

## **La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar**

**ANTONIO MENDOZA  
SATURNINO PASCUAL**

**Departamento de Didáctica de la Lengua  
y la Literatura  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

«La lectura no es una actividad inocente. Está cargada de artificio y negarse a estudiar nuestros propios modos de leer es pasar por alto una fuente principal de información sobre la actividad literaria». J. Culler, 1978, p. 185.

La reflexión de J. Culler que precede puede servirnos de punto inicial y de motivación para indagar sobre el comportamiento epistemológico y cognitivo del escolar ante los textos literarios. Y también para que, consecuentemente, valoremos la conveniencia de promover nuevos planteamientos o sugerencias didácticas en la enseñanza de esta materia, supuesto que «la lectura es un juego de adivinación psicolingüística» (F. Smith, 1973). La preocupación por la renovación metodológica para la literatura también fue apuntada por N.E. Enkvist (1954, p. 22), al concluir que «si fuera posible señalar con exactitud los rasgos textuales que provocan reacciones estilísticas en nuestro informante nativo, ello significaría añadir un arma más a nuestro arsenal de métodos educativos».

Claro está que la complejidad del hecho literario no facilita una total sistematización que nos conduzca hacia la formulación de reglas unívocas que expliquen, para lo artístico, la correlación entre estímulo y respuesta, porque en el proceso intervienen las diversas aptitudes y ac-

titudes subjetivas del lector, junto a los usos arbitrarios manifiestos en la creación y en el estilo del autor. Por tanto, inicialmente sólo nos planteamos la observación, en el ámbito escolar, de aquello que posibilite el *reconocimiento* de un texto literario; y, en segundo lugar, la determinación de los recursos, usos, formas, selecciones, etc. que se perciben como literarios, sin que con ello, aclarámoslo, replanteemos la cuestión de los rasgos de la lengua literaria. Para ello nos es preciso constatar la presencia de una *competencia literaria* a partir de los efectos que el mensaje provoca en el lector: comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...

La necesidad de esta comprobación fue preconizada por M. Bierwisch (1966, p. 52): «La poética debería elaborar una tipología de la comprensión poética» en la que apoyar su estudio<sup>1</sup>. Y por su parte, T.A. van Dijk ha precisado que, además de ocuparse de las propiedades universales de los textos literarios, la poética teórica tiene como objetivo la «descripción y explicación de la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios: la llamada *Competencia Literaria*» (1972, p. 170).

Actualmente se considera fundamental centrarse, para este estudio en la *actividad interpretante* (Thomas, 1978, p. 44), localizada dentro de una semiótica integral y en relación con la pragmática literaria: «El lector, como principio activo de la interpretación, forma parte del marco generativo del propio texto», como dijera U. Eco (1979, p. 16), o como resume M. Stubbs (1987, p. 204), «la competencia literaria supone la capacidad de comprender distintos tipos de relación semántica, entre lo que se dice y lo que se implica».

R. Ohmann (1971, p. 20), respecto a la atracción que provoca en el lector la manifestación formal del texto literario, afirmaba que «una obra literaria tiende a atraer dicha atención porque *sabemos* que es una obra literaria, en lugar de probar que es una obra literaria por atraer un tipo de atención adecuado». Tal planteamiento, ciertamente recoge la actitud que ocasionalmente algunos solemos mantener cuando no acabamos de liberarnos del aporte académico-educativo (del que no es fácil, ni posible, prescindir), al intenta estudiar la obra literaria en sí.

<sup>1</sup> Aunque, obviamente, no podrá hablarse de homogeneidad, puesto que intervienen factores humanos variables en tal proceso de comprensión. Y, por otra parte, habrá que tener en cuenta la sugerencia de Lispi (1977, p. 250): «determiner quel jugement repose sur une compréhension convenable de la littérature n'appartient pas au domaine de la poétique; ce qui lui appartient, c'est seulement d'expliquer comment se forment les jugements pertinents».

Por ello, para centrar las posibles implicaciones didácticas que derivan de una investigación de este tipo sobre el fenómeno literario, nos es preciso hacer un doble análisis paralelo: el de la obra y el de la actividad mental receptora/interpretadora, porque como dice J. Culler (1978, p. 174), en la enseñanza de la literatura su esencia queda implícita, no explícita.

Del estudio de la obra se ocupa la crítica literaria, para dar abundante justificación. Del otro aspecto, el interpretativo o de reconocimiento, tenemos planteada la pregunta de R. Ohmann (1971, p. 22):

«¿Qué es lo que sé cuando sé que cierto discurso es una obra literaria? Sus oraciones son, probablemente, oraciones de la lengua estándar. Tal vez exista algo en su situación convencional que me las clasifica como literarias».

Nuestra investigación se propone aportar algunos datos a estos planteamientos, teniendo en cuenta, con C. Segre (1985, p. 44), que la noción de individualidad del texto literario constituye un dato de partida para el lector<sup>2</sup> y, con U. Eco (1979, p. 166), que cada fábula propone su propio juego y su propia manera de proporcionar placer. Por nuestra parte nos proponemos comprobar la veracidad de estas suposiciones en el período escolar.

Nos parece necesario, inicialmente, constatar en qué casos, o en qué tipo de casos, se produce alguna atracción por el texto, aun ignorando a priori la cualidad literaria del mismo, a partir de un lector que carezca de conocimientos mínimos aprendidos sobre la materia literaria. Si esta atracción derivada del agrado por la lectura literaria se produce, el planteamiento de las metodologías propias para la aproximación y el estudio de lo literario en los primeros niveles escolares puede exigir un cambio radical respecto a la forma actual de presentar el estudio de la literatura.

En conjunto, nos planteamos una serie de cuestiones que, centradas a propósito del concepto de *competencia literaria*, nos ayuden a en-

<sup>2</sup> «Una persona culta está capacitada, en una determinada sociedad, para prever qué tipo de texto le será ofrecido como *novela, cuento, poema épico, colección de poemas líricos*, etc., y viceversa, para reconocer a simple vista o después de una rápida ojeada, una novela, un cuento, un poema, una colección de poemas líricos. Incluso las anomalías lo son respecto al uso dominante y, por lo tanto, caracterizables y catalogables».

tender el proceso de captación, comprensión e interpretación de mensajes literarios.

Conviene recordar aquí algunas reflexiones del profesor Lázaro Carreter, para quien «*hay tantas variedades de competencia literaria como lectores*», por lo que «no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal. Lo artístico es algo que está en aquel texto para aquel lector, o a la inversa, que el lector halla en aquel texto. En este sentido es inventor de la literatura (...) frente al creador» (1987, p. 169). Estas ideas, que tienen un interés relevante para nuestro planteamiento, no dejan de proyectar sombras sobre la objetividad de los procedimientos de la crítica para definir los valores literarios de una obra.

Resulta obvio que nuestro trabajo habrá de conexionar aspectos lingüísticos relacionados con la adquisición del lenguaje y, por ello, con la teoría del conocimiento y la psicolingüística, porque desde sus aportaciones teóricas y empíricas será más factible la observación del fenómeno de la captación y comprensión literarias en la edad escolar.

La importancia de la comprensión de los mensajes, más allá de su apariencia formal, ha sido constatada en abundantes estudios sobre la adquisición del lenguaje, y también en relación a los factores extralingüísticos, que intervienen en los procesos cognoscitivos con clara función de guía (Heermann, 1972 y Hartung, 1977)<sup>3</sup>. Igualmente Bruner (1971, p. 78) mantiene que «cuando hemos enclavado ya la experiencia en el lenguaje, entonces podemos introducir en la lectura de la experiencia un significado complementario siguiendo las implicaciones contenidas en las reglas del lenguaje».

