dos preguntas —qué es el lenguaje y cómo se lleva a cabo su aprendizaje—, la revisión de las propuestas metodológicas es a su vez un viaje por las teorías lingüísticas sobre las que se fundamentan, sin olvidar, al mismo tiempo, que las coyunturas históricas y las consecuentes necesidades sociales han jugado un papel decisivo en la evolución de la enseñanza de lenguas.

En primer lugar, la literatura aparece como piedra angular del modelo gramatical, extendido especialmente por los ambientes más cultos de Europa desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XIX. Si bien el énfasis recae en el texto literario, este no funciona como objeto de estudio y análisis sino como mero vehículo de traducción y aprendizaje gramatical, planteamiento que lo aleja considerablemente de la atención a la literatura en su dimensión estética. Como alternativa a este surgen otras propuestas, como el Movimiento Reformista² (*Reform Movement*), el Método de Series³ (*Serial Method*) o el Método Directo⁴ (*Direct Method*) que, en general, abogan por desplazar la traducción para otorgar un papel relevante al discurso, al intercambio oral y a la enseñanza de la fonética. No obstante, esta vía de renovación, aunque abre un camino ligeramente diferente al centrarse no tanto en el conocimiento de la lengua como en la habilidad para hablarla —hecho que, a todas luces, supone no solo un gran avance sino también un adelanto de lo que está por venir—, destaca por su naturaleza eminentemente operativa.

Esta tendencia a lo instrumental y pragmático no solo se mantiene sino que se instala como eje axial de la metodología de segundas lenguas a partir de los años treinta.

.....
2. Los integrantes de esta perspectiva —entre los que destacan H. Sweet, P. Passy, W. Victor y O. Jespersen— adoptan una postura muy clara: "Foreign language study should begin with the spoken language of everyday life" (Thomas 2004: 142).

3. François Gouin (1831-1896) apuesta con este método por la memorización y repetición de enunciados ligados a acciones y actividades de la vida cotidiana.

4. Este método, creado por Jespersen con algunas de las consideraciones del Movimiento Reformista bajo el brazo, apuesta por la visión de la lengua como instrumento y propone un modelo de enseñanza similar al aprendizaje que efectúa un niño con su lengua materna. De hecho, algunos de sus puntos básicos y fundamentos epistemológicos conforman también la base del método natural (*Natural Approach*) propuesto por Krashen y Terrel (1977), centrado en la exposición de los alumnos al input y en el desarrollo de otras destrezas (Richards 2007: 179).

Bajo el dominio de las teorías estructuralistas y los postulados psicológicos del conductismo⁵, métodos como el audio-lingual (*Audio-Lingual Method*) en Estados Unidos o el situacional (*Oral Approach* o *Situational Language Teaching*) en Europa, abogan por una concepción del lenguaje como habla y no como escritura. La focalización en lo auditivo y lo oral, fruto de las necesidades lingüísticas de una época de migraciones y guerras, termina por relegar los preceptos del método tradicional, incluyendo, asimismo, cualquier atisbo de empleo de materiales literarios, considerados como propios de un modelo a extinguir, como ajenos a los preceptos del nuevo paradigma de la enseñanza de lenguas.

Con la llegada de los años sesenta se produce un auténtico giro copernicano debido, principalmente, a que la concepción del código lingüístico como sistema de estructuras va dejando paso al interés por su uso, es decir, a la atención a la lengua como vehículo de comunicación⁶. La permeabilidad y flexibilidad del enfoque comunicativo (*Communicative Language Teaching* o *Communicative Approach*) permite poner en práctica diferentes métodos en los años ochenta — como son el nociofuncional⁷ (*Communicative Syllabuses*) o el enfoque por tareas⁸ (*Task-based Language Teaching*) —, aunados bajo el prisma único de desarrollar la capacidad de interacción del estudiante en diferentes contextos comunicativos; modelos donde la literatura tampoco recibió atención específica. Sin embargo, y aquí reside el origen del cambio, la atención a teorías psicológicas, o lo que es lo mismo, el trabajo conjunto de la lingüística con otros campos de estudio, supone un hecho crucial para la evolución y desarrollo del aparato teórico del ámbito que nos ocupa, el cual se abre definitivamente a otras disciplinas y enfoques a partir de los años noventa.

Auspiciados bajo un marco eminentemente comunicativo, la evolución y desarrollo de los planteamientos teóricos favorece que recursos antes no considerados — como la literatura — se hagan hueco en el panorama metodológico y didáctico de segundas lenguas. El papel que juega el texto en el proceso de enseñanza⁹ debe adaptarse a este nuevo enfoque, cuyo eje gira en torno a la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua (L2) se debe llevar a cabo a través de actividades de comunicación en dicha lengua. De hecho, como postula Martín Peris (101: 2000), existen una serie de requisitos para seguir este enfoque en el aula: “a) transmisión efectiva de significado, b) efectuada mediante usos lingüísticos, c) insertos éstos en un determinado contexto, d) con implicación personal de los discentes-comunicadores, e) para la interpretación de los textos aportados al aula o generados en ella”. Aunque más adelante retomaremos esta cuestión, central en el trabajo que nos ocupa, el hecho que nos

.....
5. Esta corriente, conductismo o *Behaviourism*, aboga por el estudio del comportamiento y la conducta humanas en relación con el entorno, combinación de aspectos que consideran determinantes en el posterior desarrollo individual del aprendizaje. Algunos de los principales investigadores de esta corriente teórica son J. Watson, I. Pavlov o B.F Skinner (Pozo 1989: 24-25)
6. En esta línea de interés coinciden los constructos de los célebres N. Chomsky, C. Candlin y H.G. Widdowson, si bien a la apuesta teórica de estos autores se sumó el impulso del Consejo de Europa que, fruto de la creciente interdependencia y cooperación entre países comunitarios, impulsó el conocido como Proyecto de lenguas vivas (1971-1987), centrado en la búsqueda y creación de un sistema homogéneo de enseñanza de lenguas europeas (Acquarone 2000: 54).

7. Durante la investigación teórica para llevar a cabo el método nociofuncional, D.A. Wilkins (*Notional Syllabuses*, 1976) propuso una descripción del sistema lingüístico basándose en los elementos que necesita un hablante para comunicarse en una lengua (Richards 2007: 65). La importancia de este planteamiento recae en la atención al valor comunicativo que tienen los enunciados en la vida real, en el paso de la teoría a la acción.

8. Este método, representado por los trabajos de D. Nunan (*Designing Tasks for the Communicative Classroom*, 1988) se sustenta sobre dos pilares: el aprendizaje consciente y la práctica, siendo la tarea el eje del método, el punto de contacto entre la actividad de clase y la realidad (Zanon 1990: 21).

9. Para un acercamiento a este tema consultar Moyano (2008: 76-77), autor que recoge algunos de los textos literarios de los manuales de español a partir de los años ochenta.

interesa señalar es la relevancia de que, como señala Peris, el enfoque comunicativo focalice su atención más en el proceso y las vivencias del estudiante a lo largo de su aprendizaje que en la meta y contenido del mismo, otorgando así importancia no solo a los elementos intelectuales sino también a los afectivos; ámbito donde la literatura, sin duda, tiene mucho que aportar.

1.2. EL PORQUÉ DEL TEXTO LITERARIO: PROS Y CONTRAS

Como señala Emilio Quintana (1991: 88-90) las primeras propuestas didácticas en torno a la literatura vienen de la mano de autores ingleses, como Povey (*Literature in TESOL Programs: The Language and the culture*, 1967), Widdowson (*Learning Purpose and Language Use*, 1983), Morgan & Rinvulcri (*Once Upon a Time*, 1983), Brumfit (*Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, 1983); Brumfit & Carter (*Literature and Language Teaching*, 1986; *Literature and the Learner: Methodological Approaches*, 1989), Maley & Duff (*The Inward Ear. Poetry in the Language Classroom*, 1989) o Collie & Slater (*Literature in the Language Classroom*, 1990). Estas voces coinciden en destacar las bondades del texto literario y en apostar por una mirada renovada —y renovadora— hacia la literatura como recurso óptimo para la enseñanza. Widdowson lo expresa de la siguiente manera:

In a way literature has suffered as a result of hasty decisions about language teaching methodology. Literature was dismissed as irrelevant because it seemed not to be practical, because it seemed not to offer good models for language learners, because it seemed not to be down-to-earth and to relate to the everyday world which language teaching is supposed to prepare people for. I would question all of these reasons. If you banish literature you've got to have good reasons for doing so, just as you have to have good reasons for re-instating it (Rossner 1983 :34).

Tomando como punto de partida estas palabras, no deja de ser interesante rescatar qué motivos de peso son los esgrimidos para su reposición y, asimismo, cuáles continúan siendo las trabas para su aplicación práctica en el aula; puesto que solo a través de la reflexión sobre este binomio se podrán exponer las claves metodológicas con las que afrontar el texto literario. Muchos son los autores que han destacado las cualidades positivas de la literatura, y en concreto del texto literario, como son, entre otros: Maley (1989: 12), Collie & Slater (1990: 3), Lazar (1993: 14-22), Erkaya (2005: 2), Albadalejo (2007: 5-9) o Acquaroni (2007: 18-21); por lo que, a continuación y a partir de las concomitancias entre los mismos, recuperamos varios de los aspectos, tanto positivos como negativos, que tradicionalmente se ligan al empleo de la literatura, y del texto literario, en el aula.

1.2.1. PROS

• *Universalidad.* La literatura se nutre de una serie de temas y tópicos globales. Recogidos en uno de los poemas más célebres de Miguel Hernández¹⁰, podemos considerar que la tríada “vida, amor y muerte” es, sin vacilación, la esencia del carácter universal de la literatura, si bien de la misma se derivan una nube de tópicos, asimismo colectivos, como son la esperanza, el desengaño, el paso del tiempo, etc. Las fuentes del discurso literario, por tanto, traspasan los límites de las fronteras territoriales y se alojan en una suerte de imaginario común, de forma que, en palabras de Mario Vargas Llosa: (2010: 3): “Cuando la gran ballena blanca sepulta al capitán Ahab en el mar, se encoge el corazón de los lectores idénticamente en Tokio, Lima o Tombuctú”. A la existencia de este lugar compartido por todas las culturas se suma, además, el hecho de que las

.....
10. “Llegó con tres heridas: / la del amor, / la de la muerte, / la de la vida [...]” (Hernandez, M, 2009:)

principales formas literarias también se desenvuelven en torno a una serie de convenciones universales. Bajo la premisa de que las creaciones literarias juegan, renuevan y subvierten las definiciones teóricas que tratan de clasificarlas, podemos aceptar que: “Poetry has rhythm, rhyme and figurative usage; short stories and novels have plots with crises, conflicts and resolutions” (Floris 2004: 2). Por consiguiente, podríamos tomar como aserto —a condición de matizarlo inmediatamente después—, que todas estas concomitancias, las temáticas y las formales, coadyuvan a que, en el acercamiento a la literatura, el estudiante extranjero no camine por vez primera sobre un terreno ignoto, sino sobre las huellas de un bagaje intelectual previo. Por supuesto, el grado de cercanía y conocimiento variará de una persona a otra y dependerá, en todo caso, de aspectos que necesariamente deberán tenerse presentes en el momento de seleccionar un texto, como así destacaremos más adelante.

- *Riqueza y significatividad.* El hecho de que el texto literario sea un material auténtico, creado no con pretensiones educativas sino con fines estéticos, es sin duda la fuente de la que manan la mayoría de las deferencias hacia el mismo. En primer lugar, el empleo de muestras de lengua reales está a la orden del día en los manuales de segundas lenguas (anuncios de periódicos, artículos de revistas, folletos turísticos, etc.), por lo que el texto literario se suma, como un recurso potencial más, a esta tendencia de orden comunicativo. Queda fuera de toda duda, por otra parte, que en la dificultad intrínseca de estos materiales reside, al mismo tiempo, el aliciente para el estudiante, conocedor de que no solo trabaja con un input real sino que este forma parte de una de las manifestaciones culturales más importantes de una lengua. Además, como remarca Widdowson (Lazar 1993:18) el tratamiento lingüístico (formación de las frases, variedad de estructuras, léxico empleado, etc.) que se palpa en el texto literario exige, de los estudiantes, una reflexión más profunda sobre el lenguaje.

- *Motivación.* Ligado estrechamente a los dos puntos anteriores, y de alguna forma consecuencia también de los mismos, la literatura redundante, asimismo, en un marco en el que el estudiante puede verse, fruto de su experiencia, reconocido. De acuerdo con Albadalejo (2006: 9) el texto literario despierta la capacidad sensorial e incita a la interacción con el mismo:

La cohesión del texto con las experiencias de los estudiantes aumentan el interés y la implicación en la clase de lengua, al sentir que su mundo personal afectivo puede aportar algo al texto y viceversa, lo que revierte en una mayor motivación y participación en el aula y por tanto en una aceleración del proceso de aprendizaje en general.

La literatura es, por tanto, la puerta de entrada hacia un mundo que apela directamente al lector. Esta llamada no es solo unidireccional, puesto que el lector debe participar del proceso de exégesis e involucrarse de forma activa con el texto. Además, de la variedad temática y formal de la misma, surge la certeza de que siempre se puede encontrar un texto adecuado a los intereses y nivel de nuestros estudiantes, puesto que: “If the materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives” (Lazar 1993: 18). Siguiendo con esta idea no hay que olvidar que el valor que la sociedad da a la literatura, ya sea en

su modalidad oral o escrita, es incuestionable en países de todo el mundo, por lo que trabajar con materiales literarios en clase puede proporcionar a los estudiantes no solo enriquecimiento personal sino la sensación de provecho, de estar trabajando con un recurso estético y vehicular de la cultura del idioma que están aprendiendo.

- *Sugestión*. Uno de los cuentos en español más cortos del mundo, el del afamado Augusto Monterroso¹¹, ha dado lugar a un sinfín de posibles interpretaciones y discusiones sobre el mismo. El poder de sugestión alude a la idea de que, lejos de permanecer en la forma, la literatura empuja a ir de lo que está escrito a lo que significa, haciendo así que surjan cientos de ideas a partir de una serie finita de palabras. El cuento de este escritor guatemalteco es quizá uno de las mejores alusiones para respaldar la idea de que se puede obtener un gran output a partir de un mínimo input. Hay que tener presente que en el trabajo con un texto literario se está haciendo una poderosa llamada a las referencias con las que el lector previamente cuenta; siendo estas no necesariamente de índole intertextual, sino también sensorial. El juego que esta característica inherente a la literatura puede dar en clase es excelente, puesto que sobre las diferentes interpretaciones, opiniones y puntos de vista se puede generar un debate y una interacción entre los estudiantes que tiene como centro el texto literario (Lazar 1993: 18).

- *Herramienta cultural*. La idea de que la literatura es una vía de acceso a la cultura es casi axiomática. Si bien hay un punto polémico en torno a este asunto, ya que aunque una obra tenga parecido o refleje la realidad no deja de ser ficción (Widdowson 1984: 149), lo cierto es que la literatura proporciona un sinfín de marcos contextualizados a través de los cuales abordar diferentes situaciones, usos, comportamientos y reacciones, hecho que puede ayudar a los estudiantes a comprender las pautas pragmáticas que operan en las relaciones personales de una determinada cultura, es decir, qué hay implícito en el significado literal de un enunciado y qué repercusiones tiene.

- *Vinculación con las cuatro competencias*. El trabajo con el texto literario desde un punto de vista comunicativo implica a las cuatro competencias básicas recogidas en el *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCERL, 2002). Por tanto, además de la comprensión lectora, destreza central, desde las actividades motivadas a partir del texto se fomentará la interacción entre los estudiantes a través del intercambio de opiniones e ideas, implicando así las destrezas de comprensión y expresión orales; tanto Irma Ghosn como Collie & Slater (Albadalejo 2007: 8) coinciden en que la literatura es una puerta de entrada a experiencias lingüísticas estimulantes, incentivando la conversación, la productividad y la creatividad. Por último, la expresión escrita, una de las destrezas menos querida por los estudiantes, se puede desarrollar a partir de propuestas derivadas del texto.

1.2.2. CONTRAS

- *Un lenguaje diferente*. La idea de que la literatura recurre a “otro lenguaje” alejado de los usos normales del habla ha sido una de las principales observaciones que han ac-

.....
11. El microcuento es el siguiente: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Está incluido en: Monterroso, Augusto (1959) *Obras completas (y otros cuentos)*. Honduras, Anagrama S.A.

tuado en detrimento de su empleo como recurso. No son pocos los autores —Brumfit & Carter (1986), Lazar (1993), Agustín (2007)— que rechazan de plano esta idea para defender que, lejos de ser un lenguaje especial o diferente, es un uso distinto del mismo o, en palabras de Acquaroni (2007: 21), es un “tipo especial de uso lingüístico que responde a una intención comunicativa precisa”.

