



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo Fin de Máster

PLANTEAMIENTO DE LA INTERTEXTUALIDAD
COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN
LITERARIA DE LECTORES COMPETENTES Y
REFLEXIVOS EN SEGUNDO DE BACHILLERATO

Presentado por: Jon Aguirre Gastañaga
Línea de investigación: Breve investigación sobre aspectos
concretos de la especialidad
Directora: María Ángel Somalo Fernández
Ciudad: Bilbao
Fecha: 05/05/2014

RESUMEN

Conseguir que los alumnos de Secundaria y Bachillerato posean al finalizar la etapa una buena educación literaria constituye uno de los retos más complejos en la enseñanza de los adolescentes. A mediados del siglo XX proliferaron los postulados de la teoría literaria que reivindicaban la relevancia del lector en el proceso de lectura y su función en la interpretación de sentido de la obra literaria, lo cual derivó en estudios pedagógicos cuyo objetivo central estribaba en impulsar la verdadera competencia literaria, aquella que crea lectores críticos, activos y reflexivos. Sin embargo, se aprecia en la actualidad un desfase entre la teoría literaria y pedagógica y la práctica docente: en efecto, en las aulas de secundaria prima en la enseñanza de literatura un modelo historicista y memorístico poco proclive al incentivo de lectores competentes.

El presente trabajo fin de máster se articula como un ensayo de investigación que pretende proponer una solución a dicha contradicción a través del planteamiento de una metodología activa y práctica —la metodología intertextual o dialógica— que fomente la actividad de interpretación lectora y otorgue a los educandos, en la asignatura de Literatura castellana, el protagonismo que se exige desde la ley educativa. El objeto principal del ensayo, así, estriba en la justificación de la eficiencia de dicho método, primero mediante la aportación de una base teórica, explicando de qué trata la intertextualidad, y sus beneficios para la educación literaria; y luego a través de una propuesta práctica dirigida a un grupo de educandos de segundo de Bachillerato, valorando los alcances del dialogismo al tomar como base los resultados empíricos de dicha proposición práctica.

Palabras clave: intertextualidad, intertexto lector, competencia literaria, educación literaria.

ABSTRACT

One of the most complex challenges in teenagers' teaching is that Secondary school and Baccalaureate students achieve a good literary education at the end of this educational stage. In the middle of the 20 th century the postulates of the literary theory which demanded the importance of the reader in the reading process and the reader's role in the interpretation of the meaning of the literary work were developed. This development led to educational studies whose main purpose was to stimulate a real literary competence, which could lead to critical, active and thoughtful readers. Nowadays, however, the literary and educational theory and the teaching practice are two different things. Indeed, a historicist and memory-based teaching methodology takes precedence in

secondary education classrooms, which does not encourage students to be competent readers.

This final Master Project is structured as a research essay whose aim is to propose a solution to the aforementioned contradiction through an active and practical approach –the intertextual and dialogical methodology- which stimulates the reading comprehension and interpretation process and gives students the prominent role required by the Education Law in Spanish Language and Literature. Therefore, the main objective of this essay lies in justifying the efficiency of this methodology, firstly providing a theoretical basis, explaining the meaning of intertextuality and its benefits for literary education; and, afterwards, by means of a practical proposal aimed at a group of students in the second year of Baccalaureate, assessing the importance of the dialogical learning when the outcome of this practical proposal is taken as a basis.

Keywords: intertextuality, intertextual reader, literary competence, literary education

ÍNDICE

PLANTEAMIENTO DE LA INTERTEXTUALIDAD COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DE LECTORES COMPETENTES Y REFLEXIVOS

1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Objetivos.....	7
1.2. Justificación metodológica.....	8
1.3. Justificación bibliográfica.....	10
2. MARCO TEÓRICO: INTERTEXTUALIDAD COMO RECURSO DIDÁCTICO.....	12
2.1. La docencia de la literatura: necesidad de un nuevo método didáctico.....	12
2.1.1. Contradicción entre la práctica docente y los postulados teóricos propugnados por la teoría literaria, la psicología cognitiva y la teoría psicopedagógica.....	13
2.1.1.1. Situación de la docencia literaria en las aulas.....	14
2.1.1.2. La teoría literaria. Primera contradicción: del historicismo a la estética de la recepción.....	16
2.1.1.3. El campo de la psicología cognitiva, segunda contradicción.....	20
2.1.1.4. Tercera contradicción: las teorías psicopedagógicas y el protagonismo del educando.....	21
2.1.1.5. Cuarta contradicción: la ley educativa y sus valores	23
2.1.1.6. Conclusiones sobre la enseñanza de la literatura actual a la luz de los adelantos en los campos literarios y pedagógicos.	26
2.1.2. La educación literaria y el lector competente.....	26
2.2. La intertextualidad como recurso didáctico en la educación literaria: el intertexto lector.....	29
2.2.1. Intertextualidad: delimitación del concepto.....	30
2.2.2. La metodología dialógica como base de la educación literaria: el intertexto lector.....	32
2.2.2.1. El intertexto lector.....	33
2.2.2.2. Los alcances didácticos del intertexto lector: hacia una educación literaria significativa.....	35
3. PROPUESTA PRÁCTICA: LOS ALCANCES DE LA INTERTEXTUALIDAD COMO RECURSO DIDÁCTICO.....	38
3.1. Justificación de la propuesta: objetivos y limitaciones.....	39
3.2. Materiales y métodos: actividad dialógica y validez interpretativa.....	42
3.3. Los resultados obtenidos de la actividad dialógica: la comprobación de las hipótesis planteadas.....	46
3.3.1. Las preguntas relacionadas con la competencia literaria.....	47

3.3.2. Las preguntas relacionadas con las estrategias de lectura.....	50
3.3.3. Las preguntas relacionadas con la integración personal de lo leído.....	52
3.3.4. Conclusiones sobre los resultados obtenidos.....	54
3.4. En busca de una aplicación realista de la intertextualidad en el aula: las tertulias literarias como fomentadoras del disfrute de la literatura y el conocimiento colectivo.....	57
4. CONCLUSIONES FINALES Y PROSPECTIVA.....	59
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
5.1. Bibliografía citada.....	62
5.2. Bibliografía complementaria.....	65
6. ANEXOS.....	66

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como meta principal realizar una propuesta metodológica innovadora para la enseñanza de literatura castellana en las aulas de secundaria y bachillerato. El objeto de este ensayo deriva de la inminente necesidad de replantear la didáctica de la referida disciplina en vista del método tradicional que todavía domina en la mayoría de los institutos, poco afín a las prescripciones que realiza la actual ley educativa (LOE, 2006) y a la evolución que ha sufrido el concepto de enseñanza —más centrado en el alumno como protagonista de su aprendizaje y dejando atrás el modelo conductista—. En esta línea, son numerosos los estudiosos que, conscientes del desfase existente entre los postulados que plantean la teoría literaria, la psicología cognitiva y el ámbito psicopedagógico respecto al modelo historicista que aun prima en la enseñanza de literatura, defienden la relevancia de proponer una nueva dinámica para el día a día en clase. En efecto, la dimensión historicista adoptada para la enseñanza de literatura que prevalece en la actualidad reduce su campo de actuación a la memorización de una retahíla de autores y obras, así como a un modelo de comentario de texto cerrado y estanco que entiende la concepción de la obra literaria como producción aislada y cerrada. En resumen, la educación literaria actual no contempla los avances realizados a partir de los años 70 en los campos de lingüística textual y pragmática del texto, los cuales, lejos de entender la obra literaria como algo aislado, introducen, además de la dimensión textual de la producción, la psicológica, cultural y pragmática del lector que la consume, confiriéndole así al escrito un carácter abierto y flexible, susceptible de ser interpretado por el receptor; en definitiva, nos encontramos ante una concepción comunicativa de la literatura, la cual defiende un diálogo entre texto y receptor, que excede el excesivo protagonismo que el modelo historicista otorga al autor y la adscripción al análisis textual que propugnaba el modelo estructuralista. Ante la citada contradicción entre avances literarios y cognitivos, y la enseñanza tradicional de la literatura, se prevé necesario un cambio metodológico en la educación literaria.

El término de "didáctica de la literatura", entendida como historia de la literatura, ha perdido por tanto su valor desde el punto de vista educativo, siendo preferible utilizar el nombre de "educación literaria", al incidir en la idea de que no se trata de "enseñar literatura", sino de enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura (Mendoza, 2002) a través del incentivo de habilidades lectoras. En efecto, con los postulados de la estética de la recepción, una obra literaria no adquiriría significación plena hasta que el lector le confería una interpretación determinada de acuerdo con su cultura, vivencias y lecturas previas, razón por la que la educación literaria aboga hoy más por la creación de lectores —centrando sus investigaciones en el acto de la lectura y su

interpretación — que por la historia de la literatura. En otras palabras, la educación literaria sostiene que el significado final de una producción lo actualiza su receptor, deduciendo así que serán las estrategias para estimular esas habilidades lectoras el objeto de interés de esta nueva concepción de la educación literaria. Naturalmente, que el lector despliegue sus habilidades para la decodificación de un texto implica la plausibilidad de la variedad interpretativa, lo que complica la sistematización de su enseñanza en el mundo educativo. Así, la docencia tradicional de la literatura, si bien anticuada, resulta más confortable para obtener resultados medibles. No obstante, esto no potencia las referidas aptitudes lectoras y el gusto por la literatura.

En este panorama cabe preguntarse por un modo de enseñanza que contemple las premisas de la estética de la recepción y los avances psicopedagógicos, y que a su vez tenga una aplicación realista en la cotidianeidad del aula. Por eso, el presente trabajo opta por la propuesta de la metodología intertextual como respuesta eficaz a las demandas de la educación literaria y como medio óptimo para el incentivo de las habilidades lectoras desde el aula.

1.1. Objetivos

El tema del trabajo, el planteamiento de la metodología dialógica como recurso didáctico, se reflejará por tanto en los siguientes tres objetivos generales:

- Proponer la intertextualidad como método innovador de acuerdo con las premisas de la teoría literaria y pedagógica.
- Avalar la intertextualidad como recurso idóneo para la formación del lector literario.
- Sugerir la aplicación realista de la metodología dialógica en el aula.

Estas metas se concretarán en los siguientes puntos:

1. Establecer un marco teórico con los avances de la teoría literaria, la pedagogía cognitiva y la teoría psicopedagógica en la enseñanza de la literatura.
2. Justificar las carencias de la metodología actual en la formación de alumnos competentes en la materia de literatura.
3. Explicar cómo contribuye la intertextualidad al fomento de habilidades lectoras de acuerdo con las premisas de una buena educación literaria.
4. Comprobar la validez del dialogismo en relación con los postulados de las teorías literarias, cognitivas y psicopedagógicas actuales.
5. Comprobar el alcance del dialogismo textual en base a los resultados adquiridos en una práctica emprendida en el curso de segundo de Bachillerato; en concreto, a través del ejercicio de

la lectura dialógica de la novela de Pío Baroja *El árbol de la ciencia* en relación con otros textos de épocas diferentes.

6. Justificar la utilidad de la intertextualidad en la interiorización de técnicas narrativas recurrentes literarias.

1.2. Justificación metodológica

El método de trabajo que se propone para la consecución de los objetivos citados conjuga la fundamentación teórica, a través de la cual se pretende justificar la validez del intertexto como herramienta didáctica eficaz en la formación literaria de los educandos—apoyándonos en estudios relevantes realizados sobre la intertextualidad en el mundo educativo—con la propuesta práctica realizada a un grupo de segundo de Bachillerato del instituto Aixerrota BHI (Getxo, Vizcaya), mediante la que se persigue comprobar los alcances de las afirmaciones que sobre el intertexto se han realizado en los epígrafes teóricos. Así, el presente ensayo se articula a través de dos partes diferenciadas.

En primer lugar, el marco teórico, el cual presenta dos apartados primordiales:

Por un lado, se aborda un estado de la cuestión sobre el desfase existente entre la docencia literaria en el aula y las premisas de la teoría literaria, la psicología cognitiva y la propia ley educativa. A través de este primer acercamiento, en el que se perfilan las características principales de la enseñanza de la literatura actual, se pretende justificar la necesidad de un cambio metodológico en la realidad educativa que abogue por la formación de lectores activos para consolidar verdaderos hábitos literarios. Para ello, en este punto se contemplan las explicaciones concernientes a:

- los avances en el mundo de la teoría literaria, la psicología cognitiva y las teorías psicopedagógicas,
- el carácter historicista de la enseñanza actual,
- las premisas de una buena educación literaria,
- las características que definen a un lector competente.

Por otro lado, una vez justificada la necesidad de un cambio de método en la educación literaria, el presente ensayo, como ya se ha dicho, optará por el planteamiento de la intertextualidad como respuesta didáctica eficaz a los postulados que se exigen desde la ley educativa, afines, en definitiva, a las características exigidas para un lector competente y al tratamiento de la literatura como disciplina comunicativa. Para ello, se tendrá en cuenta,

principalmente, la tesis defendida por Antonio Mendoza (2001) sobre el intertexto lector y sus consecuencias en el mundo educativo; en resumen, se dedicará este punto a la justificación del dialogismo como modo de trabajo dinámico, interactivo y reflexivo en el fomento de la competencia literaria.

En segundo lugar, se realiza una propuesta práctica dirigida al nivel educativo de segundo de Bachillerato para avalar los alcances de dicha metodología intertextual; se comprobarán, en definitiva, los beneficios del método dialógico en la consecución de hábitos lectores sólidos. Para ello, se han elegido la forma de trabajo y los materiales siguientes:

- Primeramente, se ha optado por la novela existencial de Pío Baroja, *El árbol de la ciencia*, como texto base — hipertexto, en terminología de Genette (1989)— sobre el que fundamentar la metodología dialógica. Por un lado, se trata de una obra de lectura obligatoria en el referido curso, por lo que de esa forma se asegura que los educandos partan de unos saberes previos, esenciales estos para que sean capaces de establecer después relaciones con los fragmentos que se propondrán. Por otra parte, en segundo de Bachillerato, en teoría al menos, los estudiantes cuentan con cierta madurez al analizar un texto literario, no sólo por la materia que han estudiado en el curso precedente, que abarca desde la Edad Media hasta el Romanticismo (RD 1467/2007), sino también debido al análisis de textos argumentativos que van realizando a lo largo del curso de segundo de Bachillerato. Así, se deduce que los jóvenes cuentan con saberes previos y práctica suficiente para establecer una relación significativa entre los fragmentos y la novela existencial. En cualquier caso, en los resultados de los alumnos se estimará la eficacia del ejercicio propuesto.
- El ejercicio que se ha propuesto parte de un compendio de fragmentos de producciones pertenecientes a épocas y a autores diferentes, que por motivos diversos, guardan relación con el hipertexto barojiano noventayochista. Se trata de pasajes pertenecientes a movimientos literarios como el Modernismo, el Realismo o el Romanticismo —con autores como Rubén Darío, Clarín o Larra—, así como a la obra fundacional de la fe religiosa, *La Biblia*. Cada fragmento constituye la base para una actividad diferente (en total, son diez actividades), las cuales están encabezadas por preguntas guiadas que deben responder y que están orientadas a que los alumnos encuentren una relación relevante entre el fragmento propuesto y la obra de Baroja.
- Los resultados pertinentes que se obtengan con esta actividad derivarán de las respuestas que los estudiantes de segundo hayan dado a las preguntas expuestas en las diez actividades dialógicas antes referidas. En función de las relaciones intertextuales que formulen, se avalará la eficacia de dicho método como solución didáctica al problema de la enseñanza de la literatura. Se advierte que las respuestas de los educandos divergirán entre sí —pues las interpretaciones intertextuales, como se explicará, pueden ser, dependiendo de la experiencia personal y de lecturas

previas del alumnado, diferentes, y no por ello incorrectas — lo que invalida la utilización de una metodología cuantitativa o matemática para la valoración de los resultados. En su lugar, se opta por la validez interpretativa del investigador que usa para ponderar los alcances de la intertextualidad.

- Naturalmente, los resultados obtenidos se contrastarán con las afirmaciones realizadas en el marco teórico sobre la eficacia de la intertextualidad como método educativo en el área de la Literatura. Si dichos resultados cumplen con las inferencias realizadas en la parte de fundamentación teórica, se concluirá su validez, o al contrario, su invalidez.
- Por último, y en base a unos resultados positivos, se afirma la viabilidad de una metodología intertextual para segundo de Bachillerato. Se podría deducir que la eficacia de este método en dicho curso sería trasladable como recurso didáctico fructífero para la educación literaria de cualquier otro curso de Secundaria o Bachillerato.