Se ha señalado que en la organización o estructuración de las microestructuras se manifiestan los rasgos literarios, pero también es cierto que en la macroestructura se hace patente el efecto globalizado del texto literario. Así, de igual forma que lo contextual o paralingüístico permite atribuir una interpretación a los actos de habla, la peculiar organización de las microestructuras remiten a la enciclopedia del hablante para comprender los textos literarios. Parece indudable que la comprensión del discurso literario sigue procesos cognitivos, cuyo avance incide en el desarrollo lingüístico. Recordemos con R. Ohmann (1971,

<sup>3</sup> La adquisición de la lengua se produce por la asimilación de normas implícitas, derivadas de la experiencia de habla en situaciones comunicativas; acaso pueda hablarse de un proceso paralelo para la comprensión literaria. W. Hartung ha señalado que esa experiencia posibilita el conocimiento lingüístico y, además, la apropiación de *normas sociolingüísticas*, es decir, normas de uso, las cuales podríamos considerar extensibles hasta el uso literario (*Normen in der sprachlichen Kommunikation*, Akademie Verlag, Berlín, 1977).

p. 14) que «la localización del sistema lingüístico se da en la mente de sus hablantes. En un sentido bastante literal, las estructuras y las formas de una obra literaria sólo pueden ser formas —ser analizadas como formas— en alguna mente. De donde se sigue que el estudio literario es el estudio de las estructuras mentales y que es ilusorio el sentido de objetividad que puede obtenerse insistiendo en la obra *real*, de *fuera*, la obra en sí misma». En efecto, la psicología evolutiva y la pragmática lingüística, desde distintos campos, aportan justificaciones teóricas aplicables al enfoque cognitivo del estudio de la comprensión del mensaje literario.

Centraremos, pues, la observación de la *competencia literaria* tras considerar y tener bien presente el supuesto que «la actividad de la mente asigna significaciones a cualquier tipo de mensaje; y que los propios condicionantes (ficción, ambigüedad...) de los mensajes literarios hacen determinante el proceso *libre* de codificación» porque, como dice J. Culler (1978, p. 198), «la naturalización y los modelos culturales y literarios vuelven legibles los textos». El supuesto anterior coincide con la idea también expuesta por T.A. van Dijk (1977, p. 201), con total amplitud: «debido al principio pragmático comunicativo general del que se puede esperar que un texto sea una enunciación lingüística de una base textual correcta e interpretable y con la intención de serlo, el hablante procura buscar un significado, incluso en secuencias evidentemente inconexas o bien sin sentido». Efectivamente, en nuestras clases de literatura —quizás también, sin quererlo, en las de otra materia— hemos podido observar la actividad interpretativa del alumno, quien, frecuentemente parece creer que en los textos literarios cualquier construcción puede significar cualquier cosa; igualmente, se sirve de este fenómeno de base de acuerdo con sus propias informaciones lingüístico-literarias, su intuición y su subjetivismo estéticos.

Los modelos literarios que progresivamente ha ido conociendo, le han mostrado la posibilidad de comprender un texto gracias a sus aptitudes interpretativas, impuestas a las propias normas lingüísticas. En esa formación interpretadora habrán intervenido además los textos folklóricos, la propia expresividad y creatividad coloquial cotidiana y otros usos *retóricos* genéricos de la lengua, porque como dicen G. Lakoff y M. Jonhson (1986, p. 281), «la experiencia estética no está limitada al mundo del arte oficial, puede darse en cualquier aspecto de nuestra vida cotidiana, siempre que notamos o creamos para nosotros mismos coherencias que no forman parte de nuestro modo convencionalizado de percibir o pensar».

Por el contrario, la no comprensión competente de un texto literario puede implicar la carencia de datos e informaciones pertinentes, tanto sobre el propio sistema de lengua cuanto del saber enciclopédico específico. De forma que aquí se nos plantean tres cuestiones: a) la capacidad de reconocer un texto como literario; b) la interpretación subjetiva del texto, según la aplicación de unas normas derivadas de la competencia formal que el alumno posee; y c) la interpretación adecuada, erudita, íntegra (si es posible hablar de tal grado de captación de significado en lo artístico), resultante del desarrollo, a través del aprendizaje, de la competencia literaria<sup>4</sup>.

A partir de las concepciones de *competencia lingüística* (Chomsky, 1971) y de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972), podemos delimitar el concepto de *competencia literaria* tratado por J. Culler (1978) y por Aguiar e Silva (1980), que inicialmente había apuntado Bierwisch (1965, p. 98), como una transposición de la competencia lingüística al campo de lo literario<sup>5</sup>. La posesión de una específica competencia lingüística, junto a otros factores pragmáticos (uso, contraste con otros usos, contextualización, convencionalismos socio-culturales, experiencia de mundo, actualización de la enciclopedia del lector...) determinan la posibilidad de adquirir una particular competencia literaria.

Para Bierwisch la competencia literaria se basa en las siguientes justificaciones: 1) la competencia literaria se apoya en estructuras lingüísticas básicas y, además, en particulares fenómenos extralingüísticos; 2) se manifiesta a partir de la localización de «un algoritmo diferenciador», que funcione como gramática de *reconocimiento*, el cual se deriva de la observación sistemática de corpus específicos; y 3) la competencia literaria permite la distinción entre rasgos sintácticos, semánticos o fonéticos marcados por su regularidad, frente a un conjunto de rasgos

<sup>4</sup> Dámaso Alonso en su obra *Poesía Española. Ensayo de métodos y límites estilísticos* (1950), Gredos, Madrid, había señalado tres grados de conocimiento de la obra literaria. A saber: a) conocimiento del lector, basado en una *intuición* básica; b) conocimiento del crítico, a manera de relación pedagógica entre obra y lector; y c) conocimiento científico, o estudio y análisis de determinadas constantes, «sistematización inductiva de ciertas categorías genéricas y normas» que están presentes en muchos esquemas poéticos. Su planteamiento, como vemos, sigue teniendo vigencia.

<sup>5</sup> Aunque como bien puntualiza V.M. Aguiar, Bierwisch no planteó ni la forma de adquisición del sistema poético (SP), ni el posible tipo de este mecanismo; Bierwisch se justificó en la dificultad que el análisis de factores y variables socio-culturales imponían. Y concluye en que el lector «sólo podrá comprender las estructuras poéticas de acuerdo con el grado de adquisición del SP» (Bierwisch, 1965).

dispersos; la relación y la diferenciación de los mismos la establece, precisamente, la competencia poética.

Por su parte, J. Culler ha definido la competencia literaria como el «conjunto de convenciones para leer los textos literarios»; tales convenciones se localizarían, en parte por lo menos, en la analogía de recursos presentes en una serie de obras, las literarias precisamente, y que constituyen la conexión para interpretar el mundo ordinario por parte del lector (1978, pp. 169, 198). Es decir, en la lectura literaria opera un proceso de decodificación y comprensión que asigna valores especiales a las unidades lingüísticas, en virtud de unos convencionalismos concretos, entre los que hay que señalar: 1) el condicionante socio-cultural que permite el reconocimiento de la marca +*literario*; 2) la propia experiencia de mundo; 3) el *aprendizaje* de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad; y 4) la particular competencia literaria.

Efectivamente, cualquiera de nosotros, ante la complejidad de los textos literarios, aplicamos en nuestra actuación todos nuestros conocimientos lingüísticos y pragmáticos, como señala R. Ohmann (1971, p. 29): «Una obra literaria apela a toda la competencia de un lector en cuanto descifrador de actos de habla».

El factor *intencionalidad*, del autor y del lector, habrá de tener un peso determinante en la identificación de la literariedad del texto; esta intencionalidad habrá de ser comprendida, aunque no necesariamente compartida, por el lector al que se le impone. Ya hemos apuntado más arriba que, al decidir que nos hallamos ante un texto literario, regulamos nuestras capacidades de comprensión (en un proceso semejante al que opera al actualizar el saber gramatical frente al saber de uso, al que se refiere D. Hymes (1971) de forma que somos capaces de asignar, desplazar o connotar rasgos semióticos o dejar en suspenso abundantes reglas o normas del propio sistema en que está expresado. De igual manera, parece que el conjunto de convenciones literarias inducen conscientemente, según la apreciación de S.R. Levin, a la supresión de la credibilidad del texto, provocando la *fe poética* (1977, p. 74), aspecto que igualmente corrobora Ohmann, quien considera que el discurso literario carece de fuerza ilocutiva en condiciones normales.

