

LA LITERATURA EN LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD. UNA APROXIMACIÓN A SU ENSEÑANZA

Manuel Maldonado Alemán
Universidad de Sevilla

Resumen

A partir de una concepción constructivista de la cognición y de la aclaración de sus implicaciones en la dilucidación de los procesos de recepción e interpretación literarias, se ofrecen en este trabajo algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura en lengua extranjera en la universidad y sobre su metodología. Al objeto de fundamentar la enseñanza literaria en una auténtica interacción comunicativa, se manifiesta la necesidad de evitar una docencia centrada en la transmisión de una interpretación magistral y definitiva de los textos, que reduzca la actividad del alumno a una reproducción fiel de los conocimientos transmitidos. En consecuencia, se propone una estrategia didáctica que, procediendo de un modo inductivo y orientada en el discente, asuma la subjetividad receptora e interpretativa de los alumnos y estimule una lectura creativa, individual y plural de los textos como una categoría necesaria en el proceso de aprendizaje.

Abstract

Working from within a constructivist approach to Cognition, which includes the sifting of the processes involved in the reception and interpretation of literary texts, this study considers the question of the teaching of literature in foreign languages, and its methodology, at university level. While aiming to establish an interactively communicative context for the study of literature, emphasis is given to the avoidance of professorial pronouncements with regard to the supposedly definitive interpretation of texts in the classroom, thereby reducing the role of the student to that of mere reproducer of received knowledge. As a result, a teaching strategy is proposed, inductively orientated and student-centered, which takes into consideration the student's personal autonomy during reception and interpretation, thereby establishing the individual, creative and plural reading of texts as a basic tenet of the learning process.

La enseñanza de la literatura en lengua extranjera se enfrenta desde un principio a un conjunto de dificultades. Particularmente, el contexto cultural e histórico y el código

lingüístico del texto son elementos extraños al lector-alumno que dificultan la actividad comprensiva. En estos casos, el alumno se encuentra por lo general frente a un texto

con el que no está familiarizado, que se caracteriza por su complejidad y autenticidad en cuanto a las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas que lo componen, y que tendrá que constituir primeramente en *texto*, o sea, reconocer su estructura lingüístico-textual *convencional*, antes de que pueda adentrarse en su comprensión. Junto a esa *diferencia lingüística* se da al mismo tiempo una *diferencia cultural*, por cuanto el texto literario es expresión de la sociedad a la que pertenece. El trasfondo histórico y sociocultural, por regla general desconocido para el alumno, así como las presuposiciones y connotaciones que éste entraña, representan un importante obstáculo que obligará a la realización de una lectura lenta y precisa, en cuyo transcurso el receptor tratará de encontrar respuesta a las diferentes cuestiones que plantean tanto el texto como su contexto.

A pesar de estas dificultades, pero también debido a ellas, consideramos que la lectura del texto literario ha de constituir el núcleo del proceso de enseñanza/aprendizaje en una filología extranjera, también en los primeros niveles. Su utilidad didáctica es especialmente importante no sólo porque permite la presentación de fenómenos culturales (literarios) y lingüísticos en su auténtica complejidad y uso real, y contribuye así a desarrollar en el receptor su capacidad cognoscitiva y competencia lectora; sino también porque este tipo de textos suele provocar en el alumno una predisposición emocional y un interés afectivo hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, lo que es considerado por la psicolingüística de suma importancia para una enseñanza eficaz (ELLIS, 1985, p. 122). La literatura puede contribuir, entre otros aspectos, al descubrimiento de la auténtica alteridad de la lengua extranjera y de su cultura, a la estimulación de un aprendizaje efectivamente intercultural,

a la ampliación de la competencia comunicativa mediante el uso conno de la lengua, al fomento de la expresión libre y creativa, e incluso literaria, a la reflexión sobre los mecanismos comprensivos también sobre la propia alteridad e identidad sociocultural, etc.

Pero centrar la enseñanza de la literatura en lengua extranjera en la lectura del texto literario requiere, a nuestro entender, la aclaración previa de la función que corresponde al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje y de su grado de implicación en él, por una parte; como también, por otra, la dilucidación de las vías que han de facilitarle el acceso al conocimiento literario. Y a este respecto son de especial relevancia las consideraciones que se desprenden de la crítica de la *estética de la recepción*, del denominado *constructivismo radical*.

*

A partir de 1967, a raíz de un discurso inaugural académico titulado *La historia de la literatura como desafío a la ciencia literaria* pronunciado en dicho año por Hans R. Jauss en la Universidad de Constanza, se inicia la llamada *estética de la recepción*, corriente destinada a provocar un importantísimo cambio de rumbo en la ciencia literaria contemporánea. La gran aportación de esta nueva escuela consiste, fundamentalmente, en el descubrimiento del *lector* como instancia constitutiva de la obra literaria, quien, como señala Luis A. Acosta, no debe confundirse con el lector intérprete verificado en la crítica literaria: «El lector que se describe es el que, por así decirlo, simplemente lee; el *destinatario* del mensaje literario que puede ser también un público espectador» (1989, pp. 154-155). De este modo

le abren nuevos horizontes a una investigación literaria que hasta entonces ha centrado su atención, casi exclusivamente, en el estudio de la obra y de su autor.