1.3. Justificación bibliográfica

La bibliografía seleccionada para abordar un tema tan amplio como la educación literaria en relación con la intertextualidad se reduce a tres campos principales:

Primero, el que concierne al estado de la cuestión sobre la enseñanza de la literatura actual: naturalmente, considerando que el objetivo principal de este ensayo estriba en avalar la intertextualidad como forma de trabajo fructífera en el día a día en el aula — contrapuesta ésta al carácter historicista y memorístico del método que prevalece todavía—, resulta primordial justificar la necesidad de un cambio. Para ello, han resultado de gran ayuda los análisis realizados por estudiosos como Díaz-Plaja (2002), Mendoza (2002) o Margallo (2011), los cuales tratan profundamente el tema de la competencia literaria. Los tres, conscientes de la necesidad de un cambio en la didáctica de la literatura, proponen en sus ensayos formas innovadoras de impartir dicha disciplina, por lo que, de forma general, sus trabajos suelen estar precedidos de un estado de la cuestión que sirve como marco introductorio a su planteamiento. Por ello, dichas introducciones han sido útiles de cara a nuestro estado de la cuestión, en el que también se pretende justificar el interés de un nuevo planteamiento metodológico para la formación literaria. En este sentido, tampoco se puede ignorar la ayuda que fuentes secundarias como las de Cruz Calvo (2013), Latorre y Montañés (1992), o Ertmer y Newby (1993) han ofrecido para completar dicha información, con datos interesantes sobre la teoría de la recepción, la psicología cognitiva y las teorías psicopedagógicas—a pesar de no tratarse de fuentes actuales, resumen con acierto los postulados de las teorías de la psicología cognitiva y de las psicopedagógicas respectivamente—.

Por último en lo que respecta a este *status quaestionis*, y por la concreción de sus estudios en torno al tema de la educación literaria y la competencia lectora, los trabajos de Colomer (1991) y Zayas (2013) han resultado especialmente sugerentes.

En segundo lugar se distingue el tema principal que articula el ensayo: el de la intertextualidad. Para este punto son ineludibles los trabajos realizados por Antonio Mendoza (2001, 2003), estudioso que ha investigado sobre el dialogismo desde el punto de vista didáctico, de cuya cosecha es una de las expresiones clave que configura los objetivos de nuestra propuesta, a saber: el *intertexto lector*. Asimismo, no se ignora la existencia de obras relevantes en lo referente al campo de la intertextualidad, como la de *Palimpsestos* (1989) de Genette, el teórico que con más rigor ha acometido este tema; o la investigación de Durañona, García Carrero, Hilaire, Salles y Vallini (2006), la cual trata la intertextualidad como medio didáctico, siendo su título *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico*.

Como último campo, se distingue el de la propuesta práctica; para su desarrollo, como se ha explicado, nos basaremos en ejercicios intertextuales sobre una lectura obligatoria en segundo de Bachillerato, *El árbol de la ciencia* de Pío Baroja (2011). Dicho escrito se relaciona con producciones literarias de autores diversos como Fray Luis de León (1944), Mariano José Larra (2010), el Duque de Rivas (2004) o Clarín (2005) —escritores españoles del Renacimiento, del Romanticismo o del Realismo—. Asimismo, es interesante el estudio que Valero (2003) realiza sobre la creación de expectativas en el proceso de lectura, procedimiento adoptado en esta investigación para el planteamiento del ejercicio intertextual antes citado.

Se concluye, por tanto, que la bibliografía utilizada, en su mayor parte, procede de fuentes primarias, con especial mención a Antonio Mendoza (2001), ya que, por sus estudios sobre la aplicación didáctica de la intertextualidad, ha resultado la referencia bibliográfica sobre la que se fundamentan la mayoría de las conclusiones ulteriores. Además, y por tratarse de un ensayo que tiene como meta última comparar las afirmaciones de la base teórica con los resultados empíricos obtenidos de los alumnos (en este caso, de una clase de segundo de Bachillerato), se tendrá presente la ley que rige en este momento el panorama educativo, véase, la LOE 2/2006 y, en concreto, el RD 1631/2006, en el que se establecen las enseñanzas mínimas para la ESO, así como el RD 1467/2007, en el cual se prescriben los saberes mínimos que un estudiante de Bachillerato tiene que aprehender al final de la etapa educativa.

2. MARCO TEÓRICO: LA INTERTEXTUALIDAD COMO RECURSO DIDÁCTICO

En esta parte del trabajo se exponen los referentes teóricos que avalan la intertextualidad como metodología didáctica eficaz para el día a día en el aula. Para ello, se distinguen en el marco teórico dos apartados fundamentales: por un lado, un estado de la cuestión en torno a las contradicciones existentes entre las teorías literaria y la psicopedagógica, y la práctica docente en la disciplina de la Literatura, con el fin de dibujar el panorama actual de la educación literaria; y, por otro, se acomete aventurar la intertextualidad como posible respuesta al problema existente. Sin embargo, antes se procederá a realizar una reflexión sobre lo que entendemos por didáctica de la literatura, ya que este campo constituye el eje vertebrador de todo el ensayo.

2.1. La docencia de la literatura: necesidad de un nuevo método didáctico.

La literatura, entendida como un conjunto de producciones artísticas escritas, respondería a las particularidades socio-culturales de una época concreta, así como a las peculiaridades personales de los autores; de este modo, y dependiendo de las características sociales, políticas y culturales de una etapa determinada, las producciones literarias estarán teñidas de la huella que éstas han dejado. Así, y en función del momento, nos encontramos ante obras que presentan características que responden a las particularidades de su contexto social (en el caso de la literatura española, por ejemplo, los motivos de los movimientos realista y de la Generación del 98, se explican como reacciones diferentes a la sociedad española del momento). No en vano, se afirma a este respecto que las obras literarias, en no pocas ocasiones, constituyen testimonios historiográficos y sociológicos inestimables.

Del mismo modo, la didáctica de la literatura también varía en función de las exigencias, las necesidades y los avances que se realizan dependiendo de la época. En concreto, como apunta Cruz Calvo (2013) en su tesis doctoral, los planteamientos de la enseñanza de la literatura se someten a los avances realizados en el campo de la teoría literaria, y a los progresos en el ámbito de la pedagogía, plasmados estos últimos en diferentes teorías psicopedagógicas.

En efecto, en lo referente a la teoría literaria, Colomer (1996) (citada en Cruz Calvo, 2013) apunta que sus postulados producen múltiples consecuencias en el ámbito didáctico. La teoría literaria, o dicho de otro modo, la reflexión sobre lo que es la literatura, ha constituido un

interrogante desde la época clásica. Así, a la pregunta *¿Qué es literatura?* se han otorgado a lo largo del tiempo respuestas diferentes de acuerdo con tendencias y escuelas que formulan, dependiendo de las innovaciones de la etapa, distintas hipótesis sobre lo que se entiende como específicamente literario, y estas aportaciones han influido de manera directa en el método de enseñanza de la literatura en el mundo educativo.

En lo que respecta al campo pedagógico, éste tiene como meta principal “convertir el conocimiento científico —en este caso el literario— en un conocimiento que se pueda enseñar, sin detrimento del primero, pero cuidando que sea comprensible para los noveles aprendices” (Cruz Calvo, 2013, p.64). Por eso, en el caso de la enseñanza de la literatura, se entiende que los métodos utilizados en las escuelas para su estudio, responden a la simbiosis entre los postulados de la teoría literaria sobre lo que es literatura, y las transformaciones —es lo que se conoce como transposición didáctica— que de esas premisas realiza el mundo de la pedagogía. Se podría decir, por tanto, que las innovaciones del mundo de la teoría literaria condicionan los métodos utilizados para abordar la didáctica literaria.

Pues bien, como se ha adelantado en la introducción (1), en la actualidad existe una contradicción flagrante entre los adelantos en el mundo de la teoría literaria y de la pedagogía, y la propia didáctica de la literatura: las ideas que calaron en los años 80 sobre el proceso de recepción lectora y las teorías psicopedagógicas, si bien han augurado la necesidad de un cambio metodológico (existen propuestas innovadoras adaptadas a dichos adelantos, muy bien resumidas por Díaz-Plaja, 2002), no han derivado en un cambio de método en la enseñanza literaria, todavía anquilosada en los postulados historicistas y formalistas; se podría afirmar que en la actualidad hacemos frente a una educación literaria anacrónica respecto a los progresos realizados en los campos de las teorías literaria y psicopedagógica.

Ante este panorama, se prevé necesaria una propuesta metodológica consistente para actualizar el sistema de enseñanza de literatura. Pasemos a estudiar la situación más detenidamente.

2.1.1. Contradicción entre la práctica docente y los postulados teóricos propugnados por la teoría literaria, la psicología cognitiva y la teoría psicopedagógica.

En este punto, se persigue explicar los aspectos principales que caracterizan la educación literaria en la actualidad, y contraponerlos a los adelantos realizados en diferentes ámbitos desde la teoría literaria hasta la ley educativa. Como reflexión previa conviene apuntar que, del mismo

modo que ocurre en la teoría literaria, en la enseñanza de la literatura, fuertemente influida por ella, “los sucesivos planteamientos didácticos van cambiando el centro de gravedad de los tres elementos de la comunicación literaria: autor, obra, lector” (Díaz-Plaja, 2002, p. 172). A este respecto, Mendoza explana con acierto que la evolución de la didáctica de la literatura está relacionada con el énfasis que, dependiendo de la etapa, se le otorga a un componente del esquema básico de la comunicación, igual que ocurre en literatura:

La evolución de las creencias del profesorado sobre la materia de la literatura y de las metodologías empleadas en el contexto del sistema educativo ha seguido un proceso que curiosamente se corresponde con los componentes del esquema de comunicación (...). Esta evolución ha ido centrándose, como si siguiera un recorrido paralelo, en los sucesivos componentes de un escueto esquema que recuerda el mismo esquema de la comunicación: AUTOR..... MENSAJE/TEXTO..... RECEPTOR/LECTOR. Esta sucesión permite comentar la evolución de la concepción didáctica, según la atención prestada a cada uno de los elementos del escueto esquema de comunicación que se comenta. (2001, p. 37)

Estas afirmaciones resultan de vital importancia para entender la situación actual de la enseñanza en relación con la referida evolución en los ámbitos de la teoría literaria, la psicología cognitiva y la teoría psicopedagógica.

2.1.1.1. Situación de la docencia literaria en las aulas

Mendoza (2002) resume con acierto la situación de la literatura en el panorama educativo. Como se ha señalado, se trata de una docencia a caballo entre los postulados historicistas, propios del siglo XVII y XVIII, y las aportaciones de los formalistas rusos: una enseñanza, en definitiva, historicista, memorística y textual, que poco se atiene a la dimensión comunicativa que se le ha otorgado a la disciplina en el siglo XX. Entre las características de dicha docencia destacan cuatro:

En primer lugar, se trata de una didáctica de la literatura de carácter historicista, que antepone el aprendizaje memorístico de datos y autores, frente a la actividad de lectura interpretativa. En efecto, se ha primado el estudio de la historia de la literatura, a través del aprendizaje enciclopedista de tramas, fechas, etapas, acontecimientos históricos y culturales, en lugar de reparar en el método que crea verdaderos lectores: el de la lectura reflexiva de las producciones literarias.

Como segundo rasgo, se distingue una educación literaria subordinada a los comentarios de texto; este aspecto, en contraposición al anteriormente explicado planteamiento historicista, puede parecer en un primer momento positivo, por la atención al estudio de la producción literaria frente

al de autores y fechas—de hecho, la corriente de teoría literaria formalista, como se verá, planteó la cuestión de la *literariedad* como reacción al modelo historicista, alegando que lo verdaderamente literario se encuentra en el mismo texto, y no en la autoría de la obra—. Sin embargo, esta iniciativa ha revertido en la actualidad en una sistematización de los comentarios textuales, monótonos, tipificados y poco proclives a la interpretación lectora, usándolos como excusa para el estudio de la historia de la literatura.

En tercer lugar, los textos literarios, en no pocas ocasiones, se utilizan como medio para formar al educando en la disciplina lingüística, ya que, lejos de reparar en las características estético-expresivas de la producción, se prefiere incidir en sus posibilidades correspondientes al estudio de la lengua, lo que conlleva el abandono del incentivo de habilidades lectoras. Como bien resume Mendoza, “la parcial subordinación de los textos literarios en las actividades de aprendizaje lingüístico se usa para la ejemplificación de la diversidad de usos lingüísticos” (2002, p.118).

Por último, se señala la contradicción existente entre el recorte temporal realizado para la docencia de la literatura y la amplitud del *currículum* correspondiente a dicha disciplina, lo que, unido a la carencia de una metodología eficaz para su análisis, deriva en un conglomerado poco atractivo para los estudiantes.

En conclusión, el sistema de enseñanza de la literatura actual se encuentra sumergido en una crisis profunda por las siguientes causas:

- prima la memorización de contenidos (entiéndase obras, autores, características determinadas por el docente, etc.) frente a la experiencia literaria surgida del contacto real con producciones literarias.
- inhibe la reflexión sobre los aspectos culturales, estéticos e interpretativos que subyacen en el texto; y el alumno “recibe pasivamente unos productos culturales de los que ya sabe qué ha de pensar antes de entrar en contacto con ellos” (Margallo, 2011, p. 170).
- sistematiza el análisis textual, tipificado, influido por el carácter historicista de la docencia literaria, y muchas veces más centrado en el estudio lingüístico, el cual rechaza la comprensión y la lectura subjetiva del texto.
- Cuenta con poco tiempo para el cultivo de la literatura, lo que unido a un programa ambicioso que abarca todas las etapas literarias (desde la Edad Media hasta las vanguardias), impide la aplicación de una metodología consistente para su estudio, revelándose más práctico el referido método historicista.

Naturalmente, los rasgos de la docencia actual de la literatura poco tienen que ver con los adelantos realizados en los diferentes ámbitos que configuran las tendencias educativas: el de teoría literaria, el de la psicología cognitiva y el de las teorías psicopedagógicas, así como el de la

ley educativa. Procedemos a explicar, de manera somera, sus postulados para contraponerlos a las características referidas sobre la realidad literaria en las aulas.

2.1.1.2. La teoría literaria. Primera contradicción: del historicismo a la estética de la recepción.

El campo de la teoría literaria, en su afán de explicar lo específicamente literario, ha sufrido una evolución patente desde los años 50 hasta la actualidad, que se resume en el cambio de perspectiva que sobre los componentes del esquema comunicativo se ha realizado, siendo en los 50 el autor (emisor) el elemento que determinaba la validez de una producción, y, a partir de los años 80, poniendo acento en el papel del receptor como configurador de sentido de cualquier obra literaria. Ana Díaz-Plaja (2002) resume con acierto la evolución que la teoría literaria ha sufrido en las últimas décadas.

Nace en el siglo XIX una conciencia de exaltación nacional, cuyos ideales se plasman, en el mundo de la teoría, en la concepción de que lo literario lo constituía la recopilación de un grupo de autores y obras importantes de la tradición literaria que reflejaban la grandeza del espíritu nacional. Hablamos, en efecto, de teorías literarias cuyo fundamento se basaba en preceptos historicistas y positivistas más preocupados en la figura del autor como garantía del prestigio de la producción que en el propio texto. Naturalmente, la literatura se sometió a un proceso de elitismo de cuya criba sólo se salvaban los autores y obras más relevantes, puesto que eran esos, considerados como los mejores, los únicos garantes de proyectar la grandeza literaria de una nación. El reflejo de esta concepción, que se mantuvo hasta los años 60, en el mundo de la didáctica se constata en el método de historia de la literatura o historicista, entendido como la selección de “los grandes autores y las grandes obras sobre los cuales se acumulan nociones y juicios críticos que componen el saber que se ha de transmitir” (Margallo, 2011, p. 170), esto es, tomando como base el eje cronológico, se primó la memorización de biografías de autores y características de obras.

Con la proliferación a principios del siglo XX de los preceptos formalistas y el auge del Estructuralismo, Generativismo y las teorías del lenguaje, se desplaza el interés de la literatura desde la figura del autor al texto. El criterio elitista, que hasta entonces constituía la criba para seleccionar lo verdaderamente literario, revela su insuficiencia en un mundo cada vez más centrado en el estudio científico del lenguaje, y en el que la atención para estudiar lo específicamente literario se centra en consecuencia en el propio texto. Según el formalismo ruso, que nació como reacción al historicismo, lo que hace que la literatura sea considerada como tal es el propio lenguaje, el texto, independientemente del autor que lo hubiese escrito; así, se prima el análisis del

lenguaje de la obra a partir de unos parámetros científicos con el fin de descubrir qué aspectos de ese lenguaje le otorgan a la producción la *literariedad*. Por tanto el objeto de estudio constituye la *literariedad*, o el conjunto de rasgos distintivos de la producción literaria —entre los precursores formalistas destaca Jakobson (1970), por ejemplo —.