• *La lectura fuera del círculo cultural de la L1.* Siguiendo en la línea del punto anterior, el investigador Dietrich Krusche (Russo 2007: 37-38) postula la existencia de diferencias importantes a la hora de leer un texto en función de si los lectores comparten la L1 del mismo o no. La principal disimilitud asoma en el cerco cultural que rodea al acto de la lectura. Cuando leemos un texto en nuestra lengua materna reconocemos en este elementos y referencias familiares, propios de nuestra cultura, que coadyuvan a la construcción del sentido y de la interpretación que hacemos a partir del mismo; una persona ajena a la lengua materna — más aún si también lo es al universo cultural —, inicia el proceso de lectura con la conciencia de que existe una brecha, un distanciamiento entre el texto y él. Diferencias culturales que, en última instancia, pueden dificultar el entendimiento del sentido del texto literario más allá del plano lingüístico.

• *Competencias lectora y literaria.* Teniendo en cuenta la hipótesis de interdependencia lingüística (Goodman 1973; Coady 1979; citados por Acquaroni 2004: 952) según la cual la habilidad lectora en L2 está conectada y depende de la misma en L1, la experiencia previa de los estudiantes debe ser un aspecto fundamental a tener en cuenta, como así expresa Jonathan Culler (Topkins 1980: 102), trasladando esta idea al particular campo de lo literario:

Anyone lacking this knowledge [an implicit understanding of the operations of literary discourse], anyone wholly unacquainted with literature and unfamiliar with the conventions by which fictions are read would, for example, be quite baffled if presented with a poem. His knowledge of the language would enable him to understand phrases and sentences, but he would not know, quite literally, what to make of this strange concatenation of phrases.

Como se desprende de la opinión de este crítico, un estudiante que no posea cierto nivel de competencia será incapaz de trascender el mero significado denotativo del texto para comprenderlo e interpretarlo¹², eliminando al tiempo toda posibilidad de disfrute con su lectura.

• *Tratamiento del texto literario.* Con la implantación de un marco comunicativo de enseñanza, los textos literarios comienzan a estar presentes en los manuales de enseñanza de E/LE, algo impensable hasta el momento. El problema de este regreso es la atención didáctica que recae sobre ellos: más tangencial que central. No hay que olvidar que el objetivo es que los estudiantes se comuniquen de una forma fluida en la lengua meta, por lo que los materiales y ejercicios que de los textos literarios se derivan tratan de ajustarse a este fin. Es decir, se emplean para la presentación de temas gramaticales

.....
12. Para un estudio más exhaustivo sobre las dificultades de la comprensión lectora, consultar el artículo de Fernández Conde (2004: 80-84).

les, comprensiones de lectura o trabajos sobre léxico, siendo, además, relegados a las últimas páginas (Martín Peris 2000: 123), “cerrando la unidad a la manera de pequeño broche estético” (Sallés, 2004: 2), “como un adorno, como un lujo, como la guinda de un pastel que no pierde nada sin ella” (Montesa 2010: 31). Así, aunque el texto literario se emplea como recurso con el beneplácito y celebración general, las actividades propuestas a partir del mismo se asemejan a las de cualquier otro texto; o lo que es lo mismo, no se atiende a su dimensión literaria.

1.2.3. ACERCA DE LOS PROS Y LOS CONTRAS

Tras esta breve exposición de los aspectos negativos y positivos del texto literario en el aula de LE, cabe destacar que los rasgos ventajosos superan en número a los posibles inconvenientes que este recurso pueda generar. Sin embargo, no contentos con esta victoria inicial, en el siguiente apartado pretendemos, tomando como fundamento y punto de partida lo ya mencionado, adelantar algunas de las consideraciones básicas con las que trabajar con este material en el aula y con las que, por ende, superar las dificultades que puedan aparecer en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera.

1.3. DEL VALOR LINGÜÍSTICO A LA APRECIACIÓN ESTÉTICA

Fruto del marco comunicativo en el que nos movemos, desde los años noventa han ido surgiendo diferentes acercamientos para explotar las posibilidades del texto en general y del texto literario en particular. La corriente crítica dominante en torno al tema que nos ocupa lleva por bandera “el abandono de su uso como excusa o pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje” (Martín Peris 2000: 2); es decir, el objetivo no es otro que dejar de mirar la literatura entre visillos, descorrer las pesadas cortinas que la han mantenido en un segundo plano y afrontarla desde su esencia. Ahora bien, ¿cómo hacerlo? En este apartado proponemos un análisis de la literatura adelantando algunas de las nociones pragmáticas básicas para, a través de las mismas, trascender de lo lingüístico a lo estético.

1.3.1. COMPETENCIA GRAMATICAL VS. COMPETENCIA LITERARIA

Siguiendo los pasos de la vanguardia crítica, resulta oportuno recuperar las reflexiones de Widdowson (1987: 63) en torno a la lectura: “Reading as the understanding of discourse does not simply involve the recognition of what words and sentences mean but also the recognition of the value they take on in association with each other as elements in a discourse”. Sobre esta misma idea redunda uno de sus contemporáneos, Culler (Topkins 1980: 102), quien, en una reflexión sobre el texto poético, acierta situando como diametralmente opuestos las categorías “understandig the language of a poem” y “understanding the poem”. El primer hito, por tanto, es tener presente los niveles de lectura a los que nos enfrentamos, esto es, ser conscientes de la distancia entre la competencia lingüística, habilidad que nos va a permitir entender el lenguaje de un texto (“understandig the language of a poem”), y la competencia literaria, destreza clave para superar el plano denotativo del lenguaje que lo conforma y comprender el texto (“understanding the poem”). Con este fin, más adelante expondremos las estrategias para activar las habilidades de comprensión lectora en la L2.

1.3.2. ENFOQUE DEL TEXTO LITERARIO

Antes de continuar, resulta oportuno adoptar una postura en relación al tratamiento que vamos a hacer del texto literario puesto que, según Ocasar (2003: 19), los aspectos textuales a tratar dependen y varían en función del papel que le otorgamos a la literatura, como así reflejamos en el siguiente esquema:

LITERATURA COMO...	VALOR ESTÉTICO	ELEMENTO CULTURAL	MANIFESTACIÓN EXCELSA DE LA LENGUA
ASPECTOS A TRATAR	Problemas, emociones y sentimientos del ser humano.	Historias, leyendas, costumbres, valores sociales, etc.	Estructuras, construcciones, usos lingüísticos, etc.

Si seguimos estas directrices, nuestra atención recaerá en unos factores o en otros de acuerdo al rol elegido. Con la certeza de que un breve cotejo de estos tres posibles

tratamientos del texto puede resultar esclarecedor, iniciamos su análisis escalando desde el último al primero.

• *Literatura como manifestación excelsa de la lengua*. Numerosos especialistas han respondido de una forma u otra a la pregunta de si es el texto literario una fuente más con la que atender a cuestiones de índole lingüística. Siguiendo a Widdowson (1984), Mendoza Fillola (2004) determina que: “El tiempo en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua, efectivamente, pertenece al pasado. Ahora no se trata de una cuestión de prestigio, sino de la efectividad y de la funcionalidad formativa del empleo de estos materiales”. En esta misma línea, Ocasar (2003: 20) proclama:

Desde aquí propugnamos que el uso de la literatura en clase de ELE debe guiarse por la concepción de que, como realización máxima de las capacidades de la lengua, la literatura proporciona no solamente muestras o ejemplos de problemas gramaticales, sino mensajes que hacen de la forma su razón operativa. Esto quiere decir que servirse de un texto de Cela o de Javier Marías para practicar los pasados carece de justificación, excepto si el texto muestra de manera eficaz las condiciones de uso de los pasados en español desde su propia literariedad [...] Practicar los acentos quitándoselos a un fragmento de novela no es usar la literatura en clase; ese objetivo se podría cumplir con cualquier otro tipo de texto. Solo un texto que haga de la falta de acentos (o de la repetición de una determinada estructura sintáctica, o de la presencia de un léxico determinado) el motor de su eficacia, puede ser empleado en tanto que literario.

Como se desprende a partir de esta certera reflexión, la atención al texto literario desde un punto de vista gramatical será recurrente cuando en este, los elementos que entran en juego en el discurso — sintaxis, léxico, ortografía, disposición de los párrafos, recursos estilísticos, etc — sean significativos en forma y fondo.

• *Literatura como elemento cultural*. El texto literario en el aula de LE pone automáticamente al estudiante en contacto con diferentes culturas a través de los numerosísimos mundos ficcionales que habitan en la literatura. A partir de este recurso, por ende, se pueden trabajar aspectos relativos a la historia, las costumbres, los valores sociales, las fiestas, las leyendas, etc. No obstante, en función de la distancia cultural con la lengua meta, las trabas de comprensión e interpretación para trabajar un texto literario desde este punto de vista pueden llegar a ser problemáticas. En atención a este fenómeno, resulta interesante recuperar el concepto de “estructura referencial del texto” elaborado por Krusche (Russo 2007: 37), noción significativa para abordar las posibles dificultades de un enfoque cultural en el aula:

La polifonía de lecturas que permite un texto literario es posible gracias a la diversidad de puentes que esos elementos referenciales tienden al lector en cada lectura. Así, un texto literario escrito en circunstancias históricas o socioculturales determinadas (que llevarían a una lectura determinada por ese contexto particular, por parte de los lectores en L1), permite a un lector de L2 acercarse al mismo por medio de otra(s) lectura(s), gracias a la polivalencia referencial de ciertos elementos que le dan pie para incorporar el texto a su horizonte cultural y de experiencias en un primer acercamiento, dando así lugar a una lectura coherente y significativa.

Un acercamiento al texto literario desde un enfoque cultural, por tanto, debe prestar especial atención a la identificación de los elementos referenciales del mismo con el fin de generar una secuencia de actividades didácticas que, además de ser significativa, sea capaz de salvar los problemas derivados de la distancia cultural.

- *Literatura como valor estético.* Optando por este enfoque nos posicionamos en el tratamiento de los problemas y sentimientos del ser humano a partir del texto literario. A lo largo de los siglos la literatura ha actuado como un espejo de las emociones humanas, de forma que la capacidad que tenemos como lectores de identificarnos con un personaje, de conectar, en consecuencia, nuestro mundo afectivo con la experiencia ficcionada, convierte al texto literario, y más al texto fantástico, en una fuente inagotable de interés y estímulo. La posibilidad que nos ofrece a la hora de poder aportar algo personal a lo leído, hace de este recurso un material atractivo para trabajar en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

1.3.3. PRIMERAS APRECIACIONES

La consecuencia directa de esta nueva configuración es el emplazamiento del texto literario dentro del corpus de materiales didácticos auténticos con los que trabajar en el aula; este se desprende de la etiqueta de modelo lingüístico durante tantos años ostentada para abrirse a un mundo de posibles tratamientos y acercamientos didácticos que, más allá de la mera comprensión lectora, están encaminados a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. En concreto, en el presente trabajo, la apreciación estética de la literatura es, sin duda, el prisma con el que indagar en las posibilidades del texto literario fantástico, cuya efectividad y permanencia, como veremos más adelante, están ligadas a su carácter ontológico.

2. EL ENFOQUE: LA PRAGMÁTICA

- No se preocupe. Todo saldrá bien —dijo el verdugo.
—Eso es lo que me preocupa —respondió el condenado a muerte.

ORLANDO ENRIQUE VAN BREDAM

2.1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

De acuerdo a los estudios teóricos de Jef Verschueren (Portolés 2004: 26), la pragmática no solo sería una parte de la teoría lingüística (al igual que la fonética, la sintaxis o la morfología) o una disciplina más de estudio de las relaciones entre lenguaje y realidad extralingüística (como la sociolingüística o la psicolingüística), sino que conformaría una perspectiva más abarcadora de naturaleza cognitiva, social y cultural que, en última instancia, tendría como objetivo el análisis de las relaciones que se establecen entre las diferentes formas lingüísticas y sus usos.

La disciplina pragmática nace dentro de la lingüística a modo de amalgama, de “cajón de sastre” en el que incluir aquellas cuestiones lingüísticas que escapaban al ámbito de otras disciplinas. Este “origen ancilar” (Portolés 2004: 22), si bien contrasta con la relevancia que los estudios pragmáticos alcanzan en su evolución, no deja de ser determinante para abordar sus principales líneas de estudio, que se caracterizan, al igual que sus fuentes, por su naturaleza heterogénea. Como contrapunto a las teorías propias de la lingüística formal, la aparición de estudios de naturaleza pragmática —inaugurados por J.L. Austin con su más que conocido *How to do things with words* (1961)— desplaza el foco de interés de la concepción de la lengua como sistema uniforme y homogéneo a su estudio en el uso, concretado en los diferentes actos de habla (*speech acts*). Los diversos factores a los que debe atender la descripción de una lengua en su uso real (el contexto, el usuario, el tema del que se está hablando, etc.) propician que la variación se postule en un rasgo inherente a la concepción de sistema lingüístico.

Por otra parte, la pragmática trasciende el estudio del significado propuesto desde la semántica bajo la premisa de que la lengua, en su uso real, carece de un sentido único. Así, mientras que la semántica se centra en la oración, la pragmática se centra en el enunciado y, además, se relaciona con la noción de competencia comunicativa elaborada por John J. Gumperz y Dell H. Hymes que, a su vez, se sustenta en la competencia lingüística de Noam Chomsky. Aunque la competencia pragmática no aparece recogida como uno de los elementos de la competencia comunicativa hasta el modelo de Bachman (1990), las propuestas anteriores de Hymes (1972), Canale & Swain (1980) o Canale (1983), hacen referencia al contenido de la misma (Cenoz 2004: 452-460). En general, atendiendo a lo mencionado previamente —y bajo la premisa de que a una sola función le corresponden un gran número de formas posibles—, la competencia pragmática sería la habilidad para saber qué forma explotar con el fin de realizar una función comunicativa, hasta el punto de que si no existe una asociación entre función y forma se transgrede la noción de competencia. La enseñanza de la competencia comunicativa y, por ende, de la competencia pragmática, conforma el objetivo central de la enseñanza de segundas lenguas.

2.2. LA PRAGMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Con la intención de ahondar la relación entre la pragmática y la enseñanza de segundas lenguas, tomamos como punto de partida, casi como axioma, que la pragmática es el elemento axial de todo intercambio comunicativo. En un análisis de un intercambio lingüístico, —o lo que es lo mismo, en una mirada a cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en un contexto determinado—, se hace patente el hecho de que no solo comprendemos la información explícita, sino que somos capaces de captar, además, el contenido implícito (Sperber 1995). La explicación reside en que durante el proceso de descodificación de un mensaje activamos una serie de mecanismos y conocimientos, de naturaleza tanto lingüística como extralingüística, que coadyuvan a su interpretación. De esta forma, podría parecer que la culminación de este proceso depende de un acervo de informaciones de orden pragmático; sin embargo, más aún, para que el proceso de descodificación sea exitoso —y, en consecuencia, también el intercambio comunicativo— no es suficiente con que los interlocutores atesoren conocimientos pragmáticos, sino que gran parte de estos deben ser, a todas luces, compartidos. El porqué de esta necesidad se debe a que entramos al intercambio comunicativo cargados de información pragmática, si bien parte de esta depende de patrones sociales y culturales, así como también de otros parámetros relacionados con el conocimiento del mundo, la visión de los otros, las creencias, las opiniones personales, etc. En definitiva, son representaciones mentales compartidas o metarepresentaciones (Sperber, 1995: 193). De hecho, este conjunto de factores que pudiera parecer tan desligado de la lengua, participa de una forma rotunda en su uso real; en otras palabras, compartir o no estos aspectos puede ser determinante en el resultado del intercambio. El intercambio comunicativo se desarrolla en continua retroalimentación, o sea, como destinatarios somos capaces de superar el código lingüístico con el fin de interpretar y descodificar pero, a la vez, como emisores, somos capaces de producir indicios de forma intencional con el fin de que nuestros interlocutores los descodifiquen y, en última instancia, transmitir nuestra intención comunicativa (Escandell 2004: 180). En suma, no solo sabemos emplear nuestra competencia pragmática sino que somos conscientes de que los demás cuentan con la misma capacidad. Por ende, para puntualizar esta idea de “consciencia pragmática”, cabe destacar que solo a través del énfasis en factores ajenos al código lingüístico se puede atender a la descripción del mismo en su uso real.

