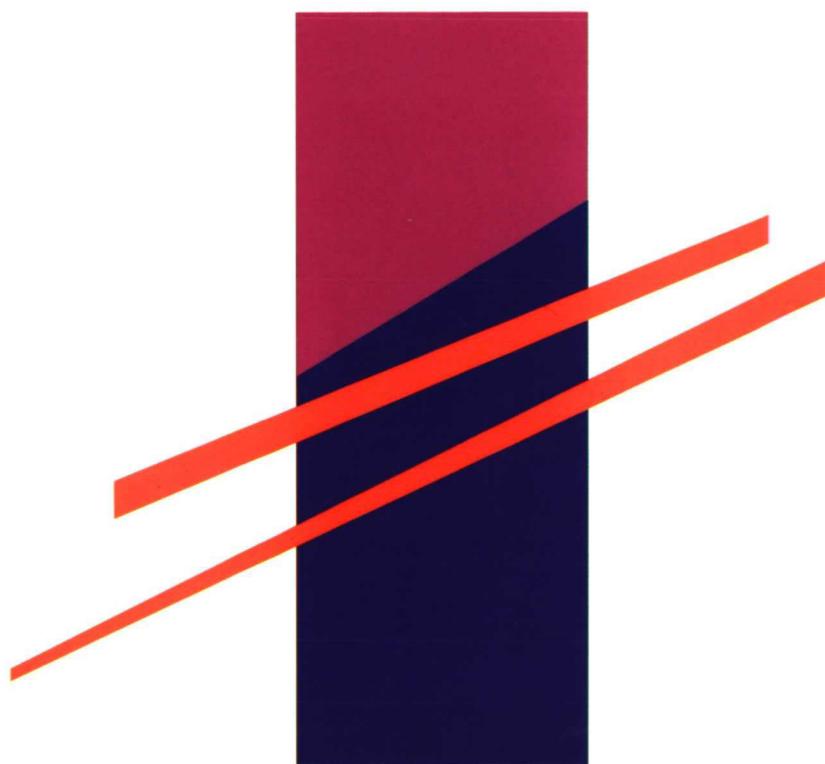


Materiales Didácticos
Lengua Castellana y Literatura

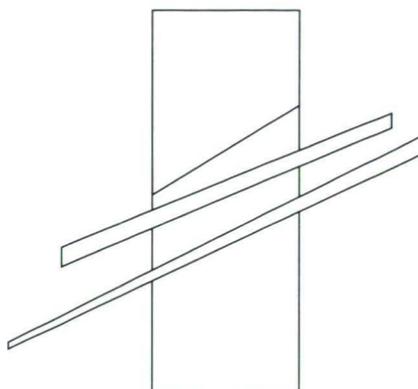


BACHILLERATO



Ministerio de Educación y Ciencia

Materiales Didácticos



Materias Comunes

Lengua Castellana y Literatura

Ramón Cao Martínez



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-106-8
I. S. B. N.: 84-369-2219-0
Depósito legal: M-19446-1992
Realización: MARIN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

La finalidad de estos materiales didácticos para el Bachillerato es orientar a los profesores que, a partir de octubre de 1992, impartirán las nuevas enseñanzas del Bachillerato en los centros que se anticipan a implantarlas. Son materiales para facilitarles el desarrollo curricular de las correspondientes materias, principalmente en las de primer curso, aunque algunas de ellas tienen su continuidad también en el segundo curso. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores la aplicación y desarrollo del nuevo currículo en su práctica docente, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo; unas sugerencias, desde luego, no prescriptivas, ni tampoco cerradas, sino abiertas y con posibilidades varias de ser aprovechadas y desarrolladas. El desafío que para los centros educativos y los profesores supone anticipar en el curso 1992/93 la implantación de las nuevas enseñanzas, constituyéndose con ello en pioneros de lo que será más adelante la implantación generalizada, merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo por parte del Ministerio, que a través de estos materiales didácticos pretende ayudar a los profesores a afrontar ese desafío.

Se trata, por otro lado, de materiales elaborados por los correspondientes autores, cuyo esfuerzo es preciso valorar de modo muy positivo. Responden, todos ellos, a un mismo esquema general propuesto por el Ministerio en el encargo a los autores, y han sido elaborados en estrecha conexión con el Servicio de Innovación, de la Subdirección General de Programas Experimentales. Por consiguiente, aunque la autoría pertenece de pleno derecho a las personas que los han preparado, el Ministerio considera que son útiles ejemplos de programación y de unidades didácticas para la correspondiente asignatura, y que su utilización por profesores, en la medida en que se ajusten al marco de los proyectos curriculares que los centros establezcan y se adecuen a las características de sus alumnos, servirá para perfeccionarlos y para elaborar en un futuro próximo otros materiales semejantes.

La presentación misma, en forma de documentos de trabajo y no de libro propiamente dicho, pone de manifiesto que se trata de materiales con cierto carácter experimental: destinados a ser contrastados en la práctica, depurados y completados. Es intención del Ministerio realizar ese trabajo de contrastación y depuración a lo largo del próximo curso, y hacerlo precisamente a partir de las sugerencias y contrapropuestas que vengan de los centros que se anticipan a la reforma. Es propósito suyo también, desde luego, preparar los correspondientes materiales para la implantación, en octubre de 1993, del segundo curso de Bachillerato.

Estos materiales se publican en un momento en el que el Decreto de Enseñanzas Mínimas del Bachillerato y la correspondiente Orden Ministerial que regulará el currículo para el ámbito territorial de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia se encuentran en su trámite final de aprobación, pero todavía no aprobados. Esto quiere decir que los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las asignaturas son conocidos solamente en su borrador final, pero no aún en su texto definitivo y oficial. Es previsible, por tanto, que no haya cambios importantes sobre el actual texto de los borradores, pero sí podrían darse modificaciones menores sobre ellos. Esta situación ha hecho particularmente difícil el trabajo de los autores, quienes en un plazo de tiempo extremadamente breve, y ajustando sus propuestas de desarrollo curricular a los sucesivos borradores del referido Decreto y Orden, han trabajado contra el reloj. Igualmente, la imprenta ha debido trabajar con plazos muy cortos. Por esta razón, los materiales correspondientes a algunas asignaturas llegan a los centros antes de las vacaciones estivales, mientras otros llegarán inmediatamente después, en septiembre, pero, en todo caso, antes de comenzar el curso.

Aún operando sobre borradores finales, pero no sobre redacción definitiva de normas legales a punto de aprobación, ha parecido oportuno destacar en la presente publicación los textos previstos del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Bachillerato o de la correspondiente Orden de currículo para el ámbito del Ministerio. Los textos entresacados de los borradores de estas normas oficiales están resaltados en el texto con letra distinta. A semejanza del planteamiento curricular de etapas anteriores, también en el Bachillerato el currículo del Ministerio mantendrá los mismos objetivos y criterios de evaluación que el Decreto de Enseñanzas Mínimas, mientras, en cambio, ampliará en algo el apartado de los contenidos. Por consiguiente, en los apartados de objetivos y criterios de evaluación, los párrafos resaltados en tipografía diferente están entresacados de un borrador de texto oficial que previsiblemente será tanto el del Real Decreto, cuanto el de la Orden de currículo. En el apartado de contenidos, los textos resaltados a veces recogen el borrador de Real Decreto y otras veces el de la Orden ministerial. Los elementos así resaltados, en todo caso, han de ser atendidos por el profesorado con la prudencia oportuna, a la espera de la redacción definitiva de esas normas legales de muy próxima aparición.

Índice

	<u>Páginas</u>
I. INTRODUCCION	7
II. OBJETIVOS.....	11
III. CONTENIDOS	13
IV. ORIENTACIONES DIDACTICAS Y PARA LA EVALUACION	17
Orientaciones didácticas generales.....	17
Orientaciones didácticas específicas.....	20
Orientaciones generales para la evaluación	32
Orientaciones específicas para la evaluación	35
V. PROGRAMACION DE LA ASIGNATURA: CRITERIOS Y SUGERENCIAS DE ORGANIZACION Y SECUENCIACION	41
VI. EJEMPLIFICACION DE UNA UNIDAD DIDACTICA	47
Material para el profesor	47
• Introducción.....	47
• Orientaciones para el módulo de actividades	52
• Bibliografía.....	78
Material para el alumno	80

	<u>Páginas</u>
• Módulo de actividades	80
• Textos para las actividades	95
• Procedencia de los textos.....	110

Introducción

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumno es una condición imprescindible para el logro de las finalidades formativas (maduración intelectual y humana) y propedéuticas (preparación para los estudios de grado superior) del Bachillerato. Para desarrollar en un grado conveniente tal capacidad, no bastaría con el trabajo que, en favor de las destrezas verbales del alumnado, se pudiera desarrollar desde otras materias. La necesidad de un tratamiento sistemático de las destrezas comunicativas de todos los alumnos justifica la inclusión, en la parte troncal del Bachillerato, de la asignatura de Lengua Española.

Esta disciplina deberá contribuir de forma específica a desarrollar en los alumnos las capacidades propuestas como objetivos generales del Bachillerato. En particular, la asignatura de Lengua castellana y Literatura contribuirá a que el alumno adquiera el dominio del idioma castellano necesario para el desarrollo personal, para la integración como ciudadano responsable en la vida social y productiva, y para el acceso a estudios de grado superior. A la vez, esta materia colaborará con las demás asignaturas en el logro de otras finalidades: la reflexión sistemática sobre la lengua y el uso reflexivo de la misma promoverá la capacidad de razonamiento lógico; el empleo de las adecuadas técnicas de interpretación y expresión permitirá la asimilación de nuevos aprendizajes y saberes así como el adecuado tratamiento de la información; el acercamiento al discurso literario facilitará el desarrollo de la dimensión estética y de la creatividad, así como la recepción y el disfrute del legado cultural; en fin, el trabajo sobre los medios de masas contribuirá al análisis crítico de la realidad contemporánea, marcada por el signo de la información y la comunicación.

A modo de síntesis, vale decir que desde las tareas propias de esta disciplina se pueden aportar elementos decisivos tanto para la configuración de la identidad del alumno, como para el proceso paralelo de socialización. En efecto, la asignatura de Lengua puede contribuir a la maduración personal de los jóvenes con una serie de aportaciones específicas que tienen en cuenta las características psicoevolutivas de los alumnos y alumnas en los planos cognitivo y socioafectivo.

Finalidad de la materia y objetivos del Bachillerato

Objeto y método del aprendizaje de la lengua

“El objeto de la enseñanza de la lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el desarrollo de las capacidades lingüísticas. No se trata sólo de describir la lengua de acuerdo con determinados modelos explicativos, sino además de promover el máximo dominio de actividad verbal”.

No parece una tergiversación de la directriz recién citada (procedente del decreto que fija los contenidos mínimos del Bachillerato) interpretar que —de los dos mencionados— el objeto prioritario de nuestra materia es el desarrollo de las destrezas comunicativas. En esta dirección apunta el aserto del mismo documento según el que “el aprendizaje de la lengua en el Bachillerato deberá centrarse en el desarrollo de las habilidades y destrezas discursivas.” Adviértase, además, que los fines de las ciencias del lenguaje y los de la enseñanza-aprendizaje de la lengua no son coincidentes: las primeras describen las lenguas de acuerdo con determinados modelos explicativos; por su parte, la enseñanza-aprendizaje de la lengua persigue el dominio de la actividad verbal.

En este contexto, el estudio de la literatura cumple dos funciones. De un lado, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reflexión sobre textos de diferentes géneros —y que emplean registros y estilos diversos— en los que el circuito de la comunicación se ha ficcionalizado. De otra parte, el estudio de la literatura contribuye al cumplimiento de otros objetivos formativos del Bachillerato. En efecto, como memoria de la humanidad —y archivo de sus ideas, sentimientos y fantasías— la literatura colabora a la maduración intelectual y humana de los jóvenes, ensancha su comprensión del mundo y del comportamiento humano, amplía su acervo cultural, estimula su sentido crítico y se convierte en fuente de placer estético.

“En resumen, el estudio de la Lengua y la Literatura debe procurar, de una parte, dotar al alumnado de una mayor capacidad para interpretar discursos ajenos y para formalizar el propio y, de otra parte, elevar el nivel de conocimientos y la capacidad de reflexión, además de incrementar la experiencia lectora y la potencialidad creadora, contribuyendo así a la consecución de las capacidades que el Bachillerato debe desarrollar.”

Estas metas se conseguirán —según se detalla en las Orientaciones Didácticas— a partir de numerosas y variadas actividades de análisis y producción de textos —orales y escritos, formales e informales, para la comunicación práctica y para la literaria— y de reflexión sobre los mismos.

Conexión con la Enseñanza Secundaria Obligatoria

El objeto de aprendizaje de nuestra materia es común a los diferentes tramos educativos. Se trata siempre del desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como un aprendizaje que va más allá de la educación en la lengua y que implica una serie de capacidades de tipo psicosocial. En consecuencia, los presupuestos teóricos y metodológicos en que la materia se funda (enfoque comunicativo, metodología activa, aprendizaje significativo, etc.) y su sentido básicamente instrumental son los mismos que en la etapa educativa anterior. Así pues, el currículo de Lengua y Literatura en el Bachillerato —concebido como aprendizaje de un saber para la vida— consiste en la consolidación, profundiza-

ción y ampliación de las destrezas comunicativas conseguidas en la educación anterior.

Con esta asignatura del Bachillerato se pretende facilitar un desarrollo de las destrezas comunicativas del joven, a la altura de su maduración personal y de las nuevas circunstancias académicas y sociales en que se encuentra inmerso.

La especificidad de la enseñanza de la lengua en este nivel se manifiesta en la selección de objetivos (apartado II), de núcleos de contenido (III) y, sobre todo, en las orientaciones didácticas y para la evaluación (IV y V).

Objetivos

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y alumnos adquiera las siguientes capacidades:

1. *Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos, creativos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas.*
2. *Comprender discursos orales y escritos científicos, culturales, técnicos, etc., atendiendo a las peculiaridades comunicativas de cada uno de ellos.*
3. *Observar la situación lingüística —de la propia comunidad, de España y del mundo— y estudiar las relaciones entre las diversas lenguas del país y sus variedades como manifestaciones de su naturaleza socio-histórica, para favorecer una actitud consciente y respetuosa con la riqueza plurilingüe y pluricultural.*
4. *Utilizar y valorar el lenguaje oral y escrito como medio eficaz para la comunicación interpersonal, para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad y para la organización racional de la acción.*
5. *Reflexionar sobre los distintos componentes de la lengua (fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y textual) y sobre el propio uso, analizando y corrigiendo las propias producciones lingüísticas y empleando en ello los conceptos y procedimientos adecuados.*
6. *Interpretar y valorar críticamente obras literarias, identificando los elementos que configuran su naturaleza artística, descubriendo en ellas el uso creativo de la lengua, relacionándolas con una tradición cultural y reconociendo las condiciones sociales de su producción y recepción.*
7. *Conocer a grandes rasgos los periodos más representativos de la Literatura Española, localizando y utilizando, de forma crítica, las fuentes bibliográficas adecuadas para su estudio.*

8. *Conocer los autores y obras más significativos de la Literatura Española por su carácter universal, su influjo literario y su aceptada calidad artística.*
9. *Adoptar una actitud abierta ante las manifestaciones literarias, apreciando en ellas la proyección personal del ser humano y la capacidad de representación del mundo exterior.*

Contenidos

Al igual que en la etapa precedente, la finalidad última de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en el Bachillerato consiste en desarrollar la capacidad comunicativa de los alumnos, de acuerdo con su grado de maduración y sus nuevas necesidades académicas y sociales. A la vista de tal finalidad, pormenorizada en los objetivos generales formulados en el apartado anterior, en esta sección se detallan los contenidos que —como más adecuados para alcanzar la meta propuesta— se han fijado para este tramo educativo.

1. La variedad de los discursos

- *Comunicación y lenguaje: situación, elementos e intención comunicativa.*
- *La comunicación oral. El uso oral espontáneo y el uso oral planificado. Tipología de los textos orales. Producción de textos orales planificados, socialmente significativos. Análisis de textos orales.*
- *La comunicación escrita. Tipología de los textos escritos. La lectura y sus funciones. Producción de textos escritos socialmente significativos. Análisis de textos escritos.*
- *Los medios de comunicación y la sociedad contemporánea. Códigos verbales y no verbales en los medios de comunicación. La publicidad.*

2. El discurso en los procesos de aprendizaje

- *Comprensión y producción de textos científicos, culturales, técnicos, etc.*
- *Técnicas auxiliares para la comprensión y producción de textos usuales en la vida académica.*
- *Procedimientos de documentación. Uso del diccionario.*
- *El tratamiento de la información.*

3. El discurso literario

- *La literatura como fenómeno comunicativo y estético.*
- *La literatura como cauce de transmisión y creación cultural y como expresión de la realidad histórica y social.*
- *Las formas literarias: narrativa, lírica, teatro, ensayo y periodismo. Estructuras y técnicas.*
- *Saberes, instrumentos y técnicas para la selección, lectura, interpretación y valoración de textos literarios.*
- *Producción de textos literarios o de intención literaria.*
- *Actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias.*

4. Transformaciones históricas de las formas literarias

- *La narrativa. Las formas tradicionales del relato y su transformación desde la Edad Media hasta el Barroco. Cervantes y la novela moderna. Realismo y naturalismo del siglo XIX. Nuevos modelos narrativos en el siglo XX. La novela latinoamericana en la segunda mitad de este siglo.*
- *La lírica. Lírica tradicional y lírica culta en la Edad Media, Renacimiento y Barroco. La lírica romántica. Del Simbolismo a las Vanguardias. Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo XX.*
- *El teatro. Orígenes del teatro medieval. Lope de Vega y el teatro clásico español: consolidación, características e influencia en el teatro español posterior. Transmisión del teatro realista y costumbrista (paseo, entremés, sainete). Evolución y transformación del teatro del siglo XX.*
- *El ensayo. Las formas originarias del ensayo literario y su evolución a lo largo de los siglos XIX y XX.*
- *El periodismo. Origen y desarrollo en el siglo XIX. Su transformación en el siglo XX. Los géneros periodísticos.*
- *Lectura y estudio de una obra significativa de cada una de las formas literarias referidas.*

5. La reflexión sobre la lengua

- *Las lenguas y sus variedades. Bilingüismo. Los fenómenos de contacto de lenguas en el mundo contemporáneo. Las lenguas y los procesos de normalización lingüística. Realidad plurilingüe y pluricultural de Europa y España. Difusión internacional de las lenguas de España.*
- *Texto y contexto. El discurso. El texto como unidad de sentido y forma de intercambio: adecuación, coherencia y cohesión.*
- *La oración y sus constituyentes. Funciones y relaciones sintácticas.*
- *La palabra. La organización del léxico. El significado de las palabras.*
- *Las convenciones ortográficas.*

A efectos prácticos, cabría reestructurar los contenidos de estos cinco núcleos en dos grandes ámbitos: "Usos de la lengua" y "Reflexión sobre la lengua". En el primero "Usos de la lengua" incluimos cuatro núcleos: La variedad de los discursos (1), El discurso en los procesos de aprendizaje (2), El discurso literario (3) y Transformaciones históricas de las formas literarias (4). El primero de los citados núcleos —tras presentar de forma panorámica la variedad de los discursos— selecciona dos modalidades comunicativas básicas. Por un lado, la comunicación que se dirige a un destinatario con el que es posible interactuar, es decir la comunicación interpersonal y la que se realiza en el seno de instituciones y organizaciones sociales; adviértase que aquí se han presentado ambas modalidades de forma indiferenciada, prefiriendo distinguir entre comunicación oral y comunicación escrita. Por otro lado, la comunicación unidireccional de los medios de masas. La importancia que en el Bachillerato debe tener el aprendizaje de la lengua como medio para la adquisición, organización y conservación de conocimientos ha aconsejado desgajar como segundo núcleo los contenidos relativos al uso de la lengua con finalidad documental (El discurso en situaciones de aprendizaje). Algo análogo ocurre con las destrezas relativas a la literatura: tanto las peculiaridades de esta modalidad comunicativa, que excede el marco de la comunicación ordinaria, así como las características de la etapa hacen conveniente la atención específica a este tipo de discurso (3. El discurso literario y 4. Transformaciones históricas de las formas literarias). Repárese, en efecto, en que para la mayoría de los alumnos del Bachillerato esta materia constituirá la última aproximación sistemática a lo literario.

Es preciso resaltar, además, las interrelaciones que existen entre estos cuatro núcleos. Así, por un lado, las prácticas comunicativas a las que se atiende en el primero se apoyan con frecuencia en la consulta de documentos, de la que se trata en el segundo; a su vez, todo texto —proceda de la comunicación interpersonal, de la literaria o de los medios de masas— puede convertirse en fuente de documentación.

La "Reflexión sobre la lengua", que constituye el segundo gran ámbito de la materia, ha de ejercerse sobre los cuatro núcleos, recién descritos, que conforman el bloque de Usos. De este modo, el desarrollo de las aptitudes lingüísticas, detalladas en los cuatro primeros núcleos, conduce (particularmente en el caso de las destrezas más analíticas) a la construcción de conceptos y saberes organizados sobre la lengua y su uso; también conlleva la asimilación de un metalenguaje que permita la comunicación en el proceso de aprendizaje así como la sistematización y adquisición de conocimientos lingüísticos. Estos contenidos se enumeran en el núcleo quinto.

Adviértase que el listado de contenidos propuesto no se debe interpretar como un programa que haya de ser seguido linealmente. Más bien, se trata de una especie de mapa de la estructura conceptual de la asignatura, que puede orientar en la planificación y selección de los contenidos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Repárese, por último, en que los contenidos arriba enumerados son de tres clases: de naturaleza cognitiva (contenidos conceptuales), consistentes en destrezas, habilidades y técnicas (contenidos procedimentales) y de tipo afectivo y valorativo (contenidos actitudinales). Ya se ha dicho que el aprendizaje ha de consistir, ante todo, en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas y que,

por ello, los procedimientos se han de convertir en el eje de todo el proceso didáctico. No se olvide, sin embargo, la importancia que en esta fase evolutiva de los alumnos ha de tener la construcción de conceptos y la apropiación de determinadas actitudes.

Orientaciones Didácticas y para la evaluación

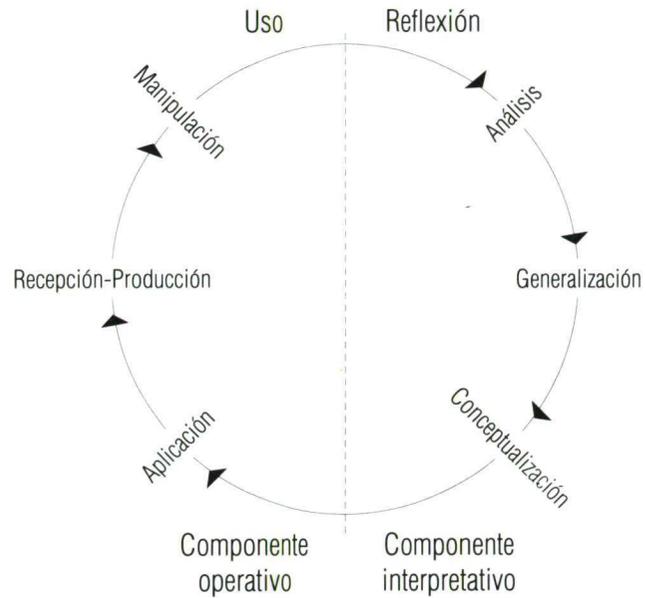
Orientaciones didácticas generales

— El planteamiento de la educación lingüística como un continuo a lo largo de los diversos tramos educativos conlleva abundantes riesgos. Para evitarlos, convendrá acentuar en el Bachillerato los contenidos del currículo más específicos de este nivel. Lo distintivo puede radicar en la mayor complejidad de las demandas comunicativas a las que ahora se ha de responder y, en consecuencia, el mayor grado de complejidad de las actividades discursivas que se emprendan. Más en concreto, parece oportuno centrar la atención en dos aspectos. Por una parte, en una práctica más persistente de la reflexión sobre las diferentes actividades discursivas; para ello son necesarios un mayor rigor analítico y un uso más preciso del instrumental teórico y terminológico. De otro lado, en una atención cuidadosa a todas aquellas variedades de discurso relacionadas con el aprendizaje. Este último aspecto tiene particular relevancia dadas las nuevas exigencias académicas que se le plantean al alumno de Bachillerato, así como la inminencia de su ingreso en estudios de grado superior o en la actividad productiva y, en todo caso, sus nuevas responsabilidades cívicas.

En efecto, de un lado, habrá que buscar la especificidad del aprendizaje de la lengua en el Bachillerato en las nuevas necesidades comunicativas del joven, en los nuevos ámbitos de uso de la lengua, en el superior grado de complejidad de los procesos discursivos en que participa. La reflexión sobre el lenguaje y sus condiciones de uso—tarea propia de la institución escolar— se ha de practicar ahora con un mayor refinamiento y rigor sobre esta ampliación real de las necesidades comunicativas y usos del lenguaje. Por otro lado, para deslindar una etapa de otra, resultará necesario tener en cuenta “lo que ya se sabe” y que en el Bachillerato hay que consolidar, pero de ningún modo tener como objeto de aprendizaje específico. Esto nos lleva a pensar que otro elemento distintivo de esta etapa puede ser el dominio de los factores del contexto social que intervienen en el uso lingüístico, aunque obviamente, haya que consolidar al mismo tiempo destrezas que se habrán debido adquirir en etapas anteriores.

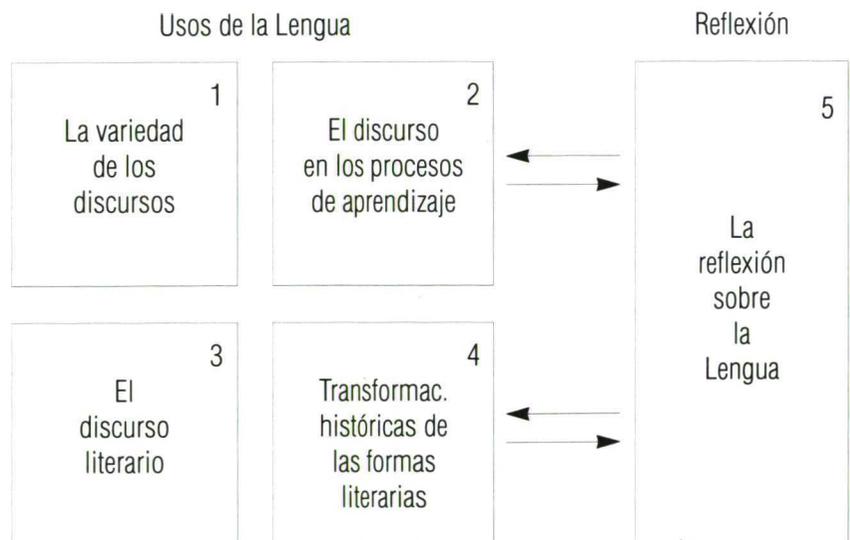
— Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua y Literatura debe gravitar sobre dos polos: el operativo y el interpretativo, las actividades de recepción y producción de textos y la reflexión sobre las mismas, la participación —

como emisores y receptores— en diversas situaciones de comunicación y su análisis y conceptualización.



De hecho —y tal como se sugiere en el gráfico precedente— el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua consiste en un continuo ir y venir del uso a la reflexión. Gracias a esta interpenetración de los aspectos más estrictamente operativos (recepción y producción de discursos, manipulación...) y de los preferentemente analíticos y reflexivos (análisis, generalización, conceptualización) será posible la adquisición de las destrezas deseadas.

Todo ello implica que la reflexión sistemática sobre la lengua, a la que se refiere el núcleo 5, ha de realizarse al hilo de las actividades y contenidos de los otros bloques; es decir, sobre toda la variedad de situaciones enunciativas y discursos propios de la comunicación interpersonal, de la de los medios de comunicación de masas, de la practicada en situaciones de aprendizaje y, en fin, de la comunicación literaria. Esta articulación e interrelación de los diferentes núcleos de contenido —que se ha de destacar en el diseño y secuenciación de actividades— se describe en el siguiente gráfico:



— El aprendizaje lingüístico y comunicativo es una tarea inacabable. Por ello, crear las condiciones para que el aprendizaje prosiga de modo autónomo —más allá del Bachillerato y aun de los estudios superiores— constituye un propósito ineludible de este currículo. Aprender de modo autónomo implica aprender en contacto con los demás, en función de los intereses y necesidades propios; también implica aprender a aprender, es decir, asimilar aquellas estrategias que hagan posible una apropiación más económica de los saberes y destrezas deseados; supone, en fin, desarrollar hábitos de planificación del trabajo y autocontrol, así como actitudes de confianza en la propia valía. De ahí, la importancia que convendrá conceder a los discursos relacionados con situaciones de aprendizaje. El énfasis en las actividades correspondientes al citado bloque puede constituir una de las peculiaridades más notables del currículo de Lengua en el Bachillerato.

— Para que el aula se transforme en un rico contexto comunicativo deben darse, entre otras condiciones, las tres circunstancias siguientes: redefinir el papel del profesor; aprovechar todas las situaciones que, en tanto que proceso comunicativo, ofrece el aprendizaje; y, por último, hacer permeable el aula a situaciones comunicativas y discursos ajenos a ella.

En primer término, el monopolio de la comunicación unidireccional por parte del profesor deberá cesar en favor de modos plurales de relación (alumnos-alumnos; alumnos-profesor, profesor-alumnos); a la vez, el carácter preferentemente informativo de los mensajes del profesor deberá enriquecerse con otras funciones: asesorar, orientar, motivar, apoyar afectivamente, etc. La organización del proceso didáctico y la renegociación del mismo ofrecerá abundantes ocasiones para ello a propósito de la redefinición de objetivos, la selección de contenidos, la planificación de actividades y ritmos de trabajo, y la misma evaluación.

Por otro lado, el proceso de aprendizaje incluye continuos actos de comunicación reales, situados en un contexto concreto, orientados a una finalidad precisa y sometidos a pautas más o menos rigurosas. El aprovechamiento —tanto desde la vertiente operativa como desde la interpretativa— de tales situaciones constituirá una fuente de enriquecimiento. Piénsese, por ejemplo, en lo aleccionador que para los alumnos puede resultar, después de tantos años de permanencia en las aulas, el plantearse la propia comunicación pedagógica como problema.

Por último, el profesor deberá facilitar una variedad de situaciones comunicativas y tipos de discurso ajenos al aula, seleccionándolos según criterios de relevancia epistemológica y psicológica. Todos los documentos y textos que se presenten deberán hacerlo en condiciones de autenticidad y verosimilitud, respetando todas las marcas del contexto originario y evitando todo tipo de manipulación simplificadora.

— El desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos es tarea que excede la responsabilidad de los profesores de Lengua y Literatura: supone un trabajo conjunto de todas las materias lingüísticas y —aunque en diverso grado— de todas las demás asignaturas. Por un lado, todas las materias lingüísticas deben tener, al menos en parte, objetivos, métodos y términos coincidentes; por otra parte, todo profesor —que en cierta manera también lo es de Lengua— puede contribuir con su ejemplo y estímulo, al crecimiento de las destrezas comunicativas de los alumnos. Además, algunos contenidos de nuestra materia

(comunicación y lenguaje, entorno histórico y cultural de las obras literarias, sociología de las lenguas...) se requieren para un cabal tratamiento del trabajo interdisciplinario. Por último, en todo el apartado de técnicas de trabajo intelectual se pueden emplear como contenidos los propios de otras disciplinas, contando para ello con la colaboración de los profesores que las imparten.

— En el diseño de actividades será preciso atender a los principios del aprendizaje significativo. La selección y secuenciación de contenidos deberá hacerse tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la materia, como desde el de la psicología de los alumnos y alumnas. Por ello, habrá que echar mano de determinadas estrategias didácticas (de lo conocido a lo desconocido, de lo genérico a lo específico, de lo concreto a lo abstracto), elegir contenidos potencialmente relevantes y promover actitudes favorables a los nuevos aprendizajes.

— Convendrá combinar los métodos expositivos y los de indagación. Los primeros resultan especialmente adecuados en planteamientos introductorios, panorámicos y puestas en común; los segundos son especialmente recomendables para el aprendizaje de procedimientos.

Orientaciones didácticas específicas

La variedad de los discursos

La lengua en la comunicación interpersonal

A lo largo de la Secundaria Obligatoria el Sistema Educativo habrá facilitado a los alumnos el aprendizaje de un comportamiento lingüístico —oral y escrito— adecuado a las situaciones formales, tanto en el ámbito interpersonal como en la relación de las personas con las instituciones. En el Bachillerato se pretende consolidar tal competencia mediante dos tipos de actividades adaptadas a la nueva situación de los jóvenes: de un lado, mediante la reflexión sobre mensajes efectivamente intercambiados en procesos de comunicación reales; de otro, mediante la producción de discursos de diversa naturaleza, adecuados a contextos pragmáticos también reales.