Por ello, el nuevo modelo didáctico resultante de estas teorías se concretó en el análisis científico del texto, como verdadera garantía del valor de una obra, excediendo el exclusivo juicio elitista que se realizaba en el historicismo. Mediante este comentario textual, se pretendió otorgar al texto (en el que residía la citada *literariedad*) el protagonismo que le fue negado en etapas anteriores, con el fin de fomentar la competencia del receptor en el estudio de cualquier producción, y, en definitiva, para formar lectores reflexivos. Sin embargo, como se habrá intuido en el anterior epígrafe, lo que al principio nació como iniciativa para agudizar la reflexión crítica del lector, revirtió en un comentario de texto tipificado y monótono que, lejos de incentivar la interpretación lectora y la comprensión significativa de la producción, se utilizó como pretexto para la memorización de datos teóricos correspondientes a aspectos tales como el argumento, la estructura, el estilo y la vida del autor aportados, generalmente, por el docente, impidiendo así la lectura subjetiva del alumno y el diálogo interpersonal como base educativa, y fomentando un mecanicismo más propio del historicismo que de los preceptos formalistas.

Así, a mediados de los 80, fruto de los avances ocasionados en el mundo de la pragmática y por el desgaste de las concepciones literarias científicas realizadas por el formalismo primero y por los movimientos estructuralistas después, se consolida —si bien se formuló por primera vez en 1967 de manos de Hans Robert Jauss, fue entrevista por filósofos anteriores como Kant o Sartre (Cruz Calvo, 2013)— la teoría de la recepción, cuyos máximos exponentes son el nombrado Jauss (1976) y Wolfrang Iser (1987), cuyos avances supusieron una vía de reflexión diferente en la concepción del proceso literario. Se puede afirmar que, a nivel teórico al menos, los preceptos de esta iniciativa han sido los más concienzudos respecto a la importancia del papel del lector en el proceso de la lectura. Por la relación que esta teoría tiene con las exigencias educativas actuales y con la intertextualidad —principal tema del trabajo— se procede a continuación a desarrollar los conceptos clave que la articulan. Para ello nos basamos en las ideas que Cruz Calvo (2010) resume en su artículo “De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura”.

La estética de la recepción parte de la idea de que el sentido de una producción literaria se completa cuando alguien la lee, por lo que, frente a los postulados de las teorías anteriores, ésta centrará su atención en el proceso de lectura que se desencadena cuando un texto llega a las manos de un receptor; Cruz Calvo explana a este respecto que “leer es el encuentro entre seres humanos en medio de los cuales estaría el texto” (2010, p.127). Es decir, la obra la escribe un autor X, pero su

sentido no se configura hasta que un lector interacciona con el texto y le otorga una interpretación personal y subjetiva, pero no por ello no fundamentada; así se distingue en toda producción literaria lo que Iser (citado en Cruz Calvo, 2010) denomina como polo artístico y polo estético: el primero haría referencia a la descripción objetiva del texto creado por el autor, mientras que el segundo alude a la idea de que toda creación literaria se configura cuando un receptor le otorga una interpretación. Deducimos, por tanto, que esta teoría pone acento en el papel activo y dinámico del receptor de la obra. Frente al papel de la crítica literaria además, que según Iser (1987) está relegada a un campo de expertos que interpretan de forma X una obra literaria, la estética de la recepción defiende que todo receptor otorga, en base a experiencias vitales diversas, una interpretación diferente a la producción, y no por ello resulta menos válida que las formuladas por los críticos. En esta línea, para entender la teoría de la recepción hay que tener en cuenta la explicación que aporta Iser (citado en Cruz Calvo, 2010) a las dos oposiciones que en el proceso de lectura participan, a saber, la obra literaria y el lector implícito, y el significado y el sentido; y a la explicación que formula para el proceso de lectura.

En lo referente a la primera dicotomía, entiéndase producción literaria/lector implícito, la obra haría alusión al espacio de encuentro entre el receptor, que proyecta en el escrito su psicología —construida por las vivencias y saberes previos—, y la obra en sí misma, que “está constreñido por la materialidad del lenguaje que encontramos en su interior” (Cruz Calvo, 2010, p. 129). A pesar de la plausibilidad de la variedad interpretativa, no conlleva la validez de cualquier interpretación; en efecto, el resultado hermeneútico del receptor debe estar fundamentado en las claves o indeterminaciones que el mismo texto ofrece. A este respecto, Iser (citado en Cruz Calvo, 2010) defiende que todo texto está dirigido a un lector implícito o receptor ficticio que posee los conocimientos y habilidades suficientes para desentrañar el entramado de símbolos que componen el texto. Este lector implícito se traduce, por tanto, como el lector ideal al que está dirigido la obra; dependiendo de esos saberes exigidos por la estructura del propio texto (concretados en los personajes, sintaxis, narrador, convenciones genéricas, etc.), el receptor se acercará más o menos al perfil de lector ideal perseguido por el autor de la obra. Como determina Iser, “el concepto de lector implícito describe una estructura del texto en que el receptor siempre está pensado de antemano” (2010, p. 136).

En lo que respecta a la segunda dicotomía, la de significado/sentido, el primero se refiere a la idea fija elaborada en el propio texto (el significado más evidente, el más superficial, muchas veces elaborado por los propios filólogos), mientras que el segundo, el sentido, alude a los procesos psicológicos de cada receptor que intervienen en la decodificación interpretativa de un texto, procesos estos que derivan en interpretaciones diferentes según la persona.

Por último y en lo concerniente al proceso de lectura, Iser (citado en Cruz Calvo 2010) completa la definición del horizonte de expectativas que inauguró su contemporáneo Jauss. Para este último (1976), el horizonte de expectativas es un concepto fundamental que se entrecruza en todo proceso de lectura, según el cual el receptor adopta una actitud u otra frente a las lecturas que realiza. Esta actitud viene determinada por las vivencias socioculturales y personales de su época, y se contrapone al contenido del texto. La distancia entre el contenido del texto y el horizonte de expectativas del receptor recibe el nombre de *distancia estética*. Iser (citado en Cruz calvo, 2010) defiende que esa distancia estética se resolverá cuando el receptor deduzca, a través de los saberes que conforman su horizonte de expectativas, las indeterminaciones o símbolos del texto, otorgándole un sentido X. En otras palabras, explica que leer es un proceso en el que confluye la información vieja, la que almacenamos en la mente, y la nueva, que a su vez confluye con su horizonte de expectativas previo, el cual lo ayuda a aprehenderla—naturalmente, cuanto más saberes se acumulen, más acertada será la interpretación realizada sobre el texto, y por tanto, nos acercaremos más a la imagen del lector ideal que requiere el entramado de todo escrito—.

Sobre los postulados referidos, se pueden deducir las siguientes conclusiones sobre la estética de la recepción:

- Es una corriente de teoría literaria de carácter fenomenológico, en tanto que considera la dimensión psicológica del receptor como parte fundamental en el proceso de construcción de sentido.
- Entiende la literatura como un proceso comunicativo, en el que la obra no tiene sentido si un lector no la lee. Supera los postulados formalistas, ya que si bien estos nacieron con la intención de otorgar al lector una función importante, derivaron en la práctica en una exclusiva atención al texto, entendiéndolo como producción aislada y cerrada. La indisolubilidad del texto con la lectura, que sostiene la estética de la recepción, otorga al lector la relevancia que pretendían los formalistas.
- Se constata, a través de la sucinta explicación sobre la evolución de la teoría literaria, que, como se decía al principio de este apartado, las corrientes han ido desplazando su foco de atención en el estudio de literatura, del autor al receptor.

Si se trasladan estos postulados al mundo de la didáctica, se comprueba que los preceptos de la ley que rige el sistema educativo actual tienen mucho en común con las afirmaciones realizadas en este apartado. Además existen propuestas pedagógicas (como veremos) que, conscientes del desfase entre enseñanza y teoría literaria, tienen en cuenta esta dimensión comunicativa de la literatura y abogan por el fomento de habilidades lectoras como respuesta a la crisis del mundo educativo; sin embargo, ya se ha visto que no han calado en el día a día de la

práctica docente, reduciéndose su reivindicación a las propuestas educativas realizadas por expertos. Comparando estos postulados con la práctica docente cotidiana, se deduce que se necesita un cambio metodológico en la enseñanza de esta materia.

2.1.1.3. El campo de la psicología cognitiva, segunda contradicción.

Si entendemos, en la línea de la estética de la recepción, que un texto literario cumple su función cuando es leído por alguien, está claro que el proceso de comprensión lectora juega un papel fundamental en la educación literaria. En este sentido, cabe mencionar los postulados que la psicología cognitiva, alrededor de los años 70 y como reacción al conductismo, ha propugnado sobre la lectura. El interés de su estudio estriba en que dichos postulados han influido de manera directa en los modelos educativos teóricos que reivindican la formación de un lector competente.

El campo de la psicología cognitiva aborda, entre otros muchos ámbitos, el de la lectura, centrando sus estudios en los procesos cognitivos de procesamiento de información que influyen en la actividad de comprensión lectora. Latorre y Montañés (1992), han señalado los tres modelos principales que han servido para explicar el proceso de lectura: el primario, el superficial y el ascendente. Este último ha sido el que ha ocupado en estos años el interés de la psicología cognitiva, ya que concibe la actividad lectora desde un enfoque comunicativo del lenguaje, según el cual un escrito debe entenderse más allá de sus características textuales con el fin de considerar también la dimensión psicológica de la persona que toma parte en el procesamiento de dicha actividad. Se destaca la importancia que los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos juegan en el procesamiento de la información, para cuya decodificación el papel activo y dinámico del sujeto es imprescindible; frente al modelo primario, que entiende la lectura como un proceso cerrado que se limita a las palabras que configuran el texto, el modelo ascendente considera, además de la dimensión textual, los saberes previos y el contexto de cada lector. Lo resumen con acierto los citados autores: “La legibilidad no es propiedad inherente al texto, sino que es el resultado de la interacción entre éste y las capacidades de procesamiento de los sujetos” (p. 131); y añaden,

los lectores, durante el proceso de comprensión, activan el conocimiento del mundo que poseen incorporándolo a aquel; es decir, el proceso lector supone una representación en la memoria del contenido del texto, que incluye no sólo lo que en éste se especifica, sino también las inferencias y elaboraciones que el propio sujeto hace (1992, p. 131).

Por ello, el proceso de comprensión lectora va más allá de la identificación de las palabras que componen un texto y ha de tenerse en cuenta también el juego interactivo que se crea entre ese texto y la capacidad del lector para decodificarlo de acuerdo con una serie de conocimientos

sobre lenguaje y mundo acumulados, los cuales guarda en su memoria. A la hora de explicar este complejo proceso ascendente — no es el objetivo de este ensayo referirlo pormenorizadamente — son interesantes las consideraciones que realizan Teun Van Dijk y Kinstch (1983), lingüistas holandeses. Para entenderlo, es necesario tener en cuenta los siguientes conceptos: *texto base*, *memoria*, *modelo situacional*, *esquema proposicional* y *macroestructura*. Fuertemente influenciado por la teoría estructuralista, los estudiosos holandeses postula que la comprensión lectora radica en cómo el lector organiza en su mente el cúmulo de estructuras oracionales que se perciben de un texto; dependiendo de la capacidad de acomodar dichas estructuras en nuestro esquema mental, hablaremos de mejores o peores lectores. Pasemos a explicarlo:

Partimos de la idea de que un texto escrito constituye un cúmulo de oraciones. Según las ideas de Van Dijk (citado en Latorre y Montañés, 1992), para la satisfactoria interpretación de un escrito se combinan el *texto base* y el *modelo situacional*; el primero haría referencia a la representación mental del texto en la memoria —es decir, la idea principal subyacente del cúmulo de oraciones que lo componen —, mientras que el segundo alude a la información relevante que activa cada lector para darle un significado contextual al *texto base* —es decir todos los conocimientos que desentrañen las indeterminaciones y símbolos de una producción —. Los dos son necesarios para “comprender los referentes y los correferentes, subyacentes a la estructura del discurso” (Latorre y Montañés, 1992, p.137). En un principio, según Van Dijk y Kinstch (1983), se activa la denominada memoria semántica del lector, la cual posibilita construir un significado en base a las proposiciones que componen el texto; luego, estas oraciones forman una unidad en un *esquema proposicional* que recoge la idea fundamental del *texto base*; por último, el lector emplea los conocimientos que almacena en la *macroestructura*, o estructura mental donde el lector guarda los conocimientos para interaccionar con el *texto base* y descifrar el *modelo situacional*; finalmente, otorga un significado al texto.

En resumen, del mismo modo que la teoría de la recepción, la psicología cognitiva también otorga al lector un papel importantísimo en el proceso de comprensión de un texto, pues es éste el que activa sus saberes previos (reunidos en lo que hemos denominado *macroestructura mental*) para descifrar el *modelo situacional* del *texto base* resultante de la lectura. Así, se deduce que el protagonismo del lector que defiende esta corriente tampoco se aprecia en la educación actual.

2.1.1.4. Tercera contradicción: las teorías psicopedagógicas y el protagonismo del educando.

La psicopedagogía es la disciplina que aplica conocimientos psicológicos y pedagógicos a la

educación; se infiere por tanto que se trata de un campo de trabajo híbrido que, a través de propuestas de métodos, procedimientos y técnicas, aúna los saberes de la psicología y de la educación. No en vano se afirmaba antes que el mundo de la educación literaria se nutría, además de las ideas de la teoría literaria, de los adelantos del ámbito de la pedagogía.

Las afirmaciones realizadas en el ámbito psicopedagógico reflejan de hecho, la manera de entender la educación de cada época. Se trata de un campo de estudio muy amplio que no se contemplará en este ensayo; sin embargo, es conveniente explicar que son tres los modelos pedagógicos principales que han proliferado durante el siglo XX: el conductismo, el constructivismo y el cognitivismo.

El conductismo, que debido a las aportaciones realizadas por la psicología y la pedagogía en los años 50 dejó de tener vigencia a mitad del siglo XX (lo que no significa que actualmente no se aprecien métodos conductistas en la educación), es una corriente psicológica desarrollada por estudiosos como Skinner (1977), la cual se fundamenta en que el hombre adopta conductas determinadas en situaciones diferentes dependiendo de los condicionamientos externos en cada contexto. Así, esta corriente psicológica equipara al hombre a una máquina que responde, según los estímulos externos, de una u otra manera, negándole así el poder de decisión y de la libertad a la hora de actuar. Esta teoría ha dejado una huella muy honda en el ámbito educativo, en el cual el profesor era concebido como único poseedor de conocimientos que transmitía el saber a los educandos; la función de estos se relegaba a memorizar los datos proporcionados por el docente y a retransmitirlos. En consecuencia, el potencial del alumno no es concebido más allá de la eficacia de la respuesta que dé a las cuestiones planteadas por el profesor. En definitiva, en educación se trata de un método fundamentado en la motivación extrínseca, la memorización sistemática y en la competitividad entre compañeros. Naturalmente, la filosofía de esta corriente ha perdido su vigencia en la educación actual, si bien se aprecian técnicas conductistas en muchas disciplinas, entre las que la literatura no constituye una excepción.

Gracias a los adelantos que Vigotsky (1978) y Piaget (2001) realizaron en el mundo de la psicología con sus postulados constructivistas, social y epistemológico respectivamente, a partir de los años 50 se avanzó en una nueva dirección en el mundo de la psicología y, por ende, en el de la educación. El alumno ya no era concebido como alguien que va a la escuela a aprender; al contrario, cada estudiante almacena unos conocimientos previos en su esquema mental y, en función de la situación, utilizará unos u otros para resolver determinados problemas y adaptarse a la necesidad del momento. En otras palabras, el estudiante es el protagonista de su aprendizaje y la labor del docente se reduce a la de orientador, esto es, a la de una persona que le da pistas y herramientas útiles para que éste construya su propio conocimiento —esta concepción del

estudiante como protagonista es afín a la filosofía de la educación personalizada —. El constructivismo, en efecto, ha tenido consecuencias en el mundo educativo, y en la actualidad influye en gran parte de la filosofía del sistema educativo¹ y en la ley que lo rige —la competencia de aprender a aprender, por ejemplo, lo avala—.

Por otro lado, muy afín a los preceptos constructivistas nace a finales de los 50 la corriente cognoscitiva, la cual, adoptando los adelantos de la psicología cognitiva, aplica dichos conocimientos al mundo de la educación; esta teoría pone acento en la idea de que cada alumno posee una estructura mental en la que almacena una serie de conocimientos e incide en el procesamiento de la información en la mente del alumno con el fin de descubrir cómo esa información se localiza, se almacena y se organiza. Como bien apuntan Ertmer y Newby el “conocimiento previo se usa para el establecimiento de delimitaciones para identificar las semejanzas y diferencias con la nueva información” (1993, p.7). Así, el modelo cognitivista entiende, igual que el constructivista, que el estudiante construye de manera activa sus propios conocimientos; del mismo modo, esta teoría ha dejado su huella en la educación en áreas como las de estrategias de aprendizaje, en las cuales la metacognición y diversas técnicas para optimizar el procesamiento de la información resultan primordiales.

Se deduce, por tanto, que las teorías cognitivas que rigen la filosofía del sistema educativo actual, en las que se pone énfasis en que el educando es protagonista de sus saberes y en que el docente constituye un guía que orienta el aprendizaje autónomo de aquel, poco tienen que ver con la didáctica de la literatura actual, todavía arraigada en la idea de enseñanza memorística de la historia de la literatura.

