UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación.

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

LOS TEXTOS LITERARIOS COMO MATERIAL DIDÁCTICO EN EL AULA DE INGLÉS: ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y DISCURSÍVA DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO.

TESIS DOCTORAL

Presentada por D. Jesús Muros Navarro
Dirigida por el Dr. D. Daniel Madrid Fernández
y la Dra. Dña. Inmaculada de la Fuente Solana

Granada, 1998

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación ha podido ser llevada a cabo gracias a la inestimable ayuda de un grupo de personas a las quiero agradecer su colaboración.

En primer lugar al Dr. D. Daniel Madrid y la Dra. Dña Inmaculada de la Fuente por sus sabios consejos en la dirección de esta tesis.

A la Dra. Pamela Faber del Departamento de Traducción, y al Dr. Neil McLaren del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada por lo que he aprendido de ellos durante estos años de colaboración en la producción de materiales didácticos, que ha resultado tan útil para poder llevar a cabo este trabajo.

A mis compañeros de departamento Dr. Francisco Romero y Dra. Cristina Pérez Valverde y al profesor D. Andrés Cordovilla del Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada por sus comentarios y crítica constructiva.

A la Dra. Norah McWilliams del Departamento *Teaching Studies. Faculty of Education*, Universidad de Bradford, por su colaboración en la búsqueda de información bibliográfica.

Al profesor D. Juan García del Departamento de Filosofía, Metodología Social y Pedagogía de la Universidad de Almería, por su inestimable aportación en el estudio estadístico.

Quiero igualmente agradecer a los profesores Antonio Fernández, José Manuel Hernández, Juan Santaella, Miguel Ángel Pérez, Antonio López, y Victoria Muros, miembros del grupo de investigación *"Ulysess"* de la Universidad de Granada su estrecha colaboración durante estos últimos años.

A mi hijo Daniel, por su ayuda en el difícil campo de la informática, sin la cual no hubiera sido posible la realización de esta tesis, y al resto de mi familia por el apoyo moral que recibido.

Por último a mi compañera Mónica por el cariño y paciencia que ha demostrado tener conmigo durante todo el tiempo que he estado dedicado a este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

CAPITULO I: LOS TEXTOS LITERARIOS

1.1. Lengua y literatura 17

1.2. Estilística 19

1.3. Crítica Literaria 26

1.4. Teorías literarias 28

1.4.1. El formalismo ruso 29

1.4.2. La teoría del "Arquetipo" 31

1.4.3. El "New Criticism" 33

1.4.4. La fenomenología 34

1.4.5. La crítica estructuralista 35

1.4.6. La crítica marxista 37

1.4.7. La crítica feminista 39

1.4.8. La deconstrucción 43

1.4.9. La experiencia del lector 44

1.4.10. La teoría psicoanalistica 45

1.4.11. La teoría de la recepción 46

1.4.12. La semiótica 47

1.4.13. La teoría del acto del habla 48

1.5. El proceso de lectura y la comprensión lectora.....50

1.5.1. Los efectos de una experiencia lectora previa.....51

1.5.2. Los efectos de la interferencia lingüística.....54

1.5.3. Los efectos del conocimiento lingüístico limitado.....56

1.6. El lenguaje literario.....57

1.7. La lectura del texto literario.....60

1.8. Las lecturas graduadas y los textos originales.....64

CAPITULO II: LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LOS TEXTOS LITERARIOS

2.1. La enseñanza de la literatura.....67

2.2. Los textos literarios como recurso didáctico.....68

2.3. Tipos de enfoques.....69

2.3.1. Ejemplo de Bernard Lott.....70

2.3.2. Ejemplo de Walter Nash.....72

2.3.3. Ejemplo de Henry Widdowson.....74

2.3.4. Ejemplo de Ronald Carter y Michael Long.....77

2..3.5. Ejemplo de Helen Monfries.....79

2..3.6. Ejemplo de H.L.B. Moody.....80

CAPITULO III: LA COMPETENCIA DISCURSIVA Y LINGÜÍSTICA

3.1. La competencia discursiva....84

3.2. La estructura textual....90

3.3. Análisis del contenido....95

3.4. El lenguaje del texto....99

3.4.1. La gramática....101

3.4.2. El léxico....103

3.4.3. El Lenguaje figurativo....105

CAPITULO IV: REVISIÓN CRÍTICA DE OTROS ESTUDIOS

4.1. La comprensión lectora en la L1 y la L2....108

4.1.1. La ortografía....113

4.1.2. La fonología....113

4.1.3. El léxico....114

4.1.4. La gramática....118

4.1.5. El análisis del discurso....118

4.2. La comprensión lectora en la L2....120

4.3. Las habilidades lingüísticas y el análisis literario....126

4.4. Los textos literarios en el aula de inglés....132

4.5. La enseñanza de la literatura inglesa....140

CAPITULO V: INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL

5.1. Metodología experimental.....147

5.2. Cuestiones generales y objetivos específicos.....149

5.3. Delimitación de las variables.....150

5.3.1. Variable nº 1: Estructura textual.....151

5.3.2. Variable nº 2: Contenido.....153

5.3.3. Variable nº 3: Lenguaje : Gramática, léxico y lenguaje figurativo.....155

5.4. Instrumentos de recogida de datos.....158

5.5. Recogida de datos.....168

5.6. Sujetos.....169

5.6.1. Programas de estudio.....170

5.7. Análisis de datos y tratamiento estadístico.....175

5.7.1 Resultados de las variables de la estructura textual.....177

5.7.2. Resultados de las variables del contenido.....185

5.7.3. Resultados de las variables de lenguaje.....189

CAPITULO VI: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

6.1. Conclusiones.....206

6.2. Implicaciones didácticas.....208

6.2.1. Elementos que configuran el texto litrerario.....209

6.2.1.1. La textura.....210

6.2.1.2 . El registro....210

6.2.1.3. La cohesión....211

6.2.1.4. La coherencia....212

6.2.1.5. La conexión referencial....213

6.2.1.6. Sustitución y elipsis....217

6.2.1.7. La conjunción....219

6.2.1.8. El orden de palabras y oraciones....220

6.2.1.9. Tiempo y aspecto....222

6.2.1.10.El paralelismo....231

6.2.1.11. La sinonímia....234

6.2.1.12. Los campos semánticos....236

6.2.1.13. Las palabras que organizan el texto....241

6.2.1.14. Arcaismos....242

6.2.1.15. Modalidad....245

6.2.1.16. Aliteración. 248

6.2.1.17. Rima y ritmo....249

6.2.1.18. Onomatopeya....250

6.2.1.19. Metáfora....251

6.2.1.20. Símil....254

6.2.1.21. Epíteto....254

6.2.1.22. Metonímia....255

6.2.1.23. Paradoja....245

6.2.1.24. Ironía....256

6.2.1.25. Zeugma....257

6.2.1.26. Eufemismo....257

6.2.1.27. Hipérbaton....258

6.2.1.28. Anáfora....258

6.2.1.29. Polisíndeton....259

6.2.1.30. Asíndeton....259

6.2.2. Propuesta didáctica....260

6.2.2.1. Ejemplo de comentario de texto para Bachillerato....260

6.2.2.2. Ejemplo de comentario de texto para Universidad....262

APÉNDICE I....265

APÉNDICE II....271

APÉNDICE III....277

APÉNDICE IV....469

APÉNDICE V....501

APÉNDICE VI....503

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....505

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surge como fruto de mi experiencia docente como profesor de la especiadlidad de Lengua Extranjera (Inglés) llevada a cabo en la antigua Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. y en la actual Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Durante estos años me he planteado hasta que punto se podrían integrar los estudios de los textos literarios en la enseñanza de la lengua inglesa a partir de un modelo de analísis literario cuyo objetivo sea el desarrollo de las competencias lingüística y discursiva en lengua inglesa de estos alumnos. Para ello, es necesario saber en qué medida la formación que han recibido los alumnos de nuestro centro durante la E.G.B. el Bachillerato y el C.O.U. les ha capacitado para poder apreciar las particularidades lingüísticas de los textos literarios.

El aprendizaje de un idioma implica, entre otras muchas cosas, el conocimiento de las reglas gramaticales para transmitir significados, pero esto este aprendizaje no se consigue estudiando exclusivamente las propiedades formales y las relaciones entre las diferentes estructuras. Es necesario que nuestros alumnos capten el funcionamiento de dichas estructuras dentro de un contexto que tenga *sentido*.

Cuando utilizamos el término *sentido* desde el punto de vista de la comunicación nos estamos refiriendo a lo que las palabras significan en un contexto, pues el contexto, a su vez, configura el sentido de las palabras.

Nuestro objetivo como profesores de inglés, debe ser que nuestros alumnos desarrollen la *competencia comunicativa*, es decir, que aprendan a descifrar los signos lingüísticos y

atribuirles un significado. Pero este significado simbólico debe relacionarse con algún aspecto de nuestra experiencia. Los hablantes de un mismo idioma comparten la misma experiencia y la misma realidad contextual lo que hace que se puedan comunicar con mayor facilidad, utilizando un mínimo de recursos lingüísticos. En el caso de nuestros alumnos la dificultad estriba en lo que Widdowson (1990) denomina *schematic knowledge;* es decir, no poseen el conocimiento esquemático común que comparten los hablantes nativos. El aprendizaje debe favorecer el desarrollo de ese conocimiento común, y para ello es necesario elaborar materiales didácticos que tengan ese objetivo determinado. Prabhu (1987) afirma que el alumno, para motivarse, debe entender que la tarea que lleva a cabo es positiva y que sirve para activar su conocimiento. Lo que queremos plantear es que si la enseñanza-aprendizaje está unida a un propósito concreto destinado a conseguir un objetivo didáctico , si se desarrolla una serie de tareas que conduzcan a conseguir dicho objetivo, podemos afirmar que se está produciendo el proceso de aprendizaje (véase Widdowson 1983b: cap.III).

El aprendizaje implica conocimiento. Carrell (1983, 1987) distingue dos tipos de conocimiento: el conocimiento que podemos tener acerca de aquello sobre lo que trata un texto, su contenido, que él denomina *content schemata,* y el conocimiento de las estructuras formales y retóricas de los distintos tipos de textos a lo que llama *formal schemata.* Si el texto que vamos a leer trata de un tema familiar escrito de forma convencional, sólamente necesitaremos prestar atención a los signos lingüísticos. Si, por el contrario, el texto trata de un tema desconocido, con un lenguaje no convencional, necesitaremos centrarnos en el lenguaje del texto como fuente de información para conseguir el significado y, por consiguiente, poder crear el conocimiento esquemático que no poseemos.

El proceso de deducción es complicado pero puede resultar positivo si se consigue el objetivo de poder descifrar y entender lo que Grice (1975) denomina *cooperative principle,*

o principio de cooperación escritor-lector (véase Brown y Yule 1983).

El hecho de haber elegido textos de los llamados literarios tiene una doble finalidad: en primer lugar este tipo de textos no son familiares, los alumnos no están acostumbrados a leer textos literarios en versión original (no son lecturas graduadas), lo que quiere decir que para llegar a interpretarlos deberán hacer uso de su conocimiento del contenido (*content schemata*) como del conocimiento formal (*formal schemata*) para llegar al conocimiento esquemático (*schematic knowledge*). En segundo lugar pensamos que el texto literario presenta una serie de ventajas como material didáctico, a saber:

a) Desarrollan la competencia estílistica. Es decir la capacidad de poder comprender el texto literario "*literary competence*" como complemento a su formacion lingüística. Son muchos los profesores que rechazan la utilización de textos literarios en la clase de inglés argumentando que la función del lenguaje es la comunicación y por lo tanto todo lo que no sea aprender a hablar o escribir inglés desde un punto de vista comunicativo es perder el tiempo. No obstante pensamos, que además de comunicarnos con nuestros semejantes el lenguaje puede ser útil para otro tipo de funciones. Entre los intentos de definir y clasificar las distintas funciones del lenguaje podemos citar a Jakobson (1960), Searle (1969, 1975), Popper (1972) y Hymes (1972). En general todos ellos coinciden en cuatro funciones, que son:

1) expresión de estados internos,
2) información comunicativa,
3) relaciones sociales,
4) aquellas funciones que afectan a la conducta de los demás.

Jakobson, Hymes y Popper incluyen una quinta función que denominan metalingüística y que sería aquella en la que usamos el lenguaje para hablar del lenguaje. Las cinco funciones se pueden agrupar en dos:

1) las que comunican información,

2) las que crean y mantienen las relaciones sociales.

En el primer grupo se integrarían todas aquellas que expresan estados internos y las que utilizamos para comunicarnos con los demás; en el segundo grupo aquellas en las que usamos el lenguaje para afectar o influir en la conducta de otros, Halliday (1973, 1976) las denomina *ideational.*

Hay un tercer grupo que no encaja con ninguno de los dos anteriores que Jakobson denomina con el nombre de *función poética.* En esta función del lenguaje el elemento dominante es la forma lingüística. El lenguaje literario es el que desempeña dicha función. Jakobson no aclara en qué consiste exactamente, sin embargo Cook confirma que dicha función consiste en los siguiente:

> *The approach to be developed here, while not entirely accepting Jakobson's ecuation of the poetic function with focus on form, will nevertheless propose that literary and other similar discourses have a function which cannot be fully accounted for in either interpersonal or ideational.* (Cook, 1995:40)

Mary Finocchiaro (1983) , en su estudio sobre la metodología que debe desarrollarse

a partír del enfoque "Nocional-Funcional, " incluye una clasificación de las funciones comunicativas. Entre las funciones citadas se encuentra un grupo que ella denomina imaginativas, (véase tabla nº 1, pág 5) y que deben ser tenidas en cuenta en el desarrollo de los proyectos curriculares del idioma extranjero.

discussing a poem, a story, a piece of music, a play, a painting, a film, a TV program, etc.

expanding ideas suggested by others or by a piece of reading

creating rhymes, poetry, stories, or plays

recombinig familiar dialogues or passages creatively

suggesting original beginnings or endings to dialogues or stories

solving problems or mysteries

Tabla nº 1: Las funciones imaginativas según Finocchiaro (1983:66).

b) Refuerzan el aprendizaje de la lengua inglesa: Cuando un niño aprende a hablar la lengua materna va aprendiendo el lenguaje según lo va oyendo y construye su propio conocimiento del lenguaje, pero no se le enseñan las reglas gramaticales (Cairns y Cairns, 1976). Los hablantes nativos aprenden el significado de aproximadamente el 90% de las palabras por el contexto. Cuando encuentran una palabra desconocida adivinan su significado apoyándose en el contexto lingüístico (Fowler, 1971). En el caso del aprendizaje del segundo idioma, para construir su conocimiento se necesita un material auténtico al que Widdowson (1985) denomina *comprehensible input*.

La lectura de un texto literario en este sentido resulta útil en el aprendizaje del idioma por ser lenguaje real y presentar las estructuras lingüísticas dentro de un contexto. En palabras de Enkvist:

> *A variety of texts will provide a short-cut to the extensive experience of linguistic items in context that native speakers acquire by direct exposure.* (Enkvist, Spenser and Gregory 1964:5) .

La exposición a este material didáctico refuerza lo que los alumnos han aprendido previamente; las estructuras son asimiladas automáticamente y se descubren nuevos significados y funciones dentro de un sintagma u oración, de palabras habitualmente conocidas en otros contextos. Además no hay que olvidar que el texto literario representa lo que Carter y Long entre otros definen como el *uso creativo del lenguaje*. A juicio de estos estudiosos la enseñanza del inglés a través de la literatura desarrolla las habilidades lingüísticas:

> *There is much to be gained in terms of language development, too, from exposure to such language but a main impulse of language-centred literature teaching is to help students find ways into a text in a methodical way and for themselves. The proponent of this model argue that language is the literary medium, that literature is made from language and that the more the students can read in and throughliterature the better able they will be to come to terms with a literary text as literature.* (Carter and Long, 1991:2)

c) Motivan al alumno: Cualquier tipo de recurso para enseñar tanto la Lengua como la Literatura Inglesa puede resultar adecuado si se consigue motivar al alumno y hacer que pueda desarrollar sus habilidades comunicativas. La función motivadora del texto se debe al tipo de relación que mantiene la literatura con la realidad externa. La combinación de los elementos lingüísticos y su interpretación posterior confieren al texto una cierta realidad que solamente existe dentro del texto literario. Al alumno le gusta leer literatura porque recrea dicha realidad en su mente utilizando tanto el lenguaje textual como su propia experiencia. El texto despertará en él su imaginación y creatividad al buscar, mediante la lectura, una realidad coherente (Muros, 1995).

d) Presentan un contexto original: Entendemos que para enseñar un idioma es muy importante el contenido del contexto en el que aparecen las estructuras y el vocabulario. Cuando leemos un texto en inglés no solamente debemos descifrar los símbolos sino que tenemos que utilizar la información que tenemos grabada en la memoria para poder predecir o inferir lo que leemos y así construir el significado del texto (Lindsay and Norman, 1977). Si reducimos la enseñanza del inglés a presentar las estructuras y vocabulario en frases u oraciones aisladas, fuera de todo contexto, estamos privando a los alumnos de la posibilidad de participar en su significado (Riding, 1977). Por lo tanto, necesitaremos de un contexto para que puedan relacionar lo que aprenden. En este sentido pensamos que el texto literario puede cubrir dicha necesidad.

e) Representan ejemplos de oraciones gramaticalmente correctas en un contexto comunicativo apropiado: En la enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma intervienen dos factores; el primero, al que Saussure denomina *langue* y Chomsky *competence,* se refiere

a la capacidad de componer oraciones gramaticalmente correctas y el segundo, al que Saussure denomina *parole* y Chomsky *perfomance,* consiste en saber utilizar dichas oraciones en contextos apropiados. Widdowson , que se refiere al primer factor con el nombre de *usage* y al segundo con el de *use,* opina que a veces el profesor de inglés selecciona estructuras y vocabulario como ejemplos de *usage* cuando debería de ocuparse de enseñar cómo usar dichas reglas para una comunicación eficaz (*use*):

> *Although there is a natural coincidence of usage and use in normal language behaviour, these two aspects of performance tend to be treated separately by people concerned with the description and teaching of languages. Thus the grammarian illustrates the abstract rules of the system of the language he is describing by devising sentences in isolation which manifest these rules.* (Widdowson 1978:4)

Pensamos que los textos literarios pueden servir como modelo tanto de *usage* como de *use* para que practiquen el uso de una determinada estructura gramatical , presentan un referente contextual que ilustra su significado, y constituyen auténticas muestras de lenguaje en un contexto comunicativo concreto dentro del discurso literario.

f) Popician la interacción: El texto literario presenta un lenguaje real al que el alumno tendrá que acudir para explorar y descubrir su significado. Durante este proceso se reactivan todos sus conocimientos lingüísticos y se produce una interacción alumno-texto que le llevará a extender su dominio del lenguaje al terreno de lo abstracto lo que resulta necesario para conseguir llegar a la comprensión del mensaje.

Widdowson (1983a) sugiere que el procedimiento de comprensión de un texto literario es diferente al no-literario porque en el texto literario el lector tendrá que utilizar procedimientos y habilidades de interpretación textual diferentes a los del texto no- literario. La lectura de la literatura implica interacción, ya que para poder entender el texto hay que buscar información lingüística , leer y releer, deducir significados, interpretar las figuras literarias, etc.

En resumen, el alumno deberá desarrollar ciertas habilidades que no son necesarias para la lectura de un texto no-literario. La relación que existe entre el alumno y el texto literario es diferente a la que puede haber con un texto no literario, ya que en la información que transmite la literatura no hay una línea divisoria entre lo real y lo imaginario, lo verdadero y lo falso, mientras que en el texto no literario existe una realidad incuestionable (Littlewood, 1976).

g) Representan distintas variedades de la lengua inglesa: Los textos literarios contienen una gran número de variedades de la lengua inglesa, por lo que los alumnos estarán en contacto con distintos registros totalmente diferentes de los que están habituados a encontrar en sus libros de texto.

h) Introducen al alumno en la lectura de obras literarias en lengua inglesa: Uno de los aspectos de las investigaciones que se llevan a cabo sobre la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma es que el lenguaje se puede estudiar como medio de comunicación y como objeto en sí mismo.

Cuando usamos el lenguaje para comunicarnos prestamos más atención al contenido de lo que deseamos comunicar y menos a la forma, con la lectura del texto literario se pretende que nuestros alumnos entiendan la literatura en su forma original e iniciarlos en la lectura completa de alguna de las obras más significativas de la literatura en lengua inglesa consiguiendo el doble objetivo de ampliar, por una parte, sus conocimientos del idioma y, por otra, sentir la satisfacción que supone la lectura de la obra literaria.

i) Permiten descubrir otros modelos culturales: La literatura expresa las ideas y sentimientos más elevados del ser humano. La enseñanza del inglés a través de los textos literarios permite que nuestros alumnos puedan apreciar otros valores culturales. La literatura sumerge al alumno en la cultura angloamericana.

> *The study of literature is intimately related to both language and literature, to the former for ultimate meaning and to the latter for ultimate significance as a human art* . (Brooks, 1969:322)

La literatura representa una unión con la cultura, la cultura representa un papel cada día más importante en el estudio del segundo idioma. Los textos literarios nos pueden ayudar a entender cómo los miembros de otra sociedad y cultura sienten y actúan. En palabras de Lazar (1996):

> *Given the complicated relationship bewteen literary works and the world, perhaps this access is more a tantalising glimse of another culture than a mirror-like documentation of it. Literary texts create a context for how a particular member*

of a society might feel or behave in the situation dramatized in the text. (Lazar, 1996: 774)

Desde el punto de vista didáctico esta posibilidad de poder apreciar los valores culturales de otros pueblos por medio de los textos literarios se está comenzando a tener en cuenta, como demuestra el hecho de que se incluya en los proyectos curriculares de los idiomas extranjeros en los distintos niveles educativos. Al mismo tiempo los valores, creencias y actitudes de la cultura cuyo idioma estamos estudiando se pueden apreciar en el contenido de los textos literarios:

> *Knowledge of the deep structure of the target language and of the underlying values, assumptions, beliefs and inter-group attitudes of its culture are now seen to be as important in the real mastery of a language as a facile use of the patterns of everyday speech. And the study of the literature of the language is felt the surer way to attend these more elusive that go to make up a total mastery of the language.* (Marquardt, 1975:185)

Una manera de apreciar dichos valores y creencias es a través del estudio de los personajes que aparecen en las distintas obras literarias:

> *For a deeper participation the student must know how it feels to hold a new set of attitudes - to look at the world focussed through the lens of these new attitudes. Literature, whether dramatic or narrative, provides a stage upon*

which the reader passively rehearses the cultural attitudes that the author is expressing through his characters. Through their feelings of identification or empathy with a character in a story or play, students participate vicariously in that character's culture. (Arthur, 1970:7)

El estudio del discurso literario, al mismo tiempo que pone en contacto al alumno con la cultura anglosajona, favorece que nuestros alumnos aprecien sus propios valores culturales y tradiciones literarias (Newton, 1985).

j) Ponen al alumno en contacto con el aspecto estético del lenguaje: Al representar una perspectiva de la experiencia humana dentro del contexto del mundo literario. Susan Stern lo expresa en los siguientes términos:

Literature offers a unique aesthetic and intellectual experience that provides perceive insight into the man's existence within the artistic and intellectual boundaries of a literary framework, i.e., the literary experience. (Stern, 1987:47)

Al mismo tiempo que potencia la madurez estética, el alumno desarrolla su imaginación (Burke and Brumfit, 1974). Por último, la experiencia literaria refuerza la madurez cognitiva (Gregg y Pacheco, 1981), ya que desarrolla la habilidad de hacer juicios críticos (Hargraves, 1969).

k) Proporcionan una base para el desarrollo de la escritura: Como material didáctico, no solamente, los alumnos tendrán que usar el inglés escrito para contestar a las preguntas que

se planteen, sino que también podrán escribir sobre el contenido del texto, es decir, utilizar el tema que plantea el texto para desarrollar un ejercicio de redacción "*composition*" (Ur, 1996).

Como hemos visto, los textos literarios presentan ciertas características que pueden ser aprovechadas por el profesor en el aula de inglés. A pesar de que la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma debe tener como último objetivo fomentar la comunicación entre hablantes de distintas lenguas, no debemos olvidar que, ademas de la función comunicativa, existe la que hemos definido como función poética del lenguaje. Dicha función poética merece ser tenida en cuenta a la hora de desarrollar un enfoque didáctico que permita integrar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y discursivas. Pierce (1977) afirma que el análisis lingüístico forma parte del proceso de comprensión de la literatura. Al estar compuesto el texto literario de material lingüístico, para poder llegar su comprensión, es necesario que los alumnos entiendan como éste está organizado. Para ello es necesario desarrollar un enfoque que permita conocer dicha organización.

El desarrollo de dicho enfoque nos han llevado ha plantearnos la presente investigación, con la que esperamos conseguir los siguientes objetivos generales:

I) Estudiar el nivel de competencia lingüística y discursiva que poseen los alumnos universitarios de Magisterio de la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés), respecto a los textos literarios auténticos, mediante un tipo de enfoque que integra los estudios literarios y lingüísticos. Pensamos que la información que se obtenga nos permitira entender algunos problemas que se nos plantean en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma.
Dentro de este primer obejtivo nos proponemos, por lo tanto, evaluar estos conocimientos.

II) Una vez analizados los resultados, proponemos una metodología que, sirva para reforzar aquellos aspectos didácticos de la enseñanza de la lengua y la literatura angloamericana. Dicha metodologia pretende servir de orientación a aquellos profesores de inglés (Bachillerato y Universidad) que estén intersados en la enseñanza del inglés a través de los textos literarios y se basa en los siguientes aspecots:

1. Introducir a los alumnos en el estudio de aquellos autores más representativos de la literatura angloamericana.

2. Lectura de los textos, analizando aquellas características estructurales claves, que distinguen el llamado "texto literario" del "no-literario":

I. Estructura textual:

La organización de las ideas en el texto.

La división en párrafos, y oraciones para configurar significados.

II. Contenido textual:

La comprensión del mensaje implícito en el texto.

III. Morfosintaxis:

La forma de las palabras y organización de las mismas en oraciones

IV. Léxico:

El uso de determinadas palabras.(arcaísmos, lenguaje poético, etc.)

V. Lenguaje figurativo:

Las desviaciones semánticas que resaltan el aspecto estético del lenguaje.

3. Introducir a los alumnos (especialmente en el modelo para Bachillerato) en los aspectos socioculturales angloamericanos.

4. Desarrollar la expresión escrita.

Para llevar a cabo este trabajo se han seguido los siguientes pasos:

1) Definición de los aspectos claves que se pretenden estudiar: El texto en relación con la lengua, literatura, estilística y crítica literaria; la definición de lenguaje literario, comprensión lectora, las lecturas graduadas y los textos auténticos (capítulo I) . La enseñanza de la Literatura Angloamericana en general y el uso de los texto literarios como material didáctico desde distintos enfoques (capítulo II). Los elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia discursiva; la estructura textual, el contenido, el lenguaje del texto (capitulo III).

2) Revisión crítica de otros estudios: Estos incluyen aspectos relativos a la comprensión lectora en la lengua materna y el segundo idioma, las habilidades lingüísticas y el análisis literario, el uso de los textos literarios en el aula de inglés, y la enseñanza de la literatura inglesa. (capítulo IV)

3) Investigación experimental: Sujetos que integran la muestra, determinación de las variables que necesitamos controlar, análisis de datos y tratamiento estadistico, (capítulo V).

4) Una vez analizados los resultados y obtenidas las conclusiones correspondientes, proponemos un enfoque didáctico que pueda servir como modelo de análisis literario para la integración de la enseñanza de la lengua y literatura en el aula de inglés, definiendo las posibilidades didácticas en relación con la enseñanza de la gramática, léxico y lenguaje figurativo. (capítulo VI).

CAPITULO 1: LOS TEXTOS LITERARIOS

1.1. Lengua y literatura

En la introducción, al definir los objetivos, hemos afirmado que los textos literarios presentan unas características que pueden resultar útiles para su explotación didáctica en la clase de inglés. Estas carácteristicas nos han animado a utilizar un texto literario, y no de otro tipo, para evaluar la competencia lingüística de nuestros alumnos. No obstante, en el texto literario intervienen cuatro elementos que están íntimamente relacionados entre sí y que afectan a la definición del texto literario, por lo que pensamos que es conveniente aclarar tal definición, teniendo en cuenta el enorme desarrollo que ha tenido lugar en el campo de los estudios lingüísticos y literarios, y sus aplicaciones en la didáctica de la lengua inglesa.

En primer lugar podemos decir que la lengua y la literatura se complementan. Desde una perspectiva moderna podemos definir la literatura como el lenguaje usado y dirigido específicamente hacia el valor estético, de manera que el estilo habrá de ser considerado como escritura. Marchese y Forradellas definen dicho valor estético en los siguientes términos:

> *La especificidad de la literatura está apresada en la peculiar síntesis estético-lingüística de profundas experiencias existenciales, culturales, históricas, de las que el escritor se hace intérprete por naturaleza, sin que su obra se reduzca por eso a un simple documento de una situación extrínseca, social, histórica, política, o, ni siquiera, moral, intelectual, pedagógica. (Marchese y Forradellas, 1997: 247)*

Esto no quiere decir que la literatura sea independiente de la realidad, ya que esta realidad afecta a cualquier tipo de comunicación y, por supuesto, a la literaria.

No es el objetivo de este trabajo el estudio de los problemas que presentan las modalidades de emisión, transmisión y recepción de los textos literarios; la intertextualidad, la polisemia del discurso, las características del lenguaje literario, las instituciones tradicionales de la literatura (géneros, métrica, el lenguaje). [1]

Nuestro objetivo es estudiar el lenguaje literario, para lo cúal necesitamos entender conceptos lingüísticos propios del texto literario. El estudio lingüístico del texto refuerza nuestra apreciación de los diferentes aspectos sobre la organización del lenguaje . Podemos enseñar las estructuras gramaticales no de forma abstracta sino en relación con la forma en que los escritores pueden usar las estructuras gramaticales para producir determinados efectos estéticos. La literatura puede reforzar el estudio de la lengua de la misma manera que la lengua puede reforzar el análisis de un texto literario.

La importancia de dicha relación desde el punto de vista didáctico la explica Alex Rodger en los siguientes términos:

> *The immense pedagogical value of such an approach is that a communicative focus on the problems of comprehension raised by any poem at all inevitably demands discussion of what is communicatively abnormal and grammatically unorthodox, which in turn necessitates constant appeal to what is normal in these respects, especially in some analogous context-of-communication. This means that work in the practical criticism of poetry can be directly linked to the teaching of basic communication skills.* (Rodger, 1982: 159).

[1] *Estos temas están ampliamente tratados en la obras de Segre, (1985) y Lázaro Carreter (1976, 1980).*

Los estudios literarios y lingüísticos convergen en la estilística; dicha convergencia la representa gráficamente Widdowson en la siguiente tabla.

Disciplines:	*Linguistic*	*Literary Criticism*
	Stylistics	
Subjects:	*(English) Language*	*(English) Literature*

Tabla nº 2: La estilística y otras disciplinas y materias (Widdowson, 1975:4)

Como podemos ver, la estilística ocupa un lugar intermedio entre la Lingüística y Crítica Literaria y las asignaturas Lengua y Literatura que son la concreción en el campo de la enseñanza de ambas disciplinas.

1.2. La estilística

Este término se ha venido utilizando desde la década de los cincuenta para hacer referencia a un método que analiza las obras literarias sustituyendo la subjetividad por un análisis más objetivo y científico del estilo de los textos literarios. La estilística define el estilo de un autor como las distintas variaciones en la forma de presentar la información que alteran su cualidad estética o la respuesta emotiva del lector. Al contenido se le denomina "mensaje", "información" o "significado proposicional". Para analizar las características de una obra, autor,

tradición literaria o de una época, la estilística utiliza conceptos de la lingüística moderna. Estas características pueden ser fonológicas (metro, rima), sintáctica (tipos de oraciones), léxica (uso de nombres, adjetivos, etc) y retóricas (lenguaje figurativo). Este tipo de análisis utiliza métodos cuantitativos para calcular la frecuencia de características estilísticas. A menudo se utilizan los ordenadores para establecer tablas de frecuencia que contabilicen dichas características con el fin de poder identificar un estilo concreto. Otros análisis utilizan conceptos de la gramática transformacional generativa, tales como relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, estructura superficial y estructura profunda; e incluso de la teoría del acto del habla y su distinción entre contenido proposicional y fuerza ilocutiva.

Algunos analistas definen el estilo distintivo de un autor, pero es más frecuente que se intente relacionar las características individuales de un autor con objeto de describir su psicología, o para describir de qué forma el autor percibe el mundo y organiza su experiencia. Otros tipos de enfoques definen el marco conceptual y actitudes de una época, e incluso funciones emotivas y estéticas particulares.[2]

Fowler (1975) considera que la estilística actual debería centrarse en aquellas áreas de conocimiento que sean importantes para la interpretación del discurso literario:

> *An urgent priority for contemporary stylistics is to determine just what additional fields of knowledge are relevant to literary discourse, how they relate to the diversification of language outside of literature and, perhaps most fascinating of all to the linguistic-inclined critic, how these systems*

[2] *Entre los críticos de este gupo citaremos a Spitzer (1948) Auerbach (1942) y Rifaterre (1976, 1978).*

> *of literary knowledge are coded in the structure of language.* (Fowler, 1975:122)

La estilística se ocupa de las estructuras lingüísticas que aparecen en el texto literario y cómo están distribuidas. El estudio de los textos literarios tiene, entre otras aplicaciones, la de poder ser utilizado como material didáctico. Para poder entender el mensaje del texto el alumno deberá conocer las estructuras lingüísticas. Además, el objetivo de la lectura debe ser que los alumnos aprendan a reaccionar ante las características literarias del texto, es decir su estilo. Ronald Carter denomina este tipo de análisis *practical stylistics* y lo define en los siguientes términos:

> *Practical stylistics is a process of literary text analysis which starts for the basic assumption that the primary interpretative procedures used in the reading of the literary text are linguistic procedures. As readers of literature we are involved first and foremost in a response to language.* (Carter, 1982b:4)

Si no tenemos un conocimiento analítico de las reglas y convenciones de la comunicación lingüística no podremos apreciar adecuadamente la interpretación intuitiva. Cuanto mayor sea nuestro conocimiento de dichas reglas mayor será nuestra capacidad de apreciación de los efectos de los textos literarios.

Este conocimiento sistemático de las reglas lingüísticas es lo que distingue el análisis estilístico de la crítica literaria. El análisis estilístico nos proporciona el medio de relacionar nuestra experiencia lingüística con un texto literario, al mismo tiempo que refuerza el desarrollo de las habilidades interpretativas objetivo de la educación literaria. De esta manera haremos

nuestra propia interpretación de un texto de una manera objetiva.

El análisis estilístico "*practical stylistics*" constituye un buen enfoque, desde el punto de vista didáctico, para el estudio de los textos literarios de forma accesible. Este análisis tiene ilimitadas posibilidades ya que nos enseña cómo funciona el lenguaje en el texto literario, ayudándonos a juzgar, interpretar, evaluar y apreciar nuestro entendimiento del texto. Es por ello por lo que Vendler (1966) confirma la necesidad de utilizar la lingüística para explicar aspectos de los textos literarios que nos pueden resultar difíciles de apreciar. Por lo que respecta a la definición de estilo, tradicionalmente ha habido tres enfoques diferentes:

1) Lo que rodea a la expresión o pensamiento del autor,
2) La desviación de la norma,
3) Las características individuales del autor

1) Desde el punto de vista del escritor el estilo equivale a un principio de composición mediante el cual revela la forma del tema que está tratando, aquello que rodea la expresión de su pensamiento y que supone una elección entre palabras alternativas. Esto implica seleccionar palabras y estructuras de significado similar, mientras que una selección no estilística implica elegir palabras con significados distintos. Warburg explica lo que supone la elección en los siguientes términos:

> *Good style, it seems to me, consists in choosing the appropiate symbolization of the experience you wish to convey, from among a number of words whose meaning-area is roughly, but only roughly, the same (by saying cat, for example rather than pussy).* (Warburg, 1959:50)

Pero estilo no se refiere únicamente léxico, sino también afecta a la elección de los aspectos fonéticos, morfemas, sintagmas, oraciones . Esto implicaría que dos oraciones pueden transmitir la misma información pero pueden tener una estructura lingüística diferente y ser, por tanto, distintas desde el punto de vista del estilo.

La definición de estilo como elección de palabras y estructuras gramaticales no resulta del todo convincente , porque ¿hasta qué punto un escritor puede tener la libertad de elección entre distintas estructuras gramaticales, o hasta qué punto no podríamos transmitir un mismo significado con distintas estructuras lingüísticas? Desde el punto de vista didáctico esta definición es algo ambigua porque ¿como podríamos conocer cuál era la idea original del autor y cómo ha quedado plasmada en el texto? Y, por otra parte, cuando leemos un texto literario ese proceso se ha acabado y sólo podemos acceder a él mediante el análisis textual .

2) También puede resultar complicado hablar de estilo como desviación de la norma, ya que las limitaciones de la norma están basadas en circunstancias o criterios contextuales y no podemos contrastar un estilo particular con el resto de los estilos de cada autor. Podríamos afirmar que dos textos que difieren de la misma manera de una norma dada, son iguales en estilo. De la misma manera que podemos distinguir entre categorías específicas dentro del estilo como por ejemplo, el tiempo (principios del siglo XIX), lugar (Inglaterra), movimiento literario (romanticismo), género literario (poesía), etc. Esto presupone definir la norma de estilos muy particulares, de igual forma podríamos agrupar los textos según el tema de que traten (científicos, filosóficos, periodísticos, etc).

3) Podríamos definir el estilo de un autor en particular utilizando métodos objetivos, es decir, analizando el uso que dicho autor hace de la lengua, contando la aparición de determinadas estructuras o elementos léxicos en un número determinado de textos.Este tipo de definición presenta dos problemas. En primer lugar algunas características generalmente adjudicadas a un autor no son exclusivas de éste sino que son compartidas por otros, y en segundo lugar , ¿cómo podríamos separar las características únicas e inimitables de un estilo dado de todas las demás? Por lo tanto, podemos afirmar que los modos de expresión de un autor particular forman una categoría demasiado especial para poder utilizarlos como definición de estilo.

Para Enkvist la definición de estilo está relacionada con la frecuencia de aparición de un determinado número de items lingüísticos en comparación con lo que el lector considera como norma según su experiencia:

> *The style of a text is a function of the aggregate of the ratios between the frequencies of its phonological, grammatical and lexical items, and the frequency of the corresponding items in a contextually related norm.* (Enkvist, 1964:28)

Estilo, por lo tanto, es el conjunto de un número de items, es decir una palabra solamente adquiere importancia desde el punto de vista estilístico, por yuxtaposición con otras palabras. Para hacer un recuento estadístico de la aparición de una palabra, ésta tiene que estar contextualizada, por lo que para definir el estilo de un texto tendremos que medir la frecuencia de aparición de los items lingüísticos en distintos niveles (léxico, morfológico, fonético, etc) y comparar estas características con las de otro texto o corpus de textos que sean considerados como norma y estén relacionados contextualmente.

Esto significa que si quisiéramos hacer un análisis estilístico de un poema de Keats tendríamos que compararlo con el resto de sus, pero además, con la poesía de principios del siglo XIX, en general, e incluso con algún poeta en particular como Byron, etc. Por lo tanto, y según las teoría de Envikst, cada autor escribe dentro de un contexto histórico, geográfico, social, etc, que él denomina "idiolecto estilístico" y el análisis estilístico de su obra debe tener en cuenta el examen de otros textos que pertenezcan a ese contexto.

En las teorías tradicionales sobre la retórica, los estilos se clasificaban en tres niveles: alto, medio y bajo. La doctrina del *decorum* requería que el nivel del estilo estuviera en consonancia con la clase social, la ocasión, y la dignidad del genero literario.

Abrahms (1988) define estilo en función de la selección lingüística que hace el escritor o hablante:

> *Style is the manner of linguistic expression in prose and verse -it is how speakers or writers say whatever it is that they say. The style of a particular work or writer may be analyzed in terms of the characteristic modes of its diction, or choice of words; its sentence structure and syntax; the density and types of its figurative language, the patterns of its rhythm, components sounds, and other formal features; and its rethorical aims and devices.* (Abrahms 1988, 181)

Desde el punto de vista del trabajo que nos ocupa, con la palabra estilo nos referimos a aquellas características textuales que son objetivamente verificables, que rodean a la expresión del autor, que están relacionadas entre sí en entidades mayores que la oración, y que se eligen entre otras alternativas buscando la desviación de la norma para crear un efecto estético. Cada escritor utiliza ciertos mecanismos que marcan su estilo; estos marcadores de estilo pueden ser el uso que haga de las palabras, longitud y tipos de oraciones.

1.3. La crítica literaria

El objetivo de este trabajo es diseñar un enfoque que pueda aplicarse a la comprensión del texto literario. No se trata, por tanto de un análisis crítico del texto. Si hemos excluido este tipo de análisis es porque es más subjetivo y difícil de medir desde un punto de vista cuantitativo. Por otra parte, tenemos que pensar que no estamos hablando de alumnos ingleses que leen en su lengua materna, sino de alumnos españoles que estudian inglés. Los alumnos de Filología Inglesa deberían iniciarse en el análisis lingüístico del texto literario porque mediante él desarrollan otras destrezas . El análisis subjetivo sería más adecuado para el campo de la crítica literaria ya que se basa en la interpretación y apreciación del texto desde el punto de vista del lector. Dentro de este marco general implícito en todo estudio de crítica literaria podemos identificar toda una serie de elementos que Cook agrupa de la siguiente manera:

Author	*Literary scholarship and biography*
Performer	*Acting theory (not included)*
Society	*Marxism, feminism*
Text	*Formalism, linguistics, stylistics*
Texts	*Structuralism, post-structuralism*
Language	*Linguistics, deconstruction*
Reader	*Feminism, reader response, reception theory,*
Theories	*Bakhtinian criticism, post structuralism, postmodernism, feminism, deconstruction*

Tabla nº 3: Elementos que componen la crítica literaria. (Cook, 1995:128)

Uno de los estudiosos de las teórias literarias, Abrams define la crítica literaria en los siguientes términos:

> *Criticism is the overall term for studies concerned with defining, classifying, analyzing, interpreting and evaluating works of literature.* (Abrams, 1988:38)

Entre las obras más influyentes de Crítica Literaria de este siglo podemos citar las de I.A. Richards, *Principles of Literary Criticism* (1924); Keneth Burke, *The Philosophy of Literary Form* (1941), Erick Auerbach, *Mimesis* (1946); R.S.Crane, *Critics and Criticism* (1952), y Northorp Frye, *Anatomy of Criticism* (1957).

A partir de la década de los setenta ha habido innumerables obras de crítica literaria, la discusión se han centrado, en gran medida, en dilucidar si la obra literaria debe ser analizada desde un punto de vista literario o lingüístico.

> *It will be suggested that much of the discussion over stylistic and the related topic of objectivity in literary criticism has been fogged by misunderstanding by both literary critics and linguists. These misunderstandings have promoted a polarisation of attitudes such as either side in debate often seems to be prepared to reject the other out of hand. I would like to suggest that criticism can benefit from a fusion of "literary" and "linguistic" method. (Short 1982:55)*

Las distintas teorías[3] tienen en común la relación que existe entre el lector y el texto. Son por lo tanto, distintas interpretaciones textuales, que se apoyan en teorías o movimientos de tipo filosófico, político, o simplemente lingüístico.

[3] *Jefferson y Robey (1982), Eagleton (1983), Davis (1986) y Lodge (1989), han publicado una serie de libros que bajo el título genérico de teoría literaria, han reunido trabajos que abarcan un campo muy amplio relacionado con la naturaleza y función de la literatura.*

No obstante todos los estudios parten de la idea del texto literario como modelo de comunicación en el que intervienen distintos elementos (autor, texto y lector) cuya relación esta encuadrada dentro de una sociedad y una lengua concreta. Cook representa dicha relación en la siguiente tabla:

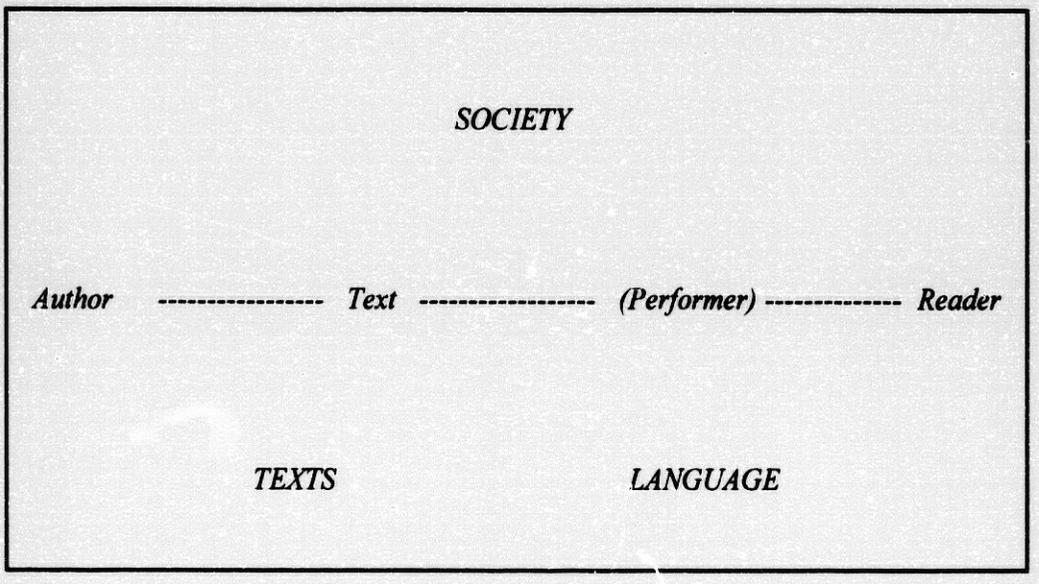


Tabla nº 4: Relación autor-lector a través del texto. (Cook, 1995:128)

1.4. Teorías literarias

En este apartado pretendemos hacer referencia a las teorías literarias más influyentes del siglo XX; si bien es verdad que, al no ser el objetivo de esta investigación la teoría literaria, dicha referencia debe interpretarse como forma de completar la información relativa a los conceptos de lengua, literatura, estilística y crítica literaria. Por este motivo, la información sobre dichas teorías debe entenderse como un punto de referencia para situarnos en aquellos aspectos referentes a las bases teóricas, autores, y obras más representativas de la teoría literaria.

La crítica literaria, desde Aristóteles, ha ido evolucionando a lo largo de la historia y no siempre la interpretación que se ha hecho de la obra de un autor ha sido la misma. Durante este siglo han surgido distintas teorías sobre cómo hemos de analizar la obra literaria (ver tabla nº 5, pág. 27). Intentaremos resumir cúales son los principios en los que se basan, y citar a algunos de los críticos más representativos. Dichas teorías han podido tener mayor o menor influencia en la historia de la critica literaria, pero no cabe duda de que todas ellas representan de una u otra forma los enfoques más representativos que han intentado definir e interpretar las obras literarias.

1920s and 1930s:	*Russian formalism.*
1930s and 1940s:	*Archetypal criticism.*
1940s and 1950s:	*New Criticism, phenomenology (as applied to literay criticsm); stylistics.*
1960s:	*Structuralist criticism; modern forms of feminist criticism.*
1970s:	*Theory of the anxiety of influence; deconstruction; forms of reader-response; criticism; reception-theory; semiotics; speech act theory.*

Tabla nº 5: Relación cronológica de las teorías literarias según Abrahms (1988:201)

1.4.1. El formalismo ruso

En la segunda década de este siglo se originó en Moscú y San Petersburgo una nueva teoría literaria sobre el contenido y significado social de la literatura como reacción a las teorías criticas rusas. El término formalismo proviene del tratamiento que hacen de los textos literarios como modelos lingüísticos basado en los aspectos formales de la fonética, léxico y figuras literarias, en lugar del tema y valores sociales de la literatura. Entre los representantes

de este movimiento están Boris Eichnbaum, Victor Shklovsky y Roman Jakobson. Cuando su escuela fue suprimida por la revolución soviética a principios de los años treinta, el centro del formalismo se trasladó a Checoslovaquia donde había emigrado Jakobson. La Escuela de Praga incluía a Jan Mukarovsky y René Welleck. Desde los años cuarenta Jakobson y Wellek continuarán su labor en universidades americanas.

A juicio de los formalistas, la literatura es un uso especial de la lengua. Basan su teoría en que hay una oposición fundamental entre el lenguaje literario o poético y otros tipos de lenguaje entre los que se encuentran aquellos que los formalistas denominan "prosaico", "práctico", "referencial" o "científico". Conciben el lenguaje como comunicación e información, pero centran la atención en las características formales del mismo.

La crítica literaria debe de llevarse a cabo desde el punto de vista lingüístico, pero el análisis lingüístico es distinto al utilizado en otros tipos de discurso, ya que el textc literario presenta una característica especial que lo hace diferente, la *literariedad.* La literariedad consiste en el aspecto referencial y las conexiones lógicas del discurso. Los formalistas utilizan el término"*desfamiliarize*" para referirse al hecho de que la literatura hace extraño el mundo real y renueva en el lector la capacidad de percibir nuevas sensaciones. Las propiedades del lenguaje literario las definen como desviaciones semánticas, sintácticas y fonéticas; es decir, las repeticiones, equilibrio y contraste de los sonidos, el ritmo, la rima, el tipo de estrofa así como la aparición de figuras y tropos. Una de las mayores aportaciones de Jakobson y otros miembros de esta escuela, ha sido el análisis de la métrica, las repeticiones de sonidos en la aliteración y la rima, estas características del lenguaje poético las consideran como una reorganización del lenguaje en los niveles semánticos, sintácticos y fonológicos.

Como veremos después, el llamado *American New Criticism,* pese a que se desarrolla independientemente, tiene en común con el formalismo que define al lenguaje poético como un tipo especial de lenguaje frente al lenguaje coloquial, o el lenguaje científico.

Al contrario que los formalistas europeos, estos críticos no aplican la teoría lingüística a la poesía, por lo que no estudian la versificación, sino que se centran en la compleja relación que existe entre los aspectos metafóricos, irónicos y paradójicos del lenguaje, y en la organización de tales aspectos alrededor del tema del poema.

Las teorías formalistas, tanto en su versión americana como europea, han sido atacadas por la crítica Marxista (que las define como el producto de una ideología reaccionaria), y más recientemente por la teorías conocidas como del acto del habla "*speech act theory*" y la respuesta crítica "*critical response*", cuyos modelos críticos rechazan la idea de que exista un lenguaje literario y un lenguaje coloquial.[4]

1.4.2. La teoría del arquetipo

La teoría literaria del "arquetipo" surge en la Escuela de Antropología Comparada de la Universidad de Cambridge. J.G. Frazer, en su libro *The Golden Bough* (1890-1915), desarrolla los distintos modelos de mitos y rituales que son comunes a las distintas tradiciones culturales. Esta teoría se apoya en la psicología de Jung, que aplicó el término "arquetipo" a las imágenes y residuos psíquicos que sobreviven en nuestro subconsciente colectivo y que a

[4] *Para más información sobre el formalismo ruso véase Jakobson (1921, 1965); Wellek (1968, 1969-1972, 1970), Mukarovsky (1979); Todorov (1965); y García Berrio (1973).*

su vez se expresan en los mitos, religiones, sueños y fantasías individuales, así como en las obras literarias.

El término ha sido utilizado en la crítica literaria para referirse a los distintos tipos de personajes o imágenes que se pueden identificar en una gran variedad de obras, así como en los mitos, sueños e incluso modos de conducta social. Según esta teoría, la similitud entre estos fenómenos demuestra que los modelos primitivos universales se reflejan en las obras literarias de distintas culturas y provocan una respuesta profunda en el lector.

Entre los críticos que pertenecen a esta escuela podemos citar a Maud Bodlin, Robert Graves y sobre todo Northrop Frye que partiendo de la teoría del "arquetipo", desarrolló un enfoque que le llevó a revisar los fundamentos teóricos tanto de la teoría como de la crítica literaria. Frye propone que, frente al universo natural, la estructura total de la literatura es un "*self-contained literary universe*" o universo auto-contenido, que ha sido creado por la imaginación humana a través del tiempo para incorporar el mundo ajeno e indiferente de la naturaleza a formas arquetípicas que sirvan para satisfacer los deseos y necesidades humanas.

En este universo literario los cuatro principios estructurales se corresponden con los cuatro géneros literarios: la comedia, tragedia, sátira y novela. Dentro de cada género las obras literarias representan a su vez un numero más limitado de arquetipos que la literatura comparte con los rituales sociales así como la teología, historia, legislación y de hecho, con todas las estructuras discursivas. Frye (1982) ha utilizado este enfoque para analizar muy distintos textos, desde la Biblia a la poesía y la novela contemporánea.

1.4.3. El "New Criticism"

El término *New Criticism* proviene del título del libro de John Crowe Ransom "*The New Criticism*" (1941) y que aparece en Estados Unidos como respuesta a la crítica de esa época basada en la vida y psicología del autor, en el trasfondo social y la historia literaria. Los críticos Cleanth Brooks y Robert Penn, en su obra "*Understanding Poetry*" sentarán las bases de la crítica americana hasta los años setenta. El crítico inglés F.R. Leavis comparte con la crítica americana aspectos relacionados con el análisis detallado de pasajes y obras literarias. A pesar de las diferencias entre los distintos críticos de esta escuela los siguientes procedimientos son comunes a todos ellos:

1. Un poema debe ser considerado como un objeto independiente y autosuficiente .
2. El texto debe ser leído, analizado y explicado detalladamente.
3. El lenguaje literario es un lenguaje especial diferente a otros tipos de lenguaje.
4. Los componentes básicos de la obra literaria son las palabras, imágenes y símbolos.
5. Estos componentes están organizados alrededor de un "tema" y expresan "tensión", "ironía" y "paradoja".
6. No existe distinción entre los distintos géneros literarios,
7. Toda obra literaria es ante todo una estructura de significados.

Tabla nº6: Características del "New Criticism".

Entre los críticos y más importantes de esta escuela podemos citar a Robert W. Stallman en su obra *"Critiques and Essays in Criticism, 1920-1948"* (1949) recoge una interesante colección de ensayos basados en este enfoque. Una historia de dicha teoría la

podemos encontrar en la obra de Wimsatt y Brooks (1957), otro autor que ha estudiado y revisado los aspectos teóricos del "New Criticism" es Wellek (1968).[5]

1.4.4. La fenomenología

La fenomenología moderna tiene sus orígenes en el pensador alemán Edmund Husserl, quien dedicó sus estudios filosóficos a describir el mundo de lo concreto, o de la conciencia humana independientemente de toda suposición anterior, ya sea filosófica o del sentido común. Para Husserl la conciencia siempre está dirigida a un "objeto", es decir, ser consciente implica ser consciente de algo. En el acto de la conciencia existe una unión inseparable entre el sujeto pensante y el objeto pensado. Con el fin de liberar la conciencia de todo análisis *a priori*, el análisis comienza con la suspensión de todas las presuposiciones sobre la naturaleza de la experiencia.

Las teorías de esta escuela conocida como "Crítica Fenomenológica", que serían publicadas por Husserl en el año 1900, van a ejercer una gran influencia en el alemán Heidegger, el francés Merlau-Ponty y el polaco Roman Ingarden. Para estos críticos la conciencia del autor se proyecta en el contenido de su obra a través de los objetos, personajes, imágenes y estilo (Ingarden, 1931).

El término en ocasiones se aplica a los críticos de la Escuela de Ginebra. Para Marcel Raymond el proceso de lectura implica "volver a vivir desde dentro", a través de una especie

[5] *Para más información sobre esta teoría véase Lentricchia (1980).*

de conocimiento interno, la experiencia del autor, "re-creando la obra de arte."

Albert Beguin opina que la crítica literaria auténtica sólo es posible cuando el "comentarista se sitúa en el interior del universo creado por el autor". A juicio de Poulet (1969), cuando leemos hacemos nuestros los pensamientos del autor , la conciencia se comporta como si fuera la conciencia de otro.

J.Hillis Miller, que durante seis años fue colega de Poulet en la Universidad John Hopkins, aplicó este tipo de análisis a distintas obras de la literatura Inglesa y Americana. Miller (1971, 1972); opina que para entender la obra literaria hay que comprender la intención del autor, alcanzar su universo mental y revivirlo desde dentro.

1.4.5. La crítica estructuralista

El estructuralismo literario tiene sus orígenes en el formalismo ruso. [6] Para los críticos estructuralistas la literatura es un sistema de segundo orden que utiliza la lengua, sistema de primer orden, como su medio. La teoría lingüística analiza la obra literaria utilizando conceptos tales como la distinción entre niveles de organización fonéticos y morfológicos , o las relaciones sintagmática y paradigmáticas. Algunos críticos analizan la estructura de una obra literaria a partir de la sintaxis de una oración, que está compuesta por elementos cuyas funciones en la obra literaria corresponden al papel de los nombres, verbos y adjetivos en la

[6] *Las tesis elaboradas por los teóricos formalistas forman parte del arsenal de conceptos estructuralistas sobre la literatura. Por decirlo brevemente, la Poética estructuralista es en muchos sentidos un desarrollo y maduración de la formalista. (Wahnón, 1991)*

oración. Otros estructuralistas aplican el modelo lingüístico al estudio de una obra particular para analizar el sistema de convenciones literarias que ha sido utilizado inconscientemente por un autor para poder elaborar de forma casi científica una gramática de la literatura.

1. Una obra literaria es un modo de escritura constituido por una serie de elementos derivados de las convenciones y códigos literarios empleados para generar "efectos" que no guardan relación con la realidad exterior.
2. El autor no tiene iniciativa, ni intenciones expresivas.
3. El autor utiliza mentalmente el ya existente lenguaje literario con sus convenciones, códigos y reglas de combinación.
4. El lector como individuo no interpreta significados.
5. Los estructuralistas utilizan la terminología de la crítica y la retórica tradicional pero con un significado totalmente diferente.

Tabla nº 7: Características de la crítica estructuralista.

El formalista ruso Vladimir Propp fue el pionero en aplicar en su obra *Morphology and Folktale*, publicada en el 1928,este tipo de análisis (véase Propp, 1928). Entre los estructuralistas franceses podemos citar a Greimas (1972); Genette (1967).

Barthes (1957, 1964, 1967a, 1967b, 1975a, 1975b, 1977), analizará el texto literario como sistema semiótico de segundo orden; es decir, el texto utiliza un sistema de primer orden, *el lenguaje*, para formar otra estructura de acuerdo con un sistema específico de elementos, convenciones y códigos, *el texto literario*. En su estudio de la novela de Balzac "*Sarrasine*", Barthes divide el texto en pequeñas unidades a las que denoma *lexies;* dichas

unidades pueden estar formadas por un solo elemento (una palabra) o una secuencia de oraciones [7].

1.4.6. La crítica marxista

Estas teorías críticas constituyen un fenómeno del siglo XX a pesar de que Marx expresara sus opiniones a mediados del siglo XIX. El enfoque marxista se basa en el componente lingüístico semiótico del conocimiento literario.