El rechazo de la consideración del texto literario como una entidad cerrada, existente con independencia propia y poseedora de significado único e invariable, va a suponer el punto de partida del cambio de perspectiva efectuado por la estética de la recepción. Ese concepto sustancial del texto, propio de la hermenéutica clásica, contradice una experiencia que muestra, una y otra vez, que no hay una única lectura válida de un mismo texto literario, sino múltiples recepciones distintas. En consecuencia, la estética de la recepción estima imprescindible sustituir la concepción ontológica y esencialista del texto por un nuevo concepto *funcional*, en el que toda obra sea entendida como una entidad con significado exclusivamente con relación a su recepción por el lector (GROEBEN/ VORDERER, 1988, p. 150). Es decir, la obra literaria ha de ser considerada como un conglomerado de signos sin significado inmersos en una relación dialéctica y dinámica con el lector, gracias a la cual éste genera el significado de aquella en el acto individual de lectura (ISER, 1970, p. 229). La constitución de la significación textual es concebida, así, como el resultado de la *interacción* de dos factores absolutamente indispensables: el texto y su lector.

La naturaleza del acto de lectura como una acción individual y dinámica de creación de estructura significativa explica que el texto se manifieste, esencialmente, como una entidad polivalente susceptible de provocar en el lector distintos significados. Esta polivalencia aparece motivada por la *indeterminación* expresada en los *espacios vacíos* que constituyen el texto. El lector, en dependencia de factores de índole tanto subjetiva como contextual (experiencias pre-

vias, concepciones estéticas, capacidad, expectativas, contexto histórico-social, etc.), determinará y *llenará* de contenidos específicos, en una actualización concreta, esos espacios vacíos; es decir, asignará al texto, en el marco de las posibilidades que éste y sus propios condicionantes o disposiciones le ofrecen, un sentido u otro que será siempre *su* sentido individual. La concretización activa de la indeterminación textual transformará, de este modo, la materialidad inicial del texto en obra literaria con significado y otorgará al lector una posición privilegiada al convertirlo, en cuanto instancia *constitutiva* de significado, en *cocreador* o, incluso, en *coautor* de la obra.

En razón, concretamente, de este peculiar potencial polisemántico de la obra literaria, pero también en consideración a la relativización del significado que de él dimana, el nuevo concepto *funcional* del texto presenta un marcado carácter *constructivista*, en el sentido que es el lector, en un proceso de actualización significativa, el llamado a *cerrar* y concluir activamente la obra que hasta el mismo acto de lectura es abierta e indeterminada.

La estética de la recepción asume, en efecto, este cambio de perspectiva conceptual. Sin embargo, paradójicamente, no sólo elude el desarrollo de un procedimiento metodológico de investigación y estudio de los procesos de recepción coherente con los planteamientos teóricos, sino que, además, su práctica real de interpretación y análisis, al incorporar el constructo teórico del *lector implícito* (ISER, 1972 y 1976), reincide en los antiguos postulados de la hermenéutica clásica de certeza subjetiva y evidencian. El lector implícito es considerado como la norma contenida en el texto, que dirige su lectura y que posibilita su adecuada recepción (ISER, 1972, pp. 8-9; 1976, p. 60). Precisamente por ello, dado que es el lector

implícito y no el real el determinante de la recepción de la obra, este concepto supone la aceptación de una preestructuración del significado potencial del texto en el mismo texto. Así pues, la estética de la recepción, ignorando sus propios planteamientos teóricos, acaba asumiendo, de hecho, el concepto immanente y ontológico del texto, que había intentado superar (GROEBEN, 1980, pp. 45-66; ACOSTA, 1989, pp. 238-292).

La actitud incoherente de la estética de la recepción hace necesaria una nueva orientación en los estudios crítico-literarios, que no sólo acepte a nivel teórico el concepto funcional del texto, sino que también asuma consecuentemente las implicaciones metodológicas que de él se deriven. Esta nueva orientación ha encontrado su fundamentación en el llamado *constructivismo radical*, una concepción que, apoyándose en investigaciones recientes de ciencias como la biología, la cibernética o la psicología, intenta superar con rigor las múltiples ontologías realistas sin renunciar a la realidad.

El constructivismo radical (no ha de confundirse con el constructivismo filosófico de la Escuela de Erlangen) se fundamenta teóricamente en una concepción constructivista de la cognición, tal como ha sido desarrollada, desde diversos puntos de vista, principalmente por el neurofisiólogo Gerhard Roth, los biólogos Humberto R. Maturana y Francisco J. Varela, el psicólogo Ernst von Glasersfeld (a él se le debe la denominación) y el cibernético Heinz von Foerster.