2.1.1.5. Cuarta contradicción: la ley educativa actual y sus valores.

La ley que en este momento rige el sistema educativo constituye una fuente inestimable para plasmar la contradicción existente entre la teoría y la praxis de la educación literaria. En la ley educativa, en tanto que se pretende aunar una serie de competencias y enseñanzas mínimas a nivel nacional, se puede constatar la filosofía que guía el acto educativo. En efecto, la LOE (2006) y los Reales Decretos para la ESO (1631/2006) y Bachillerato (1467/2007), influidos por las teorías psicopedagógicas actuales, determinan una serie de valores que abogan por la actividad autónoma, reflexiva y creativa del educando, además de poner acento en la idea de la interdisciplinariedad y la relación; en definitiva, apuestan por una educación equitativa que garantice el desarrollo crítico y

¹ Trabajos como “El alumnado como constructor de su propio aprendizaje en el área de educación física” de Gómez Rijo (2010) justifican dicho influjo.

sensible del adolescente. En el caso del RD 1631/2006, en el que se establecen las enseñanzas mínimas para los educandos de la ESO, se disponen, entre las ocho competencias básicas que deben aprehender, las siguientes aclaraciones:

Para la competencia de *tratamiento de la información y la competencia digital* se explana que:

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse. Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. (RD 1631/2006, p.688).

Se infiere por tanto que el educando debe poner en práctica una serie de conocimientos para poder manejarse con el tratamiento de la información, conocimientos estos que le posibilitarán discernir los datos relevantes en un determinado contexto respecto a sus propios intereses. En suma, se requiere de la autonomía y de la construcción activa del estudiante.

En lo referente a la competencia *aprender a aprender*, en estrecha relación con la filosofía de la teoría cognitiva, se prescribe que el educando debe poner en práctica la metacognición, de suerte que aprenda a autorregular su propio aprendizaje de forma autónoma y crítica. Así lo explica el RD 1631/2006:

Aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas. (p.690)

En lo que respecta a la destreza de autonomía e iniciativa personal, se afirma que el educando debe ser capaz de “imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico” (RD 1631/2006, p. 691). De nuevo se opta por la figura del alumno como eje vertebrador de su proceso de enseñanza.

Por último en lo concerniente a las competencias básicas, especial mención merece la artística y cultural, ya que guarda estrecha relación con la disciplina que nos ocupa, la literatura. Textualmente se considera:

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades. (RD 1631/2006, p. 689)

Esta destreza, por tanto, aboga por un estudiante que sea capaz de disfrutar con las manifestaciones culturales e integrarlas en su propio esquema de pensamiento para posteriormente poder realizar creaciones propias de manera significativa. Además, apuesta por el conocimiento de las manifestaciones artísticas de diferentes culturas de modo que se eduque en la diversidad, en el respeto y en la tolerancia. En resumen, se aspira a formar un alumno sensible, competente, crítico, con capacidad de integración y relación, que además muestre aptitud para trasladar esos conocimientos a su experiencia real y confeccionar sus propias producciones.

Si trasladamos esta competencia al caso concreto de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, veremos que entre los objetivos primordiales que se exigen en el RD 1631/2006, hay dos en estrecha conexión con el estudio de dicha materia, a saber, “hacer de la lectura una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo, y consolidar hábitos lectores” y “aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales” (RD 1631/2006, p.732). De nuevo, se aprecian prescripciones en relación a la dimensión personal y autónoma del alumno al incidir en que el educando disfrute con la lectura y al insistir en consolidar hábitos lectores, en el enriquecimiento personal y en la capacidad de relacionar la literatura con su propia experiencia y de concebirla como reflejo de la sociedad.

En definitiva, la ley educativa armoniza con los preceptos de las teorías literaria, de la psicología cognitiva y de las corrientes psicopedagógicas antes citadas, pues en todos ellos se reflexiona sobre la idea del educando como constructor de su propio conocimiento (en el caso de la literatura como protagonista absoluto en la adquisición de habilidades lectoras). Por lo tanto, comparando dichos postulados con la situación de la docencia de la literatura en las aulas, se concluye que para dicha disciplina las prescripciones de la ley educativa y los adelantos de los referidos campos no se aplican, ya que el carácter historicista de su enseñanza prima el aprendizaje memorístico frente al creativo y reflexivo.

2.1.1.6. Conclusiones sobre la enseñanza de la literatura actual a la luz de los adelantos en los campos literarios y pedagógicos.

Ante la información recabada hasta el momento, se infieren las siguientes conclusiones:

- Desde el punto de vista de *teoría literaria*, se utiliza actualmente una didáctica anquilosada en el modelo historicista propio del siglo XIX y principios del XX, y no una enseñanza basada en los preceptos de la estética de la recepción, centrada en la figura del receptor como constructor de significados.
- Desde la perspectiva de la *psicología cognitiva*, la educación literaria sigue anclada en el modelo primario de lectura, el cual entiende la obra como un texto aislado y cerrado, en el que el conocimiento del educando no interfiere; arrebatada, en definitiva, el enfoque comunicativo inherente a la literatura.
- En lo referente a las *teorías psicopedagógicas*, la disciplina literaria sigue sometida al yugo del conductismo, esto es, sigue centrada en la memorización de autores, obras etc, y en la sistematización de un comentario elaborado por el profesor de antemano, y no en la práctica de habilidades de lectura que fomenten la autonomía interpretativa y el gusto por la literatura (más propio de la filosofía del constructivismo o del cognitivism).

2.1.2. La educación literaria y el lector competente

Tras analizar la situación de contradicción actual entre la docencia literaria y los postulados de los diferentes ámbitos teóricos, pasamos ahora a la descripción de lo que se entiende por *educación literaria significativa*; asimismo, y por la importancia que la figura del *receptor/alumno* ha adquirido en la concepción de una buena didáctica literaria, se estima oportuno perfilar las características de un lector competente. Como introducción a estas cuestiones resulta pertinente la afirmación que realiza Mendoza respecto a la necesidad de cambiar la idea de “enseñar literatura”:

La idea de “enseñar literatura” debiera ser sustituida por otra idea, más amplia, que se centre en la idea de “enseñar a apreciar la literatura”, en el sentido de disfrutar y valorar, a la vez que se atiende a los aspectos específicos de la formación lecto-literaria. O sea, que se apunte hacia la formación del lector literario, porque así se muestra una finalidad más acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que difícilmente puede ser reducida a una concepción de materia o de asignatura. (2002, p.112)

En efecto, ya no se habla de “enseñar literatura”, entendida como actividad memorística, en

la que el profesor es concebido como el transmisor de contenidos y saberes literarios; por ello, y a la luz de los avances realizados en los aludidos campos teóricos, Colomer (1991) sustituye el término de enseñanza de literatura, por el de *educación literaria*, en la cual el papel del alumno-lector se revela primordial en la adquisición de lo que se ha definido como *competencia literaria*. De acuerdo con los avances teóricos, se constata que la figura del receptor/lector resulta fundamental en la construcción de significado de cualquier obra, y por ello, la educación literaria opta por la formación de lectores competentes y reflexivos; en palabras de Colomer, “la finalidad formativa de la educación literaria se puede resumir en la formación de lectores competentes” (1991, p. 27). Ya no se trata de aprender de memoria la literatura sino de saber leerla. Para ello, claro está, se debe incidir en las habilidades lectoras de los educandos. Los objetivos de la competencia literaria son dos (Margallo, 2011): consolidar el hábito lector, o dicho de otro modo, incidir en las destrezas que garanticen la comprensión de textos cada vez más complejos; y, por otro, fomentar el ejercicio de interpretación lectora. El resultado de conjugar ambos objetivos debería ser, en la línea de lo que exige la ley educativa (RD 1631/2006), el disfrute de la lectura autónoma. Se deduce así que la educación literaria centra su atención en el acto de lectura y sus consecuencias, y no en el análisis sistemático de textos dados de antemano y el aprendizaje de contenidos estancos. Margallo, al respecto, explica los objetivos que se debería proponer el sistema educativo actual para fomentar las habilidades lectoras:

Para la meta de la consolidación del hábito lector, antes explicada, alude a dos principios: En primer lugar, a “apreciar lecturas diversas” (2011, p.173), esto es, a la familiarización con géneros, autores, culturas y épocas diversas con el fin de ampliar el abanico literario del alumno y contribuir en la consolidación de gustos lectores —naturalmente, las lecturas diversas aumentan el criterio del lector, y esto deriva en que el estudiante sepa lo que le gusta y lo que no—. En este sentido, no coincidimos con la nueva tendencia educativa que se centra en limitar el horizonte lector de los alumnos a la lectura juvenil. Si bien estamos de acuerdo con Díaz-Plaja (2002), en que este tipo de lectura constituye una buena fuente de motivación para fomentar el gusto del alumno por la literatura, por narrar experiencias más cercanas y plausibles respecto a su contexto vivencial, éstas no deben constituir su único referente literario. En palabras de Margallo, “es responsabilidad de la escuela abrir un horizonte amplio de lecturas que amplíe las posibilidades de elección y despliegue ante los estudiantes la riqueza de los géneros literarios” (2011, p. 173), es decir, el instituto debe considerarse, además de por ofrecer un acercamiento a las colecciones juveniles, por introducir al educando en el mundo de la buena literatura. Es más, para suscitar verdadero interés en este tipo de literatura más compleja, el entusiasmo del docente es condición *sine qua non*.

En segundo lugar, y relacionado con el anterior principio, Margallo (2011) incide en la idea de apreciar la buena literatura y gozar de ella. El lector hábil se debe caracterizar por su capacidad de acercarse a lecturas diversas, de identificar juegos paródicos, lingüísticos, y establecer relaciones con otras lecturas. Estamos de acuerdo con esta autora en que “la escuela debe mostrar las diferentes formas de transitar que ofrecen los textos que van más allá de las extendidas socialmente, la lectura argumental impulsada por el deseo de conocer el final” (p.173).

En lo referente al objetivo de incentivar la interpretación lectora, según Margallo, son cuatro los aspectos que se deben impulsar desde la escuela: incidir en la relación de la lectura con la experiencia personal, de modo que la actividad lectora contribuya al objetivo de “saber ser”; conocer las convenciones literarias de la tradición literaria con el fin de dar sentido a la lectura, tales como tópicos o recurrencias genéricas y formales; y, por último, relacionar la literatura con su contexto, haciendo hincapié en el grado de fidelidad que presenta la obra en la proyección de una época, un movimiento literario o, incluso, un autor.

En definitiva, se ha visto que una buena educación literaria aboga por el desarrollo de la competencia literaria, que se traduce como la formación de buenos lectores a través del incentivo de habilidades de lectura consistentes. En este punto, tras atender a las características de una buena educación literaria, cabe preguntarse por las particularidades que debería ostentar un lector cualificado, para lo cual resultan interesantes los postulados que Zayas (2013) apunta en su estudio. Este explica pormenorizadamente diez criterios que un buen lector debería dominar, de los cuales interesan, de cara a la propuesta intertextual dialógica que luego explicaremos, los cuatro siguientes:

- “Saber leer supone saber reflexionar sobre el contenido de los textos” (2013, p.109). esto es, ser capaz de comprender un texto más allá de su significado lineal y relacionarlo con la experiencia propia, valorando los saberes previos del lector y la información nueva. Se trata, en definitiva, de incentivar la reflexión crítica sobre el texto identificando la intención del autor, el contexto en el que se desarrolla, etc.
- “Saber leer implica reflexionar sobre la forma de un texto”, es decir, pensar en el registro, el género, el estilo con el que comunica un autor una historia determinada, por lo que será fundamental “captar los indicadores que nos ayudan a percibir aspectos del significado como las intenciones del emisor y su actitud en relación con el contenido del propio enunciado” (2013, p. 143)
- “El lector competente posee un saber metacognitivo” (2013, p.159): se refiere a que el receptor debe ser capaz de regular su propio proceso de lectura, valorando lo que espera de una obra X y evaluando después los resultados de esa lectura respecto a sus saberes previos y su forma

de ver el mundo.

- Por último leer supone “integrar ideas e interpretar sus relaciones” (p.91).

En conclusión, se infiere que la necesidad de un cambio metodológico en las clases de literatura adaptado a los adelantos referidos en diferentes ámbitos teóricos ha sido notada por estudiosos como los nombrados Mendoza (2002), Margallo (2011), Colomer (1991) o Díaz-Plaja (2002). Sin embargo, su puesta en práctica no ha surtido efecto. En este panorama, se procede a ofrecer la metodología intertextual como respuesta innovadora y plausible de acuerdo con el fomento de las habilidades lectoras que exige una buena educación literaria y la creación de lectores competentes.

2.2. La intertextualidad como recurso didáctico en la educación literaria: el intertexto lector.

Díaz-Plaja (2002) resume con acierto las propuestas didácticas más representativas que han sido expuestas para solventar el problema de la enseñanza literaria, todas ellas afines a los factores que han determinado la importancia del lector en el proceso formativo de la literatura. Entre ellas, destacan tres líneas primordiales:

En primer lugar, explana los *talleres literarios*, esto es, una forma de trabajo centrada en la idea de que la lectura debe derivar en la formación de escritores, razón por la que en este modelo toda actividad lectora se relaciona con otra de escritura. La filosofía de estos proyectos estriba en que cuando se lee se interiorizan técnicas de escritura que se deben aplicar en la práctica a través de ejercicios varios. Díaz-Plaja (2002) cita a Rincón y Enciso (1984) como precursores principales de esta tendencia. A pesar de que el *currículum* determina la escritura como uno de los ejes principales de la materia, esta forma de trabajo no ha proliferado en las aulas, seguramente porque su exclusiva adscripción al proceso escritor desvía la atención de lo que crea verdaderos alumnos competentes: la lectura en sí misma.

En segundo lugar hace referencia al método de *animación lectora*; como apunta la estudiosa se trata de una metodología con “una base teórica más endeble, pero con una mayor carga ideológica: la defensa de la libertad del lector” (2002, p. 75). Los iniciadores de esta línea defienden que el hábito lector se adquiere otorgando al alumno la libertad para elegir las lecturas que quiere realizar, y no imponiendo desde el *currículum* una serie de textos poco significativos respecto a su experiencia. Si bien esto concuerda con el precepto del RD 1631/2006 de gozar de la lectura, con su aplicación, la enseñanza de literatura se sometería a un proceso de banalización poco proclive a la integración de estrategias lectoras significativas. A nuestro parecer, la solución

estribaría en familiarizar al estudiante con textos enjundiosos, pero abiertos desde el punto de vista hermenéutico, que den pie a una tertulia literaria interesante, en la cual el entusiasmo del profesor resulte un factor clave. En este sentido, resulta de gran interés la tercera forma de trabajo que explica Díaz-Plaja (2002), a saber, la de análisis y propuestas de comprensión lectora y construcción del lector; esta dinámica pone acento en la formación de las habilidades lectoras y de la competencia literaria y representa la línea más consistente desde el punto de vista teórico, si bien no se ha visto reforzada en la práctica. En este grupo cabría la propuesta realizada por Antonio Mendoza Fillola (2001) sobre el intertexto lector y la intertextualidad como recurso didáctico. Por el interés que esta metodología tiene para formar al lector de manera reflexiva, dinámica y significativa, se procede a valorar sus ventajas.

2.2.1. Intertextualidad: delimitación del concepto.

Cuando se acomete un tema tan amplio como la intertextualidad, conviene, antes de valorar su función educativa, realizar un acercamiento al concepto y, asimismo, delimitar su campo de actuación en el ámbito literario.

El campo de lo que Julia Kristeva (1969) designó por primera vez como *intertextualidad* se desarrolló paralelamente a los adelantos realizados en el ámbito de la teoría de la recepción y de todos los avances de la pragmática del lenguaje y la psicología cognitiva. Estrechamente vinculado a la filosofía de la recepción, *el dialogismo* o *intertextualidad* parte de la dimensión comunicativa de la obra literaria y de la concepción de que una producción artística —con todo lo que implica el concepto de *arte*— no es un hecho aislado ni cerrado. Al contrario, el concepto alude a la idea de que todo acto creador (en este caso el referido a los escritos literarios) procede, por un lado, de las circunstancias culturales de una etapa determinada y, por otro, del conjunto de referencias, más o menos explícitas, que esa creación proyecta sobre otras anteriores. En otras palabras, el dialogismo concibe que toda obra literaria está compuesta de un conjunto de citas o alusiones de otras obras que la precede, además de las experiencias personales y del contexto cultural de un autor concreto. Las referidas relaciones intertextuales no se reducen sólo a meras referencias o alusiones evidentes, sino que éstas pueden ser de diverso tipo y dependerá de la habilidad de cada lector el reconocerlas. A este respecto Genette (1989), el estudioso holandés que con más contundencia ha tratado este tema en su obra *Palimpsestos*, aclara que “todo objeto puede ser transformado, toda forma puede ser imitada, no hay arte que por naturaleza escape a estos dos modos de derivación que en la literatura definen la hipertextualidad (...)” (citado en Mendoza, 2003, p.34); dicho de otro modo, las relaciones dialógicas se conectan con la concepción de que el texto es un espacio

polifónico en el que se cruzan motivos, personajes, convenciones genéricas, argumentos, etc. En definitiva, un escrito no constituye algo aislado, sino que adquiere significado por la relación que en un momento preciso y en una cultura determinada mantiene con otras anteriores (bien contradiciéndolas, bien parodiándolas, bien citándolas, en resumen, transformándolas²). Como se ha dicho, la intertextualidad puede ser de diversos tipos, y dependiendo de las características de esa relación entre escritos que presente un texto X, hablaremos, según la división de Genette (1989), de transtextualidad, intertextualidad³, hipertextualidad, metatextualidad o architextualidad. No es el objetivo de este ensayo explicar el significado de cada uno de ellos, pero en cambio creemos conveniente, por la utilización de estos términos a lo largo del trabajo, puntualizar que *hipertexto* alude al texto creado a partir de otros textos, mientras que *hipotexto* se refiere a los textos que han servido como base al hipertexto.