El texto literario permite que sea captada su especificidad en relación al código y al uso, al contexto y a la competencia del lector. Tal es la peculiaridad de los textos percibidos como artísticos, que les permite provocar alteraciones en los procesos lingüístico-cognitivos, frente al uso cotidiano de la lengua. Como dice Lotman, (1970, p. 95), «en la estructura del texto artístico funcionan simultáneamente dos mecanismos opuestos: uno tiende a subordinar todos los elementos del tex-

to al sistema, convertirlos en una gramática automatizada, sin la cual el acto de comunicación es imposible; el otro, a destruir esa automatización y hacer de la propia estructura la portadora de la información».

Digamos, pues, que la recepción literaria está condicionada tanto por lo que dice el texto y cómo lo dice, pero también, y particularmente, por la reacción que puede provocar en el lector. De manera que su significado se le asigna en virtud de la competencia literaria, semiótica y pragmáticamente conformada.<sup>6</sup>

Tras considerar estos planteamientos teóricos y críticos que estamos comentando, podemos hablar de dos niveles de competencia literaria:

- 1) Uno primario, inicial, muy próximo al conocimiento *intuitivo* (van Dijk, 1972, p. 185), que Culler (1975, p. 127) valora muy positivamente y que permitiría señalar el exponente «literario» aun en casos de desconocimiento crítico. N.E. Enkvist ha justificado este proceso de reconocimiento con términos semejantes (1974, p. 28): «En ocasiones, los investigadores lo consiguen (el reconocimiento literario) por medios objetivos, como pueden ser los recuentos estadísticos de la frecuencia de rasgos lingüísticos en contextos limitados. Mas, por lo general, solemos hacer esas identificaciones más o menos *intuitivamente*, con la ayuda de un complejo de criterios encerrado en lo que un científico llamaría la «caja negra». El contenido de ésta puede desafiar, a simple vista, toda descripción operacional». En efecto, desentrañar estos procesos y operaciones mentales es tarea ardua, y más centrándose en escolares; por ello recurrimos a una encuesta adecuada a la madurez de los niños de nuestra escuela primaria, con el fin de apreciar los rasgos en los que se manifiesta su intuición valorativa de lo literario.
- 2) Un segundo nivel de competencia literaria, basado en el aprendizaje, la adquisición socio-cultural, es decir, en el reconocimiento consciente derivado de los modelos y contenidos de instrucción. J.J. Thomas (1978, p. 24) considera esta competencia como una *aptitud aprendida*, y estaría basada en el conjunto de datos de enciclopedia que el individuo aprende y entra de lleno ya en relación con los curri-

<sup>6</sup> Vid. A.L. Herrero (1986, p. 345): «El significado es una experiencia, como señala S. Fisch, pero esta observación, en rigor, es meramente tautológica (el significado es una experiencia de significado); su asignación es obra de una competencia, pero esta competencia no es ni lingüística (como indica Culler) ni extralingüística (Chatman), sino semióticamente constituida, dimensión pragmática de la misma producción textual».



cula escolares. Estos factores se incrementan con la intertextualidad, mediante la que el texto adquiere una nueva dimensión que lo relacione con otros grupos de producciones literarias para adquirir con ello nuevos matices de significación, así como la asignación específica de pertenencia a *un* tipo de mensajes.<sup>7</sup>

Así pues, la capacidad creadora en el uso del lenguaje, así como la utilización habitual de recursos retóricos, que ya señalara Jakobson (Lakoff y Johnson, 1986, p. 39) justifican, parcialmente, la presencia de una temprana competencia literaria intuitiva.<sup>8</sup> Por otra parte, podríamos argumentar que si un hablante es capaz de expresarse en su lengua, aun sin poseer *estudios* gramaticales (lo que no implica que carezca de *conocimientos* gramaticales, que están recogidos precisamente en su competencia lingüística), paralelamente se puede apreciar el uso literario, sin poseer estudios críticos. Indirectamente Chomsky (1972, p. 27) nos apoya esta idea, al afirmar que «un hablante nativo ha adquirido una gramática sobre la base de unos datos restringidos y deteriorados; la gramática tiene consecuencias empíricas que sobrepasan grandemente esos datos».

Gran parte de los lectores carece de una sólida formación crítica, lo que no les impide gozar de la literatura; aunque, quizás —y esto nos lo planteamos incluso como objeción—, una mayor profundización en tales conocimientos aumentará las posibilidades de valoración recreativa, cognitiva, etc., aspecto que, no obstante, no deja de parecernos subjetivo en sí mismo. Ello apunta al problema que Culler había advertido, al referirse a la dificultad de clasificar a los *lectores en competentes* o

<sup>7</sup> C. Segre (1985, p. 97): «La lengua y el estilo de cada composición poética son, en su conjunto, el resultado de una densa intertextualidad que se diferencia de hechos análogos en textos hablados y en prosa por la complicitad y, a menudo, alusividad con que ha sido realizada».

<sup>8</sup> «Hemos llegado a la conclusión de que la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción (...) Si estamos en lo cierto al sugerir que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas». Y en página 280: «La metáfora no es sólo una cuestión de lenguaje, es una cuestión de estructura conceptual y la estructura conceptual no es sólo una cuestión intelectual, implica todas las dimensiones naturales de nuestra experiencia, incluidos aspectos de nuestras experiencias sensoriales, color, forma, textura, sonido, etc. Estas dimensiones estructuran no solamente la experiencia mundana sino también la experiencia estética. Cada medio artístico elige ciertas dimensiones de nuestra experiencia y excluye otra. Las obras de arte proporcionan nuevas maneras de estructurar nuestra experiencia (...), nuevas gestalts experienciales y en consecuencia nuevas coherencias».

*menos competentes* (1978, p. 173). U. Eco (1981, p. 80), al referirse al *lector modelo*, señala la necesaria previsión de competencias por parte del autor, aunque también señala que «un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla».

En relación con estas ideas, hay que mencionar la opinión de T.A. van Dijk (1972, p. 185-186), quien considera que no todo hablante nativo puede demostrar su capacidad de reconocimiento literario y que, en general, la competencia literaria «se circunscribe sólo a los miembros de la clase de los *usuarios de la literatura*, es decir, a aquellos hablantes nativos que han aprendido, mediante un proceso de aprendizaje normal, las reglas y categoría subyacentes en los textos literarios». Ciertamente este planteamiento implica una defensa a ultranza del proceso de *aprendizaje* formal, que consideramos preciso matizar y precisar por referirse a un objeto derivado del propio lenguaje: el uso literario. Pero sería más adecuado este planteamiento de van Dijk si atenderíamos exclusivamente al conocimiento *crítico* de la literatura.

Es cierto, en cualquier caso, que para valorar la complejidad de la competencia literaria, adquirida o aprendida, se nos hace preciso replantear las cualidades o características específicas de la lengua literaria, lo que, en verdad, no simplifica la cuestión, sino todo lo contrario. Porque, como sabemos, definir la esencia de la literariedad en general es poco viable, a causa de la incatalogable variedad de tópicos, recursos, usos, intenciones, contextos... que pueden conformar los textos literarios; y porque la misma noción de estilo también, por definición, nos limita las posibilidades de una obra, un autor, una época o un género.

Los textos literarios se perciben como escritos según un uso y una intencionalidad particular, que responde a un objetivo de comunicación distinto a su función cotidiana; consideramos que el lector medio es capaz de captar la *particularidad* de ese uso. Según palabras de Lotman (1970, p. 35), «todo signo artístico se crea como signo único» porque en el texto literario todos los elementos son semióticos y deben ser interpretados globalmente.

Un lector con una competencia literaria formada y enriquecida en el aprendizaje *razonará* en mayor medida la valoración que haga de un texto, pero el acierto de tal razonamiento puede no ser decisivo para justificar su reconocimiento o su disfrute de lo literario. Y aunque la que denominamos *competencia intertextual*, que actúa en el reconocimiento de un caso de hipercodificación, abarca los diversos sistemas semióticos con que el lector está familiarizado (Kristeva, 1970), también es cierto que sobre esta competencia intertextual «el lector decide ampliar o anestesiar las propiedades semánticas de los lexemas en juego,

estableciendo un nivel de coherencia interpretativa llamada isotopía» (Eco, 1979, p. 131).<sup>9</sup>

Por nuestra parte, queremos centrarnos en los datos que utiliza el lector escolar que posee una competencia adquirida (datos que aún no habrá estudiado formalmente o sistemáticamente) para que éstos no le sirvan de condicionante, con el fin de conocer el grado de captación, más o menos intuitivo, de códigos y usos del lenguaje. Como venimos apuntando, nuestra hipótesis de trabajo se centra en la búsqueda de datos empíricos que puedan ofrecernos alguna aproximación a cuestiones específicamente relacionadas con la didáctica de la literatura.