El uso formal en las comunicaciones interpersonales está vinculado preferentemente a situaciones en que los interlocutores se representan el intercambio verbal como asimétrico, en razón de la desigualdad existente entre ellos (diferencias de edad, categoría social o profesional, papel desempeñado en el intercambio, etc.). A continuación se enumeran algunos ámbitos en los que, de modo usual, se producen intercambios con las características mencionadas:

- instituciones públicas y privadas (relaciones del individuo con el centro de enseñanza, la administración, los servicios públicos, la empresa, etc.);
- ámbito profesional (reuniones de trabajo; elaboración, discusión o revisión de un plan de trabajo...);
- organización de la vida colectiva (comunidad de vecinos, asociaciones recreativas, culturales, humanitarias; sindicatos y partidos; etc.);
- intercambios entre iguales, sobre temas prefijados y en lugares y tiempos predeterminados.

La observación de estas prácticas comunicativas ofrecerá una abundante materia para la reflexión sobre las peculiaridades del uso oral planificado.

En la producción de textos orales se insistirá, en especial, en aquellos tipos de discurso que vienen exigidos por las necesidades culturales y sociales del alumnado de estas edades. Mención especial merecen aquellas formas de comunicación oral que son las predominantes en la práctica didáctica de las diversas disciplinas (resúmenes de textos, exposiciones de temas, informes de trabajos...) o en la vida del grupo (defensa razonada de una opinión, debate...).

El aprendizaje del lenguaje oral formal, con ocasión de los intercambios académicos mencionados, será fácilmente transferible a las situaciones extraacadémicas mencionadas más arriba.

En cuanto a la comunicación escrita se atenderá a la gran diversidad de textos con los que un ciudadano ha de enfrentarse en la vida real: textos diversos usados en la vida cotidiana (apuntes, notas, cartas personales y familiares, diarios, impresos, instrucciones de uso, cartas comerciales...); textos legales; textos científicos, etc. Con todo, la atención se centrará en los textos propios del discurso académico.

La lengua en los medios de comunicación de masas

El conocimiento y la reflexión sobre los medios de comunicación de masas tiene un valor formativo en sí mismo, por cuanto tales medios serán los instrumentos que emplearán los alumnos en el futuro, más allá del período escolar, para acceder a la información sobre su contexto cultural, político, social y científico. Por ello, los medios de comunicación —aunque no sean objeto de ninguna de las disciplinas tradicionales— deben ser atendidos en un currículo destinado a completar la formación del ciudadano de hoy y, aún más, del ciudadano de un futuro inmediato. Bajo este punto de vista se trata de seguir desarrollando en los alumnos las actitudes y habilidades que los conviertan en usuarios críticos de los mensajes informativos, publicitarios y propagandísticos de toda índole. Este trabajo de formación —destinado a prevenir los riesgos de la manipulación ideológica o de la alienación consumista— constituye una responsabilidad claramente interdisciplinaria, en la que los profesores de Lengua y Literatura han de desempeñar un papel ineludible.

Desde el punto de vista más específico de nuestra materia, cabe decir que buena parte de los textos orales y escritos sobre los que se trabaje podrán y deberán proceder de los medios de comunicación de masas. En efecto, los medios ofrecen una gran variedad de tipos de textos y de estilos discursivos, que permiten el análisis de las realizaciones verbales en relación con intencionalidades muy diversas: géneros informativos y de opinión en la prensa escrita; espacios informativos, culturales, de participación de los oyentes, entrevistas, etc., en la radio; publicidad en prensa, radio, televisión, en vallas, etc. Esta diversidad de producciones textuales —además del interés didáctico suplementario que acaso puedan tener para la motivación de los alumnos— ofrece un interés excepcional desde el punto de vista lingüístico y comunicativo. En efecto, tales textos permiten analizar la interferencia de códigos verbales y no verbales —especialmente icónicos— en el caso de la prensa, la publicidad, el cine, la televisión y la historieta gráfica. Por otro lado, un estudio de las formas narrativas no puede perma-

necer ajeno, hoy día, a lo realizado en los campos del cine, la historieta gráfica, la publicidad y géneros periodísticos tales como la noticia, la crónica o el reportaje. En fin, un análisis del lenguaje de la publicidad —y de sus mecanismos retóricos— puede poner de relieve, mediante el contraste, la especificidad de lo literario.

El trabajo sobre los medios de comunicación permite, además de la atención al modo de usar la lengua en ellos, la observación de fenómenos relacionados con la sociología de las lenguas: el empleo de una u otra lengua o de determinadas variedades de la misma, las interferencias lingüísticas, la introducción, difusión y adaptación de préstamos, etc.

Especial atención merece —máxime en un país con tan pocos lectores— la prensa periódica con su variedad de tipos de texto y estilos de lenguaje, así como con su peculiar código periodístico. Como peculiaridad de esta etapa, habrá que trabajar sistemáticamente y de modo preferente sobre los textos periodísticos de naturaleza expositivo-argumentativa.

El discurso en los procesos de aprendizaje

— El aprendizaje de los contenidos de este bloque deberá realizarse a partir de las necesidades reales, planteadas desde otras materias o desde esta misma. La confección de pequeñas monografías sobre autores, obras, corrientes literarias o sobre la situación lingüística o la comunicación no verbal —pongamos por caso— serían ocasiones privilegiadas para la aplicación de algunas de estas técnicas.

Para lograr el deseado objetivo —la capacidad de aprendizaje autónomo— nada mejor que hacer conscientes a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje: las dificultades recurrentes, las estrategias eficaces, las etapas en que se puede descomponer una tarea compleja. No se trata, por tanto, de proponer reglas mnemotécnicas, técnicas de lectura rápida o recetas para un aprendizaje supuestamente infalible, sino de acompañar al alumno en la reflexión sobre el propio aprender. Tal reflexión deberá ser tanto más explícita y pormenorizada cuanto mayores sean las dificultades y deficiencias del alumno o mayor el grado de complejidad del objeto de estudio.

— La **interpretación de textos** científicos, culturales, técnicos, etc. de cierto grado de complejidad —destreza imprescindible para la vida académica del Bachillerato y de los estudios superiores, así como para el aprendizaje autónomo de la vida adulta— ha de ser objeto de una particular atención. Así ante textos de dificultosa comprensión, bueno será explicitar los procedimientos que permiten interpretarlos adecuadamente. Entre las estrategias encaminadas a captar el significado del texto cabe mencionar las siguientes:

- extraer los significados proposicionales de las diversas oraciones del texto;
- identificar la continuidad argumental o progresión temática del texto;
- extraer el significado global de un texto practicando operaciones de supresión, selección, generalización y reformulación de proposiciones;
- aplicar conocimientos sobre la estructura de los textos (reconocer la peculiar organización del texto; activar los conocimientos previos sobre tal tipo

de estructura; reorganizar la información contenida en el texto dentro del esquema activado).

Entre las estrategias orientadas a regular el proceso de comprensión se pueden citar éstas:

- detectar y localizar el origen de las dificultades para comprender (formas y significados de las palabras y oraciones, estructuras sintácticas, enlaces supraoracionales, estructura semántica global del texto, conocimientos generales sobre el aspecto de la realidad al que se refiere el texto; propiedades del tipo de texto o discurso...);
- comprobar la validez de las interpretaciones construidas por uno mismo, desechar las no adecuadas, proponer otras; supervisar el desarrollo sucesivo de las diversas operaciones interpretativas.

A la luz de lo precedente se puede dar un nuevo sentido a la técnica del resumen, de la que el alumno ya se habrá apropiado, en un grado suficiente, en la Secundaria Obligatoria. Al explicitar las diversas operaciones que subyacen en una práctica tan usual, el alumno dispondrá de medios para mejorar dicha práctica, tan decisiva para la interpretación y producción de textos.

— Capítulo importante de este apartado lo constituyen aquellas **técnicas auxiliares** que se han de emplear tanto en la toma de notas de textos orales y escritos, como en la planificación de la información para un texto que se va a producir. Entre dichas técnicas cabe mencionar —además del resumen— la elaboración de listas de palabras, agrupamientos asociativos y mapas de ideas. Asimismo, el uso de representaciones gráficas —esquemas, sinopsis, diagramas, organigramas, mapas de ideas— contribuirá a visualizar las relaciones entre fenómenos o entre conceptos, facilitando su comprensión.

— Para superar las dificultades que el alumno experimenta en la producción de textos y para mejorar la calidad de los mismos, convendrá descomponer el proceso de elaboración en operaciones elementales y asignar a cada una de ellas las técnicas y procedimientos adecuados.

— En la producción de un **texto oral** se pueden distinguir la preparación y la ejecución del mismo. A su vez, la preparación se puede subdividir en las siguientes operaciones:

- formulación de objetivos (informar sobre un tema, incitar a comportarse de un determinado modo...) y determinación de la estrategia discursiva;
- búsqueda del contenido (generación de ideas, documentación, selección de hechos, conceptos, argumentos, ejemplos...);
- ordenación del contenido (secuenciación y jerarquización);
- despliegue verbal (oral y/o escrito) del texto;
- memorización (ejercicios de retención; elaboración del texto de apoyo: guión, notas...);
- anticipación de la ejecución (ensayo de la dicción, presencia corporal, gesticulación; previsión de problemas de interacción con el auditorio).

— En la producción de un **texto escrito** habrá que particularizar las siguientes operaciones:

- Preparación
 - fijación de objetivos y determinación de la estrategia discursiva (tipo de texto, estilo y registro, extensión...), atendiendo a los diversos aspectos de la situación de enunciación;
 - búsqueda del contenido (generación de ideas, documentación, selección de hechos, argumentos, ejemplos...);
 - ordenación del contenido (secuenciación y jerarquización);
 - elaboración de un esbozo o guión;
- Redacción
- Revisión (relectura, evaluación, corrección)
- Escritura final del texto.

— A través de la realización de trabajos concretos el alumno irá deslindando las diversas fases de todo **proceso de documentación**: la búsqueda y selección de las fuentes apropiadas para una determinada necesidad; la consulta y manejo de las mismas; por último, el tratamiento (análisis, clasificación, cotejo, síntesis), conservación y explotación de la información obtenida de las diversas fuentes consultadas.

Progresivamente el alumno se irá haciendo cargo de la pluralidad de fuentes informativas que existen en la sociedad actual (interpersonales, bibliográficas, audiovisuales, informatizadas) y aprenderá a usar racionalmente los diversos recursos de documentación. Entre ellos cabe citar los siguientes:

- obras de orientación e información bibliográfica;
- secciones bibliográficas de libros, periódicos y revistas;
- publicaciones especializadas;
- catálogos, ficheros;
- bibliotecas, centros de documentación, bases de datos;
- información procedente de los medios audiovisuales;
- cuestionarios y encuestas para obtener información directa de las personas.

Al emplear estos recursos será preciso echar mano de las técnicas auxiliares (resumen, toma de notas, elaboración de fichas...) ya expuestas.

— La **producción de los textos** científicos, culturales, técnicos, etc. debe llevarse a cabo atendiendo a la peculiar naturaleza de cada uno de ellos (función específica, estructura típica, convenciones de presentación y estilo...) y siguiendo unas determinadas fases en su elaboración.

— En la producción del texto expositivo-argumentativo o redacción-ensayo será preciso cuidar, de forma especial, los siguientes **aspectos**: la clara determinación de la tesis que se pretende mantener, la adopción de la adecuada perspectiva y distancia respecto del asunto tratado; la fundamentación racional (corrección en el razonamiento, conveniente selección y gradación de pruebas y ejemplos...); y, en fin, los mecanismos de implicación y persuasión del lector. En el plano de la estructura, se atenderá a la articulación del texto en tres apartados:

introducción, cuerpo y conclusión. A la vez, se mostrarán las diversas posibilidades que ofrecen la parte introductoria (encuadre, creación de una actitud favorable en el lector...) y la final (recapitulación, anticipación de un escrito posterior, producción de sorpresa...). Por último, en el despliegue verbal del texto se hará hincapié en la organización sintáctica —y en la puntuación— de los párrafos. En este orden de cosas, se trabajará de modo particular, sobre los diversos procedimientos de cohesión oracional y supraoracional: pronombres, palabras sinónimas, expresiones sintetizadoras y —en especial— conectores lógicos y fórmulas de transición (consecuencia, causa y efecto; ejemplificación, contraste y concesión, reafirmación o resumen; relación temporal y espacial; semejanza y enfatización, agregación, conclusión...).

— En el **análisis o comentario de textos** convendrá enfatizar la distinción entre la fase preparatoria (lectura detenida, reflexión y análisis, toma de notas...) y la redacción propiamente dicha del texto. En definitiva, esta última operación no es más que un modo de presentar por escrito los resultados obtenidos en el análisis y la reflexión previos. Por ello, habrá que diferenciar claramente las peculiaridades y metodología de cada una de ambas fases.

Como la práctica de análisis de textos es usual en diversas materias (Lengua, Literatura, Historia, Filosofía...), convendrá abordarla con un planteamiento interdisciplinario y con un tratamiento conjunto desde las varias disciplinas implicadas. En cualquier caso, desde la asignatura de Lengua y Literatura se puede mostrar cómo —más allá de las diversas materias sobre las que versen los textos y de las diferentes metodologías adoptadas— todo comentario bien construido responde, en mayor o menor medida, a unos rasgos invariantes.

Estos **elementos** constitutivos, que pueden servir a modo de cuestionario o guía para orientar la redacción o revisión del comentario, son los siguientes:

Encuadre del texto

- localización (asignación del texto a una obra, autor, fase de producción del mismo, etapa histórica, movimiento cultural o literario...);
- clasificación según el tipo de discurso (literario, científico, periodístico, filosófico...).

Análisis del contenido

- determinación de la intencionalidad comunicativa del texto;
- reformulación del texto, reduciéndolo a unas cuantas proposiciones básicas y estableciendo la jerarquización de las mismas.

Análisis de la estructura

- presentación del esquema organizativo subyacente al texto, mostrándolo —si fuese oportuno— mediante algún procedimiento gráfico (esquema, diagrama...).

Análisis de la lengua y estilo

- determinación de los rasgos que, desde el punto de vista lingüístico-estilístico, caracterizan el texto en sus diversos niveles (gráfico y fónico, morfosintáctico, léxico-semántico).

Valoración

Interpretación y evaluación del texto desde alguna/s de las perspectiva/s posible/s:

- el propio texto (coherencia interna, adecuación a la situación comunicativa, grado de complejidad en forma y contenido, calidad estética, etc.);
- la relación texto-autor (valor expresivo o sintomático del texto, actitud o punto de vista del autor, representatividad del texto en relación con el universo mental o formal del autor, etc.);
- la relación texto-lector (reacciones que produce el texto: adhesión, repulsa, sorpresa, humor; calidad persuasivo-argumentativa);
- la relación texto-sociedad (condiciones socio-históricas de producción, difusión y recepción del texto; homología entre la visión del mundo presente en el texto y la de un grupo socio-cultural determinado);
- la relación texto-historia (vinculación con la tradición y con otros textos, originalidad temática y/o formal, actualidad y/o transcendencia del texto...).

Los aspectos que, de modo meramente orientativo, se acaban de señalar, no ofrecen el mismo interés en todos los casos. Así, por ejemplo, la atención a la lengua y el estilo —esencial en el comentario lingüístico o literario— puede no ser igualmente relevante para todos los tipos de texto. En todo caso, siempre puede resultar útil alguna referencia a determinados aspectos léxico-semánticos, decisivos para la interpretación del contenido (lenguaje figurado, isotopías...), o a ciertas estructuras sintácticas que de modo manifiesto contribuyen a la configuración del texto.

La valoración es, probablemente, el aspecto del comentario que más difícil resulta a los alumnos. Por ello, será necesario un aprendizaje sistemático y progresivo para llegar a emitir juicios personales y bien fundados en los análisis precedentes.

Por último, es preciso advertir del riesgo de degradar el comentario a la aplicación rígida de una fórmula única. Adviértase que aquí sólo se ha ofrecido un repertorio de las operaciones que se pueden llevar a cabo —de modos diversos— en comentarios de variada índole. De ningún modo se ha ofrecido el método de comentario. Aunque —por razones pedagógicas— se siga con frecuencia una determinada pauta, convendría realizar en la misma cuantas modificaciones aconsejen las particularidades del texto analizado.

En todo caso, en el aprendizaje de una técnica tan compleja como ésta convendrá señalar diversos grados: como mínimo cabría esperar siempre una reformulación del contenido del texto y alguna suerte de valoración del mismo.

— Para la **monografía o memoria de investigación** son válidas, en su mayor parte, las indicaciones hechas para el texto expositivo-argumentativo. Añádase ahora la necesidad de que exista coherencia entre la hipótesis inicial, la falsación o validación de la misma —con aporte suficiente de pruebas, experimentos o ejemplos— y la tesis o síntesis final.

En cuanto a la **estructura** de este tipo de textos, conviene incluir los siguientes apartados, cuidando que la extensión de los mismos sea debidamente proporcionada:

- *índice general;*
- *introducción en la que se formulen los objetivos del trabajo y los motivos que han llevado a su realización;*
- *estado de la cuestión previo a la realización del trabajo;*
- *exposición, análisis e interpretación de los datos;*
- *conclusiones;*
- *bibliografía;*
- *cuadros, mapas u otros complementos.*

De modo particular se atenderá al adecuado uso de citas, notas y referencias bibliográficas, así como a los diversos aspectos gráficos (subrayados, mayúsculas, comillas, márgenes y espacios) y a la forma de organizar y numerar índices, capítulos, bibliografía y apéndices.

El discurso literario y transformaciones históricas de las formas literarias

— La finalidad de estos dos núcleos de contenido consiste en dotar al estudiante de la capacidad de acercarse del modo adecuado a los textos literarios. Para alcanzar tal capacidad, el joven debe apropiarse de aquellos contenidos —conceptos básicos de teoría e historia literaria, destrezas analíticas e interpretativas, criterios de valoración, hábitos de acercamiento sensible a los textos— que le permitan leer de modo inteligente y reflexivo las grandes obras del patrimonio literario. Con todo, conviene que este acercamiento a la obra literaria — más intelectual y formalizado que en la etapa anterior— no haga olvidar la condición estética de la misma. La lectura de textos literarios —como experiencia estética que es— involucra diversos niveles de la personalidad: resonancias emotivas, inquietudes existenciales, valores, convicciones. Por ello, será preciso que el alumno asimile aquellas actitudes que le hagan posible un afrontamiento plenario del texto: gusto y juicio propio, conciencia de las propias reacciones ante el texto, finura perceptiva.

En realidad, se trata de que el joven sea capaz de realizar sus propias opciones —elección de lecturas, interpretación autónoma, etc.— en el dominio de lo literario. Para ello necesita un bagaje de conocimientos y procedimientos que le permitan orientarse en el panorama vastísimo de los textos literarios. En efecto, ser ciudadano de pleno derecho en la república de las letras supone estar capacitado para transitar por toda su geografía y acceder también a las zonas más elevadas de la misma.

— En esta asignatura de la parte común del Bachillerato se propone la integración del discurso literario dentro del marco general del aprendizaje de la lengua y la comunicación; tal enfoque se fundamenta en la consideración de la literatura como fenómeno comunicativo. En esta perspectiva, los textos literarios serán considerados como mensajes producidos en una situación muy especial. Así, a lo largo del proceso de aprendizaje, convendrá asimilar —entre otras— las siguientes particularidades de tan peculiar situación enunciativa: la comunicación no obedece a una intención práctica y carece de la orientación bidireccional propia del intercambio dialógico ordinario; emisor y receptor no comparten el mismo contexto espacio-temporal; el mensaje —virtualmente memorable e inmodifica-

ble, en virtud de su cuidadosa codificación— se ha de reproducir literalmente para no alterar su vocación de permanencia; todos los elementos y niveles del texto contribuyen a la creación de significado, el texto lleva en sí mismo su propio contexto pragmático gracias a la inclusión de determinadas instancias enunciativas ficticias (yo poético, autor y lector implícitos...); en fin, la recepción del texto está influida por diversos códigos culturales (tradición, instituciones, crítica...) y filtrada por múltiples mediaciones sociales (editoriales, premios, publicidad...).

— El aprendizaje de la competencia literaria se centrará —a la vista de la finalidad propuesta y del enfoque adoptado— en la lectura y análisis de unos cuantos textos representativos del patrimonio literario hispánico y universal. Al hilo de la reflexión sobre estas obras —leídas en su integridad en unos casos, fragmentariamente en otros— el alumno irá asimilando y aplicando todo el bagaje de conocimientos, destrezas y actitudes que le permitan acceder a una comprensión cabal del texto literario.

La selección de obras y fragmentos habrá de hacerse con sumo cuidado: de un lado, deberán estar representados autores, géneros y épocas diversos; por otra parte, convendrá conjugar la categoría “clásica” del texto —la condición “utópica” e intemporal que le permite hablar al lector de otro tiempo y otro lugar— con su posible conexión con el universo personal del alumno.

— Aunque ni la finalidad de esta asignatura (de la parte común del Bachillerato, no se olvide), ni el enfoque adoptado, ni las evidentes limitaciones horarias permitan el desarrollo de un curso de Historia de la Literatura —ni siquiera en versión reducida—, ello no implica un acercamiento ahistórico a las obras estudiadas. Las introducciones previas a la lectura de cada obra o fragmento, la consulta de la adecuada bibliografía, la realización de determinados trabajos de síntesis o de pequeña investigación serán otros tantos medios al servicio de una adecuada ubicación de la obra en su entorno socio-histórico y cultural. En esta línea resultará muy recomendable el trabajo interdisciplinario con otras materias (Historia, Filosofía...) en orden a situar el texto literario dentro de un amplio marco estético, social e ideológico. En cualquier caso, será preciso procurar al alumno las necesarias referencias al contexto socio-histórico en que la obra se ha producido así como sobre el momento de la evolución del gusto artístico en que la obra se encuadra.

Convendrá, por tanto, no desechar el riquísimo material acumulado por la investigación historiográfica a lo largo de tantos años. El alumno aprenderá a beneficiarse —mediante el manejo de la adecuada documentación— de las ayudas que, para la recta comprensión de los textos, le brindan la Historia Literaria, la Crítica y, en general, todo el fondo bibliográfico y hemerográfico que versa sobre literatura.

— A subrayar la importancia de esta dimensión histórica de la literatura se dedican los contenidos del núcleo cuarto (Transformaciones históricas de los géneros literarios). Naturalmente convendrá situar tales contenidos en la perspectiva ya apuntada: más que desarrollar un infructuoso curso abreviado de Historia de la Literatura, habría que confrontar unos pocos cortes cronológicos, bien seleccionados y unos ejemplos relevantes de las literaturas hispánicas y universal. La adopción como criterio organizador de la historia de los géneros, centrada en las transformaciones diacrónicas que estos han experimentado, puede propiciar una contextualización histórica de particular relevancia para los alumnos de Bachillerato. El contraste entre las formas clásicas de los diversos géneros litera-

rios y las transformaciones operadas en ellos en el período contemporáneo puede ser el eje organizador de esta visión histórica. Esta orientación permitiría el contraste entre clasicismo y otros códigos estéticos, entre tradición y vanguardia, imitación y originalidad, etc. Tal enfoque ofrecería varias posibilidades ventajosas: la adopción de una periodización literaria válida más allá de las etapas de una literatura nacional; la inclusión de una perspectiva estética y la integración de intereses lingüísticos y literarios; en fin, la ampliación del estudio de las convenciones de género ya iniciado en la E. S. O.

Todas las actividades que se realicen deberán encaminarse a la comprensión cabal de los textos literarios elegidos. Así sin desdeñar las explicaciones analíticas ni —en su caso— la reconstrucción de la gramática implícita en el texto, los esfuerzos se habrán de dirigir preferentemente a asegurar una comprensión hermenéutica del mismo. De ahí que, aun siendo imprescindible el análisis intrínseco del texto literario —de la obra en sí—, no baste con un acercamiento nudamente formalista. Por ello, convendrá conjugar tal perspectiva con otras: todo texto responde a unas preguntas formuladas desde un determinado horizonte de expectativas, preguntas y horizonte que es posible reconstruir; si por un lado, el texto se define por su clausura, por sus límites, por su condición de objeto verbal autónomo, por otro se abre a la infinitud de los textos existentes, a la tradición literaria en que se sitúa, a todo el conjunto de ideas, creencias, opiniones y mitologías que previamente verbalizadas lo configuran.

La explicación o comentario de textos ha de consistir básicamente en un modo de formular las propias intuiciones, las personales experiencias lectoras, los diversos hallazgos; también, en un modo de poner en común la comprensión y valoración de los textos. Por ello, la explicación o comentario deberá ser en primer término, una actividad oral que convierta el aula en un foro de discusión sobre lo leído. A partir de tales actividades será posible trabajar progresivamente en la redacción de comentarios escritos. En cualquier caso, habrá que huir de falsillas que se apliquen mecánicamente a cualquier tipo de texto y generen una práctica rutinaria y tediosa. No se olvide que la finalidad de las actividades de explicación, interpretación y análisis de textos no es la redacción de comentarios académicamente irreprochables, en los que se desmenuce de forma exhaustiva el texto. Más bien se trata de un instrumento para la creación de lectores atentos, sensibles, imaginativos, que disfruten con lo leído y sepan reflexionar sobre ello y explicarlo con sencillez, precisión y coherencia; lectores que sean capaces también de expresar de modo razonado sus apreciaciones sobre los textos literarios.

La reflexión sobre la lengua

La reflexión sobre la lengua sigue teniendo en este nivel educativo la finalidad primaria de favorecer el desarrollo de las capacidades para producir e interpretar textos. Por ello, sin olvidar todo lo relativo a la construcción correcta de oraciones —que es preciso reforzar— habrá que centrar la atención en los factores contextuales del discurso y las reglas para la buena formación de los textos.

Aspectos gramaticales

El contexto comunicativo y su relación con las producciones discursivas

En el Bachillerato debe reflexionarse de modo sistemático sobre los factores pragmáticos del discurso, sobre los que en la etapa anterior ya se habrán hecho

numerosas observaciones. Esta reflexión se puede centrar en los siguientes aspectos:

- la adecuación del uso de determinadas variedades (dialectal/estándar) y registros (familiar/formal), según se trate de situaciones de comunicación formales o informales;
- reglas para el uso satisfactorio de los diversos actos de habla (prometer, rogar, explicar...), que permiten interpretar tales actos de acuerdo con la intención del hablante;
- principios reguladores (cooperación para mantener la conversación en determinados términos...) y normas de interacción conversacional (cantidad apropiada de información, carácter verdadero y contrastado, pertinencia, claridad, orden, brevedad, cortesía...);
- elementos implícitos en la conversación (presuposiciones) y fenómenos de interacción subjetiva;
- manifestación del grado de adhesión del hablante respecto del enunciado (expresión verbal y no verbal de las actitudes de certeza, duda, afirmación...);
- presencia en el discurso de los componentes de la situación enunciativa (interlocutores, contexto espacial y temporal) mediante índices deícticos, diferencias entre lo oral y lo escrito basadas en la existencia o no de un contexto compartido por los interlocutores.

Los procedimientos de cohesión del texto

El texto —la unidad básica de la comunicación verbal— es percibido o proyectado siempre como un todo organizado y no como una mera suma de enunciados inconexos. Esta coherencia global del texto —que permite la paráfrasis del mismo mediante la asignación de un tema o asunto— se apoya en diversos procedimientos léxico-gramaticales de cohesión. Los procedimientos de coherencia y cohesión sobre los que se ha de centrar la atención del alumno son los siguientes:

- procedimientos para mantener la continuidad de sentido mediante la recurrencia de un elemento del texto (pronominalización, sustitución léxica sinonímica, elipsis...);
- procedimientos de progresión temática mediante la articulación entre información dada e información nueva (orden de las palabras, repeticiones, posición del tema...);
- procedimientos para señalar las diferentes relaciones semánticas entre los enunciados del texto.

La construcción de oraciones

El aprendizaje de métodos y procedimientos de análisis, clasificación, manipulación y representación de unidades gramaticales ha de contribuir al desarrollo de la competencia textual del alumno. Por ello, se centrará en aquellas actividades de las que es posible extraer su potencial operativo para la producción de textos.

Dado el planteamiento al que obedece la reflexión gramatical en esta etapa, no es procedente trasvasar a los alumnos teorías gramaticales con las que el profesor, sin embargo, debe estar familiarizado. De hacerlo, se produciría un aprendizaje no significativo y carente de funcionalidad. Se trata, por el contrario, de ofrecer a los alumnos aquellos puntos de vista, métodos y conceptos que les permitan percibir determinados fenómenos lingüísticos, organizar sus observaciones sobre ellos y sistematizar una reflexión al respecto.

Aspectos léxico-semánticos

La reflexión sobre la lengua debe encaminarse también a la mejora de la competencia léxico-semántica, tanto en el plano cuantitativo como en el cualitativo. Se atenderá de forma particular a las nuevas necesidades designativas del alumno de esta edad, nacidas —de un lado— de la mayor complejidad de su entorno socio-cultural y —por otra parte— de la mayor complejidad de las disciplinas académicas con la aparición de nuevos conceptos y de los términos que les son inherentes.

Se prestará especial atención a las particularidades léxico-semánticas del discurso científico. Los siguientes aspectos —entre otros— pueden constituir objeto de reflexión: las diferencias entre el uso léxico en la lengua general y la lengua especializada, la búsqueda de una nomenclatura tendente a la univocidad, los problemas de una definición bien construida, la adopción, adaptación e invención de neologismos, los mecanismos de formación de palabras y —en fin— la fecundidad del léxico de origen griego.

— Bajo el epígrafe de reflexión sobre la lengua se incluye también la conceptualización de aspectos relacionados con la diversidad lingüística y con los conflictos que ésta provoca tanto en las relaciones individuales como en los grupos. Esta conceptualización supone el manejo de información sobre las relaciones entre diferentes lenguas —particularmente las de España—, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el psicosocial e institucional; también implica la comprensión y manejo adecuado de algunos conceptos e informaciones básicos de geografía, historia y sociología lingüísticas.

Algunas de las posibles vías metodológicas para la enseñanza/aprendizaje de estos contenidos se enumeran a continuación: la recogida, clasificación y síntesis de información (personal, mediante cuestionarios y entrevistas, bibliográfica, hemerográfica y audiovisual) sobre problemas socio-lingüísticos, la redacción de informes, ensayos, pequeñas monografías, la realización de debates; el análisis de casos sobre comportamientos lingüísticos, la realización de mapas, etc.

La asimilación de los mencionados contenidos debiera llevar anejo el desarrollo de determinadas actitudes respecto de las lenguas y los hablantes, entre las que cabe citar éstas:

- la eliminación de prejuicios y estereotipos sobre las lenguas (la supuesta superioridad de algunas para la transmisión del pensamiento y la cultura) o sobre las variedades geográficas y sociales de las mismas (la idea de que los dialectos son hablas incorrectas o el supuesto de que la norma culta es la única aceptable) o sobre sus hablantes;
- el reconocimiento de la diversidad como intrínseca al lenguaje y de la equivalencia funcional de todas las lenguas como instrumentos de comunicación y organización del pensamiento;

- la valoración de la pluralidad lingüística como un patrimonio de la humanidad;
- el reconocimiento de la función unificadora de la lengua estándar y la aceptación de la normativa que le es propia;
- racionalidad, respeto y tolerancia -en situaciones de conflicto lingüístico- ante opciones no coincidentes con la propia.

Orientaciones generales para la evaluación

¿Qué evaluar?

La evaluación ha de entenderse más como un proceso continuo que como un acto. En ella se trata de comprobar si se van consiguiendo los objetivos propuestos y en qué grado: complejo proceso —paralelo al de enseñanza y aprendizaje— que atiende no sólo a los resultados finales sino también al camino recorrido en sus diversas etapas y, de modo particular, en sus puntos críticos.

Por otra parte, la evaluación no se limita a constatar el estado del aprendizaje sino que implica siempre un análisis de las causas y una toma de decisiones al respecto. De ahí que además de la función de diagnóstico —habitualmente subrayada en las prácticas de evaluación— haya que destacar su carácter orientador y correctivo. Por ello, en todo proceso evaluador, más que limitarse a registrar los eventuales fracasos del alumno, habrá que hacer indicaciones que permitan superar las dificultades y orientarse adecuadamente en el proceso de aprendizaje.

El alumno no es el único objeto de la evaluación. Lo son, también, todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la intervención del profesor, la adecuación de las actividades a la realidad concreta de los alumnos y a los objetivos propuestos, la coordinación del equipo de profesores, la pertinencia de los materiales curriculares, etc.

En suma, hay que evaluar el mayor o menor logro del aprendizaje de los alumnos, es decir, el grado de consecución de los objetivos propuestos; pero, a la vez, ha de ser objeto de evaluación la práctica educativa toda: actuación del profesor, funcionamiento general del proceso, adecuación de instrumentos, técnicas, espacios y tiempos, etc.

¿Cuándo evaluar?