Hablar una lengua trasciende, por tanto, el conocimiento del código lingüístico, de tal forma que su aprendizaje implica la adquisición de la competencia comunicativa en esa lengua. Así, las muestras empleadas en el aula deben ser informativas y estar culturalmente contextualizadas, deben dar cuenta de los contextos de uso, de la identidad individual y social de los interlocutores y de la intención de los mismos con el fin de que los estudiantes adquieran la capacidad de producir e interpretar funciones comunicativas ligadas al material en concreto. El sistema formal y gramatical, por ende, no debe desligarse de su uso real. De hecho, siguiendo esta línea, no son pocos los autores que defienden un acercamiento pragmático a la lengua, con el fin de asimilar las pautas sociales y culturales ligadas a las formas lingüísticas y a las funciones comunicativas (Fernández 2002: 8-10); objetivo central de estudio 24 de la conocida como pragmática transcultural. La premisa con la que trabaja esta corriente se basa en la tesis de que un hablante en contacto con una LE no desarrolla únicamente un sistema gramatical,

sino que, al mismo tiempo, también desarrolla un sistema pragmático o cultural, regido asimismo por una serie de patrones. López García (2002: 10, citado en Fernández Silva 2002: 8) distingue varias etapas de “percepción cultural”:

- *Percepción inicial*: primeras diferencias, permanencia de las pautas culturales de L1.
- *Generalización*: realización de generalizaciones de los aspectos aprehekidos.
- *Reflexión*: reformulación de consideraciones iniciales; primeras reglas pragmáticas.
- *Conceptualización*: apreciación de matices de comportamiento (niveles superiores).

Con solo un vistazo podemos trazar un paralelismo entre el desarrollo de las competencias gramatical y pragmática: mientras que los dos primeros pasos corresponderían a un primer nivel de aprendizaje, donde el énfasis recae en la consecución de la eficacia comunicativa; por su parte, los siguientes pasos corresponden a un estadio de reflexión avanzada sobre la lengua, momento en el que, con el fin de que los estudiantes puedan llegar a conceptualizar, se deberá poner el acento en la relación entre contenidos funcionales, socioculturales y exponentes gramaticales. Este proceso se puede desarrollar a través del texto literario, puesto que aporta el contexto necesario para avanzar no solo en el plano lingüístico, sino también en el desarrollo del sistema pragmático del estudiante, como así veremos a continuación.

2.3. LA LITERATURA DESDE LA PRAGMÁTICA

La “readmisión” de la literatura en manuales y materiales didácticos no surge *ex nihilo* sino que es una de las consecuencias de las contribuciones teóricas que desde los años setenta se materializan en un nuevo acercamiento al texto literario¹³. Para ofrecer una panorámica de este asunto, estimamos oportuno subdividir este apartado en dos, con las miras puestas en atender a la literatura como acto comunicativo y, desde esta perspectiva, analizar los rasgos propios del texto literario como acto de habla.

2.3.1. LA LITERATURA COMO ACTO COMUNICATIVO

Desde la pragmática, uno de los aportes más significativos para el tema que aquí nos ocupa ha sido la concepción de literatura como acto comunicativo (Dijk 1987: 171-194; citado en Russo 2007: 19). La inclusión del discurso literario como uno más entre los actos de habla sitúa al texto literario entre los materiales pertinentes para formar la competencia comunicativa del estudiante. De esta forma, respetando la noción de acto de habla y su carácter de acto social, la corriente de la pragmática literaria no toma como punto de partida simplemente el texto, sino que también tiene en cuenta el proceso de interacción que se crea entre la producción y la interpretación del mismo; panorama que se traduce en el hecho de que su significado proviene de la interrelación entre autor, texto y lector. La efectividad de esta relación a tres bandas se sustenta sobre una serie de claves que

13. Algunas de las obras capitales sobre este tema, en orden cronológico, son las siguientes: *Pragmatics of Language and Literature*; (Teun A. van Dijk ed., 1976); *On the Margins of Discourse: The Relations of Literature to Language* (Barbara Smith, 1978); *The Dialogic Imagination: Four Essays* (Mikhail Bakhtin, 1981); *Pragmática de la comunicación literaria* (José A. Mayoral, ed., 1987); *The Pragmatics of Literature* (Marcello Paganini, 1987); *Speech Acts and Literary Theory* (Sandy Petrey, 1990); *Literary Pragmatics* (Roger Sell, ed., 1990); *Interpretation as Pragmatics* (Jean-Jacques, 1999); *Literature as Communication: The Foundations of Mediating Criticism* (Roger, Sell, 2000); *Speech Acts in Literature* (J. Hillis Miller, 2001). Para un estudio en profundidad, consultar la extensa bibliografía propuesta por García Landa (2013).

podemos extraer a partir de un análisis de algunos de los primeros asedios dedicados a la definición de la literatura desde el marco pragmático (Russo 2007: 22-23), como son *Los actos de habla* y la definición de literatura, de Richard Ohmann (1987); y *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, de Siegfried J. Schmidt (1987). A continuación, exponemos una síntesis de los mismos agrupados en los tres elementos esenciales para tratar las peculiaridades de la literatura en cuanto acto comunicativo.

- *La comunicación literaria es un acto de mimesis*. Las oraciones que conforman la obra literaria carecen de la fuerza ilocutiva que sí tendrían en circunstancias normales de comunicación, postulando así que la comunicación literaria es un acto de mimesis de los registros que aparecen en los actos de habla estándar.

- *El escritor es un fingidor*. Como consecuencia del punto anterior, si la obra literaria es un acto mimético, el papel que desentrañan tanto el escritor como el lector gira en torno a esta noción, de tal forma que el primero es un “fingidor”, autor de un discurso que solo se hace efectivo en la dimensión literaria del texto; mientras que el segundo, el lector, debe aceptar esta la dimensión “ficticia de la lectura”.

- *El lector es un descifrador*. Aunque mimético, el discurso literario necesita, igualmente, que el lector recurra a su competencia lectora para reconocer e interpretar los actos de habla (formas, intenciones, registros, contextos) que se materializan en el discurso.

Si bien estas son las bases que apuntalan la noción de literatura como acto comunicativo, somos conscientes de que deben ser ampliadas y matizadas, algo que iremos haciendo en los sucesivos apartados.

2.3.2. EL TEXTO LITERARIO COMO ACTO DE HABLA RITUAL

Posicionados en la óptica comunicativa y pragmática, con la intención de desarrollar algunas de las ideas pinceladas anteriormente, resulta interesante destacar el acercamiento de van Dijk (1980) desde la psicología cognoscitiva a los procesos de lectura, comprensión y producción del texto en general y del texto literario en particular. Estos procesos comparten un tronco común de características pero también ostentan algunas diferencias, las cuales, en todo caso, coadyuvan a la interpretación del texto literario como un acto de habla, sí, pero como un acto de habla peculiar.

2.3.2.1. CONCOMITANCIAS (PROCESO DE LECTURA, COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN)

- *Procesamiento*. En la lectura y comprensión de un texto, sea cual sea su filiación, entran en juego los mismos procesos cognoscitivos como, por ejemplo, la memoria a corto, Short Term Memory (STM), y a largo plazo, Long Term Memory (LTM).

- *Uso de estructuras y macroestructuras*. En cualquier tipo de procesamiento informativo tratamos de buscar y asignar estructuras a lo que estamos leyendo para facilitar el procesamiento y otorgar un sentido al texto. Así, si comprender un texto implica asignar estructuras, por ejemplo, conocer el esquema prototípico de un texto narrativo (introducción, nudo, desenlace) nos ayudará a organizar la macroestructura del texto.

- *El “conjunto cognoscitivo” es variable y personal.* Cada persona cuenta con un bagaje intelectual diferente que determina la comprensión y análisis que hace de un texto; variación que no afecta a la comunicación e interacción entre los lectores gracias a una serie de principios pragmáticos y socioculturales comunes que operan en las interpretaciones. Además, este cúmulo de conocimientos es variable de acuerdo al contexto, es decir, atesoramos distintos tipos de conocimientos que serán más o menos útiles en función de las distintas situaciones en las que nos encontremos.

2.3.2.2. DIFERENCIAS (PROCESO DE LECTURA, COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN)

- *Funciones pragmáticas y socioculturales.* El texto literario se produce, se lee y se comprende como un acto de habla ritual, esto es, como un acto de habla despojado de las funciones pragmáticas usuales de la interacción comunicativa, como pueden ser una afirmación, una pregunta, una amenaza o una promesa reales en una conversación cotidiana.

- *Contexto sociocultural y pragmático.* Esa función pragmática propia de la literatura se acentúa aún más por el contexto, definido tanto por el tipo de participantes implicados en el proceso de creación literaria (escritores, lectores, críticos, profesores, editores, vendedores, etc.), como por los marcos donde se emplea la literatura (el libro de texto, la clase, la conversación literaria, el periódico, etc.). Este contexto sociocultural, específico de la literatura, puede necesitar modos específicos de lectura y comprensión.

- *Modo de análisis.* Podemos catalogar los modos de análisis en dos grandes bloques. Los “normales” son aquellos que realizamos en una conversación cotidiana o en la lectura de un apartado del periódico, donde nuestra tarea consiste en centrarnos en temas globales del discurso (macroestructuras semánticas y pragmáticas). Por otra parte, los modos “no normales” de análisis e interpretación son aquellos que se caracterizan por su especificidad; por ejemplo, si en un discurso literario, nuestra tarea consiste en prestar atención a ciertas palabras y construcciones o buscar determinadas estructuras estilísticas, tipos de análisis, en todo caso, no corrientes en una situación *estándar* de comunicación.

- *Carácter instrumental.* Mientras que los actos de habla tienen un carácter operativo —su objetivo está ligado a cambios en los deseos, conocimientos o acciones de los oyentes/lectores en relación a hechos extratextuales (una acción, una opinión, un estado)—, la comunicación literaria no tiene, o no debería tener, esta naturaleza instrumental.

- *Interpretación.* El discurso y la comunicación literarias se ciñen a los principios interpretativos de todo tipo de discurso por lo que, de base, la interpretación literaria no es diferente, aunque existen ciertos matices a tener en cuenta, como así exponemos a continuación. En primer lugar, la diferencia principal entre el acto de habla que podemos llamar cotidiano o estándar y el acto de habla ritual, radica en el hecho de que existen tantas interpretaciones del texto literario como lectores. Esto es así porque durante el acto de lectura contamos únicamente con las referencias textuales de la obra, así que recurrimos a un mundo previo de conocimientos y presupuestos con el fin de

dotar de significado al texto y hacer una lectura coherente del mismo. Por otra parte, hay que destacar que, de forma previa a la interpretación, el lector debe conocer cuáles son los marcos, convenciones y acciones prototípicos de la comunicación literaria, ya que, como enuncia van Dijk (1980 16): “[...] además de la interpretación del texto, el lector estará obligado a interpretar la situación social, con lo que construirá el contexto específico (pragmático) requerido para una adecuada interacción literaria (ritual)”.

2.3.2.3. IMPLICACIONES PRAGMÁTICAS

Las reflexiones teóricas expuestas en este apartado, centradas en cuestiones pragmáticas sobre la literatura y el texto literario, tienen una consecuencia directa, o así lo entendemos, en las pautas prácticas a tomar como referente a la hora de afrontar una propuesta didáctica de un texto literario. En primer lugar y como se vislumbra a partir de lo mencionado hasta el momento, el proceso de comprensión lectora, a pesar de la etiqueta de pasividad ostentada durante muchos años, es una destreza activa. En la lectura entran en juego los conocimientos del mundo que atesoramos, cuyo peso en la comprensión del texto es tan significativo. En consecuencia, cuanto mayores sean los conocimientos adquiridos, mayor será la habilidad del estudiante para predecir, aventurar y enfrentar la comprensión del texto. La comprensión, por tanto, es un proceso que nace a partir del binomio formado por nuestros conocimientos y por la retroalimentación que vamos encontrando en la lectura. Siguiendo con este hilo, no deja de ser evidente que cuanto más significativo sea el texto que leemos mayor será el estímulo para el aprendizaje. Echando un vistazo hacia atrás, a lo largo de estas páginas hemos abordado dos de los puntos fuertes del aparato teórico de este trabajo. Si consideramos al texto literario como la diana, como el blanco sobre el que hemos depositado toda nuestra atención y expectativas, la pragmática sería la mirada, el guiño necesario para enfocar y colocar, en el círculo central de nuestro objetivo, el dardo, que no es otro que el cuento fantástico. Así, con la intención de proceder al lanzamiento de este proyectil imaginario, damos paso a la tercera y última parte del bloque teórico.

3. LA HERRAMIENTA: LA LITERATURA FANTÁSTICA

Cuando iban a dispararme fijé mi atención en uno de los soldados del pelotón y deseé con todas mis fuerzas cambiarme por él, pero él advirtió mi estratagema y apuntó al aire.

CARLOS ALMIRA

3.1. UN RECORRIDO FANTÁSTICO

A lo largo de la historia, las distintas corrientes literarias han sido reflejo de las características sociales, culturales o políticas de un determinado periodo; hasta tal punto que el cambio de época —la transformación del sistema epistemológico— ha supuesto el agotamiento de una tendencia literaria en favor de otra capaz de responder al nuevo paradigma. Sin embargo, como señala Nancy H. Traill (1991: 197), la literatura fantástica no sigue los mismos patrones. Lo fantástico cuenta con la distinción de no estar limitado a un periodo histórico —nace en el siglo XVIII y pervive en el XXI—, a una parcela artística en concreto —se manifiesta en soportes tan dispares como el cine, la pintura, la música, la literatura, etc—, o a las pautas de una sola forma literaria —se desenvuelve en distintos formatos¹⁴ como la novela corta, el cuento o el microcuento. Alimentada por un imaginario de raíz mítica, la expresión fantástica se consagra genérica y estéticamente entre los siglos XVIII y XIX pero, lejos de desaparecer, muda de piel y se renueva durante la centuria siguiente hasta llegar al XXI cargada de nuevos matices y posibilidades. Esta larga trayectoria no ha pasado, ni mucho menos, desapercibida para la crítica literaria que, en el asedio a lo fantástico, destaca tanto por la riqueza de estudios como por la falta de un acuerdo unitario sobre los límites y las pautas que lo definen.

3.1.1. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN

Somos personas que sueñan. Con viajes a través del tiempo, ovejas eléctricas, amores aún no poseídos, carpas que se deslizan por estanques de oro. La capacidad de percibir mundos alternos al nuestro hunde sus raíces en los albores de la historia de la Humanidad y el origen de este devenir proviene del fastuoso manantial del que la fantasía liba: la imaginación. Imaginación y fantasía son dos nociones estrechamente vinculadas, hasta el punto de que ambos términos resultan esenciales para abordar la tendencia literaria a lo fantástico. Atendiendo a sus raíces, la imaginación (del latín *imaginatio, -onis*) hace alusión a la capacidad humana para representar imágenes reales o irreales, mientras que el verbo griego *phantasein* atesora el sentido de “aparecer”, en referencia a la facultad del hombre para recrear lo ideal (Alarcón 2003: 301). Ambos términos, en suma, se muestran como el reverso de lo analítico y lo racional de la psiquis humana. En los primeros asedios críticos¹⁵, el término “fantasía” se emplea como

14. Para mayor información sobre los formatos textuales de lo fantástico, consultar Herrero (2000: 73-76)

15. Para un estudio sobre las primeras consideraciones de la noción “fantasía” (fantasy) y su relación con otras categorías similares a lo largo del siglo XX, consultar: Lynette Hunter (1989) *Modern allegory and fantasy*, St. Martin Press, New York, pp. 39-129; Andrzej Zgorzelkski (1984), “On differentiating fantastic fiction: some supragenological distinctions in literature”, *Poetics Today*, Vol. 5, No. 2, The Construction of Reality in Fiction, Duke University Press.

etiqueta de toda literatura que indaga sobre aspectos ligados a lo desconocido, lo mágico, lo maravilloso, lo fantástico, lo extraño... Es decir, se agrupa bajo una misma luz a una multiplicidad de tendencias bajo la que late una estofa común: los cuentos de hadas, las leyendas populares, las mitologías, los textos alegóricos, los relatos utópicos, la ciencia ficción o las historias sobrenaturales. En un análisis más profundo, buena parte de la crítica comienza a vertebrar sus investigaciones en torno a un parámetro psicológico y universal: el miedo. El terror ante la irrupción de lo sobrenatural en el relato se corona como esencia de la literatura fantástica, como requisito y categoría fundacional del texto, como así determinan algunos de los fieles autores a esta teoría: H.P. Lovecraft (1939) *El horror en la literatura*; Pierre-Georges Castex (1951) *Le conte fantastique en France de Nodier à Maupassant*; Peter Penzoldt (1965) *The Supernatural in Fiction*; Louis Vax (1960) *L'art et la littérature fantastique* o Roger Caillois (1966) *Images, Images...*

No obstante, como contrapunto a esta línea crítica, destaca la obra de Tzvetan Todorov, *Introducción a la literatura fantástica* (1970), autor que imprime todo un cambio de rumbo; de hecho, su ensayo, tan comentado como discutido, sienta los pilares de la teoría de la literatura fantástica: Todorov postula que la irrupción de lo insólito en el relato debe despertar no ya el miedo, sino la duda del lector entre la naturaleza racional o insólita del mismo (1970: 76). Aunque rompedora, esta teoría se destierra por su limitación a la hora de abordar la literatura fantástica contemporánea, las obras que permean el siglo XX y que, ya desde Blanchot o Kafka —denominadas por Sartre como «el último estado de la literatura fantástica» (Rosenblat, 1989:17)— se caracterizan por sustituir el miedo o la vacilación de los personajes ante el hecho sobrenatural por la naturalidad y aceptación del mismo¹⁶. Como consecuencia, se destierran las teorías tradicionales así como el modelo de Todorov, que tampoco postulaba esa posibilidad, en pos de la creación de un nuevo escenario crítico desde el que abordar la noción de género fantástico.