Para ello se ha elaborado una encuesta en la que fundamentalmente se ha pretendido captar la reacción personal ante diversos textos literarios, seleccionados con criterio amplio, y localizar los estímulos que provocaron tanto el reconocimiento como la valoración literaria que hace el alumno. En principio ha sido aplicada a los alumnos del ciclo superior de E.G.B., por considerar que era el nivel más adecuado para iniciar la aproximación de este trabajo, aunque somos bien conscientes que el interés del mismo, global para la enseñanza primaria, tendrá su mayor soporte en los datos que los ciclos inicial y medio nos aporten.

Teniendo en cuenta, pues, como señala Enkvist (p. 65) que «el estilo es una zona en que se encuentran fácilmente la lingüística, la pragmática y la estética», planteamos una especie de estudio sobre la relación entre EL (*estilo-lingüística*) y EC (*estilo-conductismo*), con el fin de comprobar si, a pesar de las variantes individuales, resultan informaciones coincidentes y objetivas, por encima de apreciaciones impresionistas y subjetivas, totalmente legítimas, todas ellas aportadas por los encuestados.

Habría que saber dar respuesta, con datos fiables, a cuestiones como las que siguen; sin embargo, somos conscientes de que en esta primera aproximación sólo nos ha sido posible tantear las posibilidades de algunas de ellas:

1. ¿A partir de qué edad puede hablarse ya de reconocimiento del código literario?

<sup>9</sup> «Es lícito suponer que *isotopía* se ha convertido en un término-saco que abarca diversos fenómenos semióticos genéricamente definibles como *coherencia de un trayecto de lectura*, en los diferentes niveles textuales (...).

«El tópic ha intervenido como hipótesis de lectura, ha guiado hacia la selección contextual adecuada y ha impuesto una regla de coherencia interpretativa que afecta a todos los lexemas implicados» (p. 134).

2. ¿Qué rasgos son los primeros que advierten los escolares? ¿Qué señalan y reconocen consciente/inconscientemente como rasgos propios de un uso específicamente literario?
3. Observación y detección de factores afectivos (ego, condicionante social, experiencia...) en sus valoraciones de los textos.
4. Inferencias que aportan en sus valoraciones respecto al predominio del fondo sobre la forma (o a la inversa).
5. Constatar su capacidad o no para identificar el criterio de selección/combinación que opera en lo literario.
6. Obtención de datos sobre la capacidad de distinción que tiene el alumno para apreciar las diferencias entre la normativa propia del sistema y los recursos retórico-estilísticos que el texto pueda mostrar.
7. Analizar su capacidad de señalar la(s) clave(s) o la presencia del «algoritmo diferenciador» que les informa de la cualidad literaria del texto.
8. Valoración de datos para determinar hasta qué grado la competencia lingüística de los diversos escolares condiciona su captación de los efectos literarios; es decir, considerar la dependencia gramatical de su «idiolecto estilístico».<sup>10</sup>
9. Observación de las respuestas ante textos en los que las informaciones gramaticales son válidas, frente a otros textos en los que puedan ser secundarias.

La presentación de datos tenderá a organizar un esquema representativo de los siguientes aspectos: a) *dependencia* (de la C. literaria respecto a la C. lingüística); b) *interdependencia* entre ambas; c) aspectos de la *conjunción* entre ambas; o bien de los casos de *disjunción*.

<sup>10</sup> «La elaboración del texto se refiere no sólo a la comprensión, a la conservación y al recuerdo de los textos, sino también a otros procesos cognitivos, como por ejemplo al establecimiento de lazos entre las informaciones de un texto y los conocimientos/informaciones que ya poseemos, para aumentar o corregir nuestro saber (...). Una serie de estas tareas cognitivas son los *procesos de aprendizaje* en general». (T.A. van Dijk, 1983, pp. 177 y ss. También hay que tener en cuenta al respecto la afirmación de L.J. Prieto (1975: *Pertinencia y práctica*, G. Gil, Barcelona, p. 107): «Sólo el conocimiento notativo puede definir el acto cognitivo: diremos que tiene lugar un acto cognitivo cada vez que un sujeto constata la pertenencia de un objeto a una de las clases que componen un sistema de clasificación notativo». Pero en el caso de los textos literarios, el conocimiento notativo toma su pertinencia de una expresión connotativa, implícito en la clausura simbólica del texto; esto supondría el apoyo del mismo acto cognitivo en el reconocimiento de un uso no cotidiano de la expresión.

Por último y antes de la descripción de datos, queremos hacer patente el límite que la distinción tradicional entre fondo/forma puede parecer imponérsenos en la valoración de la competencia literaria; es decir, la distinción entre el significado global del texto o macroestructura, frente a la microestructura, en la que se organiza el propio texto. El análisis literario ya ha señalado la indisolubilidad de ambos conceptos, así como su interdependencia, de lo que somos perfectamente conscientes. Intentamos, pues, detectar la capacidad de marca o reconocimiento de las relevancias literarias en la microestructura que sirvan de apoyo para la comprensión global del texto al alumno.

Particular interés tiene para nuestro objeto la exposición que T.A. van Dijk ofrece en su obra *La ciencia del texto* (1983), en cuyo capítulo 6, «Psicología de la elaboración del texto» ofrece un conjunto de planteamientos e hipótesis que nos sirven de referencia de base para organizar nuestra encuesta. Van Dijk señala los siguientes puntos: A) *comprensión* (interpretación psicológica del texto, a diferencia de la interpretación formal); B) *conservación y recuerdo*; y C) *conexión* entre las informaciones de un texto y los conocimientos que previamente ya poseíamos. Los puntos B y C corresponden a procesos cognitivos, de aprendizajes concretos,<sup>11</sup> manifiestos en la capacidad para parafrasear, comentar, resumir y responder cuestiones sobre los propios textos. Igualmente, M. Stubbs (1987) considera que los lectores competentes son capaces de identificar la trama, diferenciarla de la acción secundaria, resumir la historia y mantener debates sobre las posibles interpretaciones de un texto (p. 192).

La psicología de la comprensión también distingue entre *estructuras morfo-fonológico-sintácticas* (Estructuras Superficiales) y *estructuras semánticas* (Estructuras Profundas), que, por supuesto, también tienen aplicación a los textos literarios. La *memorización* de ambos tipos de estructuras del mensaje literario opera de manera semejante a la de otro tipo de mensajes; aunque el condicionante de la *forma* literaria nos hace suponer (pendiente de futuras comprobaciones) que acaso la particular relevancia de la forma seleccionada para un texto literario condicione a los lectores (o a algunos lectores) para retener literalmente secuencias o sintagmas del texto literario.

En la encuesta también se ha intentado captar, dentro de la comprensión global del texto, las *suposiciones (macroposiciones provisionales)* que hace el lector, en relación con las *expectativas* que despierta en él la

progresiva lectura del texto, junto a las mismas informaciones específicas que le aporta.

Así, pues, nos hemos centrado en captar las manifestaciones derivadas de la comprensión psicológica global de los textos y, en algunos casos las matizaciones de determinadas secuencias formales, por si se puede hablar de formas clave para el reconocimiento del uso literario de la lengua, a partir de hipotéticos *modelos* preconcebidos por los alumnos.