De lo ya dicho se deriva que la evaluación ha de ser un proceso paralelo al mismo aprendizaje, particularmente en sus puntos críticos: de ahí, su carácter de evaluación continua. Una ojeada a las diversas funciones que cumple la evaluación nos ha de permitir nuevas precisiones al respecto. Dichas funciones son las siguientes:

- diagnosticar las diversas situaciones de partida, los diferentes intereses y necesidades, los distintos estilos y ritmos de aprendizaje (evaluación inicial);
- adecuar los contenidos normativos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los materiales curriculares a las condiciones concretas del apren-

dizaje, atendiendo —en particular— a las diversas peculiaridades de los alumnos (evaluación formativa);

- situar al alumno en la secuencia de aprendizaje adecuada a su capacidad y orientarle sobre el itinerario y método convenientes en su caso (evaluación formativa);
- descubrir las dificultades encontradas por los alumnos en el proceso de aprendizaje y analizar sus causas (evaluación formativa);
- orientar al alumno en su elección de estudios o profesión (evaluación formativa);
- comprobar, al final del proceso o en alguno de sus puntos críticos, si se han logrado los resultados previstos y valorar el grado de consecución de los mismos (evaluación sumativa).

Adviértase cómo, al lado de la evaluación que se realiza en los puntos inicial y terminal del proceso de aprendizaje, tiene una gran importancia la evaluación que permite seguir de cerca el trabajo y tomar decisiones para reorientarlo, si fuere preciso. Esta evaluación formativa tiene, según se ve, una naturaleza eminentemente orientadora.

¿Cómo evaluar?

Para convertirse en un proceso continuo, la evaluación ha de estar integrada en las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje. Todas las tareas de recepción, análisis y producción de textos ofrecen un excelente y abundante material evaluable: recoger al hilo de la actividad cotidiana observaciones y valoraciones sobre tan variados productos —en archivos, registros o fichas preparadas al efecto— es una exigencia derivada del carácter continuo de la evaluación.

Si las pruebas colectivas —los tradicionales exámenes o controles— no son el instrumento único de evaluación, ocupan con todo un lugar nada desdeñable. De un lado, los exámenes serán práctica frecuente en la vida académica y extracadémica posterior; por ello, enfrentarse a exámenes sin gastos psíquicos adicionales es una capacidad cuyo aprendizaje no ha de ser olvidado. Por otra parte, la necesaria recapitulación de contenidos —particularmente en el caso de los de carácter más conceptual— hace inevitable el marcar periódicamente unos puntos de control. Estos exámenes habrán de insertarse en el proceso de aprendizaje a intervalos regulares y como ejercicios de rutina; más que como obstáculos, habrán de ser planteados como oportunidades para desplegar las competencias adquiridas. Los alumnos deberán estar informados sobre los tipos de cuestiones que les serán planteadas y sobre las respuestas correctas a las mismas. Conviene diversificar las pruebas evitando que atiendan sólo a los aspectos puramente memorísticos o a los más fácilmente cuantificables.

La evaluación constituye, así, un excelente medio de formación para el profesor y para el alumno: para el profesor es un instrumento de investigación y perfeccionamiento de su propia práctica docente; para el alumno, un medio para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y asumirlo con responsabilidad.

Aprender a aprender implica ser capaz de valorar de modo autónomo el propio aprendizaje. Por ello, los alumnos han de convertirse en esta etapa final de la

Secundaria en autoevaluadores conscientes. Para lograrlo necesitarán conocer, a propósito de cada actividad, los siguientes aspectos:

- los objetivos concretos que se pretenden alcanzar con dicha tarea;
- el sentido que la actividad tiene de cara a la obtención de una capacidad más o menos compleja;
- el lugar que ocupa la tarea dentro del mapa global de la asignatura;
- los criterios de evaluación que se pueden adoptar.

Esto supuesto, los alumnos han de adquirir de modo progresivo los siguientes componentes de la capacidad de autoevaluarse:

- reconocer, analizar y explicitar sus dificultades de aprendizaje;
- valorar el propio trabajo en términos absolutos (la capacidad y objetivo que se pretende alcanzar), personales (el desarrollo de la competencia propia a partir de una situación inicial dada) y relativos (en comparación con el grupo);
- reconocer críticamente los propios saberes, destrezas y actitudes;
- juzgar los diversos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje: la pertinencia de los objetivos propuestos, la adecuación de los instrumentos empleados, el propio comportamiento (negligencia, inadecuación de las técnicas empleadas...), etc.

Lo ideal es que la evaluación —integrada en la totalidad del proceso de aprendizaje— pase a formar parte del diálogo didáctico cotidiano. Sobre el entramado de la actividad diaria y de la interacción del aula (profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-profesor) se va trenzando el juego de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. El alumno recibe frecuentes observaciones y valoraciones del profesor y de los compañeros y las contrasta con sus propias apreciaciones; la fluidez de la comunicación pluridireccional le permite saber en todo momento dónde se encuentra en su proceso de aprendizaje; le permite, también, valorar adecuadamente logros y dificultades haciéndose responsable de su propio proceso.

Tras lo dicho, es obligado distinguir una vez más entre evaluación y calificación. Mientras la primera constituye un aspecto esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, la segunda es una exigencia administrativa. Por fuerza, la calificación está incapacitada para recoger toda la riqueza de datos que se integran en el proceso de evaluación cualitativa: no pasa de ser una traducción inevitablemente simplificadora. Por ello, habrá que extremar las cautelas para que no se convierta en una traducción injusta. Adviértase que la calificación, por sus repercusiones externas al sistema educativo, incluye siempre —y, a veces, encubre— una toma de decisión sobre los alumnos.

El desarrollo de la competencia lingüística se realiza a lo largo de un proceso continuo, e inacabado, en el que no es conveniente marcar más fronteras que las estrictamente necesarias. Por eso resulta oportuno subrayar el carácter de etapa que tiene el Bachillerato, sin acentuar la cesura entre los dos cursos que lo forman. En tal sentido, parece preferible reservar para el final de los dos años la calificación en términos absolutos, atendiendo al término del primero a la marcha relativa (ascendente o descendente) del alumno.

Con objeto de precisar algunos aspectos del qué, cómo y cuándo evaluar, se reproducen a continuación los criterios de evaluación fijados para el Bachillerato.

Repárese en que los siguientes criterios, aunque no traducen la totalidad de los contenidos de nuestra materia, recogen los aspectos básicos de la misma y buscan un cierto equilibrio entre los distintos objetivos, capacidades y núcleos temáticos. Por otro lado, al tiempo que tienen un notable grado de concreción, gracias a su flexibilidad, permiten una aplicación a diferentes tareas de evaluación y en situaciones dispares. Naturalmente, no se trata de aplicar estos criterios mecánicamente: los profesores podrán adaptarlos especificándolos mediante las ampliaciones, concreciones o detallamientos oportunos. En todo caso, resultará fácil extraer de estos criterios las tareas adecuadas para las diferentes pruebas de evaluación que se desee practicar.

Primer curso

1. *Esquematizar el contenido de un texto oral o escrito, atendiendo de modo especial a la progresión temática y a los enlaces supraoracionales.*

Este criterio trata de evaluar la capacidad del alumno para percibir la organización de un texto a partir del análisis de su contenido y de los elementos de enlace que señalan transiciones, relacionan oraciones y párrafos y establecen entre ellos conexiones lógicas o de otro tipo. La capacidad del alumno se mostrará en la segmentación del texto y en su reducción a unas cuantas proposiciones básicas.

2. *Construir textos orales o escritos que se ajusten al esquema de contenido planificado por el alumno de modo que manifieste la correspondencia entre estructura interna y organización fónica o gráfica.*

La intención de este criterio es poner de manifiesto si el alumno es capaz de aplicar a la planificación, ejecución y revisión de los propios textos sus conocimientos sobre organización textual (progresión temática, expresiones de transición y conexiones lógicas, organización formal en párrafos, etc.). El alumno ha de manifestar dicha competencia en la producción de textos dotados de una estructura nitidamente perceptible.

3. *Analizar los aspectos de la morfosintaxis de un texto que pueden facilitar su comprensión, análisis e interpretación.*

Para hacerlo, el alumno ha de ser capaz de analizar una oración compleja distinguiendo los tres niveles de la palabra, la frase y la proposición. Se pretende evaluar la capacidad del alumno para realizar diversas operaciones (segmentación, conmutación, clasificación, representación gráfica...) y dar cuenta de ellas con la terminología precisa.

4. *Construir y revisar textos expositivo-argumentativos exigidos por la actividad académica o por las diferentes relaciones sociales (convivencia, trabajo, vida cívica e institucional) propias de esta edad, empleando las estructuras oracionales apropiadas en cada caso.*

La intención del criterio es verificar si el alumno aplica a la construcción y a la revisión de textos sus conocimientos sobre morfosintaxis (concor-

dancia, variedad de estructuras oracionales, uso adecuado de nexos y elusión de anacolutos y de ambigüedades.).

5. **Analizar desde el punto de vista léxico-semántico un texto y utilizar tal análisis para solucionar problemas de comprensión e interpretación de textos.**

El criterio pretende comprobar si el alumno reconoce en un texto la presencia de palabras pertenecientes a la misma familia léxica, al mismo campo semántico o a determinado nivel léxico; también, si identifica valores connotativos, fenómenos de sinonimia y antonimia, etc.; por último, si se aplican tales saberes a los problemas que plantean la lectura y el análisis de textos.

6. **Construir los textos científicos, culturales, técnicos, etc., exigidos por la actividad académica y por las diferentes relaciones sociales propias de este nivel, empleando el léxico adecuado al contenido así como a la intención y situación comunicativas.**

Con este criterio se intenta evaluar el cuidado del alumno en la selección del léxico —de acuerdo con las circunstancias indicadas—, en la precisión de su vocabulario, en el rigor técnico del mismo y en el uso de la variación sinonímica para la producción de textos propios de los procesos de aprendizaje.

7. **Reconocer en el texto las características propias de la comunicación literaria, identificando las funciones del emisor y del receptor, las peculiaridades del ámbito literario y las distintas formas de transmisión.**

Se intenta valorar la capacidad del alumno para percibir y dar cuenta de los componentes esenciales de un texto literario: contenido (tema, motivos secundarios, actitud literaria); expresión lingüística en los niveles fónico (aspectos expresivos), morfosintáctico (figuras de dicción morfosintácticas) y léxico-semántico (tonalidad del sentimiento y esferas léxicas, imágenes...), y estructura. Se intenta comprobar, en todo caso, si el alumno tiene una percepción mínimamente interrelacionada de los diversos componentes del texto.

8. **Comprender el carácter estético de la obra literaria, reconociendo los caracteres formales que configuren su naturaleza artística y poniéndolos en relación con la sintaxis de otros lenguajes artísticos.**

Se pretende poner de manifiesto si el alumno es capaz de identificar y comentar los elementos literarios esenciales de un texto narrativo, lírico, dramático, ensayístico o periodístico y de percibir la función de los mismos.

9. **Identificar las distintas estructuras de los diferentes géneros literarios, sus principales elementos y las técnicas más usuales.**

La intención de este criterio es asegurarse de que los alumnos identifican los elementos estructurales de un texto literario (acción, personajes, espacio, tiempo, voz, punto de vista, lenguaje y estilo, etc), así como las técnicas más frecuentes en la construcción de las diferentes formas literarias.

10. *Establecer el marco en el que se ha generado la obra, analizando, a partir del texto, los rasgos sociales, ideológicos, históricos y culturales de la misma.*

El criterio pretende comprobar si el alumno es capaz de establecer las relaciones contextuales que dan lugar a la creación de una obra literaria significativa en un periodo determinado de la Literatura Española.

11. *Aplicar conjuntamente al análisis del texto los conocimientos, instrumentos y técnicas estudiados, los cuales aborden la obra desde ángulos tales como el sociológico, el ideológico, el formal, etc.*

Se trata de verificar si el alumno, en la realización de tareas académicas —tales como la exposición oral de un tema, la redacción-ensayo, el trabajo monográfico, la reseña bibliográfica, el comentario de textos, etc.— aplica los conocimientos, instrumentos y técnicas que, sobre la documentación y el tratamiento de la información, tenga a su alcance.

Segundo curso

1. *Desarrollar un tema mediante exposición oral, previamente planificada, atendiendo a los aspectos básicos de la misma y adoptando la estrategia comunicativa pertinente.*

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumno para desarrollar una exposición oral en la que se observe una ejecución fónica adecuada, fluidez, orden, coherencia lógica, claridad expresiva, interacción con el auditorio, etc., así como los elementos de estrategia textual (determinación de los objetivos, selección y ordenación de los contenidos, elección de los registros lingüísticos y adecuación de los diversos componentes del discurso a la finalidad del mismo y a las peculiaridades de la situación comunicativa).

2. *Producir textos expositivo-argumentativos escritos, dotados de coherencia y corrección y con el contenido y expresión lingüística apropiados al fin propuesto y a la situación comunicativa concreta.*

El criterio trata de verificar si el alumno es capaz de producir textos expositivo-argumentativos con los contenidos pertinentes, con la debida estructuración de los mismos y con la expresión lingüística adecuada respecto a los procedimientos de cohesión, construcción sintáctica y léxico. Se comprobará, de forma especial, si se respetan de modo suficiente algunas operaciones esenciales en la elaboración de todo escrito (preparación, revisión...) así como la adecuación de los diversos componentes del texto a la intención y situación comunicativas.

3. *Reformular por escrito el contenido de un texto científico, cultural, técnico, periodístico, etc., sintetizando el tema, enumerando las ideas esenciales, estableciendo las relaciones entre ellas y jerarquizándolas en un esquema debidamente estructurado.*

Con este criterio se intenta evaluar si el alumno es capaz de extraer el significado global de un texto propio de los ámbitos señalados, median-

te un escrito claro y coherente. El texto ha de poseer el grado de complejidad propio de los que ha de manejar un alumno universitario en su vida académica o una persona adulta en el desarrollo de su vida cívica o de su tarea profesional.

- 4. Interpretar y valorar un texto científico, cultural, técnico, literario, etc., de acuerdo con su construcción interna, su calidad estética, la adecuación de las afirmaciones esenciales a la realidad y la relación del texto con el autor, con el receptor, con la sociedad, con la historia, etc.*

Se trata de comprobar si el alumno es capaz de emitir juicios personales fundados en la adecuada recepción de un texto y en opiniones y razonamientos propios. Ello supone —además de la correcta descodificación— la aplicación de sus conocimientos sobre la estructura comunicativa del texto, la selección entre las diversas pautas valorativas que se habrán propuesto en el proceso de aprendizaje así como la interrelación de sus diversos saberes extralingüísticos y una actitud favorable hacia la emisión del propio punto de vista.

- 5. Analizar un texto de distinto tipo (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo), transmitido por un determinado canal (oral, escrito, audiovisual) y en diversas situaciones de comunicación, teniendo en cuenta la función, la adecuación a la situación y al entorno, la incidencia en el discurso de los componentes de la situación comunicativa.*

Se pretende que el alumno demuestre su capacidad de aplicar a situaciones reales unos conocimientos básicos —socioculturales, discursivos, textuales— sobre el funcionamiento de la comunicación, utilizando para ello los conceptos y términos adecuados, de modo que la percepción de estos fenómenos favorezca una interpretación de los discursos así como una actitud que facilite el éxito comunicativo del alumno.

- 6. Analizar textos de distinto tipo (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, literario o no literario), transmitido por determinado canal (oral, escrito, audiovisual) y en diversas situaciones, teniendo en cuenta las variedades lingüísticas empleadas y las valoraciones y actitudes sociolingüísticas que en él se manifiestan.*

Se pretende que el alumno muestre su capacidad de aplicar a situaciones comunicativas los conceptos sociolingüísticos adecuados y las actitudes pertinentes. Ello supone que se ha de conocer suficientemente la realidad plurilingüe y pluricultural de España (lenguas habladas y su extensión, principales variedades dialectales y ubicación de las mismas, manifestaciones literarias descolantes en el ámbito de las otras lenguas, fenómenos de contacto e interferencia) así como los aspectos históricos, psicológicos y legales que ayudan a explicar la situación actual.

- 7. Aplicar los procedimientos de interpretación y producción a los textos científicos, técnicos, culturales, etc., usuales en los procesos de aprendizaje, así como los procedimientos de documentación y los métodos de realización de informes, exposiciones, memorias, etc...*

Se trata de verificar primeramente si el alumno toma notas, planifica sus textos, esquematiza, hace representaciones gráficas, etc., en la realización de las tareas académicas tales como una composición oral de un tema, una redacción-ensayo, un trabajo monográfico, una reseña bibliográfica, etc. Por otra parte, si en el proceso de documentación sabe localizar fuentes, seleccionarlas, usar racionalmente los recursos, sintetizar la información y, por último, si manifiesta una favorable actitud hacia la racionalización del propio trabajo.

- 8. Interpretar el contenido de un texto literario —lírico, narrativo, teatral, ensayístico, periodístico—, relacionándolo con las estructuras de género y los procedimientos retóricos utilizados.**

El criterio trata de comprobar que el alumno, tras identificar los elementos y técnicas propios de cada género y las estructuras retóricas, es capaz de interrelacionar todas las opciones formales y justificar su uso en función del significado global del texto.

- 9. Producir textos literarios o de intención literaria, utilizando cualquiera de las estructuras de género y procedimientos retóricos aprendidos a través de los textos modélicos analizados en el aula.**

Siguiendo una trayectoria creativa desarrollada en clase, este criterio pretende comprobar en el alumno la capacidad de plantear y desarrollar un tema extraído de sus ideas, vivencias o emociones, eligiendo para ello una estructura adecuada y un tono idóneo e incorporando los elementos literarios precisos (por ejemplo, actividad lírica en un poema, punto de vista en un relato, espacio, tiempo y acción en una obra teatral) para que su obra pueda ser percibida y valorada por los demás.

- 10. Establecer relaciones entre un texto literario suficientemente representativo de un autor, obra o período significativo de la Literatura Española, y el marco socio-histórico, ideológico, estético, etc. en que ha sido producido.**

La intención de este criterio es averiguar si el alumno entiende el texto literario como un hecho cultural situado en un marco socio-histórico concreto. Para ello el alumno ha de saber aplicar sus conocimientos generales sobre los períodos significativos de la Literatura Española, así como saber localizar y utilizar de forma crítica las fuentes bibliográficas adecuadas que le permitan establecer las conexiones pertinentes.

- 11. Utilizar la reflexión sobre los diferentes componentes de la lengua (fónico, morfosintáctico, léxico-semántico, textual) y, en su caso, los conceptos, términos y métodos adecuados, para la comprensión y producción de textos.**

Con este criterio se intenta poner de manifiesto la capacidad de los alumnos y alumnas para aplicar de una forma reflexiva sus conocimientos lingüísticos a la recepción y producción de textos. Estos conocimientos se refieren a la relación del texto con el contexto, la estructuración y cohesión de textos y la formación gramaticalmente aceptable de oraciones y palabras. También se pretende comprobar el dominio de

algunos conceptos, términos y procedimientos lingüísticos básicos, como son la segmentación, conmutación, clasificación, análisis, representación gráfica.

Programación de la asignatura: criterios y sugerencias de organización y secuenciación

De entrada, conviene formular un observación sobre la nueva configuración de nuestra disciplina. La presencia de la Literatura en este currículo puede resultar un tanto ambigua; también, la propia denominación de la asignatura: Lengua y Literatura.

¿Qué significa tal rótulo? Una primera lectura se inclinaría por ver en tal etiqueta la apuesta —desde el principio— por un estudio integrado de la lengua y la literatura. Pero, ¿cómo entender tal integración? ¿En qué se fundamentaría? De un lado, se afirma como finalidad primordial de la asignatura “el desarrollo de las destrezas discursivas”; pero, por otra parte, la formulación de los objetivos séptimo (“Conocer... los períodos significativos de la Literatura Española...”) y octavo (“Conocer los autores significativos por su carácter universal...así como las obras...”) así como las concreciones de contenido introducidas en el cuarto núcleo de contenidos (Transformaciones históricas de las formas literarias) parecerían proponer la impartición de un (abreviado) curso de Historia de la Literatura. Este último —dadas la variable tiempo y la amplitud de los objetivos de la materia— habría de parecer excesivo a algunos, insuficiente a otros e insatisfactorio a todos.

La misma denominación de la disciplina induce a pensar que nos las habemos ante una asignatura de naturaleza dual (“Lengua y Literatura”), de índole semejante a la de materias como “Física y Química” o “Geografía e Historia”, por ejemplo. Algunos quizás se sientan tentados —a la luz de una larga costumbre— a partir salomónicamente en dos una disciplina, concebida en la práctica como la suma de dos componentes autónomos: un curso de Lengua y otro de Literatura. O una porción de Lengua y otra de Literatura —sin mayor conexión— en cada uno de ambos cursos.

A nuestro juicio, la finalidad esencial de esta asignatura ha de ser el desarrollo de las destrezas discursivas y, entre ellas —en el caso concreto de la literatura—, el desarrollo de la capacidad de leer e interpretar textos literarios.

En primer término, el aprendizaje de la lengua —entendido como competencia comunicativa— significa el dominio de los diversos usos de la misma. De ahí, la necesidad de partir de la práctica de la variedad de discursos y de la refle-

Observaciones preliminares

Nuestra concepción de la asignatura

xión sobre las condiciones de producción y recepción de los mismos. En segundo lugar, los textos literarios constituyen una de las modalidades del discurso, una de las formas de comunicación. Se trata, eso sí, de una comunicación de tipo bien especial: la relación entre autor y lector se realiza por mediación de unos participantes incluidos en el texto como categorías literarias. Por último, en los textos literarios —como ficcionalización del circuito de la comunicación— se presentan como en un espejo de aumento los fenómenos lingüísticos. Por ello, en los textos literarios no hay que buscar un modelo de lengua que nos pueda ayudar a hablar o a escribir mejor, sino una diversidad de usos adecuados —o no— a la finalidad propuesta. En cualquier caso, si la literatura nos ayuda a hablar y a escribir mejor, no es tanto por su condición modélica sino porque nos ayuda a descubrir la funcionalidad de los diversos usos dentro de los contextos de comunicación representados en los textos.

Según tal modo de ver, La reflexión sobre la lengua (núcleo cuarto) habría de ejercerse sobre la variedad de los discursos, incluyendo en ella —por más peculiaridades que tenga— el propio discurso literario. Es decir, la reflexión sobre los diversos usos comunicativos y las condiciones de producción y recepción de los mismos debería desarrollarse al hilo de las actividades y tareas vinculadas a los otros cuatro núcleos, incluidos naturalmente los dos dedicados a la Literatura.

Diversos modos de incluir los contenidos de Literatura

Los textos que con carácter preceptivo configuran nuestra disciplina dejan espacio suficiente para diferentes modos de organizar los contenidos literarios del currículo. A continuación señalamos varias posibilidades al respecto.

Cómo distribuir los contenidos literarios

- A.** Se podría dedicar el primer curso a trabajar de modo preferente los aspectos más estrictamente comunicativos, lingüísticos y sincrónicos de la Literatura, es decir, los recogidos en el núcleo tercero: la literatura como fenómeno comunicativo, las estructuras y convenciones de los diversos géneros, las figuras literarias, etc. En segundo, por el contrario, se atendería sobre todo a los aspectos diacrónicos recogidos en el cuarto núcleo: transformación de las estructuras genéricas, contraste entre las formas clásicas y las contemporáneas.
- B.** Cabría también —supuesto, en todo caso, el enfoque comunicativo de la literatura—, repartir entre primero y segundo los cortes cronológicos seleccionados para el estudio de la evolución de las formas literarias. Así, se trabajaría en primero con las formas clásicas de la lírica, la narrativa y el teatro, y en segundo, con las transformaciones de los tres géneros en la literatura del siglo XX. En segundo se añadiría también la reflexión sistemática sobre el ensayo y las diversas formas de literatura de ideas (con las que ya se habría iniciado el trabajo en primero).
- C.** Por último, se podría repartir entre primero y segundo el contraste entre las formas clásicas y contemporáneas de los diferentes géneros literarios. Así, se dedicaría primero, por ejemplo, a la lírica y el teatro, y segundo, a la narración y el ensayo.

Peso específico de los contenidos literarios

Caben, en fin, diferentes posibilidades de concebir el peso de los contenidos de Literatura en los dos cursos:

- A.** Como un componente más del currículo, al que se concedería una atención análoga a las otras variedades comunicativas.
- B.** Como un contenido preferente del currículo, que se convertiría en el hilo conductor de la mayor parte de las actividades y de los diferentes contenidos.

Los contenidos se organizan de la siguiente manera:

Primer curso

1. La variedad de los discursos

- *Comunicación y Lenguaje: situación, elementos e intención comunicativa.*
- *La comunicación oral. El uso oral espontáneo y el uso oral planificado. Tipología de textos orales. Producción de textos orales planificados. Análisis de textos orales.*
- *La comunicación escrita. Tipología de textos escritos. La lectura y sus funciones. Producción de textos escritos. Análisis de textos escritos.*

2 Los discursos en los procesos de aprendizaje

- *Técnicas auxiliares para la comprensión y producción de textos científicos, culturales, técnicos, etc.*
- *Procedimientos de documentación. La biblioteca. El uso del diccionario.*
- *El tratamiento de la información: selección, contraste y síntesis de fuentes. Actitud crítica.*

3. El discurso literario

- *Las formas literarias: narrativa, lírica, teatro, ensayo y periodismo. Estructuras y técnicas.*
- *Saberes, instrumentos y técnicas para la selección, lectura, interpretación y valoración de textos literarios.*
- *Producción de textos literarios o de intención literaria.*

4. Transformaciones históricas de las formas literarias

- *La narrativa. Las formas tradicionales del relato y su transformación desde la Edad Media hasta el Barroco. Cervantes y la novela moderna. Realismo y naturalismo.*

Organización de los contenidos

- *La poesía. Lírica tradicional y lírica culta en la Edad Media, Renacimiento y Barroco. La lírica romántica.*
- *El teatro. Orígenes del teatro medieval. Lope de Vega y el teatro clásico español: consolidación, características e influencia en el teatro español posterior. Transmisión del teatro realista y costumbrista (paseo, entremés, sainete).*
- *El periodismo. Origen y desarrollo en el siglo XIX.*
- *Lectura, estudio y valoración crítica de una obra significativa de cada una de las formas literarias referidas.*

5. La reflexión sobre la lengua

- *Las lenguas y sus variedades. Bilingüismo. Realidad plurilingüe y pluricultural de Europa y España.*
- *El texto y su adecuación al contexto. El texto como unidad de sentido. Procedimientos de cohesión textual.*
- *La oración y sus constituyentes.*
- *La palabra. La organización del léxico. El significado de las palabras.*
- *Las convenciones ortográficas.*

Segundo curso

1. La variedad de los discursos

- *Producción de textos orales, socialmente significativos. Análisis, interpretación y valoración de textos orales.*
- *Producción de textos escritos, socialmente significativos. Análisis, interpretación y valoración de textos escritos.*
- *Los medios de comunicación en la sociedad contemporánea.*
- *Relación entre los códigos verbales y no verbales en los medios de comunicación. La publicidad.*

2. Los discursos en los procesos de aprendizaje

- *Comprensión y producción de textos usuales en la vida académica.*
- *Procedimientos gráficos y tecnológicos de documentación.*

3. El discurso literario

- *La Literatura como fenómeno comunicativo y estético.*
- *La Literatura como cauce de transmisión y creación cultural y como expresión de la realidad histórica y social.*
- *Producción de textos literarios o de intención literaria.*

4. Transformaciones históricas de las formas literarias

- *Nuevos modelos narrativos en el siglo xx. La novela latinoamericana en la segunda mitad del siglo.*
- *Del Simbolismo a las Vanguardias. Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo xx.*
- *Evolución y transformación del teatro del siglo xx.*
- *El ensayo. Las formas originarias del ensayo literario y su evolución a lo largo de los siglos xix y xx.*
- *Transformación del periodismo en el siglo xx. Los géneros periodísticos.*
- *Lectura, estudio y valoración crítica de una obra significativa, encuadrada en el siglo xx, de cada una de las formas literarias referidas.*

5. La reflexión sobre la lengua

- *Fenómenos de contacto de lenguas en el mundo contemporáneo. Las lenguas y los procesos de normalización lingüística. Difusión internacional de las lenguas de España.*
- *El texto: adecuación, coherencia y cohesión.*
- *La oración: clases. Funciones y relaciones sintácticas.*
- *La palabra. Léxico y semántica.*

Naturalmente los contenidos de los diversos bloques están interconectados. Por otro lado, el alumno ya conoce conceptos básicos de los contenidos que aquí hemos reservado para el curso segundo; con ellos habrá de ir operando desde el primer día y con los ahondamientos pertinentes en cada caso. La distribución quiere significar que se trata de contenidos que se habrán de sistematizar y conceptualizar en un determinado momento.

Como se puede apreciar, se han reservado para segundo algunos contenidos que parecen presuponer un corpus relativamente amplio que permita la teorización (así ocurre en el núcleo 3., por ejemplo), mientras que para primero se han querido cubrir algunos aspectos instrumentales básicos (El discurso en los procesos de aprendizaje). La fragmentación interna del cuarto núcleo se deriva de la elección arriba descrita. Se habrá advertido también el carácter más fuertemente “lingüístico” del segundo curso —con especial énfasis en la reflexión sobre los aspectos morfosintácticos—, mientras que para primero se reservan los más genéricos aspectos textuales.

Ejemplificación de una Unidad Didáctica



Introducción

Situación de la unidad en la Programación y relación con otras unidades

Los materiales que siguen están pensados, a modo de “Unidad 0”, como tareas preliminares para el primer curso del Bachillerato. Ello no excluye que puedan ser utilizados también de modo fragmentario, alternando las actividades aquí propuestas con las diseñadas para otra u otras unidades.

La relación con dichas unidades didácticas puede establecerse fácilmente a partir del mapa conceptual que se expone más adelante. Con todo, las vinculaciones más obvias parecen establecerse con aquellos módulos que versen sobre el discurso en situaciones de aprendizaje, así como sobre el análisis de textos.

Finalidad de esta unidad

En el inicio de esta nueva etapa, parece conveniente realizar algunas actividades que sirvan tanto para recapitular competencias ya adquiridas, como para anticipar y dar entrada a los nuevos contenidos. En esta línea, nos hemos decidido por seleccionar unos cuantos elementos de diversos núcleos temáticos, centrados todos ellos en torno a la unidad básica de la comunicación verbal, es decir, el texto. En este amplísimo ámbito atendemos, sobre todo, a los textos escritos de naturaleza expositivo-argumentativa y, particularmente, a sus aspectos temáticos y estructurales.

Los presentes materiales de trabajo para el aula consisten en un conjunto de textos y una propuesta de actividades sobre los mismos. Como los contenidos teóricos, cognoscitivos y conceptuales no constituyen el eje de esta propuesta de trabajo, el conjunto tal vez produzca la impresión de algo difuso e informe. Conviene, por ello, señalar la intención que anima a las tareas propuestas. Con ellas se pretende facilitar a los alumnos el aprendizaje de determinados procedimientos relacionados con la lectura, comprensión, análisis e interpretación de textos.

Material para el profesor

También, promover las actitudes que favorezcan una lectura adecuada de los textos y un uso racional de las técnicas auxiliares pertinentes. En este momento no se trata tanto de ofrecer al alumno una teoría del texto como de hacerle consciente de la importancia que la comprensión de textos posee para el éxito de su proceso de aprendizaje.

Conocimientos previos en el alumno

Consideraciones generales

El alumno que accede al Bachillerato está familiarizado con la lectura, comprensión y análisis de textos de diversa índole. Por ello cabe suponer que ha ejercitado —entre otras— las siguientes capacidades:

- sintetizar el sentido global de textos escritos, identificando las partes que los componen y diferenciando las ideas principales de las secundarias;
- expresar opiniones y juicios fundamentados a propósito del contenido de un texto;
- elaborar resúmenes de textos mediante algunas de las técnicas más usuales (oraciones temáticas, esquematización de contenidos, organizadores temáticos);
- utilizar la reflexión sobre la estructura y los procedimientos de cohesión de los textos para una mejor comprensión de los textos ajenos y la mejora y revisión de los propios;
- producir textos escritos, empleando la estructura organizativa adecuada a cada tipo de texto.

Con la presente unidad se pretende ahondar en algunas de las citadas capacidades. Por ello, suponemos que un alumno medio —dado el carácter preliminar e instrumental de las tareas que a continuación se proponen— posee de modo suficiente los conocimientos previos necesarios. En todo caso, el mismo desarrollo de las actividades propuestas en este módulo permitiría comprobar el grado en que se dominan las diversas competencias implicadas; también, detectar las insuficiencias cuya superación es más urgente.

Con todo, tal vez no fuese inútil realizar un sondeo previo. A tal fin, proponemos a continuación una prueba inicial. Y, en atención a los objetivos didácticos de este módulo de actividades, planteamos dicha exploración preliminar como unas pocas tareas sobre un texto expositivo-argumentativo.