Este nuevo marco debe tener en cuenta, además, la renovación que de la tendencia fantástica se está llevando a cabo; puesto que si bien la literatura fantástica nace y se desarrolla en el viejo continente europeo, a lo largo del siglo XX se produce un viraje en el que Latinoamérica se configura como centro neurálgico de creación literaria. De influjo romántico y modernista (Hahn 1998: 6) la expresión fantástica en Latinoamérica se inicia en los textos híbridos de Rubén Darío, Leopoldo Lugones, Horacio Quiroga, Roberto Arlt o María Luisa Bombal; y se desarrolla de forma significativa en el cono sur del continente, en la conocida zona del Río de la Plata (Cruz 1988: 51). En concreto, Bioy Casares, Jorge Luis Borges o, especialmente, Julio Cortázar, son algunos de los escritores más significativos en la evolución de lo fantástico, tanto en su veta crítica como literaria. La conciencia de estar creando una nueva extensión de lo fantástico se plasma en las palabras de Cortázar (1962: 3-4), quien declara: “Casi todos los cuentos que he escrito pertenecen al género llamado fantástico por falta de mejor nombre [...]”. Esta cuestión terminológica se resuelve años más tarde con la noción de “neofantasia” (Alazraki 1983: 27) para diferenciar la tradición fantástica anterior de la novedosa

.....
16. *La metamorfosis* (1915), de Kafka, es sin duda el paradigma por excelencia del cambio de rumbo en la literatura fantástica. La principal innovación —Todorov (1970: 202), Rosenblat (1990: 29)— descansa en la estructura del relato: el checo prescinde de la narración gradual propia de la literatura fantástica anterior e inicia la obra con la metamorfosis insólita de Gregor Samsa, transformación que se inserta dentro de la lógica del relato y se aceptada con naturalidad.

configuración cortazariana¹⁷. A continuación, con la voluntad de profundizar más en este tema, exponemos algunas de las claves que conforman el esqueleto de la literatura fantástica en general y del relato neofantástico en particular.

3.1.2. CONFIGURACIÓN DE LO FANTÁSTICO Y LO NEOFANTÁSTICO

Tomando como punto de partida el hecho de que toda ficción literaria está vinculada a la realidad empírica —hasta el punto que, en palabras de Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1982: 18): “El mundo real es la matriz primordial y mediata de la obra literaria”—, la literatura fantástica necesita construirse sobre esa realidad, y más aún, sobre un espacio similar al del lector. Esta estructura, sostenida sobre los parámetros de lo real y lo sobrenatural, propicia que lo fantástico se articule como una categoría estética plural, como un modo ficcional autónomo cuya configuración responde a unas pautas que sistematizan pero no encorsetan, que estructuran pero no limitan, que conducen pero no agotan, en suma, el proceso de creación literaria.

El fenómeno sobrenatural es, por tanto, el requisito clave de la poética de lo fantástico, con la salvedad de que este debe moverse en un terreno reconocible para el lector. Así las cosas, planteamos que la poética de lo fantástico, desde sus orígenes a nuestros días, se sustenta sobre un factor continuo, la alteridad (Víctor Bravo: 1987). No obstante, esta clave es asumida en los diversos periodos de forma diferente: mientras en los albores de la literatura fantástica la experiencia de alteridad es disruptiva, en su evolución a lo largo del siglo XX es asimilada con naturalidad. La amenaza, el miedo, el sobresalto y la subversión están ligados al discurso fantástico que, lejos de ser privativo del plano artístico, se desarrolla también a nivel epistemológico. Así, en lo neofantástico, en suma, la inquietud y las atmósferas premonitorias dan paso a la aceptación prosaica, esto es, el hecho insólito no altera la continuidad del orden convencional, se incorpora al mismo sin que suponga una ruptura en la lógica o en la coherencia interna del texto.

Como consecuencia de la asunción de lo alterno, la narración neofantástica presenta una organización y una estructura diferentes que responden, en última instancia, a un nuevo propósito. En este sentido, tanto Alazraki (1983) como Fernández Ariza (2004) proponen un nuevo enfoque que, lejos de centrarse en categorías extratextuales (el miedo, la inquietud), formales (irrupción de lo sobrenatural en el orden de lo real) o temáticas (estudio de lo fantástico a través de la enumeración de sus imágenes y motivos más frecuentes), indagan en la expresión neofantástica como portadora de un sentido simbólico, de una significación propia. En palabras de Jacques Finné (Herrero 2000: 69): “Llamo neofantástico al relato fantástico que se aleja de la gratuidad y para el que lo sobrenatural no constituye un objetivo por sí mismo, sino un trampolín destinado a la difusión de ciertas ideas, a señalar, por ejemplo, un relativismo psicológico o filosófico”.

La articulación de lo fantástico se sitúa, por ende, en el espacio de lo intranquilizador, en cuanto a que permite la posibilidad de plantear la existencia de un mundo diferente, alterno al conocido. Entendemos lo fantástico, como expresión literaria, como un modo ficcional de raíces ontológicas; de ahí que, más allá de las etiquetas sedimenta-

.....
17. Si bien Alazraki configura su teoría tomando como pauta la literatura cortazariana, sin embargo, las conclusiones a las que llega, lejos de limitarse a la producción del argentino, inauguran una nueva vía crítica que, debido a la riqueza de sus planteamientos, es susceptible de ser aplicadas a gran parte de la literatura fantástica posterior.

das de fantasía o neofantasía nos interese el latido de una única raíz de corte metafísico. Estimamos, por tanto, que la creación literaria es la misma y que únicamente varía la forma de develación, fruto de la evolución histórica y social de sus orígenes —romántico y posmoderno, respectivamente— en la que cada una se desenvuelve para enfrentar, y afrontar, lo desconocido. La riqueza de esta expresión literaria, ya sea fantástica o neofantástica, está en la búsqueda de lo singular, de lo ignoto y lo terrible en preceptos internos al ser humano en general, convertido, según Sartre (Todorov, 1970: 205), en el centro del relato fantástico.

3.2. EL CUENTO FANTÁSTICO

Como mencionamos anteriormente, la noción de lo “fantástico” resulta un concepto complejo que excede el ámbito de lo literario para conformar una categoría extensa y de gran calado artístico. Más aún, la dificultad de encorsetar este término bajo una definición o un formato constituye parte de su esencia. De hecho, la capacidad de encarnarse en diversos cauces formales —especialmente a partir de la ruptura de las fronteras genéricas, rasgo primordial de la literatura posmoderna— se traduce en la apertura hacia nuevas posibilidades literarias auspiciadas bajo la riqueza formal de los conocidos como “géneros híbridos”¹⁸. Ante el debate sobre la mayor o menor adecuación de lo fantástico a una forma, Alazraki (1983:85) sostiene que: “El vehículo —cuento, novela, poema, ensayo— varía a fin de otorgar una solución más eficaz a los monstruos y «alimañas» que asedian al escritor, pero en cada una de esas formas, diferentes en sus posibilidades y alcances, reconocemos una «estofa» semejante, una motivación común [...]”. Aunque creemos que la extensión como criterio plausible para enmarcar lo fantástico queda, cuanto menos, desfasado, lo cierto es que tradicionalmente —y en especial a partir de Edgar Allan Poe, padre del cuento moderno—, los escritores han elegido ceñirse a su estructura para emplearlo como herramienta literaria, hasta el punto de que gran parte de la crítica¹⁹ considera que el cuento es el formato por excelencia para explotar la efectividad de la expresión fantástica.

Sin la intención de definir la delimitación de las fronteras formales que separan al cuento de otros subgéneros lindantes, como son la *nouvelle*²⁰ o el microcuento, resulta interesante atender a algunas de las constantes que fundamentan el cuento. Según Cortázar (Rosenblat 1990: 38), el cuento ostenta tres rasgos fundacionales: intensidad, tensión y significación. A continuación detallamos cada una de estas claves, si bien partimos de la consideración de que las dos primeras dependen de una cuarta característica, la brevedad formal.

3.2.1. CARACTERÍSTICAS

• *Brevedad*. El objetivo no es otro que concentrar al máximo una intriga y desencadenarla, siempre bajo la búsqueda de la conocida como unidad de efecto perseguida por Poe en *The Philosophy of composition* (1846), escritor que defiende la idea de que la obra fantástica es efectiva si se inicia y concluye en única sesión lectora (Vax 1980: 30-32). Así, siguiendo esta línea de pensamiento, Fernando Savater (1971: 31-32, citado en Cruz 1988: 19) estima que la brevedad del texto posibilita la puesta en escena de lo fantástico, ya que su efecto solo puede durar lo necesario como para pincelar los aspectos más relevantes de la historia y, por tanto, explotar las estrategias inherentes a lo fantástico (ambigüedad, metáforas...). Por su parte, Anderson Imbert (1999: 25) destaca la idea de que “la brevedad implica que exista un hecho «anormal» que atrape al lector”, hasta el punto que para este autor conocer qué ha pasado está por encima de saber qué piensa la protagonista sobre el asunto; dejando así fuera de los márgenes formales del cuento la

.....
18. Para ampliar, consultar Noguero (2000).

19. Consultar: Herrero (2000:73).

20. Este término de origen francés se equipara a la categoría italiana “novelle”, a la inglesa “novel” o a la voz española “novela corta” para hacer referencia a “[...] relatos de extensión media, menos rígidos en su construcción, menos pendientes del efecto final, pero más ricos en sentido” (Vax 1980: 34-35).

posibilidad de un análisis psicológico de los personajes. Con todo, aún de acuerdo con Anderson en que el enfoque derivado de la brevedad formal del texto aboga a la intensidad de la experiencia fantástica, no hay que olvidar que la posibilidad de desarrollar la psicología de los personajes entronca claramente con uno de los preceptos inherentes a lo neofantástico; corriente en la que el hombre se configura como único emisor y receptor de lo fantástico. Si el hombre es, por tanto, el eje de la narración, la relevancia del subconsciente cobra un sentido fundacional en el texto.

• *Significación.* En los cuentos no hay espacio para lo fortuito y los elementos determinantes que van a organizar el relato se presentan casi desde la primera línea, ya que, frente a otros formatos en los que lo fantástico suele aparecer como trazo subsidiaria, en el cuento se revela como eje narrativo. La significación, por ende, se relaciona con el sentido funcional del relato, es decir, en la primacía de lo relevante sobre lo superficial. Dado que el cuento se caracteriza por la necesidad de unidad para preservar el sentido funcional y, consecuentemente, existe una relación de interdependencia entre los elementos que lo conforman (personajes, espacio, acción, etc.), lo significativo reside, además, en su carácter metafórico. Según Rosenblat (1990: 41) la significación sobrepasa los límites del relato para conectar con una experiencia personal —y por tanto extratextual— que funciona como motivación de la historia fantástica tanto en el plano productivo como en el receptivo: el autor traslada el deseo, la angustia, la obsesión o el temor, convertidos, en el plano literario, en una metáfora neofantástica; el lector, por su parte, recibe un hilo que seguir, a través del cual llegar a la metáfora y conectar, así, con el deseo, la angustia, la obsesión, el temor.

• *Tensión e intensidad.* Estos dos puntos son el necesario complemento del anterior, ya que solo acompañando a la temática del cuento de un tratamiento literario acorde se consigue que el formato del cuento se ajuste a los parámetros cortazarianos. Así, la efectividad e intensidad de este proceso dependen de la pericia del autor para prescindir de los elementos decorativos, parciales o superfluos que, por el contrario, sí abundan en la novela —ideas secundarias, situaciones intermedias, descripciones, etc.— y mostrar el armazón narrativo en su línea más pura. De esta forma, durante el proceso de lectura hablaremos de tensión y no de intensidad en el tramo del texto en el que, sin saber aún el desenlace, nos vamos acercando al conocido como *knock-out* fantástico. Tal y como lo expresa Anderson Imbert (1999: 35): “La novela es una poderosa luz. El cuento, en cambio, es un destello”.

Un (buen) cuento fantástico, nace, según el autor argentino, de la combinación de estos elementos. No importa, de hecho, que el tema elegido sea un episodio doméstico siempre que este, como afirma Cortázar (Cecchi 15:16) “se convierta en el resumen implacable de una cierta condición humana, o en el símbolo quemante de un orden social o histórico”. A modo de resumen, cabe destacar que la elección del tema no genera el cuento fantástico, sino que este debe estar acompañado de un tratamiento literario adecuado que respete las constantes literarias y que consiga, en última instancia, pasar la anécdota y proyectar al entregado lector sobre la página.

3.3. LA LITERATURA FANTÁSTICA DESDE LA PRAGMÁTICA

Herrero Cecilia (2000) propone, siguiendo la línea inaugurada por Mijail Bajtín en *The Dialogic Imagination: Four Essays* (1981), un acercamiento dialógico al relato fantástico. Tomando como fundamento la interacción que se produce en un diálogo, se asedia el texto en su dimensión de enunciado producido por una persona en un contexto de comunicación cuyo fin es ser comprendido por el destinatario. Esta toma de posición también atiende a la interrelación entre autor, lector y texto, y más aún, a la necesaria cooperación por parte del lector ya que, a grandes rasgos, se centra en la relación establecida entre las funciones comunicativas del texto y la interpretativa del lector. Ahondemos un poco más en esta cuestión. Para explicar brevemente la necesidad de que el papel del lector sea cooperativo, resulta oportuno seguir a Frank Smith (citado en Blanco 2002: 2-3), quien equipara el proceso de lectura con un procedimiento de toma de decisiones por parte de lector en el que este debe indagar, inferir y rectificar para ir avanzando en la comprensión del texto. La eficacia de este proceso, en todo caso, depende de la relación entre dos elementos: nuestros conocimientos previos y el propio texto. Así, a sabiendas de que el texto proporciona el contexto en el que están las claves de lectura, el lector inicia un juego de retroalimentación con este, con el fin de dar respuesta a sus hipótesis. Hay que matizar que, durante la lectura, nos vamos haciendo preguntas sobre lo que estamos leyendo, hasta el punto que podemos afirmar que la comprensión de un texto literario es asimismo un proceso gradual que se efectúa en el momento en el que vamos consiguiendo respuestas a estas citadas cuestiones. Además, cuando comprendemos un texto, estamos al mismo tiempo ampliando nuestros conocimientos. Una vez dicho esto, lo que más nos interesa de esta reflexión es precisamente la consecuencia que se extrae de la misma, la idea de que, para estimular el aprendizaje, el texto debe ser lo más motivador posible:

Siempre que lo impreso sea significativo existirá motivación o estímulo para el aprendizaje. Y un texto escrito es significativo cuando despierta la necesidad de responder preguntas cuando nos mueve a relacionar lo que ya sabemos con lo nuevo para darle un sentido” (Blanco 2002: 8).

La lectura es, a todas luces, una actividad dinámica que necesita la colaboración del lector.

3.3.1. FUNCIÓN DEL TEXTO

De las dos perspectivas propuestas por Herrero, una de índole ideológica y antropológica y una segunda de naturaleza discursiva, nos centraremos en esta última por el hecho de que redonda, desde una óptica comunicativa, en la dinámica estética y pragmática del género fantástico. En primer lugar, Herrero (2000: 19) pone el acento en las estrategias que animan la cooperación interpretativa del lector ante la historia fantástica. Bajo la noción de que el lector se formula preguntas según avanza la lectura y que, por tanto, todo relato busca poder ofrecer respuestas atrayentes a estas cuestiones implícitas, la distancia entre un texto literario y un texto fantástico nace en la propia organización del mismo. El relato fantástico se nutre de historias desconcertantes o extrañas desde el momento en el que el juego con lo sobrenatural se entrelaza en la

configuración de su esqueleto narrativo; ante un hilo argumental sostenido sobre estas características, el lector necesariamente deberá asumir un papel más activo, más “inquisitivo” en el proceso de lectura. Esto se traduce en la idea de que el lector se formulará un mayor número de preguntas a lo largo de la lectura de un relato fantástico con el fin de encontrar respuestas al fenómeno intrigante.