El extracto de los datos correspondientes a la encuesta pasada a 283 alumnos del octavo curso de E.G.B. son los siguientes:

- 1.A.1. El 90% señala el texto 1 como escrito por un novelista.
- 1.A.2. El 50% justifica su elección basándose en la «manera de expresarse» o por la utilización de recursos literarios (descripción, personificación, uso de la primera persona en la narración...). Otros alumnos lo justifican simplemente por exclusión de las demás sugerencias.
- 1.B.1. El 80% reconoce, de entre los textos 2,3,4, el texto 2 escrito por un novelista; el 18,5% señala el texto 4; y sólo 1,5% señala el texto 3.  
El 60% de los que señalaron el texto 2 se basó en una serie de *verbos* (solté, anduve, recatándome, entréme, desistí...) que indican claramente el avance de la acción. Un 18% de los que reconocen el texto han señalado *jadeante*.
- 1.C.1. Entre los textos 5 y 6, tampoco ha habido duda para el reconocimiento del texto no manipulado; el 77% señala como literario el texto 6.
- 1.C.2. Asimismo, el 40% justifica las palabras subrayadas en el texto *no* elegido, el 5, como más usuales, menos literarias y más sencillas; el 38% las señala como más vulgares.
- 1.C.3. Reconocen formas sencillas como propias de la conversación familiar (3 y 4).
- 1.D.1. Un 75% supo asignar el lugar correcto de cada uno de los términos ausentes en el texto, lo que indica la buena captación global del significado del texto, así como de las peculiaridades semánticas con que se deben interpretar los términos que se les había propuesto. Posiblemente las estructuras sintácticas les hayan ayudado.
- 1.E.1. El 44% ha atribuido la mayor calidad literaria, de entre los siete primeros textos, al texto 1, seguido del texto 2 y del 6. Han asignado los últimos lugares a los textos 4 y 3, de carácter periodístico y científico, respectivamente.

- 1.F.1. Las respuestas para esta cuestión, ciertamente, han estado muy mediatizadas por sus conocimientos escolares. El 75% hace referencia a la expresión de ideas, sentimientos, mediante palabras bellas; el 10% hace referencia al escape de la realidad que ofrece la literatura («Es una manera de trasladarte a otro tiempo o a otro lugar y olvidarte de todo y pasártelo bien»); el 5% hace alusión a la ficción.
- 2.A.1. Las respuestas se distribuyen así: c: 30%; d: 26,7%; b: 23,3% y a: 20%.
- 2.A.2. El porcentaje se reparte entre propuestas del tipo «Los piojos de Alvarito» y «El piojo Martínez», centrándose en uno u otro personaje.
- 2.B.1., 2.B.2., 2.B.3., 2.B.4. Muestran un claro conocimiento del vocabulario y del valor asignado a las palabras elegidas en el texto. Igual sucede en 2.B.5.
- 2.B.6. Un 66% acierta en la interpretación de la expresión propuesta; sus paráfrasis se pueden sintetizar en «que no había tenido nunca piojos».
- 2.C.1. La ordenación de los fragmentos del texto 9 ha sido acertada en un 70%, CDBA.
- 2.D.1. El 50% supo colocar los versos que faltaban en el orden adecuado dentro del poema (3,2,1.).
- 2.D.2. El 45% señaló las opciones b y c, que recogían aspectos de contenido y de forma.
- 2.D.3. Frente al porcentaje de la cuestión anterior, para ésta no hay unanimidad a causa de la diversidad de las palabras que han elegido; sólo «virgen» tiene mayor frecuencia, obviamente.
- 3.A.1. Señala como más literaria la comparación «como el pelo del maíz» el 61%; sigue el sintagma no metafórico «polvo de oro», 35%; el sintagma «cáscara de naranja» aparece en los tres grupos de la cuestión (más claro, más vulgar, más literario).
- 3.A.2. Besando, polvo de oro y apagando son las tres expresiones.
- 3.B.1. Mayoritariamente han señalado «a ras» como expresión menos oportuna para un texto literario; las restantes respuestas son de diversidad enorme.
- 3.B.2. En esta cuestión las respuestas coinciden con las de 3.A.1. c, aunque con distinta proporción: 45% «polvo de oro»; 29% «rubias como el pelo del maíz»; 10% «cáscara de naranja».

La interpretación de estos datos habrá de ser apoyada por nuevas encuestas en las que se recojan matices, que aquí se apuntan como interesantes para profundizar en detalle, y aspectos que se revelan útiles

para aplicar didácticamente las conclusiones sobre la captación y valoración de los textos literarios.

La estética de la recepción ya ha resaltado la importancia de la experiencia de mundo en la captación de los mensajes literarios; también el propio conocimiento del sistema de lengua, para establecer comparaciones intuitivas o no entre el uso al que estamos habituados y las peculiaridades que se nos ofrecen en un acto de lectura; ambos aspectos enlazan con la intertextualidad (escasa, pero que podría ser significativa) en el ámbito escolar.

La ficción de lo literario no ha escapado a la observación de estos alumnos, ni tampoco las peculiaridades formales que implica la lengua literaria. En conjunto, en los alumnos encuestados se manifiesta la presencia de una competencia literaria bien encauzada, que pone de relieve su capacidad para interpretar muestras de lenguaje figurado o, incluso, nuevos convencionalismos desde el calificativo de *poéticos*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABAD, F. (1980): «Gramática generativa y poesía», en V.M. Aguiar e Silva. *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Gredos. Madrid.
- AGUIAR E SILVA, V.M. (1980): *Competencia Lingüística y Competencia literaria*. Gredos. Madrid.
- BIERWISCH, M. (1965): *Poetik und Linguistik*. Nymphenburger Verlags-handlung.
- BRUNER, J.S. et al. (1971): *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart.
- BRUNER, J. (1983): *Child's Talk. Learning to use language*. (Trad. catalan 1985, Eumo, Vic.).
- COHEN, J. (1974): *Estructura del lenguaje poético*. Gredos. Madrid.
- CULLER, J. (1978): *La poética estructuralista*. Anagrama. Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1960): «Crítica de Verbal Behavior, de B.F. Skinner», en *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Fontanella. Barcelona.
- DÍEZ BORQUE, J.M. (1985): Coordinador, *Métodos de estudio de la obra literaria*. Taurus. Madrid.
- DIJK, T.A. van, (1977): «Contest and cognition: knowledge frames and speech acts comprehension», en *Journal of Pragmatics*, 1, pp. 211-232.
- (1976): «Aspectos de una teoría generativa del texto poético» en, *Ensayos de semiótica y poética* (ed. Greimas), Planeta. Barcelona.
- (1987): «La pragmática de la comunicación literaria», en *Pragmática...* recopilación de J.A. Mayoral. Arco Libros. Madrid.
- (1983): *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona.
- ECO, U. (1981): *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona.
- ENKVIST, N.E. (1974): «Para definir el estilo: ensayo de lingüística aplicada», en *Lingüística y estilo*. Cátedra. Madrid.



- GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil. Paris.
- GIROLAMO, C. di (1978): «Competenza linguistica e competenza letteraria», en *Critica della letterarietà*. Il Saggiatore. Milán.
- GREIMAS, A.J. (1976): «Hacia una teoría del discurso poético», en *Ensayos de semiótica poética*. Planeta. Barcelona.
- GRUPO (1987): *Retórica general*. Paidós. Barcelona.
- HAUG, U. y RAMMER, G. (1979): *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*. Gredos. Madrid.
- HERRERO, A.L. (1986): *Signo/texto. De Gramática a Retórica*. Universidad de Alicante.
- HYMES, D. (1972): «On communicative Competence», *Sociolinguistics*, 269-293.
- JAUS, H.R. (1976): «Intertextualités», en *Poétique*, 27.
- KRISTEVA, J. (1969): *Semiótica. Fundamentos*. Madrid. 1978.
- LAKOFF, G. y THOMSON, M. (1975): «Introducing cognitive Grammar», en *Proceeding of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 295-313.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. Madrid.
- LÁZARO CARRETER, F. (1981): «La literatura como fenómeno comunicativo» en *Estudios de lingüística*. Crítica. Barcelona.
- LEVIN, S.R. (1977): *Estructuras lingüísticas en la poesía*. Cátedra. Madrid.
- LIPSKI, J.M. (1977): «Poetic deviance and generative grammar», *PTI*, 2, pp. 241-256.
- LOTMAN, J. (1970): *La estructura del texto artístico*. Istmo. Madrid. 1978.
- (1977): «The dynamic Model of Semiotic System», en *Semiótica* 21, pp. 193-210.
- MAYORAL, J.A. (1987): compilador, *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- MIGNOLO, W. (1978): *Elementos para una teoría del texto literario*. Crítica. Barcelona.
- OHMANN, R. (1971): «Los actos de habla y la definición de literatura», en *Pragmática...*, Arco Libros. Madrid, 1987, pp. 11-34.
- RIFATERRE, M. (1978): *Semiotics of poetry*. Indiana U. Press. Bloomington-London.
- RUWET, N. (1968): «Limites de l'analyse linguistique en poétique», *Languages*, 12, pp. 56-70.
- SEGRE, C. (1985): *Principios de análisis del texto literario*. Crítica. Barcelona.
- SERRANO, S. (1983): «Código genético / código poético», en *Serta Philologica*, I, pp. 597-605. Cátedra. Madrid.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. (1987): *Pragmática lingüística*. Gredos. Madrid.
- SMITH, F. (1973): *Psycholinguistics and Reading*. Holt. Londres.
- THOMAS, J.J. (1978): «Théorie générative et poétique littéraire», en *Languages*, 51, pp. 7-64.