Modelo de prueba inicial

TEXTO

Hay ciencias que se estudian por simple interés de saber cosas nuevas; otras, para aprender una destreza que permita hacer y utilizar algo; la mayoría, para obtener un puesto de trabajo y ganarse con él la vida. Si no sentimos curiosidad ni necesidad de realizar tales estudios, podemos prescindir tranquilamente de ellos. Abundan los conocimientos muy interesantes pero sin los cuales uno se arregla bastante bien para vivir: yo, por ejemplo, lamento no tener ni idea de astrofísica ni de ebanistería, que a otros les darán tantas satisfacciones, aunque tal ignorancia no me ha impedido ir tirando hasta la fecha. Y tú, si no me equivo-

co, conoces las reglas del fútbol pero estas bastante pez en béisbol. No tiene mayor importancia, disfrutas con los mundiales, pasas olímpicamente de la liga americana y todos tan contentos.

Lo que quiero decir es que ciertas cosas uno puede aprenderlas o no, a voluntad. Como nadie es capaz de saberlo todo, no hay más remedio que elegir y aceptar con humildad lo mucho que ignoramos. Se puede vivir sin saber astrofísica, ni ebanistería, ni fútbol, incluso sin saber leer ni escribir: se vive peor, si quieres, pero se vive. Ahora bien, otras cosas hay que saberlas porque en ello, como suele decirse, nos va la vida. Es preciso estar enterado, por ejemplo, de que saltar desde el balcón de un sexto piso no es cosa buena para la salud; o de que una dieta de clavos (¡con perdón de los faquires!) y ácido prúsico no permite llegar a viejo. Tampoco es aconsejable ignorar que si uno cada vez que se cruza con el vecino le atiza un mamporro las consecuencias serán antes o después muy desagradables. Pequeñeces así son importantes. Se puede vivir de muchos modos pero hay modos que no dejan vivir.

En una palabra, entre todos los saberes posibles existe al menos uno imprescindible: el de que ciertas cosas nos convienen y otras no. No nos convienen ciertos alimentos ni nos convienen ciertos comportamientos ni ciertas actitudes. Me refiero, claro está, a que no nos convienen si queremos seguir viviendo. Si lo que uno quiere es reventar cuanto antes, beber lejía puede ser muy adecuado o también procurar rodearse del mayor número de enemigos posibles. Pero de momento vamos a suponer que lo que preferimos es vivir: los respetables gustos del suicida los dejaremos por ahora de lado. De modo que ciertas cosas nos convienen y a lo que nos conviene solemos llamarlo "bueno" porque nos sienta bien; otras, en cambio, nos sientan pero que muy mal y a todo eso lo llamamos "malo". Saber lo que nos conviene, es decir: distinguir entre lo bueno y lo malo, es un conocimiento que todos intentamos adquirir —todos sin excepción— por la cuenta que nos trae.

(SAVATER, Fernando, *Ética para Amador*, Ariel, Barcelona, 1992, pp.19-21)

CUESTIONES SOBRE EL TEXTO

- a) ¿Cuál es la finalidad de este texto? ¿Relatar hechos reales o inventados? ¿Describir personas, objetos, ambientes? ¿Explicar hechos o exponer ideas, aportando para ello los razonamientos precisos? Atendiendo a esa finalidad, ¿a qué tipo de textos pertenece éste?
- b) ¿En qué partes dividirías el texto? ¿Por qué? ¿En qué aspectos del texto te fijas para hacer esa división?
- c) ¿De qué habla cada uno de esos apartados del texto? Resume el contenido de cada una de esas partes en una breve oración. Procura no repetir al pie de la letra las afirmaciones del texto: emplea, en la medida de lo posible, tu propio lenguaje.
- d) ¿De qué recursos echa mano el autor para explicarse con claridad? ¿Y, para captar la atención del lector?

CRITERIOS DE CORRECCION

La respuesta al precedente cuestionario permite comprobar el dominio de unas capacidades mínimas de interpretación y tratamiento de la información de

un texto escrito. En efecto, la primera cuestión (a) apunta a unos rudimentarios conocimientos de tipología textual que permitan identificar el presente texto como expositivo-argumentativo. La cuestión (b) atiende a la identificación tanto de la estructura externa (división en párrafos) como de la organización temática del texto (avance y variación del contenido en cada uno de los párrafos). La tercera pregunta (c) intenta comprobar la capacidad de reformular brevemente el contenido de un texto y, a través de ella, la identificación de sus ideas esenciales. Por último, la cuestión (d) explora si el alumno percibe algunos de los recursos expositivos empleados en esta ocasión. Entre otros, cabría citar aspectos tales como el juego de repetición y variación, el desarrollo progresivo de las ideas expuestas, el uso de divisiones y contrastes, de ejemplos y autorreferencias, de un registro —en buena parte— coloquial y, en fin, de humor e ironía.

Como se ve, sólo se pretende garantizar la posesión previa —salvo quizá en lo referente a la última cuestión— de unas destrezas mínimas. Tal vez pudiera pedirse también una opinión sobre lo afirmado en el texto. De todos modos, la respuesta escrita a las anteriores preguntas bastará para detectar los problemas esenciales.

Objetivos didácticos

- Reflexionar sobre la propia práctica lectora —identificando insuficiencias e inadecuaciones de la misma— y diseñar las estrategias correctoras adecuadas.
- Desarrollar actitudes favorables hacia una mejora de los propios procesos de trabajo intelectual.
- Manejar adecuadamente algunas técnicas auxiliares de trabajo (toma de notas, elaboración de esquemas y diagramas, síntesis de textos, etc.).
- Identificar la organización del contenido de un texto, reconociendo los patrones estructurales más frecuentes en los textos expositivo-argumentativos.
- Extraer las proposiciones básicas de un texto y presentarlas de forma esquemática.
- Sintetizar en una oración la macroestructura temática de un texto.
- Resumir un texto, redactando de modo coherente y con la debida cohesión un texto equivalente en cuanto a contenido, pero de extensión más reducida.
- Reflexionar sobre las diversas funciones de la lectura.
- Adoptar las actitudes adecuadas para la lectura de textos literarios.
- Aplicar los descubrimientos sobre estructura de los textos a la construcción de textos propios.

Mapa conceptual

Los contenidos de los diversos núcleos temáticos tratados —en mayor o menor medida— en esta unidad son los que se explicitan a continuación.

Adviértase que tras los dos puntos se detallan en cada caso los contenidos seleccionados del repertorio incluido en la primera parte de esta documentación.

Núcleo 1. La comunicación escrita

Tipología de los textos escritos: peculiaridades de los textos expositivo-argumentativos. La lectura y sus funciones: la lectura como proceso interactivo; la lectura como diversión, como convivencia, como enriquecimiento personal; modos adecuados e inadecuados de leer.

Núcleo 2. El discurso en situaciones de aprendizaje

Comprensión y producción de textos expositivo-argumentativos: estrategias para mejorar la comprensión y producción de textos. Utilización de técnicas auxiliares para la comprensión y producción de textos usuales en la vida académica: identificación de las afirmaciones esenciales de un texto; reformulación del contenido; elaboración y empleo de esquemas, guiones, diagramas, etc. Empleo de procedimientos de documentación y de tratamiento de la información; el resumen; el comentario o análisis de textos; la ficha bibliográfica y otros tipos de ficha.

Núcleo 3. El discurso literario

La Literatura como fenómeno comunicativo y estético: la lectura como forma de felicidad y convivencia; finalidad e “inutilidad” de la literatura. La literatura como cauce de transmisión y creación cultural y como expresión de la realidad histórica y social: la literatura como memoria de la humanidad; papel humanizador de la literatura, literatura y ética. Saberes, instrumentos y técnicas para la selección, lectura e interpretación de textos literarios: finalidad e inutilidad de la literatura; métodos para leer poesía; pluralidad de lecturas y respeto al texto; el lector y el crítico.

Núcleo 4. Transformaciones históricas de las formas literarias

Referencias a géneros literarios, obras y autores de diversas épocas y países.

Núcleo 5. La reflexión sobre la lengua.

El texto (expositivo-argumentativo) como unidad de sentido y forma de intercambio: el párrafo como unidad básica del texto; estructuras más frecuentes en párrafos y textos; continuidad argumental y progresión temática, fórmulas de repetición y variación; afirmaciones, pruebas y ejemplos; los conectores.

El hilo conductor es, según se ha dicho, el trabajo sobre los textos. Se trata —naturalmente, sin ánimo exhaustivo, sino más bien introductorio— de centrar la atención en algunos problemas planteados por la comprensión de textos: los modos de superar dichas dificultades, los conocimientos sobre la naturaleza de los textos y sobre estructuras de los mismos, la necesaria aplicación de conocimientos sobre el mundo, etc. Las propuestas de trabajo van a versar preferentemente sobre la identificación de la estructura o dispositivo del texto. Sólo de pasada —de modo alusivo y para introducir el tema— se rozarán aspectos tales como la progresión temática, los conectores, la aplicación de conceptos léxico-semánticos y sintácticos a la comprensión de textos, etc.

Según se verá, sólo se han seleccionado textos expositivo-argumentativos, pues de esta naturaleza son los que plantean más problemas desde el punto de vista de la instrucción y el aprendizaje. Además se han privilegiado aquellos que plantean en general el problema del libro y los libros, de la lectura y sus diferentes variedades y, de modo particular, de la lectura literaria. Cabe, naturalmente, completar el panorama, con textos de otra índole; también, trabajar solo con parte de los textos aquí seleccionados.

Estructura general de la unidad

La unidad está organizada en torno a dos ejes: uno (Bloque A), la reflexión sobre algunas peculiaridades de los textos en general y sobre el modo de entenderlos; el otro (Bloque B), la reflexión sobre un tipo particular de textos, los textos literarios. Por último (Bloque C), se ofrece un ejemplo de análisis global de un texto.

Por otra parte, se diferencia entre “Material para el profesor” y “Material para el alumno”. No habría, con todo, mayor inconveniente en que un alumno —con cierto grado de madurez y de lealtad consigo mismo— manejase estas orientaciones como guía para la realización y la comprobación de las actividades, hechas en su caso de modo autónomo. En tal supuesto, el alumno sólo debería utilizar esta parte del material una vez resueltas por su propio esfuerzo las tareas que se le asignan en el módulo de actividades. Sin duda, la consulta de estos materiales generaría demandas de información, que el profesor habría de resolver.

Orientaciones para el módulo de actividades del alumno

Las indicaciones que se formulan en este apartado tienen —según comprobará el lector— un desigual grado de desarrollo, que va del mero apunte hasta algún examen pormenorizado. Algunas veces se ofrecen sugerencias sobre los fines pretendidos, sobre los procedimientos que conviene seguir o sobre conceptos que es preciso explicar o aplicar a un caso concreto. También, con frecuencia, se proponen soluciones a las actividades propuestas.

El papel del profesor ha de ser, ante todo, el de motivar y orientar a los alumnos en la realización de las diversas actividades. En alguna ocasión se propone que el profesor haga una exposición oral sobre un determinado tema. Por lo general, ha de cuidar la presentación motivadora de los diferentes textos sobre los que versan las actividades; también, las puestas en común que pueden seguir al trabajo individual.

Aunque los presentes materiales están pensados, preferentemente, para un trabajo individualizado, el profesor podrá diseñar —si lo desea— alguna otra forma de alternancia entre actividades individuales y actividades en gran grupo y en pequeño grupo.

Bloque A: Párrafos, textos y estructuras

Actividad 1.

El objetivo de esta actividad es hacer consciente al alumno de la importancia que, para su proceso de aprendizaje, posee la comprensión de textos. Puede partirse para ello de una exposición del profesor ajustada al siguiente esquema:

COMPRESION DE TEXTOS E INSTRUCCION

La comprensión de textos como problema educativo

La comprensión de textos como interacción entre lector y texto

Estrategias para mejorar la comprensión de textos

- La intervención sobre el sujeto lector
 - Conocimientos previos
 - sobre el mundo
 - sobre el tema tratado
 - sobre los textos (tipología, estructura...)
 - Estrategias para extraer información
- La intervención sobre el texto
 - Modificaciones externas
 - Modificaciones internas

El texto expositivo. Sus peculiaridades

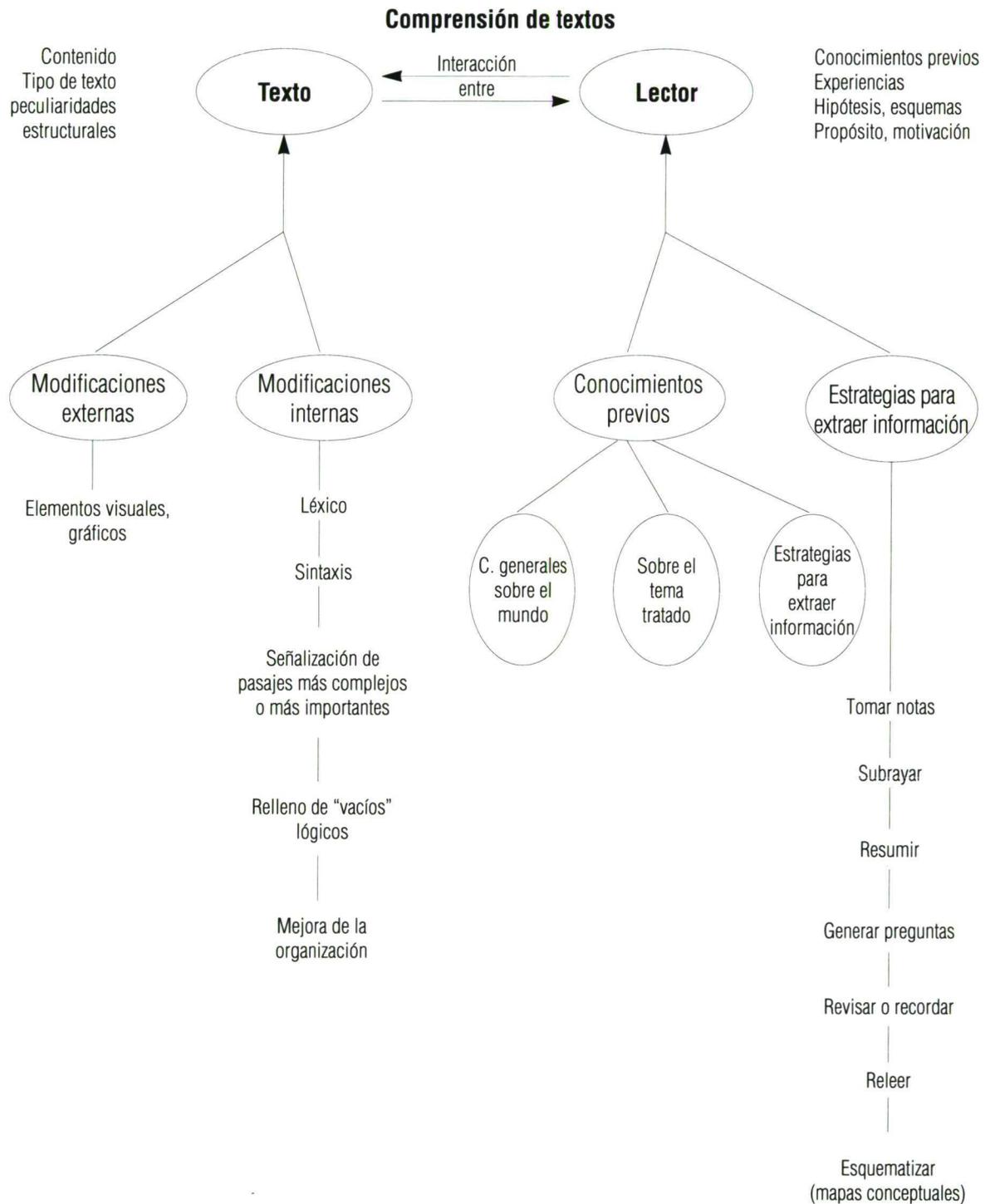
- Articulación temática
- Marcas formales
 - Indices gráficos
 - Conectores
 - Tiempos verbales
 - Léxico abstracto y nominalizaciones.

El precedente esquema está extraído en sus dos primeros puntos de un artículo de León Cascón, J. A. y García Madruga J. A. (véase Bibliografía), sobre un fragmento del cual ha de trabajar el alumno (véase Texto A). En lo relativo al punto tercero se sigue a Martínez Laínez, A. y García Gonzalo, A. (1988: 3-5). Estas dos autoras incluyen entre los índices gráficos los signos de puntuación y elementos “no lingüísticos”, como letras, números, guiones, etc. Por conectores entienden las expresiones que marcan las relaciones entre las ideas expuestas en un texto. En cuanto a los tiempos verbales, señalan —como los más característicos del texto expositivo— los pertenecientes al eje del presente. Por último, en el léxico de este tipo de textos, destacan los abundantes sustantivos abstractos y las nominalizaciones, que permiten sintetizar expresiones más analíticas (“para qué sirve” se transformará, por ejemplo, en “finalidad”).

Para otros posibles desarrollos de este tema, puede hallarse información útil, por ejemplo, en Sánchez Miguel, E. (1989) y Vega, Manuel de, y otros (1990).

Conviene mostrar de antemano al alumno (o irlo construyendo sobre la marcha de la exposición) este esquema-guión. Es un buen momento para actualizar la técnica del esquema, repasando las pautas más usuales en este tipo de procedimiento auxiliar: reducción del texto a unas dimensiones moderadas que permitan la fácil visualización, retención y captación del orden y relación de los diversos componentes; uso preferente de frases breves y de sustantivos (frecuentemente abstractos), etc. Señálense también, los convencionalismos gráficos (numeración decimal, etc.) del esquema concebido como el “esqueleto” de las ideas de un texto.

De otro lado, se puede reflexionar también sobre la utilidad del guión previo de una exposición oral. Además se pueden repasar las estrategias para extraer información enumeradas en el texto: tomar notas, subrayar, resumir, generar preguntas, revisar o recordar, releer, esquematizar mediante mapas conceptuales (Véase, al respecto, Serafini: 1989). También se puede desarrollar la explicación a la vista de un diagrama o mapa conceptual. O se puede construir, con posterioridad, como alternativa o complemento de la técnica del resumen. A modo de ejemplo se propone el siguiente:



Actividad 2

- Con la lectura del Texto A se trata de seguir reflexionando sobre la lectura como proceso de interacción.
- Los hechos —el problema— están planteados en el primer párrafo; las consecuencias que se extraen de ellos —la solución al problema—, en el segundo. Cabría la posibilidad de subdividir el primer párrafo en dos. El primer “subpárrafo” abarcaría desde el principio hasta “...conocimientos organizados.”; el segundo, desde “Con independencia de los métodos...” hasta el final. Como se advertirá, en la primera parte del largo párrafo se trata de la importancia creciente de la lectura de textos en el proceso de instrucción; en la segunda parte se habla de la necesidad de una lectura “activa”.
- La naturaleza de la lectura y de la comprensión lectora se trata en el párrafo tercero; la teoría explicativa de la comprensión lectora se propone en el párrafo cuarto.
- “Importancia de la comprensión lectora” es el resumen o recapitulación de lo precedente. Resumir de este modo lo previamente dicho es un procedimiento al servicio de la progresión temática.
- Se pretende que el alumno reflexione —a la luz de la información ofrecida por el artículo— sobre su práctica lectora: que identifique sus problemas de comprensión y que adopte las estrategias necesarias para superar tales deficiencias.
- Los títulos suprimidos son, respectivamente, “La interacción entre el texto y el sujeto” y “Conocimientos y habilidades que aporta el lector”. Naturalmente, no se pretende que las formulaciones del alumno coincidan literalmente con las del original. Pero, en todo caso, confróntense los diferentes títulos propuestos y discútase su pertinencia.
- El colocar estos títulos es una manera de facilitar el procesamiento de la información nueva, según el esquema “arriba-abajo”. Dicho de otro modo: el título proporciona, al lector, el esquema superior que ha de funcionar a modo de hipótesis que se va comprobando en el proceso de lectura. En fin, colocar títulos es una estrategia de intervención sobre el texto que hace las cosas más fáciles al lector.

Actividad 3

Con esta actividad se pretende reflexionar sobre el concepto de “texto” y algunas de sus implicaciones fundamentales. En ella se explicitan cosas ya sabidas o confusamente percibidas a lo largo de los cursos anteriores. Se trata, pues, de conceptualizar mínimamente observaciones hechas con frecuencia. Puede partirse de una serie de informaciones que se han de verificar después en unos ejercicios prácticos; o, si se prefiere, realizar una serie de actividades a partir de cuya resolución se generalizan unas pocas conclusiones.

Las informaciones mínimas que se han de facilitar se refieren a las nociones de texto y párrafo, a las diferentes estructuras de los párrafos, y —en fin— a algunas de las peculiaridades de los párrafos expositivo-argumentativos. A modo de ejemplo, se ofrecen las siguientes sugerencias informativas.

LA NOCION DE TEXTO

Tanto para el análisis como para la producción de textos conviene reflexionar sobre qué es un texto. Puede ser útil establecer la diferencia entre un esbozo, un esquema, una lista de ideas y un texto, en sentido estricto. Como es obvio, en el segundo hay una continuidad y una conexión entre las diversas ideas: todas ellas están relacionadas entre sí. "Se entiende por texto o discurso una unidad de carácter lingüístico, intencionalmente emitida por un hablante, con un propósito comunicativo, en una situación concreta o contexto." (López García, A. 1991: 280) "Texto es una unidad total de comunicación, oral o escrita, cualesquiera que sean sus dimensiones" (Lázaro, F. y Tusón, V., 1990: 162)

Lo esencial es que se trata de un producto lingüístico unitario en el que todos los elementos se interrelacionan. No son relevantes ni la extensión, ni la estructura sintáctica: una interjección, una novela, una conferencia, un diálogo entre dos interlocutores, son igualmente textos.

EL TEXTO Y SUS PARTES: EL PARRAFO

Los textos de cierta extensión están formados por diferentes tipos de subunidades. Así, distinguimos escenas, cuadros y actos en un texto teatral; réplicas, en una conversación; títulos y artículos en las leyes; y, en fin, capítulos en la mayor parte de los libros.

Una subunidad habitual en los textos no dialogados es el párrafo o párrafo. Habitualmente se entiende por párrafo una porción de texto —formada por un número variable de oraciones— comprendida entre dos puntos y aparte. Las oraciones que forman un párrafo guardan entre sí una relación mucho más estrecha que la que puedan tener con las del párrafo precedente o siguiente. Puede decirse que cada párrafo expresa una idea diferente de las expresadas por otros párrafos del texto. La idea desarrollada en cada párrafo se inserta en el conjunto ordenado de las ideas que constituyen el texto.

Dos consideraciones importa subrayar: primero, que el párrafo es una parte relativamente autónoma del texto; y, segundo, que cada párrafo está relacionado de forma significativa con los otros párrafos. Como todos los elementos de un texto están interrelacionados, los diversos párrafos de un texto se relacionan entre sí, estableciéndose una sintaxis de los párrafos que nos ayuda a percibir la estructura general del contenido de un texto.

Con todo, como el párrafo no es, en rigor, una entidad científicamente definible (Lázaro F. y Tusón V.: 163), no es del todo verdad que un párrafo equivalga de forma sistemática a una sola idea. Aunque desde el punto de vista de la didáctica de la lengua escrita, convenga habituar a los alumnos —particularmente a los que tengan más dificultades expresivas— a hacer corresponder un párrafo con una idea, el análisis de textos ha de permitir ver cómo caben diversos modos de estructurar en párrafos un mismo conjunto de ideas. Un ejercicio apropiado es el de proponer la reorganización (agrupación, subdivisión) de los párrafos de un texto dado.

LA ESTRUCTURA DEL PARRAFO

María Teresa Serafini establece tres posibles estructuras de los párrafos: desarrollo por ejemplos, desarrollo por confrontación o contraste y desarrollo por encuadramiento (1989: 64-66).

En el desarrollo por ejemplos “la idea o tesis del párrafo se muestra con ejemplos”; en el desarrollo por confrontación o contraste se señalan o bien las semejanzas entre objetos, términos, ideas o bien sus diferencias. Hay dos modos básicos de organizar este tipo de párrafos: “por frases separadas o por pares”. En el primer caso se mantienen separadas las descripciones de los dos objetos; en el segundo se va pasando de uno a otro hasta agotar el repertorio de rasgos que se está contraponiendo. En el desarrollo por encuadramiento se propone inicialmente la estructura de dicho párrafo: es el caso de las estructuras enumerativas en las que se anuncia previamente el número de elementos.

EL PARRAFO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO

En este tipo de textos se presenta una tesis o afirmación así como los datos, observaciones, ejemplos, pruebas que puedan ser útiles para convencer al receptor de su validez. Con mucha frecuencia un texto de esta índole incluye párrafos descriptivos o narrativos en los que se exponen aquellos datos que permiten justificar la tesis propuesta (Cf. Serafini: 60-71).

Sugerencias para actividades complementarias

Las tareas de observación —para construir a partir de ellas la reflexión— o, en su caso, las de comprobación pueden ser de esta índole:

- Dado un listado —de elementos, de proposiciones, etc.— construir un texto.
- Dado un texto descomponerlo en un listado de ideas.
- Identificar los párrafos de un texto dado.
- En un texto dado proponer una nueva reorganización en párrafos.
- Distribuir en párrafos un texto en el que previamente se hayan eliminado éstos.

Actividad 4

- Un posible resumen esquemático de las afirmaciones del texto es el siguiente:
 - A. Utilidad de la doctrina del párrafo para la expresión y la comprensión.
 - B. Fundamento psicológico y corolario metodológico de tal teoría:
 - B.1. carácter limitado y cambiante de la atención;
 - B.2. Necesidad de:
 - B.2.1 decir una sola cosa a la vez
 - B.2.2. repetir.
 - C. Repetir de forma diversa, dificultad y base del arte de la expresión.
 - D. Decir tres veces la misma cosa.
 - E. Comenzar formulando la conclusión de un escrito.
 - F. Los ejemplos de Dickens y Poe, como confirmación de este método.

Como se ve, los tres primeros párrafos exponen la “teoría” y los restantes, la “práctica pedagógica” propuesta por el autor.

- La aplicación de su propuesta en el propio texto es patente, en lo que respecta al decir una cosa cada vez, según se puede comprobar en el resumen: cada idea coincide con un párrafo. En cuanto al arte de la repetición, adviértase, por ejemplo, cómo se reformula “el carácter estrecho y oscilante de toda atención” (párrafo 2^o), con las imágenes de la embocadura y del faro, en las líneas siguientes.
- Entre los hechos que se aportan en el texto como ejemplificación de las ideas cabe citar los siguientes: “Un profesor de lengua me decía...” (párrafo 2), “Es bueno ver coser...” (párrafo 2), “les enseñaba a los alumnos que...” (párrafo 3) “Y antaño mis alumnos.”. En fin, poseen también ese carácter de hechos ilustrativos o ejemplificadores las referencias a Poe y Dickens, propuestas en el último párrafo.
- Un pensador y ensayista de nuestros días —Raimundo Pániker— emplea la misma disposición en una reciente obra: “Mi presentación tendrá tres partes. (Como dice el Mahabharata cualquier cosa perfecta es tripartita). Diré lo que voy a decir (I); lo diré (II); y, después repetiré lo que dije (III).” (Pániker, Raimundo (1990). Sobre el diálogo intercultural. Salamanca: San Esteban, p.15.)

Actividad 5

El Texto C —una prolongación del precedente— propone una particular técnica de construcción de párrafos, atenta en especial a la conclusión de los mismos. El texto puede suscitar, además, una nueva reflexión y organización de los conocimientos previos sobre conectores. Guitton, en efecto, enumera en el fragmento aducido una serie de conectores adecuados para introducir la conclusión de un texto o presentar las líneas finales de un escrito. Si no se ha hecho anteriormente (en la Actividad 1), éste puede ser el momento oportuno para presentar una lista y clasificación de conectores. A modo de ejemplo, proponemos la siguiente:

Lista y clasificación de conectores

ORDEN:

primeramente,
 en primer lugar,
 para empezar,
 a continuación,
 posteriormente,
 en último término,
 después,
 acto seguido, etc.

DISTRIBUCION, CORRELACION:

uno...otro,
 el uno...los otros,
 de una parte ...de otra,
 por un lado...por el otro, etc.

CONSECUENCIA, CAUSA, EFECTO:

Por consiguiente,
por [lo] tanto,
entonces,
por esta razón, por eso, por lo que sigue,
entonces resulta que,
de manera que,
así que, así,
pues...

EJEMPLO:

así, así como.,
por ejemplo,
es decir,
como...
o sea
esto es,
de hecho,
particularmente,
específicamente,
incidentalmente,
para ilustrar, etc.

CONTRASTE, CONCESION:

pero,
a pesar de,
sin embargo,
al contrario, por el contrario,
en cambio,
si bien,
por otra parte,
con todo,
ahora bien,
no obstante,
de cualquier modo,
al mismo tiempo, etc.

REAFIRMACION, REFORMULACION, RESUMEN:

en otros términos,
en otras palabras,
dicho de otro modo,
en suma, en breve,
en resumen,
en síntesis,
en efecto...

TIEMPO:

después (de), después (que), luego,
desde (que), desde (entonces), a partir de...,
antes de, antes que,
hasta que,
en cuanto,
al principio,
en el comienzo,
a continuación,
inmediatamente,
temporalmente,
actualmente,
finalmente, por último,
cuando, etc.

ESPACIO:

al lado,
arriba,
abajo,
a la izquierda,
en el medio,
en el fondo, etc.

COMPARACION, SEMEJANZA, ENFATIZACION:

de la misma manera,
de modo similar,
del mismo modo,
mejor dicho,
desde otro punto de vista,
como, etc.

UNION, AGREGACION, ADICION, INCORPORACION DE UNA IDEA NUEVA:

y,
además,
asimismo,
después,
también,
por añadidura,
igualmente, etc.

CONCLUSION:

finalmente,
para resumir,
terminando, etc.

La clasificación anterior —reproducida de Cao Martínez, R.(1991:76-78)— es una libre reelaboración de varias propuestas. Pueden verse, a este respecto, las siguientes obras: Lezama Lima, E. y López de Tamargo (1984: 53-54), Martínez Laínez, A. y Rodríguez Gonzalo, C. (1988:4,70,etc.), Serafini, M.T. (1989:76), García López, A. (291-292).

Si nos atenemos a esta clasificación, los conectores propuestos por Guitton pertenecen a varios de los grupos de la lista anterior. En efecto, en el Texto C encontramos conectores que pertenecen a los tres grupos siguientes: consecuencia; reafirmación, reformulación, resumen; y conclusión.

Actividad 6

La lectura de un último fragmento de Jean Guitton pretende simplemente descubrir una nueva función del resumen: facilitar la corrección y mejora de los propios textos mediante el descubrimiento de las deficiencias e incoherencias de contenido.

Actividad 7

Llegados a este punto, conviene desbordar el nivel del párrafo y atender al texto expositivo-argumentativo como conjunto. Es preciso centrar la atención en dos aspectos: (I) los tres apartados de que consta todo texto expositivo-argumentativo (introducción, cuerpo, conclusión) y (II) las diversas formas de organizar el contenido de los textos de la citada índole. Todo ello puede plantearse como exposición oral o bien como búsqueda de información por parte de los alumnos. Para esta última será preciso darles alguna orientación bibliográfica. En cualquier caso, ofrecemos a continuación algunas sugerencias al respecto.

INTRODUCCIONES Y CONCLUSIONES

De las tres partes básicas que se pueden distinguir en todo texto expositivo-argumentativo (la introducción, el cuerpo y la conclusión) será útil insistir —por su particular naturaleza— en la función y modalidades de las partes inicial y terminal. A este propósito, entresacamos las siguientes ideas de M.T. Serafini (1989:81-87):

■ La introducción

a) Introducción-encuadre

Es aquella que enmarca el problema que propone el título. Entre las formas más frecuentes de abordar este tipo de introducción se señalan los siguientes: la declaración de la importancia, novedad o actualidad del tema que se va a tratar; la contextualización del problema propuesto por el título, situándolo en una perspectiva más amplia; el planteamiento de una serie de preguntas a las que se va a dar respuesta en el cuerpo del trabajo; la presentación del orden que se ha de seguir en el cuerpo del trabajo así como de una apretada síntesis del mismo; en fin la formulación anticipada de la tesis que será desarrollada en el texto.

Como riesgos para los estudiantes que emplean esta clase de introducción en sus escritos, se advierten estos: reducir la introducción a una mera reformulación o ampliación del título; caer en tópicos bana-

les y en vagas generalizaciones aplicables a cualquier escrito; elaborar la introducción sin haber planificado el cuerpo del texto.

b) Introducción para captar la atención

Con esta clase de introducción se pretende captar el interés y la atención del lector. Para ello se emplean diferentes vías: la presentación de hechos o puntos de vista chocantes o sorprendentes; la presentación de ejemplos que anticipan algunos de los problemas tratados después; y, en fin, las ejemplificaciones en primera persona.