Ahora bien, como explica Genette (citado en Mendoza, 2003) el campo de la intertextualidad no se reduciría sólo a la mera relación que un escrito guarda con otro, sino que contempla también el acto de la recepción. Se ha explicado antes que la idea de la intertextualidad está contaminada por el enfoque comunicativo del acto literario, por lo que si el dialogismo se redujese a la mera interconexión textual no se entendería su sentido; en efecto, se apoya también en el planteamiento de que existe un receptor que es capaz de desentrañar esas conexiones, más o menos explícitas en el texto, para otorgarle después, según sus vivencias, su cultura y sus lecturas previas, una interpretación determinada; esto es, lo que verdaderamente da sentido a la actividad dialógica es la actualización del significado de una obra por parte de un lector competente. Así lo corrobora Mendoza:

El intertexto lector aporta los referentes necesarios para identificar el intertexto discursivo de la obra; y entonces puede decirse que la actividad de recepción alcanza su meta: las referencias del texto se relacionan con los conocimientos y las experiencias del lector” (2003, p. 27).

De esta manera una buena obra literaria no caduca, ya que su interpretación varía según las referencias a otras producciones que un lector X intercepte; por último, la interpretación que éste realice variará dependiendo de su experiencia y le otorgará un significado determinado. La intertextualidad, por tanto, “es causa y efecto de los reconocimientos textuales” (Mendoza, 2003, p.

² La Generación del 98, movimiento literario relevante en la literatura española de finales del XIX y principios del XX, puede servirnos como ejemplo ilustrativo para entender la intertextualidad. El estilo conciso y sobrio de dicha corriente literaria en nada se le parece a las largas descripciones que se realizaban en el movimiento literario precedente, el Realismo. Sin embargo, un lector competente entenderá que el estilo antirretórico noventayochista fue una reacción de la cultura del momento contra el afán cientifista de los realistas, por lo que, a pesar de no presentar similitudes, la Generación del 98, desde el punto de vista del estilo, guarda una relación intertextual de refutación respecto al Realismo.

³ Hoy día hay consenso en utilizar el concepto de *intertextualidad* para globalizar todas las relaciones textuales; en cambio, para Genette (1989) este término constituía un tipo específico de relación textual, en concreto la que hacía referencia a citas o alusiones explícitas de un escrito sobre otro. La palabra que éste utilizaba para globalizar las relaciones que las obras presentaban entre sí era la de *transtextualidad*.

26) y en ella confluyen tres ideas: primero, todo texto contiene referencias de otros, en mayor o menor medida, lo que en palabras de Kristeva (1969) se traduce en que “el texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura es réplica (función o negación) de otro (de otros) texto (s)” (citado en Mendoza, 2002, p. 104); segundo, el texto, en tanto que evoca otro, puede ser transformado de muy diversas formas; por último, el lector es el agente que se encarga de identificar esas relaciones, de interpretarlas y de otorgarles un valor personal; esas interpretaciones, además, en función de la época, podrán variar y, por tanto, se podrán extraer de la obra nuevos significados que ni siquiera el autor hubiera previsto. Su valor didáctico por tanto se justifica porque “la identificación de correlaciones intertextuales, de asociaciones entre componentes del sistema literario que reconoce (o establece) el propio lector y la apreciación de valores literarios-culturales son factores más formativos (...) que la memorización de fechas y títulos, (...)” (Mendoza, 2003, p. 31). Pasemos, ahora, a justificar los beneficios didácticos que una metodología basada en el campo de la intertextualidad aportaría a los educandos, y a comparar dichas ventajas con las premisas de los campos teóricos antes analizados. Para ello, nos basaremos, principalmente, en el autor que ha aplicado el dialogismo al mundo de la enseñanza, Antonio Mendoza (2001).

Antes sin embargo, en la línea de lo que se ha señalado al comienzo de este epígrafe, conviene aclarar que el término *intertextualidad* alude a una realidad muy amplia que traspasa la concepción de las relaciones entre textos escritos, y contempla también las relaciones que un lector establece con obras de arte procedentes de campos diversos como la pintura, el cine, los medios de comunicación etc. A este respecto Durañona *et al.* (2006), de acuerdo con los avances realizados en el terreno de la interdisciplinariedad en el siglo XX, proponen una extensión del término *texto*, superando la idea que lo definía exclusivamente como entidad cerrada compuesta de caracteres escritos; en su lugar, optan por la afinidad existente entre imagen y texto, alegando que las relaciones intertextuales no pueden concebirse en su totalidad sin el complemento de estas dos realidades. Es aceptable la explicación de estos autores cuando aducen que “ni la escritura en sí misma ni la imagen cubren todas las necesidades comunicativas del hombre” (2006, p. 14), y que “las palabras y las imágenes forman un complemento indisoluble en muchos campos de la vida social (...)” (p. 14). No obstante, en los ejercicios propuestos en este ensayo se ha optado por las relaciones entre textos escritos, si bien una didáctica basada en la metodología intertextual debería contemplar también el mundo de la imagen.

2.2.2. La metodología dialógica como base de la educación literaria: el intertexto lector.

La adopción didáctica de la intertextualidad ha sido tratada, sobre todo, por Antonio

Mendoza (2001), sin embargo, por las características que la enseñanza de la literatura presenta, se infiere que no ha visto su fruto en el día a día del aula. Debido a las ventajas que este método ofrece para el desarrollo de la competencia literaria, se ha optado aquí por proponerla como solución a la situación contradictoria que se percibe en la enseñanza literaria actual. En la línea del citado autor, proponemos formar al educando en lo que éste denomina *intertexto lector* como clave primordial para el desarrollo fructífero del estudiante en la disciplina que nos ocupa. Por ello, este epígrafe parte de dos metas consustanciales: por un lado, explicar el complejo concepto de *intertexto lector*, y, por otro, valorar desde el punto de vista teórico sus posibilidades didácticas.

2.2.2.1. El intertexto lector

Antonio Mendoza (2001) reduce la clave para acabar con el problema de la docencia de la literatura al desarrollo del intertexto lector del alumno, concepto éste que guarda estrecha vinculación con la intertextualidad; de hecho, se puede afirmar que el dialogismo, en su adaptación didáctica, presupone la existencia de un intertexto lector. En la misma línea que la intertextualidad, por tanto, el intertexto lector parte de la idea de que todo texto literario evoca, de una u otra manera, otras producciones divergentes. El hecho de que en toda creación literaria se constate la presencia y la transformación de temas, géneros, convenciones o técnicas de la tradición literaria, justifica el interés del intertexto de cara a la interiorización de la competencia literaria y a la formación de un buen lector, ya que incide en la idea de educar al alumno para que identifique dichas reelaboraciones —a fin de cuentas, si entendemos que todo texto literario es un mosaico de citas que alude a otros escritos, es lógico pensar que la meta de educar en la literatura estriba en que el alumno sea capaz de identificar dichas relaciones—. Como explana Mendoza “la eficacia de los recursos intertextuales depende siempre del reconocimiento” (2003, p. 19); en otras palabras, que el alumno intercepte las relaciones entre obras literarias garantiza un buen nivel de comprensión lectora y cultura literaria, lo que avalaría su eficacia como método. Ahora bien, el término intertexto lector alude a una realidad compleja que es susceptible de ser explicada; para su comprensión resulta útil aclarar antes tres premisas inherentes a este término:

En primer lugar, y del mismo modo que explicamos sobre el concepto de intertextualidad, en el caso de su aplicación didáctica, se parte de la idea de que la interacción texto-alumno se da en función de dos principios fundamentales: primero, un texto evoca a otro y, segundo, el alumno cuenta con el saber suficiente para reconocerlo. Una vez reconocido, cada educando le otorga un significado determinado que derivaría en interpretaciones diferentes. Como resume Mendoza

(2003), el intertexto lector no se reduce a la identificación sistemática de referentes; al contrario se trataría de una confluencia entre lo que denomina *intertexto discursivo* e *intertexto lector* propiamente dicho. El primero, de carácter más general, se refiere a las conexiones objetivas que contienen las obras, y el segundo se relaciona con los saberes previos y la competencia literaria que posee el alumno para reconocerlos; de ambos deriva la interpretación lectora y la lectura significativa; finalmente, todo ello suscitaría “el placer de la identificación, del reconocimiento” (Mendoza, 2003, p. 28), o lo que es lo mismo, el goce por la lectura. Resulta representativa la cita de Umberto Eco (1984) para reflejar la explicada confluencia: “Mientras la obra se está haciendo, el diálogo es doble. Está el diálogo entre ese texto y todos los textos escritos antes, y está el diálogo entre el autor y lector modelo” (citado en Mendoza, 2003, p.29).

En segundo lugar, y desde el enfoque comunicativo que se confiere a la literatura en la actualidad, se infiere que el intertexto lector está relacionado con la idea de que el texto, con sus indeterminaciones y referencias más o menos explícitas, *apela* a las lecturas previas y a los saberes culturales y vivenciales del lector. Éste debe determinar la *intencionalidad* del intertexto discursivo que presenta el escrito, esto es, debe interpretar el porqué de la alusión a otro texto, por ejemplo si el objetivo de la evocación estriba en un efecto paródico. En definitiva, tras esta concepción descansa la idea de que comprender no es sólo entender, sino también interiorizar e interpretar.

En tercer lugar, es central la idea de que todos poseemos un intertexto lector personal, y éste depende de los conocimientos previos que sobre la literatura y la cultura tengamos. Así, las interpretaciones de un intertexto discursivo varían según el enfoque que cada persona otorgue a la obra según sus experiencias. Esto conlleva la plausibilidad de la variedad interpretativa, lo cual no debe nunca confundirse con la validez de cualquier interpretación, o de “lecturas ingenuas o aberrantes, en las que el receptor hace, más que una lectura, un uso del texto al proyectar sus intereses sobre el mismo” (Durañona *et al.*, 2006, p. 39): no se trata de asimilar el contenido de un escrito a la experiencia personal del lector de cualquier forma (pues eso derivaría en la equívoca concepción de que toda interpretación es aceptable) sino que el lector debe intentar descifrar lo que el texto comunica, debe acercarse a lo que en otro epígrafe se ha explicado como lector ideal o implícito; a partir del desentrañamiento que el texto exige se deducirá una conclusión fundamentada que podrá integrarse en la experiencia personal del lector.

A partir de estas afirmaciones se infiere que *el intertexto lector* es un componente esencial de la competencia literaria. Para avalar la efectividad del mismo se tienen en consideración la cultura literaria del alumno, la capacidad reflexiva del mismo y su valoración interpretativa; es decir, lo que este término designa propicia la lectura significativa, activa e interactiva. Mendoza (2001), en una tentativa de definir el concepto, postula que se trata del “mediador entre la

competencia literaria y las estrategias de lectura, porque enlaza y activa los saberes y las estrategias que intervienen en la actualización de un texto” (2001, p. 99). Para comprender esta explicación, el autor distingue tres componentes fundamentales del intertexto lector:

- El intertexto lector se vincula con la *competencia literaria* porque encauza los saberes literarios, pragmáticos, lingüísticos y metaliterarios que almacenan los estudiantes, necesarios para identificar el intertexto discursivo. Estos saberes conciernen, así, a la competencia literaria y resultan imprescindibles porque avalan los conocimientos necesarios para la posterior interpretación.
- Tras la identificación del intertexto discursivo, el lector pondría en marcha una serie de hábitos o *estrategias de lectura* que le permitirían identificar la transformación ocurrida entre el hipertexto y el hipotexto, haciendo patentes los estímulos que conectan a ambos textos.
- Al final, el intertexto lector posibilita que el alumno sea capaz de establecer una *interpretación personal* sobre la intencionalidad o el sentido de dicha transformación intertextual, dando lugar a una lectura personal, autónoma y, sobre todo, significativa.

Resumiendo, el intertexto lector se referiría al conjunto de habilidades lectoras que acumula una persona para identificar las relaciones textuales existentes en todas las producciones literarias y para interpretar dichas conexiones. Por tanto, si es el intertexto lector del estudiante el que garantiza que éste sea capaz de establecer relaciones intertextuales y de realizar asimismo lecturas significativas, es lógico que, en la línea de Mendoza (2001), creamos que el triunfo de una buena educación literaria descansa en la formación del intertexto de cada alumno, o lo que es lo mismo, en el incentivo de una metodología basada en la intertextualidad, que fomente la competencia literaria, las estrategias de lectura y la capacidad hermenéutica.

2.2.2.2. Los alcances didácticos del intertexto lector: hacia una educación literaria significativa.

Entendido el concepto y el funcionamiento del intertexto lector, pasemos a valorar sus alcances didácticos en la formación de un lector competente. De un lado, se infiere que un intertexto lector completo conlleva los siguientes cuatro beneficios didácticos sobre la lectura activa y reflexiva:

- Presupone que la percepción del texto no es una recepción pasiva, sino una forma de creación y de actualización del texto que requiere del receptor su aportación interpretativa; en otras palabras, concibe al receptor como figura principal en la construcción de significado.

- Trabaja la formulación de expectativas e hipótesis de resultados y desarrolla estrategias para apreciar intencionalidades. Así se incide en el proceso metacognitivo de la lectura, ya que “permite que el lector organice e identifique las distintas fases (precomprensión, formulación de expectativas, elaboración de inferencias, explicitación—articulación, conexión de aspectos parciales, rectificaciones/ajustes, comprensión/ interpretación) de su lectura” (Mendoza, 2001: p.246).
- Incentiva la lectura significativa vinculada al contexto vivencial del receptor, ya que se tiene en consideración los saberes personales de su intertexto.
- Incide en los tres aspectos fundamentales de cualquier proceso de lectura: la comprensión de un texto (pues sin la aprehensión no es posible establecer relaciones intertextuales), la experiencia lectora (aspecto imprescindible para forjar la cultura literaria del lector) y el proceso hermenéutico, de manera que el receptor pueda disfrutar de la lectura integrándola en su propia experiencia.

Estas ventajas se concretarían en las cinco siguientes actividades que lleva implícitas un intertexto lector activo y funcional:

- La identificación de aspectos de reelaboración (las citas o fragmentos que guardan relación con otras obras leídas previamente).
- La apreciación de la intención “de escribir literatura sobre literatura” (Mendoza, 2001, p. 99).
- El reconocimiento de reiteraciones, modelos y pautas genéricas.
- “El reconocimiento de innovaciones o rupturas de pautas canónicas” (Mendoza, 2001, p. 99)
- La identificación de tipos de estructuras narrativas.

Por último, si comparamos lo dicho hasta el momento con los progresos realizados en los campos teóricos antes citados— muy influyentes en la concepción didáctica de la materia de literatura— se concluye que:

- Con respecto a la teoría de la recepción, la intertextualidad —y, en concreto, el intertexto lector— tiene presente al receptor como constructor final del significado de un texto. Utilizando la terminología propia de la estética de la recepción, se comprueba que el dialogismo, en tanto que concibe la interconexión de toda producción literaria como mosaico de citas de otras anteriores, exige la figura de un lector implícito —o lector ideal— que sea capaz de desentrañar dichas referencias. Asimismo, y en la línea de la teoría formulada por Jauss (1976) e Iser (1987), la

intertextualidad también está teñida de una dimensión fenomenológica importante, ya que considera las vivencias personales del receptor—que en definitiva constituyen parte del intertexto lector de alumno— como base primordial para actualizar los significados de las obras literarias. Se explicaba, anteriormente, la plausibilidad interpretativa inherente al concepto de intertextualidad, del mismo modo que ocurría con los postulados elaborados por Iser (1987). En resumen, la intertextualidad es afín a la mayoría de ideas que la estética de la recepción formuló.