Un aspecto esencial caracteriza el proceder de la teoría constructivista de la cognición: la sustitución de la cuestión planteada por la epistemología tradicional acerca del *qué* conocemos, por el problema más complejo del *cómo* de la realización del conocimiento. Es el proceso cognitivo, con sus efectos y resultados, y no el objeto del cono-

cimiento, lo que realmente ha de ser considerado al determinar el primero la configuración del segundo. La teoría constructivista de la cognición parte del principio de que la percepción de la realidad, como fenómeno que incluye la existencia del objeto, origina en los órganos de los sentidos, en las regiones específicamente sensoriales del cerebro (ROTH, 1985). El cerebro humano, debido a la carencia de acceso directo al mundo exterior, se manifiesta funcionalmente en lo cognitivo como un sistema cerrado, autorreferencial y autoexplicativo, poseedor de un 'lenguaje' propio. La conexión con la realidad la realiza el cerebro mediante los órganos receptores. Estos órganos son los encargados de adecuar las características propias del cerebro, esto es de 'traducir' al lenguaje cerebral de impulsos bioeléctricos los estímulos procedentes del exterior, que de otra forma no podrían ser registrados. El cerebro, al mismo tiempo que registra, interpreta el sentido de las impresiones sensoriales otorgándoles un significado específico. La asignación de significado no sólo se produce con arreglo a los impulsos eléctricos emitidos por los receptores, sino también sobre la base de la asociación dinámica de aquéllos en diversas asociaciones y experiencias pasadas. En definitiva, «no vemos con los ojos, sino con el cerebro, o mejor, en los centros visuales del cerebro...». La percepción es construcción e interpretación, asignación de significado a los procesos de las neuronas de por sí libres de significado», como subraya G. Roth (1985, pp. 169-170). Los criterios de valoración e interpretación necesarios en el proceso cognitivo son elaborados por el mismo cerebro apoyándose para ello en la reconstrucción continua de las percepciones pasadas mediante la memoria.

Del proceso global de adecuación e interpretación de los estímulos exteri-

resulta una 'copia' que bien poco, o nada, tiene que ver con el 'original'. Debido a que en el cerebro el procesamiento de la señal y la adjudicación del significado funcionan como un todo indivisible, la interpretación obtenida no debe entenderse como representación o descripción de fenómenos del mundo circundante, es decir, no podemos esperar que nuestro conocimiento se configure como imagen de la realidad 'objetiva'. Las impresiones sensoriales tendrán únicamente el significado que el cerebro dicte, sin que exista ninguna pretensión de 'verdad' en el sentido de correspondencia con una realidad ontológica. No percibimos las cosas como son, sino *como* nuestro cerebro las percibe. En definitiva, el cerebro nunca podrá acceder al *Urbild*, al arquetipo del modelo de realidad construido por él mismo. Tanto la estructura como la función del cerebro imposibilitan la reproducción de ese mundo real, llegándose cuando más a la construcción dinámica de un mundo de experiencia que, en suma, es *nuestro* mundo. El mundo que experimentamos es, por tanto, un *mundo cognitivo* construido por nosotros mismos, un modelo estructurado y determinado por el observador y su cerebro de acuerdo con sus características propias.

El constructivismo radical ha dedicado numerosos estudios precisamente al análisis de la función que el observador desempeña en el proceso cognitivo y a la dilucidación de la organización y estructura de los seres vivos en las que el conocimiento se enraíza. Los resultados de estas investigaciones, desarrolladas ante todo por los biólogos H. R. Maturana y F. J. Varela, configuran lo que ellos han convenido en denominar la *teoría de los sistemas autopoieticos* (MATURANA, 1982; SCHMIDT, 1987a y 1992). Según esta teoría, un organismo vivo es un sistema *autopoietico*, es decir, un sis-

tema autónomo y estructuralmente determinado, organizado de forma autoprodutora, autorreguladora y autorreferencial. Mediante su manera de operar un organismo vivo crea de continuo su propia organización. Gracias a la manifestación cíclica de esa organización, el organismo puede mantenerse precisamente con vida, siendo el proceso vital tanto resultado como instrumento de sí mismo. La propia organización fija el medio en el que el sistema vivo ha de actuar y al que estructuralmente se puede acoplar. Todas las operaciones del sistema, también las cognitivas, estarán subordinadas al mantenimiento y mejoramiento en ese medio de la autopoiesis, que es, en definitiva, la que garantiza su existencia. De este modo, el conocimiento aparece determinado por la forma específica en la que el ser vivo realiza su autopoiesis. En resumidas cuentas, «lo que vivimos y experimentamos, lo que conocemos y llegamos a saber está necesariamente construido con nuestros propios materiales y sólo se puede explicar de acuerdo con nuestra manera y forma de construir», como recalca E. von Glasersfeld (1981, p. 35).

Los procesos humanos de percepción y conocimiento se caracterizan por estar constituidos tanto por los determinantes biológicos surgidos en el transcurso de la evolución como también por los condicionantes sociales que cada individuo, en forma de tradiciones y convenciones, ha asimilado en su proceso de socialización. Como ya se ha expuesto, en el acto cognitivo el ser humano no reproduce el mundo real; muy al contrario, merced a la continua interacción con su mundo circundante y con otros seres humanos, construye modelos que son aceptados socialmente como realidad. Con la ayuda de esos modelos de realidad socialmente admitidos, el sujeto se orienta y sistematiza sus experiencias.