3.3.2. FUNCIÓN DEL ESCRITOR

Por su parte, el escritor, deberá hacer uso de estrategias narrativas, retóricas o argumentativas con las que provocar en el lector un efecto comunicativo de intriga, fascinación, extrañeza, etc. y, así, captar su atención. Algunas de estas técnicas fantásticas son las siguientes:

- “Autenticación” de la ficción: construir un relato en el relato, hacer de la historia un testimonio o documento.
- Búsqueda de la “narración objetiva” desde la subjetividad del personaje, con el fin de involucrar y motivar la identificación entre lector y personaje.
- Juego con la ambigüedad (narrativa, interpretativa, retórica...).
- Uso de lo sugerido y lo silenciado.
- Recurrencia a la descripción, analogía, comparación, etc.

Ante estas estrategias narrativas, el papel del lector en la construcción del significado del texto literario debe ser ágil, elemento que apoya el interés del nuevo enfoque pedagógico por un planteamiento didáctico centrado, mayormente, en el alumno (AAVV 1997: 47, citado en Baralo 2010: 214).

3.3.3. FUNCIÓN DEL LECTOR

Si el creador del texto hace uso de estas estrategias para configurar la historia y los personajes del relato, el lector, asimismo, tiene que ser conocedor de los “trucos” propios y recurrentes del escritor fantástico. Deberá, por tanto, otorgar el valor que merecen en el relato fantástico lo silenciado, la ambigüedad, la descripción, etc. como escalones sobre los que ir construyendo una interpretación para el texto. De aquí se desprende, entonces, la necesidad de que el lector coopere y se implique en el proceso interpretativo exigido por la narración fantástica.

A partir de las aportaciones en *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa* (M. Denyer, 1998), Esteves (2000: 49-55) aboga por movilizar los conocimientos del lector como estrategia en la construcción de sentido del texto. Así, desde el primer momento, el lector anticipa a partir del paratexto el contenido y la variedad textual, reconoce las palabras conocidas o emite hipótesis sobre el sentido de palabras desconocidas, selecciona entre las informaciones paratextuales las únicas susceptibles de servir a la anticipación, las enlaza o infiere de ellas mentalmente lo que no está implícito. El resto de la lectura proseguirá según el mismo entramado de estrategias, a la vez que se va perfilando la construcción de la macroestructura o representación mental del contenido textual.

3.3.4. CONSIDERACIONES FINALES

Con la pretensión de que estas líneas sirvan doblemente de colofón a este apartado y al tiempo de preámbulo para el siguiente bloque de contenidos, consideramos oportuno reseñar a vuelapluma los puntos fuertes mencionados hasta el momento. De entre los aspectos destacados hay uno que actúa como claro centro de gravedad: la interrelación entre escritor-texto-autor. Dicho así, esta mención puede resultar hartamente elemental; sin embargo, a lo largo de este estudio nos interesamos por los lazos invisibles que conectan las partes de este triángulo y que, en todo momento, permanecen tensados. Nuestro objetivo no es otro que respaldar la idea de que, tanto desde el enfoque pragmático como desde la mirada fantástica, todo el énfasis recae en el proceso de retroalimentación que se genera entre los elementos de esta tríada; proceso alimentado por las características inherentes al texto literario en cuanto acto de habla y expresión de lo fantástico.

Esta primera parte conforma, pues, un punto de partida, un hilo de Ariadna con el que tentar las paredes del laberinto, sentar las bases teóricas y avanzar con paso firme hacia el segundo tramo de la investigación.

III. Fundamentos Prácticos

4. LA APUESTA: UNA TENTATIVA PRÁCTICA

Mi madre me ajusta el cuello del abrigo, no porque empieza a nevar, sino para que empiece a nevar.

JORGE LUIS BORGES

4.1. DE LA APRECIACIÓN ESTÉTICA A LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA

Este apartado se construye en torno a una premisa tan clara como tajante: “El texto literario no debe ser traicionado” (Montesa-Garrido 1994: 453). Para ello, con la intención de respetar al máximo posible las intenciones del escritor y las expectativas del lector ante el texto literario y salvarnos, así, del citado ultraje, a continuación proponemos una serie de pautas y estrategias mediante las que allanar el camino y abordar el tratamiento didáctico del texto. Para llevar a cabo esta presentación, las cuestiones de índole teórica que hemos ido trabajando a lo largo de estas páginas serán, ahora, revisadas desde una nueva óptica.

Partimos de la idea de que todas las cuestiones prácticas en torno a la comprensión lectora deben girar en torno a un objetivo: conseguir un proceso de acercamiento al texto gradual y coherente para facilitar su comprensión e interpretación. Al igual que ocurre con cualquier otro material, especialmente si este es auténtico, la cuidada selección del texto literario debe estar supeditada a un gran número de factores. Para servir de guía en esta tarea vamos a ir proponiendo una serie de cuestionarios²¹ con los que facilitar la reflexión sobre las cuestiones más relevantes del proceso.

4.1.1. APUNTES INICIALES

- *Profesor.* Antes de empezar con el trabajo de un texto literario puede ser útil realizar una breve ponderación personal (Albadalejo 2006: 1089; Anexo 1) con el objeto de poner sobre la mesa nuestros conocimientos con este tipo de textos; creemos que, como profesores, en ocasiones descuidamos la atención a nuestra propia experiencia a la hora de trabajar un material en concreto y que, en consecuencia, ser consciente de nuestra situación puede ser un punto a favor a la hora de acercarnos a un recurso antes no tratado. Además, estimamos especialmente práctico contar con una guía de apoyo (Albadalejo 2006: 1098; Anexo 2) en la que se recojan los elementos y cuestiones fundamentales que vamos a ir teniendo en cuenta —tipo de curso, tipo de estudiantes y factores relacionados con el texto— con el fin de tener un documento de referencia donde plasmar las características particulares de nuestra propuesta didáctica.

- *Estudiantes.* Si queremos conocer un poco más a nuestros estudiantes en su faceta de lectores tanto en su lengua materna como en la lengua meta —qué leen, con cuánta frecuencia, cómo y por qué eligen un texto u otro, etc.—, los formularios de

.....
21. Los cuestionarios mencionados de aquí en adelante están incluidos al final del presente trabajo, en el subapartado específica de Anexos.

Márquez (2002 :5,10; Anexos 3 y 4) pueden ser un buen punto de arranque, un hito sobre el que trazar un panorama sobre el grupo destinatario antes de comenzar nuestra propuesta literaria..

4.1.2. ANÁLISIS DE NECESIDADES

La selección del texto necesita de un análisis previo de necesidades. Es un asunto de gran relevancia por lo que, con la intención de propiciar una reflexión solvente, consideramos oportuno comentar brevemente algunos de los aspectos reflejados en el cuestionario del Anexo 2, cuyo esquema simplificado reproducimos a continuación con el objeto de facilitar el seguimiento de este apartado:

A) TIPO DE CURSO

- Nivel de los estudiantes
- Razones para aprender español
- Tipo de español impartido
- Duración e intensidad del curso

B) OTROS FACTORES RELACIONADOS CON EL TEXTO

- Accesibilidad
- Extensión
- Potencial
- Relación con la programación

C) TIPO DE ESTUDIANTES

- Edad
- Madurez intelectual / emocional
- Intereses y aficiones
- Origen cultural
- Competencia lingüística
- Conocimientos literarios

Atendiendo a las cuestiones relativas al tipo de curso, una de las claves centrales a la hora de incluir un nuevo recurso en el aula es determinar el nivel al que se dirige, es decir, en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje es conveniente afrontarlo, no tanto por la mayor o menor dificultad lingüística sino por los conocimientos necesarios para ahondar en el texto como categoría estética. Aunque en general no hay una postura común, la mayoría de los autores que se pronuncian respecto a este tema²² apuntan al nivel intermedio como momento propicio; de hecho, en todos los casos, haber superado el nivel inicial se formula casi como requisito, como así enuncia Lazar (1993: 18):

Obviously, at lower levels, students may be unable to cope on their own with an authentic novel or short story in English. Any extensive reading we encourage them to do outside the classroom would probably need to be of graded material, such as graded readers. But at higher levels, students may be so absorbed in the plot and

.....
22. Para un análisis más exhaustivo de este asunto, consultar la revisión efectuada por Herrera López (2012: 6).

characters of an authentic novel or short story, that they acquire a great deal of new language almost in passing.

Aunque Lazar reflexiona en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE), sus conclusiones son igualmente válidas en el caso del español. Si bien en este estudio no contemplamos la adaptación de textos literarios como una posibilidad para trabajar la literatura en niveles iniciales, la marcada predisposición, salvo alguna excepción (Pedraza Jiménez 1999: 61), a no emplear la literatura en estos estados de aprendizaje se traduce en la menor presencia de trabajos destinados a tal fin. En referencia al segundo y tercer bloque, los parámetros de extensión y potencial, primordiales para determinar el tratamiento literario del texto, resultan sencillos desde nuestra propuesta, ya que las posibilidades didácticas del cuento, formato narrativo elegido, devienen de las características sobre las que se funda —brevedad, intensidad, tensión y significación. No obstante, plantear la lectura de una obra en su totalidad dependerá en todo caso de la extensión de la misma, del tiempo disponible, así como del perfil, edad, conocimientos y nivel de los estudiantes (González F. 2010: 363-36).

4.1.3. SELECCIÓN DEL TEXTO LITERARIO

- *Criterios.* Seguimos a Acquaroni (2007) en su propuesta basada en cuatro categorías con las que abarcar la elección del texto acorde a nuestras necesidades:
 - criterios pedagógicos (textos auténticos, interés de los alumnos...)
 - criterios lingüísticos (reflejo de discursos cotidianos, actuaciones concretas...)
 - criterios didácticos (desarrollo de procesos cognitivos, emocionales, lingüísticos...)
 - criterios temáticos (reflejo de elementos socioculturales, principios universales...)

Siguiendo con el planteamiento expuesto en este trabajo, los criterios que seguimos en estas páginas estarían ligados a la tercera de las vías mencionadas.

- *Dificultad de la lectura.* El texto literario debe ser, ante todo, accesible para el nivel de competencia lectora de los estudiantes. Ahora bien, ¿de qué depende la mayor o menor complejidad de un texto? Coincidimos plenamente con Albadalejo (2007: 9) en la idea de que la dificultad no depende tanto del vocabulario puntual —cuyo desconocimiento puede ser subsanable fácilmente a través de notas explicativas al texto, búsquedas en el diccionario o explicaciones del profesor—, como de las estructuras sintácticas y funcionales. Como detalla Ocasar (20003: 28) en una reflexión en torno a este mismo concepto, “la gran aportación que otorga la narrativa en la enseñanza es que los enunciados están incardinados en un contexto explícito”; de ahí que el enfrentamiento con estructuras o expresiones complejas se traduzca, en todo caso, en una sobrecarga de la capacidad de asimilación del estudiante, interfiriendo así en el proceso de transferencia de las estrategias lectoras de su L1, dificultando la comprensión del texto y, en consecuencia, eliminando toda posibilidad de disfrute literario

4.1.4. SECUENCIA DE TRABAJO

Como ya hemos mencionado, la lectura y las interpretaciones que extraemos de ella

son parte de un proceso individual y, como tal, no debemos acotarlas a unas pautas fijas, sino tratar de que los pasos a seguir en el proceso, sean funcionales pero dejen espacio, en cualquier caso, a la imaginación. Bajo esta premisa, para organizar la secuencia de trabajo, seguimos el esquema de actuación propuesto por Ocasar (2003: 23): contextualización, presentación, lectura e interpretación; si bien nos tomamos la libertad de añadir dos pasos más a su propuesta inicial, de forma que el esquema final sería el siguiente:

1. Contextualización
2. Presentación del texto
3. Fases de lectura (como modelo fonético / comprensiva / crítica)
4. Interpretación
5. Post-lectura
6. Evaluación y ¿calificación?

Para ofrecer un acercamiento más completo, en cada una de estas fases recuperamos la base teórica sobre las que se fundan y proponemos, sobre este apoyo, una posible explotación práctica. Esta secuencia está pensada para realizarse íntegramente en la clase.

4.1.4.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL TEXTO

- *Teoría.* Esta etapa de presentación, encuadre o framing no solo inaugura la secuenciación sino que además tiene como objetivo poner en contacto el mundo de conocimientos del estudiante con el desconocido texto literario. Para ello, se emplean las conocidas como actividades de pre-lectura. Esta tipología de ejercicios actúa a modo de puente entre el lector y el texto: activan los conocimientos previos del estudiante, despiertan la generación de predicciones y conectan al discente con la realidad significativa del texto. Le brindan, pues, la posibilidad de explorar y hacer pequeñas incursiones antes de zambullirse en la lectura. De ahí que cualquier propuesta didáctica centrada en la destreza lectora deba otorgar un espacio a las actividades de pre-lectura.

- *Explotación.* Existen numerosas posibilidades para hacer de la contextualización una buena toma de contacto con el texto. Para desarrollar estrategias de predicción y verificación de hipótesis dentro del contexto del texto debemos promover una actitud activa por parte del lector, dando al acervo de conocimientos del estudiante un rol principal en el proceso interpretativo (Blanco 2002: 6). Hay que tener presente que el hecho de asignar este valioso papel a lo que el estudiante ya conoce puede reducir la ansiedad de enfrentarse a un texto literario. De este modo, las actividades tratarán de conectar el mundo de los conocimientos previos, posibilitando al tiempo la significatividad de la lectura.

En general, en este primer paso, más que con el texto en sí, se trabaja con sus elementos paratextuales, puesto que el objetivo no es otro que propiciar la inferencia de los estudiantes sobre la posterior secuencia didáctica. Por ello, hacer uso de materiales visuales — como puede ser el título, la portada del libro, el índice, incluso fotografías del autor o ilustraciones relacionadas o pertenecientes al mismo; incluso se puede presentar el autor y el contexto en el que se inscribe la obra literaria —, pueden dar forma a un

estimulante punto de partida, ya que con estos indicios los estudiantes van a explotar sus capacidades de anticipación sobre el contenido y la variedad textual a la que se enfrentan a través de la interacción oral y la lluvia de ideas.

4.1.4.2. FASE DE LECTURA

- *Teoría.* Una vez estimulados los conocimientos previos y las primeras predicciones del lector es hora de pasar a la lectura, también denominada como etapa de “descubrimiento y comprensión” o focusing. La combinación de los distintos tipos de lecturas (skimming, scanning, etc.) y el trabajo gradual de la competencia lectora y literaria son sin duda los cimientos teóricos a los que prestar atención en esta segunda fase.

- *Explotación.* Dentro de este apartado distinguimos tres tipos de lectura esenciales con las que trabajar la comprensión e interpretación del texto literario en la clase de español como LE:

Lectura como modelo fonético. El profesoresta efectúa esta lectura antes de que los alumnos tengan el texto entre las manos. El objetivo no es solo proponer un modelo estándar de pronunciación del español sino, además, captar la atención de los estudiantes al tiempo que se trabaja la comprensión auditiva. A partir de este primer encuentro, por ejemplo, el profesor puede tratar de recuperar, a través de preguntas en gran grupo, qué palabras o nombres son capaces de recordar los estudiantes. Otra opción también puede ser repartir el texto desordenado a los estudiantes, con el fin de que, en pequeños grupos, traten de ordenarlo.

Lectura comprensiva: Tras la lectura por parte del profesor, se reparte el texto al grupo y estos proceden a su lectura en la clase. A través de la lectura comprensiva cada uno de los alumnos puede revisar sus predicciones iniciales, ajustar la información y formular nuevas hipótesis ya con el texto delante. En esta fase, además, si no existe una leyenda con el significado literal del léxico o de las expresiones complejas que pueda dificultar la comprensión, es hora de una explicación por parte del profesor de aquello que estime necesario para el entendimiento del texto.

Lectura crítica: En un primer análisis del texto, se puede proponer a los estudiantes que traten de dividirlo en partes diferenciadas, que resuman muy brevemente el tema principal del mismo o que analicen a los personajes implicados (descripción física, edad, carácter, etc.). La lectura crítica, en la que se liberan las claves que conducen a la interpretación, se acompaña de actividades que fomentan la reflexión de los alumnos sobre el texto literario.

4.1.4.3. INTERPRETACIÓN

- *Teoría.* La eterna tesis de que los textos no atesoran un sentido único y que, como profesores, no debemos ser nosotros quienes les busquemos una interpretación impositiva, roza la categoría de dogma en esta tercera etapa de interpretación o diverging. No obstante, la aceptación de esta polifonía de sentidos como propia de la realidad

textual entre los estudios dedicados a la enseñanza didáctica de la enseñanza, debe ser, asimismo, matizada a través de la siguiente explotación didáctica.