Uno de los primeros teóricos marxistas es Lukács, que en sus obras *La novela histórica* (1937) *y Estudios sobre el realismo europeo* (1950) continúa con la ortodoxia del realismo socialista, (Lukács 1962a, 1972).[8] Para este crítico escritores como Joyce, Kafka, Beckett y Faulkner no son capaces de percibir la existencia humana como una parte de un contexto histórico, sino que solamente se interesan por la experiencia formal; técnicas "el fluir de la conciencia ", diálogos, montaje, todo es subjetivo y revela el individualismo del capitalismo avanzado, (Lukács 1962b).

Auerbach (1942) busca la génesis del rasgo estilístico en la conciencia colectiva y no en la conciencia del autor. Para ello relaciona la visión del mundo o ideología con la estructura discursiva.

---

[7] *Creemos que vale la pena citar para más información sobre el estructuralismo las obras de Broekman (1971) y Fokkema(1977).*

[8] *En su obra El significado del realismo contemporáneo (1957) expresa sus teorías sobre las tendencias modernas desde una perspectiva comunista.*

Volpe (1967) destaca el carácter del discurso y el proceso semántico de la obra literaria. A juicio de este crítico, la diferencia entre el discurso poético y el discurso científico no reside en los medios estilísticos, como decían los formalistas rusos, sino en las técnicas distintas del conocimiento que emplean una organización semántica rigurosa frente a la "inorganicidad semántica" del lenguaje científico.

La obra de Althuser (1966, 1974, 1975) relacionada con el estructuralismo y el postestructrualismo va a tener una gran influencia en la teoría literaria marxista en Francia e Inglaterra. Para Althusser el arte no se puede considerar como una forma de ideología, porque una obra literaria no nos proporciona un conocimiento conceptual adecuado de la realidad, pero tampoco expresa la ideología de una clase particular.

Para Eagleton (1976, 1981) la crítica debe romper con su "prehistoria ideológica" y convertirse en ciencia. Los textos no reflejan la realidad histórica sino que modelan la ideología para producir un efecto de "realidad". Cuando utiliza la palabra ideología, Eagleton no se refiere a las doctrinas políticas, sino a la representación estética, religiosa, jurídica, etc., que tiene el individuo de la experiencia.Apoyándose en las teorías de Althusser, este crítico revisará la evolución de la novela inglesa.

Jameson (1971) explora el aspecto dialéctico de las teorías marxistas sobre la literatura (Adorno, Benjamin, Marcuse, Bloch, Lukács y Sartre), y presenta la crítica dialéctica que buscará desenmascarar la forma interior de un género o conjunto de textos y operará desde la superficie hacia la profundidad, hacia el nivel en el que la forma se encuentra en íntima relación con lo concreto.

Goldamn (1964, 1967, 1970) va a estudiar la sincronía y coherencia que existe entre el mundo real y lenguaje conceptual del texto literario. En opinión del crítico, existen dos niveles en el estudio de la obra literaria: el nivel formal que consiste en sacar a la luz la estructura de la obra, y el nivel explicativo, que consiste en la búsqueda de los factores que engendran la visión del mundo y las reglas de coherencia que estructuran el universo de la obra.

Cuando se reedita en 1970 la obra de Voloshinov (1930), la obra literaria se va a estudiar desde la relación entre la semiótica y la ideología. Para estudiar la visión del mundo de una época es preciso conocer el lenguaje en el que cobró realidad. El lenguaje, según Voloshinov, implica que los problemas y antagonismos sociales se reflejan en el texto como conflictos lingüísticos.

1.4.7. La crítica feminista

La crítica feminista como enfoque para el estudio de las obras literarias aparece a finales de los años sesenta, aunque ya desde los siglo XVIII y XIX la lucha por los derechos de la mujer aparece reflejada en obras como *A Vindication of the Rights of Women* (1792) de Mary Wollstonecraft *y The Subjection of Women* (1869) de John Stuart Mill. Esta corriente feminista está, por lo tanto, relacionada con los movimientos contemporáneos por la igualdad y libertad cultural, económica y social de la mujer. Una precursora importante de la crítica literaria feminista será Virgina Woolf, que en su novela *A Room of One's Own* (1929) y numerosos ensayos sobre mujeres escritoras (Woolf, 1979), denunciará las desigualdades culturales y económicas de la mujer en lo que ella denominaba la sociedad patriarcal.

Simone de Beauvoir (1949) criticará duramente el papel de simple objeto que ha desempeñando la mujer con respecto al hombre, tratando, además las relaciones entre grandes escritores como Stendhal y D.H. Lawrence y las mujeres.

Como representantes del feminismo americano en la década de los sesenta citaremos a Mary Ellman (1979) que analiza los estereotipos femeninos en la literatura, y Kate Millet (1977) cuya obra denuncia la manipulación que llevan a cabo las instituciones del mundo occidental para perpetuar el dominio del hombre y la subordinación de la mujer.
Millet critica las teorías del psicoanálisis de Freud, y cita las obras de algunos escritores como D.H. Lawrence, Henry Miller y Norman Mailer para ejemplificar la utilización de la mujer como sumiso objeto sexual.

Aunque en general la crítica feminista ha atacado la literatura escrita por hombres por la imagen dócil y marginal que se presenta de la mujer, siempre al servicio de los intereses y necesidades emocionales de aquellos, podemos citar otros casos en los que se ha apreciado la labor de algunos autores que se han situado por encima de los prejuicios sexuales de su época para entender y representar las presiones culturales que han forjado los personajes femeninos y los han obligado a representar papeles negativos o secundarios. Entre estos autores se incluyen Chaucer, Shakespeare, Richardson Ibsen y Shaw.

Desde la década de los sesenta hasta nuestros días ha habido innumerables estudios de crítica feminista. Aunque no existe una teoría unitaria, ya que utilizan elementos del psicoanálisis, el marxismo y el posestructuralismo, sí podemos afirmar que comparten ciertos conceptos (véase tabla nº 8, pág. 38) que constituyen una base común para explorar el hecho

de como la diferencia sexual influye en la producción, forma y contenido, la recepción, análisis y evaluación de las obras literarias.

1. La civilización occidental es patriarcal, está organizada por y para el hombre.
2. Dicha organización tiene como finalidad subordinar a las mujer en lo religioso, político, familiar, económico, legal y artístico.
3. Hay que distinguir entre los conceptos de "sexo", determinado por la anatomía, y "género", los rasgos que constituyen lo masculino y lo femenino, este último concepto elaborado por la sociedad patriarcal.
4. La sociedad patriarcal considera clásicos de la literatura aquellas obras cuyos protagonistas son hombres, e.g. Ulysses, Hamlet, Huck Finn, etc.
5. Cuando aparecen personajes femeninos, estos desempeñan un papel marginal y subordinado siempre a los deseos de los protagonistas masculinos.
6. Tales obras carecen de personajes femeninos autónomos con sentimientos propios.
7. Las categorías estéticas y criterios para analizar y apreciar la literatura, aunque se presenten como objetivos, desinteresados y universales, están influidos por intereses y razonamientos masculinos.
8. En consecuencia el tratamiento tradicional de los textos literarios ha estado basado en el género masculino.

Tabla nº 8: Características de la crítica feminista.

La crítica feminista, tanto británica como americana, ha intentado reconstruir los conceptos y valores reflejados en la literatura desde el punto de vista de la mujer, identificando las imagen de la mujer en la poesía y la novela. Para la crítica feminista dicha imagen se puede dividir en dos modelos, por una parte, encontramos la que representa el proyecto idealizado de los deseos masculinos (la imagen de la Virgen , la Musa que inspira al escritor , la Beatriz de Dante, el ángel de la casa de la época Victoriana); por otra, la mujer es un ser demoníaco, que proyecta los resentimientos y terrores sexuales del hombre (Eva, Pandora, Dalida, Circe).

Muchas feministas se han concentrado en lo que Elaine Showalter (1986) ha denominado *gynocriticism,* es decir la crítica relativa a obras literarias escritas por mujeres en sus distintos aspectos (motivación sicológica, análisis, interpretación , y distintas formas literarias) que incluyen las cartas y diarios. Showalter (1977) ha realizado un interesante estudio sobre las mujeres novelistas más importantes de la literatura angloamericana de los últimos tres siglos.

Las representantes de la crítica feminista francesa se ha concentrado en la teoría del papel del género en la literatura, tomando distintos marcos de referencia como, por ejemplo, el psicoanálisis de Lacan (véase Mitchell, 1975; Gallop, 1982) la semiótica de Barthes (ver Cixous, 1976; Kristeva, 1969) y la teoría de la deconstrucción de Jacques Derrida, según la cual el discurso está centrado y organizado léxica, sintáctica y lógicamente alrededor del "*phalus*" masculino (véase Culler, 1983).

1.4.8. La deconstrucción

Esta teoría, junto con las teorías de Jacques Lacan conocidas como "neo-freudianismo", y la semiótica de Roland Barthes, forman lo que se conoce como **postestructuralismo,** porque emplean los conceptos lingüísticos de Saussure para afirmar que el significado del texto está abierto a lecturas distintas e incluso contradictorias. Se rechaza la idea de que el texto es capaz de representar una determinada "verdad".

Jacques Derrida, basándose en las teorías de Nietzsche y Heidegger, cuestionará la validez de conceptos filosóficos como "conocimiento", "verdad", e "identidad". Las teorías de Derrida serían publicadas en 1967 en tres obras, *Of Grammatology, Writing and Difference*, y *Speech and Phenomena,* (véase Derrida, 1976).

Derrida afirma que no hay nada fuera del texto; lo cual puede interpretarse que no podemos ir mas allá de la secuencia de signos que componen un texto, como puede ser la intención del escritor de expresar una idea determinada. Para este crítico todas las filosofías o teorías del lenguaje son "logocéntricas", es decir, nuestra conciencia externa del lenguaje organiza el sistema lingüístico y fija el significado de cualquier frase hablada o escrita dentro del sistema.

La deconstrucción no es una teoría de crítica literaria sino una forma de leer textos de distintos tipos de lenguaje, sin embargo sus opiniones han sido tenidas en cuenta por los críticos americanos del *New Criticism,* entre ellos podemos citar a Paul de Man (1971,1979) y Barbara Johnson (1980).

1.4.9. La experiencia del lector

Más que de una teoría crítica podemos decir esta correinte se basaen una manera de enfocar la lectura de obras literarias que es compartida por muchas teorías críticas, tanto americanas como europeas. Este enfoque se basa en el cambio del concepto tradicional de la obra literaria como estructura de significados para convertirse en una actividad que tiene lugar en la mente del lector, y que provoca en él una respuesta determinada en consonancia con su experiencia.

Los críticos de esta teoría están de acuerdo en que los significados de un texto son el producto o la creación del lector, por lo que no hay un significado correcto, ya sea a nivel lingüístico o artístico. Pero no coinciden en definir, en primer lugar, cúales son los factores que dan forma a las respuestas del lector; dónde hay que trazar la línea entre lo que pertenece al texto lo "objetivo", y la respuesta "subjetiva" del lector, y, como consecuencia, hasta qué punto un texto puede afectar la respuesta del lector, a pesar de que, como ellos afirman, cualquier tipo de lectura que se haga de un texto es correcta.

Holland (1975) opina que el lector responde al texto interactuando con él por medio de sus propias fantasías, defensas y expectativas. No hay un significado universal de un texto, dos lectores pueden estar de acuerdo si sus identidades son lo suficientemente parecidas que les permitan responder de la misma manera.

Fish (1972, 1980) es el representante de la estilística afectiva. Para él la actividad lectora consiste en convertir la secuencia espacial de las palabras impresas en una página en un

fluir temporal de la experiencia en un lector informado, de forma que el significado de una frase se deriva de la experiencia del lector. Fish analiza obras literarias para llegar a la conclusión de que no hay una lectura correcta de un texto, solamente llegarán a un acuerdo en la interpretación textual aquellas personas que pertenezcan a lo que Fish denomina "*interpretive communities*".

Culler (1981) critica a Fish por no haber formulado una teoría apropiada, ya que es esencial una teoría de la lectura cuyo objetivo sea especificar cómo vamos entendiendo los textos.

Los teóricos de este enfoque rechazan la idea de que un texto sea autosuficiente, y sus características y estructura deben analizarse sin referencia "externa" a las respuestas de sus lectores. Estos nuevos críticos prestan atención exclusivamente a la respuesta del lector.[9]

1.4.10. La teoría psicoanalistica

Esta teoría, conocida también como psicocrítica, trata de localizar un mensaje individual en el texto utilizando el mismo lenguaje que utilizó Freud para explicar los conflictos psíquicos del ser humano. Según Garcia Berrio (1989) podemos aplicar a las obras literarias un psicoanálisis de los arquetipos o de los mitos.

[9]*Sulleiman y Crossman (1980) incluyen ensayos de Iser, Culler, Prince y Holland. Tompkins (1980) recoge una selección de textos básicos para comprender esta teoría.*

Los escritos psicoanalíticos de Lacan (1977) proporcionan una nueva teoría del "sujeto" que no va a tener buena acogida entre los críticos marxistas, formalistas y estructuralistas por ser considerada reaccionaria. A pesar de todo la crítica psicoanalítica ha desarrollado un análisis del "sujeto hablante" que ha sido muy bien aceptada, Selden resume esta teoría en los siguientes términos:

> *Lacan considera que los sujetos humanos penetran en un sistema preexistente de significantes que sólo cobran sentido en el interior de un sistema de lenguaje. La entrada en el lenguaje nos permite encontrar la posición del sujeto en el sistema relacional (masculino/femenino, padre/madre/ hija, etc.) . Este proceso y las etapas que lo preceden están regidos por el inconsciente.* (Selden, 1985: 99)

1.4.11. La teoría de la recepción

Hans Robert Jauss examina, como teórico de la respuesta lectora (reader-response), en un artículo titulado "*Literary History as a Challenge to Literary Theory*" (ver Jauss, 1970), cómo se percibe un texto. Analiza las respuestas, interpretaciones y evaluaciones, no desde el punto de vista de un lector determinado en un momento dado, sino del público en general a través de un período. Jaus afirma que un texto no tiene "significado objetivo" aunque contenga características que se puedan describir objetivamente. La respuesta del lector está condicionada, por un parte, por las expectativas lingüísticas y estéticas, y por otra, por las confirmaciones, desacuerdos, refutaciones y reformulaciones de dichas expectativas cuando se entra en contacto con el texto.

Los críticos tienen acceso no solo al texto sino también a las interpretaciones críticas de otros lectores, que pueden variar según las épocas. Por lo tanto, se ha desarrollado una "tradición " histórica de las interpretaciones y evaluaciones de un texto literario que Jauss concibe como"dialéctica" o "dialogo" entre un texto y los sucesivos lectores.

El estudio de la recepción literaria como tal diálogo tiene una doble vertiente . Como "recepción-estética" sirve para definir el significado y carácter estético de cualquier obra literaria como conjunto de aspectos semánticos y estéticos, que se manifiestan al lector a lo largo del tiempo. En su otra vertiente como "historia de la recepción" se transforma la historia de la literatura, tradicionalmente concebida como un recuento de la producción de obras con valores y significados fijos, llevando a abo la historia de los cambios que se producen en la interpretación de los textos a lo largo del tiempo (véase Jauss, 1982).

1.4.12. La semiótica

A finales del siglo XIX el filósofo americano Charles Sanders Peirce fundaría una ciencia que denominó "*Semiotics*". En 1915 el lingüista suizo Ferdinand de Saussure acuñaría el término "Semiología". Ambos nombres se han venido utilizando alternativamente para designar la ciencia del lenguaje de los signos . Según la semiótica, el uso de los signos no está limitado exclusivamente a sistemas de comunicación como el lenguaje, el código Morse y las señales de tráfico; ya que hay una gran diversidad de actividades humanas (gestos corporales, rituales sociales, ropas, alimentos, etc.) que transmiten "significados" para los miembros de una misma cultura. El estudio del lenguaje se considera como una rama de la semiótica

conocida como "Lingüística", que , al estar tan desarrollada, proporcionará los métodos y términos básicos que los semióticos aplican ai estudio de los demás sistemas de signos.

La semiótica moderna se desarrolló bajo la dirección de Saussure, por lo que muchos de los semióticos son también estructuralistas. Dan el nombre de "textos" a los conjuntos de fenómenos sociales; es decir, a las estructuras de signos, códigos funcionales y reglas de combinaciones y transformaciones, que están provistos de significados para los distintos miembros de la misma sociedad.

En la década de los sesenta Claude Levi-Strauss (1968), aplicaría la semiótica a la antropología social, utilizando como modelo la lingüística de Saussure para analizar una gran variedad de fenómenos y prácticas rituales (mitos, costumbres, y modos pre-lógicos de interpretar el mundo) en sociedades primitivas. [10]

1.4.13. La teoría del acto del habla

Introducida por el filósofo John Austin en su obra póstuma *How to Do Things with Words?* (1962), fue desarrollada por otros filósofos del lenguaje como John Searle, H.P. Grice y Max Black. Esta teoría, en contra de las tendencias tradicionales, analiza el significado de la oración aislada, fuera del contexto del discurso y de las circunstancias que la rodean en el momento de su emisión, para asumir que esa oración modelo es simplemente una declaración que describe un hecho que se puede juzgar como verdadero o falso. Searle afirma que cuando

[10] *Autores que han estudiado el texto literario desde el punto de vista de la semiótica son Rifaterre (1978); Umberto Eco (1979) y Greimas (1976a).*

hablamos y escribimos realizamos simultáneamente tres, y a veces cuatro, tipos de actos del habla ("*speech acts*").

Un "acto ilocutivo" puede servir para afirmar que algo es cierto, pero puede además expresar uno de los muchos "actos del habla" posibles como preguntar, ordenar, prometer, avisar, etc. De ahí que una oración, e.g. "me iré mañana" pueda en su contexto verbal y situacional expresar la "fuerza ilocutiva" de una afirmación, promesa o amenaza. En el acto ilocutivo, que es un afirmación , el criterio por el que se juzga no es que sea verdadero o falso, sino por lo que Austin llama "*felicitously*", es decir, si se ha realizado eficazmente.

Desde la década de los setenta esta teoría ha influido tanto en la teoría como en la práctica de la crítica literaria, especialmente en la teoría de la narrativa. Dentro del marco del mundo de la ficción que ha construido el narrador, las expresiones de los personajes deben atenerse a las obligaciones ilocutivas. Además, algunos teóricos proponen una nueva versión de la teoría de la imitación (*mimetic*). Los teóricos tradicionales de la imitación afirman que la literatura imita la realidad representando en un medio verbal las situaciones, acciones expresiones e interacciones de los seres humanos. Para algunos teóricos del acto del habla, sin embargo, la literatura es simplemente un discurso mimético "*mimetic discourse*". Un poema es una imitación de una forma de discurso en el que expresamos nuestros sentimientos.

La teoría del "acto del habla" aplicada a la literatura ha sido atacada por sus limitaciones con respecto a la crítica literaria. Entre sus críticos están: Stanley Fish , que en su artículo "*How to Do Things with Austin and Searle: Speech Act and Literay Criticism*" [11] pone de

[11] *En Is There a Text in This Class? (1980).*

manifiesto las lagunas que esta teoría presenta con respecto a a la crítica literaria; y Jacques Derrida que aplicará sus teorías de la deconstrucción a la obra de Austin en "*Signature, event content*" a dicha crítica responderá Searle "*Reiterating the differences*"[12].

1.5. El proceso de lectura y la comprensión textual

Una de las finalidades de este trabajo es el de desarrollar la habilidad dicursiva y lingüística para poder asi llegar a la comprensión lectora en la L2. Los procesos de aprendizaje de la lectura en la lengua materna y en el segundo idioma son diferentes. En la última década la investigación sobre el aprendizaje de la lectura en un segundo idioma ha cambiado la tendencia de las investigaciones anteriores que básicamente se centraban en la correción de errores. Eran necesario otros tipos de análisis que nos permitieran profundizar en nuestra comprensión de los complejos mecanismos que regulan la eficacia de la lectura en la L2.

En su breve historia la investigación ha basado su campo teórico en la adquisición de la L1. Pero hemos llegado a un punto donde la lectura en la L2 ha avanzado y se necesitan nuevos paradigmas de investigación que clarifiquen los aspectos de la lectura en el segundo idioma, y aún mas importante, las dimensiones en las que la lectura difiere de los constructos aceptados de la L1. Porque no podemos extrapolar la investigación de la L1 a la L2 sin tener en cuenta las características especiales que presenta la lectura en la L2, pues esto daría lugar a una confusión de elementos, así como una conceptualización inadecuada y una practica incorrecta.

[12] *Ambos artículos aparecieron publicados en Glyph (1-1977).*

El aprendizaje de la lectura en el segundo idioma no se lleva a cabo de la misma forma que en la lengua materna , sino que presenta las siguientes características:

(a) las consecuencias de una experiencia lectora anterior en la lengua materna ;

(b) los efectos de la interferencia entre la L1 y la L2 ;

(c) los mecanismos que utilizan los alumnos para compensar la falta de conocimientos lingüísticos y poder así resolver los problemas de comprensión.

1.5.1. Los efectos de una experiencia lectora previa

Los estudios[13] sobre la comprensión lectora en la lengua materna sugieren que, una vez que se han adquirido las destrezas cognitivas y metacognitivas, estas destrezas se pueden transferir a otras situaciones que requieran necesidades cognitivas parecidas.

De la misma manera, otros estudios sobre la adquisición del segundo idioma demuestran que elementos lingüísticos y metalingüísticos se transfieren de la lengua materna al segundo idioma en el proceso de adquisición del mismo[14]. Estos hallazgos parecen implicar que algunas habilidades, adquiridas en una lengua, pueden aplicarse al aprendizaje de otro idioma. De hecho algunos estudios en educación bilingüe muestran una correlación entre la

[13] *Entre otros podemos citar los de Guthrie, (1988); Palinscar y Brown, (1984); Raphael y Pearson, (1982)*

[14] *Sobre los sistemas morfosintácticos (véase Gundell y Tarone, 1983; Hakuta, 1976; Rutherford, 1983; Yanko, 1985; Zehler, 1982), las estrategias comunicativas (Cohen, Olshtain, y Rosenstein, 1986; Olshtain, 1983, Scarcella 1983), y la Pragmática (Irujo, 1986).*

lectura en la L1 y la L2, lo que sugiere claramente que la lectura en la lengua materna influye en el desarrollo de la lectura en el segundo idioma (véase Cummins, 1979; Cummins y Mulcahy, 1978; Legarretta, 1979; Troike, 1978). De la misma manera podemos afirmar que existe una correlación entre la edad de aprendizaje de la L2 y el nivel de competencia lingüística; es decir, a mayor edad mayor nivel de competencia (véase, Cummins, Swain, Nakajima, Handscombe, y Green 1981; Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1976; Snow y Hoefnagel-Hohle 1978).

Cummins (1979) afirma que el nivel de competencia lingüística está determinado por la edad, de forma que los niños bilingües que ya poseen un nivel de comprensión lectora en la L1 aprenden con mayor facilidad y consiguen un nivel más elevado de competencia en la L2.

Actualmente, la investigación en este campo gira alrededor de dos premisas: una es la presuposición de que los procedimientos de lectura son universales, son los mismos para todas las lenguas (Goodman, 1973), y la otra se basa en que la lectura lleva consigo una serie de procesos lingüísticos específicos.

Entre las investigaciones referentes a la relación entre la competencia lectora en la L1 y la L2 podemos citar a Cummins (1979); Legarretta (1979); Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976) y Troike (1978). En cuanto a las publicaciones sobre las condiciones que inhiben o facilitan la transferencia de la habilidad lectora de la L1 a la L2 destacaremos las de Clarke (1980) y Devine (1987, 1988).

Sin embargo, estas teorías han sido contestadas por otros psicólogos, lingüistas y educadores[15] que afirman que no existe un proceso universal, sino que existen distintos procedimientos de procesamiento de información según las ortografías de lo distintos idiomas. Para algunos psicólogos experimentales no es lo mismo investigar los procesos de lectura que se producen en hablantes angloparlantes cuando aprenden otras lenguas que con hablantes de distintos idiomas.

Similarmente, estudios sobre el lenguaje infantil han demostrado que los niños no pueden tratar sistemáticamente con formas lingüísticas que violen su percepción de la estructura de la oración en su lengua materna (véase Berman, 1986; Hakuta, 1982; Slobin, 1985; Slobin y Bever, 1982). Esto sugiere que los alumnos están sensibilizados por características especificas de su propio idioma en edades tempranas y este condicionamiento no sólo sirve para configurar estrategias cognitivas apropiadas para cada lengua, sino que juega un importante papel en la regulación, percepción e interpretación del material lingüístico.

Las características lingüísticas esenciales para comprender y producir oraciones varían de un idioma a otro. Investigaciones recientes sobre la adquisición del segundo idioma han mostrado que la base lingüística que los alumnos tienen de su lengua materna no solo influye en la adquisición de la L2[16], sino que dificulta los procedimientos cogitivos utilizados en el aprendizaje de la L2 [17]. Estos estudios demuestran que los alumnos que tienen diferentes

---

[15] *Véanse los estudios de Hasuike, Tzeng, y Hung (1986); Navon y Shimron (1984); Sesanuma (1984); Turvey, Feldman, y Lukatela (1984)*

[16] Flynn (1987); Gass (1989); Gass y Schachter (1989); Phinney y White (1987) White (1989).

[17] *Brown y Haynes (1985) ; Kilborn y Ito (1989); Koda (1988, 1989, 1990) y McDonald (1987)*

lenguas maternas aprenden el segundo idioma utilizando diferentes tácticas cognitivas. De esta manera es necesario comparar las distintas conductas de aprendizaje de la lectura del segundo idioma que dependerán de factores como el conocimiento lingüístico del segundo idioma, la competencia lectora, la edad y la motivación.

1.5.2. Los efectos de la interferencia lingüística

La lectura de textos en un segundo idioma es una actividad que afecta a dos lenguas. A pesar de su importancia, los estudios comparativos de las características superficiales de los dos idiomas , que la lingüística de contrastes ha plasmado en distintas hipótesis, solamente nos han proporcionado un aspecto parcial de las complejidades de dicha interrelación y pueden dar lugar a una inadecuada descripción de la misma (véase Zehler, 1982), o generar predicciones inexactas con respecto a las consecuencias de la interrelación lingüística de la L1 y la L2 (véase Whitman y Jackon 1972).

Una forma de investigar los efectos de las interferencias lingüísticas es incorporar la teoría de la Gramática Universal. A pesar de los restringidos conocimientos del léxico de la L2, los alumnos de un segundo idioma pueden construir estructuras gramaticales porque estos tienen acceso a principios universales, y por otra parte, el reconocimiento de las características de la lengua materna proporciona una serie de lineas maestras que favorece la adquisición del segundo idioma[18].

[18] *Bley-Vroman (1989); Flynn (1987); Phinney y White (1987); White (1989)*

El problema está en que no sabemos con exactitud como se accede a esos principios. Para Bley-Vroman las propiedades universales se deducen de la lengua materna y se incorporan al segundo idioma, sin embargo para Flynn y White el aprendizaje del segundo idioma implica la confirmación de los valores ya aprendidos en la lengua materna.

Lo que si está claro es que existe una *Gramática Universal* que incluye parámetros con valores específicos para cada idioma y que a mayor similitud entre los valores de la L1 y la L2 el alumno tendrá una mayor capacidad de adquisición del segundo idioma.

Flynn (1989) en el estudio sobre la adquisición de las oraciones de relativo por parte de alumnos españoles y japoneses concluye que los alumnos españoles aventajan a los japoneses en sus respuestas correctas porque existe una mayor equivalencia entre las estructuras de relativo en inglés y español que entre las mismas oraciones en inglés y japonés.

Harrington (1987) nos da a entender que parece razonable pensar que en el proceso de adquisición de la L2 la influencia de la lengua materna esta tan presente que utilizamos estrategias de procesamiento de oraciones que son mas propias de nuestra lengua materna que del segundo idioma.

Los estudios sugieren que en el desarrollo de la capacidad lectora en el segundo idioma intervienen principios universales de la lengua materna y características particulares del segundo idioma. Una vez que se han identificado cuales son las habilidades lingüísticas que forman parte

del proceso de lectura en ambos idiomas podremos estudiar la interacción lingüística L1-L2. Podremos, por lo tanto, prever el mayor o menor nivel de dificultad que los alumnos tendrán en la lectura de textos en un segundo idioma dependiendo de en el grado de similitud que haya entre las propiedades específicas de los dos idiomas.

1.5.3. Los efectos de un conocimiento lingüístico limitado

Un tercer aspecto que diferencia la lectura en la lengua materna y el segundo idioma en el nivel lingüístico que tienen los alumnos antes de comenzar la lectura en la L2. En la lengua materna, antes de aprender a leer, los niños dominan un lenguaje básico a través de la interacción oral, además de que están expuestos continuamente a los símbolos ortográficos en su entorno cultural (anuncios publicitarios, etiquetas, etc.). Esto les permite formular imágenes de palabras y establecer asociaciones entre la forma oral y escrita de su lengua materna[19].

Este no es el caso de alumnos adultos que aprenden un segundo idioma, porque no solamente no han tenido una práctica oral previa en la L2 sino que su entorno cultural es distinto.

Se podría evaluar hasta que punto un conocimiento lingüístico insuficiente afecta a la adquisición del segundo idioma, para ello habría que determinar cómo tales limitaciones afectan a los subcomponentes lingüísticos de la L2 (ortografía, fonología, vocabulario, morfosintaxis y discurso).

---

[19] *Véase Ferreiro (1986); Mason (1989) y Sulzby (1986)*

1. 6. El Lenguaje literario

Teniendo en cuenta que el material didáctico que hemos seleccionado para llevar a cabo la presente investigación se compone de textos seleccionados de obras literarias, procedemos a continuación a definir lo que se considera lenguaje literario.

En las tres últimas décadas ha habido numerosos estudios enfocados a descifrar la naturaleza de dicho lenguaje. El desarrollo de la crítica literaria ha incorporado nuevas posiciones teóricas y metodológicas que han recogido ideas de filósofos y lingüístas, tales como Derrida, Foucault, Althusser, Habermas y Halliday entre otros muchos. Este desarrollo ha llevado a una diversificación de la crítica literaria que se ha ido alejando del canon tradicional con gran número de estudios[20] que se han centrado en tipos de textos y discursos hasta entonces marginados.

Estos estudios han llegado a demostrar qué ejemplos de características del llamado lenguaje literario, como puede ser la metáfora, pueden ser encontrados en textos que no tienen nada que ver con la literatura, como pueden ser publicitarios, periodísticos, etc. Leech (1966) y posteriormente Keyser (1983) han investigado la presencia de tropos y figuras literarias en el lenguaje publicitario. Edwards (1984), combina su interés por la narrativa y el folklore en un artículo centrado en el análisis de los chistes. Glaser (1975) ha estudiado aspectos emotivos en el lenguaje científico y técnico. Lakoff y Johnson (1980) han estudiado la aparición de metáforas en todo tipo de textos que nos rodean en nuestra vida cotidiana. Nash (1986) las figuras literarias que aparecen en las nanas infantiles, canciones, refranes y juegos.

[20] *Citaremos los de Fiedler y Baker (1981) y Hyland (1986).*

en el lenguaje científico y técnico. Lakoff y Johnson (1980) han estudiado la aparición de metáforas en todo tipo de textos que nos rodean en nuestra vida cotidiana. Nash (1986) las figuras literarias que aparecen en las nanas infantiles, canciones, refranes y juegos.

Una forma de introducir la enseñanza de este tipo de lenguaje en la Escuela Primaria sería con las rimas (Muros et al, 1994) y en la Enseñanza Secundaria y Bachillerato con las canciones, (véase Madrid, Muros y McLaren, 1989). Mediante la recitación de las rimas y canciones se mejorará la pronunciación y el aprendizaje de un vocabulario poético.

Fowler (1971) niega la existencia de un tipo de lenguaje que sea exclusivamente propio de la literatura. De la misma manera Brumfit y Carter afirman:

> *We believe that there is no such thing as literary language. When we say this we mean that we find impossible to isolate any single or special property of language which is exclusive to a literary work. It does not mean we deny that language is used in ways which can be distinguished a literary.* (Brumfit and Carter, 1986:6)

Según Pratt (1977) y Werth (1976) existen algunas características del lenguaje que se pueden aislar (ritmo, rima, aliteración. metáfora, paralelismo, etc.), y que pueden aparecer en cualquier tipo de texto. Pero no podemos hablar de un lenguaje típico de los textos literario como podemos hablar de un lenguaje exclusivo de los textos científicos, legales, médicos, metereológicos, etc..

Para Short y Candlin (1991) la diferencia entre un texto literario y otro no-literario estriba en la mayor o menor ocurrencia de ciertos rasgos lingüísticos; sería, por lo tanto, una

diferencia cuantitativa y no cualitativa. Carter y Nash (1983) afirman que existen ciertas características del lenguaje que son más propias de los textos literarios y que en este tipo de textos se mezclan y admiten todo tipo de variedades del lenguaje con fines estéticos y expresivos. Pensemos, por ejemplo que cualquier variación de la norma gramatical en un texto legal sería inadmisible, mientras que el autor literario la altera a propósito para conseguir un determinado efecto, como ocurre en la novela *Ulysses* de Joyce, o la poesía de T.S. Eliot.

Desde el punto de vista de la comunicación el mensaje literario presenta unas características especiales que hacen que la transmisión de la información sea más complicada que en cualquier otro tipo de mensaje. Esto se debe a varias razones:

a) No siempre se produce la identidad entre el código del emisor y el del destinatario; (pensemos en un texto escrito en la Edad Media).

b) El código lingüístico es simplemente el sustrato del signo literario, porque el escritor con motivos estilísticos manipula profundamente el valor denotativo de las palabra (el caso del lenguaje figurativo).

c) La información que ofrece el mensaje no siempre es fácil de decodificar porque es compleja y ambigua; además, detrás del mensaje literario no está solamente el sistema lingüístico del autor, sino un conjunto de subcódigos histórico-culturales distintos al conjunto de referencias del lector. En el caso que nos ocupa, la lectura del texto se complica, aún más por ser en otro idioma distinto al del lector.

1.7. La lectura del texto literario

Existe una diferencia entre el texto convencional y el texto literario. Cuando leemos un texto convencional sabemos de que trata, y así podemos usar ese conocimiento para poder averiguar lo que está ocurriendo en el pasaje de lectura. En la lectura del texto literario, sin embargo no existe ese marco de referencia por lo que necesitamos encontrar una realidad que represente dicho texto, para lo cual necesitamos desarrollar la habilidad de dar sentido al texto. Widdowson (1983) explica este proceso de la siguiente manera:

> *You've got to employ interpretative procedures in a way which isn't required fo you in the normal reading process. If you want to develop thse procedural abilitites to make sense of discourse, then literature has a place. (Widdowson, 1983: 31)*

Por otra parte, la lectura de un texto literario no es un proceso pasivo , cuando leemos estamos pasando del mundo de ficción al mundo real, compartiendo el mundo que el escritor ha creado, relacionando nuestra propia experiencia con el texto, interpretando el significado de los textos, ya que en los textos literarios se representa la experiencia de forma indirecta. Esto nos obliga a leer entre líneas y buscar explicaciones y significados. Brumfit define el proceso de lectura como "creación de significados" a partir del texto escrito:

> *The process of reading is a process of meaning creation by integrating one's needs, understanding and expectation with a written text.* (Brumfit, 1985:119).

lingüísticos de forma especial por motivos de expresión.

Al tratarse de textos en inglés, los alumnos no tienen más remedio que descifrar las peculiaridades lingüísticas del texto para poder llegar a su comprensión. Para llegar a la comprensión hay dos teorías; una que parte de que para decodificar el texto hay que ir paso a paso, a partir de las unidades mas pequeñas como la palabra o el sintagma, y otra que se basa en la estrategia contraria, es decir, utilizar el contexto y encontrar pistas en forma de palabras clave que nos ayuden a decodificar el texto aunque desconozcamos el significado de alguna palabra.

Los estudios realizados al respecto[21] demuestran que cuando leemos utilizamos ambas estrategias de forma simultánea. Por eso pensamos, de acuerdo con Ellis (1985); Elley (1991); y Guthrie (1997), que para llegar a un nivel de interpretación del contenido textual, necesitamos incluir en el comentario ejercicios enfocados tanto a la comprensión global como a la de unidades léxicas más pequeñas (palabras y sintagmas).

El texto, desde el punto de vista del alumno representa, como acabamos de ver, un material lingüístico dentro de un contexto que debe analizar, y también una serie de referencias a hechos del mundo real que el escritor ha codificado y que deben ser descodificadas interpretando las señales implícitas en el texto. Para ello es necesario saber interpretarlo en relacción con su propia experiencia.

The fundamental ability of a good reader of literature is the ability to

[21] *Especialmente los de Greenall y Swan, (1986).*

interpretando las señales implícitas en el texto. Para ello es necesario saber interpretarlo en relacción con su propia experiencia.

> *The fundamental ability of a good reader of literature is the ability to generalise from the given text to either other aspects of the literary tradition or personal as social significances outside literature.* (Brumfit, 1985: 108)

Este tipo de experiencia puede ayudar al alumno a vencer las dificultades lingüísticas del texto ya que si éste se interesa por el contenido, podrá superar las barreras que suponen el idioma y la cultura:

> *This kind of experience and enjoyment need not always be inhibited by linguistic difficulty since an exciting or moving text can itself be an incentive to overcome some of the linguistic or cultural barriers in the text. A reader who is genuinely involved with a text which is relevant to them will be one who is willing to work at reading.* (Carter and Long, 1991: 6).

Por lo tanto podemos definir el proceso de comprensión lectora como la "construcción" de significados a partir de un texto escrito mediante un doble proceso: por un lado, la descodificación y comprensión de las palabras, sintagmas y oraciones , y por otro, la correspondencia entre la experiencia del lector y el contenido del texto.

El lector desempeña un papel activo en el proceso de lectura, que le lleva a buscar las conexiones semánticas entre los distintos párrafos. A mayor número de conexiones que encuentre, mayor será la comprensión textual. Por lo tanto, el lector buscará estas señales concretas para la comprensión de una oración en particular, (ver Winter, 1978; Hoey 1991;

y Jordan 1980) o claves que le ayuden a comprender la estructura general, (ver Halliday y Hasan, 1976).

Pero las estrategias que usamos cuando leemos no son siempre las mismas, estas dependen del tipo de textos y el tipo de información que pretendemos obtener. En el caso del texto literario se requiere una lectura intensiva, lenta y cuidadosa, buscando las conexiones textuales, identificando las uniones semánticas entre las distintas palabras, las oraciones más importantes, para poder asimilar lo que se lee e interpretar lo que el autor quiere transmitir. Así, a veces el lector, tiene que volver a leer un párrafo que no ha quedado muy claro.

No obstante, para poder comprender el significado general no es necesario conocer todos los significados de cada elemento léxico; de hecho, algunas palabras se pueden eludir en el proceso de lectura o deducir por el contexto. Esto conlleva implicaciones didácticas, ya que el profesor debe incidir en la idea de que en una primera lectura los alumnos busquen los significados generales por encima de los particulares.

Birch, citando a Hartman, considera en que la lectura de un texto literario deben tenerese en cuenta lo siguientes criterios:

1. The emphasis is on close reading text.

2. This foregrounds the importance of language and linguistic structures.

3. Analysis of texts therefore requires skill in language, linguistics, rethoric, and diction. It is effectively analysis of literary texts by linguistic means.

4. Although with analyses on language rather than on literary effects and devices, the view of language is still one that sees language as essentially transparent, an innocent vehicle that carries meaning.

5. The critic is therefore also considered to be innocent and disinterested, working in a supposedly objective, unbiased way and allowing the formalities of the close reading technique to highlight the meaning of the text encoded into it by the writer, rather than examining the institutionally determined readings of the text.

6. This is, however, carried out with a much more sensitive awareness of the context and situation of the production of the text (though rarely of its readings) that intrinsic non-linguistic approaches to analysis.

7. The consequence of an increased awareness of the importance of language and context in text analysis is an increased recognition that analysis is concerned not just with what a text means, but how a text "works".

8. With a greater emphasis on the language of the text comes a more detailed and formally rigorous argument about the "special" character of literary/poetic language, because language within literature is considered to "draw attention to itself" (Birch, 1989:114)

1.8. Las lecturas graduadas y los textos originales

Dado que los alumnos de inglés en los niveles de enseñanza no-universitaria no han adquirido una base lingüística necesaria para poder leer textos originales, las editoriales más importantes publican colecciones de lecturas simplificadas o graduadas para introducir a los alumnos en la lectura de los clásicos de la literatura, con el objetivo de que puedan disfrutar sin demasiado trabajo de las mejores obras escritas en la lengua inglesa.

El vocabulario está muy controlado por lo que no aparecen palabras que no estén acostumbrados a utilizar en sus cursos de inglés. Las que los editores de las serie consideran que pueden resultar desconocidas y son importantes para la comprensión del texto aparecen en un glosario al final del libro con su significado explicado. Las oraciones complejas se simplifican. Podríamos habernos planteado utilizar este tipo de textos para llevar a acabo la presente investigación, si no lo hemos hecho se debe a tres motivos:

1) Pensamos que en este tipo de textos se ha eliminado todo aquello que caracteriza al texto literario ya que el tipo de lenguaje de la versión original se ha convertido en algo que poco o nada tiene que ver con el lenguaje literario, en ese proceso se ha perdido lo que hemos llamado la textura textual, por lo que a mayor simplificación menor parecido guardan con el texto literario.

Carter y Long hacen una interesante comparación entre un texto de una novela de George Eliot *Adam Bede* y su versión simplificada para demostrar que los textos simplificados constituyen un tipo diferente de texto cuya único parecido con el original es el argumento, por lo que aconsejan tener cuidado con este tipo de lecturas si lo que queremos es enseñar literatura:

> *Whatever the necessity for this type of text, it is of limited value as preparation for the study of literature.* (Carter and Long, 1991:147)

2) Al tener el presente trabajo como objetivo la evaluación de los textos literarios hemos desechado la idea de utilizar lecturas graduadas como material ya que no creemos que el alumno pueda llegar a apreciar el valor del texto literario, con esto no queremos decir que

hava que rechazarlas, sino que pueden tener otro tipo de aplicaciones didácticas como, por ejemplo, comparar el texto simplificado con el original para que el alumno pueda apreciar los rasgos del texto literario.

3) Por último la simplificación lingüística puede aumentar la comprensión en nuestros alumnos, pero reduce su utilidad en otros aspectos, por ejemplo la posibilidad de adquirir un léxico específico que no conocen pero que necesitan aprender para aumentar su conocimientos del idioma (véase Yano, Long y Ross, 1994).

CAPITULO II: LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LOS TEXTOS LITERARIOS

2.1. La enseñanza de la literatura

En primer lugar hemos de diferenciar entre el análisis crítico de la obra literaria y el uso de los textos literarios como recurso didáctico. El estudio de la literatura implica la lectura de las obras literarias utilizando, por un lado, conceptos y teorías propios de la crítica literaria y, por otro, un metalenguaje que nos permita llevar a cabo un análisis de los textos literarios por medio de una corriente crítica o método de lectura como puede ser el semiótico, marxista, feminista, etc.

Para llevar a cabo este tipo de estudio necesitaremos recabar información sobre historia, tradiciones, convenciones sociales, el autor y el contexto en que se escribe, etc. Esto requiere que el alumno lea textos históricos, sociales e ideológicos que le sirvan de introducción al texto literario. Se puede llegar a dicho análisis crítico desde varias vías de aproximación:

1) Estudiando la vida y las preocupaciones éticas y estéticas del autor.

2) Estudiando la obra desde el punto de vista del destinatario, esto es contemplando la recepción del mensaje por parte del lector. (sociología de la literatura)

3) Estudiando la obra dentro de su contexto, situación histórico social que la ha originado, relación entre el texto y la realidad histórica, la ideología y las estructuras económico-sociales y políticas, incluyendo la visión del mundo del autor dentro de las tendencias, movimientos, corrientes culturales, grupos intelectuales que caracterizan un determinado momento histórico, etc.

4) El estudio de la obra como código, dentro de un género literario y en comparación con otras obras que la hayan precedido.

5) La búsqueda filológica de la transmisión textual, reconstrucción del texto interpretando sus variantes, etc.

6) Análisis de la obra como mensaje, estudiando el texto desde el punto de vista de las distintas metodologías.

Pensamos, que dichos enfoques pueden resultar apropiados para la enseñanza de la literatura de la lengua materna, cuando se trata de alumnos que estudian la literatura de un segundo idioma y cuyo nivel de competencia lingüística es intermedio o equivalente al

"Cambridge First Certificate. " este tipo de enfoque resulta complicado desde un punto de vista didáctico.

Básicamente los enfoques citados requieren la interpretación y evaluación de la experiencia humana tal y como se refleja en las obras literarias. Los alumnos tienen que emitir juicios de valor que a menudo implican un conocimiento profundo de la cultura británica. Pretender que los alumnos españoles puedan ver y juzgar los hechos como lo hacen los ingleses puede resultar bastante complicado por no decir imposible. Sí a los alumnos les pedimos que emitan opiniones sobre algo que no entienden, esto hará que se inhiban y distorsionen su interpretación de los elementos lingüísticos. Incluso en Gran Bretaña los profesores de literatura no los aplican hasta el nivel correspondiente a COU, (Sixth Form) ya que los mismos profesores lo consideran impracticable en cursos anteriores.

Por lo tanto creemos, al igual que otros estudiosos[1], que es necesario diseñar estrategias de aprendizaje que desarrollen en nuestros alumnos la capacidad de comprensión de este tipo de textos. Dichas estrategias deben ir encaminadas a conseguir el objetivo de esta investigación, es decir, que nuestros alumnos puedan utilizar el texto literario en lengua inglesa para complementar la enseñanza del idioma, por lo que creemos que dichas estrategias deben ser de tipo estilístico, entendiendo como tal el estudio de los rasgos lingüísticos que utiliza el autor para crear la "literariedad del texto".

2.2. Los textos literarios como recurso didáctico

Los textos literarios proporcionan muchas posibilidades lingüísticas para el profesor en el aula de inglés y permiten la puesta en práctica de ejercicios y actividades que tienen un doble objetivo: por un lado la interpretación de las relaciones entre las formas lingüísticas y los significados del texto y por otro motivar al alumno en la lectura relacionando los temas del texto literario con su propia experiencia.

Este tipo de enfoque basado en el análisis del lenguaje del texto lo denominaremos análisis estilístico y tiene como objetivo proporcionar al alumno ciertas técnicas de análisis que le ayuden a entrar en el significado del texto.

Este análisis permitirá que el alumno aprenda a reconocer cómo los modelos lingüísticos dan forma al texto y ayudan a interpretarlo. Si esto se consigue, habremos dado un paso adelante en el proceso de comprensión lectora de textos donde el lenguaje se usa con fines creativos.

---

[1] *Rosenblatt (1978); Carter (1982a); Widdowson (1975, 1992); Short y Candlin (1991).*

Tradicionalmente la enseñanza de la literatura ha sido un proceso centrado en el profesor y esto significa que:

a) El profesor ocupa la mayor parte del tiempo hablando a los alumnos sobre la biografía de los autores, títulos de sus obras, movimientos literarios a los que pertenecen, etc .

b) Este tipo de enseñanza consiste, por lo tanto, en transmitir información que los alumnos pueden consultar en cualquier libro, y que de poco les va a servir para aprender a interpretar los significados del texto literario.

c) No ayuda en absoluto a desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos, ni mantiene relación con la idea de la integración de la lengua y la literatura.

d) El conocimiento de la literatura debe consistir más en el placer que supone la lectura que en una simple memorización de datos que tratan de hechos relacionados con los autores, estilos, movimientos literarios, etc.

e) Los alumnos apenas participan en clase, su actuación es mínima y no pueden expresar su interpretación de los textos.

Por lo tanto, si lo que queremos es enseñar destrezas y habilidades para la lectura e interpretación de los textos, el enfoque didáctico debe estar centrado en el alumno. Las implicaciones didácticas del enfoque que hemos adopatado son las siguientes:

a) El alumno actúa en clase, trabajando con el texto y expresando sus propias respuestas.

b) Le enseña a desarrollar técnicas que puedan aplicar a un número mayor de textos.

c) El estudio lingüístico del texto implica una integración lengua-literatura.

d) El papel del profesor en este tipo de enfoque debe ser el de diseñador de los modelos de análisis textual que permitan hacer el texto accesible al alumno.

2.3. Tipos de enfoques

Con el fin de ilustrar algunos enfoques didácticos relacionados con el comentario de texto en lengua inglesa, hemos seleccionado algunos ejemplos de comentarios y análisis de textos literarios.

2.3.1. Ejemplo de Bernard Lott

Lo hemos seleccionado de la obra *A Course in English Language and Literature* de Lott (1986,56:62). Como veremos es un ejemplo de cómo la gramática del texto está íntimamente ligada al sentido del poema. Mediante las oraciones subordinadas condicionales, el autor utiliza la gramática para expresar sus ideas acerca de cómo debe ser un hombre recto. El padre aconseja a su hijo como debe actuar en la vida para ser un hombre de verdad. El poema cuestiona dichos principios, el comentario está estructurado en cuatro bloques de ejercicios que comentamos a continuación:

-IF-

If you can keep your head when all about you
Are losing theirs and blaming it on you;
If you can trust yourself when all men doubt you,
But make allowance for their doubting too;
If you can wait and not be tired by waiting,
Or being lied about, don't deal in lies,
Or being hated, don't give way to hating,
And yet don't look too good, nor talk too wise;

If you can dream - and not make dreams your master;
If you can think - and not make thoughts your aim,
If you can meet with Triumph and Disaster
And treat those two impostors just the same;
If you can bear to hear the truth you've spoken
Twisted by knaves to make a trap for fools,

Or watch the things you gave your life to, broken,
And stoop and build 'em up with worn-out tools;

If you can make one heap of all your winnings
And risk it on one turn of pitch-and -toss,
And lose, and start again at your beginnings
And never breathe a word about your loss;
If you can force your heart and nerve and sinew
To serve your turn long after they are gone,
And so hold on when there is nothing in you
Except the Will which says to them: 'Hold on!

If you can talk with crowds and keep your virtue,

Or walk with Kings - nor lose the common touch;
If neither foes nor loving friends can hurt you,
If all men count with you, but none too much;
If you can fill the unforgiving minute
With sixty seconds' worth of distance run,
Yours is the Earth and everything that's in it,
And - which is more - you'll be a Man, my son!

(from Rudyard Kipling: *Rewards and Fairies, 191* 0, pp. 175-6)

El primer ejercicio intenta centrar el tema del poema mediante una serie de preguntas relativas al contenido (véase tabla nº 9, pág. 68).

What is a typical situation today in which you have to 'keep your head' (1.1)?
What is the personal quality referred to in lines 3 and 4? (Give your answer in just a few words.)
In lines 5-8, there are two illustrations of the advice given in the saying, 'Do as you would be done by', i.e. treat others as you would like them to treat you.
What does the poem suggest about the possible danger of talking with crowds (1.25)?

Tabla nº 9: Ejemplos de preguntas textuales. (Lott, 1986:57)

Estas preguntas tienen como objetivo que el alumno pueda comprobar cómo el poeta utiliza el poema para dar consejo moral de una forma clara y atractiva. El autor hace hincapié en la estructura gramatical que comienza cada estrofa: *If you can* ...

Una vez que el alumno ha observado la estructura condicional, se le pide (ejercicio 2) que escriba las restantes oraciones que aparecen en el poema. Uno de los objetivos del poema es dar consejo, sin embargo, y aunque estas oraciones condicionales parecen ser la forma más natural y fácil de hacerlo, Kipling no ha adoptado este método. Ha estructurado las oraciones de forma diferente ya que no completa la oración subordinada con la principal, sino que va uniéndolas con la conjunción *and* . Solamente al final del poema aparece la segunda parte de la condicional (*You'll be a Man, my son!).*

En el tercer bloque de ejercicios se trata de establecer cómo el uso de la sintaxis en el poema marca el significado de las diferentes oraciones mediante el uso de nexos "even though,

nevertheless, yet". En un segundo ejercicio se pide que el alumno reescriba las oraciones anteriores utilizando el imperativo. De esta manera se puede observar cómo podemos expresar consejo con el verbo en imperativo. La oración que comienza con *Trust yourself.....*, expresa con toda claridad la intención del poeta.

Por último, el ejercicio cuatro es simplemente un drill de transformación, de afirmativa a negativa, de las oraciones que el alumno ha escrito en el ejercicio 3, haciendo los cambios pertinentes.

2.3.2. Ejemplo de Walter Nash

Otro enfoque didáctico para llegar a la comprensión del texto consiste en la paráfrasis. La paráfrasis en sentido amplio, incluye técnicas, como por ejemplo, resumir el texto, explicar el significado del mismo, o volver a escribir el texto expresando la misma idea. Cuando enseñamos inglés estamos parafraseando cada vez que preguntamos al alumno que explique el significado de una palabra o frase. Si el texto presenta un argumento moral, como es el caso de este ejemplo, podemos aplicar la paráfrasis para interpretar y entender la literariedad del mismo, aunque no todos los textos literarios son susceptibles de ser parafraseados.

El objetivo de este comentario es que los alumnos puedan llegar a captar el significado del texto a través de preguntas referentes al poema para poder constatar así que han deducido el mensaje que quiere transmitir el autor.

Las respuestas pueden llevar a conclusiones erróneas, por lo que resulta necesario desde el punto de vista didáctico llegar a un análisis estilístico del texto, para que de esta manera el alumno pueda apreciar cómo el autor utiliza un vocabulario determinado (*imperially slim, crown, king, rich*) para crear ambigüedad e ironía. Nash (1986) sugiere que a veces pueden surgir dificultades para la comprensión del texto cuando se comenta en clase con alumnos no nativos con distintos convencionalismos culturales, (aunque en este caso él se refiere a alumnos de un país africano, en el que las diferencias son mayores que las que pueden existir entre dos países del mismo entorno geográfico) . Para lo cual propone parafrasear el poema utilizando un léxico mas corriente dentro del inglés coloquial; así el alumno podrá, mediante el contraste de ambos textos, apreciar la literariedad del poema.

> *Discussion of the paraphrasable meaning or 'moral' of this poem nearly always reveals that it is not, after all, so simple. It is when one begins to discuss its vocabulary and its lexical patterning, however, that one is reminded how the plainest texts often seem to be the most impenetrable. For some foreign students the vocabulary of 'Richard Cory' may have cultural and social overtones that are not easy to interpret.* (Nash: 1986: 79)

Richard Cory

Whenever Richard Cory went down town,
We people on the pavement looked at him:
He was a gentleman from sole to crown,
Clean favoured, and imperially slim.

And he was always quietly arrayed,
And he was always human when he talked;
But still he fluttered pulses when he said
'Good morning', and he glittered when he walked.

And he was rich-yes, richer than a king,
And admirably schooled in every grace:
In fine, we thought that he was everything
To make us wish that-we were in his place.

So on we worked, and waited for the light,
And went without the meat, and cursed the bread;
And Richard Cory, one calm summer night,
Went home, and put a bullet through his head.

(Edwin Arlington Robinson)

Para que los alumnos puedan entender las pecurialidades del lenguaje poético, en lugar de ir explicando los significados de cada una de las palabras , lo cual puede resultar aburrido ademas de poco convincente, se sugiere parafrasear el poema de forma que al compararlo con el original se puedan apreciar dichas pecurialidades.

Roger Crotty

If Roger Crotty went down town some day,
We ordinary folk would stand and gape;
He was a gentleman in every way-
Clean-shaven, smart, and such a lovely shape.

His suits were always tasteful, never loud,
And when he talked, he sounded just like you,
But he'd this way of moving through a crowd
And dazzling one and all with his 'How do?'

He'd all the earmarks of a millionaire,
The style, the education-oh, the lot;
Put it like this, if he'd have said 'Hi there!
Change places?' we'd have done it like a shot.

Still, there it was. We struggled to get by,
And ate some awful meals, which made us grouse,
But Roger Crotty, one night in July,
Committed suicide-in his own house.

Según Nash esta versión hace que los alumnos desarrollen la competencia de reconocer las diferencia cualitativa entre la versión original y la imitación. A continuación es tarea del profesor explicar significados complejos como "*clean favoured, imperially slim, sole to crown* etc.". De esta manera la comparación sistemática de los dos textos definirá las peculiaridades literarias del poema de Robinson. Una vez comentada la diferencia entre los dos poemas desde el punto de vista semántico, Nash sugiere que hay que tener cuidado con la paráfrasis de los nombres propios, los títulos de los poemas que vienen expresados con un nombre propio deben parafrasearse porque el mismo nombre revela resonancias literarias , ya que tienen una referencia única. Otro aspecto interesante a comentar en el texto original es como el poeta utiliza la aliteración ("We got bread; he got a bullet"), y la sintaxis (oraciones coordinadas con la conjunción *and*) para poner énfasis en la idea del suicidio.

2.3.3. Ejemplo de Henry Widdowson

En el ejemplo nº 2 hemos podido ver cómo se puede interpretar un poema por medio de la paráfrasis, también indicamos en la introducción a ese tipo de comentario que no todos los textos pueden ser parafraseados, esto ocurre a menudo con poemas líricos donde el contenido deja poco espacio para el comentario ya que suelen expresar pensamientos, percepciones o sentimientos No se trata de un texto narrativo en el que los alumnos pueden ir descubriendo los significados conforme va desarrollándose la acción. En la poesía lírica el significado se expresa metafóricamente por lo que la única posibilidad de entender el texto es mediante un estudio intensivo del lenguaje. Widdowson se refiere a la situación que se puede presentar en clase de inglés en los siguientes términos:

> *One of the difficulties that confront the teacher who tries to stimulate students' interest in short lyrical poems, particularly those of traditional cut, is that they are so often so slight, not to say inconsequential, in paraphrasable content. Prose fiction, drama narrative poetry offer something substantial by way of characters and events: they tell a tale, which survives in summary and in translation. But lyrical poems do not seem to be actually about anything very*

> *much at all, so that when one seeks to summarize them, their contents, such as it is, dissolves into banality. I sit by the sea and feel miserable. I listen to the nightingale and reflect on mortality. The swans on the water make me think of the passing of time. Typically the lyric deals with commonplace matters, trivialities and truisms which in any other mode of language use would not generally be thought worthy of comment. The poet claims a significance for personal statement which would be left unratified if the propositional content of the statement were conventionally expressed in,, for example, the course of a conversation.* (Widdowson, 1986: 132)

Para remediar esta situación Widdowson (1986: 132-139) propone el comentario de "She dwelt among the' untrodden ways". de Wordsworth, pero antes sugiere hacer referencia a otro poema del mismo autor "Simon Lee":

Few months of life has he in store
As he to you will tell,
For still the more he works, the more
Do his weak ankles swell.
My gentle Reader, I perceive
How patiently you've waited,
And now I'll fear that you expect
Some tale will be related.

O Reader! had you in your mind
Such stores as silent thought can bring,
O gentle Reader! you would find
A tale in everything.
What more I have to say is short,
And you must kindly take it:
There is no tale; but should you think,
Perhaps a tale you'll make it.