Los modelos de realidad son ciertamente de índole cognitiva y dependientes del sujeto. No obstante, conviene señalar que ello no implica que la realidad así construida deba ser necesariamente de carácter subjetivo. El sujeto de la cognición es ante todo un individuo *socializado* que ha desarrollado sus modelos bajo unas condiciones sociales muy específicas de interacción con otros sujetos. El modelo de realidad surgido de esta interacción, aunque inequívocamente de carácter cognitivo, también presenta una naturaleza social que impide, en suma, la arbitrariedad en su construcción. Aunque los modelos de realidad, al no corresponder con la misma realidad, no pueden ser considerados objetivos, tampoco son subjetivos, sino básicamente intersubjetivos. Lo que normalmente llamamos objetividad es, para el constructivismo radical, esencialmente intersubjetividad, es decir, el consenso en torno a determinados métodos y criterios de interacción alcanzado por distintos sujetos gracias a la semejanza de su estructura y proceso de socialización.

Queda descartada la posibilidad de un conocimiento objetivo de la realidad absoluta, tampoco puede admitirse, en consecuencia, la 'verdad' como criterio regulador de la actividad científica. Los resultados de la investigación científica no pueden ser juzgados por su mayor o menor acercamiento a la verdad objetiva, sino, fundamentalmente, en lo que atañe a su grado de utilidad para la vida humana. La efectividad de los conocimientos humanos para garantizar la auto-poesis y el mejoramiento de las condiciones de vida, y no su pretendida verdad, debe constituir el principio regulador de la ciencia (SCHMIDT, 1986, pp. 10-11).

La capacidad de interacción consensual que poseen los seres humanos les permite comunicarse entre sí. Esta comunicación no debe entenderse como un intercambio de

información, sino como una construcción paralela de información en las regiones cognitivas de los individuos que se comunican. El emisor del mensaje, usando los modelos convencionales de comunicación, pretende motivar al receptor a poner en funcionamiento su sistema cognitivo. Pero qué relaciones cognitivas éste realiza y qué resultados éstas tendrán, sólo lo puede determinar el propio receptor. La causa la encontramos en lo anteriormente expuesto: la comunicación aparece unida a un canal que transmite el mensaje a los órganos receptores oyente o lector. Estos órganos envían el mensaje al cerebro ya traducido a su lenguaje. Pero el mensaje transmitido es en realidad un conglomerado de impulsos cortos, y no pensamientos o informaciones. Estos surgen únicamente en las regiones cognitivas del sujeto en cuestión, en absoluta dependencia de sus características y condicionantes propios. En términos rigurosos, por consiguiente, no se puede decir que exista una transmisión de información entre receptor y emisor del mensaje.

**

Conforme a la concepción constructivista de la comunicación, todo el proceso de recepción literaria adquiere una nueva dimensión. Conceptos como *referencia*, *denotación* o *significado*, o bien, operados como las de *comprensión* o *interpretación* de un texto literario requieren una nueva explicación. El concepto mismo de *lenguaje* cambia sustancialmente. El lenguaje, antes que un sistema de signos, es un sistema de acciones y operaciones, un instrumento comunicativo que sólo puede existir en su uso e inmerso en un proceso constante de *construcción* de significado. Sus usuarios nunca son seres abstractos homogéneos o 'ideales', "sino miembro

comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad” (LOMAS/ OSORO/ TUSÓN, 1993, p. 27), con características socioculturales y psicológicas bien definidas e individualizadas. Por eso mismo se entiende que la conceptualización de la comprensión textual como el acto de recoger o reproducir la información que se encuentra supuestamente en la obra es una apreciación errónea. La comprensión de un texto literario es un proceso activo, dinámico y complejo de elaboración y construcción de sentido. El lector, siguiendo las pautas establecidas por sus propios conocimientos, expectativas, convenciones literarias, etc., desarrolla una estrategia de lectura determinada que acabará adjudicando al texto un sentido concreto de acuerdo con esos condicionantes previos. Qué tipo de sentido le asigna al texto, depende de las estrategias de adjudicación empleadas que pueden variar de individuo a individuo. La coincidencia de sentidos producidos por distintos lectores en torno a un mismo texto se debe atribuir al empleo de estrategias de lectura y convenciones literarias semejantes, pero no a la posibilidad de que hayan reconocido el sentido ‘correcto’ en el texto. Este fenómeno se puede dar fundamentalmente entre individuos que, al haber tenido un proceso similar de socialización, disponen de modelos de realidad y, por tanto, de convenciones lingüísticas, literarias, estéticas, etc. afines. En definitiva, antes que una cualidad inherente al texto, intemporal e inmutable, el sentido textual es una categoría eminentemente comunicativa, perteneciente al ámbito cognitivo del receptor o intérprete, en la que intervienen al menos tres variables: el sujeto de la comprensión, la materialidad textual y la situación de recepción o interpretación. El sentido finalmente atribuido a un texto resulta, así, de los esfuerzos de los lectores/oyentes por comprender de forma coherente las

expresiones lingüísticas, o sea, por hacerlas significativas para ellos mismos, por lo que no puede existir un significado o un sentido *en* un texto, sino exclusivamente *para* un lector u oyente. De este modo, el *texto* ya no se concibe como una entidad objetiva y autónoma que pueda utilizarse como referente para demostrar la verdad o falsedad de los juicios que han sido emitidos sobre su sentido. El texto es esencialmente una dimensión física sin significado. La percepción de esa dimensión como texto y la construcción de su correspondiente sentido es una actividad exclusiva del lector, que éste realiza siguiendo unas estrategias cognitivas propias.