- *Explotación*. Si todo texto puede dar cabida a numerosas y personales interpretaciones, estas deben respaldarse en y con el texto. Lo principal es que demuestren sus teorías interpretativas con el texto como respaldo y prueba de las mismas; que interpreten el fondo a través de la forma, que trabajen, en suma, el texto a partir de las claves en las que basan sus interpretaciones. En este camino hacia la búsqueda de sentido no podemos estar más de acuerdo con Montesa (Montesa-Garrido 1994: 455, citado en Montesa 2010: 42), en su apreciación de que la interpretación cooperativa genera, frente a la individual, una mayor riqueza:

El otro, el profesor y el resto de compañeros en plano de igualdad, van a aportar una visión diferente o complementaria, un conocimiento nuevo que no poseía, un modo expresivo que había pasado desapercibido, un rasgo cultural que ignoraba, una verdad, en fin, encerrada en el texto.

Compartir las sensaciones propias y aprender de las ajenas es, sin duda, un proceso de retroalimentación que repercutirá en la calidad y cantidad de puntos de vista puestos en común a través del diálogo y la interacción.

4.1.4.4. POST-LECTURA

- *Teoría*. El seguimiento de estos pasos posibilitará que los estudiantes entren en el proceso de lectura de una forma gradual y coherente y que, más aún, se aprovechen todas las posibilidades de la lectura como elemento didáctico.

- *Explotación*. Las actividades que fomentan la expresión escrita a partir del modelo literario trabajado en el aula pueden servir como un perfecto colofón al proceso. Además, proponemos el cuestionario incluido en el Anexo 5 (Márquez 2002: 10) como una guía para el profesor, en la que se incluyen aspectos relativos a la evaluación de las destrezas del discente además de preguntas para conocer la opinión de los estudiantes sobre la secuencia y, conocer así, el éxito de la propuesta didáctica.

4.1.4.5. EVALUACIÓN Y ¿CALIFICACIÓN?

- *Teoría*. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la calificación del mismo forma parte de un lugar común y necesario en todas las secuencias didácticas.

- *Explotación*. Stenberg, seguido por Ocasar (2003:30) y ahora también por nosotros, se posiciona contra la idea de que toda actividad deba estar respaldada por una escala de valores o notas con las que coronarla, especialmente en el caso concreto de la lectura, ámbito en el que, según el crítico, actuaría en detrimento de la motivación y placer de la lectura. Como alternativa, propone evaluar los hábitos lectores o la progresión del alumno, dejando a un lado los aspectos relacionados con las estructuras o léxico trabajado durante el proceso. Montesa defiende (2010: 42) la idea de que las actividades derivadas de una propuesta lectora no deben estar al servicio de la “evaluación”

por el hecho de la relativización a la hora de medir la mayor o menor adecuación de las interpretaciones de los estudiantes, algo que en todo caso depende de sus expectativas, conocimientos previos, etc. No obstante, consideramos que este aspecto se puede salvar si, en el caso de querer evaluar la actuación de nuestros estudiantes en la actividad, evitamos ofrecer una “interpretación canónica” en pos de la valoración de sus aportaciones, siempre que estas estén debidamente argumentadas a partir del texto.

4.1.5. APRECIACIONES FINALES

El profesor posee, en conclusión, la responsabilidad de adoptar las pautas organizativas y estratégicas para hacer llegar al alumno las cualidades del texto y hacer del aprendizaje un proceso significativo. La posibilidad de comenzar con tareas de comprensión más generales para ir avanzando poco a poco al detalle, resulta fundamental, como hemos ido exponiendo a lo largo de este apartado y como así trataremos de poner en práctica en la siguiente propuesta didáctica, centrada en un personaje tan familiar como inesperado: “Peter Pan”.

4.2. UNIDAD DE TRABAJO: UN CUENTO

4.2.1. EL TEXTO: “PETER PAN”

Cada vez que hay luna llena yo cierro las ventanas de casa, porque el padre de Mendoza es el hombre lobo y no quiero que se meta en mi cuarto. En verdad no debería asustarme porque el papá de Salazar es Batman y a esas horas debería estar vigilando las calles, pero mejor cierro la ventana porque Merino dice que su padre es Joker, y Joker se la tiene jurada al papá de Salazar. Todos los papás de mis amigos son superhéroes o villanos famosos, menos mi padre que insiste en que él sólo vende seguros y que no me crea esas tonterías.

Aunque no son tonterías porque el otro día Gómez me dijo que su papá era Tarzán y me enseñó su cuchillo, todo manchado con sangre de leopardo.

A mí me gustaría que mi padre fuese alguien, pero no hay ningún héroe que use corbata y chaqueta de cuadritos. Si yo fuera hijo de Conan, Skywalker o Spiderman, entonces nadie volvería a pegarme en el recreo. Por eso me puse a pensar quién podría ser mi padre.

Un día se quedó frito leyendo el periódico y lo vi todo flaco y largo sobre el sofá, con sus bigotes de mosquetero y sus manos pálidas, blancas blancas como el mármol de la mesa. Entonces corrí a la cocina y saqué el hacha de cortar la carne. Por la ventana entraban la luz de la luna y los aullidos del papá de Mendoza, pero mi padre ya grita más fuerte y parece un pirata de verdad. Que se cuiden Merino, Salazar y Gómez, porque ahora soy el hijo del Capitán Garfio.

4.2.2. EL ESCRITOR: FERNANDO IWASAKI

El prolífico, versátil y contemporáneo Fernando Iwasaki Cauti (Lima, 1961) es autor de numerosas novelas, libros de cuentos, ensayos y crónicas. Solo hace falta echar un vistazo a algunos de los títulos de su bibliografía –*A Troya, Helena* (Los Libros de Hermes, 1993); *El sentimiento trágico de la Liga* (Renacimiento, 1995); *El Descubrimiento de España* (Nobel, 1996); *La caja de pan duro* (Signatura, 2000); *Libro de mal amor* (RBA, 2001), *Helarte de amar* (Páginas de Espuma, 2006), *España, aparta de mí estos premios* (Páginas de Espuma, 2009)–, para constatar que a todos ellos subyace uno de los aspectos clave de su literatura: el humor. El juego, las dobles intenciones, y el sentido lúdico son elementos muy presentes en la obra de Iwasaki, especialmente en los cuentos, o microcuentos, que componen el tomo de *Ajuar funerario* (Páginas de espuma, 2004). Bajo una portada tenebrosa y una temática de horror, se suceden numerosos relatos ligados a la muerte, leyendas urbanas, aparecidos y abuelas no tan tiernas; eso sí, todo desde una óptica humorística.

4.2.3. CRITERIOS DE SELECCIÓN

La presente unidad didáctica gira en torno a un cuento: “Peter Pan” (Anexo 6). Antes de respaldar esta elección, cabe recordar que hemos elegido el subgénero narrativo del cuento como objeto de estudio debido a una serie de características ya destacadas

a lo largo de este trabajo. En primer lugar, el cuento es un género popular y universal, por lo que el formato resulta cercano para todos los estudiantes, independientemente de su procedencia. Por otra parte, las características cortazarianas sobre el mismo (Rosenblat 1989: 38) unidas a la brevedad formal, facilitan el trabajo integral del texto en el aula. Asimismo, la sencillez de la estructura y el vocabulario del texto elegido resulta apto para trabajar con estudiantes de nivel intermedio. Además de las ventajas estructurales y formales, este cuento en particular se engarza dentro de una larga tradición de literatura fantástica, que, junto a la temática del texto, puede ser un excelente punto de partida para iniciarlos al maravilloso y terrorífico mundo literario de Fernando Iwasaki. Consideramos que la creatividad y la imaginación son sin duda aspectos positivos que pueden ayudar no solo a acercar la literatura a los estudiantes sino, además, a implicar a estos de una forma más activa en su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Siguiendo con esta idea, planteamos un binomio de trabajo en el que la imaginación es el medio y la literatura fantástica la herramienta.

4.2.4. FASES DE ACERCAMIENTO AL TEXTO

A continuación, detallamos la secuencia didáctica. Para ello, en este apartado proponemos una explicación de los pasos —que estarían dirigidos a la actuación del profesor—, y en el Anexo 7 adjuntamos una ficha de trabajo con las actividades para los estudiantes. En este proceso, iremos ligando cada una de las partes con las actividades correspondientes.

- *Contextualización y presentación* (Actividad 1 de la Ficha de estudiantes)

Con esta actividad previa pretendemos que los estudiantes, a partir de los elementos paratextuales del libro, infieran aspectos propios a su estructura. Para ello, proponemos en primer lugar mostrar un ejemplar de *Ajuar funerario* al grupo. Antes de llamar la atención sobre la portada, se pueden ir pasando las hojas del mismo con el fin de que los estudiantes vean la brevedad de los textos que incluye. Incluso se pueden llevar también otros tomos, una novela, por ejemplo, con el fin de que estos determinen que, de acuerdo a su formato, se trata de un libro de cuentos. Ahora, llega el momento de llamar la atención sobre la portada (Anexo 7). Se podría proyectar la imagen, repartir fotocopias de la misma entre los estudiantes o mostrar la del libro. El objetivo es propiciar una lluvia de ideas a partir de la descripción de la portada, puesto que esta suele ser normalmente nuestro primer contacto con el libro y de la misma somos capaces de extraer una información muy abundante acerca de su contenido. Una vez que los alumnos han ido relacionando la imagen con palabras (*muerte, rico, anillos de oro, reloj, sombrero, traje, premios militares...*) y tienen una idea sobre el tema del libro es hora de llamar la atención sobre el título (*Ajuar funerario*) y explicar a los estudiantes que el conjunto de objetos y joyas del muerto es su ajuar funerario, (contraponiéndolo al ajuar propio de la boda, si se considera oportuno). En este primer momento, ya hemos ajustado las primeras hipótesis de los estudiantes sobre la actividad.

La *Actividad 1* (Ficha de estudiantes, Anexo 8) busca aprovechar la estructura formal del texto para provocar en los estudiantes la motivación de querer saber más, de querer seguir leyendo y saber qué va a pasar a continuación. De ahí que estos no vayan a tener el final del cuento hasta el término de la secuencia didáctica. Los cuentos fantás-

ticos en general, y los relatos de Iwasaki en particular, ya de por sí, apelan a la tensión y a la búsqueda del golpe final, por lo que, apoyándome en los tópicos y códigos estéticos asociados al imaginario propuesto por el autor y haciendo uso de las expectativas generadas en los estudiantes, busquemos que estos acudan a la llamada de la creatividad e imaginación literarias.

- *Lectura* (Actividades 2-7)

Lectura como modelo fonético. Los cuentos fantásticos en general, y los relatos de Iwasaki en particular, ya de por sí, apelan a la tensión y a la búsqueda del golpe final, por lo que, apoyándome en los tópicos y códigos estéticos asociados al imaginario propuesto por el autor y haciendo uso de las expectativas generadas en los estudiantes, pretendo que estos acudan a la llamada de la creatividad e imaginación literarias. Por esto, para el primer acercamiento al texto, propongo una lectura incompleta (Actividad 2), en la que el profesor lee en voz alta todo el cuento a excepción del último párrafo (Anexo 9); el profesor, leería, por tanto, todo el texto hasta llegar a esta parte:

Un día se quedó frito leyendo el periódico y lo vi todo flaco y largo sobre el sofá, con sus bigotes de mosquetero y sus manos pálidas, blancas blancas como el mármol de la mesa. Entonces...

El objetivo de esta lectura no es solo proponer un modelo estándar de pronunciación del español sino, además, captar la atención de estudiantes. Tras esta lectura, se pregunta a los estudiantes por palabras que hayan reconocido en el texto (*papá, Batman, amigos, Joker...*) y también por la sensación que les ha producido (¿quién cuenta la historia?, ¿es un cuento de terror?, ¿los personajes que aparecen son reales?..)

- *Lectura comprensiva*. En la Actividad 3 el cuento aparece desordenado. El objetivo es que, en pequeños grupos, intenten ordenar la historia. Los huecos que aparecen, deben ser completados con los nombres de los personajes y superhéroes que se mencionan a lo largo del relato y que aparecen recogidos en la nube de palabras que aparece al final de la actividad. Consideramos que, aunque son personajes relativamente conocidos, también puede ser una buena opción acompañar este ejercicio con imágenes de cómics o fotografías de películas.

Actividad 4. Se reparte el cuento incompleto a los estudiantes avisándoles de que les falta el final del mismo. Una vez que han leído el texto (dejaremos el tiempo suficiente para que esta lectura sea comprensiva, en torno a los diez minutos) se explica el significado literal del vocabulario o de las expresiones idiomáticas que puedan dificultar la lectura, como “tenérsela jurada a alguien”, “quedarse frito” o “ser alguien”.

- *Lectura crítica*. Según Sigmund Freud (Kauffman 2000: 43), la fantasía, como proceso psíquico consciente e inconsciente, actúa en tres niveles temporales:

1. El presente: provee los elementos materiales de la fantasía
2. El pasado: provee el deseo
3. El sueño: imagina una situación futura ligada al cumplimiento de un deseo.

Este esquema serviría de igual forma para organizar paralelamente el relato en las tres partes clásicas de un cuento: introducción, nudo y desenlace; y, además, llamar la atención sobre la forma para trabajar el fondo. Así, haciendo uso de la pauta freudiana, podríamos dividir el cuento de la siguiente forma:

Primera parte: introducción.

Presentación de la situación y de los personajes: padres famosos de los compañeros frente al padre normal del protagonista.

Desde “Cada vez que...” hasta “...con sangre de leopardo.”

Segunda parte: nudo.

Se ceñiría a la expresión del deseo: el protagonista ansía con un padre de está índole.

Desde “A mí me gustaría...” hasta “... me puse a pensar quién podría ser mi padre”.

Tercera parte: desenlace

El desenlace sería, por tanto, la resolución del deseo del protagonista.

Desde “Un día se quedó frito...” hasta el final del cuento.

Esta diferenciación, además, se respalda en los aspectos puramente gramaticales del texto, puesto que, a diferencia del carácter narrativo de la primera y tercera parte del relato, la parte que correspondería al nudo, a la expresión del deseo, se caracteriza por el empleo del tiempo condicional (“Me gustaría” / “Nadie volvería a pegarme” / “quién podría ser”) y del modo subjuntivo (“Si fuese alguien...”/ “Si yo fuera...”), ligados en todo caso a la expresión de la irrealidad.

Por tanto, en este primer análisis del texto, consideramos que una buena opción sería poder proyectar el cuento incompleto en la pizarra, de forma que, a través de las explicaciones sobre las partes clásicas de un cuento, los estudiantes pudieran trabajar sobre las partes diferenciadas del mismo, a sabiendas de que no cuentan con el final del mismo y que, por tanto, no conocen aún el desenlace del relato, donde se llevará a cabo el deseo del protagonista. Las actividades propuestas no se centran en el plano léxico-semántico o en el lingüístico sino que, en un sentido laxo, tratan de presentar un texto literario y motivar su comprensión e interpretación a partir de las claves dadas por el autor. El objetivo final es propiciar que ellos mismos sean capaces de imaginar y escribir un final para este cuento (Actividad 6), jugar con las relaciones conceptuales que atesoramos desde pequeños para propiciar una vuelta de tuerca a través del humor.

En otro orden de cosas, la elección de este cuento tan breve ayuda en gran medida a que los estudiantes comprendan cuál es el tema central de la historia a partir siempre de los indicios textuales que tenemos en el texto, algo que trabajaremos de forma gradual en la Actividad 5.

Para ello, será fundamental que los estudiantes hagan uso de los referentes extra-textuales que puedan disponer (cuentos infantiles, libros, cómics, películas, etc.) y de sus conocimientos previos (forma de ser y comportamiento de los niños). Según nuestra opinión, el punto de vista infantil actúa como prisma a través del cual el niño filtra y transforma la realidad que le rodea —tendencia a la exageración, a las creencias “a pies

juntillas” de las palabras de los compañeros y, sobre todo, al empleo de la imaginación, eje del texto.

Atendiendo al análisis de los personajes, cabe destacar que a pesar de la brevedad los personajes quedan perfilados. Del protagonista conocemos su sentimiento de inferioridad, su credulidad / imaginación y, sobre todo, sus ansias por tener un padre igual que el de sus compañeros —“Todos menos mi padre...”, “A mí me gustaría que mi padre...” — “con el fin de librarse de las peleas del patio del colegio” — “Si yo fuera hijo de Conan, Skywalker o Spiderman, entonces nadie volvería a pegarme en el recreo”. La evolución del personaje y la confianza del mismo se produce en el final del cuento, momento en el que, sintiéndose hijo de pirata, se envalentona —“Que se cuiden...”. Los padres de los amigos se ligan a verbos de movimiento y acción (meterse, vigilar, aullar) mientras que el padre se asocia con un verbo de mandado (insistir) y una expresión carente de toda dinámica (quedarse frito). A este contraste se suma el relacionado con la descripción de los mismos. Aunque no se menciona nada acerca de la vestimenta de los padres de los compañeros, este dato es innecesario, puesto que se apela a los conocimientos extratextuales del lector acerca de cómo viste un superhéroe; convención estética que, en todo caso, nada tiene que ver con el uso de la corbata o la chaqueta de cuadros. Ocurre algo similar con la descripción física del padre —“flaco y largo”, “bigotes de mosquetero”, “manos pálidas, blancas, blancas como el mármol de la mesa”— que, asimismo, se aleja del cuerpo fornido en el que Batman enfunda su traje cada noche. No hay que olvidar que en el cuento, el escritor debe ir más allá de lo escrito y evocar, llegar hasta el lector, llamar a la puerta para abrirla hacia aquellos universos compartidos que exceden lo puramente textual.