- En lo referente al segundo ámbito teórico, el de la psicología cognitiva, la intertextualidad también se revela vinculada a sus preceptos. Si trasladamos los términos de los que hace uso esta teoría al dialogismo, concluiríamos que, en este último, el receptor adquiere una idea general de la obra en el denominado *texto base*; a continuación y haciendo uso de los saberes previos acumulados en su *macroestructura mental*, el lector competente sería capaz de descifrar las relaciones que esa obra guarda con otras. Al final podría construir el *modelo situacional* del texto y, por ende, otorgarle un significado. Podríamos equiparar el término macroestructura mental, o lugar donde el receptor acumula todos su saberes previos, al de intertexto lector, o el mecanismo del que dispone el alumno para averiguar las relaciones que se dan entre las obras. De nuevo, el dialogismo resulta próximo a los postulados cognitivistas.

- En lo concerniente a las teorías psicopedagógicas que imperan en la actualidad, a saber, el constructivismo y el cognitivism, se exponía que ambas ponen el acento en la figura del alumno como protagonista de su proceso formativo; es patente, pues, que la intertextualidad sostiene la figura del receptor como intérprete del sentido de cualquier obra literaria cuando éste identifica el porqué de las relaciones que conectan las producciones literarias. Especial mención merece el proceso metacognitivo del aprendizaje que defendía el cognitivism, cuyo reflejo se constata en el proceso autorregulador que es inherente al dialogismo; esto es, se parte de que, a través de diversas lecturas, el educando adapte los nuevos conocimientos que éstas le aportan a sus estructuras del conocimiento. En otras palabras, se exige que el estudiante sea consciente del proceso de su propia evolución al adquirir saberes literarios.

- Por tanto, el dialogismo armoniza con las premisas de la ley educativa para la asignatura de Literatura, a saber, con “hacer de la lectura una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo, y consolidar hábitos lectores” y “aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales—ya que la intertextualidad es indisciplinar e intercultural, y habilita indagar en las razones culturales que subyacen en la transformación de un texto, un estilo, una técnica o una concepción” — (RD 1631/2006, p.732)

- Por último, atendiendo a las tres premisas que Zayas (2013) determinaba para avalar la

competencia lectora, se concluye que el dialogismo cumple con todas ellas, recuérdese: saber leer significa entender el contenido de un texto (naturalmente, para captar relaciones textuales es fundamental aprehender primero el tema del escrito, o lo que es lo mismo, el texto base del que hablaba la psicología cognitiva). En segundo lugar se aludía a que saber leer conllevaba reflexionar sobre la forma que el texto presentaba, y del mismo modo, el dialogismo parte de que todas las cuestiones concernientes a la forma (estilo, técnicas narrativas, estructuras, etc.) forman parte de convenciones de la tradición literaria; por tanto, se revela necesario que el estudiante maneje dichas convenciones. En tercer lugar, Zayas (2013) aludía al proceso metacognitivo de la lectura, del que ya se ha hablado como aspecto fundamental en el proceso autorregulador que implica la intertextualidad.

En resumen, la intertextualidad y el intertexto lector, en tanto que tienen una base común con la mayoría de campos teóricos y ámbitos educativos que influyen en las concepciones didácticas de la literatura, constituyen un modo de trabajo innovador y completo en la creación de lectores competentes, recordemos, objetivo principal de la educación literaria, ya que esta metodología pone acento en el disfrute de la literatura, la interacción, la autonomía y la reflexión como características fundamentales. Teniendo en consideración la fundamentación teórica, se afirmaría que el dialogismo podría constituir una solución posible a la crisis actual que atraviesa la didáctica de la literatura, totalmente contrapuesta a los avances realizados en los ámbitos teóricos explicados. Pasemos a valorar sus efectos y beneficios de acuerdo con los resultados empíricos obtenidos a través del ejercicio que se ha propuesto.

3. PROPUESTA PRÁCTICA: LOS ALCANCES DE LA INTERTEXTUALIDAD COMO RECURSO DIDÁCTICO.

En este epígrafe se pretende demostrar, a través de los resultados obtenidos de la actividad propuesta en la clase de 2ºD de Bachillerato del instituto Aixerrota BHI (Getxo, Vizcaya), los alcances didácticos de la intertextualidad, recordemos, método de trabajo que se defiende en este ensayo como posible solución para la enseñanza de la Literatura, de acuerdo con los objetivos pergeñados en el primer epígrafe del estudio. Para ello, se distinguirá el siguiente orden de trabajo:

En primer lugar, se realizará una justificación en la que se concreten, de un lado, las

hipótesis que se persiguen comprobar con esta propuesta y, por otro, se demuestre el interés de aplicar esta investigación sobre alumnos de segundo de Bachillerato, tomando como eje central la novela de Pío Baroja, *El árbol de la ciencia* (Raggio, 2011).

Como segundo punto, se explicitan los materiales y el método usados para la consecución de resultados del ejercicio intertextual y su posterior evaluación. A pesar de la información introductoria que se ofreció en el epígrafe 1.2. *Justificación metodológica*, se procede aquí a la explicación pormenorizada del ejercicio planteado y a la justificación del método para obtener los resultados y evaluarlos; se adelanta que el estudio de Ana Valero (2003) ha resultado de gran utilidad de cara a la manera de plantear el ejercicio dialógico a los estudiantes.

En tercer lugar, se lleva a cabo la valoración de los resultados obtenidos de los alumnos en comparación con las hipótesis planteadas con esta actividad; en función de las respuestas de éstos se ponderará después la viabilidad de una propuesta práctica en el aula para trabajar la literatura a través del método intertextual.

3.1. Justificación de la propuesta: objetivos y limitaciones.

Cuando se acomete el análisis de los alcances didácticos que la intertextualidad y el denominado intertexto lector del alumno tienen en la educación literaria, nos enfrentamos a un problema de base: se requiere de un margen temporal amplio para comprobar sus efectos en los educandos de manera fidedigna, pues lo ideal estribaría en trabajar con este método durante un curso académico entero y así avalar más fehacientemente sus beneficios y limitaciones; esto, naturalmente, debido a restricciones temporales y a causa del carácter innovador del método no ha resultado posible — recuérdese que todavía prevalece en el aula para la disciplina de Literatura un método anquilosado en el historicismo y en el comentario textual tipificado, poco flexible a nuevas tendencias educativas —; por el contrario, hemos optado por una actividad, que si bien expuesta a ciertas limitaciones, es garante de resultados fiables. Procedamos a explicar las hipótesis que se quieren demostrar mediante la actividad y a justificar la elección de *El árbol de la ciencia* (2011) eje de la toma de resultados.

Se explicaba que el interés de la intertextualidad en la enseñanza estriba en la formación del “dispositivo” que posibilita identificar las relaciones intertextuales: el intertexto lector. En consecuencia, se afirmaba que un competente intertexto lector es afín a las aspiraciones teóricas — como las de la ley educativa— de crear lectores cualificados en el aula; en efecto, la puesta en práctica de dicho intertexto fomenta virtudes como la competencia literaria, las estrategias

lectoras, los procesos hermenéuticos personales y, en definitiva, el goce por la literatura y la lectura significativa. Se sostenía, asimismo, que estos beneficios se concretaban en actividades como las de identificar recurrencias temáticas o formales entre diversos textos, o las de aventurar una explicación plausible a dichas coincidencias. Pues bien, en esta línea, la meta principal de este epígrafe descansa en demostrar si las aserciones teóricas—que apoyan la metodología intertextual como fomentadora de la competencia literaria— coinciden con los resultados recabados de la prueba de los alumnos. Para ello se ha optado por una tarea dialógica que potencie el intertexto lector personal de cada alumno y, en base a las soluciones, se comprobarán los alcances de la tesis teórica.

Sin embargo, es necesario aclarar antes un aspecto sobre la referida actividad: se habrá intuido que un intertexto lector eficaz que garantice la identificación de conexiones textuales y su interpretación, requiere de unos saberes literarios, de un hábito lector y de una capacidad hermenéutica bastante avanzados, ya que exige que las referencias del texto se relacionen con los saberes y las experiencias del alumno. Esta premisa, no obstante, no coincide con la realidad que encontramos en las aulas, en la cual los alumnos, en no pocas ocasiones, demuestran una gran falta de cultura literaria. En palabras de Mendoza (2003) la comprensión lectora que exige el intertexto lector falla, a menudo, por “dificultades relativas al hecho de que no todas las conexiones semiótico-literarias y culturales resultan evidentes para los lectores en formación (carentes de conocimientos y de experiencias suficientes” y “la dificultad de advertir y de comprender las relaciones entre las distintas producciones y los usos que son propios del sistema literario” (p. 31). En otras palabras, un método historicista poco afín a las premisas de la lectura significativa, unido a la carencia de saberes previos (cultura literaria, capacidad interpretativa, etc.), no auguran *a priori* unos resultados empíricos muy satisfactorios que avalen los beneficios de la intertextualidad en la formación lectora. Por esa razón, en la práctica intertextual que se plantea en este apartado, se ha optado por una serie de textos que guarden cierta relación con una de las obras de obligada lectura en segundo de Bachillerato, a saber, *El árbol de la ciencia*; en otras palabras, la actividad toma como base una producción que, por tener la garantía de haber sido leída por todos los educandos, asegura un cúmulo de saberes previos que posibilitaría estimular el intertexto lector de cada alumno. Por tanto, queda justificado que el texto base de la actividad dialógica lo constituya la novela existencial de Pío Baroja. Asimismo, se han tenido en cuenta, además de la obra *El árbol de la ciencia*, los contenidos literarios previos que la ley educativa prescribe en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para los alumnos que han alcanzado en el nivel de segundo de Bachillerato, véase:

- Para el género narrativo:

Las formas narrativas a lo largo de la historia: de la épica medieval y las formas tradicionales del relato a la novela. Cervantes y la novela moderna. El desarrollo de la novela realista y naturalista en el siglo XIX. De la novela realista y naturalista a los nuevos modelos narrativos en el siglo XX. La novela y el cuento latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XX (RD 1467/2007,p. 45399)

- Para la poesía:

(...) de la lírica popular y culta de la Edad Media a las nuevas formas y temas de la poesía del Renacimiento y el Barroco. Las innovaciones de la lírica romántica. De Bécquer y el Simbolismo a las Vanguardias. Tendencias de la lírica en la segunda mitad del siglo XX. La presencia de la poesía hispanoamericana. (RD 1467/2007, p. 45399)

- Para el teatro:

(...) de los orígenes del teatro en la Edad Media al teatro moderno. Lope de Vega y el teatro clásico español, características, significado histórico e influencia en el teatro posterior. La constitución de un teatro realista y costumbrista en el siglo XVIII. El teatro romántico. Tradición y renovación en el teatro del siglo XX. El ensayo: los orígenes del periodismo y del ensayo en los siglos XVIII y XIX. La evolución del ensayo a lo largo del siglo XX (RD 1467/2007, p. 45399).

De este modo, los textos que se proponen en relación con la novela de Baroja pertenecen a alguna de estas épocas de la Literatura española, lo que debería implicar —en teoría al menos— que los educandos, conocedores de algunas de las características definitorias de dichas etapas, sepan relacionar los diferentes hipotextos con el hipertexto de *El árbol de la ciencia*. Por tanto, se trata de relaciones, que en cierto modo, vienen estimuladas por parte de la selección del docente, siendo la labor del alumno identificarlas e interpretarlas, lo cual no conlleva que no se otorgue libertad al educando, ya que, como se explicitará adelante, se le requiere a éste la labor de otorgar una interpretación a dichas conexiones.

Por tanto, y partiendo de que la meta principal del ensayo constituye avalar la intertextualidad como herramienta didáctica de la Literatura, se busca que los resultados demuestren las siguientes cuatro hipótesis:

- El educando es capaz de identificar la conexión intertextual entre los fragmentos propuestos y el hipertexto, *El árbol de la ciencia* (en adelante *EADLC*).
- El estudiante puede distinguir recurrencias temáticas y formales entre la novela de Baroja y los hipotextos seleccionados.
- El alumno busca una explicación a las coincidencias entre *EADLC* y el resto de los textos
- El pupilo se revela capaz de integrar el contenido de los textos en su experiencia personal y, por tanto, de gozar de la literatura.

Si los resultados a estas tentativas fuesen positivos se concluiría que los alumnos han hecho uso de sus saberes previos (su competencia literaria), sus estrategias de lectura y su capacidad interpretativa para desentrañar las relaciones intertextuales, lo que implicaría la eficacia de este

método en la formación de lectores competentes y , por ende, justificaría las afirmaciones del marco teórico. Pasemos a explicar la tarea propuesta y el método de evaluación de las respuestas de los educandos

3.2. Materiales y métodos: actividad dialógica y validez interpretativa.

En lo referente a los *materiales* utilizados en esta parte práctica⁴, ya se ha explicado que la tarea planteada consiste en una serie de ejercicios que contienen preguntas guiadas sobre fragmentos de obras pertenecientes a la literatura española que, por varios motivos, guardan relación con la novela de Baroja. En concreto, se trata de una actividad que se compone de once apartados diferentes, con preguntas de diverso tipo. Tres cuestiones fundamentales se deben recalcar sobre el ejercicio planteado para entender la posterior evaluación de resultados:

En primer lugar, se procede a enumerar los textos que se han elegido para el ejercicio dialógico con respecto a *El árbol de la ciencia* (2011) Entre estos, se distinguen escritos pertenecientes al Romanticismo —con Mariano José Larra y un fragmento de su artículo “Vida en Madrid” (2010); un pasaje del drama romántico *Don Álvaro o la fuerza del sino* del Duque de Rivas (2004); un artículo actual de José Ramón Irigoyen (2009) que relata el suicidio de Mariano José Larra —; al Realismo — con un pasaje del señorío Clarín (2005) y su novela por excelencia *La Regenta*,—al Renacimiento —la actividad contiene un poema representativo del místico Fray Luís de León, *Oda a la vida Retirada* (1944)—; un poema del modernista Rubén Darío, *Lo fatal* (2006); un pasaje de la propia novela de *El árbol de la ciencia* (2011) y, por último, un fragmento de la *Biblia* (1964) muy relacionado con el título de la novela barojiana. Las tres preguntas restantes tratan de indagar en los saberes previos de los educandos, así como en su opinión por la novela que han leído. (Véase Anexos).

Como segunda cuestión, es conveniente aclarar que, en función el componente del intertexto lector que se quiera trabajar⁵, se distinguen tres tipos de preguntas en la actividad planteada:

- Las de comprensión, que exigen la participación de la competencia literaria, en las cuales se

⁴ En Anexos está adjuntada la actividad.

⁵ Recordemos que son tres los componentes que fomentan la actividad del intertexto: la competencia literaria (en la que se engloba la cultura literaria, los saberes literarios previos del alumno, la comprensión etc.), las estrategias de lectura (que posibilitan captar el sentido de la transformación ocurrida entre textos) y, por último, la hermenéutica (o la capacidad de interpretar y dar un sentido personal a las lecturas).

pide que los estudiantes se revelen capaces de captar la relación existente (ora temática, ora formal) entre el hipertexto barojiano y los textos sugeridos —a este grupo pertenecen: las preguntas I, en la que se requiere que el educando establezca una conexión entre el tema del poema modernista de Rubén Darío (2002) y *EADLC* (2011); la pregunta II, en la que se requiere que el educando vincule el estilo de la novela realista de Clarín con la obra del noventayochista; parte de la cuestión III, en la que se pregunta por la relación temática existente entre el final del drama del Duque de Rivas (2004) y el de la novela leída; la pregunta IV, en la cual se pide la relación entre la actitud crítica de Larra (2010) y la del personaje principal del hipertexto; parte de la pregunta VI, en la que se interroga por la explicación de la metáfora bíblica que vincula la obra de la fe cristiana con la novela de Baroja, y, por último, la pregunta VII, que incide en la relación existente entre la temática que trata Fray Luis de León en su poema ascético (1944) y la de *EADLC* —.

- Como segundo tipo de preguntas están las que exigen la puesta en marcha de las estrategias lectoras de los alumnos, o lo que es lo mismo, aquellas que requieren que los estudiantes establezcan una hipótesis sobre la conexión existente entre los dos textos —a este tipo de cuestiones pertenecen parte de la pregunta I, para que los alumnos expliquen las coincidencias temáticas entre el Modernismo y la Generación del 98; y parte del ejercicio V, en el cual se pregunta por la razón que subyace en la recurrencia temática de la muerte, entre el Romanticismo y la Generación del 98.

- Por último, las tareas que indagan en la capacidad de integrar los textos en sus lecturas previas y en sus experiencias personales —la pregunta VI, en la que se interroga por lecturas que les recuerden un final tan trágico como la de *El árbol de la ciencia* (2011); la pregunta VIII, en la que se intenta que el alumno relacione un pasaje del *EADLC* con su propia experiencia, la pregunta IX, incidiendo en que revele las lecturas previas que le recuerdan a la novela barojiana y, por último, la X, exigiendo una opinión personal fundamentada acerca de la novela: un buen lector debería argumentar con criterio su opinión sobre una lectura, más allá del “me ha agradado” o “no me ha gustado”. Concluimos, pues, que las preguntas que sobre los textos propuestos se realizan, inciden en los componentes básicos que avalan el funcionamiento del intertexto lector y que estimulan la lectura reflexiva requerida en la educación actual, superando por tanto la concepción memorística de la literatura.