## 1. RECONOCIMIENTO DE TEXTOS LITERARIOS

Soy vieja, revieja. Tengo sesenta y ocho años. Pronto voy a morir. Me estoy muriendo ya, me están matando día a día. Ahora mismo me arrancan los escalones de mármol, la gloria de los escalones de mármol, pulidos, que antes, al darles encima el sol a través de los cristales de la claraboya, se iluminaban como una boca joven que sonrío. Siento terribles dolores cuando los brutos esos andan por mis cuartos con sus hierros, golpeando las paredes. Dolor y vergüenza. Me avergüenzo de que me vean así, mugrienta, sórdida, de que todo el mundo me vea así desde la calle, con sólo asomarse al vestíbulo donde ya no hay puerta y a los boquetes abiertos bajo los balcones sin persianas. Que me vean así... así... con el papel del escritorio cayéndose, con la lepra de humedad devorándose, con los vidrios del hall manchados y rotos, con la baranda de la escalera herrumbrosa: lo que fue blanco o celeste o azul transformado en negro, en colores sin color, impuros...

La huella de los pecados que aquí se cometieron ha quedado en mí, ensuciándose, corrompiéndome, quitándose poco a poco, habitación a habitación, todo lo que contuve de gracia, de belleza, de brillo. Eso que no se veía en los que pecaban, porque su cara seguía siendo igual, serena, pulcra, aristocrática a veces y otras canallesca, pero siempre indiferente, intacta, en mí se ve porque es como una costra que me envuelve. ¡He cambiado tanto, tanto, Dios mío!...

1.A.1. Después de leer el texto, señala al que consideres su posible autor:

- Periodista .....
- Novelista .....
- Estudiante ....
- Científico .....

1.A.2. Justifica brevemente tu elección:

---



---

1.B.1. ¿Cuál de estos tres textos (2, 3, 4) te parece escrito por un novelista?

2 Salté la ventana como un ladrón, y anduve a lo largo de la terraza pegado al muro. De pronto, me pareció sentir leve rumor, como de alguno que camina recatándose. Me detuve y miré, pero en la inmensa sombra que el Palacio tendía sobre la terraza y el jardín, nada podía verse. Seguí adelante, y apenas había dado algunos pasos, cuando un aliento jadeante rozó mi cuello, y la punta de un puñal desgarró mi hombro. Me volví con fiera presteza. Un hombre corría a ocultarse en el jardín. Le reconocí con asombro, casi con miedo, al cruzar un claro iluminado por la luna, y desistí de seguirle, para evitar

todo escándalo. Más, mucho más que la herida, me dolía dejar de castigarle, pero ello era forzoso, y entréme en el Palacio, sintiendo el calor tibio de la sangre correr por mi cuerpo. Musarelo, mi criado, que dormitaba en la antecámara, despertóse al ruido de mis pasos y encendió las luces de un candelabro. Después se cuadró militarmente:

—A la orden, mi Capitán.

—Acércate, Musarelo...

Y tuve que apoyarme en la puerta para no caer. Musarelo era un soldado veterano que me servía desde mi entrada en la Guardia Noble. En voz baja y serena, le dije:

—Vengo herido...

3 En su evolución, las algas pelágicas han tenido que resolver un problema vital. Deben permanecer en aguas superficiales, bien iluminadas, pues si se hunden en aguas más profundas y oscuras, mueren. Aunque el medio acuático es 700 veces más denso que el aéreo, también actúa la fuerza de la gravedad y hay un proceso de sedimentación de las partículas en suspensión. Al ser más densas que el agua tienden a hundirse. Para evitarlo, han desarrollado adaptaciones, entre ellas el disminuir radicalmente su tamaño, y adoptar formas idóneas para que el rozamiento con el agua y la sustentación sean máximas. Por consiguiente son unicelulares, microscópicas, con tallas en general entre menos de una décima y un cuarto de milímetro, que las hacen invisibles a simple vista. La cubierta celular desarrolla expansiones en forma de agujas, hojas, paracaídas, etc., que, sin aumentar el peso, aumentan la superficie de fricción y les confiere aspecto llamativo y extravagante. Con tales tamaños, la masa de algas en el agua es pequeña. Si pesamos las contenidas en una columna de agua de 1 m.<sup>2</sup> de sección y 30-40 de altura, rara vez se alcanzarán los 100 gramos.

4 «El *ayatolá* tiene horarios muy estrictos», comenta la esposa de Jomeini, «pero cada mañana y cada tarde reserva una hora libre entre sus visitas para pasarla con sus hijas y nietas. El resto de su tiempo lo pasa en oraciones, en dos piecitas que le son reservadas y donde no penetra nadie. Luego lee los periódicos locales y extranjeros, que se hace traducir. Mira la televisión y escucha la BBC y Radio Israel».

Mirando a las mujeres presentes, Batul añade: «Sin duda es más bueno que vuestros maridos...». Y nos relata cómo de joven ella había rechazado la proposición de matrimonio hecha por un joven *sheikh* (religioso) que más tarde sería el actual imam: «Aquella noche se me apareció en sueños la hija del profeta Mahammad, esposa de Alí, el primer imam *shii*, que parecía contrariada. Al día siguiente anuncié a mis padres que había cambiado de parecer y aceptaba la boda...».

1.B.2. Sobre el texto que hayas atribuido al novelista, subraya las palabras o frases que te lo han sugerido.

1.C.1. Aquí tienes dos textos que se diferencian entre sí por algunos elementos que aparecen subrayados.

Uno de los textos corresponde a un autor de reconocido valor. ¿Cuál crees que es el mejor, el texto 5 o el texto 6? Señálalo.

## 5 LA PÚA

Entrando en la dehesa de los Caballos, Platero ha comenzado a cojear. Me he echado al suelo...

—Pero hombre, ¿qué te pasa?

Platero ha dejado la *pata* derecha un poco levantada, mostrando la ranilla, sin fuerza y sin peso, sin tocar casi con el casco la arena ardiente del camino.

Con una solicitud mayor, sin duda, que la del viejo Darbón, su médico, le he doblado la mano y le he mirado la ranilla roja. Una púa larga y verde, de naranjo sano, está clavada en ella como un redondo puñalillo *de acero*. *Deshecho* por el dolor de Platero, he tirado de la púa; y me lo he llevado al pobre al río de los lirios amarillos, para que el agua corriente le *lave*, con su largo caudal puro, la heridilla.

Después hemos seguido hacia la mar blanca, yo delante, él detrás, cojeando todavía y dándome suaves topadas en la espalda.

## 6 LA PÚA

Entrando en la dehesa de los Caballos, Platero ha comenzado a cojear. Me he echado al suelo...

—Pero, hombre, ¿qué te pasa?

Platero ha dejado la *mano* derecha un poco levantada, mostrando la ranilla, sin fuerza y sin peso, sin tocar casi con el casco la arena ardiente del camino.