Una vez leído el poema, el profesor se puede encontrar con el problema de no saber qué hacer con él, ya que Wordsworth parece crear en la primera estrofa la sensación de que a continuación va a describir algo, una vez que el tema ha quedado establecido. Sin embargo, las expectativas se difuminan al leer la estrofa siguiente, cuando el poeta pide al lector que sea él el que cuente la historia, es decir Wordsworth crea unas expectativas que no satisfacen. Para evitar esto, Widdowson sugiere el comentario del mismo autor "She dwelt among th'untrodden ways".

She dwelt among th'untrodden ways
Beside the springs of dove,
A maid whom there were none to praise
And very few to love.

A violet by a mossy stone
Half-hidden from the eye!
-fair as a star, when only one
Is shining in the sky.

She lived unknown, and few could know
When Lucy ceased to be;
But she is in her grave, and oh,
The difference to me!

Este poema trata de una chica llamada Lucy, igual que el anterior era sobre Simon Lee, pero en Lucy no se crea ninguna expectativa narrativa. Es un poema donde se pueden plantear algunas preguntas referentes a Lucy, ¿quién es esa chica? , ¿qué representa?. Las respuestas nos darán una descripción, pero en ningún caso existe proyección narrativa.

De esta manera no sería posible un enfoque didáctico que incluya la paráfrasis para la interpretación del poema; la paráfrasis implicaría un cambio en la perspectiva del poema que daría lugar a una distorsión, en palabras de Widdowson:

> *The general point I wish to make, then, is that lyrical poems, of which this one by Wordsworth might be taken as a representative example, depend for their effect on the static elaboration of perceptions and thoughts which are not especially noteworthy, and are indeed not infrequently positively treated when reduced to conventional terms by paraphrase. What such poems appear to do is to explore a third dimension of depth, so to speak, from a fixed point, and in this sense they are essentially paradigmatic expressions which establish non-sequential associations which become necessarily inconsequential when recast in the form of expressions other than those of the original. They are inherently metaphorical in character.* (Widdowson 1986: 136)

El problema didáctico estriba en cómo persuadir a los alumnos, normalmente acostumbrados a reconocer significados en secuencias narrativas y en el argumento, de que deben adoptar una perspectiva diferente y buscar significados en las asociaciones en una tercera dimensión representada en el poema.

Como tales asociaciones metafóricas son típicas de los textos poéticos, Widdowson sugiere que hay que centrarse en el lenguaje del poema. Estudiando y comentando significados de palabras como "maid, dwelt, etc." se podría interpretar la diferencia entre el lenguaje poético y el lenguaje coloquial.

2.3.4. Ejemplo de Ronald Carter y Michael Long

Para algunos autores el comentario del poema debe basarse en el tema, aprovechar el contenido textual para establecer una interrelación entre el texto y el alumno. Sería un comentario de tipo sociocultural donde el alumno necesita información adicional que o bien la proporciona el profesor en forma de comentario previo a la lectura del poema o bien el alumno deberá consultar otra bibliografía que comprenda libros de historia y sociedad, geografía, literatura, enciclopedias, etc., para buscar referencias que centren el poema en el momento histórico en el que fue escrito, y de esta manera poder explicar el texto.

Además es necesario aclarar las dificultades morfosinticas y léxicas mediante un comentario de tipo lingüístico dada la complejidad de algunas palabras y expresiones típicas del lenguaje del poema.

Como ejemplo de este tipo de comentarios hemos seleccionado el de Carter y Long (1991) que sugieren cuatro enfoques distintos, que requieren un alto nivel tanto sociocultural como lingüístico ya que los alumnos deberán expresar sus opiniones en inglés sobre temas que requieren respuestas complejas .

La idea es que el profesor elija uno de los cuatro enfoques para una explotación didáctica del poema. Independientemente de las complejidades didácticas que presenta este enfoque, no lo consideramos apropiado para nuestros alumnos por la dificultad lingüística del texto y el alto nivel de inglés que se requiere para poder responder a las distintas cuestiones.

Futility

Move him into the sun -
Gently its touch awoke him once,
At home, whispering of fields unsown.
Always it woke him, even in France,
Until this morning and this snow.

If anything might rouse him now
The kind old sun will know.
Think how it wakes the seeds, -
Woke, once, the clays of a cold star.
Are limbs, so dear-achieved, are sides,
Full-nerved - still warm - too hard to stir?
Was it for this the clay grew tall?
- O what made fatuous sunbeams toil
To break earth's sleep at all?

(Wilfred Owen)

El primer enfoque consiste en proporcionar a los alumnos información sobre la Primera Guerra Mundial; los orígenes de la guerra, los países que intervinieron en ella, los líderes de dichos países, las circunstancias que rodeaban la vida de los soldados en la guerra, las condiciones de vida de las trincheras, el número de soldados que murieron. Los efectos de la guerra en la sociedad británica de principios de siglo XX, el declive del Imperio Británico, y el surgimiento de las nuevas potencias, Estados Unidos y la Unión Soviética.

Con la información dada por el profesor los alumnos pueden centrar su comentario sobre la Primera Guerra Mundial y los efectos de la misma en toda una generación de jovenes poetas "Trench Poets". Wilfred Owen fue uno de los que murieron en el campo de batalla pocos días antes de que se firmara el armisticio.

El segundo enfoque requiere que el profesor proporcione a los alumnos imágenes de la guerra: fotografías, dibujos y otros tipos de ilustraciones que ayuden al alumno a imaginarse la batalla y poder así identificar mejor los elementos léxicos. El apoyo visual servirá para aumentar la comprensión textual.

El tercero requiere la opinión del alumno sobre el tema de la muerte; es un tema más subjetivo y sensible; la inutilidad de la vida en un mundo donde la muerte es frecuente y la vida muy breve. Pensamos que este punto requiere un alto nivel de competencia lingüística y no lo consideramos adecuado para nuestros alumnos. El hecho de tener que hablar o escribir sobre un tema tan filosófico y, por lo tanto, tan profundo, como es el tema de la muerte, requiere no solamente tener las ideas claras, sino también poder expresarlas con claridad, y para ello se necesita un alto nivel linguistico.

El cuarto implica que el alumno pueda responder, dando su opinión personal, a la pregunta de lo que supone la muerte en una edad temprana.

Pensamos que esta forma de trabajar con un texto literario solamente se podría llevar a cabo con alumnos que tengan un nivel avanzado de inglés, ya que el hecho de tener que expresar opiniones personales sobre temas tan profundos y filosóficos, como es el tema de la muerte, requiere una buena preparación lingüística y cultural que la mayoría de nuestros alumnos , incluso a niveles universitarios, no poseen.

2.3.5. Ejemplo de Helen Monfries

De los distintos enfoques didácticos para la enseñanza de los textos literarios, quizás el que ha sido utilizado con mayor frecuencia es aquel que se centra en el análisis estilístico del texto para, de esta manera, llegar a entender el mensaje que el autor trata de transmitir. Es decir, estudiar, mediante una serie de preguntas, de qué forma el autor utiliza la literariedad del texto para expresar sus opiniones sobre un tema.

Monfries (1970:34-36) comenta un texto de la novela de H.G. Wells "The History of Mr Polly" en la que escribe sobre la educación en Gran Bretaña en la época Victoriana:

Mr Polly went into the National School at six, and he left the private school at fourteen, and by that time his mind was in much the same state that you would be in, dear reader, if you were operated upon for appendicitis by a well-meaning, boldly enterprising, but rather overworked and underpaid butcher boy, who was superseded towards the climax of the operation by a left handed clerk of high principles but intemperate habits - that is to say, it was in a thorough mess.

The nice little curiosities and willingness of a child were in a jumbled and thwarted condition, hacked and cut about - the operators had left, so to speak, all their sponges and ligatures in the mangled confusion. - and Mr Polly had lost much of his natural confidence, so far as figures and sciences and languages and the possibilities of learning things were concerned. He thought of the present world no longer as a wonderland of experiences, but as geography and history, as the repeating of names that were hard to pronounce, and lists of products and populations and heights and lengths, and as lists and dates - Oh! and Boredom indescribable.

He thought of religion as the recital of more or less incomprehensible words that were hard to remember, and of the Divinity as of a limitless Being having the nature of a schoolmaster and making infinite rules, known and unknown, rules that were always ruthlessly enforced, and with an infinite capacity for punishment, and, most horrible of all to think of, limitless powers of espial. (So to the best of his ability he did not think of that unrelenting eye.)

He was uncertain about the spelling and pronunciation of most of the words in our beautiful but abundant and perplexing tongue that especially was a pity, because words attracted him, and under happier conditions he might have used them well - he was always doubtful whether it was eight sevens or nine eights that was sixty-three (he knew no method for setting the difficulty), and he thought the merit of a drawing consists in the care with which it was 'lined in'. 'Lining in' bored him beyond measure. But the indigestions of mind and body that were to play so large a part in his subsequent career were still only beginning. His liver and his gastric juice, his wonder and imagination kept up a fight against the things that threatened to overwhelm soul and body together. Outside the regions devastated by the school curriculum he was still intensely curious.

H. G. Wells (1 866-1946)
From 'The History of Mr Polly'

Las preguntas del comentario se pueden dividir en tres bloques: en un primer grupo se incluyen cuestiones de tipo sociocultural, (la educación en la época Victoriana en Gran Bretaña), el segundo tipo de preguntas tratan de cómo el autor utiliza un estilo determinado para criticar el sistema educativo (ironía, exageración), en tercer lugar los aspectos lingüísticos del texto (paralelismo sintáctico, repetición de oraciones, *he thought of*, oraciones coordinadas, profusión del léxico, con un uso muy intenso del vocabulario "*population, height, lengths, lists, dates*"), todo ello con la finalidad de criticar con una fina ironía dicho sistema educativo.

2.3.6. Ejemplo de H. L.B. Moody

Como estamos viendo, el enfoque didáctico depende en gran parte del tipo de texto, la forma y el contenido configuran su explotación didáctica. Moody (1971: 34-36) sugiere un tipo de enfoque en el que las características del poema; la aparición de nombres exóticos, ciudades de la América pre-colombina, requieren una preparación por parte del profesor que implica la utilización de otros materiales como mapas, libros de consulta, etc.

ROMANCE

When I was but thirteen or so
I went into a golden land;
Chimborazo, Cotopaxi
Took me by the hand.

My father died, my brother too,
They passed like fleeting dreams;
I stood where Popocatapetl

In the sunlight gleams.

I dimly heard the Master's voice
And boys far off at play:
Chimborazo, Cotopaxi
Had stolen me away.

I walked in a great golden dream
To and fro from school -
Shining Popocatapetl
The dusty streets did rule.

I walked home with a gold dark boy
And never a word I'd say;
Chimborazo, Cotopaxi
Had taken my speech away:

I gazed entranced upon his face
Fairer than any flower
O shining Popocatapetl
It was thy magic hour:

The houses, people, traffic seemed
Thin fading dreams by day;
Chimborazo, Cotopaxi,
They had stolen my soul away!

El comentario se divide en distintos apartados para su explotación didáctica:

(i) Evaluación previa: incluye preguntas que ayuden a descifrar los aspectos estilísticos más complejos, rima, orden de palabras, arcaísmos, "*to and fro, did rule*", ortografía, uso de letras mayúsculas.

(ii) Lectura del poema: marcando el ritmo para enfatizar los nombres propios que tienen connotaciones exóticas; la clase escucha mientras lee el profesor , la primera lectura puede dar alguna idea sobre el tema del poema aunque es de suponer que cree cierta perplejidad, por lo que se recomienda una segunda lectura. Finalmente se sugiere que los alumnos abran el libro y escuchen de nuevo al poema, esta vez leído por otro alumno con buena pronunciación.

(iii). Preguntas sobre el texto, entre las cuales podemos citar como ejemplo las que aparecen en la siguiente tabla:

1.	*Who is speaking in this poem? Is it a boy, or a girl?*
2.	*Is he speaking aloud or to himself ?*
3.	*Is he in fact 'speaking', or just 'thinking'?*
4.	*Is there a better word than 'thinking' to describe what he's doing?*
5.	*Who, or what, are Cotopaxi, Chimborazo, Popocatapetl? People? - or what? What makes you think so?*
6.	*What impression do you get from those names? Are they ugly names? or what?*
7.	*How did he react to the death of his father and brother?*
8.	*Who is the 'Master'? What do you think the 'Master' would have to say about the boy?*
9.	*What would you expect to see if you were looking at Popocatapetl?*

Tabla nº 10: Ejemplos de ejercicos textuales de Moody (1975: 36).

(iv) Actividades complementarias de refuerzo utilizando enciclopedias para profundizar en aquellos aspectos de la historia, geografía, etnografía, como viven los pueblos de aquellos paises de América en los que existieron las culturas mayas, y aztecas.

No quisiéramos acabar este apartado de análisis textual sin citar otros ejemplos de análisis estilístico que puedan servir de referencia para su aplicación didáctica:

Widdowson (1982) hace un análisis del poema de Larkin "Mr Bleaney", y demuestra cómo las características gramaticales del poema, especialmente el uso de los pronombres personales de primera y tercera persona, los tiempos verbales de presente y pasado simple, y el uso de las oraciones condicionales, pueden configurar el significado.

Mason (1982) comenta el sentimiento de desorientación que se crea en el lector al principio de la novela de Dickens "Little Dorrit" por el uso de la deixis. El artículo muestra cómo algunos elementos lingüísticos, que pueden parecer insignificantes, pueden afectar toda una novela.

Carter (1982c) en su análisis de "Cat in the Rain" de Hemingway nos hace ver cómo el uso de los sintagmas nominales está asociado con el cambio de actitud de los personajes.

Nash (1982) explica el uso de los tiempos verbales, deixis, cambio de los artículos, y voz pasiva para configurar el significado en el poema de D.H. Lawrence "Odour of Chrysanthemums".[2]

[2] Para otros tipos de enfoques véase los ejemplos que citan Abelson (1987); Beaugrande (1987); Ryan (1991); y Cook (1995), que sugieren un análisis textual al que denominan *schema-theory* o *AI*, y que tiene mucho en común con el tipo de análisis que se aplican a otros tipos de textos no-literarios.

CAPITULO III: LA COMPETENCIA DISCURSIVAY LINGÜÍSTICA

3.1. La competencia discursiva

En este trabajo pretendemos estudiar como el nivel de competencia discursiva de un determinado grupo de alumnos a partir del análisis del texto literario. Cuando usamos la palabra *texto* nos referimos a los elementos lingüísticos que forman una extensión de lenguaje. Desde el punto de vista de la literatura podemos definir esta noción tomando las palabras de Gilliam Brown y George Yule:

> *The notion of "text" as printed record is familiar in the study of literature. A text may be differently presented in different editions, with different type-face, on different sized of paper, in one or two columns, and we will assume, from one edition to the next that the different presentations all represent the same "text".* (Brown and Yule, 1983).

Si entendemos texto como discurso, podemos definir la competencia textual como la capacidad de reconocer ante qué tipo de texto nos encontramos , a partir del análisis de las marcas de superficie, su función discursiva o el formato del texto.

Los estudiosos de los géneros textuales de la llamada Escuela de Ginebra[1] consideran que los niños pueden empezar a desarrollar esta competencia siempre que los textos sean apropiados a sus capacidades intelectuales, (véase Adams, 1986). Para los citados autores no se enseña a escribir sino a narrar, argumentar, describir, etc. Por lo tanto, desde muy pronto se puede trabajar con los textos, buscando siempre aquellos que puedan interesar al alumno por su interés y porque sean adecuados al desarrollo analógico, abstractivo y de comprensión de cada edad.

---

[1] *Entre ellos citaremos a Adams, Bronckart y Doltzm*

Bassols y Torrent sugieren (1997) que los alumnos tendrían que ser iniciados tempranamente en toda clase de manifestaciones textuales. Otros autores cono Coste (1991) defienden el uso en la enseñanza de los llamados *textos auténticos*, que se diferencian de los *literarios* como instrumentos didácticos. Los *textos auténticos* son los que nos rodean tanto en nuestra vida cotidiana, carteles, anuncios publicitarios, etc, como en los medios de comunicación, como las noticias, artículos de opinión, anuncios por palabras, et . Podemos afirmar que los géneros discursivos organizan nuestro lenguaje como lo organizan las fomas gramaticales (véase Clark y Holquist, 1984).

Los géneros discursivos en la antigüedad clásica, se dividían teniendo en cuenta las circunstancias enunciativas en deliberativos, judiciales y demostrativos. Durante la Edad Media la clasificación se lleva a cabo teniendo en cuenta cuatro aspectos: (1) por la forma verbal, prosa o metro; (2) por la forma de representación, narrativo, cuando habla el autor en nombre propio, dramático, cuando hablan los personajes, y el mixto. cuando interviene el autor y los personajes; (3) por la realidad discursiva en historia, o fábula; y (4) según los conocimientos expresados en *tragedia, comedia, sátira* y *mímica*. Actualmente, cuando hablamos de géneros discursivos queremos decir *peridiodístico, político, jurídico, científico, literario,* etc. Los géneros se pueden dividir en subgéneros, por ejemplo la *poesía, la novela, el teatro, el cuento, la biografía*, etc., serían subgéneros del discurso literario.

Podemos definir el análisis del discurso como el estudio del lenguaje como comunicación, ya sea hablada o escrita. La comunicación como empresa social, cognitiva y lingüística. El desarrollo de la competencia discursiva se puede llevar a cabo a partir de distintos tipos de análisis (véase Hatch, 1992). Las unidades y procesos definidos en el análisis depènderán de los objetivos del estudio. No es lo mismo estudiar como un escritor utiliza el lenguaje para expresar sus ideas que estudiar el lenguaje que utilizamos en nuestra vida cotidiana, por lo qué el estudio de ambos tipos de discurso requerirá distintos tipos de análisis.

El texto interactua con el contexto, en el contexto intervienen distintos factores como las características paralingüísticas, el contexto, la situación , los interlocutores (véase Cook, 1995). Para Halliday (1961) existe una clara relación entre todos los elementos que componen el lenguaje. Dicha relación la representa en el siguiente esquema:

SITUATION (extra-textual features)		
CONTEXT		
F O R M	GRAMMAR-LEXIS	
	PHONOLOGY	ORTHOGRAPHY
S U B S T A N C E	PHONIC SUBSTANCE	GRAPHIC SUBSTANCE

Tabla nº11: Las relaciones lingüísticas según Halliday.

En la tabla nº 11 vemos cómo están delimitados los distintos aspecto del estudio lingüístico. La forma ocupa un lugar intermedio entre la sustancia y la situación. La forma no está en contacto directo con ninguna de las realidades fisicas, es decir, los sonidos, pero se puede acceder a la forma a través de otros niveles intermedios del lenguaje que son la gramática y el léxico. Halliday y Hasan (1976) incluyen el aspecto semántico en relación con el significado , de forma que el mapa anterior se podría estructurar de la siguiente manera:

MEANING (The semantic-system)
WORDING (The lexicogrammatical system)
SOUNDING/WRITING (The phonological and orthographical system)

Tabla nº 12: Las relaciones lingüísticas según Halliday y Hasan.

En la tabla nº 12 se incorpora la semántica pero no aparece el texto o discurso por lo que dicho mapa queda incompleto. Hoey (1991) en su revisión del esquema de Halliday (1961), incluirá un elemento nuevo que él llama *interactión* y que situa en un nivel intermedio entre los elementos extra-textuales (la stiuación) y la gramática y el léxico.

SOCIOLOGY, ETC	SITUATION	
		Interaction
LINGUISTICS	FORM	Grammar-lexis
		Phonology
PHONETICS	SUBSTANCE	Phonic-substance

Tabla nº 13: Las relaciones lingüísticas según Hoey (1991:204).

Para Hoey la interacción permite la expresión en el medio oral de las oraciones a través de los sonidos que forman su estructura fonológica. La fonología y la interacción constituyen el acto del habla, la fonología trata de cómo se forman las frases y la interacción cómo operan dichas frases.

Como el estudio de las características del texto corresponde tanto al análisis del discurso como a la gramática/sintaxis, ya que la gramática/sintaxis crea el texto y el texto crea discurso, Hoey lo sitúa en un nivel intermedio, pero lo rodea con un círculo que representa un nivel no-estructural, y de esta manera lo distingue de los elementos lingüísticos estructurales.

SITUATION	Extra-textual features
	Interaction/discourse

TEXT

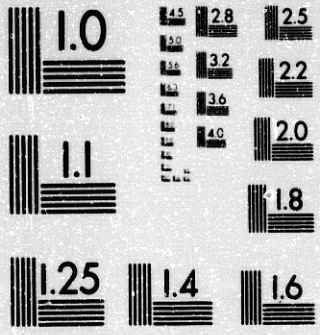
FORM	Syntax/grammar

LEXIS

	Phonology
SUBSTANCE	Phonic substance

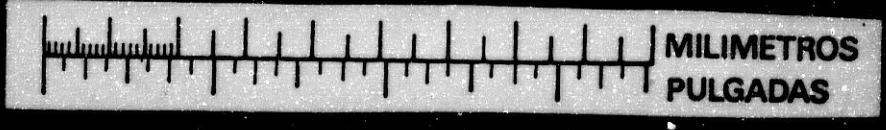
Tabla nº 14: La relación de los elementos textuales (Hoey , 1991:206).

ETD



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

1:24



Para Hoey la interacción permite la expresión en el medio oral de las oraciones a través de los sonidos que forman su estructura fonológica. La fonología y la interacción constituyen el acto del habla, la fonología trata de cómo se forman las frases y la interacción cómo operan dichas frases.

Como el estudio de las características del texto corresponde tanto al análisis del discurso como a la gramática/sintaxis, ya que la gramática/sintaxis crea el texto y el texto crea discurso, Hoey lo sitúa en un nivel intermedio, pero lo rodea con un círculo que representa un nivel no-estructural, y de esta manera lo distingue de los elementos lingüísticos estructurales.

SITUATION	Extra-textual features
	Interaction/discourse

TEXT

FORM	Syntax/grammar

LEXIS

	Phonology
SUBSTANCE	Phonic substance

Tabla nº 14: La relación de los elementos textuales (Hoey , 1991:206).

Por lo tanto podemos definir el texto en función de las relaciones que mantiene con los demás elementos del lenguaje. La definición de dichas relaciones ha dado lugar a distintos estudios entre los que se encuentran: Crystal y Davy (1969), Enkvist (1973), Davies y Greene (1984) y Winters (1971, 1979).

Enkvist (1973) piensa que el estudio estilístico no debe basarse exclusivamente en consideraciones de tipo lingüístico como el estudio de los rasgos gramaticales, léxicos o fonológicos, sino que hay que tener en cuenta otro tipo de consideraciones relativas al contexto. Cada texto participa de varios contextos que él clasifica en dos grupos según se refieran al contexto textual , o lo que es lo mismo los elementos que conforma el texto, y el contexto extratextual, es decir lo que rodea al texto y que influye en su forma:

TEXTUAL CONTEXT

- *Linguistic frame*
  phonetic context (voice quality, speech rate, &c.)
  phonemic context
  morphemic context
  syntactic context
  lexical context
  punctuation, capitalization
- *Compositional frame*
  beginning, middle or end of utterance, paragraph, poem, & c.
  relationship of text to surrounding textual portions
  metre, literary form, typographical arrangement

EXTRATEXTUAL CONTEXT

period
type of speech, literary genre
speaker/writer
listener/reader
relationship between speaker/writer and listener/reader in terms of sex, age, familiarity, education, social class and status, common stock of experience, & c.
context of situation and environment
gesture, physical action
dialect and language

Tabla nº 15: Clasificación de los elementos contextuales. (Enkvist 1964:30).

3.2. La estructura textual

En la presente investigación utilizaremos extractos de textos literarios, que tratan de un tema "*topic*" y que están estructurados de una forma determinada. El análisis de la estructura textual se corresponde con el apartado I de la investigación y tiene como objetivo el desarrollo de las habilidades discursivas, entendiendo por tal la apreciación de los elementos que conforman el texto como ejemplo de discurso literario, y de qué manera la distribución de las estructuras lingüísticas determinan la forma del mismo.

Los primeros estudios sistemáticos del discurso fueron llevados a cabo por Harris (1952), pero será durante la década de los sesenta , paralelamente al desarrollo de la semiótica y el estudio que hacen los estructuralistas franceses de los textos narrativos, cuando van a surgir nuevas teorías que reconducirán el análisis del discurso del texto a otras disciplinas tales como la lingüística, sociología, psicología y antropología.

Austin (1962). Hymes (1964), Searle (1969), y Grice (1975) proponen una perspectiva sociológica para el estudio del discurso que parte de la idea del lenguaje como acto social. Las

teorías de Grice junto a las de Levinson (1983) y Leech (1983) constituyen los fundamentos de la Pragmática que estudia el texto más allá de los límites de la oración, el lenguaje del texto dentro de su situación contextual.

Uno de los lingüistas que han sido influidos por las teorías del lenguaje de la llamada "Escuela de Praga", es Halliday (1973) que, además de considerar la función social del lenguaje, ha estudiado la estructura y temática tanto del lenguaje oral como del escrito.

Los trabajos de Halliday junto con los de van Dijk (1972), Halliday y Hasan (1976) y de Beaugrande (1987) van a aportar una nueva perspectiva para el estudio de la estructura textual, según la cual el texto esta formado por estructuras lingüísticas que se relacionan ente sí y pueden ser definidas. Este tipo de análisis se apoya entre otros en dos principios:

1) Existe una estructura textual que va más allá del análisis de la oración.
2) Existen modelos textuales que se repiten según su contenido.

Los lingüistas americanos Gumperz y Hymes (1972) estudian el lenguaje de la narrativa en los cuentos de distintas culturas, mediante este análisis se pretende observar la conducta de los participantes en el acto del habla, y va a tener una influencia importante en el análisis textual, ya que el estudio de los elementos estructurales va a pasar a un segundo plano.[2]

El análisis del discurso no solamente afecta al texto literario, sino a todo tipo de textos; artículos de prensa, cartas, recetas de cocina, anuncios publicitarios, etc., ya que cuando leemos algún texto esperamos que sea coherente y que el mensaje tenga significado, de la misma

[2]*Otros enfoques para el estudio de la estructura textual son los de Grosz y Sidner (1986) que han estudiado el texto desde el punto de vista de la organización del discurso, Mann y Thompson (1987) a partir de la retórica estructural y Meyer (1975, 1984) ha adaptado el esquema de estructura textual de Grimes (1975).*

manera que ocurre cuando mantenemos una conversación.

McCarthy ha estudiado ejemplos de lenguaje oral y escrito con un enfoque didáctico. Para mejorar la enseñanza de las competencia comunicativa , tanto oral como escrita, es necesario que tengamos una idea lo más clara posible de la naturaleza del discurso:

> *With a more accurate picture of natural discourse, we are in better position to evaluate the description upon we base our teaching materials, what goes on in the classroom, and the end product of our teaching, whether in the form of spoken or written output.* (McCarthy, 1997: 12)

En el análisis del discurso escrito no se presentan los problemas asociados con la transcripción del discurso oral, tampoco tenemos que escuchar a varias personas hablando al mismo tiempo , el escritor tiene tiempo para pensar lo que va a decir y cómo lo va a decir y las oraciones están mejor formadas que en el lenguaje oral, que son más naturales y espontáneas. No obstante, debemos plantearnos si existen unas normas que determinan la organización del discurso escrito, es decir, si los textos están estructurados según determinados principios, si existe una jerarquía de unidades estructurales, como ocurre en el lenguaje oral, si estas se repiten en las distintas lenguas, por lo que podríamos hablar de una didáctica del discurso.

Los estudios de Labov (1972) , con textos narrativos, demuestran que la estructura textual presenta algunas propiedades como: a) la orientación que ayuda al lector a identificar el tiempo, lugar, personajes, etc, que incluye descripciones de éstos, y que utilizan estructuras como los pasados progresivos y oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, lugar, y modo; b) la acción suele venir expresada por verbos en presente simple, o pasado simple, que ordenan la acción dentro de una secuenciación temporal que si cambia altera la organización semántica.[3] utiliza el escritor para narrar los hechos del texto.

[3]*Culler (1981) cita otra característica de la estructura textual, la evaluación, que consiste en los medios retóricos y lingüísticos que utiliza el escritor para narrar los hechos.*

Pensamos que la organización del discurso escrito presenta una serie de características que hacen factible la utilización de mecanismos didácticos que hagan posible una mejor comprensión del texto. Por este motivo hemos considerado oportuno que el primer apartado del comentario corresponda a lo que hemos llamado *Textual Structure*, cuyo objetivo principal consiste en desarrollar en el alumno las estrategias que le permitan interpretar el texto para poder comprenderlo.

Dentro del análisis del discurso hay distintas teorías sobre como llevar a cabo dicha interpretación. Beaugrande y Dressler (1981) proponen un enfoque mediante el cual el alumno pueda desarrollar su capacidad de construir significados comparando su experiencia con la forma en que se manifiestan lo hechos en el texto. Winter (1977,1978) y Hoey (1983) parten de la idea de que el texto está constituido por segmentos (oraciones simples, compuestas y párrafos) y para interpretarlo hay que llegar al análisis de las relaciones entre sus distintos elementos.

McCarthy (1997) se refiere a dichas relaciones con el término *clause-relational* o relación oracional y las agrupa en dos modalidades; (a) *logical sequency*, o secuenciación lógica que incluiría, por ejemplo, cómo se expresa en el texto la consecuencia de una acción, y (b) las relaciones que se establecen al comparar o contrastar los segmentos, *matching relation*. Un item léxico como *because* implicaría que la relación entre dos segmentos es causal.

Además de la forma de la estructura otro de los elementos que componen la estructura textual es el *tema*. En lugar de definir "*tema*", quizás sea más conveniente , desde el punto de vista del análisis estructural, conocer lo que se conoce como cambio de tema en el lenguaje oral .[4] Es decir, sí definimos lo que caracteriza este cambio de tema en el texto, podremos encontrar una base estructural para dividir segmentos de texto en unidades más pequeñas, cada

[4] *Schank (1977) y Maynard (1980) utilizan el término topic-shift.*

una con un tema diferente.

Este enfoque estará basado en la identificación de los limites de las unidades, donde empiezan y acaban, señalando los marcadores formales de los cambios de tema en el texto. Esta tarea podría resultar fácil si pensamos en que cada texto consta de párrafos cuyos limites están marcados, sin embargo, esto no es así, ya que los párrafos ortográficos no coinciden con el párrafo temático. Para Longacre (1979) el párrafo ortográfico depende del estilo del escritor o de como se imprime el texto, él identifica los marcadores del discurso con las expresiones adverbiales que indican secuencia temporal[5].

Hinds (1977) ha estudiado como en el lenguaje periodístico la división de un párrafo estructural o semántico en párrafos ortográficos no siempre indica un cambio de tema. Parece ser que hay al principio y fin de cada párrafo marcadores lingüísticos y que éstos varían según el género literario que estudiemos. Los marcadores que aparecen en un texto narrativo son diferentes de los que puedan aprecer en una obra de teatro. Grimes (1975) describe los marcadores como formas de dividir el discurso narrativo, esta división ocurre cuando se producen cambio de lugar, de tiempo o de tema.

Aunque podemos decir que, independientemente del género, hay marcadores universales que ocurren en todas las formas de discurso escrito. Entre los estudios sobre este aspecto podemos citar el de van Dijk (1977) que destaca el uso de *but, however*, y *so*, como conectores de macroestructuras. Los ejercicios y actividades de este primer apartado comprenden: dividir el texto, según las ideas en el expresadas, resumir las ideas principales de cada párrafo, etc.[6]

---

[5] *Quirk divide estos adverbios marcadores de cambio de tema en tres grupos y los denomina adjunts, conjuncts, disjuncts (véase Quirk et al, 1972).*

[6] *Este primer apartado se corresponde con el primer bloque de variables, por lo que para ver ejemplos de ejercicios véase 5.3.1.*

3.3. Análisis del contenido

Este análisis se corresponde con el apartado II del enfoque que se ha utilizado en la presente investigación, y tiene como finalidad la comprensión del contenido textual. La naturaleza de los textos plantea algunas consideraciones que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar el desarrollo del análisis del contenido.

Para algunos analistas del discurso (véase Kintsch 1974; y van Dijk 1977) el contenido textual consiste en una jerarquía de proposiciones. Por ello sugieren una metodología basada en el estudio de dichas proposiciones para el análisis del contenido textual.

> *One of the major problems in work of this type is that no algorithmic procedure exists to analyse a given sentence (or paragraph) into its propositional base structure. However, one can start with the propositional expressions themselves and translate these into English text.* (Kintsch, 1974: 124)

Esta metodología se basa en el proceso que sigue el lector para comprender el texto. En primer lugar, procesamos el contenido del texto para su comprensión, a continuación lo almacenamos o memorizamos y, posteriormente, lo volvemos a recuperar. Esta teoría puede ser aceptada desde el punto de vista de la Psicología experimental pero tiene muy poca aplicación en el análisis del discurso.

Clark y Clark (1977) proponen otra teoría que intenta explicar la relación entre el lenguaje natural y el texto que rechaza la idea de que el contenido de los textos esté almacenado en proposiciones, ya que si esto fuera así habría que argumentar que el lenguaje tendría que ser transformado en proposiciones antes de ser recuperado de la memoria para construir las oraciones.

Chafe (1977) expresa una idea parecida, ya que el conocimiento no se almacena en forma de proposiciones:

> *The basic form of store may consist of individiuated events and objects, each with an associated analogic conient .....until a need to verbalize them makes propositional decisions necessary.* (Chafe, 1977.54)

Entre otros estudios críticos que han surgido en contra de la representación del contenido textual como jerarquía de proposiciones destacaremos los de analistas del discurso cómo Rumelhart (1975, 1977) y Thorndyke (1977) que representan el contenido en forma de diagrama para explicar como comprendemos el contenido textual[7].

Otra representación del contenido textual alternativa a las anteriormente citadas la propone de Beaugrande (1980)[8] y que serán desarrolladas posteriormente por Bobrow y Fraser (1969); y Woods (1970) entre otros. Para de Beaugrande en el contenido textual intervienen dos elementos; por una parte la gramática del texto que forma una red, y por otra los conceptos que ese texto pretende expresar.

La mayor parte de la investigación llevada a cabo sobre los términos estructura y contenido textual ha sido sobre tipos de discurso poco representativos, por lo que los hallazgos en este campo poco tienen que ver con el uso que en este trabajo queremos dar a ambos conceptos, ya que los textos seleccionados corresponden a extractos de distintas obras literarias que representan ejemplos de lo que Widdowson llama *use of language*.

---

[7] *Para un estudio de los distintos tipos de diagramas véase Yekovish y Thorndyke (1981); Mandler y Johnson (1977); Stein y Glenn (1979).*

[8] *de Beaugrande se basa en las teorías de Thorne, Bratley y Dewar (1968)*

La presentación de las estructuras lingüísticas a través de un pasaje de lectura constituye una práctica didáctica de uso frecuente en los libros de texto para la enseñanza del inglés. La finalidad de estos textos es que los alumnos consoliden las estructuras y vocabulario. El texto literario invita al alumno a leerlo como discurso y como ejemplo de *language usage*, es decir, el lenguaje del texto está enmarcado dentro del contexto de la obra con que el mensaje cobra sentido, de la misma manera que en el lenguaje oral un diálogo entre dos personas toma sentido según la situación, el tema, y el momento en el que se habla. Widdowson entiende la importancia didáctica de estos materiales como muestras del uso de la lengua inglesa:

> *The extract is quite simply a piece of genuine discourse, an actual instance of use. Since it is precisely the ability to cope with genuine discourse that we are aiming to develop in the learner, it would seem on the face of it that the extract ought to be the preferred kind of reading passage.* (Widdowson 1978:79)

Ahora bien, el contenido de los textos pertenece a un tipo de lenguaje muy específico que difiere del inglés coloquial, por lo que, desde el punto de vista didáctico, debemos tener en cuenta esta consideración. Si pensamos en la idea del lenguaje como comunicación no podemos plantear el comentario del texto como si se tratara de un texto que refleja una función comunicativa especifica. Los textos literarios que representan ejemplos de *language use* requieren un enfoque especial:

> *The extracts are, by definition, genuine instances of use, but if the learner is required to deal with them in a way which does not correspond to his normal communicative abilities, then, they cannot be said to be authentic instances of use.* (Widdowson, 1978:80)

Para acercarnos al contenido del texto debemos partir de base de que el lenguaje no es solamente comunicación, en el sentido de intercambio de ideas, etc, sino que existen otras funciones del lenguaje que son también válidas y deben ser tenidas en cuenta en los contenidos de los diseños curriculares. Si conseguimos que los alumnos entiendan que el inglés puede

servir para otras cosas, además de para comunicarse en la calle, habremos dado un primer paso en la aceptación de este tipo de material didáctico.

Por otra parte, no debemos olvidar, que el lenguaje literario, aun siendo original y auténtico, puede presentar problemas de comprensión, ya que que no se corresponde con los tipos de lenguaje que el alumno está acostumbrado a usar (*everyday usage*). Por lo tanto es necesario plantear el enfoque didáctico presentando un glosario de las palabras y expresiones que por ser típicas de este lenguaje literario no son conocidas. Estas palabras aparecen en el texto en negrita y su significado traducido al español, en el glosario que acompaña a cada texto.

Hemos elegido esta opción, en lugar de explicar el significado del término en inglés, porqué de esta manera evitamos, por una parte, que el alumno pueda quedar bloqueado al no entender algunas de las palabras que aparecen en la explicación del término y, por otra, que pueda deducir otro significado. Se podría argumentar en contra de esta técnica didáctica que, al darle la traducción, privamos al alumno de la posibilidad de desarrollar estrategias que le permitan deducir el significado por el contexto, al proporcionarle el significado le estamos privando de la oportunidad de descubrirlo por sí mismo en el proceso de interpretación del pasaje. No obstante, el desarrollo de la habilidad lectora es solamente un paso que el alumno tiene que dar para poder responder a las cuestiones lingüísticas que se le plantean por lo que pensamos que el glosario, además de facilitar su comprensión, ayuda al alumno en la búsqueda de las respuestas. En nuestro enfoque se plantean una serie de preguntas encaminadas a que los alumnos capten de que trata el texto. La mayoría de los ejemplos de este apartado son preguntas encaminadas al desarrollo de la habilidad lectora, por ejemplo; completar oraciones, decir si el contenido de algunas frases es verdadero o falso, comparar un texto literario con otro no-literario, o descubrir información básica. [9]

[9] *Véase el segundo bloque de variables, 5.3.2.*

3.4. El lenguaje del texto

El desarrollo de la competencia lingüística, y, en cierto modo sociocultural y estratégica es el objetivo principal de la enseñanza del inglés en la educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. En la carrera universitaria de Idioma Extranjero de las Facultades de Ciencias de la Educación y Escuelas de Formación del Profesorado, el currículum contempla, junto a asignaturas de contenido gramatical como Morfosintaxis y Semántica, otra, que en la Universidad de Granada, tiene carácter obligatorio denominada "Análisis de Textos Literarios" y que representa la continuación de otra del plan de estudios anterior, Literatura Inglesa I y II, que se impartía con carácter optativo. Dicha asignatura tenía como objetivo introducir a los alumnos en el estudio de la literatura inglesa a través de sus textos; de esta manera se ampliaba el estudio de las competencias antes citadas con las competencia discursiva, y sociolingüística.

En los apartados anteriores hemos intentado definir lo que entendemos por competencia discursiva y de qué forma se ha procurado incluir el desarrollo de la misma en el comentario de texto. En este apartado veremos cómo el texto literario puede desarrollar la competencia lingüística con respecto a la gramática, léxico y lo que llamaremos lenguaje figurativo (uso de tropos y figuras).

El autor utiliza el lenguaje para crear literariedad en el texto. En términos generales podemos decir que lo que constituye la característica más importante del texto literario es la desviación de la norma; es decir, un uso de la lengua inglesa que no se corresponde con lo que encontramos en una gramática.Las desviaciones pueden ser gramaticales (orden de palabras, elipsis, etc), léxicas (neologismos, arcaísmos, etc) y semánticas (lenguaje figurativo). Widdowson interpreta la desviación de la norma como característica del lenguaje literario, y la define de la siguiente manera:

> *In literary writing one constantly come across sentences which would not be generated by an English grammar but are nevertheless interpretable data which cannot be accounted for by "the theories and methods developed in linguistics"* (Widdowson, 1975:14)

Cook considera que esta desviación puede ser comprensible para el hablante nativo, pero puede presentar problemas para el alumno no-nativo:

> *Many works of literature contain, in part, their own internalized grammatical, lexical and semantic systems, comprehensible to the native-speaker, but not applicable or appropiate outside themselves or suitable to non-literary discourse. (Cook, 1986: 159).*

Leech (1969), clasifica las desviaciones en categorías léxicas, gramaticales, semánticas, dialectales, fonológicas y grafológicas. En los textos en prosa las categorías que suelen aparecer con más frecuencia son las de tipo léxico, gramatical, y semántico, mientras en los textos de los siglos XVIII y XIX suelen ser de tipo grafológico y fonológico, sobre todo en poesía.

A pesar de los problemas que pueden surgir en la apreciación de las diferentes desviaciones, pensamos que con un enfoque didáctico adecuado los alumnos pueden llegar a distinguirlas y apreciarlas como elementos que caracterizan el texto literario. Para ello vamos a definir las características gramaticales, léxicas y semánticas del texto para poder apreciar con ejemplos en qué consisten dichas desviaciones.

El análisis del discurso literario tiene como objetivo hacer el texto comprensible y coherente para el lector, para ello es necesario conocer los elementos del texto, dicho conocimiento debe implicar en primer lugar una comprensión de las estructuras lingüística que lo forman, (ver Widdowson, 1983a).

Cada texto tiene un esquema determinado, para Cook (1995) el conocimiento esquemático constituye una parte esencial en el desarrollo de la comprensión textual ya que en el texto es muy importante la relación que existe entre el esquema y el lenguaje.

3.4.1. La gramática

La enseñanza de la gramática se ha basado en las propiedades formales de las estructuras y se ha utilizado el léxico para ilustrar dichas propiedades. Newmeyer (1983), afirma que la función de la gramática solamente debe de servir de soporte para el aprendizaje de las funciones comunicativas. Pensamos que tal enfoque didáctico está equivocado puesto que la gramática debe de enseñarse en relación con su contexto, que es lo que le confiere el significado. Es en este contexto, en el que queremos centrarnos para así resaltar la importancia de un enfoque didáctico, que, partiendo del análisis lingüístico del texto, pueda presentar el funcionamiento de las estructuras morfosintacticas y del léxico que las compone.

De acuerdo con los estudios sobre la adquisición de la lengua materna, (ver Peters, 1983) y del segundo idioma, (véase Gleason, 1982; y Vihman 1982), lo primero que se aprende es la unidad léxica dentro de un contexto, en una segunda fase algunas de estas unidades se agrupan según una determinada regla gramatical, otras unidades quedan como modelos de formulas que se pueden agrupar, y por último queda un número de items léxicos que no son adaptables a ningún tipo de función gramatical.

Krashen (1983), distingue entre el aprendizaje consciente e inconsciente. En el caso que nos ocupa pensamos que los alumnos pueden aprender de forma consciente las reglas gramaticales a partir del texto.

El uso del texto literario como material didáctico para presentar la gramatica es adecuado ya que el texto proporciona un contexto del que se pueden deducir el

funcionamiento de las estructuras gramaticales, es lo que Widdowson (1991) denomina *conscience raising*. Esta toma de conciencia desarrollará a su vez la capacidad cognitiva del alumno y aumentará su motivación. Por otra parte el alumno al contrastar el funcionamiento de la estructura inglesa con la española estará profundizando en el conocimiento de las dos lenguas , este enfoque presenta aspectos muy positivos desde el punto de vista didáctico, (ver Sharwood-Smith, 1981; y Rutherford, 1981).

El estructuralismo introduce un nuevo método de análisis lingüístico basado en el estudio del lenguaje oral. Para Bloomfield el papel del lingüista debe ser el de recopilar datos de la lengua y clasificarlos, esta clasificación se basa en la teoría de que cada palabra que pueda sustituir a otra dentro de una oración pertenece a la misma clase, de esta manera se pueden formar un número infinito de oraciones.,

La clasificación basada en la teoría citada presenta un problema, ya que el hecho de que una palabra pertenezca a una misma categoría gramatical no quiere decir que pueda intercambiarse con todas las demás de esa clase, ya que de ser así, nos encontraríamos con oraciones que no tienen sentido. No obstante la gramática estructural al introducir el concepto de los *constituyentes inmediatos* como método de análisis, va a resolver el problema de la organización estructural de la lengua.

Noah Chomsky en su obra *Syntactic Structures* (1957) expone nuevas teorías lingüísticas que intentan solucionar los problemas antes citados y que forman la base de una gramática que puede generar todas las estructuras de una lengua. Esta teoría, conocida como gramática transformacional-generativa, incluye una serie de reglas que muestran la estructura sintáctica del inglés, reglas que transformen las estructuras básicas en otras oraciones.

La gramática de Quirk et al (1972) junto con la *Sistemic grammar* de Halliday , (véase Berry, 1975; Sinclair, 1972), van a ejercer una gran influencia tanto en los enfoques como en

la terminología utilizada por los análistas del discurso que utilizarán los citados modelos de descripción lingüística para sus descripciones análiticas del texto.

Existe una interrelación entre el significado del texto y la forma gramatical, ya que determinadas estructuras y funciones gramaticales son utilizadas para configurar el significado del texto. Se trata, por lo tanto, de que los alumnos puedan apreciar de qué forma la gramática influye en la configuración del texto literario. El escritor, con propósitos estilísticos, hace un uso diferente de lo que podemos llamar las reglas gramaticales, léxicas y semánticas. Pretendemos que el alumno descubra y aprecie estos usos especiales del lenguaje a través del comentario de texto. Entres estos podemos citar las estructuras que sirven para conectar unas oraciones con otras (linking words), el orden de palabras y oraciones, el tiempo y aspecto verbal, y el paralelismo.[10]

3.4.2. El Léxico

Una de las ventajas que presenta el uso de los textos literarios para el profesor de inglés es la posibilidad de ampliar el vocabulario activo y pasivo del alumno.

Desde que Bloomfield en su obra *Language* (1933) dejara de lado el significado léxico, partiendo de la idea que todo análisis debe partir de la forma y no del significado, se agudizó la tendendencia a la exclusión del significado del análisis lingüístico, un linguista de la escuela americana, Carroll, llega a afirmar:

> *Linguistic analysis is regarded as a logical calculus which involves the discovery of the basic units of language and their formal arrangements, a procedure which can in principle be pursued without any reference to the external meaning of linguistic forms.*(Carroll, 1961:21).

[10] *Véase tercer bloque de variables (5.3.3.)*

La influencia del estructuralismo en la enseñanza del inglés dio lugar a que la enseñanza del vocabulario en las décadas de los 50 y 60 quedara relegada a un segundo plano. Los métodos conductistas se basaban en la idea del lenguaje como conjunto de hábitos por lo que la enseñanza del idioma consistía en un aprendizaje de los modelos estructurales, los teóricos estructuralistas consideraban el léxico como el soporte de dichos modelos.

En la década de los setenta, con el enfoque comunicativo, la enseñanza del vocabulario jugará un papel más importante, pero no será hasta los años ochenta cuando aparece el *Enfoque Natural* de Krashen y Terrel (1983), o las teorías de Rivers (1983), que se centran en la idea de que la adquisición de un vocabulario adecuado es esencial para el uso del segundo idioma, ya que si carecemos de conocimientos léxicos no podremos utilizar las estructuras para comunicarnos.

Gairns y Redman (1986), abogan por una integración del enfoque comunicativo y el análisis del discurso para la enseñanza del vocabulario. En este sentido podemos considerar que es positivo, desde el punto de vista didáctico, que el léxico se estudie dentro de un contexto.

El contexto da sentido a la palabra y hace que se pueda aprender con más facilidad. Ellis (1966) habla de relaciones específicas del léxico de un texto, las denomina *instantial relations*, dichas relaciones marcan el estilo del texto, el escritor no selecciona las palabras de forma arbitraria sino que busca crear un efecto.El estudio del léxico dentro del contexto literario puede presentar algunos problemas derivados de la particularidades de texto literario, que obstaculizan la comprensión.

Es el caso de algunos poemas que tienen un léxico demasiado complejo para poder ser comentados en clase. Si el léxico es poco común, se dificulta la percepción del lector, y su comprensión se hace complicada. Según las teorías psicolingüísticas sobre el vocabulario si el lector desconoce el significado de algunas palabras claves, no tendrá acceso a los conceptos.

Algunos escritores por motivos estilísticos utilizan lo que Fowler (1986) denomina *underlexicalization* , esto implica que , o bien, eliminan la palabras claves, o, las sustituyen por expresiones que en otros registros equivaldrían a un solo término. Desde el punto de vista didáctico esta recurso literario implica graves problemas de comprensión. El caso contrario sería el exceso de términos para definir un mismo objeto o concepto, Fowler (1986) lo denomina *overlexicalization*, e implica la aparición de sinónimos. En este caso no existen problemas didácticos ya que la abundancia de sinónimos enriquece el léxico del alumno y ayudan a comprender las ideas que simbolizan. Algunos textos poéticos hacen uso de un léxico repetitivo para relacionar conceptos , de forma que la idea que el poeta quiere trasmitir quede clara.[11]

3.4.3. El lenguaje figurativo

El lenguaje figurativo se considera un tipo de desviación semántica, un tipo de lenguaje diferente al que los hablantes de una lengua consideran como *estándar*. Las figuras del lenguaje fueron descritas originariamente como adornos lingüísticos, propios de la literatura, que forman parte de otros modelos discursivos, y no solo del discurso poético.

Algunos autores como Abrahms dividen el lenguaje figurativo, basandose en la obra *Institutos de Oratoria* de Quintiliano, en dos clases: figuras del pensamiento o tropos y figuras retóricas:

> *Figures og thought or tropes (meaning "turns" , "conversions"), in which words or phrases are used in a way that affects a conspicous change in what we take to be their standard meaning. The standard meaning, as opposed to its tropic meaning, is called the literal meaning. Figures of speech or rethorical figures, or schemes (from the Greek word "form"), in which the departure from standard usage is not, primarily, in the meaning but in the order of words.* (Abrahms, 1988: 64)

[11]Los ejercicios de léxico aparecen en el tercer bloque de variables (5.3.3.)

Desde el punto de vista didáctico, puede resultar complicado para el alumno, por lo que ha sido necesaria la introducción de la definición de cada figura literaria en aquellos textos en los que aparece, de forma que alumno pueda identificarla en el texto.[12]

[12]Los ejercicios sobre el lenguaje figurativo también pertenecen al tercer bloque de variables (5.3.3.)

CAPÍTULO IV: REVISIÓN CRÍTICA DE OTROS ESTUDIOS

Después de definir el tema desde el punto de vista teórico, el siguiente paso es situarlo en un contexto más amplio, revisando la literatura al respecto. El motivo de este capítulo es doble: por un lado ampliar la perspectiva de la investigación y por otro, centrar el tema. La búsqueda de las publicaciones sobre el tema se ha llevado a cabo mediante el programa ERIC utilizando los siguientes descriptores: *second language instruction, second language learning, language tests, language usage, literary criticism, English literature, test theory, reading assignments, metalinguistics, bilingual education, cognitivie style, reading attitudes, language attitutes, criticism.*

Una vez seleccionadas las referencias bibliográficas que de una forma u otra tenían relación con el tema de este trabajo, las hemos clasificado en los siguientes apartados: En primer lugar se han tenido en cuenta aquellos trabajos que tienen como temática la influencia de la lengua materna en la adquisición de la comprensión lectora del segundo idioma, pensamos que este aspecto es importante para nuestra investigación, pues el tema del trabajo trata de la evaluación del nivel de comprensión de un tipo de textos a partir de su lectura. El segundo bloque de estudios recoge aquellos que versan sobre los pasos que los alumnos tienen que dar para adquirir y almacenar la nueva información y así poder acceder a ella en el proceso de lectura en la L2. El tercer bloque de artículos corresponde a investigaciones sobre cómo los textos literarios pueden desarrollar las distintas habilidades en la enseñanza del inglés. En cuarto lugar se hace referencia a algunos estudios sobre aplicaciones didácticas concretas, analizando que tipos de enfoques resultan más eficaces en cuanto a la apreciación por parte del alumnado. El quinto apartado recoge la revisión de artículos que tratan de la selección de textos, cómo ha de hacerse una selección rigurosa que favorezca el interés por la literatura, y por último, hemos considerado que sería conveniente introducir algún tipo de estudio que refleje la enseñanza de la literatura inglesa a través de los textos en otro país (Turquia) donde el inglés se estudia como idioma extranjero.

4.1. La comprensión lectora en la L1 y la L2

Para Bernhardt (1991) muchos investigadores que trabajan sobre el aprendizaje de la lectura en la L1 tienen la falsa opinión de que el aprendizaje de la lectura en el segundo idioma sigue las pautas del mismo aprendizaje en la lengua materna:

> *L2 studies are marginal and derivative because they are a slower, bastardized version of doing the same task in the native language.* (Bernhardt, 1991: 2)

La teoría sobre la adquisición de la habilidad lectora en la L2, que en inglés recibe el nombre de *schema theoretic model*, se apoya en dos hipótesis que tratan de explicar cómo los lectores adultos que ya dominan la lectura en la lengua materna llegan a adquirir la habilidad lectora en la L2. La primera hipótesis, conocida como *short circuit*, propuesta por Clarke (1980), afirma que los lectores consiguen un buen nivel de lectura en la L2 porque el proceso de lectura que utilizamos de arriba abajo , en inglés *top down* que consiste en una comprensión general del texto hasta llegar al significado de los distintos elementos léxicos, cambia a un proceso de lectura de abajo arriba, *bottom up*, es decir, partiendo del significado de las unidades léxicas llegamos a la comprensión global.

Una conclusión lógica de esta explicación sería que conforme los lectores mejoran sus habilidades lectoras en la L2 simultáneamente están desarrollando su uso de estrategias de procesamiento global en la L1.[1] La segunda hipótesis, propuesta por Lee (1991), parte de la idea de que cuando leemos en el segundo idioma, utilizamos, simultáneamente ambas estrategias *top down* y *bottom up*, y de esta forma se consigue desarrollar la comprensión lectora en la L2:

[1] *Entre los estudios relativos a la adquisición del segundo idioma que describen el aprendizaje de la L2 siguiendo las teorías de Clark, podemos citar los de Langer, (1990, 1995,1997), Jiménez, García y Pearson, (1996).*

> *Beginning language learners who are sophisticated L1 readers are oriented neither from bottom up nor from the top down; they are bi-oriented.* (Lee, 1991: 200)

Según esta hipótesis existe muy poca diferencia entre los procesos psicológicos que intervienen en la lectura en la L1 y la L2. La investigación en el campo de la lectura en la L2, debe por tanto centrase alrededor de dos preguntas: (i) ¿Son diferentes las estrategias que usan los lectores adultos en la lengua materna de las que usan en el segundo idioma? (ii) ¿Varían dichas estrategias según el tema del texto de lectura?

Entre los estudios revisados que responden a ambas preguntas podemos citar los de Davis y Bistodeau (1993), que con el fin de comparar los usos de estrategias de lectores nativos de inglés y francés seleccionaron textos en ambos idiomas. Seleccionaron dos artículos de la prensa canadiense, cada uno de ellos en su versión inglesa del periódico *Ottawa Citizen*, y francesa de los periódicos *Le Devoir* y *La Presse*, que habían sido publicados en el mes de agosto de 1989, y que tenían diferentes contenidos. Uno trataba de la misteriosa desaparición de un empleado del consulado canadiense en Nueva York. El segundo artículo era sobre los planes del gobierno canadiense para administrar la droga AZT a aquellas personas infectadas con el virus del sida. Los autores suponían que este segundo artículo sería más familiar para ambos grupos por la difusión que ha tenido en los medios de comunicación el tema del sida, mientras que el primero les sería más desconocido. La versión inglesa del texto sobre el diplomático tenía 396 palabras, mientras que la francesa 444. El segundo texto tenía una extensión en su versión inglesa de 240 palabras y en la francesa 250. Los titulares de ambos artículos se modificaron para que fueran iguales, y la definición del AZT y del virus del Sida fueron retiradas del texto francés porque no aparecía en el peridoico inglés.

En dicho estudio participaron diez y seis sujetos, ocho eran alumnos anglo-parlantes que estudiaban francés en la Universidad de Pensilvania, la edad media era de 18'5 , y los otros ocho eran licenciados en Filología Inglesa, franco-parlantes que habían comenzado a estudiar

inglés en la escuela secundaria y que recibían cursos de posgraduados en la Universidad de Pensilvania. Estos alumnos tenían una edad media de 24 años, sus conocimientos y experiencia con el segundo idioma eran, por tanto, más elevados que los del primer grupo.

La metodología empleada para recoger la información sobre el uso de las estrategias fue pedir a los alumnos que informaran del contenido textual conforme iban leyendo *think aloud*. El investigador analizaba las respuestas verbales e infería los procesos mentales que habían tenido lugar. Esta técnica proporciona información sobre como el lector percibe mentalmente lo que lee en el tiempo que dura el proceso de lectura. Según las teorías de Clarke los resultados de la investigación deberían mostrar que los resultados de los estudiantes del primer grupo (ingleses que estudian francés) en los textos franceses debían ser más bajos que los de aquellos alumnos franco-parlantes que habían respondido a los textos ingleses. Esto se debe a que muchos de los procesos que son automáticos e inconscientes en lectores adultos cuando leen en su lengua materna, como por ejemplo, el reconocimiento de palabras, se convierten en conscientes y no-automáticos, cuando la lectura es en la L2 (véase Waern, 1988).

Los alumnos ingleses utilizarán más estrategias *bottom-up*, en la L2 que en la L1.Al contrario cuando los alumno leen en la lengua materna utilizaran comentarios de *top-down*, debido al alto nivel de los alumnos franceses se espera que utilicen *top-down* estrategias tanto en el texto periodístico en inglés como en el francés.

Si, por otra parte, se tienen en cuenta las hipótesis de Lee *bi-orientation*, la diferencia entre el uso de las estrategias de los lectores ingleses debido al idioma del texto (L1 vs L2) sería menos evidente, ya que este grupo debería utilizar ambas estrategias (*top-down, bottom-up*) en tanto en el texto en inglés como en el francés

La recogida de datos se llevó de la siguiente manera:

1) se explicaba, en la lengua materna de cada grupo en que consistía el procedimiento *think aloud*;
2) se leía un texto breve a modo de ejemplo;
3) se procedía a la lectura del primer artículo siguiendo dicho procedimiento;
4) se escribía los resultados de la lectura;
5) se leía el segundo artículo;
6) se ponía por escrito;
7) se realizaba una entrevista.

La evidencia demuestra que la comprensión textual se mide mejor, si se escribe en la lengua materna, ya que un sujeto que escriba en la L2 puede expresar una idea de forma inexacta o incomprensible o incluso puede evitar mencionar una idea por temor a hacerlo incorrectamente.