De aquí se desprende la conveniencia de diferenciar en el proceso de comprensión textual dos dimensiones bien distintas: una, el *texto* en cuanto realidad de naturaleza material intersubjetivamente identificable; y, otra, las estructuras cognitivas que resultan de la asignación del sentido al texto, unas estructuras que S. J. Schmidt denomina *comunicado* (SCHMIDT, 1987b, p. 30). El comunicado es así una representación mental significativa de una base textual material en la estructura del saber del receptor; es decir, tan sólo el comunicado tiene un sentido coherente para el lector.

Asimismo, y por otro lado, en el proceso de comprensión textual habría que distinguir una *fase de recepción*, que incluye las acciones cognitivas ‘internas’, y una *fase de elaboración*, que comprende las acciones comunicativas ‘externas’. Todas las actividades cognitivas de construcción de un comunicado, o sea, las acciones mediante las que un lector otorga un sentido subjetivamente coherente a la materialidad textual, pertenecen a la fase de recepción. En cambio, la verbalización de los resultados de recepción, que se realiza a fin de efectuar una acción de comunicación, pertenece a la

fase de elaboración. De aquí se deduce que la elaboración de un texto siempre se realiza en función de la recepción previamente efectuada, por lo que el fundamento de la elaboración textual, en cuanto actividad estrictamente comunicativa que engloba, por ejemplo, la crítica e interpretación literarias, no es la materialidad del texto, sino el constructo cognitivo que resulta de atribuirle a ésta un sentido coherente (VIEHOFF, 1983, p. 102; 1988, p. 82; VIEHOFF/BURGERT, 1991, p. 7).

En consecuencia, no sólo la recepción, sino también la crítica e interpretación textual presuponen siempre la existencia de un *sujeto* y de un *contexto* de los que dependen específicamente los resultados comprensivos. Y es por esa razón que la actividad interpretativa, al igual que la receptiva, no puede entenderse como la constatación del sentido único y correcto de un texto, o bien, como el descubrimiento de la verdadera intención de un autor. El supuesto sentido correcto de un texto sólo se podría indagar si existiera una referencia objetiva fuera del ámbito cognitivo del sujeto, que sirviera de medida imparcial de comprobación. La inexistencia de ese marco objetivo de referencia y la falta, por consiguiente, de una relación de legitimación entre texto e interpretación provocan que los criterios de valoración de una interpretación no sean los de verdad o falsedad, sino los de consenso, plausibilidad e innovación, entre otros. Más que de la constatación del supuesto sentido intemporal y único de un texto, la corroboración de una interpretación es consecuencia de una operación de convencimiento social: una interpretación logra finalmente imponerse no porque el texto la legitima y demuestra su 'verdad', sino gracias a su aceptación social por consenso. El grado de aceptación de la interpretación dependerá de su conformidad con las necesidades, con-

venciones y criterios de valoración de sociedad dada en un momento determinado.

Al margen de las significativas implicaciones que de estas consideraciones resultan para el concepto y la función de la literatura en general, entendemos que de aquí se derivan consecuencias importantes para la enseñanza, y precisamente para la didáctica de la literatura que ha sido escrita en lengua extranjera, que posiblemente nos ayuden a encontrar la dirección en la que pueden resolverse los problemas que a ésta se le plantean.

En consonancia con las reflexiones señaladas, la concepción didáctica tradicional que centra la enseñanza de la literatura en la transmisión de una interpretación magistral, definitiva y, por supuesto, 'correcta' del texto, carece de justificación. Este modelo didáctico, en su afán por sustituir el texto literario por la correspondiente interpretación fijada de antemano, tiene como consecuencia que, en definitiva, los alumnos no aprenden a leer y comprender el texto, sino más bien la interpretación presentada. Éstos, careciendo de toda motivación, se contentan con la lectura de la interpretación ofrecida y desestiman el propio texto. De esta manera, profesor y alumnos ven limitadas sus funciones a las de intérprete activo y receptor pasivo respectivamente, negándose la posibilidad real de una interacción común.

Una estrategia didáctica que acepte la poliinterpretabilidad del texto literario y que tenga en consideración la propia condición subjetiva de los intérpretes debe romper con ese 'monopolio de la interpretación' y evitar que los esquemas interpretativos de cualquier autoridad literaria sirvan de norma para la comprensión textual de los alumnos.