Por último en lo que respecta a la actividad dialógica, y con el fin de aclarar algunos aspectos imprescindibles de cara a la evaluación de resultados del estudio, se pasa a enumerar una serie de saberes previos que se presuponen en cualquier educando de segundo de Bachillerato que haya leído la novela —no se pretenden detallar rasgos argumentales, pues estos se suponen interiorizados por parte de los alumnos; por el contrario, nos limitamos a datos básicos sobre la

narración y la época, imprescindibles para entender las relaciones que los estudiantes aventuran en el ejercicio propuesto —:

- La novela de Baroja se circunscribe en la Generación del 98 y se publicó en 1911. Se trata de un relato de corte existencial, el cual, a través de las reflexiones y vivencias de su protagonista, Andrés Hurtado, dibuja una radiografía de la sociedad madrileña de finales de siglo. Tiene mucho de autobiografía y presenta una estructura simétrica, cuyo hilo narrativo es Andrés Hurtado.
- Son dos los temas principales de la obra barojiana: por un lado, la angustia existencial de Andrés, tal vez el tema más evidente de la novela, pues su trama central constituye la desorientación existencial de un personaje inadaptado e inconformista que, tras un cúmulo de decepciones, llega a la conclusión del sinsentido de la vida—en el ejercicio I, de hecho, se pide que se relacione este tema con el poema *rubendariano*—. Este tema está en estrecha armonía con el espíritu decadente de una España sumida en una debacle económica, social y política importante, que culminó con la pérdida de las colonias en 1898. En la obra, el protagonista, tras la muerte de su mujer, siente un desencanto tal que opta por el suicidio— el tema de la muerte, muy recurrente también en el Romanticismo, es algo patente en toda la novela de Baroja, y no en vano, se dedican las tareas III y V a la reflexión sobre este motivo en relación con la corriente romántica—, y se corrobora así el mensaje principal de la novela, reflejado en la metáfora del título (*El árbol de la ciencia*): el ser inteligente, el pensar, sólo lleva a la conciencia de lo absurdo de la vida —en el ejercicio VII, en el que se propone el poema del místico Fray Luis de León (1944), se ve la reivindicación del cultivo espiritual e intelectual, que se podría relacionar con el espíritu crítico de Andrés Hurtado—. Por otro lado, es reseñable el tema de España, patente a través de críticas a la sociedad urbana (mayoritariamente burguesa) y a la sociedad rural (por retrógrada e ignorante), así como al sistema político de la época —el ejercicio VIII muestra una de las reflexiones que el protagonista realiza sobre la crisis política del 98 con la pérdida de las colonias —.
- El estilo de la novela se caracteriza por el uso de la frase corta y el párrafo breve, descripciones rápidas, subjetivas, impresionistas (siempre desde el punto de vista de Andrés Hurtado), repleto de términos coloquiales y vulgarismos, así como de diálogos. Se trata en definitiva de un estilo antirretórico, directo, sobrio y libre de artificios. Asimismo, priman las descripciones etopéicas frente a las prosopográficas —el ejercicio II plasma el estilo del Realismo, etapa literaria anterior a la de la Generación del 98, cuyo estilo diverge del de la novela de Baroja en que sus descripciones son más largas, retóricas, positivistas y prosopográficas —.
- *El árbol de la ciencia* se circunscribe en la época conocida como “el desastre del 98”. Fue una etapa de decadencia política, cultural y social, que en el mundo de la Literatura se proyectó en dos corrientes literarias, que si bien influidas por la misma coyuntura, adoptaron posturas

contrapuestas en su forma de entender la función de la Literatura: la Generación del 98 optó por una actitud más crítica y comprometida con la sociedad del momento, denunciando con sus escritos la necesidad de un cambio que se equiparase a la Europa de fin de siglo. Por el contrario, el Modernismo se decantó por una estética de la evasión, creando mundos paralelos, contruidos con palabras rimbombantes, para evadirse de la crisis que asolaba la realidad española.

- Desde el punto de vista cultural, y en concreto filosófico, se presuponen estudiados los movimientos positivistas e irracionistas (influyeron en la obra figuras como las de Nietzsche o Schopenhauer) que proliferaron en Europa, los cuales influyen de manera directa en el ideario de Andrés Hurtado y su tío Iturriz.

Veremos más adelante cómo han gestionado los alumnos sus saberes previos y cómo aplican estos para corroborar la eficiencia de la intertextualidad. Se redonda en la idea de que, en el caso de que sus interpretaciones sean plausibles, se concluiría la viabilidad de una metodología dialógica que, a través de conexiones textuales, impele al educando a reorganizar sus conocimientos y a aventurar significados personales.

En lo referente al *método* utilizado, es conveniente realizar dos aclaraciones:

La primera concierne a la forma de trabajo planteada en la tarea intertextual, ya que, además de los textos propuestos —antes enumerados— las once actividades que componen la prueba van guiadas en sus enunciados por una pregunta orientativa. Esto, en un primer momento, parece contradecir la esencia del método intertextual, a saber, que el educando interaccione con el texto con cierta libertad de modo que establezca una interpretación personal, no contaminada por expectativas del docente. Sin embargo, por lo innovador de la tarea —probablemente, nunca hayan realizado actividades de este tipo—, nos ha parecido arriesgado otorgar tanto margen al educando en sus valoraciones, ya que esto podría revertir en las lecturas aberrantes que explicaban Durañona *et al.* (2006) en su trabajo. Por ello, se ha optado por el método que propone Ana Valero (2003) en su estudio “La formulación de expectativas en el proceso de lectura en la formación de adultos”, ya que, a nuestro juicio, combina acertadamente la requerida libertad interpretativa del dialogismo, con la ayuda de la propia pregunta, la cual imposibilita que el alumno inexperto valore el texto de cualquier modo, guiando así su proceso de lectura. Este planteamiento parte de la concepción de que la lectura es un proceso interactivo en el que la comprensión del texto se alcanza a partir de la confluencia de la información que el receptor almacena en su memoria con los datos del nuevo texto (esencia, como sabemos, de la metodología intertextual). En palabras de Valero (2003):

(...) el proceso de lectura se pone en marcha cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, tono, etc. Éste a lo largo de su vida ha ido acumulando en su memoria, en unos esquemas de conocimiento, toda su experiencia sobre el mundo, y cómo

no, sobre la lectura” (p. 376).

Esto es, sostiene, en la línea de Jauss y su horizonte de expectativas (1976), que los receptores cuentan con una serie de saberes que condicionan su actitud ante un texto. En el caso de los alumnos de segundo de Bachillerato nos enfrentamos al agravante de que muchos no cuentan con una base sólida de saberes previos, o dicho de otro modo, cuentan con escasas expectativas ante lecturas planteadas, lo cual imposibilita que realice una buena interpretación. Por eso, el profesor, aprovechando una lectura que, por su carácter obligatorio, sabe que ha realizado el pupilo —en este caso *El árbol de la ciencia*— estimula a través de preguntas que preceden a los ejercicios propuestos una serie de expectativas en éste que lo ayudan en el proceso de comprensión lectora — en este caso, se ha intentado “despertar”, a través de los interrogantes de la tarea, los conocimientos de los educandos sobre *EADLC*—. Por ello, el hecho de plantear las actividades intertextuales mediante preguntas tiene como objetivo remover los conocimientos de los alumnos para que éstos hagan un buen uso de su intertexto; como se ha dicho, en caso contrario, se correría el riesgo de que los jóvenes formularan relaciones poco plausibles entre textos. Se supone que con el tiempo un buen lector será capaz de desentrañar dichas relaciones sólo y sin “ayuda externa”.

Como segunda aclaración, se recuerda que el procedimiento para extraer conclusiones de los datos empíricos de los educandos estriba en la validez interpretativa, es decir, en las conclusiones que, en comparación con la base teórica y de acuerdo con las metas pergeñadas para este ensayo, se infieran. Es lógico que el carácter subjetivo del intertexto lector impida una aplicación de una metodología cuantitativa o matemática; por eso, se opta por conclusiones que se deduzcan de los resultados en relación con la base teórica que avalaba la intertextualidad y el desarrollo del intertexto lector de cada educando como método plausible para formar lectores competentes. Pasemos a valorar las soluciones de los alumnos de 2ºD de Bachillerato del instituto de Aixerrota BHI.

3.3. Los resultados obtenidos de la actividad dialógica: la comprobación de las hipótesis planteadas.

Antes de valorar los resultados de la prueba realizada, conviene aclarar que en total han sido siete los educandos que se han ofrecido a trabajar en el proyecto. No se trata de un número alto de estudiantes, pero sin embargo creemos que resulta un número aceptable para comprobar la viabilidad de la intertextualidad como método didáctico. De acuerdo con las hipótesis planteadas en el epígrafe 3.1., las soluciones de la tarea se valorarán en relación al componente del intertexto lector que se persigue fomentar mediante las interrogaciones: el de competencia literaria — el

46

alumno ha entendido el texto propuesto y, haciendo uso de sus saberes previos, ha establecido una conexión con el hipertexto; se valorarán en definitiva los alcances de su comprensión—, el de estrategias lectoras —valorando el nivel de manejo que, de éstas hacen los alumnos para esbozar una explicación a la relación entre los hipotextos y al novela de Baroja— y el de interpretación personal, o dicho de otro modo, el componente que avala la capacidad que el alumno posee para relacionar la obra con sus experiencias y lecturas previas. La confluencia de estos tres aspectos da lugar a una lectura significativa.

3.3.1. *Las preguntas relacionadas con la competencia literaria*

Se trata, como se especificó antes, de las preguntas que comprueban el nivel de comprensión lectora del alumno, ya que están dirigidas a que éstos hagan uso de sus saberes literarios previos para identificar la relación (bien temática, bien formal) que une a ese escrito con su hipertexto. La correcta identificación textual, por tanto, avalaría que:

- Ha entendido el contenido del hipotexto.
- Ha sido capaz de identificar el rasgo o los rasgos que lo relacionan con el hipertexto.
- Cuenta con una base literaria que constata su nivel de familiarización con el hipertexto.

A este grupo, recordemos, pertenecen las actividades I, II, III, IV, VI, y VII, antes explicadas, en las cuales se pregunta por coincidencias temáticas o formales de los hipotextos respecto a *El árbol de la ciencia*. Expliquemos los resultados recabados en las citadas preguntas.

En la pregunta primera, en la que se pide la relación temática entre el poema modernista de Rubén Darío (2006) y la novela barojiana (2011), los siete alumnos han detectado la *angustia existencial* como tema que conecta los dos textos, y han equiparado el yo poético de la producción *rubendariana* con la personalidad de Andrés Hurtado, alegando que la carencia de sentido de la vida es lo que conduce en ambas producciones a un sentimiento de angustia existencial. Por tanto, la mayoría de sujetos ha demostrado entender el poema de Darío y relacionarlo con el tema principal de la novela, corroborando así su familiarización con la personalidad de Andrés Hurtado. Especial mención merecen dos alumnos que, influidos por su horizonte de expectativas y por tanto conocedores de las diferencias existentes entre el Modernismo y la Generación del 98, han notado, además de la coincidencia temática, la divergencia estilística entre el Modernismo y la Generación del 98. Por último, llama la atención la respuesta de un educando que también ha identificado el motivo del árbol con el que se inaugura el poema modernista (2006) (“Dichoso el árbol que es apenas sensitivo”) con el propio título de la obra (2011) (*El árbol de la ciencia*), relacionando

ambas menciones con la alegoría bíblica del árbol de la ciencia, que era la metáfora de la sabiduría y de la conciencia de lo absurdo de la vida.

Con respecto a la segunda pregunta, se pretendía que los estudiantes relacionasen el estilo del Realismo a través de un pasaje de *La Regenta* (2005) con el de la Generación del 98, y en la línea de la primera pregunta, las conclusiones también han resultado satisfactorias, pues la mayoría ha apuntado la diferencia de estilos que separan ambas obras, afirmando que la descripción de la novela realista es ostensiblemente más cientifista, larga y precisa. Un educando ha afirmado que la diferencia principal estriba en que la descripción de *La Regenta* (2005) se centra en la prosopografía de los personajes mientras que el de la novela existencial opta por descripciones más etopéicas, centradas en el carácter de la persona; sorprendentemente, va más allá, y añade que se podría deber a que en el Realismo influyeron corrientes positivistas en manos de Zola y Comte, mientras que a finales del siglo se pierde la fe en la ciencia y se opta por indagar en lo humano, en definitiva, la dimensión que verdaderamente va a cambiar el devenir de la crisis. Sólo un estudiante, tal vez influido por sus saberes previos de *El árbol de la ciencia* — unido esto, claro está, a una lectura poco atenta — ha argumentado que el estilo de la obra de Clarín se asemeja al de *El árbol de la ciencia*; tal vez, se haya dejado llevar por su horizonte de expectativas pensando que la segunda pregunta también mostraría una semejanza con el hipertexto, y por tanto, sólo ha expuesto lo que sabía sobre el estilo de *EADLC*, sin realizar una lectura profunda del hipotexto clariniano. Concluimos que seis de siete personas han sido capaces de establecer la diferencia estilística.

La primera parte de la tercera actividad pretendía que captasen la identificación de la recurrencia temática entre el final del drama romántico del Duque de Rivas (2004) y la novela de Baroja (2011). Todos han sabido relacionar el final del drama de *Don Álvaro* con el suicidio de Andrés Hurtado; un estudiante además, dejando patente que conoce la obra de *Don Álvaro*, más allá del fragmento propuesto, ha revelado que ambos protagonistas se quitan la vida con pensamientos negativos hacia la raza humana; textualmente afirma que “el final trágico y la visión negativa del ser humano une a ambos textos”, lo que demuestra que ha comprendido el mensaje de ambas producciones.

En lo referente a la cuarta pregunta, que interroga por la coincidencia entre el artículo del escritor romántico Larra y el tema de *El árbol de la ciencia*, los siete han respondido que ambos escritos reflexionan sobre los sinsabores de la vida y sobre la carencia de sentido de una realidad llena de sufrimientos cuyo único destino es la muerte. Tal vez la respuesta de un alumno se aleja más de las del resto, al añadir que esas reflexiones se deben a la desgracia de ser inteligente. De nuevo, se deja guiar por su horizonte de expectativas al trasladar la personalidad de Andrés

Hurtado a las reflexiones de Larra.

La sexta pregunta se refiere a la relación que une el título de la obra con un pasaje bíblico del *Génesis*, y todos (los siete) han sabido interpretar que ambos textos se conectan por la misma metáfora: *El árbol de la ciencia* que haría referencia al tránsito de la vida inconsciente a la consciente, de la cual es reflejo Andrés Hurtado. Hay un alumno que más allá del texto, y haciendo gala de su conocimiento del pasaje del *Génesis*, ha referido el final de la historia con la expulsión del paraíso de Adán y Eva.

Por último, en la séptima actividad, que pregunta por la relación entre el poema de Fray Luis de León (1944) y la novela existencial (2011), los problemas han sido más patentes, pues tres de los siete alumnos no han comprendido el poema, haciendo gala de la escasa familiarización con la lectura poética. Uno de ellos, interpretaba mal el poema y otro, tal vez realizando una lectura poco atenta y dejándose guiar de nuevo por sus exclusivos conocimientos de la obra de Baroja, ha explicado que lo que une a ambas producciones estriba en la crítica a la pasividad; esto es, ha interpretado “La oda a la vida retirada” (1944) como un mensaje que alaba la vida de la gente despreocupada y alejada, justamente lo que critica Baroja con *EADLC* —aún así resultaría una interpretación plausible atendiendo al contenido—. Al contrario, los cuatro restantes alumnos han deducido que ambas producciones se relacionan por la alabanza a la vida espiritual, al cultivo de la inteligencia (de ahí la vida retirada, alejada de las turbulencias que contaminan el alma). Especial mención merece la lectura atenta de uno de los cuatro, que ha añadidola correspondencia entre la vida retirada que defiende Fray Luis (1944) y la ataraxia, o actitud impasible, como se refleja en la falta de reacción ante las injusticias que se percibe en algunos momentos en *EADLC* (2011).

Atendiendo a los resultados, por tanto, se concluye que en lo que respecta al componente del intertexto lector que se vincula con la competencia literaria, en la mayoría de los casos, los alumnos han sabido gestionar sus saberes de *El árbol de la ciencia* respecto a los textos nuevos que leían. En concreto se puede afirmar que:

- Han entendido la lectura de los textos propuestos, en ocasiones respondiendo más allá de lo que se requería en la actividad y realizando interpretaciones plausibles (especial mención merece el alumno que ha relacionado la figura del árbol del poema “Lo fatal” (2002) con el título de la novela, o ese otro que ha relatado el final del pasaje del *Génesis*)
- Tras comprender los pasajes, la mayoría de las veces, los educandos han sido capaces de identificar el aspecto que los unía a la novela de Baroja (todos han relacionado el final del drama del Duque de Rivas —2004— con el desenlace del hipertexto; asimismo, todos han conectado la personalidad del crítico Larra —2010— con la de Andrés Hurtado, etc.)
- En conclusión, la mayoría constata un nivel de familiarización con el hipertexto que les ha

posibilitado realizar conexiones intertextuales interesantes con respecto a *El árbol de la ciencia*.