Una vez analizados los datos se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1) Que el bajo nivel de francés en los alumnos anglo-parlantes alteraba las estrategias de lectura de los sujetos, ya que al analizar los datos se podía observar cómo utilizaban tanto las estrategias *bottom-up* como las *top-down* con lo cual se puede afirmar que estas conductas coinciden con el modelo que hemos citado como *schema-theory* y que incluye las dos hipótesis (*short circuit* y *bi-orientation*);

2) Sin embargo, cuando se analizan los resultados de los alumnos franceses, se observa cómo la influencia de la edad y un mayor nivel cultural y lingüístico representa una variable importante que afecta al uso de estrategias.

Los resultados de este estudio proporcionan dos respuestas a las cuestiones del aprendizaje de la lectura en la L1 y la L2. En primer lugar, el conocimiento de los componentes lingüísticos de la L2, especialmente el vocabulario, ejercen una gran influencia en los procesos psicológicos que tiene lugar durante el proceso de lectura en el segundo idioma, y que este conocimiento se verá reforzado si ya se conoce de antemano el tema del texto. En segundo lugar, la práctica de la lectura tanto en la L1 como en la L2 influye en la conducta lectora, tal y como se observa en los resultados de los alumnos franceses.

Otro de los estudios revisados ha sido el de Keiko Koda (1994), el objetivo de este trabajo es estudiar las teorías actuales sobre la adquisición de la lectura en la lengua materna desde las perspectivas del segundo idioma. Entre los resultados de su investigación podemos destacar la falta de estudios en este campo relacionados con los problemas que se presentan en la adquisición del segundo idioma. Para Koda es esencial que la investigación en la L2 vaya más allá de los componentes de la lectura en la L1 para poder así profundizar en las variables que controlan la lectura en la L2. Para ello sugiere que la investigación debe apoyarse en la evaluación de técnicas de lectura para poder demostrar su eficacia desde el punto de vista didáctico.

Otras investigaciones (véase Barnitz, 1986; Carrell, 1983, 1988, 1989; Connor, 1984) demuestran que, tanto el conocimiento del tema del texto, como el conocimiento de la estructura textual contribuyen a la comprensión, para ello se debe proporcionar información sobre la estructura textual.[2]

Por lo que podemos deducir de las investigaciones de Brown y Haynes, (1985) y Koda (1989, 1990), el hecho de utilizar habilidades y estrategias propias de la enseñanza de la

[2]*Entrelos estudios sobre la importancia del conocimiento del contenido para la comprensión textual, podemos citar los de Carrel y Eisterhold (1983) y los de Kitao, (1989).*

lengua materna no garantiza el desarrollo de la comprensión en la L2, ya que mientras algunas habilidades son universales, hay otras que son específicas de cada lengua. Por lo tanto, sería conveniente determinar, mediante una futura investigación, si el uso de las estrategias en la L1 interfiere en la adquisición de la lectura en la L2, y si esto fuera así, hasta qué punto la adquisición de estrategias en la L2 ayuda a la comprensión. Esta línea de investigación podría proporcionar una base sólida para mejorar tanto los métodos como los materiales didácticos.

4.1.1. La ortografía

Taylor y Taylor (1983) destacan en su estudio de qué forma la contribución del conocimiento ortográfico en el aprendizaje de la L2 afecta al reconocimiento de las palabras. Partiendo de la base de que los sistemas ortográficos de cada idioma son diferentes, el proceso cognitivo necesario para el conocimiento de la ortografía varía de un idioma a otro. Por ejemplo el sistema ortográfico inglés consiste en una red de asociaciones de letras, de forma que el proceso de adquisición implica la puesta al día y reajuste de las conexiones de dicha red.

Otros estudios consultados (véase Adams, 1990; McClelland y Rumelhart, 1986; Seidenberg, 1985; Seidenberg y McClelland, 1989), demuestran que uno de los factores que influyen en que la lectura en el segundo idioma sea mas lenta que la lectura en la L1, es que el lector ha estado menos tiempo expuesto a la ortografía de ese idioma con lo cual el reconocimiento de palabras se hace más difícil y menos exacto.

4.1.2. La fonología

La comprensión del sistema fonológico también afecta al reconocimiento de palabras. Aunque el objetivo principal del reconocimiento de palabras está en el aspecto semántico, algunos teóricos como Henderson (1984) opinan que el aspecto fonológico es tan importante como el semántico por lo que el conocimiento de dicho aspecto debe ser un proceso obligatorio

en el aprendizaje de la L2 , independientemente de su sistema ortográfico. Los estudios de Doctor y Coltheart, (1980) y Forster y Chambers (1973) sugieren que el código fonológico facilita el procesamiento visual y semántico de palabras desconocidas ortográficamente . Kleiman (1975) y Levy (1975) señalan que una de las funciones más importantes del código fonológico es la de facilitar el almacenamiento en la memoria de la información. Bryant , MacLean y Bradley (1990) y Juel (1988), en sus estudios, han demostrado que una estrategia que facilita el reconocimiento de palabras y, por lo tanto, la habilidad lectora , consiste en segmentar las palabras en fonemas.

4.1.3. El léxico

Los estudios de McKeown, Beck, Omanson y Pople (1985), relacionados con el conocimiento del vocabulario y la comprensión textual en la L1 , demuestran que dicha comprensión aumenta cuando se utilizan técnicas para el aprendizaje del léxico. Dichas técnicas pueden incluir desde la incorporación de actividades que requieran un procesamiento del vocabulario (ver Duin y Graves, 1987) hasta estrategias para el aprendizaje de palabras dificiles (véase Calfee y Drum, 1986; Sternberg, 1987).

Los estudios de Bensoussan y Laufer (1984), Huckin Haynes y Coady (1993) sobre la adquisición del vocabulario en la L2 demuestran que sería conveniente aplicar ejercicios metacognitivos parecidos a los utilizados en la adquisición de la L1 que contribuyan a mejorar los métodos de adquisición de la capacidad lectora en el segundo idioma ya que la lectura en el segundo idioma lleva consigo la manipulación de códigos lingüísticos desconocidos para el alumno, (véase Pearson y Johnson, 1972; Tierney y Cunningham, 1984).

El procesamiento semántico es imprescindible para la comprensión lectora, ya que su función principal es la de identificar significados de palabras apropiados al contexto. Este procesamiento está influido por los aspectos fonológicos y ortográficos, así como por la

sintaxis del contexto en el que se encuentra la palabra. Anderson y Freebody (1983); Carroll (1971); y Davis (1968) han estudiado la relación que existe entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora en la lengua materna, mientras que entre los estudios referentes al segundo idioma podemos citar los de Alderson y Urquhart (1985) y Carrell (1988).

La diferencia entre el conocimiento conceptual y el conocimiento del vocabulario es mayor en el segundo idioma que en la lengua materna, y entre alumnos adultos y alumnos más jóvenes. Es decir, cuanto más conoce el alumno de la L2 mayor es esa diferencia. Los lectores adultos aportan, de una manera intuitiva, al texto su conocimiento conceptual, aunque no conozcan las palabras correctas en el segundo idioma. Sería interesante determinar hasta qué punto dicho conocimiento facilita la comprensión textual en la L2.

Anderson y Nagy (1991) describen dos aspectos del significado de las palabras: "denotación" y "connotación". La *denotación* se refiere a todas las entidades semánticas que se pueden asociar a una palabra. *Connotación*, al contrario, define la distinción, o reglas, que se usan para determinar si una acción, objeto, o propiedad pertenece al conjunto que constituye la denotación de una palabra. El conocimiento conceptual se adquiere mediante los repetidos encuentros con un objeto particular en una situación particular. Por ejemplo, la palabra "gato" se expande a través de la variedad de distintos gatos (siamés, persa, etc.); como consecuencia, la denotación de la palabra "gato" constituye distintas entidades porque los aspectos cuantitativos y cualitativos de la experiencia del individuo con los gatos, varían. [3]

3

Adams (1990), Clark y Clark (1977) y Hintzman (1986) demuestran en sus estudios que podemos esperar diferencias, a la hora de percibir los significados de una palabra, incluso dentro de los miembros de un mismo grupo etnolingüístico.

Por otra parte, los estudios de Kitao (1989) y Pritchard (1990) sobre el léxico demuestran que, cuando las palabras se utilizan para comunicar, el comunicante debe juzgar a priori lo que una palabra específica significará para su oyente. Los escritores suelen utilizan adecuadamente las palabras adecuadas en la situación adecuada porque conocen el trasfondo cultural de sus lectores. Sin embargo, cuando la comunicación afecta a lectores de otros idiomas y culturas, la elección de dicho vocabulario puede que no encaje en la percepción del lector, las investigaciones citadas nos dicen que es muy importante conocer el contexto cultural específico del contenido ya que esto facilitará la comprensión discursiva.

Otro de los aspectos que pueden afectar el aprendizaje del segundo idioma es el de los "*cognates*". [4] Los estudios consultados al respecto obtienen conclusiones distintas. Por un lado, los resultados de los estudios de García (1991), Holmes y Ramos (1993) demuestran que, a pesar de que es lógico pensar que los "*cognates*" facilitan el aprendizaje del léxico, esto no ocurre siempre así ya que algunos alumnos a veces no los reconocen, aunque se escriben exactamente igual. Resultados opuestos han sido los obtenidos por Hancin-Bhatt y Nagy (1992), que demuestran que los "*cognates*" facilitan la comprensión textual.

Dole, Sloan y Trathen (1995), en un interesante estudio sobre la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, llegan a la conclusión de que el hecho de que los alumnos aprendan el significado de palabras no necesariamente implica una mejora de la comprensión textual. Los autores parten de la siguiente base teórica: Tradicionalmente se había pensado que los alumnos con un nivel de vocabulario más alto comprenden mejor los textos que los alumnos con nivel más bajo (véase Davis, 1968; Spearrit 1972 y Thorndyke 1973), lo cual puede tener sentido si pensamos que los alumnos que conocen más palabras deben entender mejor lo que leen.

---

[4] *Palabras que tienen una forma parecida en ambas lenguas debido a prestamos de palabras o relaciones lingüísticas similares, como puede ser el caso del inglés y el español.*

Sin embargo, otros estudios posteriores (véase Stahl y Fairbanks, 1986) han demostrado que el hecho de buscar palabras en un diccionario, o hacer ejercicios de vocabulario, puede mejorar el conocimiento del léxico pero no el nivel de comprensión textual, ya que ese aprendizaje del vocabulario conduce a desarrollar en el alumno una comprensión superficial de las palabras pero parece que no mejora su comprensión, ya que los alumnos necesitan tener un conocimiento profundo de la palabras para poder comprender un texto de lectura (véase Anders, Bos y Filip 1984).

Debemos, por tanto, plantearnos la enseñanza de vocabulario para ayudar a los alumnos a mejorar su comprensión textual.

Entre las distintos estudios sobre las estrategias de aprendizaje del vocabulario podemos citar los de Beck y McKeon (1991), que piensan que para mejorar su aprendizaje los alumnos deben practicar de forma intensiva con las palabras estudiando por una parte, su significado y, por otra, su uso en determinados contextos. Este tipo de enseñanza permite a los alumnos aprender mejor las palabras.

Nagy, Herman, y Anderson (1985) tratan en su trabajo del uso de otro tipo de estrategia para el aprendizaje del léxico, dicha estrategia consiste en adivinar el significado de palabras desconocidas partiendo del contexto, utilizando otras palabras que puedan dar la clave para deducir su significado. Aunque este procedimiento es poco conocido, parece ser que resulta eficaz en el aprendizaje del léxico (ver Stahl y Fairbanks, 1986).

Por último, y desde el punto de vista del texto literario, debemos citar el trabajo de Paris, Wixson, y Lipson (1983) referente a otro tipo de aprendizaje del léxico que denominan "*conditional knowledge*" y que ayuda a los alumnos a saber por qué están aprendiendo ciertas palabras y cómo y por qué esas palabras son importantes para la comprensión del texto literario..

4.1.4. La gramática

Los estudios de Bates, y Mac Whinney (1987), sugieren que las estrategias cognitivas en la comprensión y producción de oraciones en el segundo idioma están muy condicionadas por las características morfosintácticas de la L1 y la L2. Por las conclusiones de los estudios de Gass (1987), Kilborn e Ito (1989) podemos deducir que los alumnos, que estudian un segundo idioma, utilizan inconscientemente las mismas estrategias que en su lengua materna. Sin embargo no se ha investigado en profundidad la eficacia de las estrategias basadas en la lengua materna para la comprensión textual en la L2, especialmente cuando las estructuras morfosintácticas de la L1 y la L2 son diferentes.

Koda (1990) deduce de la observación de los datos obtenidos en su estudio que el conocimiento de las estructuras morfosintácticas del segundo idioma favorece la comprensión del texto , y que los modelos estructurales que utilizan los alumnos cuando leen un texto en el segundo idioma son completamente distintos a los que utilizan los hablantes nativos.

Otro estudio que refuerza la teoría de Koda es el de Bernhardt (1987): teniendo en cuenta la influencia que tiene el conocimiento de la morfosintaxis de la L2 en la comprensión lectora, los alumnos necesitan desarrollar una forma de metalenguaje que les permita identificar las características morfosintácticas de la L2 que les proporcionen la información necesaria para poder comprender el texto, además de desarrollar estrategias que les permitan utilizar dicha información correctamente.

4.1.5. El análisis del discurso

Otra de las variables que afectan a la comprensión textual en el segundo idioma es el conocimiento de la estructura discursiva. Conforme los alumnos progresan en el aprendizaje de la lengua materna aumenta su capacidad de reconocer las propiedades estructurales de los

textos que leen. Estas propiedades afectan a la comprensión lectora y la memorización de la información textual en la lengua materna.

Sin embargo, no está muy claro hasta qué punto esto ocurre cuando se trata de la lectura en el segundo idioma. Entre los estudios revisados se han encontrado dos tipos de hipótesis: la primera se refiere a la que proponen Berhardt (1987) y McLaughlin (1990), que sugieren que la estructura textual tiene poco efecto sobre los lectores de la L2. Esto se puede deber a que el nivel de competencia lingüística es bajo, y los alumnos dedican más tiempo a decodificar el significado de las palabras, y a identificar las estructuras sintácticas de las oraciones. Como resultado la capacidad de representar la estructura textual no se desarrolla suficientemente. La segunda hipótesis alternativa es la que proponen Adams (1982) y Hudson (1982), que opinan que los alumnos se apoyan más en la estructura textual cuando leen en el segundo idioma que cuando lo hacen en la lengua materna. Esto se debe a que utilizan el conocimiento de la estructura textual para comprender lo que leen. Este conocimiento opera de arriba abajo, "*top-down*"; es decir, cuando encuentran una palabra o expresión desconocida, deducen su significado basándose en cómo las ideas se relacionan entre sí en el texto.

Horiba, van den Broek y Fletcher (1993), en su estudio evalúan el papel que desempeñan las características de la estructura textual en el aprendizaje del texto en lectores de un segundo idioma. La investigación tenía como objetivo averiguar hasta qué punto los alumnos de inglés como segunda lengua utilizan la gramática y estructuras del texto para memorizar su contenido.

Se analizaron las respuestas de 47 alumnos de inglés como segundo idioma correspondientes a una serie de tests y se compararon con aquellas que dieron 72 alumnos nativos al mismo tipo de tests. En los citados tests se evaluaban la comprensión textual siguiendo dos tipos de actividades: un grupo de ejercicios de tipo estructural, en el que tenían

que escribir expresiones que desempeñaran la misma función que la del texto, y un segundo bloque de ejercicios en el que tenían que parafrasear oraciones del texto para poder demostrar de esta manera que habían deducido su significado. Los resultados demuestran que los lectores de la L2 utilizan estrategias de arriba-abajo, *top-down*, para mantener la integridad estructural del texto, es decir, se apoyan más en las propiedades estructurales del texto que en los aspectos del significado.

Sin embargo no todos los textos presentan la misma estructura textual, lo cual influirá en la capacidad del lector para asimilar el contenido textual. Los estudios de Connor y McCagg (1987); Kaplan (1988) sobre textos expositivos, y Soter (1988) sobre textos narrativos demuestran que existen variaciones en las estructuras textuales de los diferentes géneros discursivos. A pesar de la importancia que tiene la estructura textual en la comprensión, se han encontrado pocos estudios al respecto.[5]

4.2. La comprensión lectora en la L2

La lectura de un texto en inglés requiere el desarrollo de habilidades especiales que son diferentes de las que necesitamos desarrollar para la expresión oral. Los estudios de LaBerge y Samuel (1974); Shneider y Shiffrin (1977) y Daneman, (1991) sobre las estrategias para la comprensión textual demuestran que la lectura es una actividad en la que intervienen diferentes recursos mentales que el individuo activa simultáneamente.

No obstante para llevar a cabo el proceso de lectura varios componentes deben de activarse de forma automática. Uno de los recursos más complicados que exigen mayor esfuerzo es el reconocimiento del significado de las palabras. Dicho recurso es necesario para

[5] *Entre ellos citaremos el de Carrell (1984) que destaca cómo el conocimiento de la estructura textual facilita la comprensión lectora en el segundo idioma.*

que el proceso sea automático, por lo que taambién es necesario desarrollar habilidades para la etapa de pre-lectura.

Favreau y Segalowitz (1982); Haynes y Carr (1990) y Bernahrdt (1991) han evaluado la lectura en la L2 comparando distintos niveles. Sus resultados demuestran que los alumnos con un nivel alto (*proficiency*) tienen una mayor capacidad para reconocer el significado de palabras, con lo cual aumenta la velocidad de lectura y disminuye el margen de error.

Gough (1983) y Perfetti (1985) analizan la relación que existe entre la capacidad de obtener información textual y el nivel de comprensión durante el proceso de lectura. A mayor capacidad de deducir el tema del texto, mediante un proceso de interpretación de cómo esa información es representada textualmente mediante las estructuras morfosintácticas y léxicas, mayor será la comprensión. A esta conclusión han llegado los estudios citados que demuestran que los alumnos que no pueden obtener información del texto tienen más problemas de comprensión.

No todos los alumnos aplican los mismos recursos en el proceso de lectura en la L2 como demuestran los estudios de Skehan (1989). Aunque el estudio de las diferencias individuales están bien establecidas en psicología, no ocurre así con el aprendizaje del segundo idioma. Spiro y Meyers (1984) ponen énfasis en que el estudio de las diferencias individuales en el campo de la investigación lectora tiene varias aplicaciones:

> *Every psychological component of reading, every aspect of a theory of reading, any way you can divide up the reading pie, is a possible source of differences among individuals* (Spiro and Meyers , 1984: 471).

Oxford y Crookall (1989) se han centrado en el estudio de las estrategias que usan los lectores en diferentes contextos de lectura. El uso de estrategias comienza a revelar que el lector utiliza ciertos recursos para una mejor comprensión. Existen métodos relativos al uso

de estrategias por parte de los alumnos de segundo idioma. El estudio citado ha demostrado que el lector utiliza estrategias tanto para conseguir significados como para transferir las estrategias del primer al segundo idioma. Dichas estrategias podemos definirlas como los pasos que los alumnos tienen que dar para adquirir y almacenar la nueva información y así poder acceder a ella. Los informes verbales de los protocolos de lectura en voz-alta se están progresivamente implementando para identificar los procesos mentales que los lectores utilizan para identificar una palabra. Podemos decir que dicho protocolo se lleva a cabo cuando el lector verbaliza sus procesos mentales al realizar una tarea especifica.

Cohen (1986) propone que se debe de ampliar la investigación en ese campo para poder así estudiar los procesos mentales que los alumnos de segundo idioma utilizan en el aprendizaje de la lengua. Anderson (1991), en su estudio sobre las diferencias individuales en alumnos hispanos en la lectura de textos ingleses, concluye que, aunque a veces los resultados sobre los test de comprensión se usan para describir el nivel de los alumnos, dichos resultados no proporcionan ninguna explicación del por qué los alumnos llegan a ese tipo de respuestas concretas. Como los tests son métodos de operar los constructos de la comprensión lectora, la investigación se diseñó para examinar las diferencias individuales de los alumnos de segundo idioma en tests de comprensión lectora. Las cuestiones que se plantean en este trabajo son las siguientes:

1) ¿ Cúales son las estrategias de lectura que usan los alumnos cuando hacen un test de comprensión lectora estándar y otro de tipo académico?

2) ¿Cúales son las diferencias individuales que tienen lugar según el tipo de estrategia que utilicen en los dos tests?

3) ¿Cúales son las características de los alumnos que comprenden bien y que los distinguen de los que comprenden mal?.

Para llevar a cabo la investigación se seleccionaron los participantes de entre la población hispana que realizaban cursos de inglés como segundo idioma en universidades del sur de Estados Unidos. De los sesenta y cinco alumnos que realizaban el curso solamente 28 completaron todas las fases de la investigación de los cuales dieciocho eran hombres y diez, mujeres. El tiempo dedicado al estudio del inglés estaba comprendido entre nueve semanas y nueve meses. Sus edades entre dieciocho hasta treinta y cuatro. A los 28 alumnos se les aplicó un test de evaluación de nivel que dio como resultado que nueve alumnos eran principiantes, diez tenían un nivel intermedio y otros nueve, nivel avanzado.

Los materiales para el estudio consistían en el *Descriptive Test of Language Skills (DTLS)* y el *Text Book Reading Profile (TRP)*. El DTLS es un test de comprensión que consiste en quince pasajes de lectura con una extensión entre 44 a 135 palabras, cada uno de ellos seguido por de dos a cuatro ejercicios de elección múltiple, con un total de cuarenta y cinco. El tiempo que tenía cada alumno para responder a cada test era de 35 minutos. Los pasajes estaban escritos en distintos estilos y versaban sobre distintos temas. Las preguntas de comprensión se agruparon, según el tipo de habilidad lectora que se iba a medir, en dos apartados.

1) comprensión de las ideas principales:
2) inferir ideas del texto.

Los autores procuraron diseñar los tests de forma que las cuestiones que examinaban las distintas habilidades dentro de cada área estuvieran representadas de forma apropiada.

El *TRP* consiste en dos pasajes de lectura seleccionados de entre textos académicos por los alumnos y basados en opiniones de profesores que eran especialistas en el área, lo cual confirmaba la validez del material dichos tests estaban divididos así; tres trataban de temas científicos, otros tres de temas económicos, dos sobre historia de los Estados Unidos, y dos

sobre Sociología. Los pasajes tenían una extensión comprendida entre 643 y 1057 palabras, cada uno de ellos traía una serie de preguntas de elección múltiple, hasta un total de 24. Las preguntas estaban clasificadas en grupos según trataran de: generalizar, secuenciar, ordenar, anotar contradicciones, comprender comparaciones y relacionar causa-efecto.

Especial atención se dedicó a desarrollar cuestiones que no pudieran resolverse simplemente emparejando palabras y frases del texto con respuestas de comprensión. No se impuso límite de tiempo a los participantes. Se presentan distintos argumentos para demostrar que la lectura del libro de texto es distinta a la lectura de los tests. En primer lugar la extensión de los párrafos de los tests es mayor que la de los textos que aparecen en los libros, además estos textos son originales, en segundo lugar las preguntas de comprensión están enfocadas para que el lector pueda resumir la información recibida, finalmente no hubo límite de tiempo.

Los participantes fueron divididos en dos grupos al azar, cada grupo respondió a un tipo de test de los llamados DTLS. Los participantes respondieron a continuación a un test de TRP y contestaron a las preguntas de comprensión. A continuación respondieron a un cuestionario referente al tipo de estrategias de lectura que habían seguido.

Se tomaron datos cualitativos y cuantitativos, utilizando el inventario de estrategias lectoras de Pritchard como punto de partida para clasificar los datos y el test de Nevo para medir la estrategia de respuestas múltiples. Estos tests serían modificados para incluir nuevas categorías de estrategias tomadas de Cohen que a su vez habían sido adoptadas de Sarig. En total se obtuvo una lista de 47 estrategias, agrupadas en cinco categorías: supervisión, apoyo, paráfrasis, coherencia y estrategias utilizadas para responder al test.

Después de que los protocolos fueran transcritos y codificados, y las categorías adicionales procesadas, se investigó la fiabilidad de aplicación de las estrategias a las distintas categorías. Con el fin de observar cómo las estrategias de lectura en los dos contextos se

asociaban con los resultados, los alumnos fueron clasificados según las puntuaciones medias con cada una de los instrumentos de lectura. Los participantes fueron divididos en tres grupos: alto, medio y bajo según las puntuaciones .Para facilitar un examen de las diferencias individuales se estudiaron tres casos que ilustran las estrategias en los dos contextos de lectura.

Los resultados demuestran que los test de comprensión lectora estándar son más sensibles a la competencia lingüística que a la comprensión lectora. Los participantes que utilizaron un mayor número de estrategias de lectura consiguieron una puntuación más alta. El hallazgo mas significativo sugiere que no hay estrategias concretas que contribuyan a una mejor comprensión de los dos tipos de tests. Aquellos lectores que obtienen puntuaciones altas y los que obtienen puntuaciones bajas parecen utilizar el mismo tipo de estrategias . Esto parece demostrar que el lector no sólamente debe conocer las estrategias de lectura , sino también usarlas correctamente y combinarlas con otras. No es suficiente conocer estas estrategias sino que además debe saber aplicarlas estratégicamente. De estos estudios los lectores que obtienen las puntuaciones más bajas parecen ser conscientes de que están usando el tipo correcto de estrategias, pero no saben cómo determinar si están utilizándolas positivamente. Sin embargo, el uso de las distintas estrategias dependerá del nivel de vocabulario y conocimiento general del alumno. Los alumnos que tienen un nivel de principiantes pueden saber qué estrategias usar, pero debido a su falta de vocabulario no tienen una base lingüística fuerte sobre la que construirlas. Otra conclusión significativa es que el tipo de estrategias usadas en los dos tipos de tests es muy similar, el coeficiente de correlación era estadísticamente significativo indicando que hay una fuerte relación en el ranking de estrategias utilizadas en ambos tests.

Anderson sugiere que cuando los alumnos responden positivamente a los test de comprensión lectora se debe a que tienen un mayor nivel de conocimiento lingüístico, mientras que el hecho de que los alumnos entiendan los materiales que vienen en los libros de texto puede deberse a factores individuales como, por ejemplo, el nivel de interés, la

motivación lectora, el estilo de aprendizaje, el nivel cultural, etc. Estos factores son difíciles de medir pero pueden ser de enorme valor para el profesor. Estas variables son factores que el profesor puede evaluar y usar para enseñar a los alumnos cómo aprender un idioma a través de la lectura.

Garner (1982) sugiere que enseñar a los alumnos cómo utilizar las estrategias debería de ser importante para la enseñanza de la lectura en el aula de inglés. Pues la enseñanza del segundo idioma implica la utilización de estrategias de lectura y los alumnos deben aprender a determinar si las utilizan correctamente. También afirma que los lectores con bajo nivel necesitan de una práctica guiada si queremos que aprendan a utilizar las estrategias de lectura.

Winogard y Hare (1988) dicen que el papel de la explicación del profesor es una parte integral del éxito en el aprendizaje de cómo usar una estrategia. Sugieren que la explicación del profesor incluye información sobre lo que consiste la estrategia. Enseñar al lector cómo monitorizar con éxito el uso de la estrategia puede ser más importante de lo que anteriormente se pensaba.

4.3. Las habilidades lingüísticas y el análisis literario

Como hemos visto en el capítulo dos, los textos literarios constituyen un excelente material didáctico para el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas. Stern (1987) analiza en su artículo cómo el texto literario puede reforzar el estudio de la lengua inglesa:

> *In dealing with vocabulary and grammar as part of literature study in ESL/EFL, instruction should always be geared towards helping students achieve understanding of the literary work being read and helping them further master the English language. Thus, vocabulary and grammar study should be accomplished within the context of the literary work, and be aimed at the level of the students, the course (its overall focus and its objectives for including literature), and particular piece of literature being taught.* (Stern, 1987:48)

Sobre la enseñanza del vocabulario Stern sugiere la utilización del contexto para llegar al significado, y añadir un glosario de palabras para explicar el significado de aquellas más complejas. Los items especialmente difíciles tales como expresiones idiomáticas, *slang*, arcaísmos, palabras típicas de un dialecto deberán de seleccionarse y estudiarse en clase mediante una definición o explicación por parte del profesor.

Una vez que se haya leído el texto el profesor puede hacer preguntas sobre el significado de palabras y expresiones presentándolas en forma de ejercicios que incluirían uno o más párrafos del texto con los items subrayados. La selección de estos párrafos servirá para reflejar cómo funciona el lenguaje del texto. Los alumnos incorporarán a su vocabulario activo los recién adquiridos items de vocabulario y los profesores pueden también preparar ejercicios que ayuden a los alumnos a dominar la diferencia entre el lenguaje literario y el coloquial. Por ejemplo, emparejando la palabra o expresión - tal y como aparecen en el texto- con sus correspondiente paráfrasis , o haciendo que los alumnos deduzcan el significado por sí mismos.

La discusión en clase o/y ejercicios que traten de las imágenes literarias, tono, estilo, connotaciones de palabras, registro, discurso poético, y elección de palabras son útiles para que los alumnos puedan comprender y apreciar cómo funciona el lenguaje en este tipo de textos.

Respecto al tratamiento de la gramática textual,. Stern piensa que es preferible clarificar las estructuras gramaticales conforme aparezcan en el texto, en lugar de un estudio sistemático de las mismas en una fase anterior a su lectura·

> *Extracting them from the text and discussing them beforehand can be a tedious exercise just when students are anxious and motivated to begin reading. Examining these structures after encountering them, however, is less a grammar exercise than a highly motivating way of clarifying the text.* (Stern, 1987: 49)

La idea es dejar a los alumnos que se enfrenten a las complejas estructuras gramaticales del texto literario para que puedan reforzar sus conocimientos, intentando descifrar las irregularidades y determinar por qué el escritor las utiliza. Para Stern son tres las técnicas didácticas que mejor desarrollan la competencia gramatical: el resumen del texto, la paráfrasis, y la reestructuración de los elementos sintácticos mediante ejercicios de transformación, sustitución, completar los espacios en blanco, etc. Este tipo de ejercicios ayuda a los alumnos a dominar el uso de estructuras poco corrientes analizando sus características gramaticales y manipulando las frases y oraciones en las que aparecen. Es conveniente, por lo tanto, que se incluyan ejercicios basados en las actividades citadas para que el alumno pueda practicar con dichas estructuras, ya que el texto literario sólamente puede ilustrar un ejemplo específico.

El lenguaje utilizado en los ejercicios debería estar relacionado con el del texto literario para que así podamos profundizar en su comprensión. El examen de la sintaxis debería de ir más allá de la comprensión de la oración y debe incluir un estudio de cómo la estructura refleja y expresa el significado. La literatura se presta bien a este tipo de análisis y además es arte. Cada palabra y oración es seleccionada cuidadosamente por el escritor para transmitir el modo, tono y tema de la obra. La comprensión de este aspecto gramatical añade una nueva dimensión a la lectura del texto literario.

Finalmente, Stern añade que el examen de la sintaxis debe centrarse en la comparación entre el llamado "lenguaje literario" y el lenguaje coloquial, mediante ejercicios que hagan que el alumno transforme oraciones del texto literario en otras de inglés coloquial. La traducción puede resultar también útil para apreciar las diferencias entre ambos lenguajes.

Esplugas y Landwehr (1996) en su artículo argumentan que para que la aplicación didáctica de los textos literarios sea eficaz, el profesor no debe utilizar una metodología en la que los alumnos actúen de forma pasiva oyendo las explicaciones del profesor sobre el texto que van a comentar, sino que es necesario el desarrollo de ciertas habilidades que las autoras

denominan *critical thinking skills*; es decir, habilidades que potencien en el alumno la capacidad de interpretación del texto, aplicando habilidades cognitivas de forma sistemática cuando analizan el texto literario, por medio de un doble enfoque que incluye la solución de los problemas lingüísticos del idioma y la interpretación del texto.

El enfoque de Esplugas y Landwerh se apoya en las teorías de autores como Bretz y Persin (1987), Carrel (1984), Bernhardt (1984) y Kramsch (1985) que han aplicado estrategias del llamado pensamiento crítico en la lectura de textos literarios. Dichas estrategias consisten en descubrir como el autor crea significados en el texto. Davis (1989) aplica las teorías de la respuesta del lector en su enfoque metodológico aplicado a la lectura de un texto por alumnos de segundo idioma, según las cuales los alumnos de idioma extranjero aprenden a evaluar las características gramaticales, léxicas y sintácticas. Al analizar dichas características del texto los alumnos aprenden desarrollar su capacidad de pensar, leer, y escribir.

Por otra parte, las citada autoras, para llevar a cabo su análisis aplican la clasificación de habilidades de pensamiento crítico *critical thinking skills* de Adams y Hamm (1990), que incluyen:

1) identificar y reconocer un problema (*focusing skills*);
2) recoger información (*gathering skills*);
3) recordar habilidades (*information storage and retrieval*);
4) organizar (*comparing, classifying, and ordering information*);
5) analizar (*classifying and examining information or relationships*),
6) generar habilidades (*using prior knowledge to add information beyond what it is given, including connecting new ideas, inferring, predicting*);
7) integrar habilidades (*solving, understanding, forming principles and creating composition*), en este último grupo se incluyen otras destrezas como la de resumir, combinar información, subrayar, eliminar información innecesaria, y reestructurar el

material para incorporar información nueva;

8) evaluación (*assessing the reasonableness and quality of ideas, such as establishing criteria and verifying data*).

El desarrollo de estas habilidades permitirá al alumno de literatura no sólo analizar sino también desarrollar el pensamiento creativo animando al alumno a descubrir rutas alternativas para resolver problemas y respetar las distintas interpretaciones de los hechos.

Isenberg (1990) considera que para desarrollar la capacidad de interpretar el texto literario "literary competence", al igual que ocurre con otros tipos de textos, el alumno debe procesar mentalmente el texto. Este proceso consta de cinco fases: transformación, reducción, clasificación, almacenamiento, y recuperación de la información. Dicho proceso se complica cuando la complejidad textual aumenta.

El término *transformación* se refiere al proceso de asimilación del texto conforme el lector lo va entendiendo. En esta fase se utiliza más energía cuando se lleva a cabo el trabajo de intentar comprender algo del texto, lo cual depende de varios factores, no solamente del nivel lingüístico y la capacidad de reconocer las referencias culturales que posea el lector, sino también del tipo de análisis que lleve a cabo, y de qué analogías es capaz de hacer dentro del texto y entre el texto y su conocimiento contextual. La *reducción* consiste en sintetizar la información; una vez que dicha información ha sido sintentizada, se llega a la tercera fase que consiste en *clasificarla*, requisito necesario para llegar a la siguiente fase que constituye el *almacenamiento* en la memoria de dicha información. Este almacenamiento se convierte en un conocimiento "procedimental", cuando el alumno sabe cómo hacer algo, y "estático", o "informativo", que está formado por los items de información que ha adquirido a través de la experiencia intelectual. La capacidad individual de almacenar información de forma eficaz permite al lector utilizar lo que está almacenado en su mente y aplicarlo a una nueva situación. Esta habilidad de *recuperar* lo ya almacenado constituye el último paso en el proceso. Esta

aplicación a una nueva situación tiene lugar durante la fase de transformación, cuando tienen que hacer frente a un nuevo texto. En ese momento el lector es más competente porque es capaz de utilizar las habilidades analíticas y el conocimiento factual que previamente ha adquirido.

Después de esta introducción teórica el artículo de Isenberg intenta elaborar con detalle cómo se construye el proceso de lectura del texto literario paso a paso. Para que la lectura lleve a una comprensión del texto hay que efectuar una serie de procedimientos cognitivos como responder a preguntas, establecer relaciones lógicas y analógicas, seleccionar y rechazar información, organizar, generalizar y evaluar. Como ejemplo propone un cometario al poema de Keats *To Autum*, y describe una serie de actividades que permitan a los estudiantes de inglés extraer significados del texto mediante la busqueda de información.

Tras haberse aclarado el contenido del poema, se le pide al alumno, como primer objetivo, que clasifique cada estrofa en términos de quién, qué, dónde, cuándo y por qué. Al formular las repuestas el alumno estará continuamente recuperando información de su mente, sobre el tema del "otoño", como fenómeno natural, y desde el punto de vista de la experiencia humana, lo cual ayudará a construir significados incluso en aquellas partes del poema que puedan resultar ambiguas, independientemente de que dicha ambigüedad surja del uso que hace el poeta del lenguaje, o de las limitaciones lingüísticas del alumno.

Teniendo en cuenta la naturaleza del texto, se trata de un breve poema, este ejercicio inicial requiere que el alumno seleccione las palabras claves que pueden ser clasificadas dentro del esquema propuesto, partiendo del significado superficial, ya que no se espera que en esta primera etapa el alumno pueda inferir el significado implícito. El alumno debe intentar generalizar sobre agrupaciones de palabras con el fin de hacer una clasificación global.

4.4. Los textos literarios en el aula de inglés

Murdoch (1992) propone un enfoque basado en el texto para la enseñanza de la literatura en el aula de inglés. Los alumnos necesitan ser guiados hacia una apreciación de los procesos mediante los cuales se generan los significados de los textos literarios; el profesor necesita experimentar con nuevas ideas que reflejen los nuevos enfoques literarios y semióticos. Según este autor la enseñanza de la literatura actualmente parece debartise entre, por una parte, el enfoque comunicativo que está basado en la dramatización de los textos, un enfoque más especializado en los aspectos estilísticos del texto, que se centra en que el alumno pueda descubrir la forma en la que el discurso literario rompe las reglas convencionales del sistema lingüístico; y , por otra parte , los profesores que tienen poca experiencia con la literatura y necesitan ponerse al día en las implicaciones didácticas del pensamiento actual sobre el estatus del texto literario y la interacción con el lector. Murdoch explora en su artículo un posible marco de referencia, que pueda se utilizado por el profesor para que el alumno pueda tomar conciencia de cómo el texto literario codifica su significado y pueda asi reaccionar ante los temas y representaciones de la experiencia humana.

En primer lugar, este nuevo marco pasa por revisar los mitos que muchos profesores mantienen respecto al estudio de los textos lierarios. Entre ellos está el respeto que sienten por ciertos textos que están considerados como clásicos y cuyo valor es incuetionable, porque, según ellos , el mundo de la ficción tiene un valor moral para todos los lectores de todas las edades y culturas. Para aquellos que aceptan el estatus de los textos clásicos, el único objetivo del estudio del texto es recuperar las verdades que encierra.

Críticos como Barthes y Derrida han cuestionado dicha autoridad. Su enfoque se basa en la creencia de que cada lector es libre de evaluar la coherencia de la obra literaria, e interpretarla a la luz de su propia experiencia. El significado de cada obra literaria depende del que el lector quiera darle. Las respuestas de los alumnos al texto literario serán, por tanto

diferentes. Esto hace que el estudio de la literatura constituya la base de una interacción que resulta en el desarrollo de la habilidades lingüísticas del alumno.

Otro mito que rodea el estudio de la literatura es que los textos literarios son una expresión de la vida y representan las relaciones humanas. De nuevo la crítica moderna señala que puede haber graves dificultades si se emplean criterios de este orden para estudiar los textos. En primer lugar, el mundo ficticio del texto literario no puede garantizar ninguna visión global del mundo, ya que el escritor es producto de una sociedad y cultura particular. Sus escritos, por lo tanto, reflejarán esas influencias. En segundo lugar, en muchos casos, la catalogación de las obras literarias como clásicas, la han llevado a cabo un grupo de críticos privilegiados que han definido la obra como tal según su propia y única visión del mundo. Por lo tanto, esa visión no quiere decir que sea universal y aceptada por todo el público lector.

El tercer mito se refiere a que el significado del texto puede descubrirse relacionándolo con la vida del autor. La crítica moderna es bastante escéptica al respecto, ya que los intentos de conectar el mundo de ficción con detalles de la vida del autor resultan muy simples, demuestran cierta ignorancia de la dinámica de la relación escrito/lector. La crítica moderna se preocupa más por los temas del texto.

En cuanto al valor moral del texto literario, Murdoch opina que los lectores reaccionan de formas muy diferentes al mismo texto. Algunos alumnos, por ejemplo, pueden tener una reacción más negativa que otros. Esto implica que cualquier valor moral que se adjudique al texto debe ser tenido en cuenta con sumo cuidado, ya que interfiere con la libertad individual del lector en el proceso de lectura. El lector es libre de intepretar el texto según su propia visión del mundo, creencias, y experiencias.

Carter y Long (1990) analizan los tipos de tests convencionales de literatura inglesa en los que se les pide a los alumnos que parafraseen e identifiquen el contexto del pasaje para describir, discutir, evaluar y criticar. Aprecian la importancia de este tipo de tests, pero en su artículo proponen que deberían de ser reemplazados por otros basados en el estudio lingüístico del texto.

El propósito de su trabajo es el de explorar la naturaleza de los tests de literatura inglesa para alumnos que tienen el inglés como lengua extranjera. Se examinan y describen tres tipos de tests. En la segunda parte se sugieren otros tests basados en aspectos lingüísticos. Se concluye argumentando que según los recientes avances en los enfoques basados en la lengua sobre la enseñanza de la literatura los tests deberían ser más flexibles e imaginativos.

Los enfoques tradicionales

Tradicionalmente los comentarios de texto se han basado en las siguientes actividades:

I) Parafrasear. Aquellos enfoques basados en preguntas sobre el texto. Los alumnos tienen que responder a una serie de preguntas del tipo: *Who is speaking in this extract? What has just happened in this scene? Rewrite the second and third line in modern English.* En tales cuestiones los alumnos respondenn a textos que han estudiado. Las preguntas son sobre el contenido. También son comunes preguntas que piden a los alumnos que vuelvan a escribir el extracto en forma de comentario sobre su significado. La identificación de tropos es menos común.

II) Describir y discutir. Es el tipo de prueba más común . Los alumnos tiene que comentar lo que ocurre a un personaje explicando los motivos de un determinado tipo de acciones . Son las preguntas que suelen aparecer en los exámenes del First Certificate de Cambridge. Ejemplos:

- Describe Snowball y explica lo que le ocurre.
(George Orwell: Anima Farm)
- ¿Que averigua Mrs Birlong sobre su hijo, y cúales son sus sentimientos al respecto?
(J.B. Priestley: An Inspector Calls)

Tales preguntas están relacionadas con la paráfrasis y el contexto. Existe un formato estándar; formato que aparece en los exámenes de *Proficiency* que contiene un número de preguntas basadas en el argumento de la obra. En todo caso el elemento esencial es la recuperación de información del texto, un proceso que favorece a los alumnos que tienen buena memoria.

III) Evaluar y criticar. Este tipo de cuestiones esta dirigido a alumnos con niveles avanzados. Requieren una opinión crítica del candidato y a veces invitan a evaluar el mayor o menor capacidad del escritor en describir una escena, una idea o un personaje. Como en el caso del tipo de preguntas "describe y discute" este tipo de prueba se centra en el argumento y los personajes. Algunos ejemplos son:

- Ilustra como Lawrence utiliza en los personajes de sus historias una mezcla de ridículo y compasión. (D.H. Lawrence: Selected Tales). *Cambridge Proficiency, December 1987.*
- Describe la forma en la que los miembros de la familia Rice luchan por controlar sus sentimientos de fracaso y perdida. (John Osborne: The Entertainer). *Cambridge Proficiency, June 1987.*

En este tipo de preguntas hay una orientación psicológica cuando se les pide a los alumnos que consideren y opinen sobre los personajes en obras de teatro, novelas o incluso en poemas. Los personajes constituyen entidades psicológicas cuya conducta y motivación pueden ser exploradas a la luz del conocimiento del la naturaleza humana. Ocasionalmente este tipo

de tests pueden constituir fuentes de ideas religiosas, morales o sociológicas, pero son menos comunes.

La preparación para responder a este tipo de tests consiste en estudiar las respuestas que vienen en un libro. El tipo de respuestas basadas en el contenido se encuentran en libros donde aparece información sobre el texto, características de los personajes y el argumento. Al mismo tiempo dichos libros pueden contener información en forma de extractos que contengan opiniones de críticos literarios sobre el texto y que ayuden a los alumnos a responder de forma más concreta. De nuevo los alumnos pueden digerir dichos comentarios o hacerlos pasar por suyos propios. Por supuesto es necesario hacer hincapié en que la forma de enfocar estos aspectos difiere de los países y los curricula de cada país. Está claro que es positivo que los alumnos estudien literatura como forma de promover el conocimiento y comprensión de la conducta humana y también como una manera de apreciar la calidad artística de los escritores. Para llegar a esto es importante que los alumnos conozcan algunos hechos sobre los textos que están estudiando.

Entre las desventajas que presentan estos tipos de tests, tenemos, en primer lugar, que a los alumnos no se les exige una lectura profunda del texto. Es decir, como dicen Short and Candin (1986) una forma de volar del texto, no ver el texto como instrumento formal, lingüístico y estético, sino como una secuencia de hechos o un conjunto de conductas. En segundo lugar, para responder a este tipo de preguntas es necesario que el alumno haya leído una traducción o una versión simplificada del texto. En tercer lugar este modelo tipo ensayo puede dar lugar a que se vuelva a contar el argumento y emitir juicios de segunda mano. Es difícil argumentar que tales test mejoren la competencia lingüística, las habilidades interpretativas, o den a los alumnos la oportunidad de apreciar el texto literario.

Los enfoques estilísticos basados en el estudio del lenguaje.

Los enfoques lingüísticos para la enseñanza de la literatura han sido desarrollados extensamente en estos últimos años. Tales enfoques buscan la integración de la lengua y la literatura y apoyan tal integración mediante actividades en clase que refuercen un enfoque centrado en el alumno, y con actividades de tipo lingüístico. Su principal objetivo es que los alumnos desarrollen las habilidades críticas e interpretativas para poder llegar al significado más amplio que transmiten los textos literarios.

Carter y Long citan un ejemplo de poema con comentario lingüístico para alumnos de inglés como segundo idioma. Dividen las preguntas en tres apartados:

i) Comprensión general.

ii) Preguntas de tipo lingüístico que centran el interés en las distintas maneras de cómo el lenguaje se estructura en modelos, de tal manera que se puedan inferir significados. Son preguntas de tipo léxico y sintáctico, también se incluyen preguntas sobre las figuras del habla.

iii) Preguntas que requieren que los alumnos escriban más extensamente (aunque todavía sin llegar al ensayo).El objetivo es que el alumno tenga que introducirse en el texto para poder recrear en forma de respuesta personal el efecto del texto sobre el lector. Son preguntas más abiertas y hacen que los alumnos hagan conexiones entre el texto y el mundo real.

Los autores sugieren que, aunque este tipo de comentario no cubra todos los ángulos de un texto y pueda sugerir que el texto es sólamente lengua, el hecho de que las preguntas estén diseñadas como parte de un set de items y estén interrelacionadas llevarán al alumno a responder libremente y relacionar el texto con su experiencia. Además estos enfoques subrayan la conexión entre la lengua y la literatura, la atención a la lengua constituye la parte central de

un proceso en el que los alumnos forman significados de un texto. De esta manera, se trata de experimentar con la literatura más que de conocer la literatura. Las clases de literatura puede servir de apoyo a las clases de inglés y viceversa.

Davis (1992) opina que en la comprensión de un texto literario en la clase de idioma extranjero intervienen cuatro destrezas. La primera consiste en la decodificación de los significados literales de las palabras y oraciones. Estos datos constituyen la base de la comprensión. En segundo lugar, la lectura del texto literario requiere información sobre el contexto en el que fue escrito y referentes histórico-culturales. Una tercera destreza tendría como objetivo el conocimiento de una serie de convenciones típicas del lenguaje literario. Por último, la comprensión del texto literario implica la reconstrucción del texto por parte del lector, a través de un proceso individual mediante el cual el lector debe infundir sus sentimientos imágenes y experiencias previas a las palabras del texto. La comprensión, por lo tanto, significa más que una simple aplicación de conocimientos lingüísticos, histórico-culturales, y literarios a un texto escrito. Pero, ¿cómo podemos enseñar el texto literario de forma que el alumno se involucre en el texto y lo interprete adecuadamente?

Para Davis cualquier análisis del texto literario debe tener en cuenta las teorías de Wolfang Iser, que están a medio camino entre dos teorías criticas: el *New Criticism* y la conocida como *reader response* (véase 1.4.3. y 1.4.9.). Según Iser toda obra literaria contiene dos elementos, que podíamos llamar artístico y estético; el artístico está en el texto, y el estético en la realización que el autor hace de él. Según esta teoría, debe existir una interacción entre el texto y la comprensión lectora del alumno. Para que esto ocurra hay que tener en cuenta cuatro nociones. La primera se refiere al conocimiento lingüístico, sin el cual es imposible poder entrar en la realidad textual, la exacta interpretación de las palabras es la primera condición para acceder al mundo literario, cuya realidad, al contrario que la del mundo real, desconocemos. En segundo lugar, las palabras del texto constituyen instrucciones verificables que estructuran la respuesta del lector. Estas instrucciones se combinan con las

reacciones individuales del lector para producir un significado único. Aunque no todos los lectores interpretarán el texto de la misma manera, ya que la respuesta puede diferir al depender ésta de las experiencias individuales. En tercer lugar, la realidad que presenta la literatura debe descubrirse poco a poco, durante el proceso de lectura. Por último, cuando el lector asimila el texto se produce una reestructuración de su propia experiencia.

Para poder comprobar hasta qué punto los alumnos son capaces de apreciar los aspectos estéticos de un texto literario en un segundo idioma Davis llevó a cabo una experiencia con 25 alumnos de Francés de la Universidad Estatal de Pensilvania, y de nivel intermedio. Estos alumnos después de leer un pasaje sobre la obra de Voltaire *Candido* tenían que escribir sobre el pasaje; el tiempo dedicado a la lectura fue de veinte minutos, mientras que para escribir tenían quince minutos. Este procedimiento para comprobar sí se ha entendido el texto se llama "recall-protocol", consiste en repartir un cuestionario sobre el texto que se ha leído con una serie de preguntas, una de estas preguntas hacía referencia al tono del pasaje y proporcionaba varias respuestas posibles (irónico, trágico, cómico, dramático) con el objetivo de averiguar si los alumnos habían captado la intención del autor en el texto. De las respuestas de los alumnos se desprende que la mayoría de los alumnos no captó de hecho él tono irónico del pasaje y, a pesar de que recordaban un gran número de ideas reflejadas en el texto, solamente dos reconocieron la intención del autor. Del análisis de las respuestas Davis obtiene las siguientes deducciones que reflejan los problemas más comunes con los que se encuentran los alumnos cuando leen un texto literario en la L2 .

En primer lugar, los alumnos que tienen un nivel lingüístico bajo no son capaces de codificar el significado del texto. En segundo lugar, los alumnos con un nivel más elevado, al desconocer los significados de palabras claves llegan a malinterpretar la intención del autor en el texto. En tercer lugar, otros alumnos prestan tanta atención al significado literal del texto, que no captan el aspecto estético.

Davis propone utilizar en clase una tabla de campos semánticos como forma de solucionar los problemas citados anteriormente, especialmente cuando el pasaje es problemático. Esta tabla contiene los nombres de los campos semánticos de forma que los alumnos tengan que completarla poniendo las palabras o expresiones que correspondan a cada campo. Esta actividad lleva al alumno a familiarizarse con el texto, y favorece, a su vez, la comprensión de los rasgos estéticos.

4.5. La enseñanza de la literatura inglesa

Akyek Ayse and Eileel Yalcin (1990) evaluaron el estado de la enseñanza de la literatura en cinco centros educativos de Estambul mediante un cuestionario que fue complementado por profesores y alumnos. Por las respuestas al cuestionario se deduce que los modelos educativos actuales referentes a la enseñanza de la literatura inglesa necesitan ser revisados por la contradicción que supone la aplicación de modelos de enseñanza tradicionales dentro de los enfoques comunicativos.El estudio muestra que las necesidades del alumno no se tienen en cuenta y que existe un uso limitado de la metodología comunicativa y que no se le da la debida importancia en los diseños curriculares a las actitudes y objetivos de los alumnos para que éstos puedan desarrollar su competencia lingüística y literaria.

Se prepararon dos cuestionarios, uno para los profesores y otro (con 22 respuestas totales) para un grupo de alumnos de Bachillerato. Se investigaron las siguientes áreas:

1. Objetivos de los profesores.
2. Reacciones de los alumnos a las distintas contribuciones de la prosa, teatro y poesía al desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa (competencia lingüística) y competencia literaria.
3. La reacción de los alumnos a la selección de los textos.
4. Técnicas didácticas.

5. Evaluación del programa por los profesores y alumnos.

Objetivos de los profesores

La investigación se centró en si había un acuerdo en los objetivos de los programas de Inglés. La mayoría de los profesores indicaron que sus objetivos eran:

a. ampliar los horizontes de los alumnos enseñándoles los clásicos de la literatura;
b. mejorar el conocimiento cultural de los alumnos;
c. mejorar la imaginación creativa y literaria de los alumnos y desarrollar su aprecio por la literatura;
d. introducir a los alumnos en las obras maestras de la Literatura Británica como experiencia educativa y ampliar la visión del mundo.

Los objetivos a, b, y d se pueden resumir en poner en contacto a los alumnos con la literatura para conseguir un objetivo educativo y cultural. El objetivo c, en su sentido más amplio, se refiere al desarrollo de la competencia literaria. Esto podría implicar que el profesor o bien presupone que la competencia lingüística del alumno se ha completado, o bien que la competencia lingüística mejorará como consecuencia de los estudios literarios.

Otro grupo de profesores abogaron por la inclusión de un enfoque lingüístico en sus programas, estos profesores citaban como objetivo secundario el que los alumnos alcanzaran un nivel avanzado de competencia oral y escrita a través de los textos literarios elegidos. Estos profesores se sentían inseguros en cuanto a qué tipo de metodología utilizar para conseguir dichos objetivos, pero estaban convencidos de que los textos literarios, además de constituir una forma de "arte", tienen posibilidades como recurso didáctico para el desarrollo lingüístico.

Reacciones de los alumnos

Los resultados del estudio muestran que la novela es el género literario más eficaz para desarrollar las habilidades lingüísticas y los aspectos nos alcanzaran un nivel avanzado de competencia oral y escrita a través de los textos literarios elegidos. Estos profesores se sentían inseguros en cuanto a qué tipo de metodología utilizar para conseguir dichos objetivos, pero estaban convencidos de que los textos literarios, además de constituir una forma de "arte", tienen posibilidades como recurso didáctico para el desarrollo lingüístico.

Reacciones de los alumnos

Los resultados del estudio muestran que la novela es el género literario más eficaz para desarrollar las habilidades lingüísticas y los aspectos culturales. El teatro es más eficaz para mejorar la expresión oral y aumenta la autoconfianza del alumno. Sin embargo, la poesía ocupa el último lugar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Sólo en aquellos casos en los que los profesores demostraban su interés por la poesía y lo transmitían a los alumnos, era considerada la poesía como útil.

Los textos incluidos en el Apéndice reflejaban las aspiraciones de los profesores. Estos textos eran representativos de las obras maestras de las literaturas Británica y Americana. El estudio demostraba una relación entre el nivel de inglés de los alumnos y su actitud hacia los textos literarios. Aquellos alumnos que tenían un nivel más alto apreciaban los textos literarios, mientras que los alumnos con un nivel intermedio-bajo encontraban los textos aburridos, largos y difíciles. La actitud negativa de los alumnos hacia los textos confirma la opinión de que "un texto extremadamente difícil desde el punto de vista cultural o lingüístico beneficiará poco al alumno (Vincent and Carter, 1986; 214), y que el alumno estará más inclinado al *language*

input cuando sus emociones, sentimientos y actitudes estén mas comprometidas (Tomlinson 1986:34)

Las respuestas de los profesores indican que en general utilizaban la clase de literatura para actividades centradas en el profesor , tales como información sobre el autor, el trasfondo del texto, preguntas sobre el texto, lectura en voz alta del texto y ejercicios escritos sobre el texto.

Aunque no hay una política departamental sobre la relación entre la integración de las habilidades lingüísticas y la enseñanza de la literatura, algunos profesores (5 de 22) habían decidido dedicar del 10 al 15 % del tiempo de clase a actividades como expansión de vocabulario, anterior a la lectura del texto, estudio de expresiones idiomáticas, clarificación de las dificultades gramaticales, ejercicios usando frases del texto.

Los profesores informaron que los alumnos no son capaces de cerrar el hueco que existe entre el desarrollo de su habilidad intelectual y su habilidad en poner en inglés escrito sus pensamientos. También se descubrió que a los alumnos le faltaba dominio del idioma y falta de experiencia para organizar sus pensamientos en ensayos escritos. Las opiniones de los profesores confirmaron los descubrimiento en cuanto a que hay discrepancias entre las necesidades de los alumno y los objetivos de los profesores. Es posible que los profesores no puedan solucionar estos problemas, en parte porque no aprecian el papel de las necesidades del alumno dentro de las actividades comunicativas en la clase de inglés , o bien por la poca importancia que le dan a la literatura en la enseñanza del inglés. Tampoco se explotan actividades específicas que promuevan el desarrollo de los procesos cognitivos. Estos incluyen análisis, síntesis y evaluación.

Las actitudes de los alumnos hacia los programas de literatura apoyan esta evaluación de los problemas de los profesores. Para los alumnos los textos literarios requieren un mayor

desarrollo de las habilidades lingüísticas y actividades que conduzcan al significado e interpretación de los textos.

Los resultados del estudio llevan a hacer tres recomendaciones con respecto a la enseñanza de la literatura:

1) La primera es que se debe hacer una selección de textos y actividades más equilibrada. Los textos deberán de incluir todo tipo de géneros y tener en cuenta el nivel e intereses de los alumnos. Los textos deben incluir actividades que se puedan hacer en grupo. Además al acabar las distintas actividades el alumno debe de tener la visión del texto como un conjunto coherente.

2) En segundo lugar, sugieren que debería de haber una selección de textos apropiada para la lectura fuera de clase (véase Moody, 1971). Estas actividades las pueden llevar a cabo los alumnos eligiendo uno o dos libros de una lista que incluya diferentes épocas y estilos (Hafiz and Tudor, 1989:10). El objetivo de estas lecturas es el de ampliar los horizontes culturales y aprecio por la literatura.

Los alumnos de estos niveles (intermedio alto) sienten una fuerte necesidad de desarrollar su competencia lingüística en especial con respecto a la escritura. La literatura como área de contenido puede utilizarse para conciencia a los alumnos de la estructura lingüística y retórica del discurso literario. Sin embargo, para conseguir el objetivo de preparar a los alumnos en el análisis critico y en las habilidades del discurso académico, un programa simultáneo parece necesario. Esta perspectiva refuerza el argumento de que el estudio de la literatura en conjunción con otros tipos de discurso ayuda a los alumnos a identificar y entender las operaciones lingüísticas de las distintas funciones comunicativas (ver Widdowson, 1983: 34; Short and Candlin, 1986: 94)

3) En tercer lugar sugieren que los profesores deberían mejorar las técnicas didácticas en la enseñanza de la literatura. Los alumnos a veces se sienten tan agobiados por el bombardeo de opiniones de los profesores sobre el texto que apenas sienten la necesidad de acudir al texto. Parece ser que los alumnos no se benefician, como deberían, de las actividades de tipo lingüístico cuyo objetivo es el de contextualizar su conocimiento de los modelos lingüísticos a través del uso del texto literario.