■ La conclusión

a) Conclusión-resumen

Consiste en un breve resumen, que sigue el desarrollo del texto y destaca la tesis defendida.

b) Conclusión-propósito

En ella se añaden aspectos no desarrollados en el trabajo, se anticipan trabajos futuros o se destaca el compromiso personal con el tema tratado.

c) Conclusión con efecto

Un hecho curioso, una afirmación chocante o divertida, un detalle de ingenio pueden constituir un excelente remate para un escrito.

DIFFERENTES ESTRUCTURAS DE LOS TEXTOS

Siguiendo lo expuesto por Marcos Marín (1978: 18-20), podemos distinguir diferentes modos de organizar estructuralmente las ideas de un texto. Para visualizar tales patrones organizativos reproducimos los gráficos del citado autor.

ESTRUCTURA ANALIZANTE (O DEDUCTIVA):

Se expone al principio una idea que después se trata de demostrar o corroborar con datos.

ESTRUCTURA SINTETIZANTE (O INDUCTIVA):

El "contenido está dispuesto de modo que la idea final concluye o se deduce de las anteriores."

ESTRUCTURA ENCUADRADA:

En este caso “la idea del final concluye o reafirma lo expuesto en la inicial [...]. La proposición del principio da pie a una explicación que tiene también su conclusión. Por eso, a veces, no se repite la idea inicial, sino que la conclusión se deriva de ella.”

ESTRUCTURA PARALELA:

En este esquema “las ideas expuestas no están subordinadas unas a otras por su contenido, y tienen además igual importancia.”

A veces dos tesis se yuxtaponen, enfrentándose directamente o bien oponiendo aspectos parciales entre sí.

Añadimos algunos otros esquemas propuestos por otros autores:

ESTRUCTURA INTERROGATIVA:

“Una pregunta inicial que se responde de varios modos a lo largo del texto, o varias preguntas iniciales que se responden con una sola respuesta.” (Fernández Vizoso, Martín: 46)

ESTRUCTURA REPETITIVA:

“La misma idea se repite a lo largo del texto de forma idéntica, bajo lenguaje diferente, o bien añadiendo algún elemento nuevo cada vez” (ibid.).

Actividad 8

- El interés del texto de Eco radica en que nos permite sacar la práctica del resumen de los habituales caminos trillados. Enfatiza el interés de esta práctica escolar como tratamiento de la información y aprendizaje del arte de escribir. Por otro lado, nos sitúa ante la dificultad específica de los resúmenes de obras literarias y, por tanto, ante la diferencia entre textos de naturaleza informativa y textos de naturaleza estética. Por último, nos incita a examinar en la práctica —siguiendo el ejemplo de los citados escritores— las posibilidades y límites del resumen de novelas, dramas, filmes, textos líricos, etc.
- Se trata de distinguir las reflexiones sobre la práctica del resumen, en general, y del resumen de novelas, en particular.
- Umberto Eco emplea a lo largo de todo el artículo abundantes referencias autobiográficas, como procedimiento ejemplificador y persuasivo. No estará de más llamar la atención sobre el carácter del párrafo introductorio: el uso de la primera persona del plural busca la complicidad del lector, mediante la apelación a una experiencia compartida; además, se sirve de la comparación con otra práctica pedagógica (“aprender de memoria”).
- El autor alude, naturalmente, a la reseña bibliográfica. Es el momento adecuado para mostrar (y comentar los rasgos más salientes) de algunos ejemplos de tal tipo de textos. Pueden emplearse para ello las páginas

bibliográficas de cualquier publicación especializada —humanística o científica— o la sección de libros de determinados periódicos. Lo ideal sería incitar a los alumnos a realizar la reseña de algún libro o, cuando menos, de algún artículo que trate técnicamente aspectos de alguna disciplina.

El profesor decidirá sobre la oportunidad de tratar en este momento —o de aplazarlo para otra ocasión posterior— todo lo relativo a los diversos tipos de ficha y a las características y modo de confección de cada uno de ellas. En otra obra del mismo Umberto Eco (1982:146-176) hallamos útiles sugerencias al respecto. El famoso semiólogo italiano pasa revista, por ejemplo, a seis tipos de ficha: fichas bibliográficas, fichas de lectura de libros y artículos, fichas temáticas, fichas por autores, fichas de citas y, por último, fichas de trabajo. Jean Guilton, por otro lado, nos muestra un modo muy eficaz de construir (y utilizar posteriormente) las fichas temáticas y de trabajo. Véanse en op. cit., V.V. “Notas y párrafos” (113-115), VII.III. “La nota y la rosa de los vientos” (147-151), VIII “Fichas, notas y clases” (155-176).

- Parece necesario resaltar la especificidad de los resúmenes o síntesis frente a los esquemas, diagramas y, en general, todos aquellos procedimientos destinados a presentar el “esqueleto conceptual” de un texto. El resumen es “un texto que reelabora el texto de origen reduciendo su longitud, en el que el autor se mantiene en segundo plano y se esfuerza en ser objetivo, en un intento de crear una síntesis coherente y comprensible del texto de origen.” (Serafini: 222).
- Los manuales de Historia de la Literatura ofrecían con frecuencia resúmenes de obras. Se puede proponer a los alumnos que —una vez resumida una obra— cotejen la síntesis por ellos elaborada con la ofrecida por el manual. Dos obras útiles, en este sentido, son —entre otras muchas— González Porto-Bompiani (1959) y Riquer, M. y Valverde, J.M. (1984-1986) donde se pueden hallar excelentes resúmenes de obras de todos los tiempos.

Por lo demás, el “juego” en el que participaron Eco —y otros escritores italianos— nos remite a otro, de parecidas características pero más cercano a nuestro contexto. Me refiero a los resúmenes de doce obras clásicas, encargados a otros tantos escritores españoles por Francisco Rico, para una colección de textos prologada por él (la Biblioteca de Plata del Círculo de Lectores). Los doce resúmenes están cómodamente agrupados en Rico, Francisco (1990). Véase, por ejemplo, cómo salen del brete Eduardo Mendoza y Soledad Puértolas, al resumir, respectivamente, *El Lazarillo* y —¡ahí es nada!— el *Romancero*. O, el habilísimo “no-resumen” de *La vida es sueño* hecho por Luis Goytisolo.

Bloque B: Por qué, para qué y cómo leer

Actividad 9

El bello texto de Borges —una selección de fragmentos de su conferencia— nos permite el acercamiento a la obra del gran escritor y a su pasión por los libros. También nos incita a la discusión sobre un modo de concebir la literatura,

alejado de su reducción a tarea académica y ajeno a lo que el gran escritor denominó “la supersticiosa ética del lector”.

- La citada compilación de lecciones de Borges (Borges oral) incluye otros cuatro capítulos: “La inmortalidad”, “Emanuel Swedenborg”, “El cuento policial” y “El tiempo”. Puede tener interés el trabajo sobre el penúltimo texto: véanse, al respecto, las ideas de Laín Entralgo (1964 b:91-119) a propósito de este género narrativo.
- Las autorreferencias de Borges son las siguientes: encuesta sobre la pintura a su hermana Norah (párrafo 3); preferencia por La Eneida dentro de la obra de Virgilio (pf.4); dedicación a la docencia universitaria de la literatura inglesa y consejos a los alumnos (pf.5); dedicación a las letras, culto al libro (pf. 6); adquisición de libros a pesar de la ceguera (pf.7).

Naturalmente hay que vincular las continuas referencias personales y autobiográficas con el tono confidencial que Borges quiere dar a su exposición: “quiero que sea como una confidencia que les realizo a cada uno de ustedes”. Con ello se logra una mayor implicación del lector, con lo que el texto gana en eficacia persuasiva. Por lo demás, la pertinencia de las abundantes alusiones personales está fuera de duda: el prestigio de Borges como maestro de las letras y la devoción de sus oyentes avalan el interés de todas esas menciones.

Adviértase —de paso— de las cautelas que conviene adoptar a la hora de usar referencias personales en los escritos de elaboración propia.

- En el texto del que se han extraído los fragmentos aquí comentados, Borges pasa revista a diversas concepciones del libro a lo largo de la historia. En el fragmento que nos ocupa selecciona dos opiniones muy próximas a las suyas: ello le sirve para formular su propio pensamiento al hilo del de los otros. Como siempre, la portentosa erudición borgiana está puesta al servicio de la expresión de las propias ideas.
- Se citan las opiniones de Montaigne (falsedad del concepto de lectura obligatoria) y de Emerson (la biblioteca como gabinete mágico).
- Las afirmaciones básicas del texto reducidas a esquema son estas:
 - A. El libro, el instrumento humano más asombroso
 - expansión de la memoria (memoria de la humanidad)
 - expansión de la imaginación (evocación del pasado como un sueño)
 - B. El libro como forma de felicidad
 - la obligatoriedad de la lectura como concepto falso
 - ser leído sin esfuerzo, éxito esencial de un escritor
 - C. La lectura como encuentro con los mejores espíritus de la humanidad
 - D. Lectura directa de los grandes textos: reducción máxima de la bibliografía secundaria.
 - E. Preferencia de la relectura sobre la lectura.
 - F. La lectura, forma de felicidad superior a la creación literaria.

Otro modo de presentar el contenido del texto:

A. El libro, el más asombroso instrumento humano. Su función:

A.1. extensión de la memoria (“memoria de la humanidad”)

A.2. extensión de la imaginación (“recordar el pasado como un sueño”)

B. Las opiniones de algunos escritores sobre los libros y las de Borges.

B.1. Montaigne:

— Falsedad del concepto de lectura obligatoria (“un libro no debe requerir un esfuerzo”).

— Coincidencia con la opinión de N. Borges sobre la pintura y la del propio autor sobre la literatura.

— La lectura como forma de felicidad (pero un placer lánguido).

B.2. Emerson

— La biblioteca como gabinete mágico: encantamiento de los mejores espíritus de la humanidad.

— La lectura de los grandes textos como compañía de los mejores hombres (que no ha de ser sustituida por bibliografía secundaria).

— El consejo del Borges profesor: contacto directo con los textos primarios (oir la voz del autor).

— La lectura forma de felicidad superior a la creación literaria.

- En realidad, parece tratarse de un esquema mixto. De un lado, parece percibirse el contraste —o quizá, simplemente el vaivén— entre la opinión de un autor y la de Borges, o entre los dos autores; finalmente la coincidencia entre los dos autores entre sí y entre ellos y Borges. Por otra parte, todo el texto parece la continua y progresiva reelaboración de una idea básica, que finalmente se repite como conclusión.
- Adviértase que para realizar el resumen conviene tener en cuenta las peculiaridades de la estructura formal.
- No es necesario canonizar la opinión de Borges. Más interesante es suscitar un debate sobre la pertinencia y la viabilidad, sobre las posibilidades y las limitaciones de la presencia de la literatura en los planes académicos. Sugerencias útiles para tal debate pueden encontrarse en Brioschi y Di Girolamo (1988: 64-68) así como en Valverde (1981: 112-114): en el primero de los textos citados hay unas matizadas reflexiones sobre las funciones de la enseñanza en el seno de la institución literaria (Cap. I, & 12); en el segundo, una “modesta proposición” que da que pensar.

Actividad 10

El ya viejo texto de Laín Entralgo —se trata de un discurso de 1952 con motivo de la celebración de la Fiesta del Libro— puede servir como instrumento para reflexionar sobre las diversas funciones de la lectura y sobre el inmenso territorio de lo legible. La nítida organización del texto permite, por otro lado, un ejercicio de análisis de su estructura; estructura, por lo demás, perfectamente imitable por

el alumno en un breve ensayo de factura propia. El artículo tiene sin duda un tono profesoral y un tanto escolar. Si ello ofrece dificultades, aporta la ventaja de mostrar un espécimen del género ensayístico con una peculiar inflexión académica: léxico técnico filosófico y aun escolástico (“especies”, “formal y material”, “esencia”, “religación”, etc.); referencias a pensadores y a loci clásicos (Aristóteles y el comienzo de su *Metafísica*, por ejemplo); neologismos de cuño filosófico (“omnificar y autentificar”). Al tiempo, vemos al autor emprender una delicada taxonomía de gran finura analítica e interpretativa y en la que se entremezclan varios criterios. Pero no se trata de un esquema vacío; al contrario, Laín ejemplifica con abundantes referencias literarias, que será conveniente esclarecer y situar cronológicamente.

Buen ejemplo de texto humanístico en el que una innegable voluntad de teoría se alía con unos intereses múltiples como lector.

Entre las actividades propuestas al alumno, se insiste en la identificación de estructuras evidentes (10.2. y 10.5.), así como en el reconocimiento de la parsimoniosa progresión temática, mediante diferentes formulaciones de la misma idea y la incorporación de nuevas definiciones. En fin, se invita también a clarificar y ordenar todas las referencias literarias dispersas en el artículo, tarea en la que el profesor ha de desempeñar un papel importante.

Se ofrece, a continuación, un esquema del artículo, que puede servir al alumno como punto de referencia para la revisión de su análisis. Prescindimos en dicho esquema, tanto del apartado inicial (“El acto de leer”) como del final (“Leer y ser”).

ESQUEMA DEL ARTICULO

1. La lectura diversiva

1.0. Definición: “la que saca de sus cauces habituales al lector”.

1.0.1. Ámbito: Toda lectura puede divertir pero algunas son diversivas formal y materialmente. Las más frecuentes son la novela, el cuento, el relato de viajes, la escena, la anécdota.

1.1. Comprensión psicológica de la esencia de la diversión lectiva: o bien nos hace ser todo (nos omnifica) o bien nos remite a nuestra entidad personal (nos autentifica). [Este aspecto está tratado al final]

1.2. Modos principales

1.2.1. Transmutación imaginaria (identificación con los personajes)
— es la típica del lector adolescente
— pero todo lector por afición la practica (el caso de la novela policiaca como entendimiento y resolución de problemas).

1.2.2. Enriquecimiento sugestivo de nuestro espíritu, enriquecimiento de la propia experiencia (cuadros exóticos, viajes, anécdotas, reportaje, novelas, pomas descriptivos...). Saberlo todo —vivirlo todo-, serlo todo.

1.2.3. Afirmación de nuestro propio ser.
— Autosatisfacción por la pertenencia a una profesión, a un país, a una raza, a un sexo (los elogios).

— Autocomplacida afirmación mediante el humor, la risa, la ironía (ennoblecedora/zafia, ejemplar/cruel).

1.2.4. Depuración de la propia existencia o catarsis (lecturas aflictivas).

2. La lectura convivencial

Ámbito: toda lectura puede serlo, pero hay algunas que lo son formalmente.

Definición: La finalidad del lector es la convivencia con el tú del autor (carta, autobiografía, biografía), la experiencia personal de una existencia humana particular.

Autobiografía

— Interés histórico y psicológico de la autobiografía destacado por muchos autores.

— Diversos modos de enfocar el estudio de este género:

- la situación histórica del autor
- la intención del autor
- el destinatario en que pensaba
- Dios (confesiones)
- uno mismo (diarios íntimos)
- los demás hombres (memorias)

2.1. Confesiones:

— Hablando a los hombres se dirige a Dios —un Dios Personal oidor y juzgador de toda vida humana—.

— Los demás hombres como testigos.

— Intención: justificarse, adoctrinar y edificar.

— No pueden ser cínicas, a menudo son terriblemente sinceras.

2.2. Diario:

Móvil: necesidad de autovisión y autointerpretación

Intención: limpia de toda publicidad/ mezclada con algo de pasión literaria.

2.3. Memorias: confesión pública secularizada.

— Destinatarios: los otros hombres, la humanidad como sustituto secularizado de Dios.

— Intención:

- sed de justificación (justificación ante la humanidad del desempeño de los propios talentos y del uso de la propia libertad);
- avidez de fama.

— Selección de los aspectos de la propia vida más adecuados para la necesidad de justificación y acordes con la propia imagen.

3. La lectura perfectiva

Ámbito: toda lectura puede serlo (si no es envilecedora), pero las hay formalmente perfectivas.

Definición: aquellas que tienen como fin inmediato la mejora de nuestro ser. El hombre como escultor, como arquitecto, como edificador de su propia persona.

Vías de autoedificación lectiva:

- perfección autoedificativa, ad intra: aportar contenidos a nuestra existencia
- saberes (dar razón plena de nuestro ser y de la realidad)
- sentimientos (vivencia contemplativa de la belleza)
- hábitos espirituales (amar las cosas y los hombres).
- autoofrecimiento, perfección oblativa, ad extra: orientar la existencia, incitar a la trascendencia, referir a lo que da sentido a la vida. (Los diversos modos de referir la vida humana a lo que la fundamenta y de interpretar la religación)

Actividad 11

— Después de haber mostrado las diversas funciones de la lectura y el vasto dominio de lo legible, el fragmento de Valverde se centra en el ámbito de la literatura. El texto en cuestión plantea de forma radical —y si se quiere heterodoxa— la cuestión de la finalidad de la lectura de textos literarios. Sirve, por tanto, para dar entrada —de forma participativa y polémica— a los contenidos del núcleo sobre El discurso literario. Por cierto, el librito al que pertenece el fragmento ahora aducido ofrece abundantes sugerencias para afrontar varias de las cuestiones del citado núcleo: así, por ejemplo, la de las formas literarias básicas. Sobre la cuestión —aquí rozada— de la relectura de textos que fueron muy significativos en determinada edad, véanse las precisiones de Bruno Bettelheim en el Texto M.

— Desarrollo del texto: El texto comienza con unas preguntas sobre la utilidad de la literatura (“¿Para qué sirve la literatura?”) que —aun cuando se van respondiendo progresivamente a lo largo del texto— no se contestan de modo definitivo hasta el último párrafo (“La literatura, pues, no sirve para nada...”). De aquí se extrae una conclusión de tipo práctico. El texto está organizado, pues, según un esquema problemático o interrogativo. En el cuerpo del texto el autor afronta el problema planteado, mostrando cómo se plantea la cuestión de la finalidad de la literatura a lo largo de la historia y cómo lo hace para el “adicto”. La visión histórica distingue entre la humanidad primitiva —o al menos prehelénica— y todos los períodos subsiguientes.

— Esquema: Reducidas a esquema las articulaciones fundamentales del texto son las siguientes:

- Planteamiento del problema: finalidad de la literatura (“¿Para qué sirve la literatura?”).
- Análisis del problema: las respuestas de la historia y las del adicto a la literatura.

- Visión histórica del problema
 - Humanidad primitiva: impertinencia de la pregunta por la utilidad; disfrute de la literatura sin necesidad de justificación, la literatura como justificación y “lección” de la propia vida.
 - Humanidad posterior. Diferentes intentos de respuesta.
 - Grecia: los “grandes preguntones impertinentes” (Platón, Aristóteles).
 - Roma (Lucrecio)
 - El mundo medieval (Arcipreste de Hita)
 - El renacimiento
 - La modernidad (de Rousseau a Joyce).
- La actitud del adicto
 - No necesita motivos
 - Admite diversidad de lecturas
 - Clasifica los libros destinados a la relectura.
 - Permanencia de la poesía en la memoria
 - Literatura como pretensión de eternización. El ejemplo de Proust.
- Recapitulación/Respuesta/Conclusión: inutilidad de la literatura y verdadera vida. Diferencia entre la situación presente y el pasado. Consecuencia práctica: libertad de la literatura.

— Una síntesis del texto bien pudiera ser ésta: La literatura es una profundización y un esclarecimiento de la propia vida, mediante una visión más distanciada y —a la vez— más honda de ella. La literatura —al contar y cantar nuestra vida mediante “palabras memorables”— nos permite eternizar determinados momentos y lugares. La literatura no sirve para nada, pero quien disfruta de ella no necesita justificación alguna: la poesía —gran lección pero nada didáctica— es quien justifica nuestra vida al ser ella misma “vida verdadera”. No se puede imponer, por tanto, el disfrute de la literatura: ha de ser fruto de la libre elección.

Actividad 12

— El texto —que bien valdría la pena leer en su totalidad— nos ofrece pistas abundantes para reflexionar sobre algunas de las muchas formas inadecuadas de lectura. De otro lado, nos advierte oportunamente del riesgo de algunas prácticas pedagógicas llevadas a sus últimos límites.

Nota complementaria. Entre “los procedimientos estilísticos definidos”, mencionados en el penúltimo párrafo de nuestra selección, el autor enumera —en un pasaje que hemos eliminado— los siguientes: el uso de una “prosa didáctica, aséptica e informativa”; la literalidad, la repetición, el uso de denominaciones tópicas que implican determinada valoración, tono panfletario y violento en el que queda muy claro el partido que se adopta”, la sátira, la ironía y hasta el simple humorismo —salvo en sus formas más burdas— son vistos con desconfianza.

— Discútase la pertinencia de las técnicas de lectura rápida según para qué textos. Muéstrese el carácter meramente auxiliar del subrayado y de otros procedimientos.

— Quienes buscan nerviosamente la conclusión supondrían que la estructura subyacente a todo texto es la sintetizante. Por el contrario, quien tras leer las primeras líneas cree adivinar el resto supondría que la estructura de todo texto es la analizante.

— Con estas cuestiones se quiere hacer reflexionar a los alumnos sobre el riesgo de una práctica lectora reducida prácticamente al libro de texto. Como alternativa a la penuria mental que de dicha práctica se deriva, convendría mostrarles el triple campo de la consulta de bibliografía más o menos especializada, de la lectura de ensayos y textos de opinión y, en fin, —como antídoto supremo— de la lectura de textos literarios.

— Los alumnos pueden reconocer fácilmente —a través de algunos títulos famosos— el auge del libro de testimonio; al tiempo, pueden valorar la dispar calidad de los mismos.

— Recuérdese la definición de texto propuesta anteriormente: insístase en la variable extensión de los textos. Texto es, por tanto, el término semánticamente supraordenado que engloba a los citados. Repárese en la utilidad que para el resumen de series enumerativas ofrece el manejo de hiperónimos.

— Invítese al manejo de diccionarios: Academia, Casares, Moliner, etc. Precisamente, el Diccionario ideológico en su parte analógica propone tergiversar como opuesto de interpretar. Parece difícil hallar un equivalente que mejore la primera de ambas palabras.

— Con esta pregunta se quiere llamar la atención sobre la abundante presencia —por razones temáticas obvias— de palabras pertenecientes al campo léxico-semántico del "texto". Entre ellas están las siguientes: "conclusión", "argumentaciones y pruebas", "frases esenciales", "párrafo clave", "temas", "procedimientos estilísticos definidos", "registros mínimos".

— Se trata de definir disciplinas con las que sin duda se vincula la práctica del análisis de textos. En el caso de retórica es preciso diferenciar la acepción peyorativa del vocablo de su denotación de una disciplina del arte verbal.

— A partir de la "normalización" del texto practicada por el alumno, examínese la riqueza y eficacia del lenguaje figurado.

— El movimiento —la estructura del texto— es muy claro. El autor comienza formulando su tesis: las posibilidades de interpretar mal un texto son numerosísimas. Esta presentación inicial se hace mediante expresiones enfatizadoras ("la cosa más fácil del mundo", "infinitas", "numerosísimas") o paradójicas ("la condición indispensable es no ser analfabeto") que prenden de entrada la atención del lector. Todavía en el primer párrafo se delimita la intención, el alcance que se va a dar a la comprobación de dicha tesis: el autor se va a ceñir a una enumeración de las variedades más frecuentes de tergiversación. Este propósito se expone, primero, de modo negativo ("No pretendo...") y, positivamente después ("Me conformo con..."). Con esta confrontación, en la que no falta el tópico de la modestia, queda perfectamente definido el intento del texto. Adviértase cómo las expresiones de contraste tienen una notable presencia en este párrafo inicial ("no diré infinitas pero sí numerosísimas", "no por su rareza sino por su recurrencia", "nada de cisnes negros...más bien perros callejeros").

La estructura del texto resulta transparente gracias a la nítida distribución en párrafos: los tres siguientes exponen otras tantas variedades de lectura inadecuada. Los comienzos de los tres párrafos señalan claramente la progresión temática y establecen la conexión entre las diferentes partes del texto: “Abundan, por ejemplo, quienes...”, “También existe el vicio contrario...”, “Muchas veces, sin embargo, la mala lectura es la consecuencia de...”. En efecto, de las casi infinitas variedades de mala lectura se muestran como ilustración sólo algunas. Tal carácter tiene el conector por ejemplo; también indica que el siguiente caso va en la misma línea de ejemplificación que el precedente; sin embargo, por último, sirve para establecer un contraste con lo precedente. Si las dos primeras se presentan como modalidades de mala lectura dependientes de la actitud del lector, el párrafo siguiente introduce otras variedades derivadas de la hegemonía de ciertos géneros. El último párrafo, en fin, se dedica a exponer los nocivos efectos de ese adiestramiento en sólo dos géneros.

— La definición propuesta por el objetor es la siguiente: “el texto [...] no es una estructura verbal independiente y compleja; es una mera excusa para introducir el párrafo clave”.

Actividad 13

— El texto puede ser útil para plantear algunos de los problemas de la lectura de textos literarios: el carácter polisémico y connotativo, la pluralidad de lecturas y, por tanto, de enfoques metodológicos, la posibilidad de lecturas aberrantes, el valor normativo del texto, etc.

— Con esta pregunta se pretende llamar la atención sobre la naturaleza y función del título en los textos expositivo-argumentativos. Adviértase que en muchas ocasiones no coincide el título con el tema del texto. Una fórmula alternativa pudiera ser ésta: “Posibilidades y límites de los métodos para leer poesía”.

— En parte, al menos, parece emplearse la estructura problemática o interrogativa.

— He aquí un posible esquema del texto:

- Multiplicidad cambiante de las lecturas.
- Pluralidad de los métodos de lectura.
 - el texto como límite
 - posibilidades de los métodos (“dan ojos”)
 - peligros de los métodos (“convertirse en recetas”)
 - actitud correcta: “leer por gusto”
- La vida del lector como “unidad metodológica”
- “Embarcarse” —participar, leer— es el único método para leer poesía.

— No se utilizan como equivalentes. “Receta” arrastra una serie de resonancias peyorativas: parece ser la degradación del método, o la utilización de un único método sin ninguna flexibilidad. Prueba de ello es que en el texto se propone renunciar a las recetas, pero seguir aprovechando los métodos.

— En el carácter único e irreplicable de cada lector y, sobre todo, en el carácter cambiante, fluyente de ese mismo lector. En realidad, el lector es, a lo largo de su vida, muchos lectores diferentes.

— Convendrá distinguir entre polisemia y pluralidad interpretativa, de un lado, y arbitrariedad lectora, de otro. Observaciones útiles, a este respecto, en “Interpretar”, Cap. V, & 54 de Brioschi, F./ Di Girolamo, C. (1988: 269-274).

— Remítase a los pasajes pertinentes de Laín (“Leer y ser”: la lectura como enriquecimiento ontológico) y de Valverde.

— Esta actividad permite introducir la lectura de textos líricos y tomar conciencia de algunos de los problemas que dicha lectura suscita.

Actividad 14

— El texto sirve de complemento a lo planteado a propósito del anterior.

— Hágase ver la “porosidad” de los textos expositivo-argumentativos, que les permite admitir en su interior párrafos y pasajes descriptivos, narrativos, etc.

— Facilítase al alumno información —o vías de acceso a ella— sobre vida, obra y significado de fray Luis de León y San Juan de la Cruz.

— Podrían resumirse así:

A. Temas polémicos en la teoría y crítica literaria:

- ¿sentido único o plurisignificatividad de la obra literaria?
- papel del crítico: ¿escrutador del sentido único o un intérprete más?
- ¿quién crea el sentido del texto? ¿el autor o el lector?

B. Punto de vista del lector común:

- desinterés por las interpretaciones “canónicas”
- interés por las obras motivado por la búsqueda de resonancias emotivas e intelectuales (el entretenimiento, la moción de sentimientos, la oferta de mundos imaginarios...).

— Se trata de mostrar el carácter ejemplificador de los dos largos pasajes narrativos, así como la eficacia clarificadora de los mismos.

Actividad 15

— El Texto L reproduce los últimos párrafos del capítulo “Para civilizar a nuestros caballeros”, incluido en Steiner, George (1990: 48-50). El citado capítulo pertenece a *Lenguaje y silencio*, obra editada en España con anterioridad por la editorial Gedisa.

— El texto ofrece una excelente oportunidad para clarificar qué se entiende por Humanismo, *studia humanitatis*, Humanidades, tradición humanística, etc. También para plantear el papel que las humanidades han de desempeñar en el presente y en el futuro y discutir los términos de una polémica que con frecuencia salta a los medios de comunicación. Observaciones y referencias bibliográficas a propósito del humanismo renacentista y conceptos afines (*humanista, studia humanitatis*) pueden hallarse en Rico, F., ed. (1980:1-27; 34-41) y (1991:5-25). Un planteamiento de una amplitud que responde al título (“Sentido socioló-

gico-moral de las antiguas y las nuevas Humanidades”) se encuentra en J.Luis L. Aranguren (1988:59-76). Buena ocasión brinda también este fragmento para acercarse —y discutirlos— los conceptos de “grandes textos”, “clásicos”, “canon literario”.

— Puede mencionarse que el parisino George Steiner —uno de los más brillantes estudiosos de la cultura y literatura europeas— es hijo de judíos austriacos. Más allá de esta referencia biográfica —que, en parte, puede explicar su sensibilidad para temas como el nazismo y el holocausto— convendrá introducir en la discusión un tema clásico de la crítica cultural contemporánea: ¿poesía [humanidades, filosofía, etc.] después de Auschwitz?, ¿poesía en tiempos de penuria?

— Confróntese este concepto grave de la literatura —hondamente ético, humanístico y existencial— con otros modos de ver que destacan los aspectos lúdicos.

— Una presentación esquemática de las afirmaciones fundamentales del texto puede ser ésta:

- Ignorancia sobre el poder humanizador del estudio de las humanidades. Relevancia de la pregunta al respecto a raíz de la experiencia del holocausto.
- Posibilidad de que, por deformación profesional, cuestiones de detalle hagan perder el sentido de la realidad.
- Convicción de que la literatura es un precipitado de la experiencia y de la verdad alcanzadas por el ser humano.
- Necesaria disponibilidad a los cuestionamientos sobre el papel humanizador de la literatura.
- Necesidad de que los estudios humanísticos sean responsables: el humanismo no puede ser neutral frente a la inhumanidad (diferencia con la ciencia).
- Los dos modos de enseñar literatura: el rutinario y el de descubrimiento, el indiferente y el sufriente.
- Imposibilidad de leer la gran literatura como si ésta no nos afectara. La lección de Kafka: el libro como ruptura de nuestra insensibilidad.

Actividad 16

— El texto de Bruno Bettelheim permite reflexionar sobre los condicionamientos psicológicos de toda lectura así como sobre la influencia que ésta puede ejercer sobre el lector. Está extraído de un bello artículo en el que, tras distinguir entre libros que dejan profunda huella en el pensamiento y libros que cambian nuestras vidas, examina cuáles han ejercido en su caso concreto la segunda función.

— Si se releen atentamente la primera oración del texto y la última, puede advertirse cómo en ambos casos se trata de una formulación cambiante de —aproximadamente— la misma idea. Es lo que algunos llaman “esquema encuadrado”. Es decir, la tesis que se pretende mantener se formula inicialmente para recogerla de nuevo, al final, después de todo el proceso de explicación.

Por otro lado, el encadenamiento de las diversas afirmaciones del texto es perfectamente lineal y coherente. Para mostrarlo hemos reducido a esquema el

contenido del texto. Con números romanos indicamos lo que se puede considerar como idea básica o síntesis de cada uno de los párrafos. Con numeración latina recogemos las diversas afirmaciones que se hacen en cada párrafo, indicando con el sistema decimal las dependencias que se establecen entre ellas. Puede verse cómo las ideas se van detallando, concretando, ampliando, desarrollando. En cuanto a las relaciones entre párrafos, repárese en que el segundo puede considerarse un desarrollo de la idea sólo apuntada en 1.1. Por último, en el tercer párrafo se extrae la consecuencia de lo formulado en el segundo.

Como el texto posee un carácter expositivo-argumentativo, no es raro que aparezcan conectores de causalidad, razón/consecuencia (“dado que”, “por tanto”, “así pues”), concesión (“si llegamos a leerlos”, “si esto ocurre”), contraste (“mientras que el mismo libro”). Por otro lado, la importancia del decurso de la vida en el texto hace necesarias múltiples indicaciones de tiempo: “a lo largo de la vida”, “en ciertas épocas”, “cuando atravesamos una crisis”, “entonces”, “en otro período de nuestra vida”, “la fase del desarrollo personal en que nos encontramos cuando lo leemos”, “a lo largo de toda la vida”, “a través de los años”, “en otro tiempo”, “en cierto momento”. El gusto por el matiz y la atenuación — naturales en un texto expositivo que busca la objetividad— aparece en el uso de expresiones adverbiales (de probabilidad: “con toda probabilidad”, “seguramente”) o de términos que, sin precisarla, matizan la cantidad (“poco o ningún atractivo”, “la mayoría de la gente”, “a muchos libros”).