Con una solicitud mayor, sin duda, que la del viejo Darbón, su médico, le he doblado la mano y le he mirado la ranilla roja. Una púa larga y verde, de naranjo sano, está clavada en ella como un redondo puñalillo *de esmeralda*. *Estremecido* del dolor de Platero, he tirado la púa; y me lo he llevado al pobre al arroyo de los lirios amarillos, para que el agua corriente le *lama*, con su larga lengua pura, la heridilla.

Después, hemos seguido hacia la mar blanca, yo delante, él detrás, cojeando todavía y dándome suaves topadas en la espalda...

1.C.2. En el texto que NO has elegido, las palabras subrayadas son:

- |   |  |
|---|--|
| menos significativas <input type="checkbox"/> | menos literarias <input type="checkbox"/>          |
| más usuales <input type="checkbox"/>          | más difíciles de entender <input type="checkbox"/> |
| más vulgares <input type="checkbox"/>         | más sencillas <input type="checkbox"/>             |
| menos sugestivas <input type="checkbox"/>     | menos conocidas <input type="checkbox"/>           |

1.C.3. Lee estas expresiones tomadas del texto anterior:

1. «Con una solicitud mayor...»
2. «redondo puñalillo de esmeralda»
3. «he llevado al pobre»
4. «me he echado al suelo»

Coloca el número que corresponda (1, 2, 3, 4), según te parezca que cada expresión es propia de:

- el periódico .....
- conversación familiar .....
- texto publicitario .....
- libros de estudio .....

Pueden quedar casilleros en blanco.

## 7 PAISAJE

A poco andar se detuvo.

El sol había roto el velo opaco de las nubes y bañaba de —1— un recodo del camino. Allí unos cuantos sauces inclinaban sus —2— hasta rozar el césped. En el fondo se divisaban altos barrancos y en ellos tierra negra, roja, —3— brillantes como vidrios. Bajos los sauces agobiados ramoneaban acudiendo sus —4— filosóficas —¡oh, gran maestro Hugo!— unos asnos; y cerca de ellos un buey gordo, con sus grandes ojos melancólicos y pensativos donde —5— miradas y ternuras de éxtasis supremos y desconocidos, —6— despacio y con cierta pereza la pastura. Sobre todo flotaba un vaho cálido, y el grato olor campestre de las hierbas chafadas.

1.D.1. En este texto, si tu fueras un excelente escritor, ¿qué palabras usarías en los huecos 1, 2, 3, 4, 5, 6, de entre las siguientes?

- pedruscos
- mascaba
- claridad aérea y perlada
- cabelleras verdes
- testas
- ruedan

1.E.1. Ordena de mayor a menor calidad literaria los siete textos que has trabajado hasta aquí, según tu criterio u opinión:

□□□□□□□

1.F.1. Qué es para ti la literatura, cómo la definirías:

---



---



---

## 2. COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

8

I

Todos los piojos de Alvarito el loco tuvieron mucho que aprender de lo que voy a relatar, y aún hoy, a los seis meses, al cabo de tantas generaciones, corre el sucedido por las costuras de la camiseta de Alvarito, de boca en boca de los piojos, como una enseñanza que no conviene olvidar, como una historia que para los *tiernos* piojitos de mayo construyeron los vetustos piojos de diciembre...

Alvarito tenía muchos piojos. Tenía piojos en la gorra, pequeñitos y color sangre; tenía piojos en la camisa y en la camiseta y en el calzoncillo, gordos y satisfechos y de color blanco. Los del calzoncillo, que eran guerreros, no se trataban con los de la camisa y de la camiseta, que eran agricultores.

Los piojos del calzoncillo llevaban una vida azarosa y todos los días, cuando Alvarito se quitaba los pantalones, tenían ocasión de alardear de sus dotes estratégicas escapando a todo escapar a guarecerse en los más recónditos recovecos de la piel o de la ropa de Alvarito, no por miedo a éste, que era bueno y no les hacía daño, sino por miedo al frío que los dejaba tiesecitos y duros como un grano de sal.

Los piojos de la camisa, en cambio, vivían tranquilos y apacibles, sin miedo al frío porque —que se recuerde— desde los lejanos tiempos de los primitivos colonizadores, Alvarito no se había quitado jamás la camisa.

II

—¡Ya le digo a usted que no tengo cama...! Las tres que tengo están ocupadas y hasta pasado mañana, por lo menos, no quedará ninguna vacía.

Pero como el señor Jacobo, el comerciante, no iba a dormir en medio de la calle, llegaron a un *arreglo* con Alvarito para que le dejase un pedacito de su cama.

III

Martínez era un piojo *desarreglado* y muy revolucionario. No encontraba de su gusto el pellejo de Alvarito y, lejos de conformarse, que era lo que la prudencia aconsejaba, estaba todo el día renegando y decía que no había Dios ni nada. A los piojitos jóvenes no les dejaban andar con Martínez porque era un demagogo y un desagradecido, y ya sabemos todos lo propensa que es la juventud para dejarse minar por las teorías disolventes.

Martínez quería reglamentarlo todo. Quería que los piojos marchasen todos en la misma dirección; quería repartir las costuras con arreglo al principio de la autodeterminación; quería fiscalizar los cruzamientos para el rápido mejoramiento de su raza de guerreros.

IV

—¡La ocasión ha llegado, camaradas! ¡*El señor Jacobo es un terreno virgen por explotar!* ¡Es la tierra de promisión que ha llegado a nuestros alcances para que en ella nos asentemos y en ella organicemos, racionalmente, nuestra vida futura!

Martínez se secaba las gruesas gotas de sudor que corrían por su frente.  
—¡No hagáis caso de lo que os dicen esos carcamales del Senado! El agradecimiento..., ¿qué es el agradecimiento?, ¿qué tenemos nosotros, piojos libres, que agradecer a ese agotado *continente* que es Alvarito...?

V

Martínez se consolaba de no haber hecho ni un solo adepto, con la satisfacción que sentía paseándose a sus anchas por la barriga del señor Jacobo.

—¡Estos son horizontes! —decía—. ¡Preparémonos para empezar una nueva vida de regeneración!

Y se dejaba deslizar, como si estuviera *patinando*, por la tersa piel recién conquistada...

VI

El señor Jacobo era un ser de extrañas costumbres. No bien empezó Martínez a explorar el nuevo terreno, el señor Jacobo saltó de la cama y se puso en pie en medio de la habitación, completamente desnudo.

—¡Qué frío! —decía Martínez y añadía en voz alta, como para convencerse—. ¡No se ha hecho el mundo para los débiles de espíritu! ¡Quien algo quiere, algo...!

No pudo acabar la frase porque la sangre se le heló en el corazón. Intentó agarrarse con sus patitas al suelo, pero el suelo era liso y resbaladizo y sus pasos no *prendían*. Quiso aconsejarse serenidad, pero temblaba como si tuviera fiebre.

Estaba sobre una inmensa *losa*, rosada como la piel, pero lisa como el cristal...

Martínez cerró los ojos. No quiso verse temblar en la hora final y prefirió esperar a que las dos uñas del señor Jacobo, el comerciante, que no iba a dormir en medio de la calle, se encontrasen sobre su cuerpo, esbelto y blanco —¡bien es verdad!—, pero impotente y flaco para oponerse a los *designios* de la Divina Providencia.

2.A.1. Lee atentamente este texto.

Señala la opción que, a tu juicio, resume mejor lo que indica este texto:

- no hay que ser atrevido
- los piojos perjudican
- el destino es inevitable
- no hay que ir contra la opinión de la mayoría.

2.A.2. Ponle título a este texto: « \_\_\_\_\_ »

2.B.1. Qué quiere decir en este texto la palabra «tiernos»:

- jóvenes
- blandos
- frágiles

2.B.2. Qué quiere decir en este texto la palabra «arreglo»:

- reconstrucción
- acuerdo
- enmienda

2.B.3. Qué quiere decir en este texto la palabra «prendían»:

- encendían
- agarraban
- adherían

2.B.4. Escribe lo que significa «desarreglado» en este texto \_\_\_\_\_  
Escribe lo que significa «designios» en este texto \_\_\_\_\_

2.B.5. En este texto, da igual usar la palabra

- |                        |         |
|------------------------|---------|
| CONTINENTE que CUERPO  | SI / NO |
| PATINANDO que BAILANDO | SI / NO |
| LOSA que UÑA           | SI / NO |

2.B.6. Explica el significado de la expresión «El señor Jacobo es un terreno virgen»:

\_\_\_\_\_

2.C.1. El texto que sigue es un romance. Ordena las cuatro partes, para que tenga sentido coherente.