Planteamos, en consecuencia, la necesidad de evitar una enseñanza centrada en el autor y su intención, o bien, en la transmisión de una interpretación definitiva y 'correcta' de los textos, que reduzca la actividad del alumno a una reproducción fiel de los conocimientos transmitidos. Asumiendo las posiciones teóricas elaboradas, ante todo, por la hermenéutica moderna (M. Frank), la estética de la recepción, la crítica recepcional empírica y la ciencia empírica de la literatura, estimamos que la enseñanza de la literatura debe guiarse por una estrategia didáctica que procediendo de un modo *inductivo* y orientada en el discente asuma la *subjetividad* del alumno-receptor y estimule una lectura creativa, individual y plural de los textos. En el marco de semejante procedimiento inductivo, los alumnos deben tener la posibilidad de inferir directamente de la lectura del texto conocimientos literarios, culturales e histórico-sociales (FINGERHUT, 1992, p. 99) y de desarrollar libremente su disposición para la recepción e interpretación literarias en virtud de un modelo de interacción profesor-alumno y alumno-alumno que permita una forma de trabajo textual cooperativo y activo, y a la vez solidario con el desarrollo individual del discente. La interacción colectiva debe mostrar a los alumnos la posibilidad de constitución de diferentes variantes de sentido de un texto literario, de sus distintas formas de lectura; así como también la utilidad y coherencia de éstas. En consecuencia, no se pretende forzar una comprensión aceptada por todos unánimemente. En lo fundamental, se debe estimular una recepción e interpretación coherente del texto desarrollada por el propio alumno partiendo de sus posibilidades específicas. Esta actitud no impide, sin embargo, que se analicen determinadas interpretaciones 'ejemplares' surgidas fuera del ámbito de la interacción; pero siempre

que esto ocurra, se han de situar y valorar en su contexto diacrónico y sincrónico.

Este procedimiento metódico, orientado y centrado en el discente, deberá sustentarse en la utilización y activación óptima de las capacidades, conocimientos, intereses y expectativas que éste ya posee con anterioridad a la lectura del texto, y no en sus carencias o deficiencias, tratando de suscitar el gusto por la literatura y la afición a la lectura. Su finalidad ha de estribar en permitir el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora del alumno y de su capacidad comunicativa de producción, provocando conocimientos lingüísticos, sociohistóricos, culturales y literarios. En este proceso será necesaria la integración de lenguaje y contenido, e incluso un predominio y valoración clara de este último, por lo que desde un principio la explicación de estructuras gramaticales y unidades léxicas debe cumplir una función auxiliar y supeditarse a la comprensión del texto.

En definitiva, el punto de partida de este planteamiento es la consideración del lenguaje como *discurso*, o sea, como actividad comunicativa de *construcción* de sentido, donde el núcleo que determina y permite entender el fenómeno comunicativo ya no es el marco oracional, sino el contexto de producción y recepción y los sujetos de la comunicación, esto es, el conjunto formado por factores cognitivos, situacionales y socioculturales. Por ello entendemos que tanto la determinación de los objetivos concretos a alcanzar como la selección de textos y la planificación metódica de la utilización de esos textos se han de adaptar a los presupuestos, intereses y necesidades de los alumnos, así como también a su competencia lingüística y lectora (BACH/ TIMM, 1989). De este modo, con ayuda de una adecuada selección de textos, alejada de una excesiva exhaustividad y ajustada a criterios

de representatividad, en los que la consideración estética no debe primar sobre su función sociocultural, el estudio de la literatura deberá fundamentarse en la lectura del propio *texto* y en el conocimiento por parte del alumno de su *contexto* de producción, para a partir de ahí, una vez constituidos en un nivel individual los diversos significados y sentidos textuales, pasar a un análisis interpretativo a fin de comprobar su plausibilidad y coherencia.

En consecuencia, aunque la estrategia didáctica que proponemos se sustenta en la subjetividad lectora de los alumnos en cuanto categoría productiva, estimamos necesario evitar que la comprensión del texto literario quede reducida a la actividad eminentemente espontánea y emocional que caracteriza a las acciones de recepción. A la concretización individual del significado textual deberá seguir una actividad de *análisis e interpretación* (JAHRAUS, 1994) que, partiendo de normas o reglas de procedimiento fijadas de antemano, tenga como finalidad la superación de la espontaneidad de la fase de recepción y la justificación racional de la lectura individual del texto. En esta fase de interpretación el alumno deberá adquirir las herramientas conceptuales y destrezas que le permitan realizar un análisis crítico del texto. Asimismo se intentará alcanzar en lo posible unos resultados interpretativos intersubjetivos (SPINNER, 1987, p. 17), sin perjuicio de que desde un principio se intente garantizar la libre disposición del alumno para la interpretación literaria.

Siguiendo estas ideas generales, proponemos concretamente para el tratamiento en la enseñanza universitaria del texto literario en lengua extranjera un modelo metodológico que abarca cinco fases sucesivas:

1. Una fase de *introducción*, previa a la lectura, destinada a crear las condiciones

necesarias para que el texto pueda ser entendido lingüística y temáticamente. Aquí trata de activar el conocimiento ya adquirido por el alumno y también de suministrarle conocimientos adicionales, imprescindibles para la comprensión del texto. Esta ha de contribuir, en todo caso, a despertar interés por la lectura y a evitar el desánimo del discente ante la posible complejidad del texto.