Para ayudar a los alumnos a superar el problema de este enfoque didáctico centrado en el profesor, Ayse y Yalcin sugieren el siguiente esquema:

i) Activar el conocimiento del fondo del texto (información histórica, etc.) Actividades en clase cuyo objetivo sea el de iniciar una respuesta literaria al texto sin referencia a información contextual. Esto se puede llevar a cabo pidiéndole a los alumnos que discutan y escriban sobre las características más importantes del texto que han leído previamente en casa. Estas características pueden incluir: tema, punto de vista, opinión personal, en este nivel los alumnos pueden buscar significados relacionados con el tema.

ii) Mejorar la percepción de los alumnos en cuanto a la estructura retórica y lingüística del texto. Actividades orales y escritas que ayuden a los alumnos a ver cómo el autor elige una determinada opción a nivel léxico y sintáctico. Estas actividades (Collie and Salter, 1987; Gower and Pearson, 1986;Carter and Long, 1987, Maley and Moulding, 1985) pueden ayudar a que los alumnos puedan solucionar aquellos problemas de tipo lingüístico y retórico que presenta el texto y, de esta manera , desarrollar su habilidad para escribir con más claridad sobre ellos.

Por lo que hemos podido observar en la revisión crítica, se han encontrado estudios sobre el proceso de lectura tanto en la L1 como en la L2, la enseñanza de los textos literarios y la literatura angloamericana. No obstante y, a pesar de haber buscado en el programa ERIC,

palabras clave como las que citamos en la introducción de este capítulo, no se han encontrado estudios especificos que analicen el nivel de competencia discursiva y lingüística de alumnos que estudian el texto literario en lengua inglesa. Por lo que creemos que el presente estudio podrá aportar datos significativos al estado de la cuestión y sugerencias de tipo didáctico que contribuyan a mejorar los conceptos relacionados con la enseñanza de la lengua y la literatura angloamericana.

CAPITULO V: INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL

5.1. Metodología experimental

En la presente investigación pretendemos analizar el nivel de competencia discursiva y lingüística de un grupo de sujetos respecto a un determinado tipo de textos que forman parte del llamado discurso literario y cuyas características se han tratado de definir en los capítulos I, II, y III. El método de investigación es inductivo, ya que se trata de recoger y organizar los datos a partir de un modelo. Dichos datos se encuentran en las respuestas de tipo lingüístico que los alumnos dan a preguntas basadas en extractos de textos literarios. Es por lo tanto, un enfoque heurístico y cualitativo, es decir, una vez que se han recogido y analizado los datos, se derivan las hipótesis.

El objetivo es descubrir niveles de conocimientos en el aprendizaje del segundo idioma, la investigación cualitativa en el segundo idioma se limita a descubrir el nivel de adquisición más que la forma en la que se produce el proceso de aprendizaje .Por otra parte en la presente investigación hemos seguido una línea "emergente" (ver Jacob, 1987) ya que va del estudio de las variables más genéricas (estructura textual y contenido) a otras más concretas (items gramaticales, léxicos y de lenguaje figurativo).Un resumen de las características de toda investigación educativa según Seliger y Shohany es el siguiente:

> *One of the function of scientific research can be to provide empirical or factual report for common sense. Of course, methods and knowledge that masquerade as science have been used to support prejudices and superstition and the scientist must be alert to the misuse of science. The different between knwoledge arrived at through common sense and intuition on the one hand, and scientific research on the other,can be expressed by concepts such as "organized", "structural", "testable", and especially by the notion of discipline inquiry.* (Seliger and Shogamy,1989. p. 10)

Por lo tanto, debemos asumir que para investigar el nivel de conocimiento del lenguaje literario el trabajo debe estar organizado, estructurado y ser comprobado mediante un test. Porque para alcanzar conclusiones sobre cómo evaluar el conocimiento del segundo idioma podemos, o bien, observar y analizar mediante entrevistas el comportamiento de los alumnos, cosa poco probable teniendo en cuenta el nivel de masificación de nuestras aulas, o experimentar mediante la aplicación de tests. Una de las ventajas de los tests es que se pueden administrar a un número elevado de alumnos al mismo tiempo.

Los tests aplicados intentan probar que en la adquisición de la L2 influyen tanto en la competencia lingüística del alumno (*linguistic competence*) como en su capacidad para llevar a cabo dicha competencia (*performance*) lo que el alumno puede hacer con esos conocimientos (véase Beebe, 1980).

No obstante, cualquiera que sea el procedimiento que sigamos, para llegar a obtener conclusiones tenemos que basarnos en la recogida de datos que deberán ser cuidadosamente clasificados según las distintas competencias que pretendemos estudiar. Se trata, por lo tanto, como se ha dicho anteriormente, de llevar a cabo un trabajo heurístico e inductivo que, partiendo del análisis de los datos, nos permita llegar a hipótesis que puedan afectar a futuros modelos de aprendizaje del inglés como segundo idioma.

La investigación sobre la adquisición del segundo idioma es un tema muy complejo y depende de las circunstancias en las se lleve a cabo. Dichas circunstancias varían según el contexto en el que se realiza la investigación. No es lo mismo investigar sobre la adquisición del segundo idioma en un ambiente de bilingüismo social o familiar que en un aula de alumnos españoles que estudian el inglés como segundo idioma.

5.2. Cuestiones generales y objetivos específicos

Para llevar a cabo el diseño de la investigación, que se propone conectar con aquellos aspectos que no se han investigado y que hemos citado en el capítulo IV, partimos de las preguntas generales detalladas en la introducción y que hemos desarrollado en los capítulos I, II, y III. Dichas preguntas nos conducen al siguiente objetivo específico o hipótesis:

Nos proponemos evaluar los conocimientos de las distintas competencias: lingüística (morfosintaxis, léxico), discursiva (estructura textual y contenido) que forman parte, a su vez, de la llamada "competencia comunicativa" como podemos apreciar en la siguiente tabla:

	Fonología
LINGÜÍSTICA	Morfosintaxis
	Léxico
	Funciones, ideas y conceptos que expresa el lenguaje del texto
SOCIOLINGÜÍSTICA	Valor afectivo de las palabras
	Lo que el autor intenta comunicar
	Estructura Textual
ANÁLISIS DEL DISCURSO	Contenido
	Cohesión y Coherencia

Tabla nº 16: Las competencias comunicativas implícitas en el texto

5.3. Delimitación de las variables

Las variables están relacionadas con los datos lingüísticos, las respuestas de los alumnos, según su inteligencia, nivel de inglés, etc., que van a influir en el mayor o menor número de respuestas óptimas y que son factores que se manipulan.

Teniendo en cuenta el enfoque inductivo de la investigación, se ha intentado diseñar la tesis de forma que recoja la mayor parte de competencias en las distintas variables. Con esto pretendemos que los resultados sean más fiables, ya que si toda investigación debe caracterizarse por el grado de control que ejerce el diseño sobre las variables, la restricción de estas implicará que los resultados son más discutibles.

Llamaremos variables a aquellos factores que intervienen en el estudio, para su diseño se ha partido de un enfoque basado en el análisis estilístico que pretende destacar la literariedad del texto, con el objetivo general de evaluar los conocimientos del alumno y promoviendo la integración de la lengua y la literatura inglesa. El reconocimiento de dicha literariedad es uno de los componentes de la competencia literaria. Además, el hecho de haber diseñado las variables siguiendo este modelo, y no otros, se debe a que el alumno pueda desarrollar las habilidades señaladas en la introducción y que constituyen el objetivo de la presente investigación.Dichas variables las podemos clasificar en tres bloques: el primero y segundo se corresponden con ejercicios que han sido diseñados con el fin de desarrollar lo que hemos llamado estructura textual y el contenido dentro de la competencia discursiva, mientras que los ejercicios del bloque tercero pertenecen a la competencia lingüística. La variable puede estar representada por uno o varios ejercicios, pero todos ellos miden la misma destreza. Para identificar los ejercicios que pertenencen a cada una de las variables hemos utilizado el siguiente código.

1) Una letra mayúscula que corresponde al número del texto que ha sido utilizado para el desarrollo de cada test (e.g. la letra F corresponde al texto nº1 "Moll Flanders")

2) Los números romanos equivalen a los tres bloques de variables (I Textual Structure, II Content y III Language).

3) La siguiente letra mayúscula se corresponde con el número de ejercicio de cada bloque (la letra A, sería el ejercicio nº 1, la letra B, el ejercicio nº 2, etc .).

5.3.1. Estructura Textual

El primer bloque de variables pretende medir la capacidad de los sujetos de analizar la estructura textual. Las variables de este bloque con sus ejercicios correspondientes son las siguientes:

Variable nº 1: Dividir el texto en párrafos y resumir el tema de cada uno de ellos. Clave: (GIA, JIA). De esta forma se consigue deducir como están las ideas divididas en párrafos y cuales son los puntos más importantes de los mismos. El problema que puede plantear esta actividad es que parafraseen el texto, aunque desde el punto de vista lingüístico es positiva ya que el alumno deberá utilizar mecanismos de reestructuración, omisión y uso de sinónimos.[1]

Variable nº 2: Averiguar cual es la idea principal de cada párrafo, (FIA). Si el alumno entiende la idea principal de cada párrafo tendrá asegurada la comprensión del mismo, ya que la idea principal es la que marca el significado.

[1] *Al resumir el alumno deberá seleccionar aquellas palabras que le son realmente útiles (véase Nash, 1986).*

Variable nº3: Reconocer que la división de un poema en estrofas ayuda a estructurar el mensaje, (HIA). En un texto poético la división en estrofas suele equivaler a una división de la estructura del poema.

Variable nº 4: Resumir las ideas del texto para ver cómo el autor puede utilizar el contraste entre dos aspectos para reforzar la idea que quiere transmitir, (KIA, MIA).

Variable nº 5: Utilizar la información textual para completar un mapa, (LIA). Esta actividad requiere el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora para poder utilizar dicha información gráficamente en un mapa.

Variable nº 6: Descubrir cómo se reflejan en el texto hechos contextuales, (NIA). Esta actividad requiere entender la información referente al texto y, por otra parte, encontrar cómo se refleja la misma información en el texto.

Variable nº 7: Estructurar el texto de acuerdo con las acciones del personaje principal, (ÑIA). Al tener que seguir la evolución de los hechos de un personaje determinado, se puede observar la coherencia textual.

Variable nº 8: Encontrar en el texto como se reflejan ideas, (OIA, PIA, QIA, TIA, UIA). Una forma de reforzar la sensibilidad por la literatura en el alumno es animándolo a ver el lenguaje literario en relación con su experiencia lingüística, (véase Brazil 1983).

Variable nº 9: Utilizar el argumento como elemento cohesivo dentro del texto, (RIA), encontrando frases que se refieran tanto al desarrollo de la acción como a la evolución de los sentimientos del protagonista.

Variable nº 10: Responder a preguntas relacionadas con el cúando, dónde, quién, que y por qué ocurre la acción cuyas respuestas mantienen la cohesión textual, (VIA). Este tipo de preguntas busca una mejor apreciación de esos factores.

Variable nº 11: Ordenar ideas sobre el texto y encontrar frases que se correspondan con las mismas, (WIA). Se trata de saber poner en orden una serie de ideas tal y como aparecen en la estructura textual.

Variable nº 12: Encontrar frases en el texto que sirven de cohesión textual. (XIA, YIA)

5.3.2. Contenido

Variable nº 1: Responder a preguntas de comprensión sobre el contenido del texto, (FIIC, GIIB, HIIA, IIIA, JIIA, KIIB, LIIB, MIIA, NIIA, ÑIIA, OIIB, PIIA, QIIA, RIIC, SIIA,TIIA, UIIA, VIIC, YIIB). Uno de los ejercicios que se utiliza con mayor frecuencia, para comprobar si el alumno ha comprendido el contenido es el de responder a preguntas de comprensión sobre el texto. Por este motivo la primera subvariable de este apartado es la que reúne mayor número de ejercicios. Este tipo de preguntas está basado en lo que narra el texto: si el número de respuestas es óptimo podemos decir que, al leer el texto, el alumno ha comprendido de qué trata. Se ha procurado plantear las preguntas de forma que el número de respuestas sea mínimo , ya que a mayor número de respuestas posibles más dificultad tendrá el alumno a la hora de elegir la correcta. Resultan fáciles de diseñar y, si el alumno ha entendido el texto, no tendrá problemas en la respuesta.

Variable nº 2: Completar oraciones sobre el contenido del texto (FIIA, RIIA, XIIA). Al tener que seleccionar las estructuras y el léxico necesario para completar oraciones, el alumno tendrá que hacer uso de sus conocimientos lingüísticos al mismo tiempo que del contenido argumental del texto ya que las oraciones están basadas en el resumen de las ideas

de cada párrafo.

Variable nº 3: Verdadero o falso (FIIB, NIIB, OIIA, RIIB, TIIB, VIIB, YIIA). Es uno de los ejercicios sobre el contenido textual más sencillo de diseñar; solamente presenta dos alternativas en la respuesta, por lo que, además, es fácil de corregir.

Variable nº 4: Seleccionar la respuesta correcta entre cuatro opciones *multiple choice*, (FIID, GIIA, LIIA). Aunque se suelen emplear con más frecuencia para evaluar los conocimientos léxicos, también podemos elegir esta técnica para seleccionar la palabra o frase correcta y completar una oración. Se trata de evaluar los conocimientos gramaticales y de comprensión textual. Hay que tener cuidado al diseñar las diferentes opciones ya que, si éstas no están bien elegidas, pueden crear ambigüedad, y confundir al alumno, puesto que, en algunos casos, las alternativas son semánticamente parecidas.

Variable nº 5: Contrastar el lenguaje literario con el no literario, (IIIB, KIIA, UIIB, VIIA, WIIA, XIIA). Este ejercicio trata de mostrar al alumno la diferencia entre dos tipos de discurso. Al contrastar los dos textos, se puede apreciar mejor los efectos estilísticos que proporcionan la literariedad al discurso literario. Contrastando los estilos, se puede apreciar el valor comunicativo de ambos textos , (véase Johnson 1983, y Harweg 1980). En el texto literario la única fuente de información con la que cuenta el alumno es el mismo texto. Uno de los aspectos de la literariedad es que el texto es autoreferente, por lo que el lector tiene que poner en práctica un proceso interpretativo que le lleva a deducir la información necesaria del mismo texto.

Variable nº 6: Utilizar el léxico para describir a personajes, (SIIB, YIIC). Una manera de apreciar las características estilísticas del texto es la descripción psicológica y física que hace el autor de los distintos personajes. Este ejercicio intenta conseguir dicha apreciación al mismo tiempo que se facilita la comprensión textual.

5.3.3. Lenguaje (Gramática, léxico, y lenguaje figurativo)

Variable nº 1: Referencia gramatical: encontrar los antecedentes de los elementos anafóricos . (HIIIA, NIIIA, TIIIA, YIIIA). Algunas estructuras gramaticales (pronombres personales, demostrativos,) y léxicas, desempeñan un papel cohesivo en el texto, este tipo de ejercicio pretende la identificación de los referentes de las estructuras que facilitan la cohesión textual.

Variable nº 2: Identificar y clasificar estructuras paralelas (FIIIB, JIIIB, KIIIA, PIIIB) . El paralelismo como recurso estilístico se basa en la repetición de elementos para crear efectos estilísticos. En este ejercicio el alumno deberá identificar la estructura paralela para poder apreciar si dicho paralelismo es sintáctico, léxico, o fonológico.

Variable nº 3: Usar estructuras gramaticales como *linking words*, preposiciones, etc., (GIIIA, IIIIB, OIIIA, PIIIA, QIIIB, VIIIA). De esta manera se pretende que el alumno aprecie cómo dichas estructuras pueden configurar el significado textual. Algunos de estos ejercicios están diseñados en forma de *gap-filling*. Al completar los espacios en blanco con la palabra adecuada se evalúan los conocimientos gramaticales y léxicos al mismo tiempo que se atrae la atención del alumno hacia aquellos elementos lingüísticos importantes en la estructura del texto. Los huecos que tienen que completar no están por azar, sino que las palabras omitidas desarrollan una función especial. Está actividad favorece la lectura intensiva del texto para buscar que la palabra seleccionada encaje gramatical y semanticamente.[2]

Variable nº 4: Elegir el verbo introductor adecuado para pasar oraciones a estilo indirecto (GIIIB, WIIIB). El cambio de estilo directo a indirecto afecta al desarrollo narrativo del texto ya que significa un cambio en el referente discursivo; el verbo introductor condiciona

[2] *Para ver ejemplos de este tipo de actividades ver Cárter (1986) y Cárter y Long (1987).*

el significado de la oración. En este ejercicio se elige el verbo adecuado para pasar una oración de estilo directo a indirecto.

Variable nº 5: Emparejar palabras con su significado correcto dentro del texto, (FIIIA). Son ejercicios para el aprendizaje del léxico con los que se trata de buscar la descripción adecuada de una palabra según el significado de la misma en el texto. Hay que cuidar la selección de palabras para evitar confusión, pues los significados deben estar claros.

Variable nº 6: Asociar palabras según su connotación semántica, (FIIIC, JIIID, KIIIB, MIIIF, QIIIA, RIIIB, VIIIB, XIIIC) . Se trata de agrupar las palabras según su significado. De esta manera se facilita su aprendizaje

Variable nº 7: Utilizar un elemento léxico en otro contexto diferente, (FIIID, HIIIE, IIIIC, JIIIC, RIIID, SIIIB). Para profundizar en el aprendizaje del léxico se le pide al alumno que utilice la palabra que ha aprendido en otro contexto distinto. De esta manera se puede apreciar el uso del léxico dentro del contexto literario.

Variable nº 8: Analizar el significado de aquellos arcaísmos que aparecen en los textos, dando su equivalencia en inglés moderno, (JIIIA, MIIIC). Los arcaísmos forman parte de las características de los textos literarios de los siglos XVII y XVIII; se trata de identificarlos y escribir su significado en inglés moderno. Al refrasear las palabras y oraciones el alumno podrá apreciar los distintos modelos discursivos.

Variable nº 9: Seleccionar la palabra que tenga el mismo significado, "sinónimos", (HIIIB, IIIIA, LIIIA, MIIIE, NIIIB, ÑIIIB, OIIIB, QIIIC, RIIIC, TIIIB, UIIIC, UIIID, VIIID, WIIIA, XIIIA, YIIIB). La similitud de significados constituye uno de los fenómenos que resulta útil desde el punto de vista didáctico para el estudio y aprendizaje del léxico. Uno de los ejercicios para el aprendizaje de sinónimos es el de elección múltiple; el problema que

presenta es que es difícil de diseñar, a veces la respuesta es demasiado obvia, o el alumno puede dudar entre dos o tres opciones que tienen significados muy parecidos.

Variable nº 10: Encontrar palabras con el significado opuesto, "antónimos", (KIIIC, MIIID, SIIIA, UIIIB, TIIIC, VIIIC). Dada una palabra, encontrar otra que signifique lo contrario.

Variable nº11: Asociar el léxico con los personajes, (MIIIB, ÑIIIA, XIIIB). En cada texto hay un número de palabras claves que, al hacer referencia a los distintos personajes, nos señalan el hilo narrativo. La identificación de estas palabras es importante como elemento de cohesión textual.

Variable nº 12: Explicar el significado de palabras y expresiones, propias del lenguaje literario para comprobar que se ha comprendido su significado, (RIIIA, SIIIC, UIIIA). Con dicha explicación se facilita su aprendizaje.

Variable nº 13: Encontrar ejemplos de símiles, (FIIIE, IIIIE).

Variable nº 14: Encontrar ejemplos de metáforas, (IIIID, JIIIE, KIIID, MIIIA).

Variable nº 15: Encontrar ejemplos de aliteración, (HIIIC, JIIIF).

Variable nº 16: Encontrar ejemplos de epítetos, (HIIID).

Variable nº 17: Describir la rima del poema, (IIIIF).

Variable nº 18: Encontrar ejemplos de ironía, (OIIIC).

Variable nº 19: Encontrar ejemplos de eufemismos, (PIIIC).

5.4. Instrumentos de recogida de datos

La investigaciones actuales sobre la adquisición del segundo idioma han demostrado que resulta más conveniente llevar a cabo un enfoque basado en actividades o tareas *tasks* que en la enseñanza explicita de la estructura gramatical (véase Robinson, 1995), porque tal enfoque crea condiciones más favorables al desarrollo de las habilidades para la adquisición del segundo idioma que aquellos que se centran en la enseñanza y aprendizaje de las reglas gramaticales.

Por otra parte, la investigación en la adquisición del segundo idioma debe llevar implícita una correlación entre el objetivo, el enfoque metodológico, el control y manipulación de los datos ya que el tipo de datos que vamos a obtener dependerá de los tres factores anteriores. No es lo mismo estudiar aspectos de tipo sociológico o psicológico que lingüístico. La teoría lingüística moderna define los datos partiendo de ciertos axiomas sobre la naturaleza del lenguaje, por lo tanto, como la investigación se refiere al nivel de conocimientos lingüísticos, los datos tienen que estar basados en aspectos del lenguaje para que, de esta manera, los resultados sean fiables (véase Seliger y Long, 1983 y Cohen, 1986).

Cuando usamos el término *datos* estamos cubriendo una amplia variedad de fenómenos. En las investigaciones relativas al aprendizaje del segundo idioma debemos tener en cuenta la dicotomía *competence/performance*, es decir, el conocimiento que tiene el alumno del idioma y el uso que hace de él.

En la presente investigación el término *datos* se refiere al segundo elemento de la dicotomía ya que lo que vamos a medir son las repuestas a unos cuestionarios en los que el alumno tendrá que demostrar el nivel del uso de la lengua inglesa. Las preguntas de los tests

o cuestionarios no están basadas en frases o párrafos aislados, sino que están dentro de un contexto; de esta manera el alumno tendrá un marco de referencia al que acudir en busca de la respuesta.

Los datos se obtienen, por lo tanto, de las respuestas que dan a preguntas que se han planteado según los contenidos de los textos y no han pasado por ningún tipo de selección, lo que Seliger (1989:122) denomina *raw data*. Esto significa que no se han plateado ninguna hipótesis previa. El hecho de que todos los alumnos respondan el mismo cuestionario y al mismo tiempo hace que los datos sean más uniformes y exactos.

Los tests se han diseñando utilizando un extracto de un texto literario (véase Faber y Muros, 1990), junto con un comentario de texto dividido en tres bloques de ejercicios ; estructura textual, contenido y lenguaje . Estos tests se incluyen en el apéndice III. La selección de dichos textos se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los distintos períodos, movimientos literarios y géneros de la historia de la literatura inglesa a partir del siglo XVIII. Se ha comenzado con la novela el siglo XVIII porque introducir textos anteriores a este período implicaría una gran dificultad lingüística para el alumno teniendo en cuenta las características de la lengua inglesa de los periodos anteriores a Daniel Defoe y Samuel Richardson. En la siguiente tabla incluimos los autores que se han seleccionado para el estudio por épocas.

THE RISE OF THE NOVEL

Daniel Defoe (1660-1731)

Samuel Richardson (1689-1761)

THE ROMANTIC PERIOD

William Blake (1757-1827)

William Wordsworth (1770-1850)

Samuel Coleridge (1772-1834)

Lord Byron (1788-1824)

John Keats (1795-1821)

WOMEN NOVELISTS 19th CENTURY

Jane Austen (1775-1817)

Charlotte Brotë (1816-1855)

George Eliot (1819-1880)

THE VICTORIAN PERIOD

Charles Dickens (1812-1870)

William M. Thackeray (1811-1863)

Oscar Wilde (1854-1900)

THE EDWUARDIAN PERIOD

Joph Conrad (1857-1924)

George Bernard Show (1856-1950)

TWENTIETH CENTURY POETRY

T.S. Eliot (1888-1965)

THE TWENTIETH CENTURY NOVEL

James Joyce (1982-1941)

Virginia Woolf (1882-1941)

D.H. Lawrence (1885-1930)

Aldous Huxley (1894-1963)

.Tabla nº 17: Autores seleccionados según los periodos de la literatura inglesa.

Los textos incluyen, además del extracto, un glosario con la traducción de aquellas palabras y expresiones de difícil significado. Los textos con sus correspondientes ejercicios son los siguientes: :

TEXTO 1: MOLL FLANDERS (Daniel Defoe)

FIA Resumir las ideas principales.
FIIA Completar oraciones.
FIIB Verdadero o falso.
FIIC Responder preguntas de comprensión.
FIID Contrastar el lenguaje literario con el coloquial..
FIIIA Explicar significados léxicos.
FIIIB Paralelismo.
FIIIC Connotaciones semánticas.
FIIID Usar elementos léxicos en distinto contexto.
FIIIE Encontrar ejemplos de símiles.

TEXTO 2: PAMELA (Samuel Richardson)

GIA Dividir el texto.
GIIA Completar oraciones.
GIIB Responder a preguntas de comprensión.
GIIIA Usar estructuras gramaticales.
GIIIB Estilo indirecto.

TEXTO 3: THE LAMB (William Blake)

HIA Dividir el texto.

HIIA Responder a preguntas de comprensión.

HIIIA Referencia gramatical.

HIIIB Sinónimos.

HIIIC Aliteración.

HIIID Epítetos.

HIIIE Usar elementos léxicos en otro contexto.

TEXTO 4: WRITTEN IN MARCH (William Wordsworth)

IIIA Responder a preguntas de comprensión.

IIIB Contrastar lenguaje literario con el coloquial.

IIIIA Sinónimos.

IIIIB Encontrar ejemplos de estructuras gramaticales .

IIIIC Connotaciones semánticas.

IIIID Encontrar ejemplos de metáforas.

IIIIE Encontrar ejemplos de símiles.

IIIIF Decir que tipo de rima hay en el poema.

TEXTO 5: WORK WITHOUT HOPE (Samuel Coleridge)

JIA Dividir el texto.

JIIA Responder a preguntas.

JIIIA Arcaísmos.

JIIIB Paralelismo

JIIIC Utilizar elementos léxicos en otro contexto.

JIIID Connotaciones semánticas..

JIIIE Encontrar ejemplos de metáforas.

JIIIF Encontrar ejemplos de aliteración.

TEXTO 6: SHE WALKS IN BEAUTY (Lord Byron)

KIA Resumir las ideas expresadas en la estructura textual

KIIA Contrastar el lenguaje literario con el coloquial.

KIIB Responder preguntas

KIIIA Paralelismo.

KIIIB Connotaciones semánticas.

KIIIC Antónimos

KIIID Encontrar ejemplos de metáforas.

TEXTO 7: LETTER TO MRS CATHERINE GORDON BYRON (Lord Byron)

LIA Representar la estructura textual en un mapa.

LIIA Completar el significado de oraciones.

LIIB Responder preguntas

LIIIA Sinónimos

TEXTO 8: LA BELLE DAME SANS MERCY (John Keats)

MIA Dividir las ideas expresadas en la estructura textual

MIIA Responder a preguntas de comprensión.

MIIIA Encontrar ejemplos de metáforas.

MIIIB Clasificar palabras según su referente.

MIIIC Arcaismos

MIIID Antónimos.

MIIIE Sinónimos.

MIIIF Connotaciones semánticas.

TEXTO 9: MANSFIELD PARK (Jane Austen)

NIA Encontrar información referente a la estructura textual.

NIIA Responder preguntas

NIIB Verdadero o falso.

NIIIA Referencia gramatical

NIIIB Sinónimos.

TEXTO 10: JANE EYRE (Charlotte Brontë)

ÑIA Encontrar información referente a la estructura textual.

ÑIIA Responder preguntas

ÑIIIA Clasificar palabras según su referente .

ÑIIIB Sinónimos.

TEXTO 11: OLIVER TWIST (Charles Dickens)

OIA Encontrar información sobre la estructura textual.

OIIA Verdadero o falso

OIIB Responder preguntas

OIIIA Usar estructuras gramaticales.

OIIIB Sinónimos.

OIIIC Encontrar ejemplos de ironía.

TEXTO 12: VANITY FAIR (William M. Thackeray)

PIA Encontrar información sobre la estructura textual.

PIIA Responder preguntas.

PIIIA Usar estructuras gramaticales.

PIIIB Paralelismo.

PIIIC Encontrar ejemplos de eufemismos.

TEXTO 13: DANIEL DERONDA (George Eliot)

QIA Encontrar información sobre la estructura textual.

QIIA Responder preguntas.

QIIIA Connotaciones semánticas.

QIIIB Usar estructuras gramaticales.

QIIIC Sinónimos

TEXTO 14: HEART OF DARKNESS (Joseph Conrad)

RIA Encontrar elementos de cohesión en la estructura textual.

RIIA Completar oraciones con estructuras gramaticales.

RIIB Verdadero o falso.

RIIC Responder preguntas.

RIIIA Encontrar ejemplos de metáforas.

RIIIB Connotaciones semánticas.

RIIIC Sinónimos.

RIIID Usar elementos léxicos en diferentes contextos.

TEXTO 15: THE PICTURE OF DORIAN GRAY (Oscar Wilde)

SIIA Responder preguntas.

SIIB Relacionar elementos léxicos con personajes.

SIIIA Antónimos.

SIIIB Uso de elementos léxicos en diferentes contextos.

SIIIC Explicar significados.

TEXTO 16: MAJOR BARBARA (Bernard Show)

TIA Encontrar elementos de la estructura textual.

TIIA Responder preguntas.

TIIB Verdadero o falso.

TIIIA Referencia gramatical.

TIIIB Sinónimos.

TIIIC Antónimos.

TEXTO 17: THE HIPPOPOTAMUS (T.S. Eliot)

UIA Encontrar elementos de la estructura textual.

UIIA Responder preguntas

UIIB Contrastar lenguaje literario y coloquial.

UIIIA Definición de palabras.

UIIIB Antónimos.

UIIIC Sinónimos.

UIIID Sinónimos

TEXTO 18: DUBLINERS (James Joyce)

VIA Dividir el texto.

VIIA Contrastar el lenguaje literario y coloquial.

VIIB Verdadero of falso

VIIC Responder preguntas

VIIIA Encontrar ejemplos de estructuras gramaticales.

VIIIB Connotaciones semánticas.

VIIIC Antónimos.

VIIID Sinónimos

TEXTO 19: THE DUCHESS AND THE JEWELLER (Virginia Woolf)

WIA Ordenar oraciones según aparecen en la estructura textual.

WIIA Contrastar lenguaje literario y coloquial.

WIIIA Sinónimos.

WIIIB Encontrar ejemplos de lenguaje figurativo, (metáfora, símil, metonimia).

TEXTO 20: THE SUN (D.H. Lawrence)

XIA Encontrar elementos cohesivos.

XIIA Completar oraciones

XIIB Contrastar lenguaje literario y coloquial.

XIIIA Sinónimos

XIIIB Relacionar léxico con personajes.

XIIIC Connotaciones semánticas.

TEXTO: 21 BRAVE NEW WORLD (Aldous Huxley)

YIA Encontrar elementos que configuran la estructura textual.

YIIA Verdadero o falso.

YIIB Responder a preguntas.

YIIC Relacionar léxico y personajes.

YIIIA Referencia gramatical.

YIIIB Sinónimos.

5.5. Recogida de datos

Los datos recogidos representan conductas lingüísticas que servirán como indicadores de los niveles de competencia discursiva y lingüística. Estos datos corresponden a respuestas de ejercicios que requieren exactitud *close tasks*, porque existe una respuesta correcta lingüísticamente predeterminada, al contrario de aquellos *open tasks*, cuya respuesta es libre y resultan más complejos de medir.

Las respuestas se convierten en datos de tipo métrico, ya que tienen un valor numérico y pueden ser manipulados matemáticamente con el fin de averiguar cuáles son los resultados obtenidos por los alumnos sobre los distintos tests, y de esta manera averiguar las distintas puntuaciones obtenidas en las variables. Son datos numéricos que requieren un análisis estadístico.

Una vez corregidos los tests, los datos con el número de respuestas de cada alumno fueron pasados a una plantilla. En la siguiente tabla, y a modo de ejemplo, incluimos un modelo de plantilla con las respuestas del alumno nº 1.

Alumno nº: 1	Texto nº: 1 MOLL FLANDERS

FIA	FIIA	FIIB	FIIC	FIIIA	FIIIB	FIIIC	FIIID	FIIIE	FIIF	Total
03/03	04/04	05/04	05/04	05/03	12/09	08/07	20/15	02/00	02/00	68/49

Tabla nº18: Ejemplo de plantilla con respuestas del alumno nº 1 al texto nº 1

Como hemos explicado en la definición de las variables, para poder identificar los ejercicios de cada variable, utilizamos un código. Así en las casillas superiores, la letra F equivale al texto nº 1. El número romano (I) implica que los ejercicios de ese apartado se refieren a la estructura textual, el (II) al contenido, y el (III) a lengua (morfosintaxis, léxico, lenguaje figurativo). La letra que sigue al número romano (A, B, C, etc.) identifica el número de cada ejercicio, es decir en primer bloque tiene un solo ejercicio, el segundo tres, y el tercero seis.

En las casillas inferiores, las primeras cifras representan el número total de respuestas óptimas, mientras que la cifras que aparecen a continuación, y dentro del mismo cuadro, corresponden a las repuestas acertadas por el alumno. Al final de la tabla figura el número total de respuestas del texto y las que ha respondido el alumno.

5.6. Sujetos

Los sujetos de la investigación pertenecen a un grupo de cien alumnos de la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés), de la Diplomatura de Magisterio, que cursan sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Los alumnos respondieron a los 21 cuestionarios de forma anónima y sin ser previamente

informados de que sus repuestas serían objeto de calificación y posterior estudio; de esta forma se ha pretendido que sus respuestas no estuvieran afectadas por la presión de una calificación que pudiese influir en el resultado (véase Seliger y Shogamy, 1989). Para responder a cada tests tenían dos horas de tiempo.

La base lingüística de los alumnos corresponde a la que previamente habían adquirido durante sus estudios de Inglés en E.G.B., Bachillerato y COU. Además, durante el periodo que tuvo lugar la evaluación habían cursado en primer curso de Diplomatura la asignatura Idioma Extranjero (Inglés) y en segundo curso Morfosintaxis y Semántica.

5.6.1.Programas de estudio

ASIGNATURA: Idioma Extranjero (Inglés)	**Nº de créditos:** 8
TITULACIÓN: Maestro, especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)	
Curso: 1º. **Carácter:** Troncal.	

1. OBJETIVOS

1. Comprender diversos tipos de textos oralmente y por escrito, a nivel de Cambridge First Certificate: idea general y datos específicos, distintos niveles y registros de lengua, etc.

2. Expresar oralmente y por escrito diversos mensajes y textos (competencia discursiva), correctos desde el punto de vista gramatical (competencia lingüística) y adecuados al contexto en el que se producen (competencia sociolingüística).

3. Desarrollar la capacidad de evaluar y regular el propio aprendizaje (competencia estratégica) mediante técnicas de trabajo individual y aprendizaje autónomo.

2. TEMARIO

I. *Fame. Present simple & present continouos. Ordering the sequence of events.*

II. *Wildlife. Modals. Asking and answering a questionnaire. Inferring, predicting. Writing a factual essay.*

III. *Gentle persuaders. Simple past and present perfect. Comments in a debate. Agreeing and disagreeing.*

IV. *Behind the headlines. Present perfect continuous. Direct speech and reporteed speech.*

V. *Behind the camera. The passive. The cinema. Dates and events. Asking for giving information. Short stories.*

VI. *Whodunnit? Past continuous. Crime. Dialogues.*

VII. *Sailing to America. Past perfect & past perfect continuous. Geography.Opinions.*

VIIII. *AD 2000. Future. Pollution. Expectations, predictions. Paragraphs.*

IX. *Mysteries of the past. Science and humanities. Hypothesis. Summaries.*

X . *Testing your performance in English. Revision of grammatical points and vocabulary.*

3. METODOLOGÍA

Las clases se impartian en inglés, con algunas aclaraciones ocasionales en español. La impartición del temario incluía:

- Lectura de textos en voz alta y de forma silenciosa.
- Formular y responder preguntas de comprensión lectora.
- Explicaciones teóricas sobre aspectos gramaticales, semánticos y sociolingüísticos.
- Ejercios gramaticales, de vocabulario y "funcionales".
- Traducción directa e inversa de textos.

- Construcción de frases y elaboración de textos escritos a nivel de *Cambridge First Certificate.*
- Ejercicios de comprensión oral de textos grabados en cassette y videos.
- Realización de simulaciones y "role-plays".

Además, el programa se complementaba con:

a) **Clases de conversación** impartidas por un auxiliar de conversación (nativo).

b) **Lectura de tres libros** graduados en dificultad, durante todo el curso, y exposición oral de su contenido ante el profesor de la asignatura o el lector , ayudándose de un resumen por capítulos.

4. EVALUACIÓN

1) Evaluación continua:

Se basaba en la asistencia regular de los alumnos a clase, la preparación de los ejercicios y las intervenciones de clase (20% de la calificación final).

2) Lectura de libros (lecturas graduadas):

La intervención oral de los alumnos sobre los contenidos de los tres libros leídos aportaba otro 20% de la calificación final.

3) Informe del auxiliar de conversación:

La calificación de las clases de prácticas facilitada por el lector constituia otro 20%.

4) Exámenes cuatrimestrales y final:

La nota media de los exámenes cuatrimestrales y del final constituía el 40% restante de la calificación final de cada estudiante.

ASIGNATURA: Morfosintaxis y semántica (Inglés)	**Nº de créditos**: 8
TITULACION: Maestro, especialidad de Lengua extranjera (Inglés)	**Curso:** 2º
Carácter: Troncal	

1. OBJETIVOS

1. Estudiar la gramática de la lengua inglesa:

a) las categorías gramaticales: formas y usos,

b) las reglas que intervienen en las construcciones lingüísticas,

c) los cambios semánticos y funcionales de las oraciones, de forma aislada y en unidades discursivas más amplias (pragmática).

2. Estudiar los morfemas del inglés, sus diferentes formas y las reglas que intervienen en la combinación y formación de palabras.

3. Estudiar diferentes aspectos semánticos de la lengua inglesa:

a) La relación entre las expresiones lingüísticas y las personas, cosas y acontecimientos a los que se refieren.

b) La estructuración de los significados lingüísticos: análisis componencial, campos semánticos y rasgos semánticos.

c) Los diferentes tipos de significados (connotación, denotación, etc.)

2. TEMARIO

1. Terminología Lingüística.
2. El Nombre.
3. El Pronombre.
4. El Adjetivo.
5. El verbo.
6. Gerundios, Participios e Infinitivos.
7. Adverbios, Preposiciones y Conjunciones.
8. El Estilo Indirecto.
9. Clases de Oraciones.
10. Coordinación y Subordinación.

3. METODOLOGIA

- Descripción teórica de los contenidos del programa en inglés.
- Realización de ejercicios gramaticales escritos relacionados con los contenidos del temario.
- Análisis sintáctico de oraciones.
- Análisis discursivo: determinación de los elementos de cohesión y de coherencia.
- Determinación de la organización discursiva: estructura de los enunciados, tematización y topicalización.

4. EVALUACION

- Ejercicios gramaticales escritos sobre las formas y los usos gramaticales estudiados (40% de la nota final).
- Anáiisis de textos: sintáctico, morfológico y discursivo (20% de la nota).
- Descripción teórica de los contenidos del temario (40% de la nota).

5.7. Análisis de datos y tratamiento estadístico

Una vez que se han recogido los datos siguiendo el procedimiento señalado en el apartado 5.5. , el siguiente paso es analizar dichos datos. Este análisis requiere la selección, organización, resumen y síntesis de los datos para llegar a los resultados y conclusiones de la investigación. En nuestra investigación los datos obtenidos son numéricos y el análisis que hemos utilizado es de tipo estadístico descriptivo. Las frecuencias están basadas en el recuento del número de ocurrencias, y su análisis nos llevará a determinar hasta qué punto el nivel de competencia lingüística y discursiva de los sujetos les permite llegar a la comprensión textual con respecto a la estructura, el contenido y el lenguaje del texto literario.

El tratamiento estadístico se llevó a cabo utilizado el sistema *Statistical Package for Social Science* SPSS, versíon 75 (W95-NT) , que incluye programas para el análisis de datos. Se midieron tres niveles:

(i) En primer lugar el nivel y la frecuencia de los ejercicios de cada texto (véase apéndice IV, tablas del 1 al 21), midiéndose de cada ejercicio la *media*; *mediana*; *moda*; *desviación típica* y *máximo posible* (véase apéndice IV, tablas 22 al 42).

(ii) En segundo lugar se agruparon los ejercicios por textos en tres bloques (Estructura Textual I, Contenido II, y Lenguaje III) y se obtuvieron el *mínimo, máximo, media, mediana,*

moda, desviación típica y varianza, de cada bloque, (véase apéndice V, tablas nº43).

(iii) En tercer lugar, se agruparon los ejercicios para formar las variables, objeto del presente estudio y se calculó la *media, mediana, moda, desviación típica* y *varianza* de cada bloque (véase apéndice VI, tablas nº 44, 45, y 46).

Como aproximación para evaluar el índice de respuestas se establecieron cinco rangos en cada variable, conforme a la siguiente descripción :

Frecuencia alta: Cuando el número de sujetos que responde a más del 50 % de los items de cada variable está entre el 80 y el 100%.

Frecuencia media-alta: Cuando el número de sujetos que responde a más del 50% de los items de cada variable está entre el 60 y el 80%.

Frecuencia media: Cuando el número de sujetos que responde a más del 50% de los items de cada variable está entre el 40 y el 60 %.

Frecuencia media-baja: Cuando el número de sujetos que responde a más del 50% de los items de cada variable está entre el 20 y el 40%.

Frecuencia baja: Cuando el número de sujetos que responde a más del 50% de los items de cada variable está por debajo del 20 %.

Se presentan seguidamente los resultados que corresponden a cada variable. Para una descripción detallada de las mismas véase el apéndice VI, tablas nº 44 (Estructura Textual), nº 45 (Contenido), y nº 46 (Lenguaje).

5.7.1. Resultados de las variables de la estructura textual

A la vista de las frecuencias, podemos afirmar que el primer bloque de variables referido a la estructura textual no presenta dificultades para los alumnos, ya que de las doce variables, ocho dieron un indice de frecuencia alto : nº1, GIA, JIA (véase tabla nº 19); nº2, FIA (véase tabla nº 20); nº 3, HIA (véase tabla nº 21); nº 4, KIA, MIA (véase tabla nº 22); nº 5, LIA (véase tabla nº23); nº 10, VIA (véase tabla nº24); nº 11, WIA (véase tabla nº 25); nº 12, XIA, YIA (véase tabla nº 26). Dos variables la nº 9 (RIA), dieron un nivel medio y la nº 6, NIA un nivel medio bajo (véanse tablas n° 27 y 28). Solamente la variable nº 7 (ÑIA), dió una frecuencia baja (véase tabla n° 29).

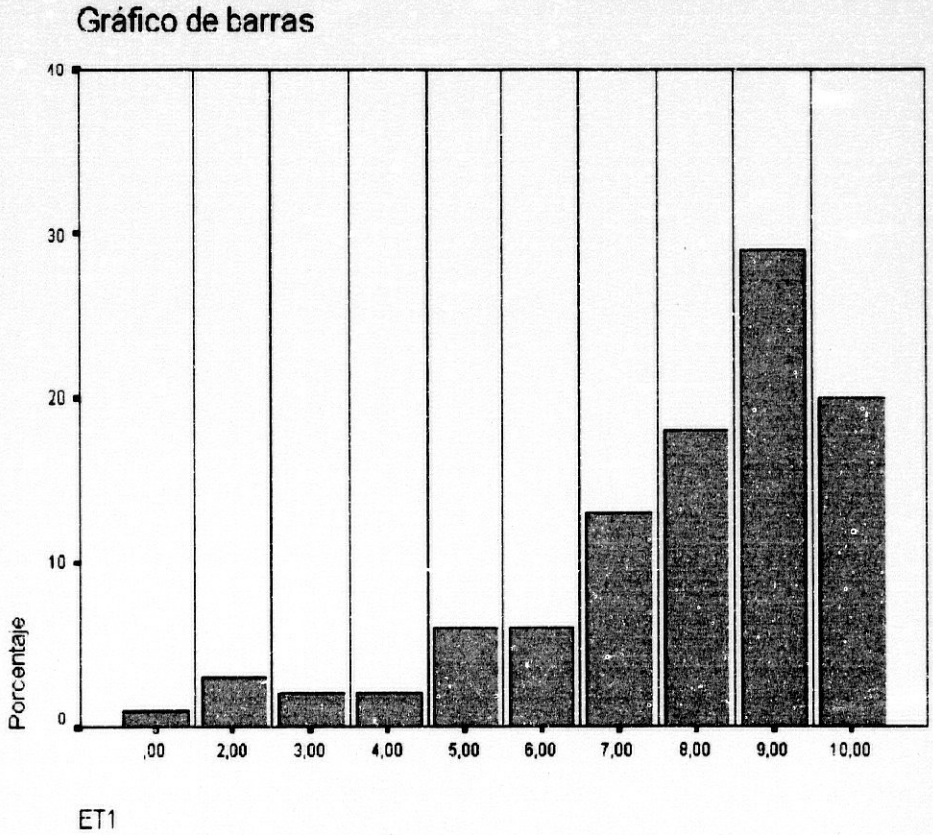


Tabla n° 19: Gráfico de la variable 1 (Bloque I).

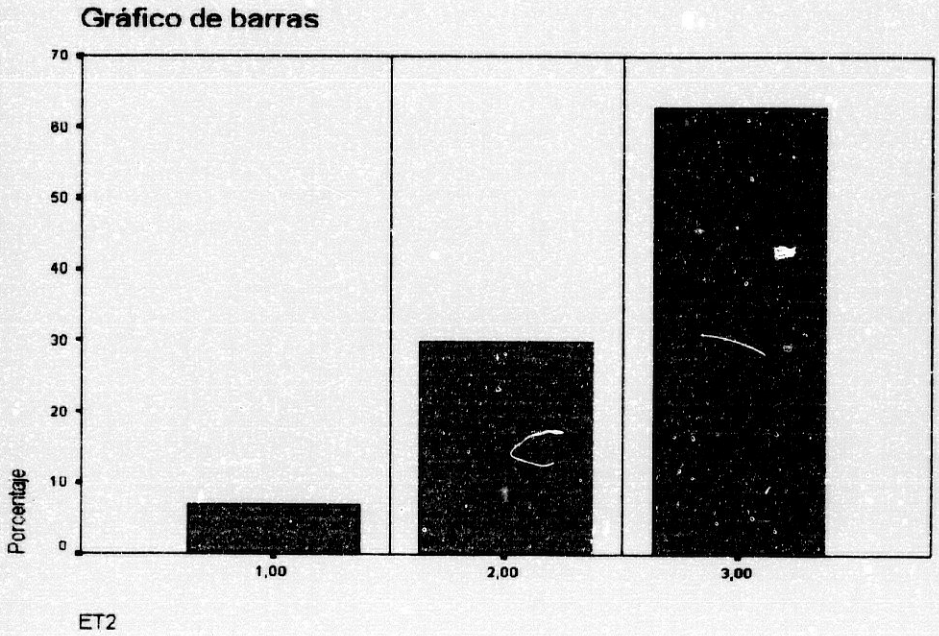


Tabla nº 20: Gráfico de la variable 2 (Bloque I)

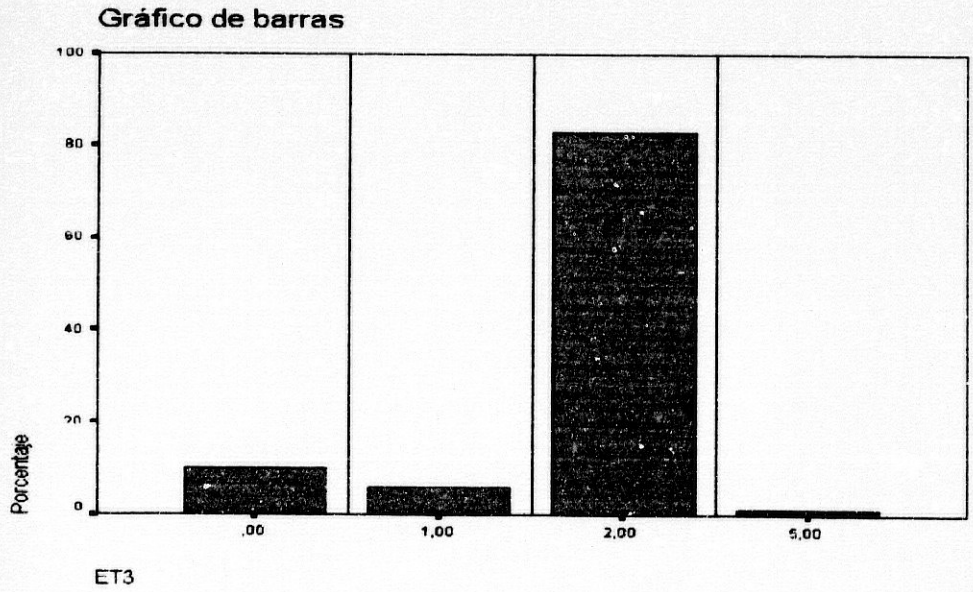


Tabla nº 21: Gráfico de la variable 3 (Bloque I).

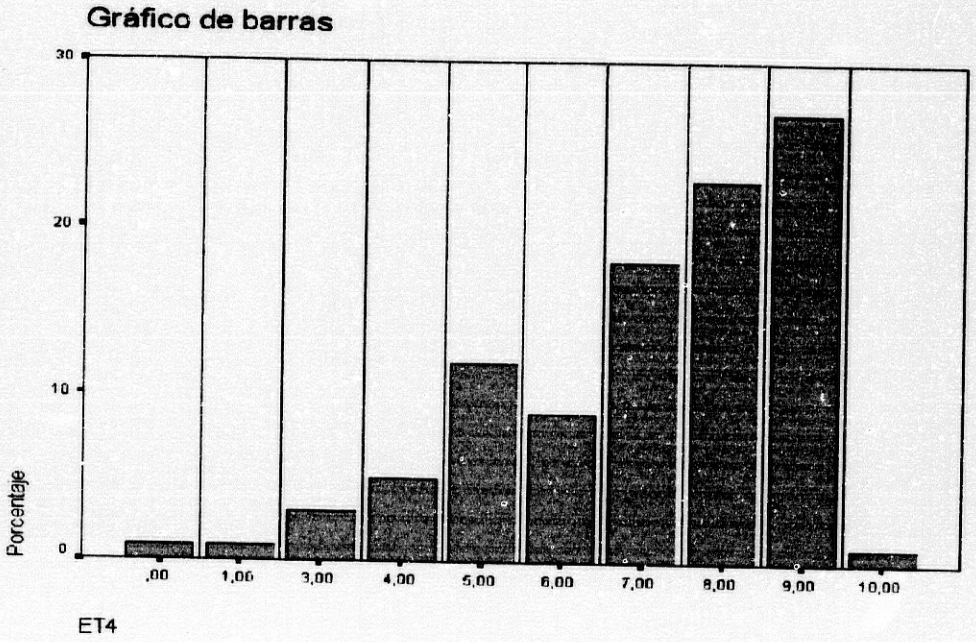


Tabla nº 22: Gráfico de la variable 4 (Bloque I).

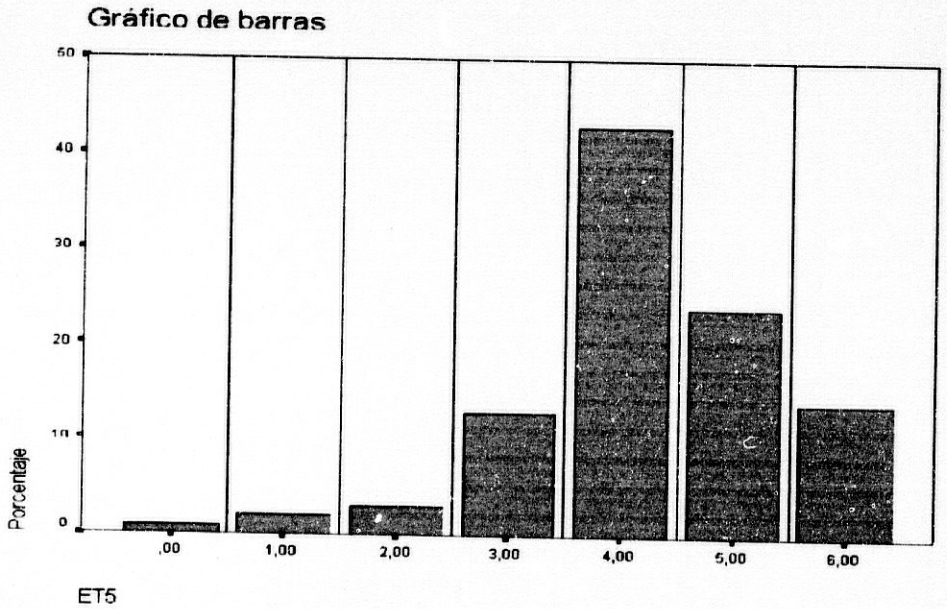


Tabla nº 23: Gráfico de la variable 5, (Bloque I).

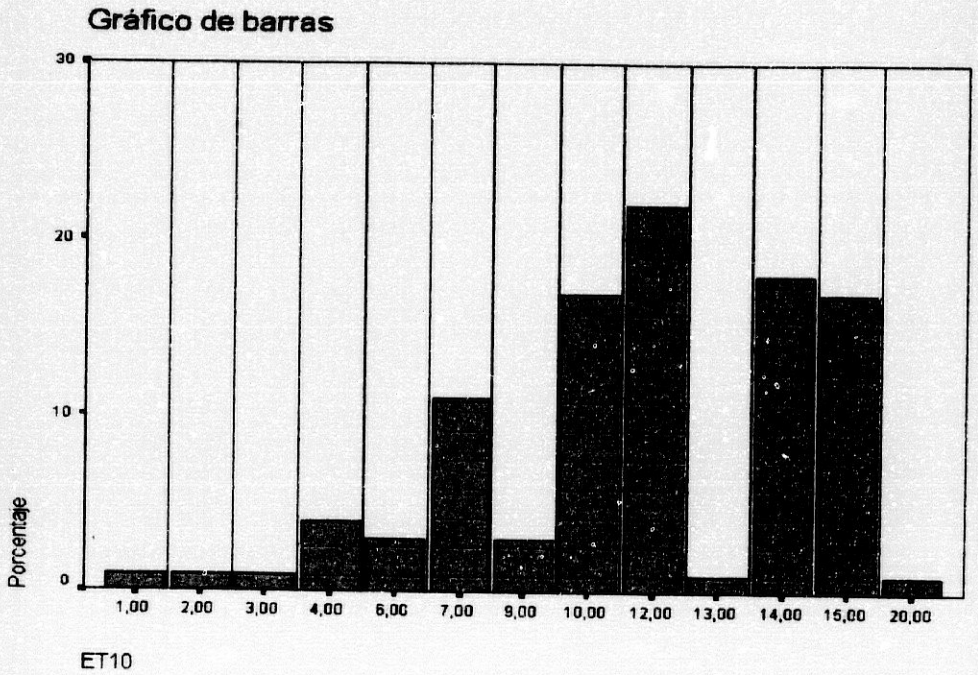


Tabla nº 24: Gráfico de la variable 10, (Bloque I).

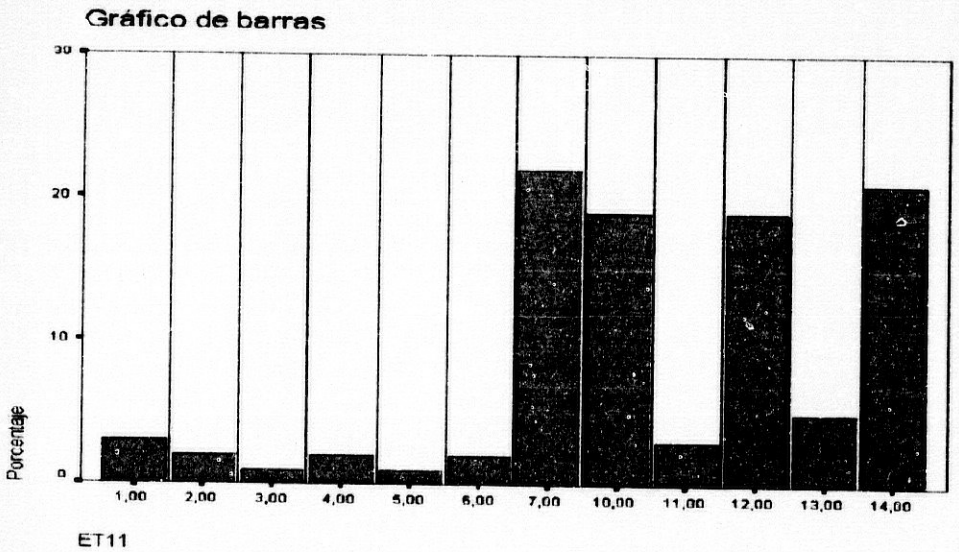


Tabla nº 25: Gráfico de la variable 11, (Bloque I).

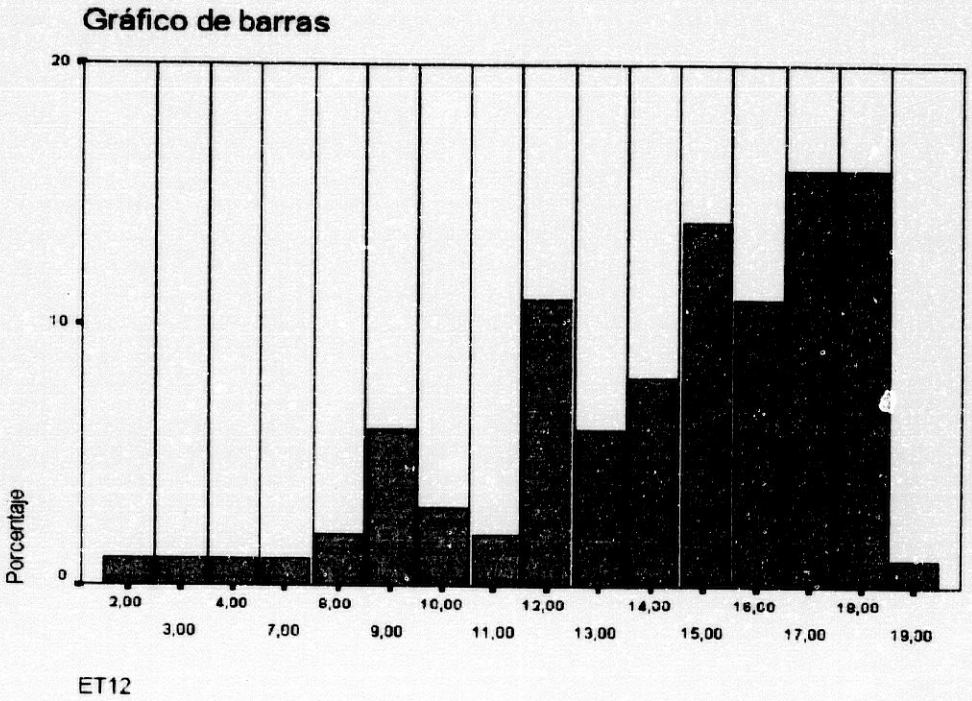


Tabla nº 26: Gráfico de la variable 12, (Bloque I).