— Esquema de Libros esenciales en nuestras vidas

- La influencia de un libro condicionada por el estado mental y la personalidad del lector.
 - La influencia de un un libro condicionada por el estado mental del lector.
 - Las personalidades más formadas, menos receptivas a la influencia de un libro.
 - Elección de libros condicionada por la propia personalidad (afinidades y rechazos).
 - Escasa receptividad ante muchos libros.
- La influencia de los libros, sólo decisiva en determinados períodos.
 - Diversas funciones de la lectura a lo largo de la vida (placer, información, respuesta a problemas personales).
 - Sólo en épocas críticas el libro nos influye decisivamente (tercera función).
 - Efecto cambiante —decisivo o no— del mismo libro leído en diferentes edades.
- La relectura de libros significativos, medio para descubrir las transformaciones de la personalidad.
 - La relectura de libros significativos, como medio para descubrir las transformaciones de la propia personalidad.
 - Experiencia personal del autor
 - Experiencia de sus alumnos.
- Reacción ante la lectura en función de lo que sucede en nuestro interior.

Bloque C: Análisis detallado de un texto

Como remate de todo este conjunto de actividades, conviene llevar a cabo una tarea final que posea el doble carácter de síntesis de todas las precedentes y de anticipación de las venideras. Por ello, en este tercer bloque se propone un ejemplo de análisis global y detallado de un texto, concretamente del de Octavio Paz, recogido como Texto N en nuestra selección. El examen del texto sigue, con cierta libertad, las fases propuestas en Alonso, F., Cano, A. y González, I. (1991) Se habrá de insistir en que —tanto por lo que toca al esquema de análisis elegido, como a las propuestas concretas de análisis— se trata siempre de una posibilidad entre otras muchas.

Particular dificultad posee la fase de juicio crítico. Aunque no ha sido objeto específico de tratamiento en esta unidad, se proponen una serie de criterios que han de resultar útiles a la hora de formular juicios concretos.

A la luz de esa lista de criterios —que, sin duda, habrá de explicar el profesor— se puede invitar al alumno a realizar una revisión de los juicios emitidos sobre los textos anteriores. La pregunta bien pudiera ser ésta: “¿Qué criterio o criterios has empleado en cada caso?”. Previamente convendría identificar en nuestra propuesta de juicio crítico qué criterio es el que se emplea en cada caso.

Ténganse en cuenta, particularmente en esta fase, las orientaciones didácticas sobre el análisis de textos incluidas en la primera parte de este documento.

Orientaciones para la evaluación

En el caso concreto de esta unidad habrá que aplicar las orientaciones sobre evaluación expuestas en la primera parte de estos materiales curriculares. Ahora se proponen únicamente algunas sugerencias para valorar la unidad (A) y el aprendizaje de los alumnos (B).

A. Evaluación de la unidad

Se pueden formular preguntas de esta índole:

- Los contenidos seleccionados en esta unidad, ¿te han parecido los adecuados para comenzar este curso?
- Los contenidos de esta unidad te han parecido:
 - Muy difíciles
 - Difíciles
 - Normales
 - Fáciles
 - Muy fáciles
- Los textos seleccionados te han parecido:
 - Excesivamente complicados
 - Complicados
 - Normales
 - Fáciles
 - Muy fáciles

- Las actividades te han parecido:
 - Muy interesantes
 - Interesantes
 - Carentes de interés
- La secuencia de actividades, ¿te ha parecido adecuadamente ordenada?
- Esta unidad te ha aportado en conocimientos y técnicas de trabajo o en el descubrimiento de nuevos intereses y motivaciones:
 - Mucho
 - Bastante
 - Lo suficiente
 - Poco
 - Nada
- ¿Qué actividad o actividades te han interesado más? ¿Por qué?
- ¿Qué actividad o actividades te han resultado más difíciles?
- ¿Qué actividad o actividades suprimirías? ¿Por qué?

B. Evaluación del aprendizaje de los alumnos

Según ya es sabido, lo ideal es integrar el proceso evaluador en la actividad normal. Dado el carácter preliminar de las actividades aquí propuestas, éstas pueden servir al tiempo que como tareas de aprendizaje, como pruebas para la evaluación. En ella, puede atenderse, entre otras, a las siguientes cuestiones:

- ¿El alumno es consciente de sus problemas y deficiencias lectoras?
- ¿Adopta las actitudes adecuadas para mejorar sus procesos lectores?
- Ante la lectura de un texto, ¿su actitud es pasiva? ¿Formula preguntas? ¿Éstas son pertinentes? ¿Emplea procedimientos auxiliares (subrayado, anotaciones, etc)?
- ¿Relaciona los textos con sus conocimientos previos, lingüísticos y extra-lingüísticos? ¿Echa mano de sus conocimientos sintácticos, léxicos, semánticos, etc., a la hora de interpretar y analizar un texto?
- ¿Identifica las estructuras textuales más frecuentes?
- ¿Percibe la progresión temática de un texto, las transiciones, el movimiento general del mismo?
- ¿Es capaz de formular en una oración —bien construida y suficientemente comprensiva— el contenido temático esencial de un texto?
- ¿Es capaz de identificar las proposiciones básicas de un texto? ¿Y de reformularlas?
- ¿Es capaz de construir adecuadamente un esquema de un texto?
- ¿Es capaz de elaborar una síntesis de un texto?
- ¿Cuál es su actitud ante los textos literarios? ¿Y ante los diversos géneros? ¿Expresa algunos intereses —o al menos, curiosidades— literarios definidos?

- ¿Qué información literaria posee? ¿Es capaz de situar mínimamente las obras y autores que se van mencionando? Al menos, ¿tiene una actitud favorable hacia ello?

Criterios de evaluación:

Como se puede ver, la mayor parte de las anteriores preguntas, se hallan incluidas en los criterios siguientes:

- Reformular por escrito el contenido de un texto expositivo— argumentativo, sintetizando el tema, enumerando las ideas esenciales, estableciendo las relaciones entre ellas y jerarquizándolas en un esquema debidamente estructurado.
- Reformular por escrito el contenido de un texto expositivo-argumentativo, elaborando una síntesis coherente y proporcionada del mismo.
- Aplicar los pertinentes conocimientos sobre estructura y cohesión de textos —así como las convenientes técnicas de análisis— a la comprensión y producción de textos expositivo-argumentativos.
- Adoptar las actitudes pertinentes para la comprensión y el disfrute de textos expositivo-argumentativos y literarios.

Relación con los criterios de la etapa:

Los cuatro criterios citados, se refieren parcialmente a los criterios 3, 4, 7 y 10, citados en el apartado IV.4 de estos materiales.

Bibliografía

- ALONSO, FRANCISCO; CANO, AMELIA; GONZALEZ, INMACULADA. *El comentario de texto en la prueba de la selectividad*, Coloquio, Madrid. (1991).
- ALONSO SCHÖKEL, LUIS, *La formación del estilo*, Sal Terrae, Santander. (1958).
- ARANGUREN, JOSÉ LUIS L. "Sentido sociológico-moral de las antiguas y las nuevas humanidades", en *Ética de la felicidad y otros lenguajes*, Tecnos, Madrid, pp.59-76. (1988).
- ARIZA VIGUERA, M., GARRIDO MEDINA, J.; TORRES NEBRERA, G. *Comentario lingüístico y literario de textos españoles*, Alhambra Universidad, Madrid. (1981).
- BRIOSCHI, FRANCO y DI GIROLAMO, CONSTANZO. *Introducción al estudio de la literatura*, trad. y adaptación del ital., Ariel, Barcelona, 1988. (1984).
- CALVO CARILLA, JOSÉ LUIS. *Acercarse a la literatura*, Alhambra (Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra/ 14), Madrid. (1987).
- CAO MARTINEZ, RAMÓN. "¿Cómo ligar los textos? (Técnicas de trabajo sobre los textos: 1. Los enlaces supraoracionales)", en *Exemplificaciones didácticas*. Educación Secundaria Obligatoria, Tomo III, pp.9-127, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Santiago de Compostela. (1991).

- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós (Paidós Comunicación / 37), Barcelona. (1989).
- CLAVEL, Enrique; DURANTEZ, Gloria; FERNANDEZ, Ricardo; ROMAGOSA, Quima. *Iniciación al análisis de textos. Estructuras y tipos de escritos*, Teide, Barcelona. (1984).
- ECO, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, trad. del ital., Gedisa, Barcelona, 1982. (1977).
- FERNANDEZ VIZOSO, Martín. *El comentario de textos. Asimilación y sentido crítico*, Edinumen (Iniciación Universitaria), Madrid. (1983)3.^a
- GICQUEL, Bernard. *El comentario de textos y la disertación*, trad. del fr., Oikos-Tau (col. Ciencias de la Educación), Barcelona, 1982. (1982).
- GIRON ALCONCHEL, José Luis. *Introducción a la explicación lingüística de textos. Metodología y práctica de comentarios lingüísticos*, Edinumen, Madrid. (1982)2.^a.
- GOMEZ TORREGO, Leonardo. *Teoría y práctica de la sintaxis*, Alhambra Universidad, Madrid. (1985).
- GONZALEZ PORTO-BOMPIANI. *Diccionario Literario de obras y personajes de todos los tiempos y de todos los países*, Montaner y Simón, Barcelona. (1959).
- HERNANDEZ, Guillermo; MARIN, Juan María; REY, Antonio (Equipo Zigurat). *Análisis de Textos de Selectividad*, Akal (El mochuelo pensativo), Madrid. (1990).
- LACAU, María Hortensia P. M. de, y Mabel V. M. de ROSETTI. *Castellano 3. Unidades de ejercitación integral y evaluación*, Kapelusz, Buenos Aires. (1970).
- LOPEZ GARCIA, Angel (dir. y coordin.), Isabel Llacer, José María Santano, Amparo Moreno, José R. Gómez Molina. *Lengua Española. Nivel Cou*, Ecir, Valencia. (1991).
- LAZARO, Fernando y TUSON, Vicente. *Lengua Española. Cou*, Anaya, Madrid. (1990).
- LEZAMA LIMA, Eloísa y LOPEZ DE TAMARGO, Paloma. *Redactar correctamente. Curso básico de redacción*, Playor, Madrid. (1984, 1989 6.^a).
- MARCOS MARIN, FRANCISCO. *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*, Cátedra, Madrid. (1978)3.^a. *Comentarios de lengua española*, Alhambra Universidad, Madrid. (1983).
- MARTINEZ LAINEZ, Ana y RODRIGUEZ GONZALO, Carmen. *Exponer para explicar(se). Materiales didácticos sobre el texto expositivo (Ciclo 12-16)*, Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, Valencia. (1989).
- NAVARRO DURAN, Rosa. *Comentar textos literarios*, Alhambra (Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra / 39), Madrid. (1990).

- PALLERO, Senador. *La entrada en la Universidad: instrumentos de aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid. (1975).
- RICO, Francisco. *Breve biblioteca de autores españoles*, Seix Barral (Biblioteca Breve), Barcelona. (1990).
- RICO, Francisco (ed.). *Historia y Crítica de la Literatura Española 2*, Crítica/Grijalbo, Barcelona. (1980).
- Historia y Crítica de la Literatura Española 2/1*, Crítica/Grijalbo, Barcelona. (1991).
- RIQUER, Martín de y VALVERDE, José María. *Historia de la Literatura universal*, 10 vols., Planeta, Barcelona. (1984-86).
- SANCHEZ MIGUEL, Emilio. *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, Madrid. (1989).
- SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, trad. del ital., Paidós (Instrumentos Paidós/4), Barcelona, 1989. (1985).
- VALVERDE, José María. *La literatura. Qué era y qué es*, Montesinos (Biblioteca de Divulgación Temática/12), Barcelona. (1981).
- VEGA, Manuel de et altri. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Alianza Editorial (Alianza Psicología/29), Madrid. (1990).

Material para el alumno

Módulo de actividades

Bloque A: Párrafos, textos y estructuras

Actividad 1.

— Dispónete a recoger la información que te facilite tu profesor mediante su exposición oral. Echa mano para ello de los procedimientos de toma de notas que te resulten familiares.

— Conserva del modo adecuado la información recogida. Sin duda te ha de servir para analizar —a la luz de ella— en alguna otra ocasión tus problemas y dificultades lectoras. También dispones en esas notas de algunos modelos de esquema y diagrama, dos técnicas que te han auxiliado en tu trabajo en numerosas ocasiones y lo han de seguir haciendo.

Actividad 2

— Lee atentamente el Texto A (“Comprensión de textos e instrucción”). Observarás cómo coincide con un apartado de la exposición oral de la actividad precedente.

— Habrás advertido que el texto comienza exponiendo unos hechos o planteando un problema, para después extraer unas conclusiones o proponer una solución. ¿En qué parte del texto aparece cada uno de estos dos contenidos?.

Verás cómo cada uno de ellos se corresponde con uno de los párrafos iniciales. ¿Sería posible reestructurar —subdividir— el primer párrafo? ¿Cómo lo harías?

— Más adelante, se pregunta el texto en qué consiste la lectura y la comprensión lectora y después se ofrece como respuesta una teoría explicativa. ¿En qué párrafo se plantea el problema y en cuál se ofrece la solución?

— El párrafo tercero comienza con un breve resumen que recapitula lo esencial de los dos anteriores. ¿Qué frase es la que funciona como resumen?

Advierte que ese tipo de expresiones recapituladoras son de gran utilidad a la hora de construir resúmenes de un texto. Advierte también el carácter nominal que suelen tener tales expresiones.

— ¿Reconoces en alguna de las afirmaciones del texto algún aspecto de tu experiencia lectora, alguna deficiencia, alguna estrategia útil?

— Antes de los párrafos tercero y quinto se ha suprimido el titulillo que precedía a cada uno de ellos. Tras releer los pasajes correspondientes, propón los títulos que te parezcan más adecuados.

— Titular pequeñas porciones de un texto es una práctica frecuente. ¿Qué finalidad tiene? Intenta responder empleando la explicación y el vocabulario que emplea el texto.

Actividad 3

Antes de proseguir el trabajo sobre textos conviene aclarar unas nociones básicas sobre ellos. Intenta ordenar tus ideas a partir de estas preguntas:

— ¿Qué es un texto? Compara el texto de la actividad anterior con el esquema de la primera. ¿Qué diferencias ves entre un listado (o un esquema) y un texto?

— ¿En qué unidades menores se divide un texto? Observa de nuevo el texto de la actividad anterior. ¿Qué relación hay entre los diversos párrafos de un texto? ¿Y entre cada párrafo y el texto?

— ¿Todos los párrafos están organizados del mismo modo?

— ¿Los párrafos expositivo-argumentativos tienen alguna característica que los diferencie de otros?

Actividad 4

— Lee atentamente el Texto B: “La doctrina del párrafo”. Está tomado de un bello y útil libro —que aún no ha perdido vigencia— del pensador francés Jean Guittou. De esa obra —*El trabajo intelectual. Consejos a los que que estudian y a los que escriben*— dice su autor lo siguiente: “Ha nacido de un sentimiento profundo de amistad profunda hacia los estudiantes, sobre todo hacia los que sufren desorientación y soledad. Pretende ayudarles en su trabajo. Quisiera liberarles de toda sensación de inferioridad o angustia.” Hay una versión española publicada por Ediciones Rialp, Madrid, 1977.

— Resume el texto párrafo a párrafo. Intenta sintetizar en una proposición o en una construcción nominal el contenido de cada uno de ellos. Cuando la com-

plejidad de las ideas encerradas en un párrafo lo exija, desdobra la proposición que lo resume. Preséntalo todo en forma esquemática: ordena la secuencia de ideas con números o letras y haz las subdivisiones internas que sean precisas.

— ¿Cómo aplica el autor la metodología que expone a la construcción de su propio texto? ¿Qué aspecto, de los por él señalados, tiene en cuenta? ¿Hay coincidencia entre ideas y párrafos?

— Podemos diferenciar dos componentes en el texto que comentamos. De un lado, se exponen ideas; de otro, se proponen hechos que sirven a modo de ejemplo concreto de lo expuesto. Localiza en el texto algunos hechos que ejemplifiquen las ideas expuestas.

— El autor propone un modo tripartito de disponer los párrafos. Sin duda, se trata de una organización que favorece la claridad. Con todo —según el propio Guitton advierte—, no conviene abusar del procedimiento.

Busca ahora algún otro texto que posea esa disposición tripartita. Construye, después, un párrafo con idéntica estructura.

Actividad 5

— Lee ahora el Texto C.

— En el precedente fragmento —que desarrolla lo expuesto en el texto anterior— se propone una técnica muy particular para la construcción de párrafos: comenzar por el final, por la conclusión. Se concede una gran importancia a una peculiar clase de enlaces: los conectores. ¿De qué tipo de conectores habla aquí Guitton? ¿Añadirías algún otro conector de la misma clase a la lista que sugiere este autor? Repasa, para todo ello, la información recogida a este respecto en la Actividad 1.

— Construye ahora un párrafo, intentando aplicar la técnica expuesta.

Actividad 6

— Lee, por último, un nuevo fragmento del mismo autor: el Texto D (“Notas y párrafos”).

—Habrás visto que se propone la técnica del resumen no sólo como técnica auxiliar para la comprensión de textos ajenos, sino también para la corrección de los de elaboración propia. Intenta aplicar, a partir de ahora, en ambos casos el citado procedimiento.

Actividad 7

Los textos expositivo-argumentativos obedecen a unos cuantos patrones o esquemas más o menos fijos. Reflexionar sobre ello te ha de resultar útil, tanto para la comprensión y análisis de textos ajenos, como para la redacción de los propios. En esta actividad vas a organizar una serie de observaciones en torno a dos puntos: (I) los apartados de los que suele constar un texto expositivo-argumentativo bien construido; y (II) los diferentes esquemas según los cuales se suele organizar el contenido de dichos textos. Para ello puedes partir del análisis de algún texto, de la información que te facilite el profesor o de la que obtengas de tus consultas bibliográficas.

Actividad 8

— Lee el Texto E (“Elogio del resumen”). Pero antes, atiende a esta aclaración preliminar.

Hace algunos años, una prestigiosa revista literaria italiana planteó a un grupo de escritores consagrados (entre ellos, Alberto Moravia e Italo Calvino) el reto de elaborar un breve resumen —dieciséis líneas mecanografiadas— de una gran obra literaria (*Robinson Crusoe* de Daniel Defoe y *Crimen y castigo* de Fedor M. Dostoievski, respectivamente, en los dos casos citados). Umberto Eco —a quien se encomienda la síntesis del *Ulises* de Joyce— elabora como introducción para todo el conjunto un texto que lleva por título “Elogio del resumen”. Es el que vas a leer ahora.

— Más allá de la división en párrafos, en el texto se pueden hallar dos grandes bloques temáticos. Señálalos y resume cada uno de ellos en una oración.

— ¿De qué procedimientos echa mano el autor para explicar sus ideas sobre la pedagogía del resumen?

— ¿Cuál es —a juicio del autor— la función esencial del resumen? ¿Qué opinas de ello?

— ¿Qué es una ficha bibliográfica? ¿Qué otros tipos de fichas conoces?

— ¿Qué quiere decir la siguiente afirmación? “Escoger no sólo significa seleccionar los hechos, sino también pronunciar implícitamente un juicio crítico” (párrafo cuarto) ¿Por qué se afirma —en el párrafo quinto— que “el resumen de una novela no servirá jamás para saber algo sobre la novela, sino para saber algo sobre el crítico que la resume”?

— ¿Dónde radica, a tu juicio, la dificultad específica de resumir una novela o, en general, una obra literaria?

— En las actividades realizadas hasta ahora has hecho resúmenes sobre párrafos, has puesto títulos a los mismos, has extraído las ideas de un texto formulándolas en proposiciones independientes y presentándolas de forma esquemática. Conviene distinguir estas operaciones de la síntesis o resumen de un texto. En este último caso se trata de abreviar un texto en otro texto más reducido pero redactado con todos los elementos que confieren unidad y coherencia a los textos. Para ello puedes emplear el siguiente guión:

— Resume una novela, un drama, un filme y compáralo con resúmenes realizados por tus compañeros o por otras personas.

— Realiza resúmenes progresivamente más breves de una información periodística.

Bloque B: Por qué, para qué y cómo leer

Actividad 9

— Lee el Texto F (“El libro”). Es un fragmento de una lección impartida por Jorge Luis Borges a los estudiantes de la Universidad de Belgrano (Buenos Aires). En esta ocasión, el gran escritor argentino expone algunas de sus ideas más queridas.

— Borges apela repetidas veces a su experiencia personal. Localiza los pasajes del texto en que lo hace ¿Con qué intención los empleará el autor? Juzga la oportunidad y eficacia de este recurso

— A lo largo del fragmento el autor presenta las opiniones de algunos escritores sobre los libros. ¿Con qué finalidad lo hace?

— Extrae las opiniones de dichos autores. Formúlalas con la máxima brevedad.

— Extrae del texto las ideas fundamentales del autor sobre los libros y la lectura. Enuméralas, presentándolas de forma esquemática.

Prescinde para ello de todo lo que sean ejemplos, referencia a las opiniones de otros autores, etc.

— ¿Reconoces en este texto alguna de las estructuras previamente comentadas?

— Sintetiza en un párrafo las opiniones de Borges sobre la lectura.

— Valora las opiniones de Borges y formula las tuyas al respecto.

Actividad 10

— Lee el Texto G (“Notas para una teoría de la lectura”).

— Localícense en el artículo los pasajes en los que se sitúan los tres componentes de la estructura tripartita descrita por Guitton y Pániker: I. presentación (“diré lo que voy a decir”); II. desarrollo (“lo diré”); y III. recapitulación (“repetiré lo que dije”).

— Enumérense las especies de lectura detalladas por Laín.

— Consúltense en el diccionario el significado y etimología de diversión.

— Localícese en uno de los apartados del texto la misma estructura tripartita.

— Señálense casos en que el autor ofrezca diferentes formulaciones de la misma idea o concepto.

— Véase cómo el autor aporta progresivamente nuevas definiciones. Incorpórense al lugar pertinente del esquema.

— Esclarezcánse todas las referencias literarias de la obra. Refiéranse a las diferentes disciplinas y sitúense cronológicamente.

— Júzguese el estilo del autor. Hasta qué punto parece actual o desusado.

Actividad 11

— Lee el Texto H (“¿Para qué leer?”).

— ¿Reconoces en el texto precedente alguno de los patrones estructurales antes señalados? Explica la progresión temática del texto.

— ¿Puedes traducir a tu lenguaje las diversas afirmaciones del texto? ¿Hay afirmaciones que se te resistan a dicho esfuerzo? En caso afirmativo, ¿a qué obedece tal dificultad?

— Diferencia entre las afirmaciones básicas del texto y todo aquello que funcione simplemente como prueba, ejemplo, concreción, etc. Una vez hecho esto, asegúrate de que comprendes bien la línea argumental del texto, aunque te queden de momento incógnitas sobre algunas cuestiones de detalle.

— Intenta esclarecer todos aquellos pasajes que se te resistan, sin perder la visión de conjunto.

— Anota y clasifica las referencias a diversos autores. Comprueba si se trata de autores, obras o momentos histórico-culturales a los que ya se hayan referido otros textos.

— Sintetiza en un breve texto la idea que el autor tiene a propósito de la finalidad de la literatura.

— ¿Observas alguna semejanza en este modo de concebir la literatura y el expuesto en el artículo de Laín? ¿Qué te parece la expresión “adicto” aplicada a la literatura? ¿Por qué se emplea en ese contexto? ¿Cómo juzgas la propuesta “libertaria” con la que Valverde concluye el pasaje?

Actividad 12

— Lee el Texto I (“La lectura bárbara”).

— Determinado modo de leer seleccionando lo esencial es duramente criticado en el texto. El autor, por ejemplo, trata burlescamente la práctica del subrayado y de la “lectura rápida”. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con tales planteamientos? ¿Qué límites establece el autor para sus propias críticas?

— Cada uno de los dos vicios contrarios —analizados por el autor— parece obedecer al supuesto de que todos los textos poseen la misma estructura. Intenta aplicar ahora la tipología de estructuras de textos antes examinada. ¿Cuál sería el esquema subyacente en cada caso?

— Alejandro Rossi nos advierte del riesgo de haber sido maleducados como lectores por la frecuentación de unos pocos géneros. Uno de ellos, el Libro de Texto. De este tipo de libros afirma lo siguiente: “Como por definición se dirigen a un público ignorante, es natural que sean simples, poco matizados y frecuentemente dogmáticos. Que en ocasiones sea difícil distinguirlos de un catecismo o de un recetario es algo que sólo asustará a los beatos de la cultura. Quien escribe un libro de texto se convierte en un misionero, un hombre que ha entendido que no es el caso —ahora— de cavilar sobre los misterios de la Trinidad.”

Explíquese el sentido de estas afirmaciones. ¿Qué tipo de libros podrían ayudar a contrarrestar esa malformación lectora?

— ¿Qué efectos nocivos tiene para nuestra educación esa dieta lectora reducida a los pocos géneros de que habla el texto? ¿A estas alturas de nuestro proceso de aprendizaje nos reconocemos en ese retrato negativo?

— Los textos pertenecientes al género del “Testimonio” suelen caracterizarse —según indica nuestro autor en un pasaje no reproducido— por los siguientes caracteres: temática política o sociologizante, centrada preferentemente sobre asuntos de actualidad que se magnifican aun siendo, por lo común, triviales; intención de denuncia o de alegato; tono de indignación. ¿Podrías poner algún ejemplo de tal especie de libros en la actualidad?

— Búsqese un término que sirva para englobar a todos los que forman la siguiente serie de palabras: “una frase, una página, un ensayo o un libro”.

— Búsqese un término equivalente para la siguiente serie: “Leer mal [...], dismantelar, tergiversar, interpretar mal”.

— Identifíquese el vocabulario relevante desde el punto de vista del análisis de textos.

— La palabra retórica aparece en dos ocasiones en el texto. A partir de tales contextos inténtese una definición de tal término. ¿En los citados pasajes ese vocablo posee un significado sólo negativo?

— Explíquese el significado de los términos “estética y crítica”.

— Búsqese en el texto equivalentes del adjetivo “bárbara”.

— Redáctese un breve texto en el que se expongan las cualidades esenciales de una lectura “bárbara”.

— Redáctese un breve texto en el que se describan las cualidades esenciales de la lectura “perfecta”.

— Para cierto tipo de textos los codificadores de la “Retórica del Texto Valioso” consideran que “la virtud suprema es la literalidad” y que ciertos temas han de tratarse con “una prosa didáctica, aséptica e informativa”. Observarás que el presente ensayo no se ajusta a tales preceptos. Señala todos los pasajes en que se emplee lenguaje figurado. Reelabora tales pasajes en una prosa directa y neutra.

— ¿A qué tipo estructural se ajusta este texto?

— Discútanse las definiciones de texto puestas en boca del supuesto partidario del primer vicio lector.

Actividad 13

— Lee el Texto J (“¿Cómo leer poesía?”). El autor —un importante poeta y crítico mejicano— formula a propósito de la poesía unas consideraciones válidas para la lectura de todo texto literario.

— Sustituye el título del texto por otro. Procura que refleje del modo más comprensivo el tema del texto.

— ¿A qué estructura parece ajustarse este texto?

— Extrae el contenido esencial del texto y fórmalo de modo esquemático.

— El autor emplea a lo largo del artículo las palabras “método” y “receta”. ¿Las utiliza como sinónimas? En caso negativo, ¿qué diferencias hay entre ambos términos? Intenta definirlos, atendiendo a su valor en este contexto.

— ¿Dónde radica, a juicio del autor, la imposibilidad de un método único de lectura?

— Explica la siguiente afirmación: “Un poema se deja leer de muchos modos (aunque no de cualquier modo: el texto configura el mundo de lecturas que admite).”

— Y, esta otra : “Cuando se lee por gusto [...el lector] se vuelve más real, gracias a la lectura”. ¿Has encontrado alguna afirmación semejante en los textos anteriores?

— Sintetiza en un breve párrafo el contenido del texto.

— Elige un poema y ensaya una interpretación del mismo. Confróntala con las de otros compañeros. Discute con ellos los márgenes de interpretación que deja la literalidad del mismo.

Actividad 14

— Lee el Texto K (“En una noche oscura”).

— ¿Qué tipo de texto es? ¿Es puramente expositivo-argumentativo?

— ¿Sigues sin problemas la línea general del texto? ¿Hay algunas expresiones o referencias que necesites aclarar? ¿Qué conocimientos tienes sobre la vida y obra de fray Luis de León y San Juan de la Cruz?

— El autor plantea el asunto desde dos puntos de vista: el de la crítica y la teoría de la literatura y el del lector común. Extrae las afirmaciones pertenecientes a cada uno de estos dos niveles.

— ¿Te parece acertada la extensión de los pasajes narrativos del texto? ¿Qué función cumplen dichos pasajes dentro de la lógica global del artículo que comentamos?

— Analiza la estructura del artículo.

Actividad 15

— Lee el Texto L (“¿Humanizan las humanidades?”).

— ¿Qué se entiende por humanidades? ¿Qué entiende el autor por grandes textos o gran literatura?

— ¿A qué viene la referencia al holocausto y a los campos de concentración?

— ¿Qué opinión te merece la cita de Kafka incorporada al final del texto? Júzguese el planteamiento tan grave —tan responsablemente ético— de la literatura

— Enumera esquemáticamente las afirmaciones fundamentales del texto.

Actividad 16

— Lee el texto M (“Libros que han influido en nuestras vidas”).

— Analiza la estructura del texto.

— Recoge las ideas fundamentales del texto, presentándolas en un esquema estructurado.

— Emite un juicio sobre las afirmaciones vertidas en el texto.

Bloque C: Análisis detallado de un texto

En este bloque se te propone el análisis global y detallado de un texto, concretamente el de Octavio Paz, recogido como Texto N. Te puede servir de modelo para otras ocasiones. No para hacer siempre todas las operaciones que aquí se señalan, ni para hacerlas con la misma minuciosidad. En cierto modo, lo que aquí se intenta es mostrarte un tanto microscópicamente la posible complejidad de un análisis para que tú extraigas ideas, adaptables según tus necesidades a otros textos. Como verás, se insiste en las diversas posibilidades de reformulación del contenido de un texto.

En cada una de las fases se comienza explicando en qué consiste y de qué operaciones consta; después, se hace una propuesta de cómo realizar dichas operaciones en el texto de Octavio Paz. Tras leer la explicación de cada una de las fases, procura realizar por tu cuenta las tareas descritas antes de seguir leyendo. Después compara tu respuesta con la que aquí se propone.

Fase 0

COMPRESION LITERAL DEL TEXTO

En esta primera fase se trata de entender el texto movilizándolo para ello todos los conocimientos disponibles. De un lado los conocimientos relativos a los textos y sus componentes: tipos de textos, estructura de los mismos, léxico, etc. Por otra parte, conocimientos sobre aquel aspecto de la realidad del que nos habla el texto. Será útil, por tanto, echar mano de todos los saberes —tanto lingüísticos como extralingüísticos— que puedan ayudarnos a esclarecer el contenido del texto.

Además, todo proceso de comprensión implica una interacción, un diálogo, entre el lector y el texto. Para desvelar el significado de éste, es preciso adoptar la perspectiva adecuada y hacer las preguntas pertinentes en cada caso. En definitiva, la comprensión de un texto depende, en buena parte, de la calidad de nuestras interrogaciones.

Para facilitar ese diálogo y esa reflexión, se plantean a continuación unas preguntas orientativas.

- ¿Qué se entiende en el texto por período histórico? ¿Qué diferencia hay, por tanto, entre un fin de siglo y el de un período histórico?
- ¿A qué se alude con el derrumbe de las ideologías?
- Explica el significado de las siguientes expresiones: “idolatrías tribales”, “fanatismos religiosos”, “doctrinarios violentos”.
- “El pasado reciente nos enseña que nadie tiene las llaves de la historia.” ¿Qué se quiere decir con esta afirmación? ¿A qué experiencias recientes se refiere el autor?

Como has podido comprobar, en las precedentes cuestiones se han mezclado las estrictamente lingüísticas (significado de determinadas palabras) con otras que desbordan el plano del lenguaje y del texto y suponen conocimientos sobre el mundo contemporáneo, sobre la historia, sobre el pensamiento, etc.

Fase 1

LOCALIZACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y LAS IDEAS SECUNDARIAS

La identificación de las ideas principales y su deslinde de las secundarias exige la lectura —y relectura— paciente del texto. Para acceder a ellas hay que descartar detalles accesorios, ejemplos, repeticiones, demostraciones, etc. Algunos procedimientos que nos pueden auxiliar en esta tarea son los siguientes: subrayar (de diferente modo) diversos pasajes del texto, numerar palabras o pasajes subrayados, establecer mediante flechas u otros sistemas de notación las relaciones existentes entre las diversas afirmaciones del texto, etc.

- Subrayado

A continuación vas a subrayar aquellos pasajes del texto en los que —a tu juicio— aparezcan formuladas las ideas principales del texto.