2. Una fase de *recepción* en la que se centrará, sobre la base de una lectura lenta y profunda, que el alumno realice una comprensión lectora *subjetivamente* coherente, y autónoma, sin que se le impongan normas de análisis específicas o un esquema de procedimiento rígido. Cometido de esta fase es penetrar en lo lingüístico y temático desconocido (FORSSMANN/ SIG 1989, p. 57), pero también que el alumno encuentre placer en la realización de su propia recepción, que extraiga conclusiones que él considere relevantes desde su situación sociocultural e individual, y que tenga en cuenta los componentes emocionales en sus resultados de recepción. En todo momento se ha de evitar en esta fase suscitar en el alumno un sentimiento de desagrado o de repulsión hacia el texto literario, que fácilmente podría ser provocado por un exacerbado objetivismo interpretativo (SCHMIDT, 1980, p. 521). Así y todo, algunas posibles dificultades en la actividad lectora se podrán explicar en esta etapa ciertas técnicas de lectura, especialmente estrategias de inferencia, que eviten un uso continuo del diccionario y faciliten la comprensión de la lengua extranjera (MÜLLER, 1990), sin que ello merme el carácter subjetivo de la recepción.

3. Una fase de *elaboración*, con discusión y discusión de los distintos sentidos atribuidos por los alumnos al texto. Sobre la base de un procedimiento de interac-

alumno-alumno y alumno-profesor, los alumnos comprobarán en esta fase las distintas posibilidades y modalidades de construcción de sentido, su coherencia y sus presuposiciones (RUPP, 1993, p. 69). Aquí se plantearán cuestiones relativas a la comprensión global y también a la pormenorizada o detallada del texto; a su tema, género, argumento y estilo. Se prestará especial atención a la actividad misma de lectura, al proceso de comprensión lectora y a sus condicionantes específicos, y se tendrán en cuenta los componentes emocionales e irracionales. Igualmente, esta fase atenderá a la resolución de las dificultades léxicas, sintácticas o estilísticas aún pendientes (FORSSMANN/ SIGUÁN, 1989, pp. 57-58).

4. Una fase de *análisis e interpretación*. Esta fase tendrá como objetivo que el alumno proceda de un modo sistemático y riguroso en el análisis y comprensión interpretativa del texto, tanto en un nivel cotextual como contextual, superando la espontaneidad de las etapas de recepción y de elaboración. Es una fase destinada a una sistematización y justificación racional de la comprensión individual, o sea, de las estrategias subjetivas de constitución de sentido y de las acciones de verbalización, utilizando unos procedimientos de análisis explícitos que permitan conseguir una precisión y rigor adecuados. Ello impedirá que la comprensión textual derive en un subjetivismo gratuito. En esta fase tendrán cabida cuestiones referentes a la localización y tipología textual; formas de expresión; género de discurso; micro y macroestructuras; tipo de conectores; relación tema-rema; focalización, modalidad, temporalización y espacialización; polifonía enunciativa; aspectos estilísticos, retóricos, metafóricos, etc.; así como también informaciones relativas al

contexto sociocultural y literario del texto. Igualmente se efectuará una valoración crítica del texto.

5. Y, por último, una fase de *aplicación*, comprobación y afianzamiento de los conocimientos adquiridos. Ante todo, esta fase está dirigida a potenciar la competencia productiva y capacidad creativa del alumno, o sea, a fomentar la utilización libre de la lengua extranjera, también en su uso literario (COLLIE/ SLATER, 1987; FORSSMANN/ SIGUÁN, 1989; BRUSCH, 1992; RUPP, 1993).

En conclusión, entendemos que el texto literario puede ser el punto de partida y de llegada de la enseñanza de la literatura en lengua extranjera, una consideración que a nuestro juicio, desde las reflexiones expuestas al comienzo de este trabajo, supone el reconocimiento de la *subjetividad* lectora de los alumnos como una categoría *productiva* y necesaria en el proceso de aprendizaje. El alumno deberá acercarse al texto partiendo conscientemente de su propia situación, necesidades, expectativas, deseos, intereses, etc., y reflexionar no sólo sobre el texto que se le presenta, sino también sobre sus condicionantes específicos que determinarán, en definitiva, su propia interpretación. Conforme a ello, se pretende evitar una enseñanza de la literatura centrada única y exclusivamente en una interpretación del texto y se sostiene la necesidad de incluir en el proceso de recepción e interpretación la propia *historicidad* del alumno, factor que le obligará a reflexionar sobre su situación y a reconocer y articular sus necesidades. Así se facilitará la inclusión del *sujeto* del aprendizaje en la enseñanza misma, lo que motivará que ésta se constituya, en definitiva, en un proceso de verdadera *interacción* comunicativa.