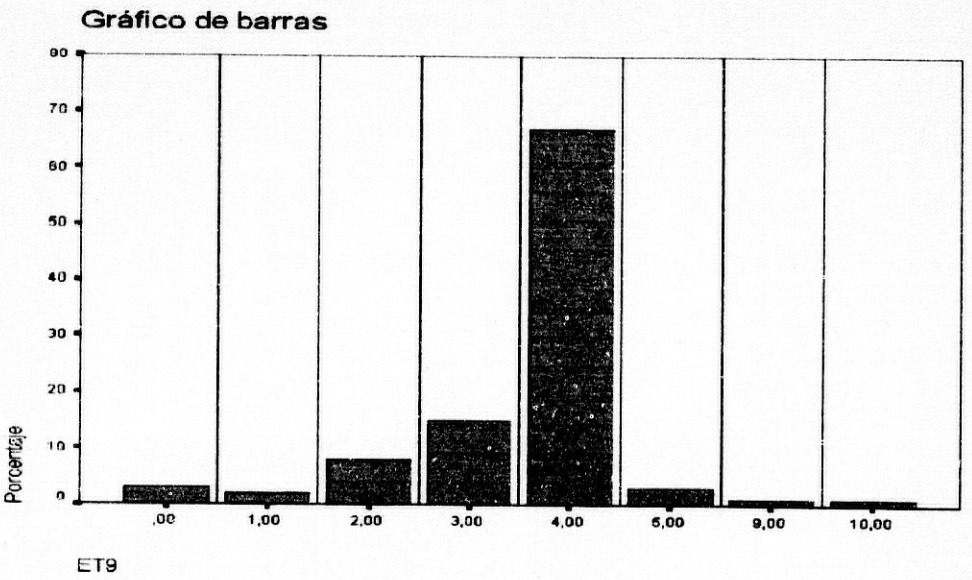


Tabla nº 27: Gráfico de la variable 9 (Bloque I).

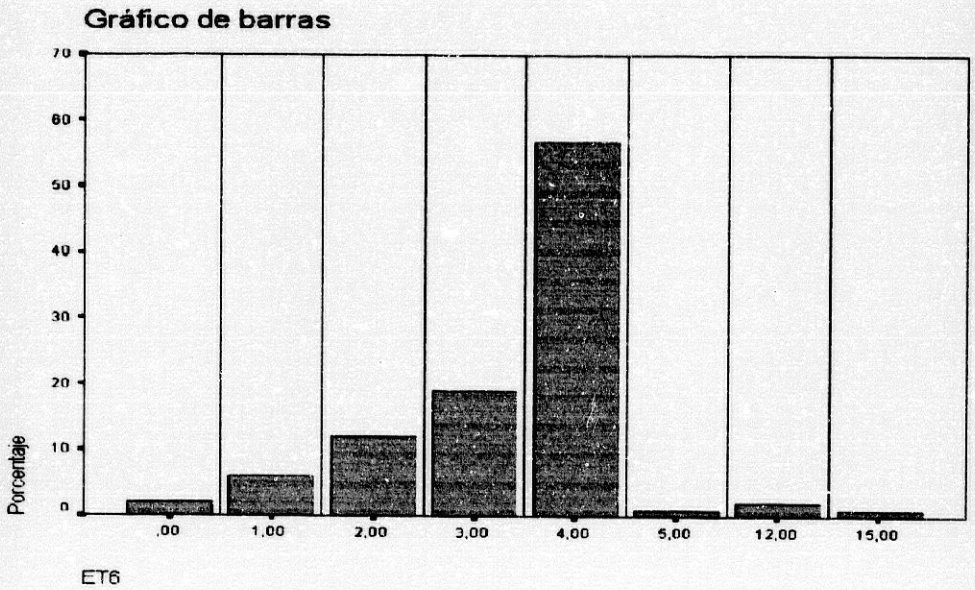


Tabla n° 28: Gráfico de la variable 6, (Bloque I).

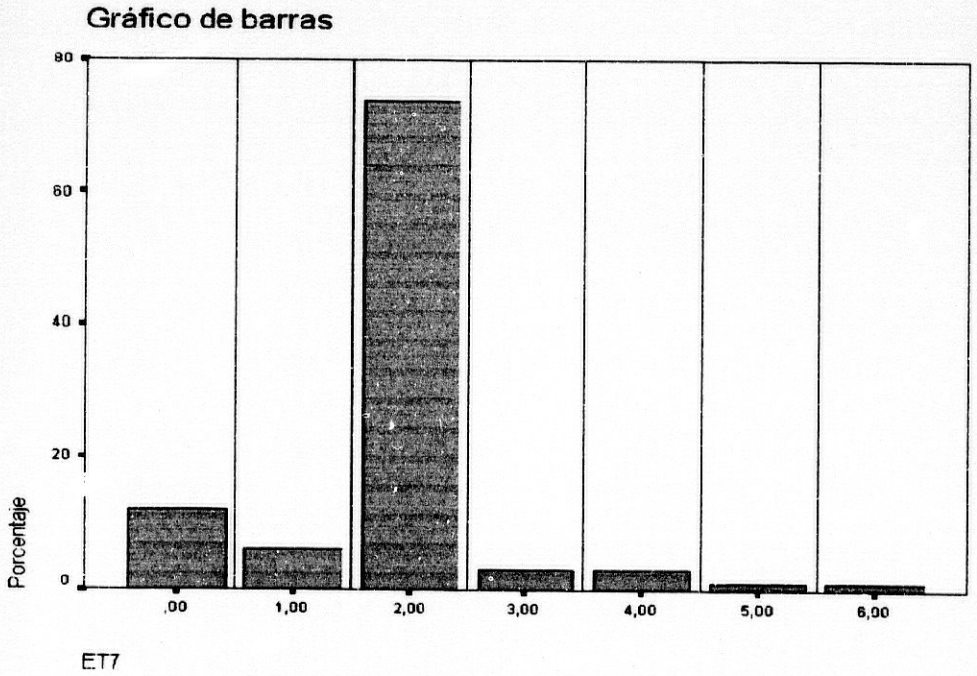


Tabla nº 29: Gráfico de la variable 7, (Bloque I).

Con respecto al apartado nº 8 se observa que de los cinco ejercicios dos (PIA, UIA), dieron un indice alto, y de los tres restantes, uno medio-bajo (TIA), y dos bajo (OIA y QIA). (véase tabla n° 30)

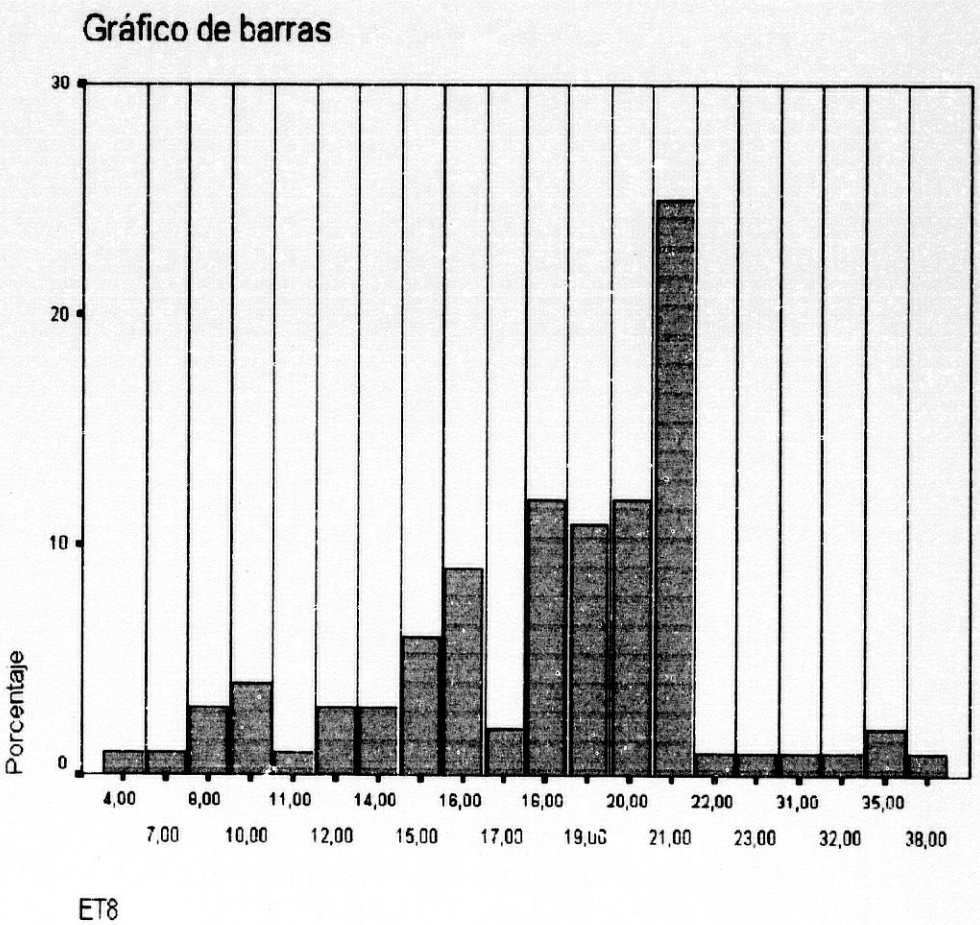


Tabla n° 30: Gráfico de la variable 8, (Bloque I).

Esto nos pueden hacer pensar que los alumnos presentan un nivel alto de competencia discursiva en:

(I) Dividir el texto en párrafos y resumir el tema de cada uno de ellos (GIA, JIA);

(II) Averiguar cual es la idea principal de cada párrafo (FIA);

(III). Reconocer como la división de un poema en estrofas ayuda a estructurar el mensaje. (HIA);

(IV) Resumir las ideas del texto (KIA, MIA);

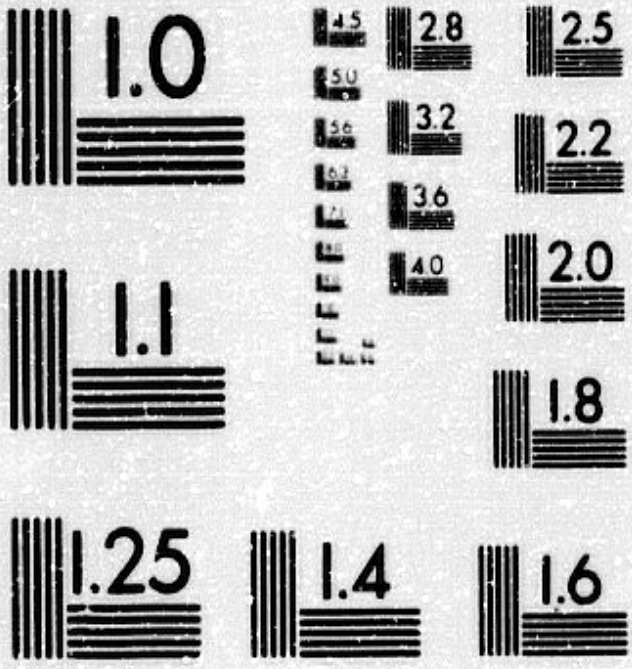
(V) Utilizar la información textual para completar un mapa (LIA);

(VI) Responder a preguntas relacionadas con el cuándo, dónde, quién, qué y por qué ocurre la acción cuya respuestas mantienen la cohesión textual (VIA);

(VII) Ordenar ideas sobre el texto y encontrar frases que se correspondan con las mismas. (WIA);

(VIII) Encontrar frases en el texto que sirven de cohesión textual (XIA, YIA).

El nivel de los alumnos es medio con respecto al apartado nº 9 (RIA), que implica el desarrollo de la destreza siguiente: utilizar el argumento como elemento cohesivo dentro del texto, medio bajo cuando se trata del desarrollo de la habilidad implícita en el apartado nº 6 (NIA), que implica saber descubrir como se reflejan en el texto hechos contextuales



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

Esto nos pueden hacer pensar que los alumnos presentan un nivel alto de competencia discursiva en:

(I) Dividir el texto en párrafos y resumir el tema de cada uno de ellos (GIA, JIA);

(II) Averiguar cual es la idea principal de cada párrafo (FIA);

(III). Reconocer como la división de un poema en estrofas ayuda a estructurar el mensaje. (HIA);

(IV) Resumir las ideas del texto (KIA, MIA);

(V) Utilizar la información textual para completar un mapa (LIA);

(VI) Responder a preguntas relacionadas con el cuándo, dónde, quién, qué y por qué ocurre la acción cuya respuestas mantienen la cohesión textual (VIA);

(VII) Ordenar ideas sobre el texto y encontrar frases que se correspondan con las mismas. (WIA);

(VIII) Encontrar frases en el texto que sirven de cohesión textual (XIA, YIA).

El nivel de los alumnos es medio con respecto al apartado nº 9 (RIA), que implica el desarrollo de la destreza siguiente: utilizar el argumento como elemento cohesivo dentro del texto, medio bajo cuando se trata del desarrollo de la habilidad implícita en el apartado nº 6 (NIA), que implica saber descubrir como se reflejan en el texto hechos contextuales

Por último, hay que destacar que el único apartado que presenta un resultado bajo es la nº 7 (ÑIA). Por lo que podemos deducir que a los alumnos les resulta complicado poder estructurar el texto según las acciones del personaje principal.

Hemos de señalar que cuando se trata de encontrar en el texto cómo se reflejan ideas, es decir, que el alumno vea el lenguaje literario en relación con su experiencia lingüística, nos encontramos con que de los cinco bloques de ejercicios dos (PIA, UIA) dieron un porcentaje alto, uno (TIA) medio bajo y dos (OIA, QIA) bajo. El que haya distintos niveles de respuestas se puede deber al hecho de que no todos los textos presentan la misma complejidad textual.

5.7.2. Resultados de las variables del contenido

Este bloque de variables presenta un índice de frecuecias en las respuestas que nos hace pensar que su nivel de competencia discursiva les permite asimilar aquellos aspectos relacionados con el contenido textual.

1. Los resultados de la primera variable de este bloque demuestran que en general los alumnos son capaces de responder a preguntas de comprensión textual.

De los diez y nueve ejercicios que la componen doce dieron un índice de frecuencia alto; FIIC, GIIB, HIIA, IIIA, JIIA, MIIA, NIIA, ÑIIA, OIIB, PIIA, RIIC, YIIB, uno medio alto QIIA, cuatro medio SIIA, TIIA, UIIA, VIIC, y dos medio bajo KIIB, LIIB (véase tabla nº 31).

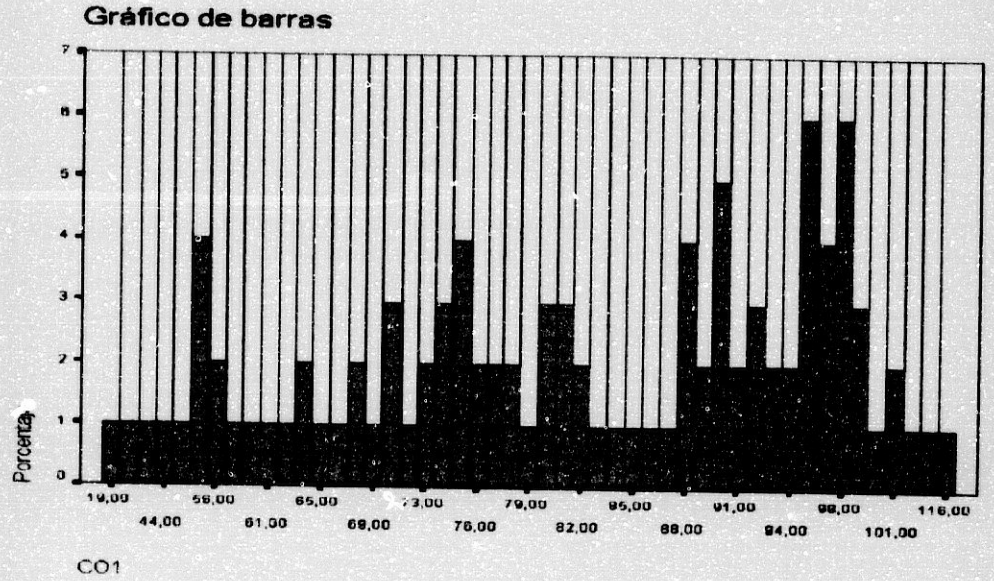


Tabla n° 31: Gráfico de la variable 1 (Bloque II).

2. De los tres ejercicios de esta variable, dos dieron un resultado alto; FIIIA, RIIIA , y uno XIIA medio bajo. Lo cual demuestra que en general los alumnos son capaces de completar oraciones sobre el contenido del texto (véase tabla n° 32).

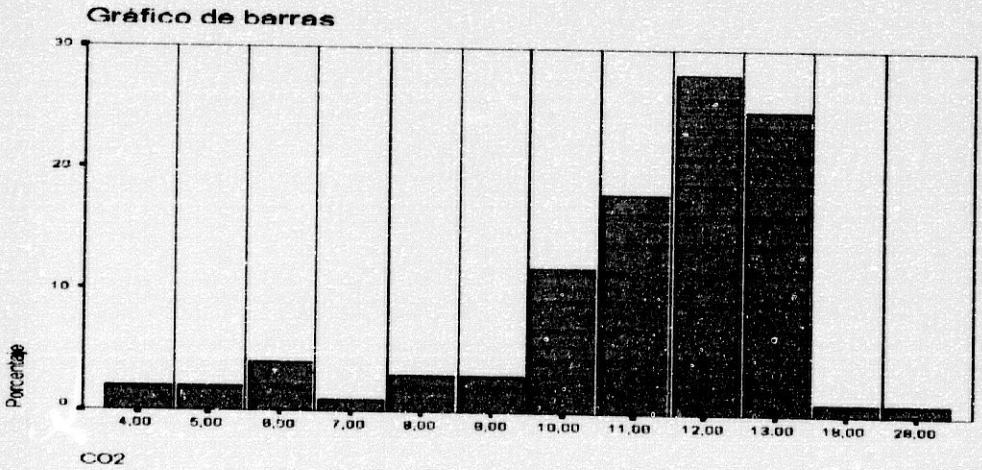


Tabla n° 32: Gráfico de la variable 2 (Bloque II).

3. El índice de frecuencias de esta variable parece indicar que que los alumnos pueden distinguir en términos generales si una frase referida al contexto es verdadera o falsa. De los de los siete ejercicios tres dieron una frecuencia alta; FIIB, OIIA, RIIB, uno media alta, NIIB y tres media TIIB, VIIB, YIIA, (véase tabla n°33).

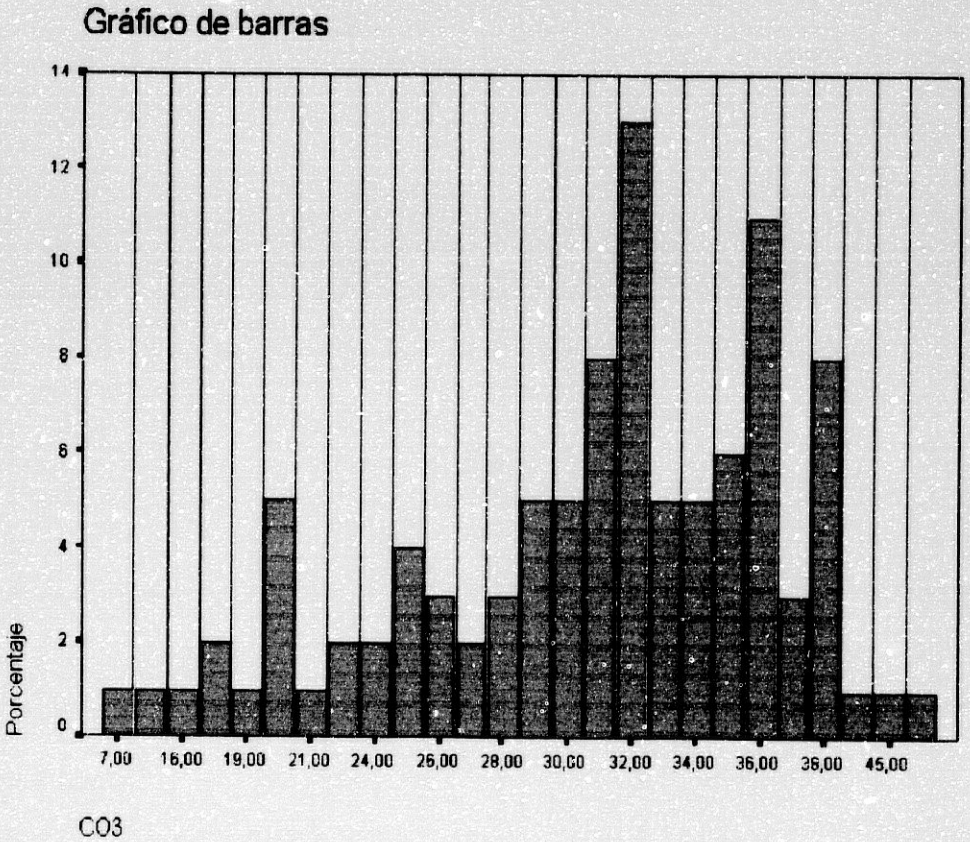


Tabla n° 33: Gráfico de la variable 3 (Bloque II).

4. También son capaces de seleccionar la respuesta correcta entre cuatro opciones (multiple choice) para completar una oración, ya que en los tres ejercicios de esta apartado FIID, GIIA, LIIA la frecuencia fue alta (véase tabla n°34).

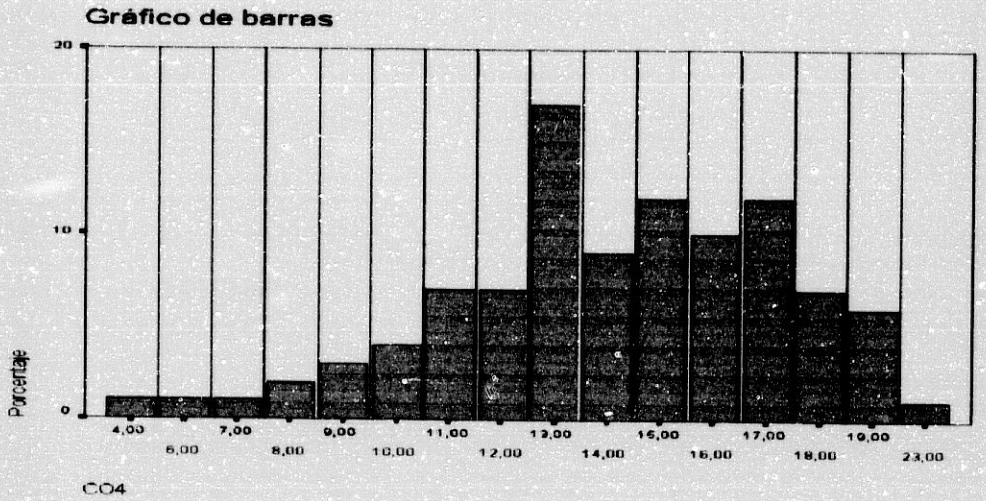


Tabla n° 34: Gráfico de la variable 4 (Bloque II).

5. El número de frecuencias en todos los ejercicios IIIB, KIIA, UIIB, VIIA, WIIA, XIIA, ha sido medio bajo, lo cual demuestra las dificultades que tienen los alumnos para comprender el lenguaje literario (véase tabla n° 35).

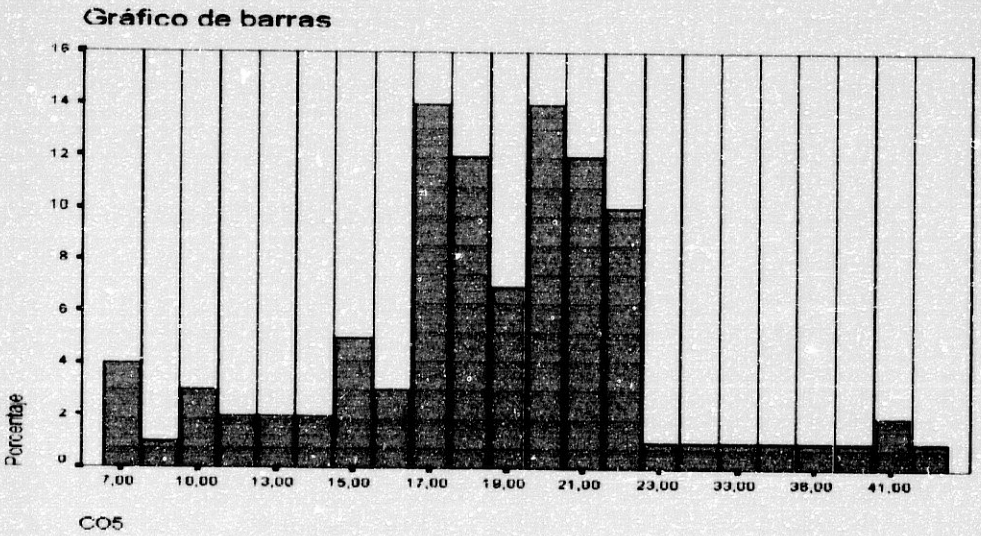


Tabla n° 35: Variable II, apartado 5.

6. Por último, los dos ejercicios en los que tenían que utilizar el léxico para describir a personajes SIIB, YIIC, han tenido la frecuencia alta (véase tabla n° 36).

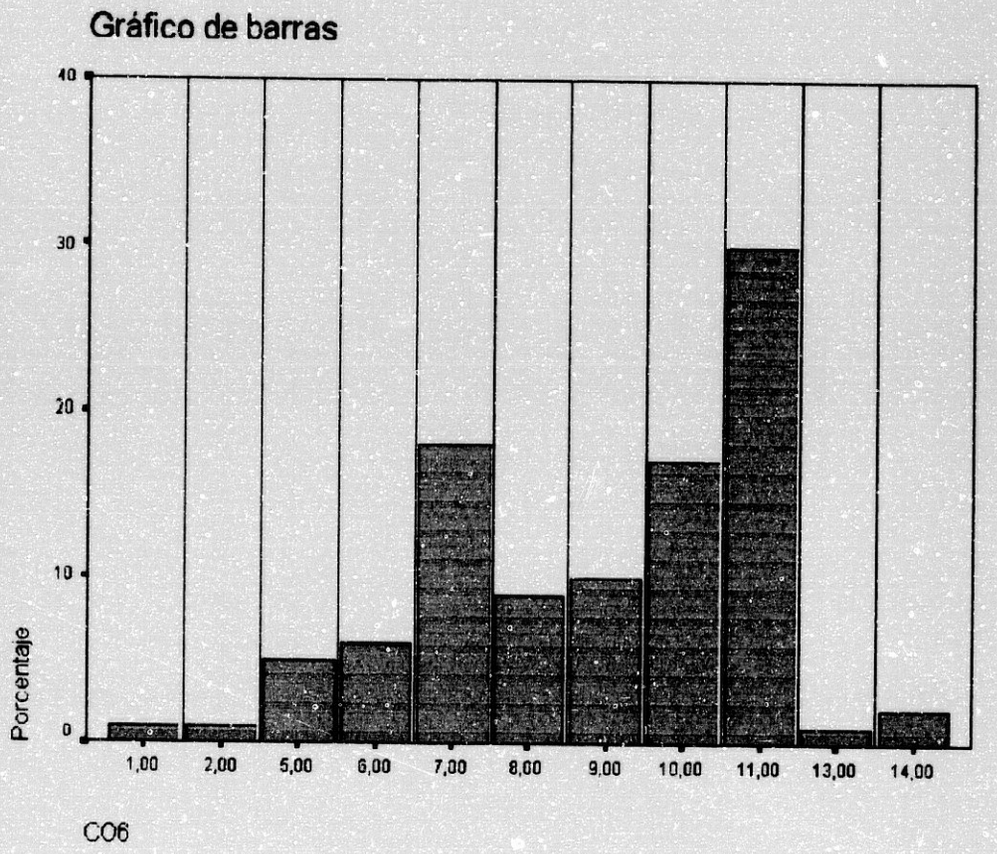


Tabla n° 36: Gráfico de la variable 6 , (Bloque II).

5.7.3. Resultados de las variables de lenguaje

1. Las frecuencias indican que la referencia anafórica no presenta problemas, ya que de los cuatro ejercicios dos HIIIA, YIIIA dieron un indice alto, uno TIIIA medio alto, y otro medio NIIIA. Lo cual implica que saben encontrar los antecedentes de los elementos anafóricos y su papel cohesivo en el texto (véase tabla n° 37).

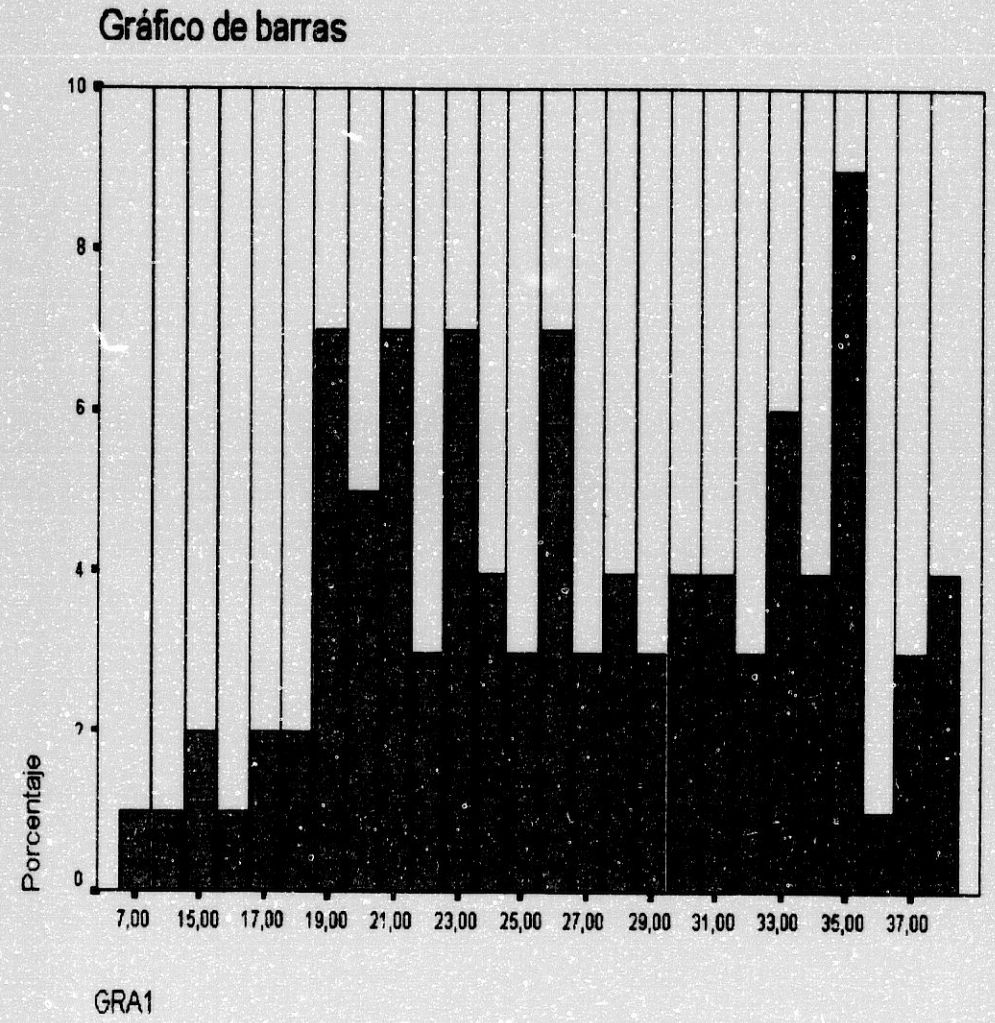


Tabla n° 37: Gráfico de la variable 1, (Bloque III).

2. La identificación y clasificación de estructuras paralelas y la definición del tipo de paralelismo dio como resultado de los cuatro ejercicios dos; FIIIB, JIIIB obtuvieron una puntuación media alta, uno KIIIA puntuación media y el ejercicio PIIIB baja (véase tabla n°38).

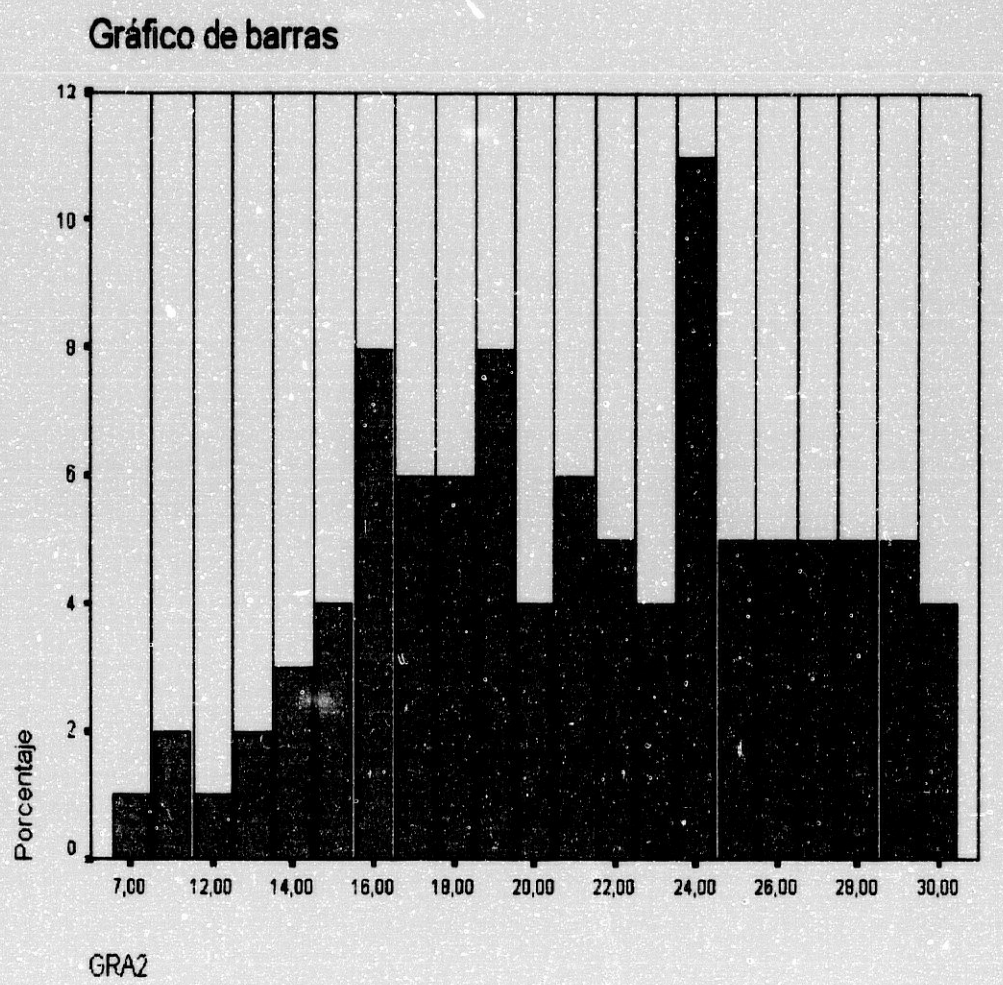


Tabla n° 38: Gráfico de la variable 2, (Bloque III).

3. Los ejercicios referentes al uso de estructuras gramaticales (linking words, preposiciones, etc.), han tenido una indice de frecuencia aceptable, de los seis, dos; GIIIA, PIIIA ha dado un nivel alto, otros dos OIIIA, QIIIB medio-alto, y los ejercicios IIIIB, VIII un nivel medio (véase tabla n° 39).

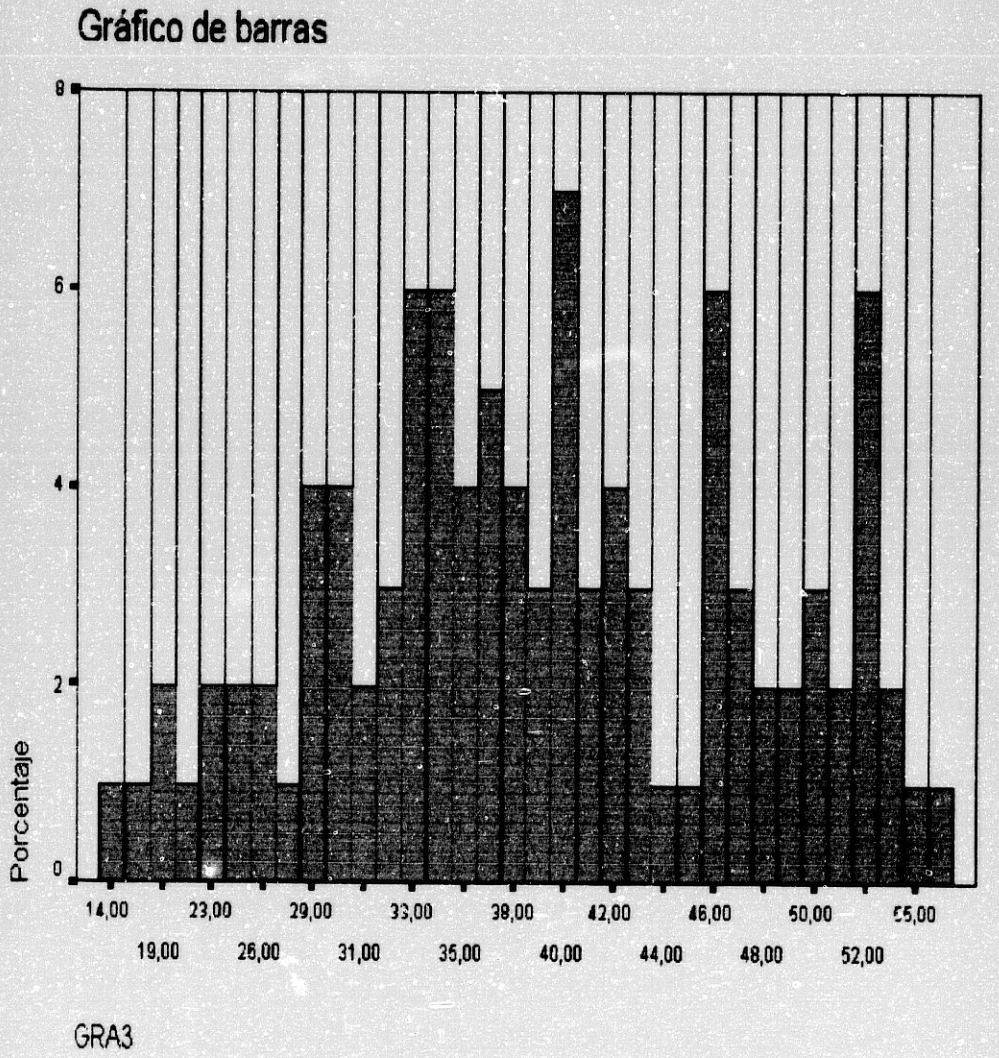


Tabla n° 39: Gráfico de la variable 3, (Bloque) III.

4. Los ejercicios referidos al estilo indirecto, también dieron un índice de frecuencia medio GIIIB y alto WIIIB. Se puede deducir que el uso de las estructuras gramaticales, en general, les permite responder acertadamente en este tipo de ejercicios (véase tabla n° 40).

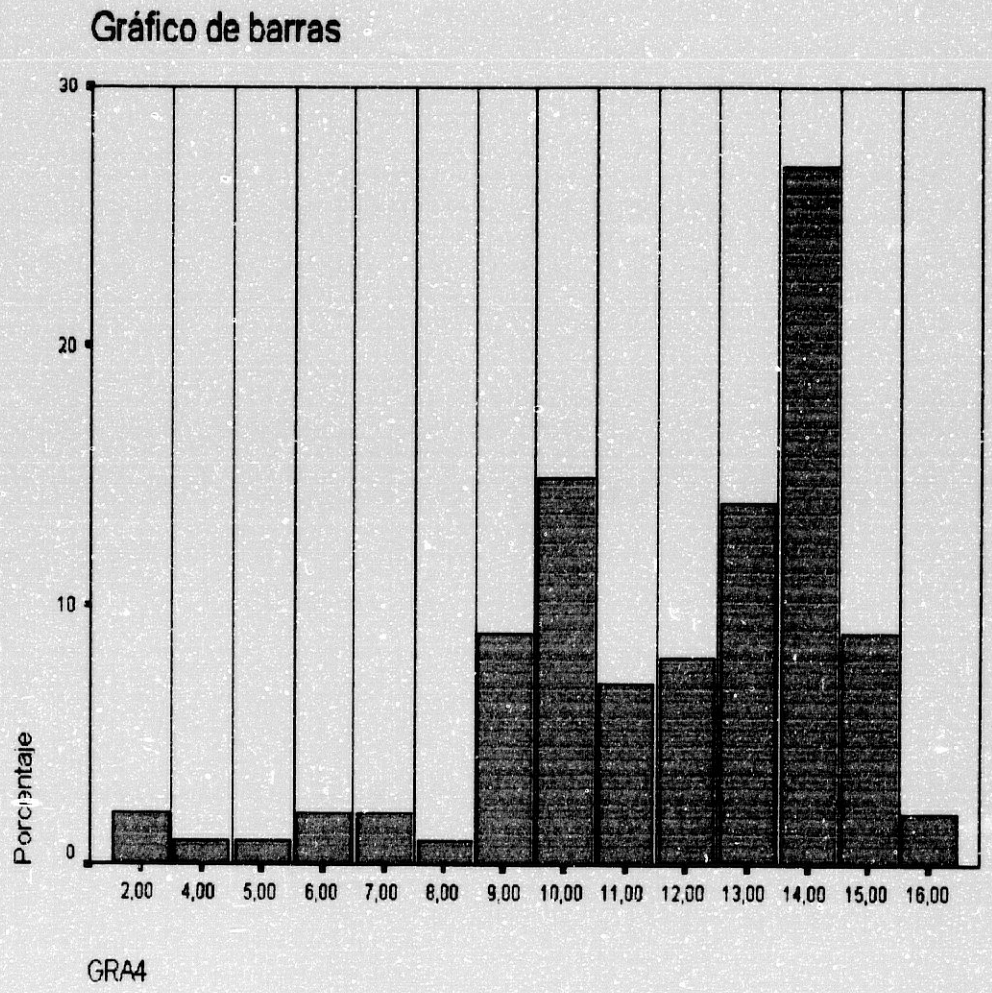


Tabla n° 40: Gráfico de la variable 4, (Bloque III).

5. Cuando se trata de buscar en el texto palabras o expresiones que guarden relación con otras el índice de respuestas es alto. Esto se puede deber a que los alumnos tienen un indice de referencia que les puede servir de ayuda FIIIA (véase tabla n° 41).

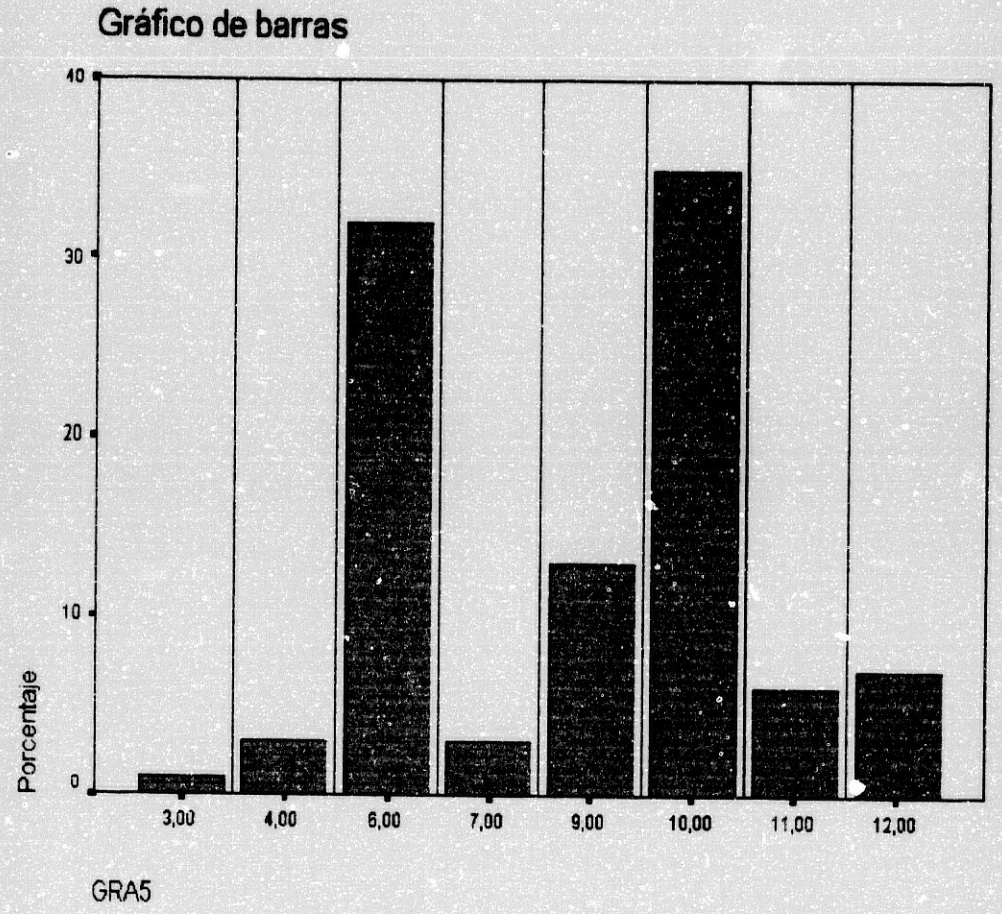


Tabla n° 41: Gráfico de la variable 5, (Bloque III).

6. En las agrupaciones semánticas el nivel, sin embargo, es más bajo. Como podemos observar al ver que de los ocho ejercicios solamente uno JIIID dio un indice medio-alto, de los siete restantes cinco FIIIC, KIIIB, MIIIF, QIIIA, RIIIB un nivel medio, y dos medio bajo. Podemos suponer que para el alumno es más difícil asimilar los significados de este tipo léxico cuando no tienen un punto de referencia como en el caso de la subvariable anterior (véase tabla n° 42).

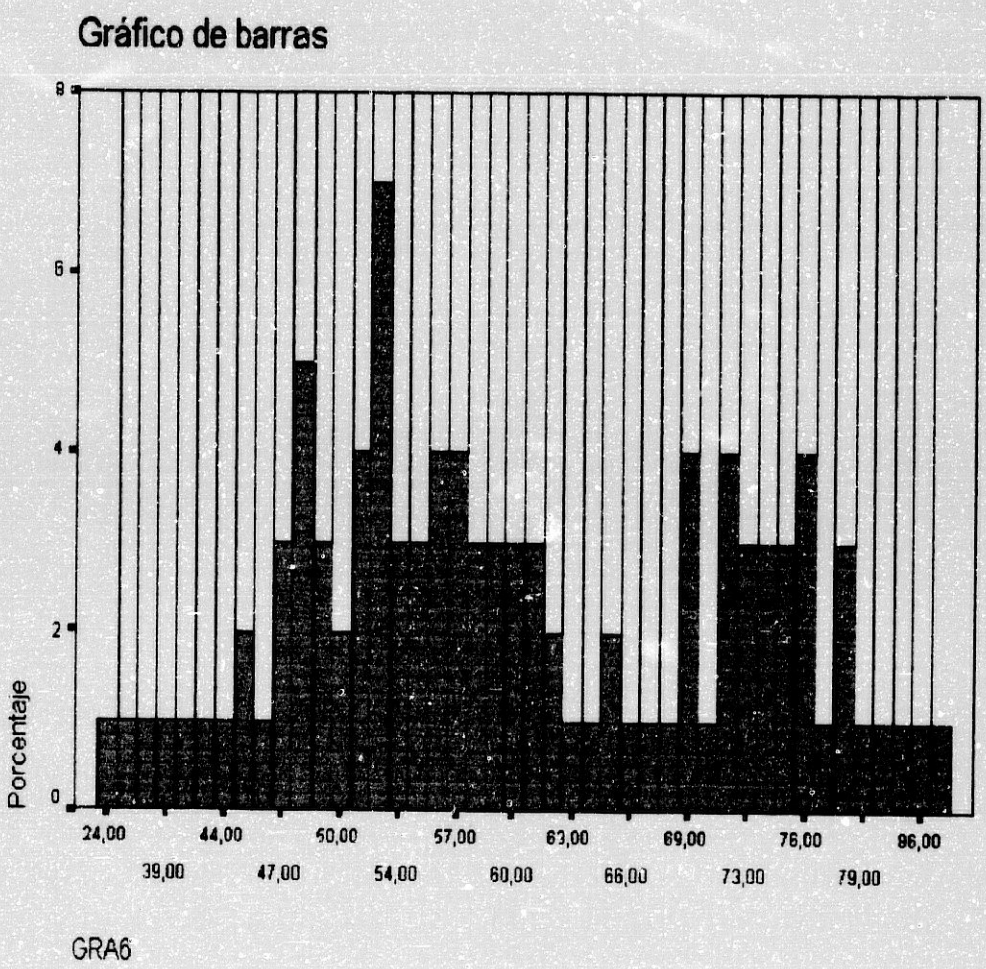


Tabla n° 42: Gráfico de la variable 6, (Bloque III).

7. El uso del léxico en otro contexto también ha dado resultados bajos. Lo cual puede demostrar que o bien el alumno no conoce el significado o que, aun conociéndolo es incapaz de formar una oración en la que aparezca dicho item léxico. De los seis ejercicios tres, FIIID, HIIIE, SIIIB dieron una frecuencia baja, uno IIIIC medio-bajo, y otros dos JIIIC, RIIID medio (véase tabla n° 43).

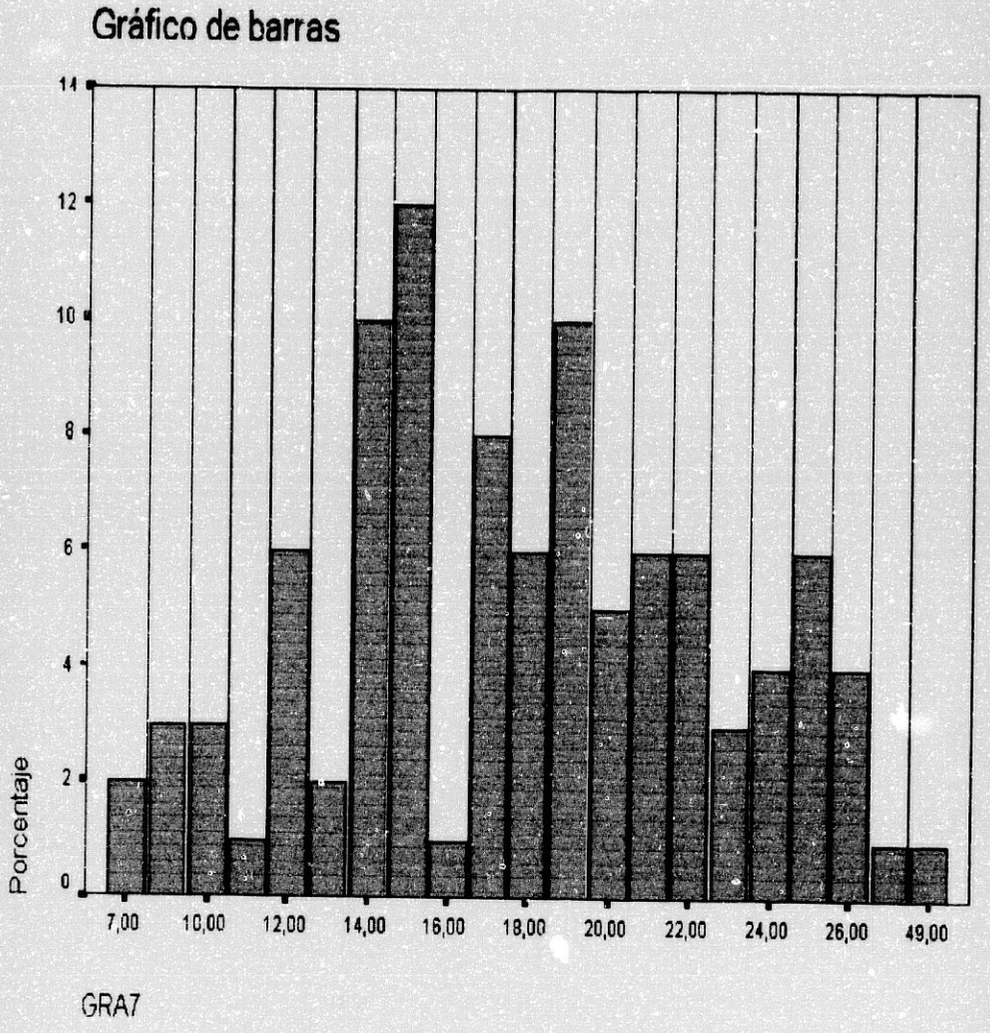


Tabla n° 43: Gráfico de la variable 7, (Bloque III):

8. El significado de arcaísmos es otro ejercicio que presenta un nivel de respuestas medio-bajo JIIIA y bajo MIIIC. Estos resultados son lógicos si pensamos que se trata de palabras y expresiones de uso exclusivamente literario y que pertenecen a un tipo de lenguaje propio de los siglos XVII y XVIII (véase tabla n° 44).

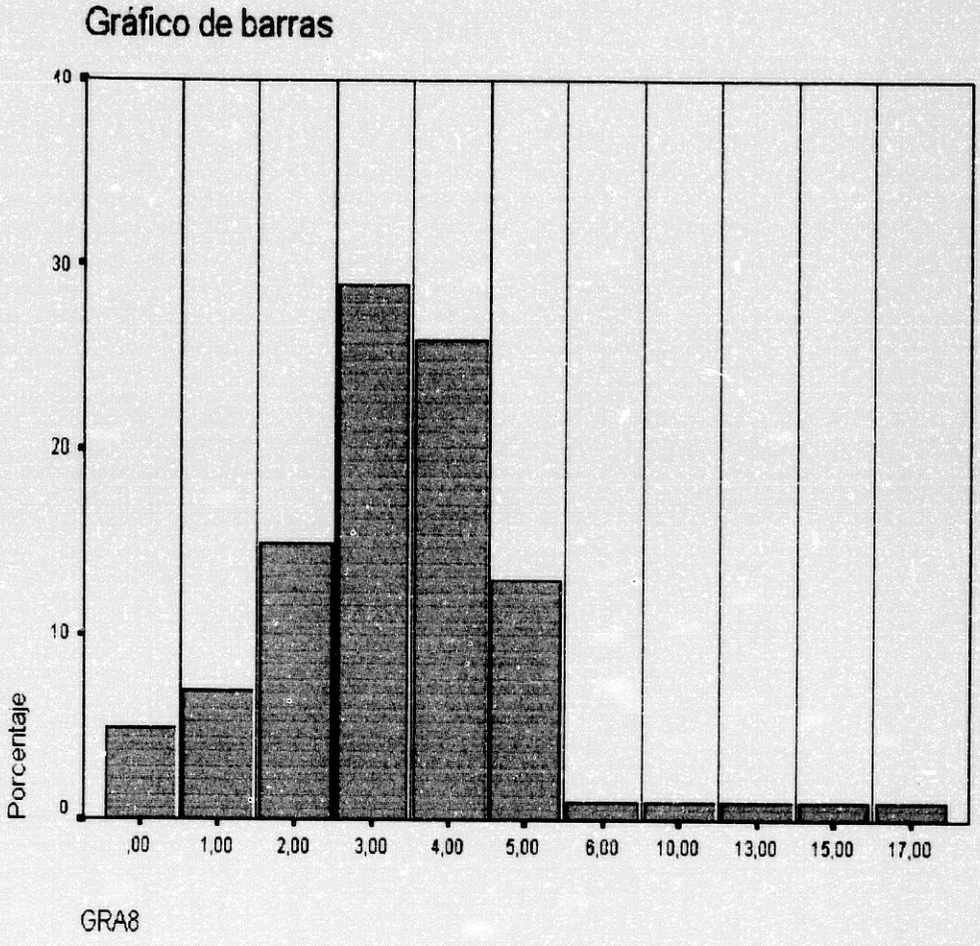


Tabla n° 44: Gráfico de la variable 8, (Bloque III).

9. Las frecuencias de esta subvariable muestran unos resultados que van desde un porcentaje medio; IIIIA, LIIIA, MIIIE, OIIIB, QIIIC, RIIIC, UIIIC, UIIID, XIIIA, YIIIB, medio bajo ÑIIIB, VIIID y bajo HIIIB, NIIIB, TIIIB, WIIIA. Por lo que podemos deducir que los alumnos no poseen una riqueza léxica suficiente que le permita dar nombres de sinónimos de palabras que pertenecen al lenguaje de los textos literarios (véase tabla n° 45).

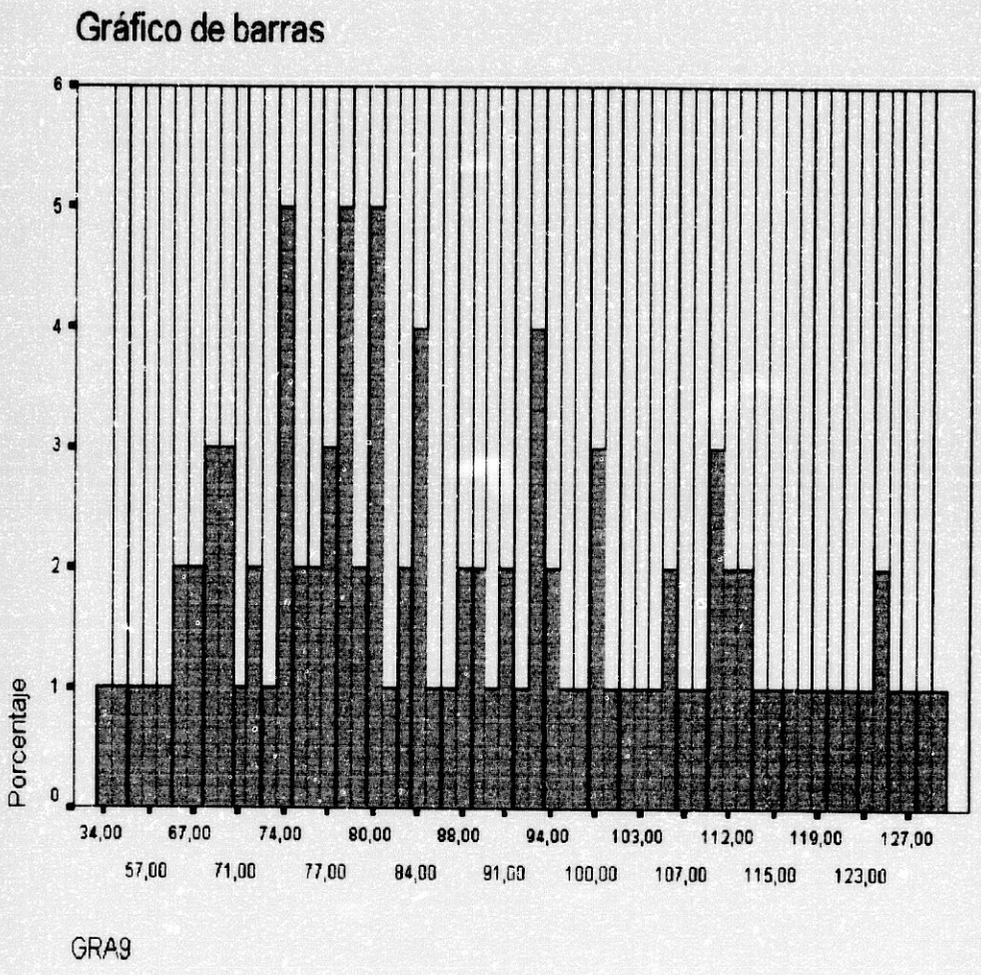


Tabla n° 45: Gráfico de la variable 9, (Bloque III).