Propuesta de subrayado

Los pasajes subrayados en el texto pueden ser los siguientes:

Vivimos no sólo un fin de siglo sino de un período histórico.

El siglo se cierra con muchas interrogaciones. Imposible saberlo. Nadie tiene las llaves de la historia.

Algo sabemos, sin embargo: la vida en nuestro planeta corre graves riesgos.

La cuestión más inmediata y apremiante es la supervivencia del medio natural. Defender la naturaleza es defender a los hombres.

Al finalizar el siglo hemos descubierto que somos parte de un inmenso sistema-fraternidad con el universo.

Sólo si renace entre nosotros el sentimiento de hermandad con la naturaleza, podremos defender la vida.

No es imposible: fraternidad que pertenece por igual...

- Formulación y jerarquización de ideas principales y secundarias

— Intenta ahora expresar de otro modo lo dicho en las frases subrayadas. Es importante el esfuerzo en reformular el texto sin traicionar el contenido informativo del mismo. A veces se trata de plantear de un modo general lo que en el texto está presentado de una forma más concreta. A modo de ejemplo, puede darse el caso de que sea conveniente resumir una serie de oraciones interrogativas en una asertiva. En toda esta labor te será de gran ayuda tu capacidad de sustituir palabras o frases por expresiones sinónimas. También tu habilidad en sustituir frases verbales en construcciones nominales, etc.

— Una vez hecha esta reformulación, ordena las diversas afirmaciones en principales y secundarias. En cada uno de estos dos grupos conviene seguir, como regla general, la secuencia en que las ideas aparecen en el texto. En ocasiones, sin embargo, resultará más esclarecedor alterar —al menos levemente— dicho orden.

- Propuesta de formulación y jerarquización de las ideas

- a) Principales:

1. Ignoramos si el futuro próximo de las comunidades humanas será un logro (concordia, libertad, solidaridad, racionalidad...) o un fracaso
2. Sabemos que
 - la vida sobre nuestro planeta corre graves riesgos.
 - defender a la naturaleza es defender a la humanidad.
 - que el ser humano forma parte de un gran sistema con los demás seres de la naturaleza.
3. La tarea más urgente es la defensa del medio natural.
4. Esta tarea (sólo) es posible si se basa en el sentimiento de fraternidad cósmica, ideal compartido por las grandes tradiciones de la humanidad.

- b) Secundarias:

1. Nuestro fin de siglo coincide con el final de un período histórico.
2. El siglo acaba con muchas incógnitas.
3. No es posible predecir el futuro a partir de ninguna teoría.
4. El fin de siglo ha traído consigo la conciencia ecológica.
5. La máxima expansión de la ciencia y la tecnología coinciden con la vulneración de la naturaleza.
6. El "irreflexivo culto al progreso" es el responsable de tal degradación.
7. La contemplación desinteresada genera fraternidad con la naturaleza.

Observa cómo en esta propuesta sólo se consideran principales aquellas afirmaciones que pueden tomarse como la tesis central del texto. Algunas ideas interesantísimas —pero que en la economía del texto en cuestión desempeñan un papel subsidiario, como supuestos de otras afirmaciones, por ejemplo— merecen la calificación de secundarias. Así ocurre con la primera oración, que es sin embargo uno de los supuestos en que se basa todo el texto y particularmente el primer párrafo. A continuación hacemos comentarios a las formulaciones de las ideas principales.

1. Advierte cómo las interrogaciones del primer párrafo —interpretadas a la luz de la respuesta que se les da al comienzo del segundo— se reformulan como afirmación de la propia ignorancia.
2. En este apartado se incluyen ideas de los párrafos segundo y tercero. Ha parecido conveniente hacerlo así porque en ambos se enumera el campo de nuestro saber (párrafo 1: "algo sabemos"; párrafo 2: "hemos descubierto que...") frente al de la ignorancia ya descrita.

3. Se ha modificado levemente el orden: en el texto esta idea aparece antes que algunas de las formuladas en 2.
4. “No es imposible” se ha transformado en “Es posible”: desaparece el efecto estilístico de la lítotes, pero se mantiene la idea. ¿Te parece legítimo?

Advierte cómo se han eliminado las referencias particularizadoras al país del autor (México) o a la experiencia personal que se propone a modo de ejemplo.

Fase 2

RESUMEN

En la fase precedente se han seleccionado, reformulado y jerarquizado las afirmaciones fundamentales del texto. Se ha adoptado para ello una presentación enumerativa, esquemática, en la que se aíslan para mayor claridad las ideas esenciales. Como muestra de la comprensión de un texto puede ser suficiente. Pero hay otros varios procedimientos —igualmente válidos y no necesariamente excluyentes entre sí— de reformulación del contenido de un texto. Vamos a intentar ahora presentar otro.

En cierto modo, en la reformulación precedente hemos resumido el texto. Aquí vamos a entender, más estrictamente, por resumen la síntesis del texto, es decir, una reelaboración reducida que recoja lo esencial del mismo. Tal síntesis ha de presentarse de una forma ligada —no esquemática, como en el caso anterior— que permita establecer las conexiones sintácticas pertinentes en cada caso.

- Propuesta de resumen

Nuestra propuesta de resumen es la siguiente:

En este fin de siglo ignoramos si el futuro de la comunidad humana será un logro (concordia, libertad, solidaridad, racionalidad) o un fracaso. De lo que sí estamos seguros es de que la continuidad de la vida sobre el planeta está gravemente amenazada por el desenfrenado afán de progreso.

Nuestra conciencia ecológica —el ser humano forma parte de un sistema con todos los demás seres naturales— nos permite descubrir que defender a la naturaleza es imprescindible para defender a la humanidad. Y esta tarea de supervivencia es posible porque la “fraternidad con la naturaleza” es un viejo ideal compartido por todas las grandes tradiciones culturales.

Fase 3

ANÁLISIS DEL CONTENIDO

Un paso más en el desciframiento de un texto lo constituye el análisis detallado —párrafo a párrafo— de las diversas afirmaciones del texto. Este tipo de operación atiende de modo particular al encadenamiento de las diversas afirmaciones del texto, a la secuencia elegida por el autor. También a la naturaleza lógica o retórica de las diversas partes que lo forman: así, a propósito de un pasaje del texto, se puede percibir que se trata de una particularización de una previa afirmación general, de la prueba que confirma una tesis, de un ejemplo, de la reformulación —acaso más detallada y explícita— de algo ya dicho. Natural-

mente en este análisis habrá que prestar atención a los diversos procedimientos estructuradores del texto (elementos de conexión, relaciones sintácticas y lógicas entre las diversas partes) y al orden y la disposición de las diferentes partes.

- Propuesta de análisis del contenido

- a) Primer párrafo:

1. Este fin de siglo coincide con el de un período histórico: el del derrumbe de las ideologías.
2. Esta crisis puede conducir a la concordia, la libertad, la solidaridad, y la racionalidad universales (y en el caso de México a la alianza entre modernidad e identidad tradicional) o a sus opuestos.

El autor comienza interpretando nuestro fin de siglo como el final de una etapa histórica y como una crisis cultural (“derrumbe de las ideologías”). A continuación, formula cuatro preguntas sobre el desenlace de esta crisis: la primera —que incluye una alternativa entre resultados opuestos: concordia universal frente a tribalismos, libertad frente a fanatismo y tiranía— se refiere a todos los pueblos en general; la segunda y la tercera —referidas, respectivamente, a los pueblos ricos y a los desfavorecidos— se preguntan por la solidaridad de aquéllos y la racionalidad de éstos. Por fin, se añade a modo de particularización una última pregunta, referida al futuro del propio país: ¿logrará México una armonía entre modernidad e identidad tradicional?

- b) Segundo párrafo

1. Ninguna teoría ni saber nos permite resolver las incógnitas con que se cierra el siglo, ni predecir el futuro.
2. Tenemos una certeza: la vida sobre el planeta corre grave riesgo en el momento de la máxima expansión científica y tecnológica.
3. Más urgente que la organización política y social resulta la defensa de la naturaleza, condición para la defensa del hombre.

Si en el primer párrafo se hacían una serie de preguntas, éste comienza con una tajante confesión de ignorancia, cuya razón se explicita. Imposible conocer de antemano la solución de la crisis ya que no hay saber predictivo sobre la historia. Pero, como contraste, se formula una certeza: el grave riesgo que corre la vida en el planeta ante la irracional carrera científica y tecnológica, basada en la superstición del progreso. Como consecuencia de lo precedente, se formula la prioridad de la defensa del medio natural para evitar el suicidio de la especie. Se concluye con la razón de ello, en la última oración: “Defender la naturaleza es defender a los hombres.”

- c) Tercer párrafo

1. El fin de siglo coincide con el desarrollo de la “conciencia ecológica”: los seres humanos formamos parte de un gran sistema.
2. Tal conciencia coincide con la antigua concepción del universo como “gran cadena del ser” y con la inmemorial práctica de contemplar el cielo estrellado y el consiguiente sentimiento de fraternidad con el universo.

3. Relato de una experiencia personal de armonía con el cosmos, poetización de la misma, formulación de su significado (correspondencia entre los múltiples mundos que forman el mundo).
4. La hermandad con la naturaleza como condición de la defensa de la vida.
5. Ello es posible porque la fraternidad pertenece a las diferentes tradiciones de la humanidad.

Este último párrafo consiste en una ampliación y justificación de la tesis formulada al final del precedente. La proposición con que concluía se prueba a partir de la moderna conciencia ecológica, la sabiduría antigua y las prácticas contemplativas. A propósito de éstas se aduce como testimonio una experiencia personal, su poetización y la significación de la misma. Para terminar, se reformula —de modo más tajante: “sólo si”— la tesis enunciada ya al fin del párrafo precedente. Se aporta una razón para la esperanza: ello es posible.

Fase 4

COMENTARIO CRITICO

Comentar críticamente un texto supone interpretarlo y evaluarlo desde uno o varios parámetros. Si hasta ahora nos hemos limitado a “escuchar el texto”, a reflejar fielmente lo que él dice, a partir de este momento damos un paso más: “explicamos” a qué obedecen determinados aspectos del texto, lo “interpretamos”, lo hacemos más plenamente inteligible a la luz de determinadas claves. Abandonamos, pues, la “asepsia” con la que hemos actuado previamente y enjuicamos el texto a la luz de nuestros conocimientos, puntos de vista, preferencias, valores, etc. Entre las perspectivas o criterios que se pueden adoptar para la valoración de un texto señalamos los siguientes:

- el propio texto (coherencia interna, adecuación a la situación comunicativa, grado de complejidad en forma y contenido, calidad estética, etc.);
- la relación texto-autor (valor expresivo o sintomático del texto, actitud o punto de vista del autor, representatividad del texto en relación con el universo mental o formal del autor, etc.);
- la relación texto-lector (reacciones que produce el texto: adhesión, repulsa, sorpresa, humor; calidad persuasivo-argumentativa);
- la relación texto-sociedad (condiciones socio-históricas de producción, difusión y recepción del texto; homología entre la visión del mundo presente en el texto y la de un grupo socio-cultural determinado);
- la relación texto-historia (vinculación con la tradición y con otros textos, originalidad temática y/o formal, actualidad y/o transcendencia del texto...).

Los aspectos que, de modo meramente orientativo, se acaban de señalar, no ofrecen el mismo interés en todos los casos. Así, por ejemplo, la atención a la lengua y el estilo —esencial en el comentario lingüístico o literario— puede no ser igualmente relevante para todos los tipos de texto. En todo caso, siempre puede resultar útil alguna referencia a determinados aspectos léxico-semánticos,

decisivos para la interpretación del contenido (lenguaje figurado, isotopías...), o a ciertas estructuras sintácticas que de modo manifiesto contribuyen a la configuración del texto.

- Propuesta de valoración

Se trata de un texto reciente que constituye una excelente síntesis de las inquietudes de la humanidad en este fin de siglo. Escrito con una gran sensibilidad histórica, los hechos ocurridos tras su publicación sólo le han hecho ganar en actualidad. Nos hallamos ante un texto “de ocasión” de Octavio Paz: se trata, en efecto, de un discurso pronunciado durante la cena de gala ofrecida por el Ayuntamiento de Estocolmo en honor de los Premios Nobel, el 10 de diciembre de 1990. Con todo y ser un texto “ménor” y “ocasional”, quien esté familiarizado con la obra de Paz puede percibir aludidos —como en filigrana— muchos de los temas que el escritor mexicano ha ido desgranando a lo largo de poemas y ensayos. Así, encontramos en este pasaje su sensibilidad para la reflexión histórica, su interés por abordar críticamente las cuestiones de más rabiosa actualidad, su repulsa de todas las doctrinas que —pretendiendo transformar la sociedad— degeneran en instrumentos de tiranía (“ideocracias”), su alianza de análisis crítico y poesía, su meditación sobre el puesto del hombre en el cosmos, su talante universalista y cosmopolita, su sensibilidad “postsimbolista” para las “correspondencias”, en fin, su pensamiento tan integrador que se revela en alusiones que van desde la doctrina clásica de la analogía (“la cadena del ser”) hasta la moderna teoría de sistemas, pasando por Kant (“la bóveda estrellada sobre nuestras cabezas y la ley moral en nuestra conciencia”).

El autor, por otro lado, no ha querido escribir un texto meramente expositivo, objetivo. En efecto, a lo largo del texto utiliza una primera persona del plural que no es, de ninguna manera, mayestática sino inclusiva, comunitaria y, ciertamente, persuasiva. Pero, además, en dos pasajes hay una clara mención a la propia persona del autor: en el primero, se refiere a su patria (México) y al ámbito geopolítico en que ésta se inscribe (países del tercer mundo); en el segundo —rozando el lirismo— evoca una experiencia, bien personal, de armonía con la naturaleza y —en justificada autorreferencia— cita los versos que esta circunstancia le inspiró.

No es difícil convenir con las afirmaciones de Octavio Paz. De un lado, recoge afirmaciones que están configurando, algo así como, una “tópica humanista para este fin de siglo”. Por otra parte, lo que comienzan a ser lugares comunes de los medios de masas, se transforman gracias a su tacto estilístico y a su inmensa cultura en un discurso sugerente y persuasivo. Cabe mencionar, en este sentido, la eficacia de la serie interrogativa, el hábil uso de las enumeraciones, la pertinente utilización del nosotros y, en fin, la ejemplificación con la experiencia personal, así como la alianza entre exposición y lírica que tal recurso propicia.

A producir ese efecto, contribuye, sin duda, la propia organización del texto. Las sucesivas afirmaciones se encadenan de modo coherente; a veces (párrafo segundo, por ejemplo), una afirmación general se concreta, mientras en otras ocasiones (párrafo cuatro) una afirmación abstracta se visualiza y ejemplifica. Por último, determinadas afirmaciones, por su

rotunda acuñación verbal, resuenan como sentencias, epifonemas o consignas fácilmente memorizables (“nadie tiene las llaves de la historia”, “Defender la naturaleza es defender a los hombres”).

El texto tuvo la difusión que corresponde a un evento como el Nobel y a una personalidad como la del poeta mexicano. Sin duda, la aceptación de su mensaje estará condicionada por lo que algunos han de juzgar como postura cómodamente liberal de Paz, escorada últimamente hacia planteamientos conservadores, y —en muchos casos— visceralmente anticomunista. Con todo, la propia evolución posterior de los hechos y el tono moderado del discurso lo hacen más difícilmente objetable que otros textos más polémicos del autor.

Textos para las actividades

Texto A: Comprensión de textos e instrucción

Dentro del ámbito educativo puede observarse que la mayor parte de los contenidos que cursan los adolescentes revelan una clara predominancia de los textos escritos y que a diferencia de [lo que sucede] en edades anteriores, el material escrito cobra mayor relevancia a medida que se va ascendiendo de nivel académico. Ello obedece, en parte, a la complejidad de las nociones que es preciso introducir en el tercer ciclo de E. G. B. y B. U. P. y, también, a que el medio escrito constituye actualmente el principal sistema de transmisión de conocimientos organizados. Con independencia de los métodos didácticos más o menos activos que se propugnan para estas edades, no [se] debe entender que la lectura y posterior comprensión de un texto sean algo que pueda hacerse de una forma pasiva. Por el contrario, exige del alumno la activación de sus recursos cognoscitivos y la utilización de sus conocimientos y habilidades. Buena prueba de ello son las quejas bastante frecuentes entre docentes sobre la incapacidad de algunos alumnos para comprender y asimilar los conocimientos expuestos en un texto, referidas a un importante sector de la población estudiantil en el que persisten dificultades que les impiden acceder con eficacia a la capacidad de aprendizaje a través de la lectura.

Hechos como estos muestran la necesidad de poseer las habilidades lectoras adecuadas y de considerarlas un objetivo de vital importancia e indispensable, no sólo en lo educativo, sino también en el acceso al mundo laboral, social o cultural. También plantean la urgencia de elaborar procedimientos específicos para instruir al adolescente en la comprensión de textos, tratando de lograr mediante la intervención una mejora de estas habilidades.

[Título suprimido]

Una vez evidenciada la importancia de la comprensión lectora, cabe preguntarse: ¿cómo se produce la comprensión de un texto?, ¿qué procesos y estrategias intervienen en su proceso?, ¿se comprenden con la misma dificultad los distintos tipos de textos?, las habilidades lectoras, ¿pueden modificarse y mejorarse? [...]

Numerosos estudios sobre la memoria de prosa, ya desde las investigaciones de Barlett, señalan que el recuerdo, lejos de ser un proceso pasivo, implica una elaboración constructiva por parte del lector en la que la información se reduce a

una especie de resumen donde la mayor parte de los detalles se olvidan. Consecuentemente, la representación en nuestra mente de la información extraída de un texto no es un producto literal. Los aspectos morfosintácticos del texto se pierden fácilmente, cristalizando la idea o las ideas fundamentales de su contenido. La esencia de la información obtenida se relaciona con la ya almacenada de experiencias pasadas similares, que el lector ya ha vivido, resaltando entonces algunos datos sobre otros. Esta representación suele tener, además, en el lector competente, una estructura general de carácter jerárquico, en la que domina la idea principal sobre otras más secundarias. Son varios, por tanto, los elementos que están en juego. La comprensión del texto por el lector es el resultado de la interacción de varios factores: los conocimientos y habilidades que aporta el sujeto y las características del propio texto, especialmente su estructura. Veremos resumidamente cada uno de ellos.

[Título suprimido]

El conocimiento que posee el sujeto puede ser de diferentes tipos: conocimiento general del mundo, del tema o tópico del que trate el texto, y cómo está organizado éste o, en otras palabras, de su superestructura esquemática. Cada tipo se organiza en estructuras esquemáticas o "esquemas", que son activados por el propio texto y proporcionan su contexto de comprensión. Dos son los modos básicos en que puede procesarse la nueva información: el procesamiento abajo-arriba, guiado por los datos sensoriales, y el procesamiento arriba-abajo, dirigido por los conceptos mediante los que el sujeto busca la información que se ajusta a sus expectativas a través de los esquemas de nivel superior activados. Estos modos implican un proceso bidireccional que conduce a una interpretación más coherente del texto. En algunos experimentos, la utilización de títulos adecuados produce una mejora considerable de la comprensión de la información, lo que parece producirse porque el título activa el esquema superior que orienta el procesamiento del texto eliminando su ambigüedad. De esta manera, la teoría del esquema concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis. A medida que inicia su lectura, el lector va extrayendo datos e indicios del contenido del texto que le permiten generar determinados esquemas o hipótesis, que se van confirmando a medida que van coincidiendo en la información de las oraciones siguientes del texto. Tras esta confirmación, el lector consigue una interpretación consistente de dicho contenido [...]. Esta perspectiva nos permite realizar también algunas conjeturas respecto a cómo se produce una interpretación errónea de un texto, como en los casos en los que el lector no posee los esquemas necesarios, dado que el escritor no le proporciona los indicios suficientes para obtener una interpretación consistente, o bien si la interpretación, aunque coherente, no coincide con la propuesta del escritor, resultado de otro punto de vista.

Los diferentes propósitos que mueven a los lectores, como leer por entretenimiento o estudiar, han planteado cierta polémica sobre su efecto en el rendimiento. Un gran número de personas considera de manera intuitiva que la diferencia estriba en la intención de aprender. Así, mientras el estudio implica la intención de aprender, la lectura (leer por leer) no considera tal aspecto. Sin embargo, los estudios sobre la memoria han descubierto que la intención de aprender no supone necesariamente que el sujeto aprenda. Bower (1972), por ejemplo, ha encontrado que estudiantes que no manifestaban interés por aprender adquirían tanta información como los que lo deseaban, dándose en ambos casos los mis-

mos procesos de información. Tanto el estudio como la lectura de un texto incluyen estrategias para extraer la información del material escrito. La diferencia estriba, quizás, en que el estudio lejos de ser un modelo mediante el cual introduzcamos la información dentro de nuestro cerebro, supone la habilidad para elaborar un plan sobre cómo lograr que la información sea retenida por el sujeto durante el mayor tiempo posible.

(LEON CASCON, José A. y GARCIA MADRUGA, Juan Antonio: 54-55).

Texto B: La doctrina del párrafo

La doctrina del párrafo, cuando se la comprende, proporciona los medios tanto para escribir bien, para exponer bien, como para leer bien y sacar provecho durante largo tiempo de las propias lecturas gracias a notas duraderas. Y el mayor servicio que se le puede prestar a un joven es enseñarle este método, tal como lo hacía Bezar durante los dos últimos cursos del bachillerato.

Se basa en un principio claro y verdadero, pero del que nos olvidamos pronto en cuanto exponemos. Es el carácter oscilante y estrecho de toda atención. La embocadura de toda atención es estrecha; hay que verter en ella el elixir gota a gota. La mente es voluble; la atención se parece a un faro que alumbra durante un segundo, y después se apaga y se vuelve a encender. Es posible que esté ligada en su ejercicio a ese movimiento de respiración que va y viene. Para hacerse comprender hay, pues, que descomponer, tanto como se pueda, decir una sola cosa a la vez. Es más, hay que repetir. Un profesor de lengua me decía que consideraba que los niños sabían una palabra cuando la habían olvidado y vuelto a aprender nueve veces. En todo caso, para expresar el propio pensamiento, hay que recortarlo y discernir ya sea los aspectos que comporta su materia, ya sea los principios implícitos que supone. Una vez conocidos estos aspectos, estos principios, hay que exponerlos uno tras otro. Es bueno ver coser mientras se trabaja; nos recuerda que todo, en el trabajo y en la vida, se hace punto por punto, según el dicho de Mme. Valmore que cita Sainte-Beuve.

La dificultad en cuestión de enseñanza, de exposición o de propaganda consiste en repetirse sin dar la impresión de que se repite: pues tanto les gusta al oído y a la mente encontrar de nuevo, bajo otra apariencia, lo que acaba de ser (tal como ocurre con las rimas), cuanto detestan el retorno de lo idéntico.[...]. Repetir de forma diversa, volver a decir de otra manera, ésta será siempre la regla del arte de hablar a los hombres.[...]

Partiendo de este punto, enseñaba a los alumnos que el secreto de todo arte de expresarse consistía en decir la misma cosa tres veces. Se la anuncia; se la desarrolla; por fin se la resume de un trazo. Después se pasa a otra idea. Y antaño mis alumnos habían hecho de mis preceptos una canción.

Se dice que se va a decir

Se ha dicho

Se dice que se ha dicho

[...] Era un precepto útil, empleado muy pocas veces, muy eficaz.

Estaba tan convencido de ello que —adivinando que el andar hacia atrás es la verdadera marcha del pensamiento, que el arte consiste en transformar las intui-

ciones en conclusiones y que lo último que hay que hallar es el pensamiento inicial— les enseñaba en primer lugar a escribir en una hoja en blanco, abajo, la frase de la conclusión. Debía empezar por: ES ASI QUE...

El procedimiento que consiste en volcar el trabajo natural de la mente a partir del fin que se quiere realizar, y después subir hasta los principios, es el que Edgar Poe recomienda y confiesa en sus páginas sobre la filosofía de la composición. Poe recuerda cómo había construido Dickens una de sus novelas: le había creado dificultades a su protagonista, componiendo así el segundo volumen. Después había escrito el primer volumen, para preparar y explicar el segundo. Y Poe hace notar que un autor debe conocer el desenlace antes de coger la pluma. (Guitton, Jean: 104-107)

Texto C: Paréntesis pedagógico

Igual que una casa se compone de piedras, una disertación se compone de párrafos.

Un párrafo es el espacio comprendido entre dos puntos y aparte. Un párrafo debe tener entre quince y veinte líneas.

¿Dónde se encuentra la cabeza del párrafo, es decir, la parte directriz y motriz? Al final. El término de un párrafo es también su objetivo y hay que poner la frase que resume su idea al final.

Esto nos sugiere el método adecuado para aprender a componer un buen párrafo. Consiste en tomar una hoja de papel en blanco y escribir en ella, tres líneas antes del final: es así que...o bien: Vemos en ello que..., digamos que..., concluyamos que..., entonces..., podemos decir entonces que..., en suma..., en resumen..., en una palabra..., resumamos..., nadie negará que..., se nos admitirá que...Esta fórmula llamará a la conclusión del párrafo: frase lapidaria, destacada, sencilla, clara, brutal a veces, también a menudo paradójica. En función de esta frase construiremos lo demás.

La introducción del párrafo debe depender de su conclusión. La frase introductoria anuncia lo que viene después: Acabamos de ver que...Veamos ahora si...(Guitton, Jean: 108)

Texto D: Notas y párrafos

Resumir y desarrollar son las dos fases de una misma operación, al igual que la aspiración y la espiración son los dos momentos del acto de la vida. Se debería acostumbrar a los principiantes a hacer juntas estas dos operaciones según el consejo que daba Taine a su sobrina Chevrillon:

“He aquí —le decía— el procedimiento que me resulta más útil para escribir, y sobre todo para volver a escribir, para convertir en una obra definitiva un esbozo demasiado cargado, un poco frondoso y deshilvanado. Compongo la tabla analítica de las materias (la que está al principio de cada uno de mis capítulos) y la hago no al empezar o al haber terminado, sino a medida que escribo, después de cada punto y aparte o párrafo, en una línea que procuro que sea el resumen más exacto y más preciso posible. Hay que intentarlo varias veces antes de encontrar esa línea que resuma; pero una vez hallada nos muestra en el párrafo el sobrante que hay

que quitar, los huecos que hay que tapar, los errores contra la lógica, contra la claridad, contra el orden: en efecto, todo debe converger hacia el resumen. Además este resumen os sugiere los resúmenes del párrafo siguiente, y todos estos resúmenes juntos os proporcionan lo más esencial del capítulo siguiente.”

Esto explica bien el mérito de un resumen, que no consiste tanto en daros la sustancia de lo que ya habíais pensado como en orientaros hacia lo que vais a pensar; el buen resumen es un instrumento de investigación.

(GUITTON, Jean: 114-115)

Texto E: Elogio del resumen

Todos hemos padecido resúmenes mal hechos o hemos sufrido por llegar a ciertos textos sólo a través de un resumen. Y hemos odiado la escuela cuando nos obligaban a hacer resúmenes. Sin embargo los resúmenes son como el estudio de memoria: por sí solo no basta y molesta. ¡Pero cuidado con no aprender textos de memoria! Estudiar de memoria mantiene la memoria en ejercicio y permite que un texto que amamos nos acompañe durante largo tiempo. Más aún, nos permite también descubrir, años después, que un texto que nos hicieron estudiar de memoria podía y debía ser amado.

El resumen tiene dos funciones, una para quien lo hace y otra para quien lo lee. Pienso que hacerlo es mucho más importante que leerlo. El arte del resumen es importante y muy útil, y se aprende haciendo muchos resúmenes. Hacer resúmenes enseña a condensar las ideas. En otras palabras enseña a escribir. Al terminar la universidad seguí un curso para comentaristas de televisión y nuestro monitor, Pier Emilio Gennarini, nos ponía frente a una pantalla en la que transcurría un trozo de noticiario mudo. Teníamos en las manos el texto de una agencia de noticias. Como primer ejercicio, suponiendo que el trozo filmado fuera de dos minutos, debíamos escribir un resumen de la noticia que durara un minuto y medio. El segundo ejercicio consistía en decir las mismas cosas en un minuto. Y en la tercera prueba no podíamos ir más allá del medio minuto. Algo se perdía, naturalmente, pero el arte del resumen consiste también en eso, en saber qué se puede pasar por alto y en reconocer que algo que se dice en medio minuto no es lo mismo que se ha dicho en dos minutos, por lo cual es necesario decidir qué es lo verdaderamente importante, central.

Otro ejercicio que me ha servido de mucho consistió, en los años cincuenta, en escribir muchas y muy breves fichas bibliográficas para la Revista de Estética. Hice centenares de ellas. Fue una experiencia que me sirve todavía hoy, incluso en este momento en el que se me pide que escriba una reflexión sobre el resumen en el espacio de dos cuartillas. Se podría escribir un tratado sobre el argumento. Pero es necesario escoger.

Un tipo especial de resumen es el de una novela. Es evidente que no se puede resumir toda la trama. Escoger no sólo significa seleccionar los hechos, sino también pronunciar implícitamente un juicio crítico. Por tanto, el resumen de una novela no es nunca un caso de simple información: es un acto crítico. Una vez Francis Fergusson dijo que el resumen de Edipo Rey era: “Busquen al culpable”. No está mal, se sobreentiende hasta la interpretación freudiana.

De ello se deduce, para el lector de resúmenes, que el resumen de una novela no servirá jamás para saber algo sobre la novela, sino para saber algo sobre el

crítico que la resume. Aunque a veces un buen resumen puede decir más sobre una novela que un libro de doscientas páginas. Depende.

Trataré de dar ejemplos de algunos resúmenes posibles del Ulises de Joyce. El primero es el que aparece, en dieciséis líneas mecanografiadas, como se había solicitado, entre las muestras que siguen a este artículo. Me he planteado el problema de decirle a alguien que no lo sepa en qué sentido el Ulises es una novela en la que la trama es en gran parte mero pretexto. Pero hubiera podido hacer un resumen totalmente distinto, con fines no didácticos. Por ejemplo: "Partido a la metafísica búsqueda de un hijo, judío dublinés sensual y bullanguero, mete un amante en la cama de su insatisfecha mujer". O bien: "La vida cotidiana en Dublín, ciudad-universo, vista en parte desde fuera y en parte desde dentro a través de la cabeza de tres personas". O este otro: "El mito homérico revisitado en clave pequeño-burguesa, o sea que nuestra épica no puede vestir sino de chaqué y sombrero hongo, y no sabemos quién nos espera en Itaca". Último: "Un joven que filosofa, un hombre que quisiera hacer el amor, una mujer que lo hará, pero mientras ellos piensan, quien de veras hace el amor es el lenguaje". Parecen reclamos de cartelera de películas con tres círculos y tres estrellas. Sin embargo, contienen una interpretación, una indicación de lectura, en absoluto frívola.

(Eco, Umberto)

Texto F: El libro

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.

En Cesar y Cleopatra de Shaw, cuando se habla de la Biblioteca de Alejandría se dice que es la memoria de la humanidad. Eso es el libro y es algo más también, la imaginación. Porque, ¿qué es nuestro pasado sino una serie de sueños? ¿Qué diferencia puede haber entre recordar sueños y recordar el pasado? Esa es la función que realiza el libro. [...]

Sobre el libro han escrito de un modo tan brillante tantos escritores. Yo quiero referirme a unos pocos. Primero me referiré a Montaigne que dedica uno de sus ensayos al libro. En este ensayo hay una frase memorable: No hago nada sin alegría. Montaigne apunta a que el concepto de lectura obligatoria es un concepto falso. Dice que si él encuentra un pasaje difícil en un libro, lo deja; porque ve en la lectura una forma de felicidad.

Recuerdo que hace muchos años se realizó una encuesta sobre qué es la pintura. Le preguntaron a mi hermana Norah y contestó que la pintura es el arte de dar alegría con formas y colores. Yo diría que la literatura es también una forma de la alegría. Si leemos algo con dificultad, el autor ha fracasado. Por eso considero que un escritor como Joyce ha fracasado esencialmente, porque su obra requiere un esfuerzo.

Un libro no debe requerir un esfuerzo, la felicidad no debe requerir un esfuerzo. Pienso que Montaigne tiene razón. Luego enumera los autores que le gustan. Cita a Virgilio, dice preferir las Geórgicas a la Eneida; yo prefiero la Eneida, pero

eso no tiene nada que ver. Montaigne habla de los libros con pasión, pero dice que aunque los libros son una felicidad, son, sin embargo, un placer lánguido.

Emerson lo contradice —es el otro gran trabajo sobre los libros que existe—. En esta conferencia, Emerson dice que una biblioteca es una especie de gabinete mágico. En ese gabinete están encantados los mejores espíritus de la humanidad, pero esperan nuestra palabra para salir de su mudez. Tenemos que abrir el libro, entonces ellos despiertan. Dice que podemos contar con la compañía de los mejores hombres que la humanidad ha producido, pero que no los buscamos y preferimos leer comentarios, críticas y no vamos a lo que ellos dicen.