REFERENCIAS

- ACOSTA, L. A. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid, Gredos.
- BACH, G. y TIMM, J.-P. (eds.) (1989). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen, Francke.
- BRUSCH, W. (1992). Vom Lesen zum Schreiben: *Dependent Authorship*. Kreative Schreivarbeiten als alternative Textarbeit. *FU*, 26, 1, 46-54.
- COLLIE, J. y SLATER, ST. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge, CUP.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- FINGERHUT, K. (1992). Induktive Literaturgeschichte. Überlegungen zu einer Didaktik der Literaturgeschichte. *FÖRUM*, 6, *Actes del 2ⁿ Congrés de l'Associació de Germanistes de Catalunya*. M. Riutort y J. Jané (eds.), 94-115.
- FORSSMANN, K. y SIGUÁN, M. (1989). Klassikertexte im Sprachunterricht? Versuch einer Rehabilitierung am Beispiel des Novalis, en *Homenaje a José Belloch Zimmermann*. G. Ruipérez (coord.). Cáceres, Universidad de Extremadura, 53-61.
- GLASERFELD, E. VON (1981). Einführung in den radikalen Konstruktivismus, en *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. P. Watzlawick (ed.). München-Zürich, Piper, 1985, 16-38.
- GROEBEN, N. (1980). *Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigmadurch Methodendiskussion an Untersuchungsbeispielen*. Tübingen, Narr.
- GROEBEN, N. y VORDERER, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung*. Münster, Aschendorff.
- ISER, W. (1970). Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, en *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. R. Warning München, Fink, 1988, 228- 252.
- ISER, W. (1972). *Der implizite I. Kommunikationsformen des Romans Bunyan bis Beckett*. München, Fink.
- ISER, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Th ästhetischer Wirkung*. München, Fink.
- JAHRAUS, O. (1994). Analyse und Interpretation. Zu Grenzen und Grenzüberschrengen im struktural-literaturwissenschaftl. Theorienkonzept. *Internationales Archiv Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 2, 1-51.
- JAUSS, H. R. (1970). *Literaturgeschichte. Provokation*. Frankfurt am Main, Suhrk
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1994). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barce Paidós.
- MATURANA, H. R. (1982). *Erkennen: Organisation und Verkörperung der Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur logischen Epistemologie*. Braunschweig Wiesbaden, Vieweg.
- MÜLLER, B. D. (1990). Lesestrategien Verstehensgrammatik. Mögen Sie Dichtung?, en *Deutsch als Fremdsprache, Europa. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Vol. 29. A. Wolff y H. Rössler (eds.) Regensburg, 139-160.
- ROTH, G. (1985). Erkenntnis und Realität. reale Gehirn und seine Wirklichkeit, en *Diskurs des Radikalen Konstruktivismus* J. Schmidt (ed.). Frankfurt am Main Suhrkamp, 1987, 229- 255.
- ROTH, G. (1986). Selbstorganisation - Selbstreferentialität: Prinzipien der Organisation der Lebewesen und ihre Funktion für die Beziehung zwischen Organismus und Umwelt, en *Selbstorganisation. Die Entwicklung von Ordnung in Natur und Gesellschaft*. A. Dress y otros (eds.). München Zürich, Piper, 149-180.
- RUPP, G. (1993). Literarische Erfahrung historisches Verstehen durch Schreiben und Interpretieren von Texten. Am Beispiel der Erprobung mit Hofmannsthal

- “Terzinen”. *Der Deutschunterricht*, 45, 4, 62-77.
- SCHMIDT, S. J. (1980). Anmerkungen zum Literaturunterricht des Faches Deutsch als Fremdsprache, en *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Vol. 2. A. Wierlacher (ed.). München, Fink, 520-524.
- SCHMIDT, S. J. (1986), *Selbstorganisation. Wirklichkeit, Verantwortung. Der wissenschaftliche Konstruktivismus als Erkenntnistheorie und Lebensentwurf*. Braunschweig-Wiesbaden, Vieweg.
- SCHMIDT, S. J. (1987a). Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs, en *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. S. J. Schmidt (ed.). Frankfurt am Main, Suhrkamp, 11-88.
- SCHMIDT, S. J. (1987b). Text – Rezeption – Interpretation», en *Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirik. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik*, 23. E. Ibsch y D. H. Schram (eds.). Amsterdam, Rodopi, 1987, 23-46.
- SCHMIDT, S. J. (ed.) (1992). *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- SPINNER, K. H. (1987). Interpretieren im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 81, 17-23.
- VIEHOFF, R. (1983). Rezeption und Verarbeitung. Anmerkungen zu methodischen Fragen einer empirischen Literaturwissenschaft. *SPIEL*, 2, 1, 101-121.
- VIEHOFF, R. (1988). Literaturkritik als literarisches Handeln und als Gegenstand der Forschung. Hinweise auf Situationsbedingungen und Handlungskontexte. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, 71, 73-91.
- VIEHOFF, R. y BURGERT, M. (1991). *Kommunikationsbildungsprozeß 2. Strukturen und Funktionen deklarativen und prozeduralen Wissens beim Verstehen von Literatur – Untersuchungen zu ‘Märchen’ und ‘Krimi’*, LUMIS-Schriften 29, Universität-Gesamthochschule Siegen.