10.Con los antónimos la proporción de ejercicios en los que el nivel es bajo aumenta, no solamente no hay ninguno que de un valor medio, sino que de los seis bloques solamente dos; KIIIC, MIIID dan una frecuencia media-baja, y en las cuatro restantes SIIIA, UIIIB, TIIIC, VIIIC la frecuencia es baja. Podríamos señalar que en el caso del ejercicio SIIIA correspondiente al texto de Oscar Wilde, de los 100 sujetos, 72 no conocían el antónimo de ningún elemento léxico (véase tabla n° 46).

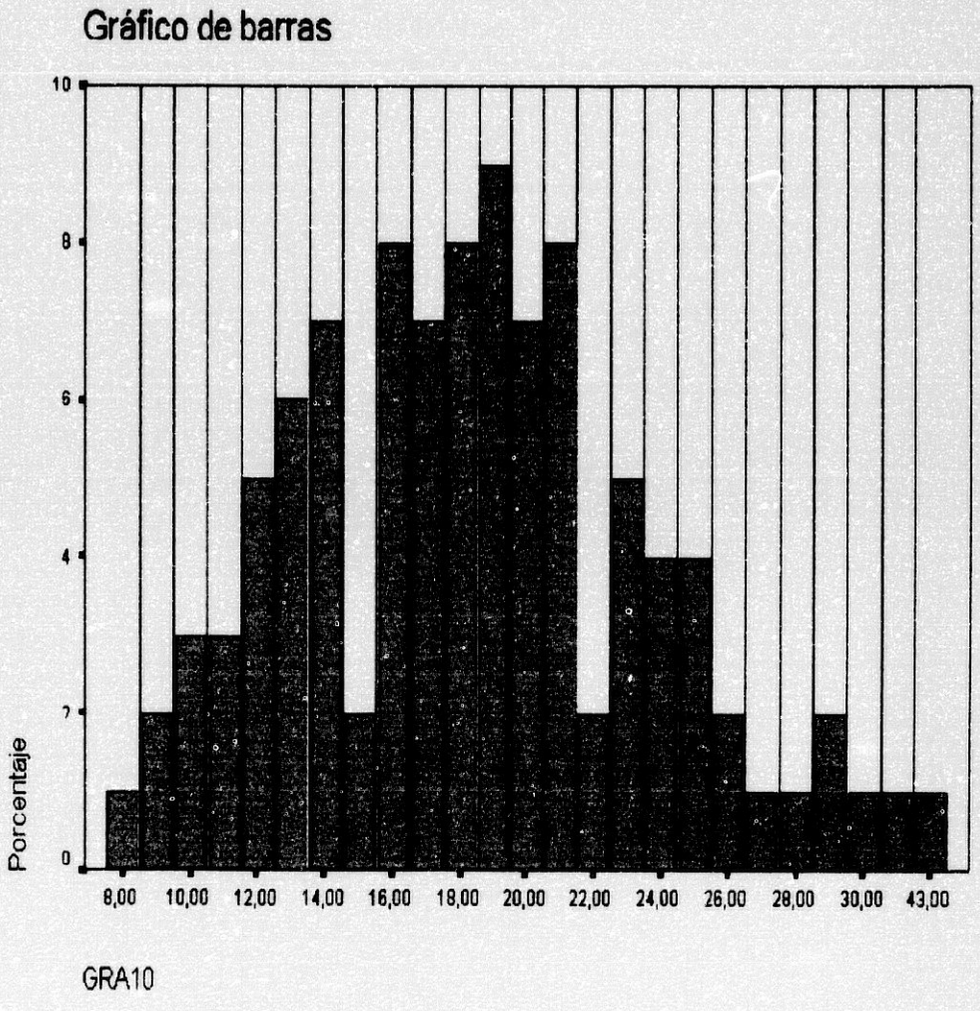


Tabla n°46: Gráfico de la variable 10, (Bloque III).

11. La capacidad de asociación del léxico a los personajes, destacando las características de los mismos, es una destreza, que en términos generales, tiene un indice de frecuencia medio MIIIB, XIIIB y alto ÑIIIA. De nuevo podemos ver como al tener un indice de referencia, en este caso el personaje, se facilita la asociación de significados. (Véase tabla n° 47).

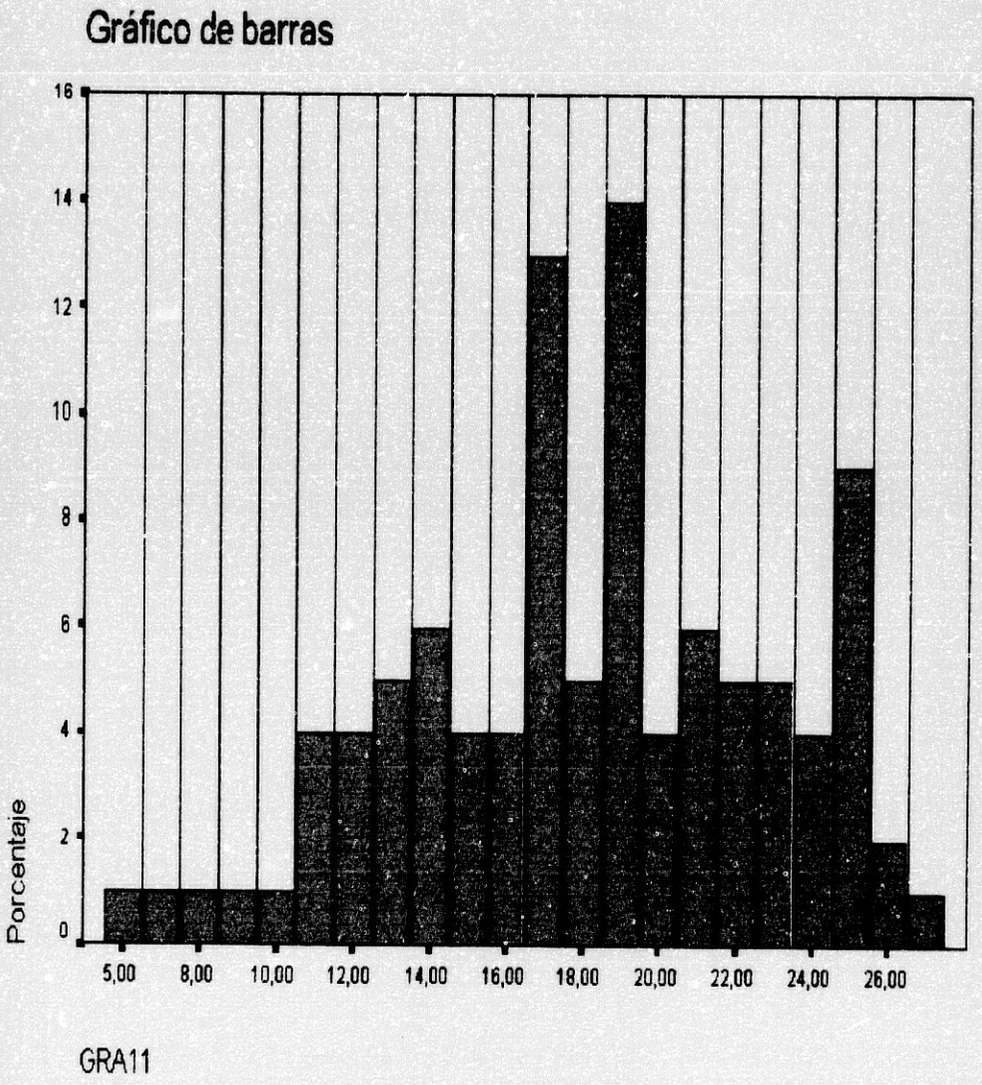


Tabla 47: Gráfico de la variable 11, (Bloque III):

12. La explicación de palabras y expresiones, propias del lenguaje literario, presenta una gran dificultad para los alumnos, las frecuencias son bajas en los tres casos RIIIA, SIIIC, UIIIA.(véase tabla 48).

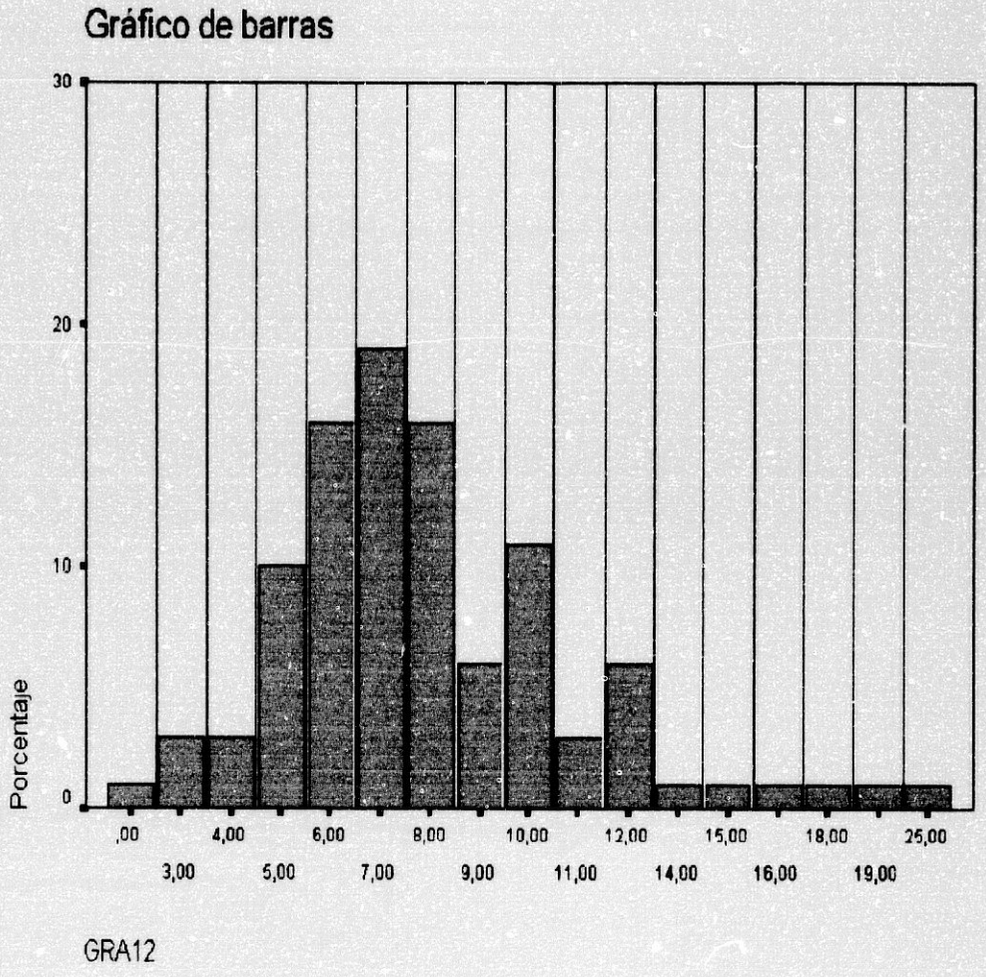


Tabla nº 48: Gráfico de la variable 12, (Bloque III).

13-19. El resto de las subvariables se corresponden con las figuras del lenguaje, a la vista de los indices de frecuencias hay que resaltar que todas ellas, excepto dos, las que se refieren a la rima IIIIF y la ironía OIIIC que han dado un nivel medio-bajo, han tenido un porcentaje de respuestas bajo. Con lo cual podemos deducir que el nivel de inglés de los alumnos no es suficiente para que puedan reconocer y entender los significados de esta desviaciones semánticas (véanse tablas n°49-55).

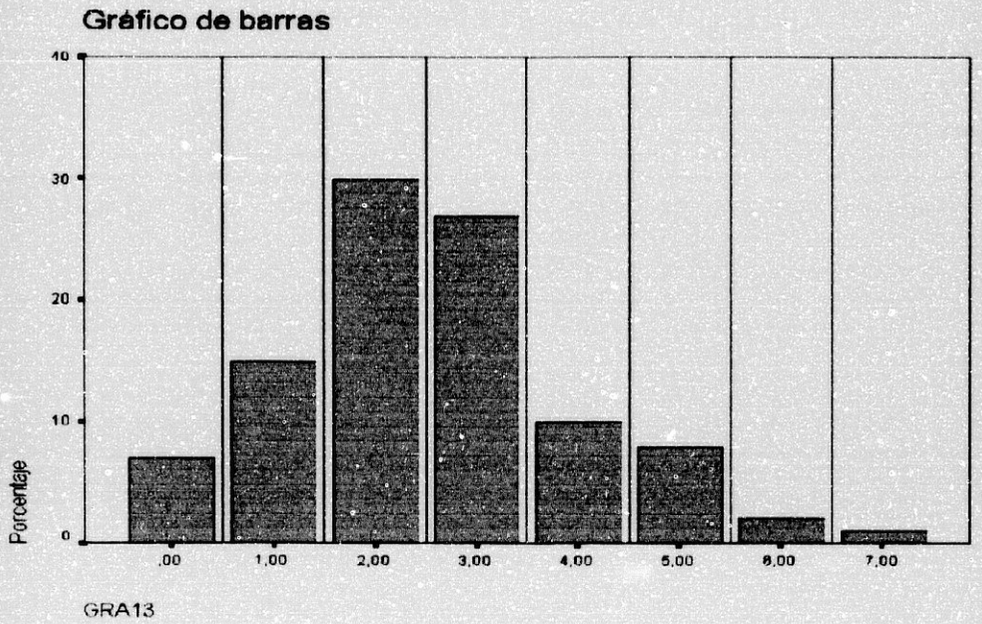


Tabla n° 49: Gráfico de la variable 13 (Bloque III).

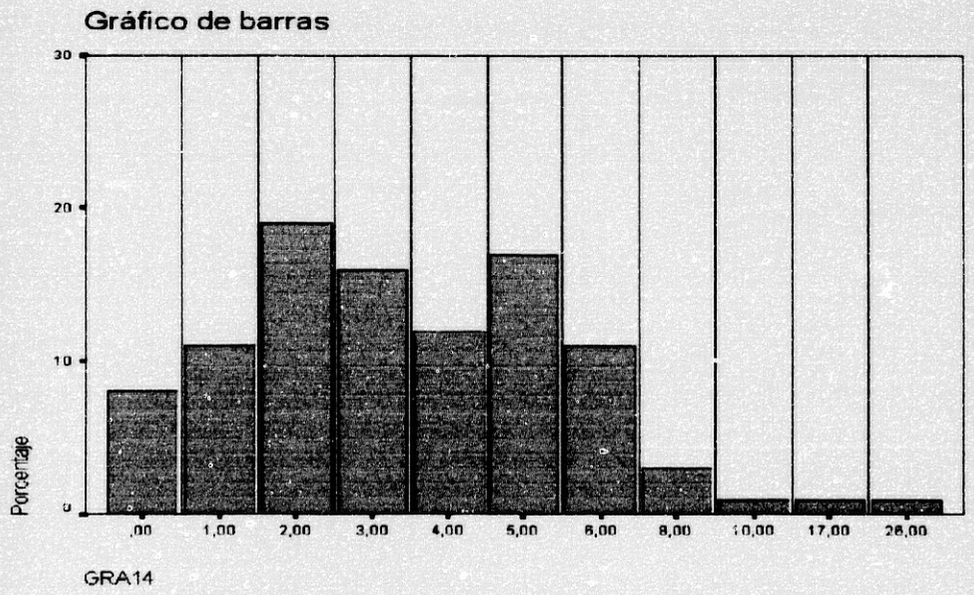


Tabla n°50: Gráfico de la variable 14, (Bloque III).

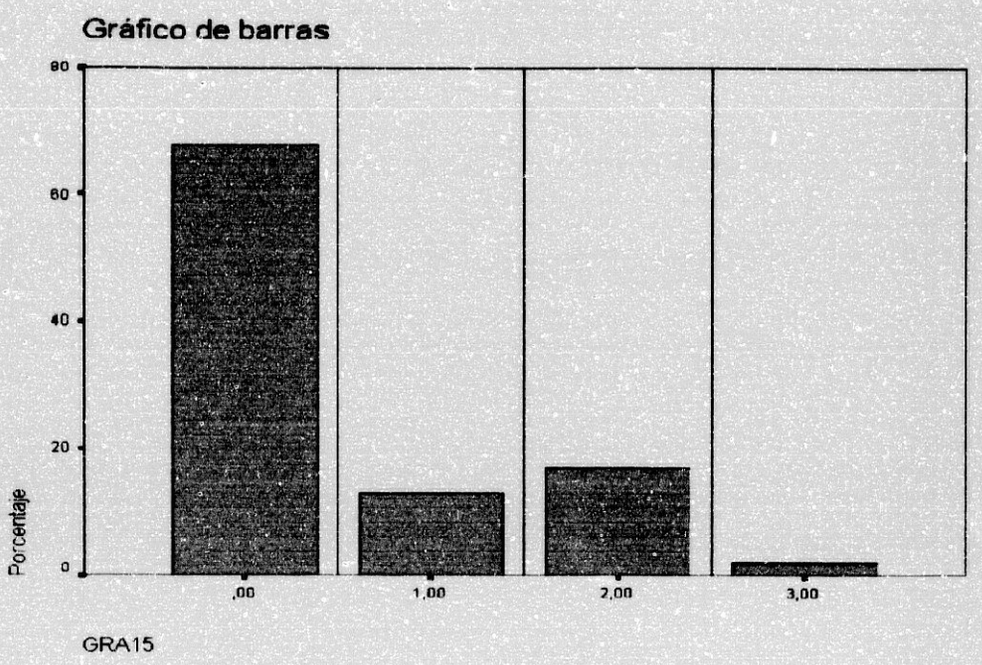


Tabla 51: Gráfico de la variable 15, (Bloque IiI).

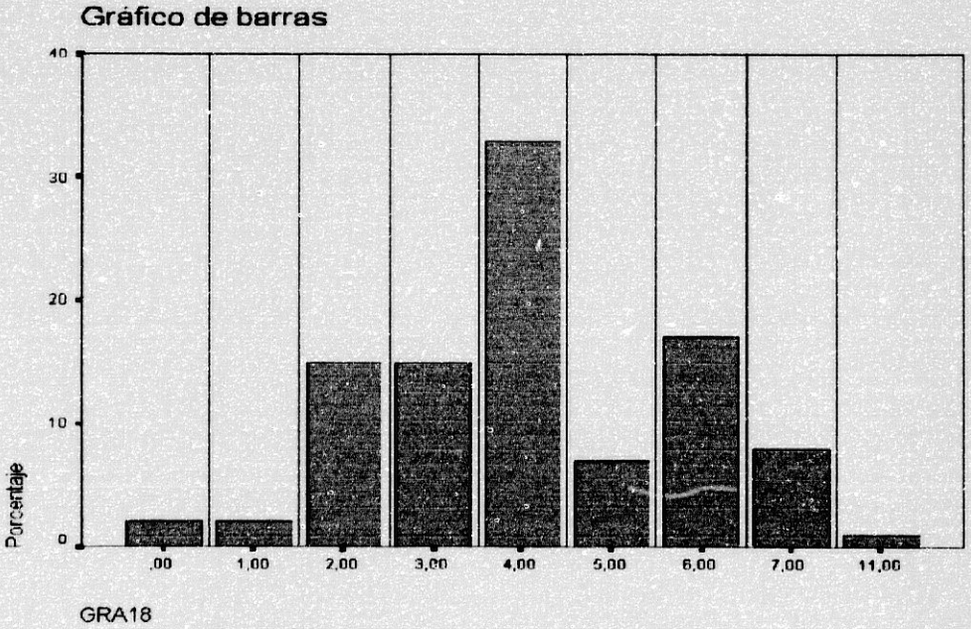


Tabla n° 52: Gráfico de la variable 16, (Bloque III).

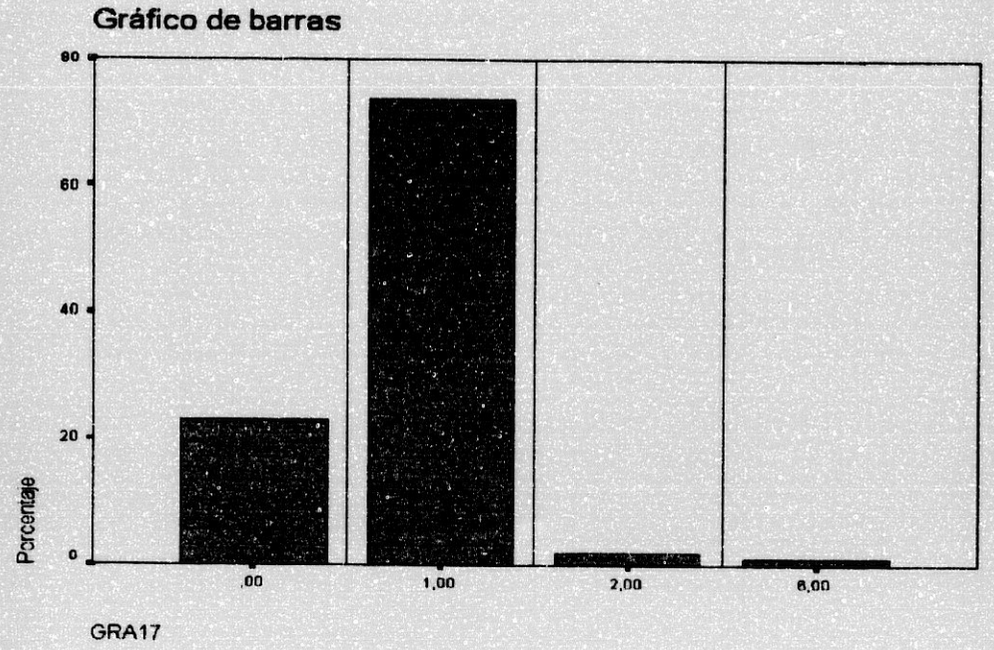


Tabla n° 53: Gráfico de la variable 17 (Bloque III).

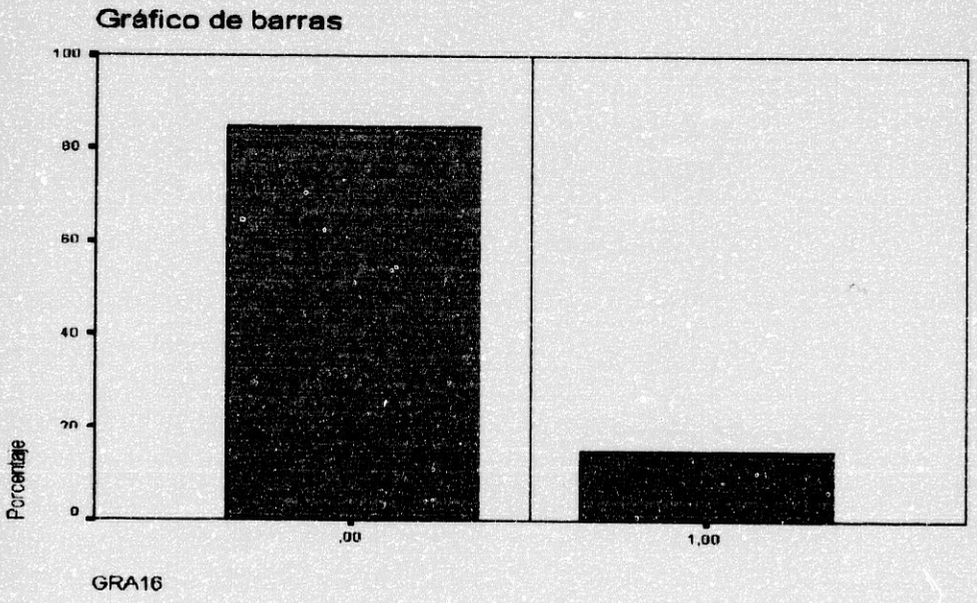


Tabla 54: Variable III, apartado 18.

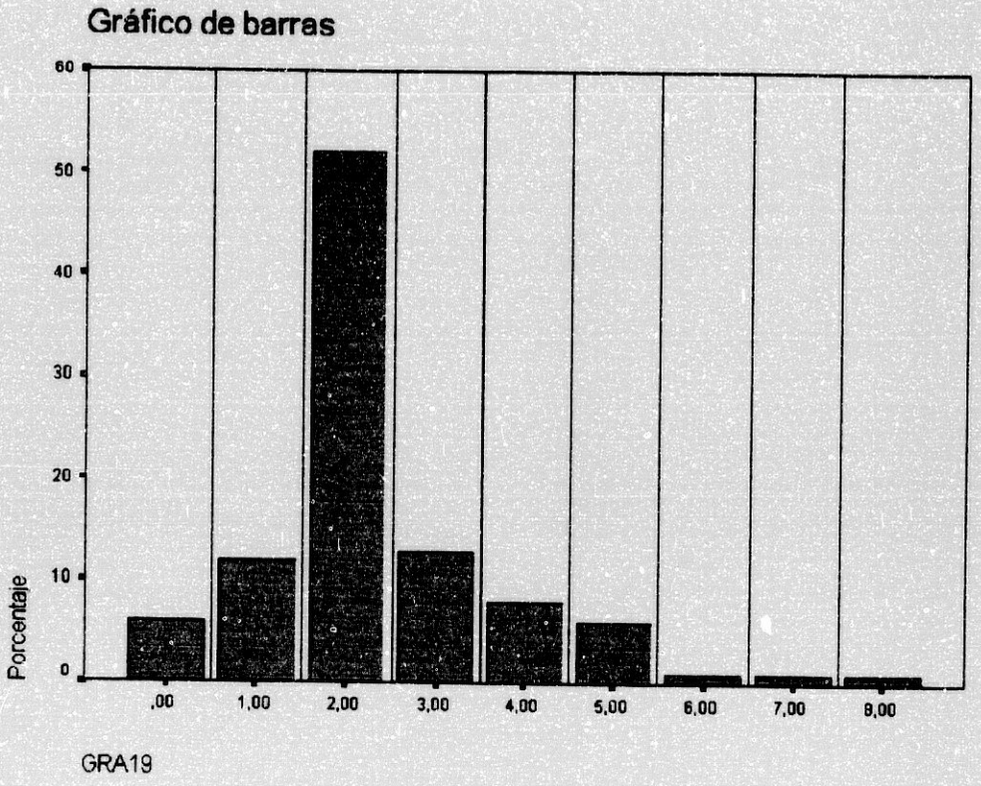


Tabla n° 55: Gráfico de la variable 19, (Bloque III).

CAPITULO VI: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

6.1. Conclusiones

De los resultados de los tests, podemos obtener las siguientes conclusiones:

1) El índice de respuestas es alto, o medio-alto con respecto a las variables que implican las siguientes destrezas:

- Dividir el texto en párrafos y resumir el tema de cada uno de ellos.
- Averiguar cual es la idea principal de cada párrafo.
- Reconocer como la división de un poema en estrofas ayuda a estructurar el mensaje.
- Resumir las ideas del texto.
- Utilizar la información textual para completar un mapa.
- Responder a preguntas relacionadas con el cuándo, dónde, quién, qué y por que de la acción.
- Ordenar ideas sobre el texto y encontrar frases que se correspondan con las mismas.
- Encontrar frases en el texto que sirven de cohesión textual.
- Responder a preguntas de comprensión textual.
- Completar oraciones sobre el contenido del texto.
- Distinguir en términos generales si una frase es verdadera o falsa.
- Seleccionar la respuesta correcta entre cuatro opciones (multiple choice).
- Encontrar los antecedentes de los elementos anafóricos y su papel cohesivo en el texto.
- Utilizar estructuras gramaticales (linking words, preposiciones, etc.).
- Transformar oraciones de estilo directo en estilo indirecto.

Lo que nos puede llevar a concluir que si observamos dichas destrezas podremos apreciar como en general coinciden con aquellas que los alumnos han venido desarrollando en los estudios de inglés que han seguido antes de ingresar en la Universidad y que se recogen, a modo de repaso en el programa de las asignaturas que se imparten en este centro en el primer curso de la especialidad de Lengua Extranjera, titulada "Idioma Extranjero", y Morfosintaxis y semántica de segundo curso.

2) El nivel de los alumnos es medio en cuanto a las siguientes destrezas:

- Utilizar el argumento como elemento cohesivo dentro del texto.
- Identificar y clasificar estructuras paralelas y definir el tipo de paralelismo.
- Agrupar palabras por su connotación semántica.
- Descubrir como se reflejan en el texto hechos contextuales
- Sinónimos.

3) Los alumnos dieron un indice de respuestas bajo respecto a:

- Estructurar el texto según las acciones del personaje principal.
- Utilizar items léxicos en otros contextos .
- Conocer el significado de arcaísmos.
- Antónimos.
- Explicar significados de palabras y expresiones, propias del lenguaje literario.
- Identificar las figuras y tropos.

Dichos resultados nos pueden llevar a concluir que los alumnos tienen poco desarrolladas aquellas destrezas necesarias para comprender aquellas características del lenguaje que se consideran propias de los textos literarios.

6.2. Implicaciones didácticas

De las conclusiones obtenidas podemos obtener dos implicaciones didácticas, la primera es de tipo teórico. Pensamos que es necesario un enfoque que ponga más énfasis en la enseñanza-aprendizaje de los componentes que configuran la literariedad tanto a nivel de estructura textual y contenido como del lenguaje del texto. Creemos que los alumnos deben conocer conceptos tales como la textura, coherencia, cohesión, elipsis, el uso del lenguaje figurativo, etc., porque dicho conocimiento les facilitaría profundizar en el conocimiento de dicha literariedad.

La segunda es de tipo práctico ya que trata de la elaboración de materiales didácticos que permitan a los alumnos desarrollar las competencias lingüística y discursiva. Para ello proponemos un tipo de comentario que pueda demostrar hasta qué punto la relación entre la lengua y la literatura en lengua inglesa puede dar lugar a un enfoque didáctico que, teniendo en cuenta los resultados del estudio, mejore las competencias lingüística y discursiva de nuestros alumnos. Dicho comentario se basa en conseguir toda una serie de objetivos que se pueden agrupar en cuatro bloques:

1. Introducir a los alumnos en el estudio de aquellos autores más representativos de la literatura angloamericana.

2. Lectura de los textos, analizando aquellas características estructurales claves, que distinguen el llamado "texto literario" del "no-literario".

3. Introducir a los alumnos en los aspectos socioculturales angloamericanos.

4. Desarrollar la expresión escrita.

La propuesta didáctica para Bachillerato consta de los siguientes apartados.

- *About the author,*
- *The Text,*
- *Difficult words and expressions,*
- *Understanding the Passage,*
- *Exercises about language,*
- *Relating to the text.*

La propuesta didáctica para alumnos unviersitarios incluye :

- *About the author,*
- *The text,*
- *Textual Structure,*
- *Content,*
- *Language,*
- *Composition.*

6.2.1. Elementos que configuran el texto literario

Teniendo en cuenta los resultados de nuestra experiencia, pensamos que para mejorar los niveles de comprensión textual es necesario que los alumnos tengan claro cúales son los elementos que configuran el texto literario. Proponemos las siguientes definiciones que puedan servir de apoyo teórico para el profesor, junto con algunos ejemplos obtenidos de textos literarios y que puedan servir de apoyo a la definición.

6.2.1.1. La textura

Proponemos que se defina como la relación que existe entre las distintos elementos lingüísticos que componen el texto. Los alumnos han de saber que el mensaje del texto literario no consiste en la yuxtaposición de frases (en el cual se basa la lingüística no textual), porque la significación global del mensaje es más rica y compleja que la suma de los significados de las frases aisladas. Halliday y Hasan definen la textura de la siguiente manera:

> *There is some specific kind of meaning relation that is critical for the creation of texture, that is why one element is interpreted by reference to another.* (Halliday and Hasan, 1976: 11)

La textura es una de las propiedades de los textos literarios que servirán, incluso, para definir la literatura, aquello que separa la comunicación literaria de la comunicación corriente. Reyes (1997) define la textura en los siguientes términos:

> *En efecto: aparte del posible ornato, aparte de los vocablos recargados de tradición poética, aparte de la intertextualidad literaria (evocaciones, alusiones, citas), aparte (en ciertos casos) de la mayor densidad u originalidad en las figuras retóricas, lo que hace que el texto literario tenga un modo distinto de significar, es su carácter de lenguaje en aislamiento: la textura literaria queda modificada por la descontextualización (deliberada) del mensaje. (Reyes, 1997: 67)*

6.2.1.2. El registro

Lo podemos definir en clase, de modo general, como el empleo que un locutor determinado hace de la lengua según las clases sociales, la clase de escritura que se quiera realizar, el argumento que se quiera desarrollar, etc.

Los alumnos deberían de observar como el escritor utiliza distintos registros buscando efectos estilísticos, mediante la realización de ejercicios que combinen los aspectos lingüísticos con la situación que rodea el texto. Otros ejercicios que pueden ayudar a entender las características del registro son aquellos en los que se pide que busquen los efectos expresivos del texto mediante la mezcla de los estilos, el desequilibrio entre el contenido y la forma de expresión , la transposición del lenguaje familiar, desformalizado, en forma literaria, etc.

6.2.1.3. La cohesión

Debemos poner énfasis en que la cohesión es la que establece los lazos semánticos entre las distintas oraciones. Quirk (1985a) define la cohesión como la realización lingüística de las relaciones pragmáticas entre las distintas oraciones de un texto. En un texto literario la cohesión es creada generalmente por la textura, pero a pesar de esto la densidad de los lazos cohesivos varía enormemente de un texto a otro. Para comprender el texto el alumno deberá buscar elementos estructurales que le den cohesión, de otro modo el texto le resultará incompleto o falto de sentido.

> *If he finds evidence in the situation, the reader can accept the passage in question as a complete text. If not, he has to seek textual evidence, and therefore to assume that the original passage is related to some preceding piece by cohesion, otherwise he can only regard it as incomplete.* (Halliday and Hasan, 1976:54).

Halliday y Hasan (1971) clasifican los elementos cohesivos en cinco grupos; conjunción, referencia, sustitución, elipsis y cohesión léxica.

Muchos han sido los estudios sobre la cohesión textual[1], dichos estudios demuestran que los textos tiene unas estructuras definidas que pueden clasificarse en modelos. La cohesión implica que las oraciones que componen un texto tengan más significado en bloque que por separado.

6.2.1.4. La coherencia

A continuación debemos demostrar que para que el texto se pueda comprender ha de ser semánticamente coherente. La coherencia depende de la cohesión, a mayor cohesión textual el texto estará más claro, será menos ambiguo y mas coherente. La coherencia textual está reforzada por la cohesión, aunque un texto puede resultar coherente sin que aparezcan elementos cohesivos (Widdowson, 1978). La coherencia es lo que hace que el texto sea comprensible, lo que da sentido al texto. Beaugrande y Dressler (1981) opinan que tanto la cohesión como la coherencia son dos de las condiciones que debe reunir un texto. La cohesión es un elemento objetivo que se reconoce automáticamente, mientras que la coherencia es subjetivo y su apreciación depende del lector.

Hoey (1991) se refiere a la repetición de elementos textuales con el nombre de *bindings*, que a su vez, pueden llegar a conformar una red, *net*, y les atribuye un efecto estilístico. Hasan (1984) opina que los elementos textuales pueden estar relacionados entre sí formando una cadena, mientras que Winter (1974) considera que es más importante saber reconocerlos en el texto que hablar de cómo se pueden clasificar o agrupar. Para este lingüista las oraciones que componen un texto o bien están ordenadas siguiendo una secuencia lógica y temporal, o bien pueden estar emparejadas o compartir elementos comunes que transmiten la misma información.

[1]Entre ellos podemos citar los de van Dijk (1972), Grimes (1975), Pike and Pike (1977), Longacre (1983), Granstein y Thiele (1987), Hoey (1991) y Goldman y Murray (1992).

6.2.1.5. La conexión referencial

Proponemos que la conexión referencial se clasifique en *deíctica, anafórica, catafórica* y *exofórica*. La deixis localiza e identifica a las personas, objetos, acontecimientos y actividades sobre las que hablamos o escribimos en relación con el contexto espacial y temporal. Según Lyons, podemos definir la deixis en los siguientes términos:

> *The term "deixis" (which comes form, a Greek word meaning "pointing" or "indicating") is now used to refer to the function of personal and demonstratives pronouns, of tense and of a variety of other grammatical and lexical features which relate utterances to the spational-temporal co-ordinates of the act of utterance.* (Lyons 1977:636)

La categoría gramatical de persona depende de la noción del papel del participante y de cómo se plasma en la gramática de las distintas lenguas. En inglés los pronombres personales de primera y segunda persona, singular y plural son una categoría deíctica, ya que la interpretación referencial de los dos términos marcados del sistema *I, We, You* (1ª y 2ª personas) se determina en relación con el hablante/escritor y el/los receptor/es del mensaje.

Deberemos introducir actividades que ayuden a comprender que los pronombres demostrativos *this, that* pueden funcionar también como determinantes; son los únicos miembros de ambas clases que tienen flexión de número, y funcionan como deícticos cuando señalamos algo por primera vez, cuando localizamos a los participantes en un contexto. El contraste entre ambos radica en la proximidad del referente respecto del emisor: *this* señala cercanía y *that* lejanía:

De la misma manera debemos aclarar que el artículo determinado *the* puede funcionar sintácticamente igual que *this* y *that* cuando éstos actúan como adjetivos/ determinantes, pero

el artículo es indiferente en cuanto a la proximidad o lejanía . Desde el punto de vista de la gramática diacrónica, parece ser que el artículo determinado procede de la forma no acentuada *that* en algunas posiciones. Formal y semanticamente ocupa un lugar intermedio entre el pronombre y el demostrativo. Los adverbios de lugar *here, there* expresan el mismo contraste deíctico que *this* y *that* en cuanto a la relación espacial. Debemos distinguir el segundo caso de referencia textual, que se llama anafórica, de la deixis textual (la unión entre la función deíctica y anafórica de los pronombres) por la formulación tradicional de la noción de referencia pronominal según la cual un pronombre se refiere a su antecedente. La referencia anafórica la define Lyons de la siguiente manera:

> *There are, in fact, two ways of defining the notion of anaphoric reference; the pronouns refer to its antecedent, and this is perhaps the more traditional formulation of the relation between a pronoun and its antecedent. here the term "refer" can be traced back to the the Latin "referre" , which was used to translate the Greek "anapherein"and, in this context meant something like "bring back", "recall" or "repat". Alternatively we can say that a pronoun refers to what its antecedent refers to.* (Lyons, 1977:660)

Sería conveniente profundizar en determinados ejercicios que traten de destacar el uso de pronombres y determinantes como elementos referenciales mediante los cuales conocemos la identidad de lo que estamos hablando. La tercera persona de los pronombre personales se utiliza para referirnos a alguien o algo previamente mencionado, el pronombre *he* se refiere al género masculino, *she* al femenino y el pronombre *it* se puede considerar una variante sintáctica de *that*, lo "no-personal", es decir, ni masculino, ni femenino:

La referencia anafórica implica volver atrás en el texto para buscar el referente. Las estructuras gramaticales que suelen representar esta función son los pronombres personales *he/she/they/them*, que se pueden descodificar con mayor facilidad. Además de la explicación

teórica, es necesario que los alumnos vean ejemplos de estos usos en el lenguaje literario. Con este fin, proponemos algunos que puedan servir de referencia al profesor:

1) *At last I burst from him, but he held me back and shut the door.*

(Samuel Richardson)

He hace referencia al amo de Pamela. El lector lo puede identificar fácilmente, pues es el personaje que aparece a lo largo del texto junto con la protagonista.

2) *They had a large library and asked me if the English had any books in their country.*

(Lord Byron)

En el ejemplo nº 2, el pronombre *they* es también fácilmente identificable puesto que se refiere a los monjes del convento de Zafra con los que Byron conversó en su visita a dicho convento.

Desde el punto de vista didáctico el personal neutro *it* puede presentar más problemas porque ya no se refiere a personas concretas sino a hechos que vienen referidos en el texto, como vemos en el siguiente ejemplo:

3) *She was invested, indeed, with the office of judge and critic, and earnestly desired to exercise it, and tell them all their faults, but from doing so every feeling within her shrank she could not, would not dare not attempt it.*

(Jane Austen)

El pronombre *it* hace referencia a un hecho (the fact of being invested with the office of judge and critic).

Otras estructuras que pueden resultar complicadas son los pronombres demostrativos ya que se pueden usar para referirnos a entidades lingüísticas que pueden ser desde lexemas a oraciones. Como podemos ver en los siguientes ejemplos, interpretamos que los demostrativos *this* y *that* se refieren a las oraciones anteriores. Normalmente se usan ambas palabras de forma anafórica no sólo para referirse a sucesos, acciones, y situaciones sino también para acontecimientos pasados, presentes o futuros. *This* se refiere a todo el texto anterior en el ejemplo siguiente:

4) *And in this I think I have given a brief description of my completest misery.*

(Daniel Defoe)

El tercer caso de referencia se llama *catafórico* y ocurre cuando la identidad de los referentes aparecen en oraciones posteriores. La catáfora es un procedimiento semántico fundamental para garantizar la coherencia del texto. En retórica se denomina catáfora a la colocación del sujeto al final de la oración, de tal manera que solamente cuando llegamos a ella adquiere sentido la frase entera, en el ejemplo 5 *them* se utiliza de forma catáforica ya que la referencia del pronombre viene detrás del mismo:

5) *It`s for them. The ladies Araminta, Dafne, Diana, her daughters.*

(Virginia Woolf)

Es necesario explicar que este tipo de referencia se utiliza para mantener la atención del lector ya que este deberá seguir leyendo para poder adivinar la identidad de los referentes:

6) *They'll kill him. They'll....., a great shout suddenly went upfrom the mob.*

(Aldous Huxley)

Además de los pronombres, el artículo determinado también puede actuar de referente catafórico.

El último tipo de función referencial es aquel al que Halliday y Hasan (1976:37-39) llaman "referencia exofórica" cuyo referente es externo al texto. Esta referencia podría plantear problemas de comprensión. Estos elementos referenciales no son auténticamente cohesivos, ya que no aparece en el texto el referente. En los ejemplos 7 y 8, (*he* y *she*) no sabemos a quién se refieren, pero, por otra parte, contribuyen a crear textura, es decir, la sensación de que están leyendo un texto, y no un grupo de oraciones aisladas. Este tipo de referencia puede crear cierta desorientación en el lector. Aunque no suele aparecer con mucha frecuencia, se da en algunos textos poéticos.

7) *He is called by his name.*

(William Blake)

8) *She walks in beauty, like the night.*

(Lord Byron)

6.2.1.6. Sustitución y elipsis

Con estos dos recursos pretendemos que los alumnos aprendan a marcar las relaciones gramaticales. La primera ocurre cuando un item permanece en lugar de otro en el texto y la segunda, cuando no aparece ningún elemento pero se sobrentiende. La elipsis consiste en la omisión , en una oración, de elementos gramaticales que el lector identifica por el contexto. La elipsis es un concepto de la gramática universal, pero cada lengua utiliza distintas opciones gramaticales. En inglés hay tres tipos de elipsis: nominal, verbal y oracional.

Mediante los siguientes ejemplos se puede ver cómo en la elipsis nominal se omite el núcleo del sintagma nominal, (nº 9 y 10); mientras que en la elipsis verbal es el verbo principal el que se omite, (ejemplo nº 11):

9) *I was out of my countenance, but you may well think, but said at last:*

(Samuel Richardson)

10) *I set her on my pacing steed*
and nothing else saw all day.

(John Keats)

11) *Barbara: And will he be better for that?*
Undershaf: You know he will.

(Bernard Show)

Debemos aclarar que la substitución ocurre cuando empleamos un item gramatical en lugar de otro, y que la función de la sustitución es la de evitar que se repitan dos o más elementos dentro de una misma oración. En inglés las estructuras gramaticales que suelen desempeñar esta función son: el pronombre *one(s)*, el verbo auxiliar *do*, el adverbio *so/not*, y el adjetivo *same:*

12) *...but the statuesque Italian remained impassive, and - probably secure in an infallible system which placed his foot on the neck of chance - immediately prepared a new pile.So did a man with the air of an emaciated beau or worn-out libertine.*

(George Eliot).

13) *"I do not understand you," said Sir Thomas, growing rather red.*
"I do, Lord Henry," murmured Mr Erskine, with a smile.

(Oscar Wilde)

6.2.1.7. La conjunción

Proponemos que se presenten las conjunciones como marcadores lingüísticos, elementos cohesivos que se pueden clasificar, signos lingüísticos que tienen una función semántica y discursiva relacionada con la estructura superficial del texto y que crean una unión entre las distintas oraciones. La conjunción es una de las estructuras gramaticales que mantiene la relación entre los distintos segmentos del discurso.

Sería conveniente diferenciar entre conjunción y elipsis, ya que esta última no necesita de referentes textuales. Halliday (1985:306) incluye una lista muy completa de hasta cuarenta conjunciones, aunque son las coordinadas *and* y *but* las que se usan con mayor frecuencia. La conjunción puede unir dos o más nombres (ejemplo 14), adjetivos (ejemplo 15), verbos (ejemplo 16), adverbios, preposiciones y oraciones coordinadas (ejemplo 17) y subordinadas (ejemplo 18):

14) *I had no sense of condition, no thought of heaven or hell.*

(Daniel Defoe)

15) *I turned first stupid and senseless, then brutish and thoughtless.*

(Daniel Defoe)

16) *The lunatic sprang and grappled his troat viciously, and laid her teeth to his cheek.*

(Charlotte Brontë)

17) *There are not fifty genuine professional criminals in London. But there are millions of poor people.*

(Bernard Show)

18) *Seville is a beautiful town; though the streets are narrow, they are clean.*

(Lord Byron)

La conjunción no solamente une oraciones, sintagmas y palabras, sino que marca el cambio de tema en el discurso. La conjunción marca las relaciones semánticas entre oraciones.

6.2.1.8. El orden de palabras y oraciones

No debemos olvidar que una de las características sintácticas del discurso literario es la de no respetar el orden de oraciones dentro del párrafo, de las palabras dentro de la oración e incluso de los elementos de un sintagma. Se ha observado en los estudios sobre el orden de las oraciones que componen un texto (ver Jones and Jones, 1985) que hay ciertas oraciones que llevan la carga semántica que configura el resto del texto. Pues bien, en el discurso no-literario este tipo de oraciones suele comenzar el párrafo, de manera que el lector puede imaginar y prever lo que va a leer a continuación. En el texto literario, sin embargo esto no tiene por qué ser así, de forma que a veces el lector puede encontrarse la oración que lleva la carga semántica, incluso, al final del párrafo, como vemos en el ejemplo siguiente:

19) *Dear mother:*

I have been so occupied since my departure from England that till I could address you a little at lenght I have forborne writing altogether. As I have now passed through Portugal and a considerable part of Spain, and have leisure at this place I shall endeavour to give you a short detail of my movements.

(Lord Byron)

Una propuesta didáctica podría ser la de explicar cómo el orden de los elementos de una oración se altera en el texto literario a partir del orden normal de los mismos y citando ejemplos de aquellas oraciones declarativas más comunes que llevan el siguiente esquema estructural:

Sujeto Verbo Predicado (SVP)

Sujeto Verbo Objeto (SVO)

Sujeto Verbo Complemento Preposicional (SVCP)

Como vemos la oración comienza por el sujeto. Esto se debe a que constituye el eje central alrededor del cual gira el resto de la oración; el verbo ocupa siempre una posición central. En las oraciones interrogativas, sin embargo, es el sujeto el que está rodeado por el auxiliar y verbo principal.

Cuando este orden se altera, generalmente en los textos poéticos, se produce hipérbaton. A continuación podemos citar ejemplos en los que se altera el orden. En el número 20 existe una inversión sujeto/ verbo/objeto, mientras que en el ejemplo 21 la inversión ocurre entre el sujeto/verbo/predicado:

20) *Blood of the Lamb shall wash him clean*
And him shall heavenly arms enfold,
Among the saints he shall be seen
Performing on a harp of gold.
(William Blake)

21) *I saw pale kings and princess too,*
Pale warriors, death pale were they all;
(John Keats)

En el ejemplo siguiente los alumnos pueden observar como la alteración se produce en la posición del orden del complemento preposicional, CPSV:

22) *With lips unbrightened,wreathless brow, I stroll,*
And would you learn the spell that drowse my soul?

(Samuel T. Coleridge)

Pero incluso podemos encontrar variaciones en el orden de elementos de un sintagma, tal es el caso del ejemplo 23, donde el sintagma nominal que forma una frase preposicional altera la posición del modificador con respecto al núcleo:

23) *She took me to her elfin grot,*
And there she wept and sighed full sore;
And there I shut her wild, wild eyes
With kisses four.

(John Keats)

También sería conveniente destacar que, aunque la alteración del orden de palabras constituya un recurso estilístico propio de la poesía, podemos encontrar dichas alteraciones en textos en prosa. En el ejemplo 24 se invierte el orden del sujeto y le verbo modal:

24) *O how poor and mean must those actions be, and how little must they make the best of gentlemen look.*

(Samuel Richardson)

6.2.1.9. Tiempo y aspecto

Los alumnos deben conocer que el tiempo y aspecto verbal configuran la narración del texto, el autor desarrolla la acción utilizando el tiempo y aspecto verbal que semánticamente señalan el desarrollo de los acontecimientos. En primer lugar tenemos que explicar la distinción entre dos conceptos: el tiempo universal y abstracto común a todas las lenguas, en

inglés (*time*), en el que existen la noción de pasado, presente y futuro, y, en segundo lugar, el concepto que se refiere al tiempo gramatical, en inglés (*tense*).Cada lengua tiene un sistema temporal diferente.

Desde el punto de vista semántico, el concepto de tiempo expresa la percepción que tiene el hablante de la ocurrencia de un hecho. Si esta percepción es distante o lejana, algo que ya ha ocurrido, el hablante utilizará una forma de pasado; mientras que si la percepción es actual, empleará una forma de presente.

Aunque los alumnos ya conocen la formación de los tiempos progresivos y perfectos, debemos aclarar que el término aspecto se refiere a las distintas formas en las que la idea expresada por el verbo, acción, estado, o acontecimiento, se relacionan con el concepto de tiempo (time). Desde el punto de vista gramatical, la idea de aspecto se puede expresar en inglés mediante dos dicotomías: progresivo y no-progresivo, y perfectivo-no perfectivo.

A veces las formas de los llamados "tiempos verbales" han sido mal interpretadas; esto se debe a que la forma verbal se ha identificado con algunos significados que no tienen nada que ver con la misma forma. Muchas de las funciones que se le atribuyen a ciertos tiempos como "acción habitual", "duración", "temporalidad", etc, son puramente contextuales. Así por ejemplo, debemos aclarar que, aunque al presente simple siempre se le haya identificado con la idea de "hechos habituales", no hay ninguna implicación de este tipo en la forma verbal en ejemplos tales como:

Peter wishes to play in the football-team.

Donde vemos como no necesariamente el presente simple se refiere a una acción habitual: la forma de presente puede referirse a acciones como en los ejemplos:

Peter wishes to play in the football-team now.
Peter wishes to play in the footbal team next Sunday.

De la misma manera es conveniente aclarar que el presente progresivo que ha sido descrito para referir a "acontecimientos que tienen lugar en el mismo momento en el que estamos hablando" puede significar muchas otras cosas. Para ello podemos citar los siguientes ejemplos:

My friend is always playing guitar. (This annoys me, he plays very bad.)
My friend is playing guitar tomorrow. (Will you come to see him at the concert?)
My friend is playing guitar now (That is why he is not at home.)
My friend is playing guitar with us if....(we let him rehearse afterwards.)

De esta manera, los alumnos podrán ver cómo los distintos significados los transmiten las palabras que acompañan al tiempo verbal (*always*: habito; *tomorrow*: futuro; *now:* algo que está ocurriendo ahora en el mismo momento en el que estamos hablando; *if:* condición) y no el presente continuo. Por otra parte hay formas verbales que pueden ser utilizadas para referir a una misma realidad:

My friend lives/is living in Madrid.

En este ejemplo podrá elegir entre dos opciones según la interpretación que hagan de la realidad. Por lo tanto, es el contexto el que queda afectado por el tiempo verbal y no al contrario. Quereda (1993) expresa la relación entre la forma verbal y el contexto en la que ocurre en los siguientes términos:

The first aim will be to study the general meaning of each form. Once we are familiar with this, we shall see whether the form in question is compatible with such and such a context. But context, although important,

> *is not to be construed as part of the meaning of the verb form. to know the global meaning of every form is perhaps more important than to know the typical contexts in which they occcur.* (Quereda 1993:110)

Es decir, que cada forma verbal expresa un significado general independientemente de que pueda haber otros significados particulares que dependerán de los diferentes contextos en los que pueda ocurrir dicha forma.

En los textos literarios los alumnos podrán ver cómo hay una correlación entre los usos más frecuentes de las formas verbales y los contextos en los que éstas ocurren. Así, por ejemplo en los textos narrativos, al contar historias que generalmente han ocurrido en el pasado, la mayoría de las formas verbales se corresponden con el pasado simple y continuo, el tema aspectual se refleja en el uso del presente y pasado perfecto. Mientras que en poesía, sin embargo, encontrarán ejemplos del presente simple y continuo.

Desde el punto de vista didáctico, sería aconsejable volver a explicar los usos de los tiempos verbales ya que, aunque en teoría los han estudiado durante los cursos de inglés de Bachillerato y Diplomatura, no obstante pensamos que es necesaria una redefinición de los mismos con los ejemplos correspondientes del lenguaje literario para evitar que se puedan crear confusiones:

a) El presente simple.

Se usa cuando el escritor no desea incluir ninguna referencia a un tiempo real, por lo que se puede usar en contextos en los que el concepto de pasado, presente y futuro es irrelevante. En el discurso literario lo podrán encontrar en descripciones de hechos y personas, para crear el efecto de sorpresa, admiración, etc., ante lo descrito. En el ejemplo 25 Byron utiliza el presente simple de forma repetitiva para reflejar el sentimiento de admiración del poeta por su amada:

25) *She walks in beauty, like the night*
Of cloudless climes and starry skies;
And all that's best of dark and bright
Meet in her aspect and her eyes:
Thus mellowed to that tender light
Which heaven to gaudy day denies.

(Lord Byron)

También puede tener un valor temporal de futuro, en cuyo caso suele ir en oraciones subordinadas de tiempo. El escritor ve la acción futura desde la perspectiva del presente; al usar el presente simple, imagina el acontecimiento como un hecho real. En este caso la referencia al futuro se expresa por medio de adverbios:

26) *When it is the history of every Englishman we shall have an England worth living for.*

(Bernard Show)

27) *I was forced to leave it for this cursed place, but before I return to England I will visit it again.*

(Lord Byron)

Es necesario señalar que el presente simple puede usarse para referirnos al pasado, es el llamado "Presente Histórico". Como recurso estilístico expresa inmediatez , lo que se busca es la vigencia de la acción en contextos donde la acción refiere al pasado.

En el siguiente ejemplo Byron utiliza los verbos *possess, are* y *understand* en presente al referirse a hechos relativos a su visita al convento de Mafra, ya ocurridos, su uso se alterna con el del pasado simple:

28) *Near this place about 10 miles to the right is the palace of Mafra, the boast of Portugal [.....]. In the convent next to the palace, the monks, who possess large revenues, are courteous enough, and understand Latin, so that we had a long conversation. they have a large library*

and asked me if the English had any books in their country.

(Lord Byron)

b) El Pasado Simple.

Desde el punto de vista didáctico, este tiempo no suele presentar los problemas del presente simple, ya que expresa una acción que ocurrió en el pasado y , por lo tanto, no guarda ningún tipo de relación con el momento presente. Dicha acción se entiende como algo distante y remoto en relación con el momento en el que estamos hablando, por lo que no hay ninguna referencia a la perspectiva presente del escritor. Suele ir acompañado de expresiones adverbiales de tiempo (*yesterday, last month, a week ago*). Como forma de ver reflejado su uso en el discurso literario narrativo, podemos citar algunos ejemplos :

29) *All went well enough in the main for some time after my last letter but one. At least I saw some reason to suspect; for he would look upon me, whenever he saw me, in such a way as shewed not well.*

(Samuel Richardson)

30) *We sailed from Falmouth on the 2d of July, reached Lisbon after a very favourable passag of four days and a half.*

(Lord Byron)

También sería necesario resaltar que el pasado simple puede expresar un hecho habitual en el pasado; la idea de habitualidad se expresa mediante un adverbio de frecuencia, la forma verbal presenta la acción , acontecimiento o estado distante de la perspectiva presente del escritor:

31) *Every morning I lay on the floor in the front parlour watching her door. The blind was pulled down to within an inch of the sash so that I could not be seen. When she came out on*

the doorstep my heart leaped. I ran to the hall, seized my books and followed her. I kept her brown figure always in my eye and, when we came near the point at which our ways converged, I quickened my pace and passed her

(James Joyce)

c) El presente continuo.

Destacaremos que este tiempo presenta una acción que está "en progreso". Se le supone un carácter más o menos dinámico, en oposición a lo estático, e indica una acción limitada o temporal. Se suele usar en poesía:

32) *The cock is crowing,*
The stream is flowing,

(W. Wordsworth)

d) El Pasado Continuo.

Los alumnos deben entender que el pasado continuo, como el pasado simple, se utiliza en contextos que se refieren a acciones o eventos que tuvieron lugar en el pasado perom, que en este caso, se presentan en mitad de su desarrollo y no guardan relación con el momento presente. No requiere especificación adverbial ya que la forma verbal localiza la acción en el pasado; esta forma se puede sustituir por el pasado simple. Solamente cuando el escritor quiere resaltar parte del desarrollo de la acción es cuando usa la forma progresiva. La diferencia es aspectual, aunque hay casos en los que la elección de una forma u otra afecta al significado.La idea de duración limitada puede venir expresada por medio de un adverbio, aunque a veces no es necesario:

33) *She was waiting for us, her figure defined by the light from the half-opened door.*

(James Joyce)

Cuando aparece en textos narrativos junto con el pasado simple, debemos aclarar que se usa para contrastar dos acontecimientos. La acción expresada por el pasado simple interrumpe a la otra expresada por el pasado continuo:

34) *Those who were taking their pleasures at a higher strength, and were absorbed in play, showed very distant varieties of European type:*

(George Eliot)

35) *I was learning to clap my teeth smartly before my heart flew out, when I shaved by a fluke some infernal sly old snag that would have ripped the life out of the tin-pot steamboat and drowned all the pilgrims;*

(Josph Conrad)

36) *Rage was making him fluent; his words came easily, in a rush. "Don't you?" he repeated, but got no answer to his question.*

(Aldous Huxley)

e) El Presente Perfecto.