4.2.5. INTERPRETACIÓN

Ya desde la primera frase —“Cada vez que hay luna llena...” — el autor está situando el relato en un contexto nocturno, caracterizado ya de por sí por el misterio y, más aún, está haciendo una llamada al imaginario del lector para, presentar justo a continuación al primero de los personajes, que no es otro que el hombre lobo. En este punto sería interesante, preguntar si todos conocen la relación entre la luna llena y el hombre lobo o si, por el contrario, lo asocian a otro tipo de fenómenos. Además, siguiendo con esta misma oración, debemos poner el énfasis en la voz del narrador: ¿quién narra la historia? ¿por qué lo sabemos? ¿qué indicios tenemos? ¿hay alguna voz narrativa más?. El hecho de que continuamente se mencione a “el papá de / el padre de” indica claramente que el único narrador no es otro que un niño que, a través de este soliloquio, nos revela un miedo infantil a la oscuridad y a lo que viene de ella, al hombre lobo. Partiendo de esta base incluso se puede hacer trabajar a los estudiantes a través de la búsqueda de aquellos elementos que consideran que apoyan la óptica infantil del relato: sencillez formal, repetición de nexos, empleo del discurso referido, alusión a una realidad exterior desligada de lo real, etc. El fin es que demuestren sus teorías con el texto como respaldo y prueba de las mismas; que interpreten el fondo pero a través de la forma. Es decir, a partir de estas reflexiones y expectativas, el objetivo es ir sentando las bases del juego y poner el énfasis en el contraste entre el mundo real y el imaginado; mientras que en nuestro mundo todos los personajes mencionados forman parte de un imaginario ficticio y televisivo (Batman, Joker, Hombre lobo,

Tarzán) en el cuento, y debido a la perspectiva infantil desde la que está contado, aparecen incluidos en la esfera de lo real y cotidiano. Así, una lectura podría ser aquella que destaca que Tarzán es un hombre aficionado a la caza, que el hombre lobo es un ladrón que aprovecha a robar casas en la noche más clara o que Batman no es otro que un policía que tiene una rencilla personal con el padre de Merino, transformado en Joker bajo la imaginación poderosa de un niño.

4.3. CONCLUSIÓN A LA UNIDAD DIDÁCTICA

Fernando Iwasaki se desenvuelve en un número mínimo de palabras para crear un mundo terrible en el que juega con la creatividad y los sentidos, con la búsqueda del asombro, de la risa en los ojos y de la mueca en la boca. Llevando al aula el cuento de “Peter Pan” pretendo apelar a la base cultural y referencial de los estudiantes para recodificarla, desmitificar el mito de Peter Pan y demostrarles que, muy al contrario de lo que pensábamos hemos descubierto, gracias a Iwasaki, que los superhéroes y los supervillanos nacen, no se hacen... ¿O era al revés?. Dejando, en suma, estas consideraciones prácticas, con las que esperamos haber respaldado los contenidos teóricos, llega el momento de cerrar este estudio a través de unas últimas apreciaciones finales.

IV. Conclusiones

Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado “El dinosaurio”.

—Ah, es una delicia —me respondió—, ya estoy leyéndolo.

JOSÉ DE LA COLINA

Las corrientes de la pragmática y la literatura fantástica, aunque propias de disciplinas diferentes, comparten algunos rasgos dignos de mención. Ambas tendencias no fueron precisamente celebradas en sus inicios por su condición de alternativa o desviación de las líneas de actuación más importantes del momento y, no obstante, a través de un fuerte desarrollo literario y teórico han conseguido un merecido reconocimiento. Así, hoy en día, dentro de sus respectivos panoramas, cuentan con un gran abanico de estudios que respaldan su efectividad y que no cesan en la investigación de sus posibilidades. En el trabajo compartido, la productividad de lo pragmático y lo fantástico puesto al servicio de una causa común tiene la cualidad de arrojar luz nueva sobre viejos temas, como así hemos tratado de mostrar en el presente estudio.

El texto literario, punto de partida y de llegada a lo largo de estas páginas, fruto de su naturaleza ficcional, proporciona un contexto que no solo refleja los actos de comunicación del mundo real, sino que, con ello, atesora un sinfín de experiencias y sensaciones potenciales de conectar con nuestras vivencias personales. Para el asedio a este recurso hemos propuesto unas pautas de actuación concretas, capaces de permitir al estudiante poner en marcha sus estrategias y mecanismos de aprendizaje.

Aprovechando las características del texto literario como recurso comunicativo, el objetivo de este trabajo ha sido sumarse a la búsqueda, ya iniciada por otros, de una posición más significativa para la literatura dentro del proceso de enseñanza. Para ello, la base teórica de la pragmática ha resultado ser un punto de apoyo incondicional a partir del cual indagar en la relación entre la tríada lector-autor-texto, siempre con la intención de promover el necesario papel activo del primero en este juego de interacciones. La posible distancia cultural entre un estudiante y la lengua meta puede propiciar grandes dificultades a la hora de enfrentar el texto literario. El tratamiento de las referencias textuales se revela, entonces, como fundamental, no solo para asegurar el proceso de comprensión e interpretación, sino para hacer de este un proceso significativo y creativo, capaz de ir más allá del mero texto ondeando la bandera de la imaginación.

Con este fin, con la idea de trascender lo denotativo, no tuvimos dudas a la hora de elegir la corriente fantástica como vía adecuada para ello. Apreciamos, en este punto, que la literatura fantástica juega con un elemento a favor, que no es otro que la fuente de la que se nutre: el despliegue de fantasmas, aparecidos, locos, muertos vivientes, hombres lobo o monstruos que arañan sus páginas forman parte, a grandes rasgos, de un imaginario común que redundará en todas las culturas. La primigenia inquietud que despiertan estas figuras propias de nuestra fantasía es inherente al ser humano y, como tal, un texto literario en el que se desprecen las alimañas de nuestra imaginación, conectará directamente con referentes conocidos, imaginados o soñados. Si la distancia cultural es una traba que hay que solventar para promover la comprensión del texto, la

presencia de referentes conocidos puede hacer de la lectura fantástica no un encuentro, sino un reencuentro.

Sin embargo, no es nuestro papel asustar a nuestros estudiantes con historias truculentas, más aún, coincidimos plenamente con Ocasar (2003: 25) en la idea de que la “diversión es también una expectativa del alumno”. Con esta intención, aún dentro de la veta fantástica, nos decantamos por el fulgor neofantástico como herramienta con el que abordar la temática propia de esta literatura pero, eso sí, desde una óptica subversiva, donde el humor juega un papel esencial como mecanismo de ruptura. El autor elegido, Fernando Iwasaki, es a todas luces, un gran maestro de las artes fantásticas y humorísticas, creador de historias fascinantes con las que deleitar a nuestros estudiantes de español como lengua extranjera.

Como colofón a estas palabras, a estas páginas, estimamos oportuno cerrar nuestra apuesta didáctica a la manera en que la empezamos, es decir, celebrando la capacidad del texto literario para ampliar nuestros horizontes mundanos. Nada más que decir, puesto que: “El conde me ha invitado a su castillo. Naturalmente yo llevaré la bebida”²³.

.....
23. Ángel García Galiano, “La última cena”, Galería de hiperbreves, Barcelona, Tusquets,

V. Anexos

ANEXO I. PREGUNTAS PREVIAS PARA LA REFLEXIÓN

(Albadalejo 2006: 1089; selección del original)

1. ¿Has usado alguna vez textos literarios en clase? Si es así, ¿qué textos has utilizado: textos completos, fragmentos de obras, lecturas graduadas u otros?
2. ¿Has utilizado estos textos como parte integrante de la unidad didáctica que estabas trabajando o como colofón de la misma?
3. Cuando has usado literatura en clase, ¿con qué problemas principales te has encontrado?

- Problemas que has tenido como docente:

- Problemas que han tenido tus alumnos:

Si nunca has utilizado literatura con tus estudiantes, ¿qué tipo de problemas crees que puede surgir para ellos o para ti?

ANEXO 2. LISTA DE CRITERIOS PARA SELECCIONAR TEXTOS LITERARIOS

(Albadalejo 2006; compendio a partir del original)

A) TIPO DE CURSO

- Nivel de los estudiantes:

- Razones para aprender español:

- Tipo de español impartido

Español de los negocios

Español general

Español para fines académicos

Español para fines turísticos

Otros : _____

- Duración e intensidad del curso

4 horas por semana x 3 meses

6 horas por semana x 2 meses

3 horas por semana x 3 meses

Otros : _____

- ¿Sigue una programación? Sí No

- ¿Es flexible? Sí No

- ¿Incluye literatura? Sí No

¿Se pueden incluir textos literarios en este curso? ¿Por qué sí / no?

¿Qué tipo de textos serían más apropiados: extractos de novelas, poemas, obra de teatro, relatos, fábulas? ¿Por qué?

B) OTROS FACTORES RELACIONADOS CON EL TEXTO

- Accesibilidad

¿Qué tipo de libros y textos tenemos a nuestra disposición para poder elegir?

¿Con qué facilidad podemos poner estos textos a disposición del grupo?

- Extensión

¿Tenemos tiempo suficiente para trabajar el texto en clase?

¿Cuánto tiempo necesitan nuestros estudiantes para trabajarlo en casa?

¿Podemos usar sólo una parte del texto? Si es así, ¿cuánta información contextual hemos de proporcionar a los alumnos para que puedan entender el texto?

- Potencial

¿Ofrece el texto múltiples posibilidades para su uso didáctico? ¿Qué tipo de tareas y actividades podemos crear para aprovecharlo?

¿Existen recursos que nos ayuden a enriquecer las posibilidades del texto?

- Relación con la programación

¿De qué forma está conectado el texto con el resto de la programación?

¿Temáticamente? ¿En términos de vocabulario, gramática o discurso?

¿Podemos diseñar actividades que se ajusten a la metodología que utilizamos para el resto de la programación?

C) TIPO DE ESTUDIANTES

- Completad la siguiente escala:

Demasiado mayores para disfrutar del texto	_____	Demasiado jóvenes para disfrutar del texto
Demasiado desarrollados para encontrar estimulante el texto	edad	Demasiado inmaduros para entender el texto
Demasiado desarrollados para encontrar motivador el texto	_____	Demasiado inmaduros para identificarse con el texto
Demasiado avanzados para ser estimulados por el texto	madurez intelectual	Demasiado elemental para enfrentarse al texto
Demasiado desarrollados para ser estimulados por el texto	_____	Insuficientes para enfrentarse al texto
Demasiado alejados del tema y contenido del texto	madurez emocional	Cercanos al tema y contenido del texto
Demasiado alejado del texto para comprenderlo	_____	Suficientemente cercano para una fácil comprensión
	competencia lingüística	

	conocimientos literarios	

	intereses y aficciones	

	origen cultural	

- Después, terminad estas frases:

a) Yo intentaré / podría intentar usar el texto... con mis estudiantes porque...

b) No estoy seguro/a de poder utilizar el texto... con mis alumnos porque...

c) Creo que mis alumnos necesitan un texto que...

¿Os ha ayudado la escala anterior a seleccionar uno de los textos para vuestros estudiantes? ¿Por qué?

ANEXO 3. ENCUESTA: ¿QUÉ LEES?

(Márquez 2002: 4)

PREGUNTAS	EN TU LENGUA	EN ESPAÑOL
¿Qué lees? ¿Periódicos, revistas, novelas (¿de qué tipo?), libros específicos...?		
¿Por qué? ¿Para qué lees?		
¿Con qué frecuencia lees?		
Leyendo aprendo...		
¿Qué te gustaría leer?		

ANEXO 4. LA ELECCIÓN DE UN LIBRO

(Márquez 2002:5)

Encuesta

I. ¿Cuáles de las siguientes cosas y en qué orden las haces antes de comprar un libro?

- Miro el número de páginas que tiene.
- Miro la portada y leo el título del libro.
- Le doy la vuelta al libro y leo la contraportada.
- Leo la primera página.
- Miro el nombre del autor.
- Abro el libro y leo una página al azar.
- Analizo la calidad del libro: papel, tapas, diseño de la portada, etc.
- Miro el precio del libro.
- Abro el libro y observo el tipo de letra que tiene: grande, pequeña, clara, densa...
- Leo la última página.

II. ¿Haces otras cosas? Señálalas.

III. Compara un momento los resultados de la encuesta con tu compañero.

ANEXO 5. FICHA DE TRABAJO POST-LECTURA

(Márquez 2002:10)

Ficha de trabajo

- 1) Explicación del título (¿se corresponde con el contenido? ¿se justifica en/con la historia narrada?..)
- 2) Tema del cuento (1/2 líneas)
- 3) Resumen (5/8 líneas)
- 4) Personajes (principal, secundarios, carácter,...)
- 5) Comentario general (comentar si os ha gustado o no y por qué, aspectos que os han sorprendido, dificultades de comprensión, recomendable o no para leer y por qué...)

ANEXO 7. PORTADA DE AJUAR FUNERARIO

Edición Páginas de Espuma, Madrid, 2004



ANEXO 8. FICHA DE ACTIVIDADES PARA LOS ESTUDIANTES

1. Por parejas, completad:

- El autor dice que los cuentos del libro tienen la brevedad de un escalofrío. Un escalofrío es...

- El momento feliz de comer un helado en verano.
- Un estornudo
- Una sensación repentina por frío o por miedo.

- Los 89 cuentos de este libro son...

- De amor
- De terror
- De drama

- ¿Cuáles de los siguientes títulos pueden ser cuentos de este libro?

El monstruo de la laguna verde
No hay que hablar con extraños

Dulce compañía
La casa de muñecas

A man in the life

Halloween

Antigüedades

Cosas que se mueven solas

Vamos al colegio

La habitación maldita

W. C.

666

Resaca

No hay nada como el baño de casa

Dèjà vu

Aire de familia

La chica del auto stop

- Imaginad el argumento de un cuento que se llama “No hay nada como el baño de casa”. ¿Será de miedo, de amor, de nostalgia...?

2. Escucha el cuento que va a leer tu profesor:

- ¿Qué has entendido? ¿Quién cuenta la historia? ¿Qué nombres y palabras recuerdas?

Narrador: _____

Personajes: _____

Palabras: _____

3. Ordenad el cuento y completad la información:

Un día se quedó frito leyendo el periódico y lo vi todo flaco y largo sobre el sofá, con sus bigotes de mosquetero y sus manos pálidas, blancas blancas como el mármol de la mesa. Entonces...

Aunque no son tonterías porque el otro día Gómez me dijo que su papá era _____ y me enseñó su cuchillo, todo manchado con sangre de leopardo.

Todos los papás de mis amigos son _____ o _____ famosos, menos mi padre que insiste en que él sólo vende seguros y que no me crea esas tonterías.

Cada vez que hay luna llena yo cierro las ventanas de casa, porque el padre de Mendoza es el _____ y no quiero que se meta en mi cuarto. En verdad no debería asustarme porque el papá de Salazar es _____ y a esas horas debería estar vigilando las calles, pero mejor cierro la ventana porque Merino dice que su padre es _____, y _____ se la tiene jurada al papá de Salazar.

A mí me gustaría que mi padre fuese alguien, pero no hay ningún _____ que use corbata y chaqueta de cuadritos. Si yo fuera hijo de Conan, _____ o Spiderman, entonces nadie volvería a pegarme en el recreo. Por eso me puse a pensar quién podría ser mi padre .

4. Ahora que tenemos el texto ordenado es hora de leerlo (10 minutos).

5. Completa la siguiente información:

NARRADOR:

¿Quién es?

¿Sabes cómo se llama?

¿Cuántos años crees que tiene?

¿Cuáles de estos adjetivos le describen mejor?

Seguro

Infantil

Loco

Práctico

Realista

Imaginativo

¿Qué problema tiene el narrador?

PERSONAJES

¿Quiénes son Merino, Salazar y Gómez? ¿Quiénes son sus padres?