9

A que en su cámara dormía.

—¿Qué es aquesto, mi señora?

¿Qué es esto, Rosafiorida?

O tenedes mal de amores,  
o estáis loca sandía.

—Ni yo tengo mal de amores,  
ni estoy loca sandía,

mas lleváesme estas cartas  
a Francia la bien guarnida;  
diéselas a Montesinos,

la cosa que yo más quería;  
dile que me venga a ver  
para la Pascua Florida;  
darle he siete castillos,



los mejores que hay en Castilla;  
y si de mí más quisiere,  
yo mucho más le daría.

B siete condes la demandan,  
tres duques de Lombardía;  
a todos les desdeñaba,  
tanta es su lozanía.  
Enamoróse de Montesinos  
de oídas, que no de vista.  
Una noche estando así,  
gritos de Rosaflorida;  
oyérale un camarero

C En Castilla está un castillo  
que se llama Rocafrida;  
al castillo llaman Roca  
y a la fonte llaman Frida.

D El pie tenía de oro  
y almenas de plata fina;  
entre almena y almena  
está una piedra zafira;  
tanto relumbra de noche  
como el sol a mediodía.  
Dentro estaba una doncella  
que llaman Rosaflorida;

2.D.1. En este texto faltan tres líneas en los huecos numerados (1, 2, 3), asígnales el número del lugar que deberían ocupar.

### VIRGEN DE PLÁSTICO

Con su manto de nylon  
y la corona eléctrica,  
con pilas en el pecho  
y una sonrisa triste,  
se la ve en las vitrinas de todos los comercios  
y en los sucios hogares de los pobres católicos.

tienen su virgen blanca  
presidiendo el lavabo  
junto a la cabecera...

Es un cruce de Virgen entre Fátima y Lourdes,  
un leve vaciado con troquel «made in USA».

—2—

es lavable y si cae no se descascarilla.  
Las hay de tres colores,  
blancas, azules, rosas  
—las hay de tres tamaños—

—3—

Así, sin angelitos.  
Virgen de resultado,  
me diste tanta pena,  
Virgen pura de plástico,  
se me quitó la gana  
de pedirte un milagro.

- aún la grande es pequeña
- tiene melena larga y las manos abiertas
- En Nueva York los negros

2.D.2. Si tuvieras que atribuir a este texto dos posibles interpretaciones, ¿cuáles elegirías?

- Es un texto publicitario que anuncia la venta de imágenes.
- Es un ataque a la falsa religiosidad
- Es una descripción poética

2.D.3. ¿Qué palabras o frases te han servido para hacer cada una de las dos interpretaciones?

---

---

### 3. FONDO/FORMA

Se iba *apagando* el día entre las piedras húmedas de la ciudad, *a sorbos*, como se consume el fuego en la ceniza. Cielo de *cáscara de naranja*, la sangre de las pitahayas *goteaba* entre las nubes, a veces coloreadas de rojo y a veces *rubias como el pelo del maíz* o el cuero de los pumas.

En lo alto del templo, un vigilante vio pasar una nube *a ras* del lago, casi *besando* el agua, y posarse a los pies del volcán. La nube se detuvo, y tan pronto como el sacerdote la vio cerrar los ojos, sin recogerse el manto, que arrasaba a lo largo de las escaleras, bajó al templo gritando que la guerra *había concluido*. Dejaba caer los brazos, como un pájaro las alas, al escapar el grito de sus labios, alzándolos de nuevo a cada grito. En el atrio, hacia Poniente, el sol puso en sus barbas, como en las piedras de la ciudad, un poco de algo que moría...

A su turno partieron pregoneros anunciando a los cuatro vientos que la guerra había concluido en todos los dominios de los señores de Atitlán.

Y ya fue noche de mercado. El lago se cubrió de luces. Iban y venían las barcas de los comerciantes, alumbradas como *estrellas*. Barcas de *vendedores de frutas*. Barcas de vendedores de vestidos y calzas. Barcas de vendedores de jades, esmeraldas, perlas, *polvo de oro*, cálamos de pluma llenos de aguas aromáticas, brazaletes de caña blanca. Barcas de vendedores de miel, chile verde y en polvo, sal y copales preciosos. Barcas de vendedores de tintes y plumería. Barcas de vendedores de trementina, hojas y *raíces medicinales*.

3.A.1. De las formas subrayadas que aparecen en este texto, escribe las que te parecen:

a) más claras: \_\_\_\_\_

b) más vulgares: \_\_\_\_\_

c) más literarias: \_\_\_\_\_

3.A.2. De lo subrayado en este texto, escribe las formas que pueden entenderse con más de un significado o matización

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3.B.1. Del fragmento recuadrado escribe las palabras que, a tu parecer, sean menos propias de un texto literario:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

.3.B.2. Anota las palabras que más te han gustado, por la razón que sea, de este texto:

.....

.....

3.C.1. Sobre el mismo texto, tacha lo que a tu parecer complica la comprensión del mismo.

3.D.1. Fíjate en estas formas alternativas; indica lo que crees que sucedería en cada caso si el autor en vez de haber usado la primera, hubiera usado la segunda.

- |  |                       |       |   |
|--|-----------------------|-------|---|
| 1. APAGANDO/acabando                       | diría lo mismo        | ..... | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 2. CÁSCARA DE NARANJA/rojizo               | diría lo mismo        | ..... | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 3. RUBIAS COMO EL PELO<br>DEL MAÍZ/doradas | sería más poético     | ..... | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 4. BESANDO/rozando                         | sería más falso       | ..... | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5. SE CUBRIÓ DE LUCES/<br>se iluminó       | sería menos expresivo | .     | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 6. IBAN Y VENÍAN/se movían                 |                       |       |   |

### RESUMEN

En relación con los trabajos sobre el concepto de competencia de V. Aguiar e Silva, M. Bierwisch, D. Hymes, J. Culler, Van Dijk, y J.J. Thomas, entre otros, se plantea un estudio del comportamiento epistemológico y cognitivo de los escolares ante los textos literarios, atendiendo a aquellos rasgos que les sirven para la identificación y reconocimiento del discurso literario.

El trabajo pretende observar y analizar las manifestaciones de la competencia literaria, presente en estos supuestos «lectores competentes», ya sea una competencia intuitiva-adquirida o bien desarrollada a través del aprendizaje.

De las posibles conclusiones de esta investigación, acaso pudieran derivarse nuevos planteamientos didácticos para la enseñanza de la literatura.

### SUMMARY

In relation with the works on the concept of Competence by V. Aguiar e Silva, M. Bierwisch, D. Hymes, J. Culler, Van Dijk and J.J. Thomas amongst others, the author sets out a study on epistemological and cognitive behaviour of school children confronted with literary texts, paying special attention to those features that help them in their identification and recognition of the literary discourse.

The work aims to observe and analyse demonstrations of literary competence, present in these so-called «competent readers» whose competence may be intuitively acquired or developed through learning.

New didactic schemes for teaching literature can perhaps be considered among the possible conclusions of this investigation.

### RÉSUMÉ

L'auteur pose, en rapport avec les travaux sur le concept de compétence de V. Aguiar e Silva, M. Bierwisch, D. Hymes, J. Culler, Van Dijk et J.J. Thomas, parmi d'autres, une étude du comportement épistémologique et cognitif des écoliers face aux textes littéraires, mettant en évidence des traits qui servent à l'identification et la reconnaissance du discours littéraire.

Ce travail a comme objectif d'observer et d'analyser les manifestations de la compétence littéraire, présente chez ces lecteurs supposés «compétents», une compétence soit intuitive-acquise, soit développée par l'apprentissage.

A partir des résultats de cette recherche pourront éventuellement apparaître de nouvelles approches didactiques pour l'enseignement de la littérature.