Se diferencia del pasado simple en que el perfecto sitúa la acción en un período de tiempo que comenzó en el pasado y que se extiende hasta el momento presente (continuative perfect). La idea de continuidad se expresa mediante expresiones adverbiales como *for two years, since last week, lately, etc:*

37) *I have been so much occupied since my departure from England that till I could address you a little at length, I have forborne writing altogether.*

(Lord Byron)

También suele expresar una acción, evento o estado que comienza en el pasado y que se consideran causa de hechos presentes, (*resultative perfect*). En este caso no es necesario el uso de adverbios. La idea de resultado se puede expresar con el pasado simple ya que está implícita en la situación:

Otro uso de este tiempo es para denotar un habito (habitual perfect) que continua en el presente, es necesario el uso de adverbios como *always, never*:

Mientras que la forma de pasado simple se usa cuando el tiempo de la acción se localiza enteramente en el pasado, la referencia temporal de la forma del presente perfecto no es importante ya que lo que cuenta es que los hechos ocurrieron dentro de la experiencia de los participantes. No obstante, si los alumnos quieren expresar que la acción tiene lugar en un pasado cercano, podrán usar el adverbio *just:*

f) El Pasado Perfecto.

Con respecto a este tiempo debemos aclarar que expresa una acción que ocurre en un tiempo anterior al pasado que no se puede localizar en un punto determinado del tiempo. El contexto y algunos adverbios como *recently, lately, just, already,* especifican la idea de tiempo indefinido.

38) *The post on the left was occupied by Mr Erskine of Treadly, an old man of considerable charm and culture, who had fallen, however, into bad habits of silence, having as he explained once to Lady Agatha, said everything he had to say before he was thirty.*
(Oscar Wilde)

Suele aparecer en subordinadas adverbiales temporales junto con el pasado simple para indicar el orden en el que transcurren los hechos (future in the past). La idea de futuro con respecto al pasado la expresan los adverbios *before, till/until*,y en la mayoría de los casos no se especifica si la acción esta acabada:

39) *When the short days of winter came dusk fell before we had well eaten our dinners. When we met in the street the houses had grown sombre. The space of the sky above us was the colour of ever-changing violet and towards it the lamps of the street lifted their feeble lanterns.*

(James Joyce)

g) El futuro.

En la gramática actual, al contrario que en la tradicional, los alumnos deben saber que no se considera el futuro como tiempo gramatical. Se habla de formas de expresar futuro. Una de estas formas es mediante los auxiliares *shall* y *will,* que suelen aparecer en los textos literarios con distintas funciones. En el ejemplo 40 *will* expresa predicción:

40) *In three weeks he will have a fancy waistcoat ; in three months a tall hat and a chapel sitting; before the end of the year he will shake hands with a duchess at a Primrose League meeting and join the Conservative Party.*

(Bernard Show)

6.2.1.10. El Paralelismo

Otro de los elementos que es necesario que entiendan los alumnos, por la importancia que tiene como elemento estilístico, es el paralelismo. El concepto de paralelismo estaba ya presente en el formalismo ruso y se vuelve a encontrar en el Círculo de Praga, para ser formulado definitivamente por Jakobson como principio de equivalencia, el factor constructivo de la poesía. Para Greimas (1976b), el signo lingüístico, en el plano de la expresión y del contenido, se puede descomponer en elementos que mantiene entre sí relaciones abstractamente isomorfas, en cuanto figuras de articulación. En el discurso literario el isomorfismo da lugar a una co-ocurrencia de discursos paralelos que producen estructuras que pueden obedecer a una gramática poética.

El paralelismo es un recurso estilístico que consiste en colocar dos oraciones, léxemas, morfemas, o fonemas iguales dentro de una misma estructura formando un conjunto para hacer la descripción más eficaz. En el discurso poético, hay muchos ejemplos de redundancia fonética que al mismo tiempo afecta al significado de las de las palabras. Los alumnos deben distinguir tres tipos de paralelismos: sintáctico (repetición de oraciones), léxico (repetición de elementos léxicos conectados semánticamente), morfológico (repetición de morfemas) y fonológico (repetición de fonemas).

a) Paralelismo sintáctico.

En el ejemplo nº 41 los alumnos pueden ver cómo el autor utiliza el paralelismo sintáctico para resaltar la evolución del estado de ánimo de Moll Flanders. El paralelismo se consigue mediante la repetición del esquema S V O en las siguientes oraciones:

41) *...then I had at first remorse, but no repentance ; I had now neither remorse nor repentance.*

(Daniel Defoe)

b) Paralelismo léxico.

En el ejemplo 42 vemos cómo se repiten elementos léxios (adjetivos) conectados semánticamente (estados de ánimo de la protagonista):

42) *I turned first stupid and senseless, then brutish and thoughtless, and at last raving mad as any of them were; and in short, I became as naturally pleased and easy with the place, as if indeed I had been born there.*

(Daniel Defoe)

En el siguiente ejemplo son los sustantivos los que hacen referencia a los sentimientos de los protagonistas:

43) *Consciousness, and pleasure appeared in each of the three on this unexpected meeting; and as Edmund was come on the same business that had brought Miss Crawford, consciousness and pleasure were likely to be more than momentary in them.*

(Jane Austen)

c) Paralelismo morfológico.

En el ejemplo nº 44 el paralelismo morfológico se consigue mediante el uso de distintos verbos modales (could/would/dared), en el nº 45 la forma del verbo en pasado y en el ejemplo 46 con el pronombre *that* :

44) *She could not, would not, dared not, attempt it; had she been other wise qualified for criticism, her conscience must have restrained her from venturing at disapprobation*

(Jane Asuten)

45) *Mr Rochester flung me behind him: the lunatic sprang and grappled his throat viciously, and laid her teeth to his cheek: they struggled.*

(Charlotte Brontë)

46) *There, look at that speech, and that, and that.*

(Jane Austen)

En los ejemplos nº 47 y nº 48 el paralelismo se forma mediante la repetición de las formas de gerundio:

47) *In describing this siren, singing and smiling, coaxing and cajoling the author with modest pride, asks his readers all round, has he once forgotten the laws of politeness, and showed the monster's hideous tail above the water.*

(W.M. Thackeray)

48) *Those who like may peep down under waves that are pretty transparent, and see it writhing and twirling diabolically hideous and slimy, flapping amongst the bones, or curling around corpses;*

(W.M. Thackeray)

d) Paralelismo fonológico.

Debemos aclarar que este tipo de paralelismo cuando ocurre en poesía produce la rima que, a su vez, crea un efecto estilístico. La repetición de sonidos al final de los versos de una estrofa hace que los versos rimen:

49) *The cock is crowing,*
The stream is flowing
The small birds twitter,
The lake doth glitter,

(William Wordsworth)

6.2.1.11. La sinonimia

En primer lugar, debemos explicar cómo la cohesión léxica indica la relación semántica que puede existir entre los distintos items léxicos y que dicha relación crea la textualidad, cualidad que distingue un texto de un conjunto de oraciones que no mantienen ningún tipo de conexión semántica entre sí.

Para Halliday y Hasan (1976) dicha relación puede ser de dos tipos: la *reiteración* o sinonimia (*book-volume*), y la *posición* (*collocation*). El significado por posición es una abstracción a nivel sintagmático y no tiene que ver con la aproximación conceptual o de ideas al significado de las palabras (véase Firth, 1957), esta posición implica la probabilidad de que un item léxico ocurra dentro de un mismo contexto, pero no afecta a la relación entre las

distintas palabras. Philips (1985) ha estudiado estadísticamente cómo algunas palabras suelen ocupar la misma posición dentro del texto.

Los alumnos deben saber que el uso de la reiteración o sinonimia afecta a la estilística del texto, que el uso de sinónimos por parte de un autor añade nuevas dimensiones al significado textual, hace que el contexto sea más complejo y ricom, ya que cada nueva palabra esta repitiendo o parafraseando la anterior, añadiendo una nueva connotación.

No está claro por qué un escritor selecciona un sinónimo para reiterar un significado en lugar de repetir la misma palabra[2]. Fox (1987) ha encontrado que existe cierta correlación entre la utilización de segmentos textuales, frente a la oraciones y párrafos , y el uso de frases nominales en lugar de pronombres.

Desde el punto de vista didáctico, el estudio de los sinónimos en un texto es importante no solamente por lo que supone el aprendizaje de nuevas palabras, o la organización del léxico de un idioma, sino también porque el alumno podrá aprender a emplear las palabras según su relación léxica dentro de un texto y a evitar llegar a hacer un discurso artificial y falso. La reiteración léxica favorece que los alumnos aprecien cúando una palabra pude sustituir a otra y cúando no[3].

El uso de sinónimos como elemento cohesivo es un recurso estilístico muy común a la mayoría de las lenguas, por eso seria conveniente que los alumnos aprendan los siguientes ejemplos propios de los textos literarios:

Texto I: senseless/ thoughtless

---

[2] *Algunas investigaciones (Jordan, 1985) demuestran que existe cierta unión entre la reiteración y la necesidad del escritor de volver a usar palabras referentes al mismo tema.*

[3] *Para el tratamiento del vocabulario convencional ver el trabajo de Redman y Ellis (1989).*

Texto VI: cloudless/starry, light/bright

Texto X: grapple/ wrestle

Texto XII: hideous/ slimy

Texto XIV: vegetation/forest/plants/trees

Texto XVI: crime/theft

Texto XVIII: weak /frail

Texto XX: bosom/breasts

El caso contrario es la antonimia o uso de palabras con significados opuestos. El efecto que se crea es el contraste para resaltar alguna cualidad:

Texto VI: dark/bright, shade/ray,

6.2.1.12. Los campos semánticos

El estuio de los campos semánticos es otro de los aspectos que facilitan el aprendizaje del léxico y que, por tanto, deben conocer nuestros alumnos. El campo semántico está constituido por un conjunto de unidades léxicas que denotan un conjunto de conceptos dentro de otro concepto "etiqueta" que define el campo. Los items, cuyos significados están relacionados semánticamente, presentan un contexto para el aprendizaje del vocabulario. No deben confundir un campo conceptual con un campo semántico: el campo conceptual (la política, el deporte, etc) no coincide con el campo semántico, porque la estructura del lenguaje no es al misma que la estructura del pensamiento.[4]

[4]*La teoría de los campos semánticos se debe a distintos lingüistas de los años 20 y 30 alemanes y suizos, como Ipsen , Jolles , Porzig, y Trier. Sus orígenes, sin embargo, son anteriores, ya que fueron expuestos por Humboldt en 1836 y Herder 1772.*

Para Ullman (1962) las teorías de Trier (1934) sobre el campo semántico, a pesar de las críticas que han recibido, han abierto una nueva fase en la historia de la semántica. Trier considera el vocabulario de una lengua como conjunto integrado de lexemas que se relacionan entre sí. Este sistema está evolucionando continuamente . En la historia de la lengua encontramos lexemas que aparecen y desaparecen, la relación que existe entre un lexema dado y sus lexemas vecinos es cambiante, de tal manera que si queremos estudiar el desarrollo histórico de un idioma, debemos comparar un conjunto de diferentes sistemas lingüísticos. Trier propone seguir un procedimiento que consiste en comparar la estructura de un campo léxico de dos épocas concretas (T1 y T2), estos dos campos léxicos se pueden comparar porque, aunque pertenezcan a dos epocas diferentes, cubren el mismo campo conceptual.

Si el alumno compara diacronicamente dos campos léxicos que cubren el mismo campo conceptual podrá, encontrar:

(i) que no ha habido ningún cambio, ni en el conjunto de lexemas que pertenecen a los dos campo o en sus relaciones de sentido,

(ii) que uno de los lexemas ha sido sustituido por otro sin que cambie la estructura del campo conceptual,

(iii) que no ha habido cambio en el conjunto de lexemas , pero ha habido cambio en la estructura interna del campo conceptual,

(iv) que uno o mas lexemas han sido sustituidos y la estructura interna del campo conceptual ha cambiado también,

(v) que uno o más lexemas se han añadido sin que haya un cambio en la estructura interna del campo conceptual.

La relación "parte-todo" que se mantiene entre los lexemas individuales y el campo léxico, es idéntica a la que se establece entre los campos léxicos y la totalidad del vocabulario.Trier (citado por Ullman) define los campos semánticos en los siguientes términos:

> *Fields are living realities intermediate between individual words and the totality of the vocabulary : as parts of a whole they share with words the property of being integrated in a larger structure and with the vocabulary the property of being structured in terms of smaller units* (Ullman 1957:157)

Por ejemplo, el color puede considerarse un campo conceptual, debido a su organización, o articulación en los diferentes sistemas lingüísticos. El conjunto de lexemas de cualquier "sistema-lingüístico"que cubren el área conceptual y, por medio de las relaciones de sentido que se mantienen entre ellos, se organiza en un campo léxico.

Los alumnos podrían aplicar el modelo de campo semántico a conceptos abstractos y concretos. Lyons opina que el significado de los conceptos abstractos es más difícil de generalizar que los lexemas concretos, aunque se puede aplicar la estructura léxica a ambos:

> *The truth of the matter seems to be that the determining principles of lexical structure apply equally to both abstract and concrete words. (Lyons 1977: 259)*

Un número de antropólogos americanos ha investigado el vocabulario del parentesco, plantas, enfermedades, y otros sistemas de clasificación y han publicado sus resultados en términos similares a los teóricos de los campos semánticos (véase Hymes, 1964b). Pero desde el tema que nos ocupa habría que citar los trabajos de Greimas (1965), y Barthes (1967) que han aplicado la noción de Saussure de estructura léxica en términos de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas al análisis estilístico de textos literarios. La mayoría de los autores que han escrito recientemente sobre la teoría de los campos léxicos coinciden en que éstos no están claramente estructurados o separados, pero, a pesar de lo dicho anteriormente, esta teoría ha demostrado su validez como guía general para la investigación en la semántica descriptiva, y ha aumentado nuestra comprensión sobre la forma en la que los lexemas se relacionan por el significado.

Desde el punto de vista didáctico, los alumnos deben saber que este aspecto ha sido realmente útil para el diseño de los contenidos léxicos en los diferentes proyectos curriculares de inglés tanto en las enseñanzas Primaria como Secundaria y Bachillerato,
ya que los campos semánticos facilitan el aprendizaje del léxico de los distintos textos. Como ejemplos se podrían citar aquellos campos que se han encontrado en los textos seleccionados para el desarrollo de los tests:

Texto I:

Campo semántico: la justicia
Items: grand jury, offender, crime, punishment, plead guilty,

Campo semántico: delitos criminales
Items: *whoredom, adultery, incest.*

Texto II:

Campo semántico: sentimientos.
Items: *out of countenance, confounded, benumbed with terror.*

Texto III:

Campo semántico: la inocencia infantil.
Items: *delight, bright, rejoice, meek, mila, lamb.*

Texto IV:

Campo semántico: la naturaleza
Items: *stream, birds, lake, field, cattle, snow, hill, mountains, fountains, clouds, sky.*

Texto V:

Campo semántico: la naturaleza
Items: *nature, slugs, lair, bees, birds, amaranths, fount, streams.*

Texto VII:

Campo semántico: descripción de una mujer
Items: *pretty, long black hair, dark languishing eyes, clear olive complexions*

Texto VIII:

Campo semántico: descripción del caballero.
Items: *alone, palely, haggard, woe-begone, anguist-moist.*

Campo semántico: descripción de la dama misteriosa.

Items: *full beautiful, a faery's child, long hair, light foot, wild eyes.*

Texto X:

Campo semántico: descripción de Mrs Rochester.
Items: *grizzled hair, shaggy locks, bloated features.*

Texto XIII :

Campo semántico: descripción de la condesa.
Items: *bony and crablike hand, square face, bared wrist, grizzled eyebrows, ill-combed hair, deep set eyes.*

Texto XIV:

Campo semántico: descripción de la jungla africana.
Items: *patient wilderness, vegetation rioted, big trees, empty stream, forest, sandbanks, broadening waters, wooded islands, plants, silence, still bends.*

Texto XVI:

Campo semántico: descripción de un barrio pobre de Londres y sus habitantes.
Items: *poverty, pestilences, poor, abject, dirty, ill fed, ill clothed people.*

Campo semántico: delitos
Items: *crime, murder, thef*

Texto XVII:

Campo semántico: el cielo
Items: *angels, God, saints, martyr'd virgins*

Texto XVIII:

Campo semántico: descripción de un atardecer en invierno
Items:*winter, dusk, lamps,lanterns,cold air, silent street, dark lane*

Texto XX:

Campo semántico: descripción del cuerpo femenino
Items: *breasts, face, throat, belly, knees, thights, feet, lids, eyes, shoulders, loins, heels*

6.2.1.13. Las palabras que organizan el texto

Además de la distinción entre palabras gramaticales (articulo, demostrativos, preposiciones, etc) que constituyen una clase cerrada y las palabras con significado (nombres, verbos, adjetivos y adverbios), los alumnos deben establecer una tercera categoría de palabras que comparten características de los dos grupos anteriores, son aquellas palabras que sirven para organizar el discurso, McCarthy (1997) las denomina *issue, problem and assessment discourse-organising words.* Son las palabras que hacen que un texto tenga una estructura determinada, al lector le sirven de ayuda para entender como se va desarrollando el discurso. Desde el punto de vista de la comprensión son importantes porque si el alumno no las identifica y asimila, no podrá descodificar el texto.

Aunque existen algunos trabajos de recopilación de estas palabras, Winter (1978) y Jordan (1984), no se ha conseguido una clasificación completa . Desde el punto de vista semántico tienen un doble valor: por una parte anfórico, es necesario volver atrás en el texto para buscar referentes, y por tanto, nos sirven para prever lo que viene a continuación. La predicción es una de las habilidades lectoras más importantes como demuestra el gran número de actividades que aparecen en los materiales de lectura (ver Greenall y Swam, 1986).[5]

De los textos seleccionados se citarán los siguientes ejemplos de este tipo de palabras:

Texto I: *preparation, reflection, description*

Texto II: *reason, thing, confounded, opinion, action*

Texto VII: *happen, comparison, hope*

---

[5] *Hoey (1983), Widdowson (1983b), y Robinson (1995) han estudiado este tipo de palabras dentro del campo de la Lingüística Aplicada. En sus estudios se resalta la importancia de dichos términos ya que su identificación facilitará la comprensión del texto.*

6.2.1.14. Arcaísmos

Los alumno deben conocer que el uso de palabras o formas gramaticales arcaicas, como recurso estilístico, ha sido una práctica muy común en algunos autores (sobretodo poetas) de la literatura inglesa (Shakespeare, Spenser Milton, Blake, Wordsworth, Keats, T.S.Eliot). Spenser utilizaba en *The Faerie Queen* palabras del Inglés Medieval, muchas de ellas de Chaucer, para conseguir un efecto poético aproximado al de los romances mediavales. Otros ejemplos que podemos citar pueden ser la tradución al inglés de la Biblia del siglo XVII que utiliza muchos arcaísmos para dar dignidad y sonoridad a la prosa, o el poema de Keats "Ode to a Grecian Urn".

El uso de dichas formas para el alumno puede resultar obsoleto, y en seguida salta a la vista; los arcaísmos son, por lo tanto, fácilmente identificables. Algunos arcaísmos son gramaticales otros léxicos:

50) *At least I saw some reason to suspect; for he would look upon me, whenever he saw me, in such a way as shewed not well.*

(Samuel Richardson)

En este caso se pueden ver dos tipos de arcaísmos: la forma negativa del pasado y, además la misma forma de escribir el pasado de *show*.En el siguiente ejemplo tenemos, por una parte, la forma arcaica del presente simple en forma interrogativa, *What do you say?*, y, por otro, la expresión *had rather*, también en su en forma interrogativa:

51) *What say'st thou, my girl?" said he, with some eagerness, "hadst thou not rather stay with me, than go to my sister?"*

(Samuel Richardson)

Hemos de explicar que una de las estructuras que con mayor frecuencia suelen aparecer en su forma arcaica es la del pronombre personal , ya sea en su caso nominativo o acusativo:

52) *Dost thou know who made thee?*
Gave thee life and bid thee feed,
By the stream and o'er the mead;
Gave thee clothing of delight,

(William Blake)

Otros ejemplos son el uso del verbo auxiliar *do* para la tercera persona del singular (enfático) :

53) *The lake doth glitter,*

(William Wordsworth)

La tercera persona de *have* en este ejemplo, formando el presente perfecto:

54) The snow hath retreated,

(William Wordsworth)

La forma negativa del presente simple:

55) *And I the while, the sole unbusy thing.*
Nor honey make, nor pair, nor build, nor sing.

(Samuel Coleridge)

El pronombre posesivo *yours*, y la terminación de participio de pasado del verbo *withereth*:

56) *'I see a lily on thy brow*
With anguish moist and fever-dew,
And on thy cheeks a fading rose
Fast withereth too.'

(John Keats)

La forma del auxiliar *shall* y el adverbio *before*:

57) *I said "Thou shalt starve ere I starve"; and with that word I became free and great.*

(Bernard Show)

El uso del auxiliar de futuro *shall* para la tercera persona del singular. Eliot utiliza estos arcaismos, muy utilizados en el lenguaje bíblico, en consonancia con el tema religioso del poema:

58) *Blood of the Lamb shall wash him clean*
And him shall heavenly arms enfold,
Among the saints he shall be seen
Performing on a harp of gold.

(T.S. Eliot)

La forma del verbo *come*, y el adverbio de lugar *where:*

59) *Yet well I ken the banks where amaranths blow,*
Have traced the fount whence streams of nectar flow.

(Samuel Coleridge)

La preposición de lugar *in the middle of*:

60) *It contains beauties of every description both natural and artificial, palaces in the midst of rocks, cataracts, and precipices, convents on stupendous heights, a distant view of the sea and Tagus.*

(Lord Byron)

6.2.1.15. Modalidad

Los verbos modales, al igual que los tiempos, forman parte de los contenidos de las asignatura de inglés, por lo que en teoría su uso debería quedar claro; no obstante pensamos que es conveniente que los alumnos conozcan con claridad su uso en el discurso literario, ya que una contribución al léxico del texto es el uso que hace el autor de la modalidad.

En la lengua inglesa, tradicionalmente, se había considerado que la modalidad se podía expresar o bien mediante los verbos modales (*can, may, must*, etc.) o con los modos verbales (imperativo, subjuntivo).

Los estudios de Hermeren (1978) y Holmes (1988) demostraron que también algunos verbos (*appear, assume, doubt, guess, look as, suggest, think*) y adverbios (*certatinly, obviously, possibly*), pueden expresar modalidad. Holmes inluye una clasificación en la que incluso aparecen nombres y adjetivos.

Halliday afirma que hay muchas forma de expresar modalidad cita una lista de formas de modalidad en inglés y concluye:

> *These are not simply a list, they are systematically interrelated , and each one represents a particular complex of semantics features, each feature being one out of contrasting set exactly as those involved in modality.* (Halliday,1985:342)

Quereda (1993) habla de dos tipos de modalidad, a los que denomina de conocimiento *(knwoledge)*, y de influencia (*influence*); la primera ocurre cuando utilizamos un verbo modal para prever la verdad de algún hecho, está relacionada con la naturaleza del conocimiento del hablante de una proposición y se puede incluir dentro de las categorías semánticas de predicción y deducción. Mientras que la segunda se refiere a la necesidad o posibilidad de influir en una acción, bien por la iniciativa del hablante o por otra circunstancia . Este tipo de modalidad plantea si algún tipo de acción se va a llevar a cabo.

En el primer grupo de modalidad tenemos dos elementos necesarios para entender todo el significado de la oración, el hablante, o persona que hace la predicción, y la proposición o acontecimiento que se prevee va a ocurrir. Desde el punto de vista semántico, los verbos que pertenecen a este grupo pueden expresar:

a) posibilidad: los verbos que se usan con más frecuencia son los modales *may* y *can*, que implican la duda del hablante sobre la certeza de la proposición. Se pueden parafrasear con expresiones del tipo "*it's possible, but I don't know* " (ejemplos 61 y 62)

b) necesidad lógica: algo que es necesariamente verdad, los verbos son *must* y *will*

61) *I had no trouble, no apprehensions, no sorrow about me, the first surprise was gone; I was, I may well say, I know not how; my senses, my reason, nay, my conscience, were all asleep*

(Daniel Defoe)

62) *`O what can ail thee, Knight at arms,*

(John Keats)

En el segundo grupo los elementos son tres, el que decide, el que lleva a cabo la acción, y la misma acción. Desde el punto de vista semántico, los verbos modales que pertenecen a este grupo pueden expresar :

a) obligación: la fuerza o influencia que hace que una persona haga algo; esta fuerza puede ser inevitable, necesaria, aconsejable, deseable o permisible. La obligación está relacionada con la idea de permiso. Los verbos que expresan esta idea son; *must, have got to, is to, need*:

63) *You must rehearse it with me, that I may fancy you him, and get on by degrees. You have a look of his sometimes.*

(Jane Austen)

64) *"Ah! sir, she sees you!" exclaimed Grace: "you'd better not stay."*
"Only a few moments, Grace: you must allow me a few moments."

(Charlotte Brontë)

65) *"But must we really see Chicago in order to be educated?" asked Mr Erskine plaintively. "I don't feel up to the journey."*

(Oscar Wilde)

66) *I had not time. I had to keep guessing at the channel: I had to discern, mostly by inspiration, the signs of hidden banks;*

(Joseph Conrad)

67) *Her image accompanied me even in places the most hostile to romance. On Saturday evenings when my aunt went marketing I had to go to carry some of the parcels.*

(James Joyce)

b) volición: actualmente los verbos que se emplean son *will, be going to*, históricamente *shall* se ha usado para expresar obligación; ese significado hoy día no se usa, en su lugar expresa determinación del hablante por llevar a cabo una acción,

68) *And he said, "I'll do you no harm, Pamela; don't be afraid of me."*
I said, "I won't stay."

(Samuel Richardon)

69) *I will undertake to convert West Ham to Mahometanism on the same terms. Try your hand on my men: their souls are hungry because their bodies are full.*

(Bernard Show)

70) *"Very well, then," he went on grimly. "I'll teach you; I'll make you be free whether you want to or not.*

(Aldous Huxley)

Los otros dos siginificados que expresan los modales de este grupo son: consejo (*should, ought to, had better*) y permiso (*may, can*).

6.2.1.16. Aliteración

Si queremos que el alumnado pueda asimilar la comprensión del texto literario, debemos de definir con claridad el llamado "lenguaje figurativo" Por lo cual proponemos que el alumno entienda mediante el uso de ejemplos estas definiciones . La aliteración consiste en una repetición de los sonidos consonánticos iniciales de cada palabra para crear efectos fónicos (cacofonía/eufonía). En Inglés Antiguo, la aliteración servía para organizar los versos de cada estrofa, cada verso estaba dividido en dos partes por una pausa o *caesura*, al menos una de las dos partes, algunas veces las dos, tenía una sílaba acentuada. En Inglés Medio

poemas como *Piers Plowman*, o *Gawain and the Green Night* del siglo XIV, continúan usando el verso aliterativo. En la poesía posterior, sin embargo, la aliteración solo se usa con efectos estilísticos para reforzar el significado, para relacionar palabras, o para darle al poema un tono de color.

La aliteración puede usarse para acentuar el paralelismo sintáctico. Abrams (1988) cita como ejemplo una frase del *Rasselas* de Samuel Jonson donde la antítesis se refuerza con el uso de la aliteración de los nombres que se quieren contrastar. "*Marriage has many pains, but celibacy has no pleasures*".En el ejemplo siguiente la repetición de *Little lamb* tiene como objetivo centrar el significado del poema reforzando la figura del cordero.

71) *Little lamb, I'll tell thee,*
Little lamb, I'll tell thee
(William Blake)

72) *There's only one recorded*
But both belong to me.
(Emily Dickinson)

6.2.1.17. Rima y ritmo

Los alumnos deben saber que la rima se basa en la repetición del mismo fonema al final de cada verso, hay distintos tipos de rima según las estrofas, (balada, oda, soneto, epigrama, poema heroico, elegía, etc). Una de las rimas más populares en el periodo Isabelino era el verso libre (*blank verse*) se caracteriza porque sus versos no riman y, debido a su proximidad al ritmo natural de la lengua inglesa, se adapta a distintos géneros literarios (épica, teatro, poesía lírica). Entre los poetas que lo han utilizado podemos citar a Milton, Wordsworth, Coleridge,

Tennyson, Wallance Stevens, y T.S. .Eliot. Las distintas combinaciones de acentos señalan el ritmo en cada verso. En los siguiente ejemplos podemos observar como la combinación del ritmo y la rima (abab) le dan fuerza al poema.

73) *She walks in beauty, like the night*
Of cloudless climes and starry skies;
And all that's best of dark and bright
Meet in her aspect and her eyes:
Thus mellowed to that tender light
Which heaven to gaudy day denies
(Lord Byron)

74) *What the hammer? what the chain?*
In what furnace was thy brain?
What the anvil? What dread grasp
Dare its deadly terrors clasp?
(William Blake)

6.2.1.18. Onomatopeya

De nuevo debemos resaltar el hecho de cómo el valor expresivo de las palabras ayuda a ilustrar su significado. En el sentido más amplio, la onomatopeya se aplica a aquellas palabras o pasajes que se corresponden con lo que denotan, tamaño, movimiento, fuerza y sonido. La onomatopeya busca crear en el alumno un efecto acústico mediante la repetición de un mismo sonido en los distintos versos de una estrofa. En el ejemplo siguiente el sonido es la /i:/.

75) *Little lamb, who made thee?*
Dost thou know who made thee?
Gave thee life and bid thee feed,
By the stream and o'er the mead;

(William Blake)

6.2.1.19. Metáfora

El estudio de la metáfora ha generado gran cantidad de terminología y literatura. Fowler la define en los siguientes términos:

In general, a metaphor ascribes to some thing or action X a property Y which it could not literally possess in that context. (Fowler, 1987:144)

En cierto modo, se trata de una comparación implícita donde se describe una cosa a partir de otra. Como ejemplo de metáfora podemos citar los siguientes versos:

76) *She was our queen, our rose, our star;*
And then she danced -O heaven, her dancing!

(W.M. Praed)

La palabra "rose" que en lenguaje coloquial la usamos para referirnos a un flor, en estos versos se emplea como metáfora. Tradicionalmente ha habido dos teorías o explicaciones de la metáfora. La más común se basa en la definición de Aristóteles que mantiene que una metáfora consiste en una comparación implícita o similitud entre un objeto literal y un objeto metafórico; en este sentido los alumnos deben considerar la metáfora como una forma de símil. La segunda definición es de I.A. Richards, para él, la metáfora es el producto de una interacción entre el significado del "tenor", que se refiere al sujeto al que se aplica la

metáfora, y el "vehículo" o término usado metafóricamente. En el caso del poema de Praed el "tenor" es la chica representada por "*she*" y el "vehículo" los sustantivos "*queen*", "*rose*" y "*star*".

Searle (1969) rechaza ambas teorías como inadecuadas. Para él la comparación y la interacción sirven solamente para explicar, solo en parte ,cómo se producen y cómo hay que interpretar las metáforas. En sus teoría del acto del habla, *speech act theory*, afirma que para explicar la metáfora hay que partir de dos conceptos: el significado de la palabra y oración, *word and sentence meaning*, (significado literal de la expresión hablada y escrita), y, en segundo lugar, el que denomina *utterance meaning*, (significado metafórico, el que usa el hablante o escritor para explicar palabras u oraciones literales). A veces, los alumnos pueden confundir el uso metafórico de las palabras con el simbólico. Esta confusión puede quedar aclarada si comparan el uso de "rose" en este poema:

77) *O Rose, thou art sick.*
The invisible worm
That flies in the night
In the howling storm
Has found out thy bed
Of crimson joy,
And his dark secret love
Does thy life destroy.
(William Blake)

"*Rose*" en este ejemplo no es metáfora , ni tampoco puede ser símil porque no tienen nada más que un elemento. "*Rose*" es un símbolo ya que el poeta asocia esta palabra con otras como "bed", "joy", love" que no se utilizan coloquialmente en relación con una flor.

Además, el tono siniestro del poema y la intensidad del sentimiento hace que el lector infiera que es un símbolo de la destrucción del amor físico por la hipocresía. Sin embargo, en los versos de Praed aparece el pronombre "*she*" que hace referencia a la misma persona que "*rose*", de forma que identificarán a la chica y a la rosa, que comparten las mismas características.

Una de las metáforas más comunes es la personificación (en Griego prosopopeya), que ocurre cuando a un objeto abstracto o inanimado se le dan atributos humanos o sentimientos, como pueden ver en los siguientes ejemplos:

78) *The snow hath retreated,*
And now doth fare ill
On the top of the bare hill;
(William Wordsworth)

79) *And Winter slumbering in the open air*
Wears on his smiling face a dream of Spring!
(Samuel T. Coleridge)

Otro tipo de metáfora es aquella que se forma partiendo de la semejanza física del plano real y el evocado. Ambos planos se asimilan y se funden en uno, los alumnos podrán ver en el siguiente ejemplo cómo el poeta utiliza el color de una flor, el lirio, para referirse a la palidez del caballero:

80) *I see a lily on thy brow*
With anguish moist and fever-dew,
And on thy cheeks a fading rose
Fast withereth too.'
(John Keats)

6.2.1.20. Símil

Para distinguir un símil de una metáfora los alumnos deben entender que el simil establece una comparación explicita mediante la cual se comparan dos cosas, hechos o personas, en inglés se usan las partículas *like, as.* Como ejemplo podemos citar el conocido verso del poeta escocés Robert Burns "*O my love is like a red, red rose.*" En el siguiente ejemplo podrán ver la comparación entre el pequeño barco que navega rio abajo entre los inmensos árboles de la selva tropical y un escarabajo que camina bajo un pórtico de columnas.

81) *Trees, trees, millions of trees, massive, immense, running up high; and at their foot, hugging the bank against the stream, crept the little begrimed steamboat like a sluggish beetle crawling on the floor of a lofty portico.*

(Joseph Conrad)

Como ejemplo de símil donde la comparación se establece entre hechos, podrían ver el siguiente donde el autor compara cómo el corazón de la protagonista se va endureciendo (*turned into stone*) como las aguas que forman las estalactitas en las cuevas con el paso del tiempo :

82) *On the contrary, like the waters in the cavities and hollows of mountains, which petrify and turn into stone whatever they[2] are suffered to drop upon, so the continual conversing with such a crew of hell-hounds as I was, had the same common operation upon me as upon other people.*

(Daniel Defoe)

6.2.1.21. Epíteto

Etimologicamente viene del griego "epiteton" que significa "algo añadido." Suelen ser adjetivos o frases adjetivas que se usan para definir una cualidad distintiva de una persona o cosa para crear un efecto visual. Joyce parodia el uso que hace Homero de los epítetos en su

novela *Ulysses* cuando se refiere al mar como "*the snot-green sea.*" Generalmente son innecesarios desde el punto de vista semántico, pero crean un efecto estilístico, *bright* se refiere a la blancura de la lana y *tender* al balido del cordero en:

83) *Softest clothing wooly bright;*
Gave thee such a tender voice,
(William Blake)

En este otro ejemplo Keats utiliza adjetivos como *light* y *wild* para hacer referencia al pie de la chica y a su mirada

84) *Her hair was long, her foot was light,*
And her eyes were wild.
(John J.Keats)

6.2.1.22. Metonimia

Cuando damos a una cosa el nombre de otra que está más próximo; por ejemplo, cuando usamos *souls* en lugar de people:

85) *Say this city has ten million souls,*
Some are living in mansions, some are living in holes.
(W.H. Auden)

6.2.1.23. Paradoja

La paradoja, como afirmación contradictoria, contiene un fondo de verdad que reconcilia las dos declaraciones contrarias. Uno de los poetas metafisicos del siglo XVII que

ha utilizado la paradoja como recurso estilístico ha sido John Donne, su obra "The Canonization" esta llena de ellas. Los llamados *New Critics* extendieron la aplicación del término de la figura retórica a todas las desviaciones semánticas de las percepciones u opiniones comunes . Cleanth Brooks afirma que el lenguaje de la poesía es el lenguaje de la paradoja.

86) *"I can stand brute force, but brute reason is quite unbearable. There is something unfair about its use. It's hitting below the intellect."*

(Bernard Show)

6.2.1.24. Ironía

Es una de las figuras que los alumnos reconocen. La ironía sirve para decir una cosa cuando se quiere decir otra; el uso de la ironía crea un efecto cómico o burlesco, que ridiculiza a algún personaje determinado. En la mayoría de los usos de este tropo permanece el sentido de esconder lo que se quiere decir pero siempre con la idea de conseguir un efecto retórico o artístico.

Dickens es uno de los clásicos que utiliza esta figura con más frecuencia, generalmente, para referirse a aquellos aspectos sociales de la época victoriana que criticaba con más dureza. Es el caso del siguiente ejemplo donde describe a los miembros del consejo del asilo como hombres sabios cuando realmente lo que buscaban era la manera de matar de hambre a sus inquilinos.

87) *The members of this board were sage, deep, philosophical men, and when they came to turn their attention to the workhouse, they found out at once, what ordinary folk would*

never have discovered -- the poor people liked it! It was a regular place of public entertainment for the poorer classes; a tavern where there was nothing to pay; a public breakfast, dinner, tea and supper all the year round; a brick and mortar Elysium, where it was all play and no work.

(Charles Dickens)

6.2.1.25. Zeugma

Los alumnos deben saber que el zeugma se produce cuando una palabra está relacionada con dos términos distintos que tienen significados diferentes. En el siguiente ejemplo el termino *exhaust* se utiliza con un doble significado, por un lado, agotar un tema de conversación y, por otro, agotar a la gente que está escuchando:

88) *"Like all people who try to exhaust a subject, he exhausted his listeners."*

(O. Wilde)

6.2.1.26. Eufemismo

Del griego "hablar bien" consiste en sustituir una palabra de significado desagradable, terrorífico, molesto, ofensivo, o que pueda crear malestar, por otra que tiene una forma más suave aunque haga referencia a lo mismo. Los eufemismos se suelen utilizar frecuentemente para hacer referencia a la muerte, el sexo, o las drogas . En este ejemplo, el autor usa la palabra sirena en lugar de monstruo:

89) *In describing this siren, singing and smiling, coaxing and cajoling, the author with modest pride, asks his readers all round, has he once forgotten the laws of politeness, and showed the monster's hideous tail above the water?*

(W.M. Thackeray)

6.2.1.27. Hipérbaton

El hipérbaton se produce cuando se altera el orden de las palabras para que estas rimen. Si los alumnos observan el siguientes ejemplo, verán cómo se ha producido un cambio en el orden de la oración *(four* se sitúa detrás del núcleo *kisses* dentro del sintagma nominal para que rime con *sore):* .

90) *She took me to her elfin grot,*
And there she wept and sighed full sore;
And there I shut her wild, wild eyes
With kisses four.

(John Keats)

En el segundo ejemplo el orden correcto, desde el punto de vista sintáctico, es *heavenly arms shall enfold him*, es decir sujeto, verbo, y objeto indirecto, pero al cambiar el orden se consigue que *enfold* rime con *gold.*

91) *Blood of the Lamb shall wash him clean*
And him shall heavenly arms enfold,
Among the saints he shall be seen
Performing on a harp of gold

(T.S.Eliot)

6.2.1.28. Anáfora

Cuando repetimos una estructura gramatical al principio de cada verso, los alumnos deben saber que se trata de esta figura retórica pero no deben confundirla con la función anafórica que desempeñan algunos pronombres. Para ello podríamos citar el siguiente ejemplo

donde podrán apreciar como se repite el sintagma nominal: el determinate (*my*) + núcleo (*secrets, heart, doors, love).*

92) *My secrets cry loud*
My heart keeps open house
My doors are widely swung
An epic of the eyes
My love, with no disguise.
(T.Roethke)

6.2.1.29. Polisíndeton

En este caso deben saber que es la repetición de un elemento que funciona como nexo de unión entre las distintas oraciones. En este ejemplo es la conjunción adversativa *but*.

93) *I am the great sun, <u>but</u> you do not see me,*
I am your husband, <u>but</u> you turn away.
I am your captive, <u>but</u> you do not free me,
I am the captain you will not obey
(C. Causley)

6.2.1.30. Asíndeton

Cuando no existen elementos de unión entre las oraciones.

94) *On Sunday afternoons*
In winter, snow in the air,
People sit thick as birds
In the station buffet bar.
(A. Thwaite)

6.2.2. Propuesta didáctica

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación sugerimos un tipo de comentario de texto que intente demostrar que el discurso literario constituye un valioso material didáctico que puede cumplir un doble objetivo: (i) desarrollar estrategias de aprendizaje que favorezcan el proceso de lectura del texto literario y que ayuden nuestros alumnos a mejorar su competencia discursiva y lingüística en inglés, (ii) introducir a nuestros alumnos en la lectura de textos de algunos de los autores más representativos de la literatura inglesa (ver Muros et al ,1993) o americana (vease Muros et al, 1997). Dicho análisis textual debe apoyarse en el siguiente enfoque:

> *To carry out this activity an interaction teacher-student must take place, if we need to use a two-ways approach where the text, more than the author or period, determine how it must be introduced. So we need to prepare certain kinds of activities based on these three main aspects:*
>
> *1) Understanding exercises to be sure that the message ha been understood.*
> *2) Exercises that refer to the linguistic content.*
> *3) Exercises that refer to social and cultural aspects,etc, that reflect the students' own experiences. (Muros, 1996:451)*

6.2.2.1. Comentario de Texto para Bachillerato

Pensamos que un comentario de texto literario en lengua inglesa para este nivel debería de incluir los siguientes apartados:

a) About the author.

Información sobre el autor cuyo texto vamos a analizar para familiarizar a los alumnos con la vida, obra y estilo.

b)The text.

Seleccionamos un pasaje representativo de una obra para analizar el estilo del autor (figuras literarias, cohesión y coherencia del texto, vocabulario, etc.) y desarrollar la competencia lingüística y discursiva del alumno.

c) Difficult words and expressions.

Este aparatado ayuda a entender las palabras y expresiones dificiles (arcaísmos, *idioms*, etc) que pueden dificultar la comprensión textual y, al mismo tiempo, contribuye a aumentar el vocabulario pasivo del alumno.

d) Understanding the passage.

Una vez que se ha comprendido el léxico, se sugieren algunos ejercicios para guiar a los alumnos a través del texto. Es importante que aprendan a distinguir las ideas básicas de las secundarias.

e) Language.

Los ejercicios de este apartado desarrollarán la competencia lingüística. Se pretende un análisis del texto para responder a preguntas sobre la gramática (morfología y sintaxis), léxico (palabras estructurales y de contenido léxico). Pero consideramos importante que los alumnos puedan analizar la literariedad del texto, que observen cómo el escritor puede usar el lenguaje con propósitos estéticos y crear oraciones que generalmente no

son generadas por la gramática inglesa, así como las rarezas semánticas.

f). Relating to the text.

Finalmente proponemos conectar el contenido del texto con las experiencias y conocimientos del alumno. Las preguntas están relacionadas con aspectos históricos, geográficos y socioculturales . Y con el fin de ampliar la cultura del alumno en otra áreas de conocimiento (transversalidad), se sugieren algunas tareas y proyectos.

En el apendice I se incluye un ejemplo de análisis de texto para Bachillerato.

6.2.2.2. Comentario de Texto para Universidad

Proponemos un segundo ejemplo para un nivel universitario, ya que consideramos que el nivel de los alumnos en cuanto a la competencia lingüística y discursiva es más elevado. Por ello, desde el punto de vista didáctico, es más apropiado un análisis más profundo del discurso, concretamente la estructura textual (elementos cohesivos) y el contenido, mientras que los aspectos lingüísticos se deben centrar más en el uso que hace el escritor de la gramática y el léxico para crear los efectos estilísticos.

Por otra parte hemos incluido un apartado nuevo "Composition" para el desarrollo de la escritura. Porque pensamos que este ejercicio mejora la capacidad de nuestros alumnos de leer y analizar el texto. Si tenemos en cuenta que la lectura y la escritura siguen procesos cognitivos similares, el hecho de introducir el ejercicio de redacción en la clase de literatura solucionará problemas didácticos relativos a la comprensión textual. De hecho, al escribir, los alumnos toman conciencia de lo que saben y de lo que saben sobre el texto, una vez leído y comentado. De esta forma tendrán que volver a leer el texto con otra perspectiva para poder así escribir sobre él.

Morocco y Soren (1990) sugieren que la redacción sobre algún aspecto del texto ayuda al profesor a evaluar si el alumno ha asimilado el vocabulario del texto y lo ha comprendido. Al mismo tiempo, con la redacción los alumnos tienen que considerar las estructuras gramaticales que van a utilizar, con lo cual también se refuerza su uso.

Para Kramsch (1985) los alumnos deben ser capaces de expresar sus ideas sobre un texto. Somos conscientes de que a veces no dominarán el inglés hasta el punto de poder expresar por escrito sus ideas de una forma coherente y correcta. No obstante, puede resultar una actividad positiva, como dice Kauffman:

> *I believe that we must trust our students' ability to make connections and experience growth in their reading skills, and also to challenge each other's faulty analyses. Even from the most frustrating discussion one or two good ideas will emerge.*(Kauffman, 1996: 399)

Oster (1989), argumenta que el trabajo con el texto literario refuerza el desarrollo de la distintas habilidades lingüísticas, entre ellas la escritura, Además de asimilar un vocabulario más rico asimilarán formas de usar el lenguaje, especialmente el lenguaje figurativo. De forma consciente o inconsciente el alumno, al escribir su propio texto, utilizará los elementos que ha aprendido del texto literario que haya leído:

> *The way they have been reading forces the engagement with various perpectives, which the writing then reinforces and futher develops, resulting in more thoughtful, more flexible, hence more mature reading and writing. At the very least, the students are seeing more feelingly, reading more incisively, and exp`ressing rthemselves more vividly iin English.*
> *Oister (1989:100)*

Tanto el proceso de la redacción como el producto final permitirá al alumno una lectura creativa del texto.

Como ejemplo de este tipo de análisis para niveles universitarios, hemos incluido un comentario de texto en el Apendice II.

Para finalizar, pensamos que un área de futura investigación podría ser estudiar la interacción que existe entre las estrategias de aprendizaje individuales y las estrategias de lectura que utilizan los alumnos de nivel avanzado en la comprensión del texto literario. Dicha investigación podría ser valiosa en cuanto a la comprensión del papel de las estrategias y los estilos de aprendizaje y su influencia en la comprensión del texto literario. Toda esta información puede resultar útil porque ayudará a los profesores e investigadores a tener una perspectiva más amplia sobre los procesos por los que pasan los lectores cuando leen. Una investigación continua que tenga aplicaciones directas en el aula ayudará a los alumnos a mejorar en el uso de estrategias y aumentará su habilidad para usar el inglés en la lectura del texto literario.

APENDICE I

Ejemplo de comentario de texto para alumnos de Bachillerato

1. ABOUT THE AUTHOR

F. SCOTT FITZGERALD (1896-1940)

F. Scott Fitzgerald is considered the representative of the Jazz Age. He was born in St. Paul, Minnesota. He studied at Princenton where he began to become interested in the world of comedy and musicals. During the First World War he enlisted as a lieutenant at a staff headquarters. It was after the war when he began to write stories and sketches in magazines. In 1920 he published his first novel ***This Side of Paradise*** *that together with* ***The Beautiful and the Damned*** *(1922) established his reputation as a historian of the American youth in the years of the great depression. He married and settled in Long Island, he also lived in Paris and Hollywood. Although he was economically financed by the sales of his novels he lived a life of luxury and understood the nature of this irresponsible society full of extravagance and desperation. In his novel* ***The rich boy*** *he writes about the rich people: "Let me tell you about the very rich. They are different from you and me. They possess and enjoy early, and it does something to them, make them soft when we are hard, and cynical when we are trustful, in a way that, unless you were born rich, it is very difficult to understand. They think, deep in their hearts, that they are better than we are because we had to discover the compensations and refuges of life for ourselves. Even when they enter deep into our world or sink below us, they still think that they are better than we are. They are different."*

His most popular novel ***The Great Gatsby*** *(1925) is a fictional analysis of his age, that reflects the way of living of the upper classes. The main character is a rich and mysterious man who lives in a big mansion in Long Island and has parties where the guests do not even know their host. The narrator is one of Gatsby's friends and tell us about his life and tragic end. His wife physical breakdown and his insecurity in the kind of life he was living influenced his novel* ***Tender is the night*** *(1934). He also broke collections of sort stories* ***The Sad Young Men*** *(1926) that reveals in his title the sense of his age. His last novel,* ***The Last Tycoon,*** *is about Hollywood but it was not finished, he died of a heart attack in a moment when the great economical depression, after the happy twenties, would lead to the Second World War.*

2. TEXT Extract form **The Great Gatsby**

I believe that on the first night I went to Gatsby's house I was one of the few ***guests*** *who had actually been invited. People were not invited - they went there. They got into automobiles which* ***bore*** *them out to Long Island, and somehow they ended up at Gatsby's door. Once there were introduced by somebody who knew Gatsby, and after that they conducted themselves according to the rules of behaviour associated with an* ***amusement park****. Sometimes they came and went without having met Gatsby at all, came for the party with a simplicity of heart that was its own ticket for admission. I had been actually invited. A chauffeur in a uniform of* ***robin's-egg*** *blue crossed my lawn early that Saturday morning with a surprisingly formal note from his employer: the honour would be entirely Gatsby's, it said, if I would attend his "little party" that night. He had seen me several times, and had intended to* ***call on*** *me before, but a peculiar combination of circumstances had prevented it - signed Jay Gatsby, in a majestic hand.*

Dressed up in white flannels I went to his lawn a little after seven, and wandered around rather ill at ease among ***swirls*** *and* ***eddies*** *of people I didn't know - though here and there was a face I had noticed on the* ***commuting train.*** *I was immediately struck by the number of young Englishmen* ***dotted about****; all well dressed, all looking a little hungry, and all talking in low,* ***earnest voices*** *to solid and prosperous Americans. I was sure that they were selling something:* ***bonds*** *or insurance or automobiles. They were at least agonizingly aware of the easy money in the vicinity and convinced that it was theirs for a few words in the right key. As soon as I arrived I made an attempt to find my host, but the two or three people of whom I asked his* ***whereabouts*** *stared at me in such an* ***amazed*** *way, and denied so vehemently any knowledge of his movements, that I* ***slunk off*** *in the direction of the cocktail table - the only place in the garden where a single man could* ***linger*** *without looking purposeless and alone. I was on my way to get* ***roaring drunk*** *from* ***sheer*** *and embarrassment when Jordan Baker came out of the house and stood at the head of the marble steps, leaning a little backward and looking with contemptuous interest down into the garden.*

Welcome or not, I found it necessary ***to attach*** *myself to some one before I should begin to address cordial remarks to the* ***passers-by****.*

3 DIFFICULT WORDS AND EXPRESSIONS

***guests**: someone who is staying in you home or is at your party or wedding because you have invited them*
***bore**: carried.*
***amusement-park**: it is a funfair that consist of large machines where you can have exiting rides.*
***robbin's egg blue**: it refers to the colour of the uniform.*
***call on**: visit.*
***ill at easy**: if you are ill at easy you feel worried, uncomfortable or anxious.*
***swirls and eddies of people**: people were moving around without any clear direction.*
***commuting train**: when you have to travel a long distance regularly between you home and your place of work you usually take a commuting train.*
***dotted about**: when things are dotted about a place they are spread all over it.*
***earnest voices**: if you are saying something in an earnest voice you are talking very seriously.*
***bonds**: it is an investment certificate issued by a company or a government.*
***whereabouts**: if you refer to the whereabouts of a person, you mean the place where that person can be found.*
***amazed**: surprised.*
***lunk off**: past tense of slink, if you slink somewhere, you move in a slow and secretive way because you don't want to be seen.*
***linger**: if you linger somewhere you stay there for longer time than necessary.*
***roaring drunk**: if someone is roaring drunk they are very drunk.*
***sheer**: very, it gives emphasis to the word that follows.*
***to attach**: to attach something to an object means to join it or fasten to the object.*

4. UNDERSTANDING THE PASSAGE

4.1. Answer these questions.

1. Did Gatsby invite people to his parties?

.....

2. How did the guest conduct themselves?

.....

3. How was the narrator invited to Gatsby's party?

.....

4. What did the narrator do when he arrived to the party?

.....

5. What were the narrator's feelings at the party?

.....

4.2. Write "true" or "false" according to the text.

1. Everybody at the party had met Gatsby before.
2. The guests were introduced by someone who knew Gatsby.
3. Gastby had not seen the narrator before.
4. The young Englishmen were not properly dressed.
5. The only place in the garden where a single man could be alone was the dining room.

4.3. Put these ideas in order as they are developed in the text.

1. The narrator was going to get drunk when Jordan Baker came out of the house.

2. The guests went to Gatsby's house by car.
3. The narrator has been one of the few guest who had been invited.
4. Gatsby's chauffeur brought him an invitation.
5. People at the party didn't know about where Gatsby was.

5. LANGUAGE

5.1. Write a sentence using one of the following words.

1. introduced.....
2. chauffeur.....
3. employer.....
4. call on.....
5. at ease.....

5.2. Change the following sentences into Passive Voice.

1. Gatsby invited me to a party in his house.
   .....
2. The number of young English men struck me.
   .....
3. I made an attempt to find Gatsby.
   .....
4. They were selling bonds and automobiles.
   .....
5. I had seen some of the guests several times.
   .....

5.3. Write the infinitive, past simple and past participle of the irreg. verbs in the text.

Infinitive	*Past Simple*	*Past Participle*
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

5.4. Find synonyms for the following words.

1. get into .....
2. chauffeur .....
3. amuse .....
4. attend .....
5. strike .....

6. RELATING TO THE TEXT

6.1. According to the text, what kind of party do you think the narrator was invited to?

.....

.....

.....

6.2. What happened in the United States during the years of the great depression?

.....

.....

.....

.....

(Muros et al, 1997:85:91)

APENDICE II

Ejemplo de comentario de texto para alumnos de Unversidad

GRAHAM GREENE (1904-1991)

1904	*Born at Berkhamsted*
1925	*Graduated from Balliol College, Oxford.*
	Started to work as a journalist.
1926	*Converted to Catholicism.*
1929	*The Man Within*
1932	*Stamboul Train*
1938	*Brighton Rock*
1940	*Travelled to Mexico to report on religious persecutions (The Power and the Glory,*
1941-43	*Worked for British Secret Service in West Africa (The Heart of the Matter, 1948).*
1954-55	*Travelled to Indochina (The Quiet American, 1955)*
1952-57	*Travelled to Cuba (Our Man in Havana, 1958)*
1959	*Travelled to the Congo (A Burnt-Out Case, 1961)*
1967	*Travelled to Paraguay (Travels with My Aunt, 1970).*
1978	*The Human Factor*
1982	*Monsignor Quixote*
1991	*Died in Paris.*

Graham Greene was born in 1904 and educated at Berkhamsted School where his father was headmaster. After graduating from Balliol College in Oxford, he worked as sub-editor on The Times. His first successful novel, Stamboul Train, was a thriller set on the Orient Express. After working as literary editor of the Spectator, he went to Sierra Leone from 1941-43 where he undertook work for the Foreign Office. ***The Heart of the Matter****, published in 1948 is based on his experiences in West Africa with the British Secret Service.*

His travels in Mexico, Cuba, the Congo, Indochina and Paraguay provided the inspiration for other major novels, such as ***The Power and the Glory, Our Man in Havana, A Burnt-Out Case, The Quiet American****, and* ***Travels with My Aunt****. His novels can be divided roughly into two groups.*

One group resemble thrillers because of their emphasis on suspense and action. However, a second group inspired by the Catholic faith, deal with moral dilemmas, and involve characters torn between the forces of good and evil.In all Greene wrote some thirty novels, plays, children's books, travel books, and collections of essays and short stories. In 1991 he died in Paris at the age of 87.

Extract from *The Heart of the Matter*

Contextual information:

Scobie is a policeman working in a British colony before World War II. He is married, but also has a mistress. Despite his religious and moral beliefs, he has become involved in a case of bribery. As a result of the severe nervous stress he is suffering from, he decides to commit suicide.

As soon as he heard the door close, he took out the cigarette carton in which he kept the ten doses of Evipan. He added two more doses for greater certainty - to have exceeded by two doses in ten days could not, surely, be regarded as suspicious. After that, he took a long drink of whisky and sat still and waited for courage with the tablets in the palm of his hands. Now he thought, I am absolutely alone: this was the freezing-point.

But he was wrong. Solitude itself has a voice. It said to him, throw away those tablets. You'll never be able to collect enough again. You'll be saved. Give up play-acting. Mount the stairs to bed and have a good night's sleep. In the morning you'll be woken by your boy, and you'll drive down to the police station for a day's ordinary work. The voice dwelt on the word "ordinary" as it might have dwelt on the word "happy" or "peaceful".

*"No," Scobie said aloud, "no." He pushed the tablets in his mouth six at a time, and drank them down in two draughts. Then he opened his diary and wrote against November 12, **Called on H.R., out at 2 p.m.** and broke abruptly as though at that moment he had been gripped by the final pain. Afterwards he sat bolt upright and waited what seemed a long while for any indication at all of approaching death; he had no idea how it would come to him. He tried to pray, but the Hail Mary evaded his memory, and he was aware of his heart-beats like a clock striking the hour. He tried out an Act of Contrition but when he reached, "I am sorry and beg pardon," a cloud formed over the door and drifted down over the whole room and he couldn't remember what it was that he had to be sorry for. He had to hold himself upright with*

both hands, but he had forgotten the reason why he so held himself. Somewhere far away he thought he heard sounds of pain.

"A storm," he said aloud, "there's going to be a storm," as the clouds grew, and he tried to get up to close the windows. "Ali[1]*," he called, "Ali." It seemed to him as though someone outside the room were seeking him, and he made a last effort to indicate he was here. He got to his feet and heard the hammer of his heart beating out a reply. He had a message to convey, but the darkness and the storm drove it back within the case of his breast, and all the time outside the house, outside the world that drummed like a hammer blow within his ear, someone wandered, seeking to get in, someone in need of him. And automatically at the call of need, at the cry of the victim, Scobie strung himself to act. He dredged his consciousness up from an infinite distance in order to make some reply. He said aloud, "Dear God, I love....", but the effort was too great and he did not feel his body when it struck the floor or hear the small tinkle of the medal as it spun like a coin under the ice-box, the saint whose name nobody could remember.*

I. TEXTUAL STRUCTURE

A. The following diagram illustrates the sequence of events in the text in relation to Scobie's state of mind. Using the list of actions at the end of the outline, complete the diagram so that the sequence of actions is in the correct order and directly related to the change in states of mind that Scobie undergoes.

(1) SUICIDE PLAN

(a) Intention of committing suicide -->

(i) _____

(ii) _____

(b) Hesitation: doubts -->

(i) _____

(ii) _____

[1]Scobie's servant