Padre de Merino

Nombre:

Trabajo:

Adjetivos en el texto:

Verbos en el texto:

Descripción física:

Descripción psicológica:

Padre de Salazar

Nombre:

Trabajo:

Adjetivos en el texto:

Verbos en el texto:

Descripción física:

Descripción psicológica:

Padre de Gómez

Nombre:

Trabajo:

Adjetivos en el texto:
Verbos en el texto:
Descripción física:
Descripción psicológica:

Padre del protagonista

Nombre:
Trabajo:
Adjetivos en el texto:
Verbos en el texto:
Descripción física:
Descripción psicológica:

ESTRUCTURA DEL CUENTO

- 1ª parte. Presentación del problema y de los personajes
Desde _____ hasta _____.
- 2ª parte. Deseo del protagonista para solucionar el problema
Desde _____ hasta _____.
- 3ª parte. Solución del problema.
Desde _____ hasta _____.

6. ¿Cuál crees que es el final de la historia? El protagonista quiere un padre como el de sus compañeros... Pero, ¿qué va hacer? Escribe un desenlace para este cuento.

7. ¿Preparado para leer el final? Tu profesor tiene algo par ti.

8. ¿Sorprendido? ¿Cuál crees que es, entonces, el título del cuento?

ANEXO 9. CUENTO INCOMPLETO

Iwasaki, Fernando (2004) "Peter Pan", *Ajuar funerario*, Páginas de Espuma, Madrid.

Cada vez que hay luna llena yo cierro las ventanas de casa, porque el padre de Mendoza es el hombre lobo y no quiero que se meta en mi cuarto. En verdad no debería asustarme porque el papá de Salazar es Batman y a esas horas debería estar vigilando las calles, pero mejor cierro la ventana porque Merino dice que su padre es Joker, y Joker se la tiene jurada al papá de Salazar.

Todos los papás de mis amigos son superhéroes o villanos famosos, menos mi padre que insiste en que él sólo vende seguros y que no me crea esas tonterías.

Aunque no son tonterías porque el otro día Gómez me dijo que su papá era Tarzán y me enseñó su cuchillo, todo manchado con sangre de leopardo.

A mí me gustaría que mi padre fuese alguien, pero no hay ningún héroe que use corbata y chaqueta de cuadritos. Si yo fuera hijo de Conan, Skywalker o Spiderman, entonces nadie volvería a pegarme en el recreo. Por eso me puse a pensar quién podría ser mi padre.

Un día se quedó frito leyendo el periódico y lo vi todo flaco y largo sobre el sofá, con sus bigotes de mosquetero y sus manos pálidas, blancas blancas como el mármol de la mesa. Entonces...

ANEXO IO. FINAL DEL CUENTO

Iwasaki, Fernando (2004)“Peter Pan”, Ajuar funerario, Páginas de Espuma, Madrid.

Entonces corrí a la cocina y saqué el hacha de cortar la carne. Por la ventana entraban la luz de la luna y los aullidos del papá de Mendoza, pero mi padre ya grita más fuerte y parece un pirata de verdad. Que se cuiden Merino, Salazar y Gómez, porque ahora soy el hijo del Capitán Garfio.

VI. Bibliografía

- ACQUARONI Muñoz, Rosana (2000): “Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas” en *Carabela*, n° 48, págs. 45-63, Madrid, SGEL.
- , (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.
- AGUIAR e Silva de, Vitor Manuel (1982): *Teoría de la literatura*, Madrid: Gredos.
- AGUSTÍN Llach, Pilar (2007): “Teaching Language Through Literature: the 'Waste Land' in the ESL Classroom”, *Odisea. Revista de estudios ingleses*, n° 8, págs. 7-17., ISSN 1578-3820. <<http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/1216#.UbmVsqKhN3A>> [consulta: 15 de junio 2013]
- ALARCÓN Rodríguez, Tania (2003): “Fantástico y maravilloso: diferencias etimológicas”, A. M. Morales, M. J. Sardinias y L.E. Zamudio (eds.), *Lo fantástico y sus fronteras*, México: BUA/Puebla.
- ALAZRAKI, Jaime (1983): *En busca del unicornio: los cuentos de Julio Cortázar. Elementos para una poética de lo neofantástico*, Madrid: Gredos.
- ALBADALEJO García, María Dolores (2006): “Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE”, *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, XVII Congreso Internacional ASELE*, Logroño. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1756967>> [Consulta: 20 de mayo 2013]
- , (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de E/LE. De la teoría a la práctica”, *MarcoELE*, n° 5, págs.1-5. <<http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica>> [Consulta: 21 de mayo]
- ALONSO Girgado, Luis (1991): “Fantasía y realidad en la obra de Adolfo Bioy Casares”, *Anthropos*, n° 127, pág.35.
- ANDERSON Imbert, Enrique (1999): *Teoría y técnica del cuento*. Ariel: Barcelona.
- BAMIDELE Oyewo, D. (2009): *Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de E/LE*, Memoria de Máster, Universidad de Nebrija. <<http://www.encuentro-practico.com/conferencias-2002.html>> [Consulta: 20 de julio 2013]
- BARALO, M. y S. ESTAIRE (2010): “Tendencias metodológicas postcomunicativas», Abelló, Ehlers y. Quintana (eds.) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.
- BARCIA, Pedro Luis (1999): “Introducción”, A. Bioy Casares, *La trama celeste*, Madrid, Castalia, 1990. Op. Cit., *Anthropos* n° 127, diciembre, pág.2-14.
- BERGILLOS Lorenzo, Francisco José (coord.) (2000): *Didáctica del inglés para profesores de educación secundaria*, Editorial Mad S.L.: Sevilla.

- BLANCO Iglesias, Esther (2005): “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”, *Revista redELE* n° 3. <www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/primera.html> [Consulta: 20 de junio 2013]
- BRAVO, Víctor (1987): *Los poderes de la ficción*, Monte Ávila Editores: Caracas.
- (2005): “El miedo y la literatura”, *Anales de literatura Hispanoamericana*, n° 34.
- CALLES V. y BERMEJO M. B. (2004): *Colección de poemas.*, Editorial Libsa: Madrid.
- CECCHI, César y M.L. PÉREZ (1970): *Antología del cuento moderno*, Editorial Universitaria: Santiago de Chile.
- COLLIE & SLATER (1990): *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities.* Cambridge: Cambridge University Press.
- CORTÁZAR, Julio (1962): “Algunos aspectos del cuento”, *Casa de las Américas*, vol. 2. n° 9, págs. 15-16, La Habana. <www.literatura.us/cortazar/aspectos.html> [consulta: 12 de mayo 2013]
- CRUZ, Julia (1988): *Lo neofantástico en Julio Cortázar*, Madrid: Pliegos.
- CULLER, Jonathan (1975): “Literary competence” en J. P. TOPKINS (ed.) *Reader-response criticism*, United States of America: The Johns Hopkins University Press, 1980, págs. 101-117.
- CUMMINS, James (1983): “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües”, *Infancia y aprendizaje*, n° 21, págs. 37-61. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668603>> [consulta: 17 de junio 2013]
- DIJK, Teun A. van, (1980): “El procesamiento cognoscitivo del discurso literario”, *Acta Poetica* 2. Universidad Nacional Autónoma de México, págs.3-26, Artículo original: *Poetics Today* 1, 1979, págs.143-160.<www.discursos.org/download/articles> [consulta: 21 de mayo 2013]
- ERKAYA, Odilea Rocha (2005): “Benefits of Using Short Stories in the EFL Context”. *Asian EFL Journal*, vol. 8, nov. <<http://eric.ed.gov/id=ED49077>> [consulta: 10 de junio 2013]
- ESTEVEES dos Santos, Ana Lucía (2000): “Propuestas interactivas de lectura en E/LE”, *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusobablantes*, Universidade Federal de Minas, São Paulo, págs. 49-55. <www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html> [consulta: 15 de junio 2013]
- FERNÁNDEZ Ariza, Guadalupe (coord.) (2004): *Literatura Hispanoamericana del siglo XX. Imaginación y fantasía*, Málaga: Universidad de Málaga.
- FERNÁNDEZ CONDE, Antonio (2004): “Comprensión y composición de textos en E/LE”, José Gómez Asencio y Jesús Sánchez Lobato (eds.), *FORMA 7. Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Madrid, SGEL, págs. 79-96.
- FERNÁNDEZ Silva, Claudia (2002): “La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática”, *XI Encuentro práctico de profesodres de español ELE. Barcelona.* <www.encuentro-practico.com/pdf/cfernandez2.pdf> [consulta: 2 de julio 2013]

- FREUD, Sigmund (1991): “Lo siniestro” en E.T.A. Hoffmann: *El hombre de la arena*. Barcelona: Hesperus.
- GARCÍA Landa (2013): “A Bibliography of Literary Theory, Criticism and Philology”, Universidad de Zaragoza, 8ª edición. <www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/bibliography.html> [consulta: 2 de julio 2013]
- GONZÁLEZ Fernández, Agustín (2010): “Aplicación del texto literario de Miguel Delibes en la enseñanza-aprendizaje de ELE”, *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español, XXI Congreso Internacional de ASELE*, Salamanca, pág. 363-370 <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm> [consulta: julio 2013]
- HAHN, Óscar, (1998): *Fundadores del cuento hispanoamericano*, Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- HERNÁNDEZ, Miguel (2009): *Cancionero y romancero de ausencias (1938-1941)*, Madrid: Ediciones Vitruvio.
- HERRERO CECILIA, Juan (2000): *Estética y pragmática del relato fantástico (Las estrategias narrativas y la cooperación interpretativa del lector)*, Cuenca: Ediciones de Castilla-La Mancha..
- HUAMÁN Villavicencio, Miguel Ángel (2003): “Elementos de pragmática de la comunicación literaria”, *Lecturas de teoría literaria II*, Lima: UNMSM, Fondo Editorial, pág. 18-64. <http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/libros/literatura/Lect_teoría_lit_II/contenido.htm> [consulta: 10 de junio 2013]
- KAUFFMAN, Linda (2000): *Malas y perversos. Fantasías en la cultura y el arte contemporáneos*, Madrid: Cátedra.
- LAZAR, Gillian (1993): *Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers*, Cambridge: Cambridge University Press <<http://es.scribd.com/doc/43409284/Literature-and-Language-Teaching>> [consulta: 30 de mayo 2013]
- MALEY, A. (1989): “Down from the pedestal: literature as a resource”, C.J. Brumfit & R.A. Carter, (eds.), *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. London,: McMillan , pág.. 10-23.
- MARTÍN Periz, Ernesto (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Revista Lenguaje y textos*, n° 16, Universidade da Coruña, pág. 101-129. <<http://hdl.handle.net/2183/8128>> [consulta: 29 de mayo 2013]
- MARTINEZ Salles, M. (2004): “Libro déjame libre, acercarse a la literatura con todos los sentidos”, *redEle*, n° 0, Marzo de 2004. <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>> [consulta: 26 de julio 2013]
- MARQUEZ Carbajo, Lucía y Belén Garí Aguilera (2002): “Proyectos de lectura con textos literarios en la clase de E/LE”, *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*. <www.encuentro-practico.com/pdf/marquez.pdf> [consulta: 26 de julio 2013].
- MENDOZA Fillola, Antonio (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *RedELE*, n° 1. <<http://educacion.es/redele/revista/mendoza.shtml>> [consulta: 25 de mayo 2013]

- MONTESA, Salvador y Antonio Garrido (1994): "La literatura en clase de ELE", *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga. Pág. 449-457. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm> [consulta: 26 de mayo 2013]
- MONTESA, Salvador (2010): "Lenguaje y literatura, un camino de ida y vuelta", *XXI Congreso Internacional de ASELE*, Salamanca. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm> [consulta: 25 de mayo 2013]
- MOYANO López, J. Carlos (2008): "Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE", Waseda University: Japón. <<http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/handle/2065/32788>> [consulta: 25 de mayo 2013]
- NARANJO Pita, María (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Edinumen: Madrid.
- NOGUEROL, Francisca (2000): "Híbridos genéricos: la desintegración del libro en la literatura hispanoamericana del s.XX", *El cuento en red*, n.º 1. <<http://cuentoenred.xoc.uam.mx/index.html>> [consulta: 14 de mayo 2013]
- OCASAR, José Luis (2003): "Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas", *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*, n.º 28. pág. 17-31.
- PEDRAZA Jiménez, Felipe B. (1998): "La literatura en la clase de español para extranjeros", *VII Congreso de ASELE*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, pá. 59-68.
- POZO, J. I (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Ediciones Morata.
- QUINTANA, Emilio (1991): "Literatura y enseñanza de E/LE", *III Congreso ASELE*, <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm> [consulta: 19 de mayo 2013]
- RICHARDS, Jack & Theodore S. ROGERS (2007): *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.
- ROSENBLAT, María Luisa, (1989): *Poe y Cortázar. Lo fantástico como nostalgia*, Venezuela: Monte Ávila Latinomaericana.
- RUSSO, Graciela (2007): <<http://lector-in-fabul@-virtuali.ele>>: *Conceptos de pragmática literaria, estética de La recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de E/LE*, Memoria del Máster, Universidad de Nebrija. <www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/RUSSO.html> [consulta: 20 de mayo 2013]
- SANZ Pastor, Marta (2006): "El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas". <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf> [consulta: 24 de mayo 2013]
- SALAZAR, Leonor (2006): "Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras", *Laurus* n.º 12, Venezuela. www.redalyc.org/articulo.oa?Id=76109904 [consulta: 3 de junio 2013]

- SARTRE, Jean Paul (1969): “Aminadab o de lo fantástico considerado como lenguaje”, *El hombre y las cosas*, Buenos Aires: Editorial Losada. *Op.cit* Rosenblat, M. L. (1989).
- SHANTHA Naik, N. (2011): *Teaching English Language Through Literature*, Delhi: Sarup Book Publishers.
- SPERBER, Dan (1995): “How do we communicate?”, J. Brockman & K. Matson (eds.) *How things are: A science toolkit for the mind*. New York: Morrow, pág. 191-199. <www.dan.sperber.fi/?cat=19> [consulta: 31 de mayo]
- THOMAS, Margaret, (2004): *Universal language second language acquisition. A history*, Routledge: London. <books.google.ca/books?isbn=0203416392> [consulta: 25 de mayo 2013]
- TODOROV, Tzvetan (1970): *Introducción a la literatura fantástica*, Ediciones Buenos Aires: España.
- TRAILL, Nancy H. (1991): “Fictional Worlds of the Fantastic”, *Style*, Vol.25 n° 2, Northern Illinois University.
- UBACH Medina, Antonio (2006): “El texto literario desde la Pragmática: sus aplicaciones en el aula de ELE (Fernando Aramburu y Javier Cercas)”, *XVI Congreso Internacional de ASEELE*, pág. 643-649. <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0641.pdf> [consulta: 19 de mayo 2013]
- VILA, Ignasi (2006): “Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe”, *Jornadas Pedagógicas del programa de Lengua y Cultura Portuguesa*, Mérida.
- WIDDOWSON, H.G. (1975): *Stylistic analysis and literary interpretation*, M. Ching, M. Haley, Ronald F. Lunsford (eds.) (1980): *Linguistic Perspectives on Literature*, London, Routledge & Kegan Paul, págs. 235-241. <http://books.google.es/books?id=4Zc9AAAAIAAJ&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> [consulta: 19 de mayo 2013]
- ZANON, Javier (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras”, *CABLE. Revista de diáctica del español como lengua extranjera*, vol.5. pág.19-28.

La *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE) es una organización internacional fundada en 1987 para responder a un movimiento de interés en todo el mundo por el aprendizaje de la lengua española y sus culturas. Desde sus inicios ha desarrollado una rigurosa trayectoria profesional estableciendo foros científicos para la información y formación, así como para el intercambio de ideas y experiencias de quienes se dedican a esta disciplina académica. Prueba de ello es la celebración anual desde 1989 de un *Congreso Internacional*, la edición del libro colectivo derivado de este y la publicación semestral del *Boletín de ASELE*. Asimismo, convoca sendos *Premios de Investigación*, para tesis doctorales y memorias de máster, también editados por ASELE en su colección de monografías.

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera el empleo del texto literario como recurso didáctico ha sufrido una importante evolución durante las últimas décadas, siendo cada vez más los estudios que apuestan por profundizar en su enorme potencial como herramienta docente.

Con el presente trabajo queremos sumarnos a esta corriente de investigación a través de unas líneas teóricas muy concretas. Partiendo de la concepción de la literatura como acto comunicativo (Van Dijk, 1987), la base teórica de este proyecto tiene un carácter pragmático-literario: atendemos, por una parte, al plano lingüístico del texto y, por otra, a su dimensión formal y literaria. La unión de estas corrientes nos permite tomar como punto de partida no solo el texto en sí, sino el proceso de interacción que se produce entre autor, texto y lector, interrelación que consideramos clave a la hora de decidir qué elementos y qué herramientas debemos emplear para su proyección didáctica.

Así, en suma, el motor de estas páginas no es otro que proponer una metodología de trabajo basada en una tipología textual en concreto: el cuento y, para ser más exactos, el cuento fantástico, cuyas características formales y estéticas son, sin duda, altamente productivas para seguir impulsando la literatura en la enseñanza del español.