Yo he sido profesor de literatura inglesa, durante veinte años, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Siempre les he dicho a mis estudiantes que tengan poca bibliografía, que no lean críticas, que lean directamente los libros; entenderán poco, quizá, pero siempre gozarán y estarán oyendo la voz de alguien. Yo diría que lo más importante de un autor es su entonación, lo más importante de un libro es la voz del autor, esa voz que llega a nosotros.

Yo he dedicado una parte de mi vida a las letras, y creo que una forma de felicidad es la lectura; otra forma de felicidad menor es la creación poética, o lo que llamamos creación, que es una mezcla de olvido y de recuerdo de lo que hemos leído.

Emerson coincide con Montaigne en el hecho de que debemos leer únicamente lo que nos agrada, que un libro tiene que ser una forma de felicidad. Le debemos tanto a las letras. Yo he tratado más de releer que de leer, creo que releer es más importante que leer, salvo que para releer se necesita haber leído. Yo tengo ese culto del libro. Puedo decirlo de un modo que puede parecer patético, y no quiero que sea patético; quiero que sea como una confidencia que les realizo a cada uno de ustedes; no a todos, pero sí a cada uno, porque todos es una abstracción y cada uno es verdadero.

Yo sigo jugando a no ser ciego, yo sigo comprando libros, yo sigo llenando mi casa de libros. Los otros días me regalaron una edición del año 1966 de la Enciclopedia de Brokhouse. Yo sentí la presencia de ese libro en mi casa, la sentí como una suerte de felicidad. Ahí estaban los veintitantos volúmenes con una letra gótica que no puedo leer, con los mapas y grabados que no puedo ver; y sin embargo el libro estaba ahí. Yo sentía como una gravitación amistosa del libro. Pienso que el libro es una de las posibilidades de felicidad que tenemos los hombres.

(BORGES, Jorge Luis: 13-25)

Texto G: Notas para una teoría de la lectura

Dada su extensión, no se reproduce aquí. Consúltese en loc.cit.,(Laín Entralgo, Pedro: 197-213)

Texto H: ¿Para qué leer?

Pero con todo eso, ¿qué sacamos? ¿Para qué sirve la literatura? Esta es una pregunta que a nadie se le habría ocurrido hacer en el mundo antes de que aparecieran en Grecia los grandes preguntones impertinentes. La humanidad contaba y

cantaba —sus amores, sus guerras, sus mitos— como iluminación de la vida, disfrutada y sufrida más hondamente al decirla de un modo “memorable”. La poesía no necesitaba justificación: en todo caso, ella sería la justificadora, dando una gran lección que no era código, ni reglamento ni moraleja, ni teoría científica, sino visión distanciada y ahondada del propio vivir, con su belleza y su menesterosidad, su tradición y su creencia. El totalitarismo de Platón, condenando la poesía como “mala educación” para los guardianes de su férrea ciudad ideal, y reduciendo, con la típica mala fe de su Sócrates, la “inspiración” a imbecilidad de un portador de efluvios sobrenaturales, creó la necesidad de una coartada que excusara el arte del lenguaje —el arte de la pintura, mera copia de copia de las Ideas, tenía más difícil salvación—. Aristóteles, muy a lo médico, justificó homeopáticamente la tragedia: en ella, el terror y la lástima nos purgan de semejantes pasiones. La poesía, desde los latinos, será “instruir deleitando” (instruir en sentido moral), “mezclar lo útil a lo dulce”, poner miel en los borde del vaso de la amarga medicina de la verdad —como dice Lucrecio en su gran poema didáctico. En vano, por ejemplo, el Arcipreste de Hita caricaturizaría ese supuesto, al presentar sus picardías: el Renacimiento, si en algo modifica ese axioma, es añadiendo más pretensión científica en la literatura, sin rebajar su moralismo. Incluso en nuestro tiempo, las pretensiones de cinismo de la literatura —desde Rousseau a Joyce y otros posteriores y menores— también implican una justificación en cuanto análisis positivo, información objetiva; la gran lección de la realidad total. Pero basta que se plantee la cuestión como una exploración científica para que la literatura pierda su razón de ser: en vez de leer novelas sociales, más vale leer tratados de economía y de política, si se trata de informarse y de corregir el mundo. El adicto de la literatura no siente necesidad de excusas ni motivos para leer: es para él como amar, como hablar. Para él, las “teorías de la literatura” —formalista, psicoanalista, marxista, estructuralista— pertenecen al tipo de libros que resulta una pérdida de tiempo leer, si es que no un estorbo o una interferencia. Él sabe que no hay una lectura correcta, ni aun para una sola persona. A la larga, llegará, si le dejan, a establecer un criterio práctico: los libros se le dividirán en dos clases, los que no vale la pena terminar y los que deseará releer en el porvenir. Pues en la relectura el libro irá cambiando, en parte porque él cambia, y así lo verá en el libro, mejor que en ninguna otra cosa: en unos casos, el libro se va ahondando y enriqueciendo con los años: en otros casos, caduca y muere, y quizá se prefiere no recordarlo, o quizá deja una estampa que respetar. Yo no querría releer ahora *Ivanhoe* de Walter Scott, por piedad y por no romper la lírica y tierna memoria de mi lectura infantil: ahora mismo, mientras escribo, tengo a mano los *Recuerdos de la casa de los muertos*, de Dostoyevski, que me estremecieron de muchacho, y no sé si me atreveré a releerlos.

Pero la más intensa compañía que nos va haciendo la literatura a lo largo de la vida es la permanencia de la poesía en la memoria, en parte borrosa, en parte resonando en versos y aun en poemas enteros. Con el paso de los años, nuestra antología mental se va reduciendo —entran menos poemas, se descartan o se olvidan más—, pero los versos que quedan se van haciendo estribillos de la vida mental, las palabras que mejor nos conservan enlazados con nosotros mismos, con nuestro ayer.

Al adicto de la literatura, la pedante cuestión de “literatura y conocimiento” le parece sin sentido; él sabe que la tensión de la palabra está entre su sentido inevitablemente común y universal y la pretensión poética de decir y eternizar aquello único en aquel momento y aquel sitio,

aquellas ropas chapadas
que traían.

Cuando Proust toma unas migas de magdalena mojadas en infusión de tila, se le ilumina el alma, sin saber al principio por qué: al fin comprende que es porque ha repetido una costumbre de su niñez, y eso le trae el alma de entonces. Los turistas que hoy llegan en autocares a Issy (Combray) y compran una magdalena, y se la toman con la infusión debida, no perciben absolutamente nada: lo que hizo Proust fue dar un ejemplo de algo que nos puede pasar a todos. Pero ¿nos interesa leerle como psicólogo, como un Pavlov lírico? No: la universalidad del mecanismo psicológico en él se hace lírica, a la vez única y de todos, compartible como experiencia nuestra —en la lectura, no en la magdalena— porque está dicha poéticamente. Aunque la Recherche, que empieza pareciendo novela, acaba revelándose más bien reflexión teórica, al acabar en *Le temps retrouvé*, es siempre poesía, literatura, porque es “canción de palabras”, lenguaje en melodía irremplazable e iluminadora.

La literatura, pues, no sirve para nada y, sin embargo, para quien la disfruta es, como dice el mismo Proust, “la verdadera vida”, la posesión más honda de sus días y su mundo. Para quien la disfruta: en el origen y durante milenios, no cabe duda de que toda la humanidad la disfrutaba, unos más, otros menos. Ahora son pocos quienes la disfrutan —y a quienes no, habría que dejarles en paz, sin hacérsela obligatoria, deber de cultura-. Sobre eso volveremos al final de este trabajo: por ahora, atribuyámosle las palabras de la Gelasia cervantina:

Libre nací y en libertad me fundo.

(VALVERDE, J. M.:56-61)

Texto I: La lectura bárbara

Leer mal un texto es la cosa más fácil del mundo; la condición indispensable es no ser analfabeto. Una vez superada esta etapa, más cívica que intelectual, las posibilidades que se ofrecen para dismantelar, tergiversar e interpretar erróneamente una frase, una página, un ensayo o un libro son no diré infinitas, pero sí numerosísimas. No pretendo agotarlas ni clasificarlas, tareas destinadas a eruditos pacíficos o a hombres seguramente geniales. Me conformo con enumerar algunas variedades exponiéndolas no por su rareza sino por su recurrencia. Nada de cisnes negros ni de tréboles extraños; más bien perros callejeros que trotan en grupo.

Abundan, por ejemplo, quienes reducen la lectura a la búsqueda nerviosa de la “conclusión”, único sitio en el que se detienen, señalándola, por lo general, con algunas rayas victoriosas. La idea subyacente debe ser sin duda la de que todo el resto es un simulacro de argumentaciones y pruebas, una hojarasca inútil sin ninguna conexión con el final. Como si fuésemos las víctimas de un ritual tedioso que obliga a escribir páginas y más páginas antes de llegar a las cinco o seis frases esenciales. Por consiguiente, sólo los ingenuos o los primerizos pierden el tiempo leyendo cuidadosamente todas y cada una de las palabras, sólo ellos postulan la quimera de que la conclusión se apoya en alguna otra parte. Almas blancas que deletrean con cuidado temerosas de saltarse un renglón. El texto —déjense de cuentos— no es una estructura verbal interdependiente y compleja e interdependiente; es una mera excusa para introducir el párrafo

clave. Imagino que esta visión degradada de la lectura es propia de quien está obligado a consumir la prosa burocrática, los innumerables informes, los proyectos, las disculpas, las peticiones. En ese remolino de letras quizá no haya otra manera de sobrevivir. Unos más, otros menos, todos hemos remado en esa galea y todos aprendimos a usar el famoso lápiz rojo. El desastre sobreviene cuando esos hábitos no son conscientes y actúan sobre un escrito que no se propone pedir un aumento o solicitar un préstamo o esbozar la solución de aquel problema tan espeluznante y tan urgente. Cuando eso sucede, se practica una lectura primitiva e injusta disfrazada de eficacia y malicia y cuyo resultado es una triste comedia de equivocaciones, sorpresas y altanerías. Lectores mediocres para quienes el universo es una oficina y una página siempre es un oficio.

También existe el vicio contrario: leer las seis o siete primeras líneas y creerse autorizado a adivinar lo que sigue. Aquí opera de nuevo una imagen complaciente de sí mismo: la de una persona tan avezada en el mundo de las ideas que las primeras disposiciones tácticas son suficientes para prever todas las etapas sucesivas. Como un matemático que frente a unos axiomas supiera instantáneamente cuáles son los teoremas que pueden derivarse. Esa vanidad, en el fondo se mezcla con una actitud pasiva y escéptica ante la labor cultural, una actitud que goza la posibilidad de que no haya nada nuevo bajo el sol. Segrega su egoísta y minúscula profecía amparado en la ilusión de que ya ha visto ése y cualquier otro espectáculo.

Muchas veces, sin embargo, la mala lectura es la consecuencia de la popularidad que alcanzan ciertos géneros. Cada cultura tiene sus preferidos. Entre nosotros se reparten los favores —apenas exagero— el Libro de Texto y el Testimonio. Los dos contribuyen a configurar lo que podríamos llamar la “Retórica del Texto Valioso”, la cual codifica las propiedades que debe reunir un trabajo para que sea considerado importante., significativo, comprensible. [...]

El lector, aturdido por esos testigos y educado en esos compendios, se acostumbra a asociar ciertos temas con unos procedimientos estilísticos definidos.[...]

El lenguaje no es la única víctima. La principal es el lector que ha sido adiestrado en el reconocimiento de unas cuantas fórmulas pobretonas y monótonas. Le han enseñado una retórica escuálida que lo separa a la vez de la estética y de la crítica. Un lector que cae en un mar de perplejidades si el ensayo y el libro se apartan un milímetro del sonsonete habitual; un lector, por consiguiente, que se escandaliza con demasiada facilidad. Un lector a quien le han cerrado muchas puertas. La lectura bárbara a la que está encadenado es, en definitiva, la reducción del lenguaje a registros mínimos y clasificados. Pero un lenguaje amputado corresponde siempre a un pensamiento trunco.

Texto J: ¿Cómo leer poesía?

No hay receta posible. Cada lector es un mundo, cada lectura diferente. Nuevas aguas corren tras las aguas, dijo Heráclito, nadie embarca dos veces en el mismo río. Pero leer es otra forma de embarcarse: lo que pasa y corre es nuestra vida, sobre un texto inmóvil. El pasajero que desembarca es otro: ya no vuelve a leer con los mismos ojos.

La estadística, el psicoanálisis, la historia, la sociología, el estructuralismo, la glosa, la exégesis, la documentación, el estudio de fuentes, de variantes, de

influencias, el humor, el marxismo, la teología, la lingüística, la descripción, la traducción, todo puede servir para enriquecer la lectura. Un poema se deja leer de muchos modos (aunque no de cualquier modo: el texto configura el mundo de lecturas que admite). Cada método especial da ojos para esto o aquello que pone de relieve. Pero una vez que el método se convierte en receta, en vez de enriquecer la lectura, la reduce a ejercicio estadístico, sociológico, etc. Leer de muchos modos, renunciando a las recetas, pero aprovechando los “ojos” que dan los métodos conocidos (y otros que se pudieran inventar) puede ser otro método: el de leer por gusto.

Cuando se lee por gusto, la verdadera unidad “metodológica” está en la vida del lector que pasa, que se anima, que actúa, que se vuelve más real, gracias a la lectura.

¿Cómo leer poesía? Embarcándose. Lo que unos lectores nos digamos a otros puede ser útil, y hasta determinante. Pero lo mejor de la conversación, no es pasar tal juicio o receta: es compartir la animación del viaje.

(Zaid, Gabriel:55)

Texto K: En una noche oscura

Unas recientes conversaciones entre escritores y críticos han vuelto a poner sobre el tapete una cuestión erizada de espinas: la de si la obra literaria contiene un sentido único —aunque tal vez oculto— o, por el contrario, es plurisignificativa y está disponible para que cualquier lector la interprete a su modo. En el primer caso, la misión del crítico reside en dilucidar cuál es ese sentido único; en el segundo supuesto, el crítico es un lector más —si bien especialmente capacitado—, y sólo puede aspirar a añadir otra interpretación de la obra a las ya existentes. La “creación de sentido” corresponde al lector. De ahí que algunos hayan llegado a concederle una importancia desmesurada, hasta el punto, de olvidar que, antes que cualquier lector, el texto tuvo un autor que, muy probablemente, lo escribió con la intención de decir algo. Hay que volver a afirmar esto, por elemental y perogrullesco que resulte, en vista de que, con el fragor de las discusiones, unos cuantos pugnaces contendientes parecen haberlo olvidado.

Sin embargo, lo que suceda en los campos de batalla de los teóricos afecta muy poco —por fortuna— a la plácida existencia del lector medio, al cual un poema, o una novela, le interesan si le sirven de entretenimiento o le conmueven, si le ofrecen mundos ajenos con los que identificarse; si puede, en suma, inscribir tales creaciones en su propia vida y enriquecerla. Su lectura es, por consiguiente, una lectura interesada: busca en el texto algo que le resulte afín, cercano a sus preocupaciones, y no le inquieta en absoluto coincidir con una interpretación canónica o mayoritaria, en el caso de que exista. A fin de cuentas, ¿para qué sirve la literatura si no podemos alimentar con ella nuestra imaginación y hallar en sus páginas múltiples voces solidarias? Tanto el crítico que persigue en el texto el “sentido único”, que presumiblemente le dio el autor, como el que niega la existencia de tal posibilidad, nada tienen que ver con la actitud real de la inmensa mayoría de los lectores, que no buscan en la obra literaria un objeto estético, sino resonancias emotivas e intelectuales.

Hace unas semanas hablé de fray Luis de León en una Universidad alemana, ante un auditorio compuesto por alumnos y profesores de español. Un coloquio

final y algunas conversaciones posteriores recayeron insistentemente sobre el proceso inquisitorial y el encarcelamiento del fraile agustino. Muchos querían calibrar en qué medida había repercutido la penosa experiencia carcelaria en la poesía de fray Luis. Les importaba esta poesía como expresión serena de un espíritu conturbado por la injusticia, la intolerancia y la delación. Intenté rectificar moderadamente aquella visión parcial, pero ¿cómo conseguirlo? Estábamos en Una Universidad de Alemania oriental, recientemente trasladada a un amplísimo edificio de seis plantas que hasta hace tan sólo unos meses fue sede de la Stasi, la tenebrosa policía política cuya simple mención provoca todavía hoy algún sobresalto y no poco resquemor. No deja de ser un magnífico síntoma que el antiguo cuartel general de la Stasi albergue hoy una Universidad. Pero la historia no se borra de un plumazo. Hace falta tiempo para que otras situaciones se superpongan a las anteriores y vayan difuminando su recuerdo. Por el momento, no puede resultar extraña la visión —y la enseñanza— que aquellos alumnos jóvenes y no pocos profesores maduros planteaban al hablar de fray Luis de León, cuya “región luciente” y cuyo cielo “de innumerables luces adornado” se les antojaban inequívocos símbolos de la libertad. Como hubiera dicho Unamuno, aquél era “su” fray Luis, más cercano, más “suyo” que cualquier otro que se les pudiera proponer.

Concluido el acto, unos amigos se empeñaron amablemente en darme un paseo por la zona. En un radio de pocos kilómetros se encuentran lugares tan decisivos en la cultura alemana como Halle, Leipzig, Jena o Weimar. A media tarde —en el cielo, ya noche cerrada—, una inoportuna y feroz tormenta nos aconsejó buscar refugio. Entramos en un pueblecito cuyo nombre no llegué a saber, cerca de Altenburg. Una luz débil se filtraba por los ventanales de lo que parecía una pequeña iglesia, y decidimos que aquél era lugar más resguardado que el heroico Trabant en que viajábamos, lleno de goteras por todas partes. Al entrar en la iglesia descubrimos, pegado a la pared lateral, un gran mural confeccionado con dibujos y fotografías pegadas a una enorme cartulina blanca, todo ello presidido por un letrero con caracteres góticos: “400 Todestag des heilligen Johannes vom Kreuz”. Nos acercamos a examinarlo. Se trataba de un conjunto de postales e ilustraciones, con sus correspondientes leyendas al pie, que hilvanaban esquemáticamente lugares y etapas de la vida de San Juan de la Cruz: vistas de Fontiveros, de Medina del Campo, de Salamanca y de Toledo, junto a una fotografía del sillón utilizado por el poeta en Beas, explicaciones diversas y algunas estrofas traducidas del “Cántico espiritual”, convertido en “geistliche Gesang”. Estábamos, sin duda, en una iglesia de carmelitas. Pronto nos lo confirmó un fraile anciano que se acercó a nosotros, atraído por nuestros cuchicheos y maravillado de que unos españoles hubieran ido a parar a aquel lugar recóndito. No hablaba nuestra lengua, pero afirmó haber leído las obras de “Johann vom Kreuz” y comenzó a recitar en español, acompañado por el leve chisporroteo de los cirios que lanzaban destellos sobre un altar cercano: “En una noche oscura, / con ansias, en amores inflamada...” Era sobrecogedor y —¿por qué no decirlo?— emocionante escuchar los versos de San Juan con fonética teutona resonando profundamente en el silencio de aquella iglesia perdida mientras fuera arreciaba la lluvia. El fraile aseguró que muchos de sus feligreses conocían la traducción de la “noche oscura” al dedillo. No era una casualidad, y ni siquiera podía atribuirse a motivos estrictamente piadosos. “Para nosotros —llegó a decir—, la noche oscura era como el tiempo que hemos vivido; como en la canción de San Juan, la fe y el amor podían salvarnos. Incluso en medio de la noche

más oscura es posible encontrar el camino de la felicidad.”

Tampoco este entendimiento de la poesía de San Juan era muy ortodoxo. El gran místico, el poeta asombroso y genial se veía reducido a un metaforizador, sin duda espiritual, pero de vuelo corto. Y sin embargo, de este modo había prestado servicio, por encima del tiempo y del espacio, a una comunidad cohibida y amedrentada. Unos cuantos seres humanos, tal vez sin especiales conocimientos teológicos ni estéticos, se habían sentido confortados y acompañados por los versos del frailecico de Fontiveros. Eso era lo que contaba. Había que rendirse a la evidencia y aceptar la portentosa enseñanza de la “Noche oscura” en aquella noche oscura y lluviosa de un pueblecito alemán.

(SENABRE, Ricardo)

Texto L: ¿Humanizan las humanidades?

El último punto que quiero tocar es el más difícil de enunciar, incluso de manera provisional. No sabemos si el estudio de las humanidades, de lo más noble que se ha dicho y pensado, contribuye, en efecto, a humanizar. No lo sabemos; e indudablemente hay algo terrible en dudar de si el estudio y el placer que encuentra en Shakespeare hacen a un hombre capaz en menor grado de organizar un campo de concentración. Hace poco uno de mis colegas, un eminente erudito, me preguntaba, con sincera perplejidad, por qué alguien que quiere entrar en una facultad de literatura inglesa ha de referirse con tanta frecuencia a los campos de concentración; qué tienen que ver con el tema. Tienen mucho que ver, y antes de seguir enseñando debemos preguntarnos: ¿son humanas las humanidades? Y si lo son, ¿por qué fracasaron cuando llegó el holocausto?

Por los menos es posible que nuestra emoción ante la palabra escrita, ante el detalle del texto remoto, ante la vida del poeta muerto hace largo tiempo, embote nuestro sentido de la realidad y de las necesidades concretas. Recordemos la plegaria de Auden ante la tumba de Henry James: “Porque la vanidad de nuestra vocación no tiene fin: intercede por la traición de todos los intelectuales.” Como esto es cierto, nuestra esperanza debería ser precaria pero tenaz y modestas nuestras pretensiones de importancia, por más que las recalquemos en todo momento. Creo que la gran literatura está llena de la gracia secular que el hombre ha obtenido de su experiencia y de gran parte de la cosecha de verdad comprobada de que dispone. Pero a los que desafían, a quienes se interrogan sobre la oportunidad de mi vocación debo, más que nunca, escucharlos escrupulosamente. En resumen, debo estar constantemente dispuesto a responderles y a responderme a mí mismo a la pregunta: ¿Qué quiero hacer? ¿En qué se ha fracasado? ¿Existe siquiera la posibilidad del éxito?

Si no hacemos que nuestros estudios humanistas sean responsables, es decir, si no hacemos distinción en nuestra distribución del tiempo y del interés entre lo que tiene primordialmente una importancia histórica o particular y lo que no es más que la presión de la vida corriente, entonces las ciencias efectivamente harán valer sus exigencias. La ciencia puede ser neutral. En ello consiste tanto su esplendor como su limitación y es una limitación que en última instancia convierte a la ciencia casi en algo trivial. La ciencia no puede ponerse a decirnos cómo se implantó la barbarie en la moderna condición. No puede enseñarnos a salvar las cosas que nos importan por más que haya contribuido a hacer más precisa e inmediata la amenaza sobre ellas. Un gran descubrimiento de física o

de bioquímica puede ser neutral. Un humanismo neutral, o es un artificio pedante o es un preludio de lo inhumano. No puedo expresarlo de un modo más exacto o con una fórmula más sucinta. Es una cuestión de seriedad y de riesgo emocional, la convicción de que la enseñanza de la literatura, en el caso de que sea posible, es un oficio sumamente complicado y peligroso, puesto que se sabe que se tiene entre las manos lo que hay de más vivo en otro ser humano. De forma más negativa, supongo que esto quiere decir que no se deberían publicar trescientas páginas sobre un autor del siglo XVI o XVII sin pronunciarse sobre si hoy día vale o no la pena su lectura. O como dijo Kierkegaard de forma memorable: "No vale la pena recordar un pasado que no puede convertirse en presente".

Enseñar literatura como si se tratara de un oficio superficial, una rutina profesional, es peor que enseñarla mal. Enseñarla como si el texto crítico fuera más importante, más provechoso que el poema, como si el examen final fuera más importante que la aventura del descubrimiento privado y la digresión apasionada, es lo peor de todo. Kierkegaard hizo una distinción cruel, pero no nos vendría mal tenerla en cuenta cuando entremos a un salón a dar una conferencia sobre Shakespeare, sobre Coleridge o sobre Yeats: "Hay dos caminos", dijo, "uno es sufrir; el otro es convertirse en profesor de lo que el otro sufre".

En *Practical Criticism* de I. A. Richards, leemos lo siguiente: "La cuestión de creencia o incredulidad, en el sentido intelectual, no se presenta nunca si estamos leyendo bien. Si desgraciadamente se presenta, ya sea por culpa nuestra o la del poeta, por el momento hemos dejado de leer y nos hemos transformado en astrónomos, o en teólogos, o en moralistas, en personas dedicadas a una actividad completamente distinta." A lo cual habría que responder: "No: nos hemos transformado en hombres." Leer la gran literatura como si ésta no nos afectara, ser capaces de contemplar impertérritos el discurrir del día tras haber leído el Canto LXXXI de Pound, equivale, más o menos, a hacer fichas para el catálogo de una biblioteca. A los veinte años, Kafka escribía en una carta: "Si el libro que leemos no nos despierta, como un puño que nos golpeará en el cráneo, ¿para qué leemos? ¿Para que nos haga felices? ¡Dios mío! También seríamos felices si no tuviéramos libros y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos dejan profundamente angustiados, como la muerte de alguien a quien queremos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de alpinista que rompa el mar helado que tenemos dentro."

Los estudiantes de literatura inglesa, de cualquier literatura, deben preguntar a quienes les enseñan y deben preguntarse a sí mismos si saben, y no sólo de carrerilla, lo que Kafka quería decir.

(STEINER, George:48-50)

Texto M: Libros esenciales en nuestras vidas

La influencia de un libro depende de nuestro estado mental en el momento de la lectura. Cuanto más formada esté nuestra personalidad y más afinados en nuestro modo de pensar y vivir estemos, menos capacidad para cambiarnos poseerán los libros. Dado que nuestra personalidad determina la elección de libros y lo que extraemos de su lectura, con toda probabilidad leeremos aquellos que coincidan con nuestros valores y nuestras preferencias. Lo atestigua el

hecho de que la mayoría de la gente lee aquellos libros y publicaciones periódicas que se ajustan a sus valores, y refuerzan su punto de vista. Un libro, una revista o un periódico que sustente ideas contrarias a las nuestras seguramente tendrá para nosotros poco o ningún atractivo. Y si llegamos a leerlos, nuestras mentes estarán cerradas a su mensaje. Por tanto, a muchos libros les negamos la oportunidad de alterar opiniones sólidamente formadas.

A lo largo de la vida podemos leer libros por placer o para obtener información, excitando y a la vez satisfaciendo nuestra curiosidad, pero sólo en ciertas épocas de nuestras vidas los leemos con la esperanza de que nos influyan, nos guíen, resuelvan acuciantes problemas. Ocurre sobre todo cuando atravesamos una crisis o experimentamos turbios procesos internos. Entonces, un libro puede influir en nuestro ser, mientras que el mismo libro en otro período más estable de nuestra vida tendría muy poca ascendencia sobre nosotros. Así pues, todo depende de la fase de desarrollo personal en que nos encontremos cuando lo leemos. Muy pocos libros serán capaces de producirnos el mismo placer a lo largo de toda la vida, y si esto ocurre, a distintas edades experimentaremos un placer muy diferente.

Una de las mejores maneras de comprobar cuánto hemos cambiado y, esperamos, crecido a través de los años es releer libros que en otro tiempo fueron muy significativos para nosotros. Esta experiencia fue tan valiosa en la comprensión de mi propio desarrollo que, cuando impartía psicología a estudiantes universitarios, les alenté a releer los libros que en cierto momento les habían encantado. Sus deberes consistían en comprender por qué les gustaron y por qué ya no, o no en el mismo grado. Les sorprendió que de esta manera fueran capaces de reconocer el cambio y meditar sobre sus causas. Nuestra reacción ante la lectura está más en función de lo que sucede en nuestro interior que del contenido del libro.

(BETTELHEIM, Bruno: 93)

Texto N: Fraternidad con la naturaleza

Vivimos no sólo un fin de siglo sino de un período histórico. ¿Qué nacerá del derrumbe de las ideologías? ¿Amanece una era de concordia universal y de libertad para todos o regresarán las idolatrías tribales y los fanatismos religiosos con su caudal de discordias y tiranías? Las poderosas democracias que han conquistado la abundancia en la libertad, ¿Serán menos egoístas y más comprensivas con las naciones desposeídas? ¿Aprenderán éstas a desconfiar de los doctrinarios violentos que las han llevado al fracaso?

Y en esta parte del mundo que es la mía, América Latina, y especialmente en México, mi patria, ¿alcanzaremos al fin la verdadera modernidad, que no es únicamente democracia política, prosperidad económica y justicia social, sino reconciliación con nuestra tradición y con nosotros mismos?

Imposible saberlo. El pasado reciente nos enseña que nadie tiene las llaves de la historia. El siglo se cierra con muchas interrogaciones. Algo sabemos, sin embargo: la vida en nuestro planeta corre graves riesgos. Nuestro irreflexivo culto al progreso y los avances mismos de nuestra lucha por dominar a la naturaleza se han convertido en una carrera suicida. En el momento en que comenzamos a descifrar los secretos de las galaxias y de las partículas atómicas. los

enigmas de la biología molecular y los del origen de la vida, hemos herido en su centro a la naturaleza. Por esto, cualesquiera que sean las formas de organización política y social que adopten las naciones, la cuestión más inmediata y apremiante es la supervivencia del medio natural. Defender la naturaleza es defender a los hombres.

Al finalizar el siglo hemos descubierto que somos parte de un inmenso sistema —o conjunto de sistemas— que va de las plantas y los animales a las células, las moléculas los átomos y las estrellas. Somos un eslabón de “la cadena del ser”, como llamaban los antiguos filósofos al universo. Uno de los gestos más antiguos del hombre —un gesto que, desde el comienzo, repetimos diariamente— es alzar la cabeza y contemplar, con asombro, el cielo estrellado. Casi siempre esa contemplación termina con un sentimiento de fraternidad con el universo. Hace años, una noche en el campo, mientras contemplaba un cielo puro y rico de estrellas, oí entre las hierbas oscuras el son metálico de los élitros de un grillo. Había una extraña correspondencia entre la palpitación nocturna del firmamento y la musiquilla del insecto. Escribí estas líneas:

*Es grande el cielo
y arriba siembran mundos.
Imperturbable,
prosigue en tanta noche
el grillo berbiquí.*

Estrellas, colinas, nubes, árboles, pájaros, grillos, hombres: cada uno en su mundo, cada uno un mundo, y no obstante todos esos mundos se corresponden. Sólo si renace entre nosotros el sentimiento de hermandad con la naturaleza, podremos defender a la vida. No es imposible: fraternidad es una palabra que pertenece por igual a la tradición liberal y a la socialista, a la científica y a la religiosa.

(Discurso pronunciado por Octavio Paz el día 10 de diciembre de 1990, durante la cena de gala ofrecida por el Ayuntamiento de Estocolmo en honor de los Premios Nobel 1990)

Procedencia de los textos

BETTELHEIM, Bruno. *El peso de una vida. La Viena de Freud y otros ensayos autobiográficos*. Barcelona: Crítica. (1991).

BORGES, Jorge Luis. *Borges oral*. Barcelona: Bruguera. (1980).

ECO, Umberto. *Elogio del resumen*, *Quimera*, n.º 51, pp.13-15. (1980).

GUITTON, Jean. *El trabajo intelectual*. Madrid: Rialp. (1977).

LAIN ENTRALGO, Pedro. *La aventura de leer*. Madrid: Espasa-Calpe, Austral. (19642).

LEON CASCON, José Antonio y GARCIA MADRUGA, Juan Antonio. *Comprensión de textos e instrucción*, en Cuadernos de Pedagogía, 169, pp. 54-57. (1989).

PAZ, Octavio. Discurso pronunciado en la cena de gala ofrecida por el Ayuntamiento de Estocolmo a los premios Nobel (12 de diciembre de 1990), Separata del Círculo de Lectores, Barcelona, 1991. Véase ahora, recogido como "Brindis en Estocolmo", en Paz, Octavio (1992), *Al paso*, Barcelona: Seix Barral, pp. 185-187. (1991).

ROSSI, Alejandro. *Manual del distraído*. Barcelona: Anagrama. (1980).

SENABRE, Ricardo. *En una noche oscura*, A B C, 17 de febrero, pag. 3. (1992).

STEINER, George. *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial. (1990).

VALVERDE, José María. *La literatura. Qué era y qué es*. Barcelona: Montesinos, Biblioteca de Divulgación Temática/12. (1982).

ZAID, Gabriel. *La feria del progreso*. Madrid: Taurus. Véase ahora recogido también en Zaid, Gabriel (1987), *Leer poesía*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 7-8. (1982).

3499

~~FOI-041~~

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN Pedagógica

Subdirección GENERAL
de PROGRAMAS EXPERIMENTALES