Ahora bien, también nos hemos encontrado con ciertas limitaciones:

- Los alumnos presentan más problemas para entender poesía (lo que demuestra que no tienen una competencia muy consistente en la lectura de este género), lo cual lleva a vinculaciones erróneas respecto al hipertexto (tres de siete personas no han entendido el poema de Fray Luis)
- Las preguntas que guían los textos de la actividad pueden restringir las posibles interpretaciones de los alumnos, pues éstos, muchas veces, conducidos exclusivamente por el requerimiento de la pregunta, crean una serie de expectativas limitadas respecto a lo que leen, y, por eso, trasladan lo que ya saben de sus lecturas previas (en este caso de *El árbol de la ciencia*) a los textos, sin realizar verdaderamente una lectura profunda y comprensiva del nuevo escrito.

En cualquier caso, los resultados analizados demuestran que una sólida *competencia literaria*, uno de los componentes del intertexto lector, posibilita establecer relaciones significativas con textos antes no vistos. Esta competencia literaria es fundamental, pues entender el texto y relacionarlo con una obra es el primer paso para una posterior interpretación significativa y, por ende, para la interiorización personal de la lectura.

3.3.2. Las preguntas relacionadas con las estrategias de lectura

Se ha explicado que, según Mendoza (2001), las estrategias de lectura posibilitaban interpretar la relación que existe entre un hipertexto y sus hipotextos; esto es, tras entender el aspecto que conecta ambos textos (función del componente de competencia literaria), el lector pondría en marcha una serie de estrategias de lectura que le permiten identificar la razón de esa transformación intertextual. Para ello, se prevé que el receptor haya almacenado saberes consistentes derivados de sus lecturas previas. Las preguntas del ejercicio que pedían al educando realizar interpretaciones de este tipo son: parte del ejercicio I, y las actividades III, V, y VI.

Respecto a la pregunta I, en la que se les requería, además de identificar el aspecto que une ese texto con la obra de Baroja (antes hemos explicado que todos han sabido relacionarlo con la temática de la angustia existencial y la personalidad de Andrés Hurtado), saber establecer una razón a dicha coincidencia temática. Pues bien, todos han coincidido en que tanto el movimiento modernista como la Generación del 98, profundamente influidos por la crisis de 1898 y por las corrientes filosóficas imperantes en una Europa en pleno cambio de siglo, adoptaron una actitud fatalista ante la vida, que derivó en producciones teñidas de ese pesimismo que envolvía el ambiente intelectual de la España de fin de siglo. Se trata de una respuesta, a nuestro juicio, sorprendente, ya que el método historicista que prima en la didáctica de la literatura actual, se

enseña el Modernismo contrapuesto a la Generación del 98 (lo cual está fundamentado en parte, pues se observan actitudes y estilos diferentes entre ambos); los educandos, en cambio, han sabido relacionar en ambos el tema de la angustia con un contexto cultural, político y social decadente que, por la fuerza, tuvo que dejar huella ora en los modernistas ora en los noventayochistas. Esta vez, por tanto, no se han dejado llevar por ese horizonte de expectativas y han utilizado la lógica y sus saberes contextuales para relacionar ambas producciones.

Más problemas ha suscitado la pregunta V; en efecto, se requería que los educandos considerasen una interpretación plausible al tema recurrente de la muerte tanto en el Romanticismo (reflejado en los textos de Larra, 2010, y *Don Álvaro o la fuerza del sino*, 2004) como en la Generación del 98. Exceptuando un estudiante, que ha interpretado dicha relación, los demás alumnos se han limitado a afirmar que es visible que ambos guardan una relación temática estrecha, tal vez por la semejanza de la sociedad de la época romántica y la de la Generación del 98; en consecuencia, todos han repetido las causas de la crisis del 98, sin incidir en qué ocurrió en la época romántica para que, del mismo modo, proliferase el tema de la muerte. Esto evidencia que los estudiantes tienen una carencia en su intertexto sobre saberes relativos al Romanticismo (a pesar de que la ley educativa prevea lo contrario) y que éstos, de nuevo, influidos por su horizonte de expectativas sobre la actividad, han extendido sus saberes sobre los noventayochistas a los románticos de forma sistemática. El educando que mejor ha respondido decía lo siguiente: “los escritores románticos deben el suicidio a su sentimiento trágico y exaltado ante la vida que les lleva a huir, a rebelarse o a tomar decisiones radicales, mientras que en la Generación del 98, además de esos sentimientos, también influyen las teorías de los filósofos como Nietzsche y Schopenhauer sobre el nihilismo y el pesimismo existencial”. Esto revela que el pupilo, no sólo conoce la temática romántica, sino que entiende las diferencias culturales existentes entre los noventayochistas y los románticos. Así, se concluye que:

- Los alumnos, cuando poseen saberes previos sobre los textos que se proponen saben interpretar conexiones entre dichos escritos, realizando una lectura significativa— se constata en la pregunta I —.
- Por el contrario, cuando no los poseen, guiados por su horizonte de expectativas sobre el hipertexto que se les pregunta, trasladan esos saberes a otras cuestiones, que en realidad requieren otra respuesta.

En cualquier caso, se corrobora que el problema principal estriba, en todo caso, en el desconocimiento de una época o unas obras determinadas, pero cuando los educandos manejan textos sobre épocas u obras estudiadas son capaces de realizar interpretaciones plausibles, reafirmando la utilidad del intertexto como herramienta para indagar en la lectura reflexiva.

3.3.3. Las preguntas relacionadas con la integración personal de lo leído

Este último componente del intertexto lector permitiría el disfrute de la lectura, ya que se presupone que el alumno integraría el texto nuevo en sus saberes previos y lo relacionaría con sus propias experiencias personales, o al menos con aquellas que guarden relación con el nuevo escrito. Este componente asimismo es el más personal de todos —ya que cada persona cuenta con una serie de vivencias únicas que orientan su proceso de lectura en una dirección u otra— y, por ello, se prevén respuestas diversas. A este grupo pertenecen los interrogantes III, VIII, IX y X.

En la última parte de la actividad III —recordemos que se interrogaba por otras lecturas realizadas que les recordasen al final trágico de *Don Álvaro o la fuerza del sino*— las soluciones han sido varias: todos excepto uno han sabido relacionar el pasaje con lecturas previas: han conectado el tema del suicidio con obras como *Romeo y Julieta* y *Hamlet* (de otras culturas), *la Celestina* (por la muerte de la alcahueta) y el drama *La casa de Bernarda Alba* de Lorca (dos alumnos han coincidido en hablar de esta obra, casualmente de carácter obligatorio en segundo de Bachillerato —esto demuestra que no cuentan con una cultura literaria demasiado sustanciosa—, sin embargo, han sido capaces de manejar los saberes de su intertexto y ponerlos en relación con el texto propuesto, realizando una lectura significativa), y, por último, la novela realista *Anna Karenina* de Tolstoi, en la cual la protagonista se arroja a las vías del tren, siendo el amor y su decepción por la raza humana los principales motivos del suicidio. Por su parte, el estudiante que no ha sabido responder a la cuestión alegaba que nunca había leído ninguna obra con final tan trágico como el del drama del Duque de Rivas (2004), admitiendo su sorpresa por un desenlace tal; dicho de otro modo, no contaba con un intertexto lector lo suficientemente sólido para abordar la actividad que se planteaba.

En el ejercicio VIII, se planteaba que el estudiante relacionase el pasaje de la novela de Baroja (2011), que versa sobre la manipulación de los medios de comunicación y la decepción por la indiferencia social ante una estruendosa crisis política social y cultural, con su propia visión del mundo y su experiencia personal. Pues bien, la mayoría ha sabido trasladar dicho contenido a la sociedad actual, sosteniendo, en líneas generales, que:

- Los medios nos manipulan y ofrecen la información sesgada.
- Los periódicos están en manos del Gobierno y a éste nunca le interesa plasmar la verdad tal cual es.
- La pasividad de la gente ante la crisis que asola el país.

Ciertamente, estos argumentos se podían inferir con facilidad; no obstante, de especial interés han resultado las reflexiones que dos estudiantes han realizado: el primero, además de los ya comentados argumentos, vincula la impavidez de la sociedad y la manipulación de los medios que reflejaba el pasaje de *El árbol de la ciencia* (2011) con la ideología del sistema capitalista; en efecto, asegura que el capitalismo educa a la gente en la confortabilidad, en el consumo y en definitiva en el individualismo. Esto implica la formación de una sociedad egoísta e individualista que poco se preocupa de la desgracia ajena. El sistema de poder, según el estudiante, podía así practicar su hegemonía e imponer su grandeza sin ningún tipo de barrera social. Otro alumno, en la línea de éste último, citaba al propio Lenin (una relación que, verdaderamente, nos ha sorprendido), afirmando que el comunista ruso sustentaba que una educación en manos del poder, derivaba en un pueblo perdido, reflejo, según él, de la trama de Baroja. Ambos, en definitiva, han realizado reflexiones intertextuales muy interesantes y significativas, justificando así los beneficios hermeneúticos de la actividad intertextual.

La pregunta IX, por su parte, pedía la conexión del hipertexto con alguna lectura que hubieran realizado con anterioridad. Exceptuando un estudiante, todos han citado obras que han leído, entre las cuales han nombrado:

- *Zalacaín el aventurero* (también novela de Baroja). Ha sido citada por tres estudiantes — esto nos ha hecho pensar que tal vez la hayan tenido que leer en cursos precedentes—; uno de ellos alegaba que argumentalmente no se parecía a la novela existencial, pero que sin embargo percibía una similitud de estilo ostensible.
- *La Metamorfosis* de Kafka ha sido citada por una estudiante, alegando cierta similitud entre la personalidad de Andrés Hurtado y la cucaracha de la novela kafkiana.
- Hay dos estudiantes, asimismo, que han percibido cierta semejanza con los poemas de Blas de Otero, lectura obligatoria, que han tenido que leer durante el curso, vinculando el pesimismo de estos poemas con el fatalismo que subyace durante toda la trama de Baroja.
- *Luces de bohemia* de Valle-Inclán ha sido nombrada por un estudiante, argumentando que la crítica a la vida de la bohemia empobrecida que aparece en el hipertexto le recuerda a algunos aspectos del teatro esperpéntico.

Por último, en lo concerniente a la cuestión X, en la cual se pedía la opinión personal de los estudiantes, llama la atención que todos hayan achacado su escepticismo hacia el escrito a la obligatoriedad de la lectura. Sin embargo, todos ellos, exceptuando un educando, han evaluado la lectura de la obra positivamente, explicando su agrado a través de las siguientes aserciones:

- Estilo claro y conciso

- Reflejo fidedigno de la sociedad de la época: crítica a la educación, a la sociedad burguesa y a la clase baja, a la crueldad (especialmente visible en el trato a los enfermos).
- Un argumento decimonónico, relativamente sencillo de seguir (exceptuando la parte IV, que constituye el intermedio filosófico, poco comprensible para los alumnos).

Un estudiante, por el contrario, ha defendido que la novela está teñida de demasiado pesimismo y no concibe la forma de ver la vida de Andrés Hurtado. En este sentido, ha alegado que la crítica social y política se puede realizar también desde el prisma de la ironía, la ridiculización o la parodia (nombra por ejemplo a García Márquez y su realismo mágico con obras como *Cien años de Soledad*, en la que se ponen en solfa los cimientos de la sociedad hispanoamericana mediante los temas de la fantasía, la parodia y lo absurdo), recursos más divertidos que el pesimismo de Baroja. Una crítica, en definitiva, muy bien argumentada.

Se concluye, por tanto, que las preguntas relacionadas con la interpretación personal han resultado de especial interés, pues los estudiantes han plasmado, más o menos acertadamente, su cultura literaria en la obra de Baroja. Las experiencias y lecturas de cada alumno se han reflejado, avalando que el intertexto lector es personal e intransferible y que varía según la persona. Estas interpretaciones personales justifican que los alumnos han tenido que reflexionar sobre su cultura y sobre la sociedad en la que viven, logrando que conecten la lectura de *El árbol de la ciencia* con su propia experiencia, y poniendo en práctica un proceso lector más significativo y autónomo que el método que prima en las aulas de literatura actualmente. No obstante, es bien cierto que muchos han nombrado exclusivamente lecturas obligatorias (*La casa de Bernarda Alba*, *Luces de bohemia*, los poemas de Blas de Otero,...), lo cual no significa que no hayan sabido responder satisfactoriamente al objetivo del ejercicio, a saber, conectar el hipertexto con sus saberes y experiencias.

Por último en lo que respecta a la pregunta XI, en la que se interrogaba por la opinión de los educandos acerca del ejercicio realizado, los siete alumnos han admitido la utilidad del ejercicio.

3.3.4. Conclusiones sobre los resultados obtenidos

Atendiendo al objetivo del estudio, véase, avalar la metodología intertextual como forma de trabajo que crea lectores competentes y reflexivos, se concluiría que, en líneas generales, los resultados empíricos obtenidos han resultado positivos. Eran cuatro las hipótesis que se perseguía corroborar para justificar los beneficios didácticos que la intertextualidad acarrea en la formación de lectores competentes, y todas ellas se vinculaban con un componente de lo que

Mendoza (2001, 2003) tildaba de *intertexto lector* (véase las hipótesis en 3.1. *Justificación: objetivos y limitaciones*). Pues bien, tras la calibración de la prueba dirigida a los alumnos de segundo de Bachillerato se deduce que :

- La metodología intertextual obliga a poner en marcha la *competencia literaria*, aspecto esencial del intertexto lector de las personas, pues impele a remover sus saberes previos para identificar la conexión que un determinado texto tiene respecto a sus hipotextos. Se ha constatado que los alumnos de Aixerrota BHI han gestionado con satisfactoriedad sus saberes respecto a *El árbol de la ciencia* y que, casi todos, han sabido identificar la características que unían ambas obras, ya fuesen rasgos temáticos, ya fuesen rasgos estilísticos.
- La intertextualidad obliga a que los alumnos apliquen lo que Mendoza (2001) denominaba como *estrategias lectoras* para aventurar una interpretación a la razón que subyace en la conexión intertextual. Así, la mayoría de alumnos, conocedores de la coyuntura de la Generación del 98, han sido capaces de interpretar que lo que unía al Modernismo con la Generación del 98, era precisamente su contexto. Esto corrobora que un lector competente es capaz, más allá de encontrar la coincidencia textual, de otorgarle un explicación.
- Por último, la intertextualidad posibilita que el alumno aporte un valor personal a los textos, aspecto que se ha comprobado en las diferentes conexiones que los educandos han realizado entre el hipertexto y sus lecturas previas y experiencias personales. En este caso, nos han sorprendido con lecturas de otras culturas (en efecto, la interculturalidad es inherente a la intertextualidad) como las de *Hamlet*, *Romeo y Julieta*, *Anna Karenina* e, incluso, Lenin.

Por tanto, se afirma que los componentes que forman el intertexto lector (la competencia literaria, las estrategias de lectura y la interpretación personal) impelen al alumno a reflexionar y a aducir razones fundamentadas de lo más interesantes. En otras palabras, la intertextualidad en ste ejercicio crea una serie de conexiones en las cuales el receptor vincula lo que ya sabe (los conocimientos sobre *El árbol de la ciencia*) con la nueva información (los nuevos hipotextos) para otorgar interpretaciones significativas. Todo ello, avala una lectura profunda y reflexiva que se ha constatado la mayoría de las ocasiones, siendo los propios alumnos, en la pregunta XI, los que admitían que ejercicios de este tipo (dialógicos) les parecían interesantes porque los ayudaban a conocer textos que antes desconocían y porque, según un estudiante en concreto, “se tenía en cuenta mi opinión personal”. Una forma de trabajo dialógica, en efecto, se definiría como una interacción entre el texto y las vivencias del receptor. Además, las afirmaciones del marco teórico que sobre la intertextualidad se han realizado quedarían justificadas, ya que:

- La intertextualidad es afín a los postulados de los ámbitos teóricos (teoría literaria,

psicología cognitiva, teorías psicopedagógica, ley educativa) que ponían acento en la figura del receptor como constructor de sus saberes. La intertextualidad, como se ha visto, obliga a éste a reflexionar y a emprender un proceso hermenéutico autónomo y significativo.

- El dialogismo es contrario al carácter historicista de la enseñanza, ya que, lejos de incentivar aprenderse datos, argumentos, autores, pone acento en la idea de que el alumno debe saber aplicar esos saberes a otros textos, y en que la opinión del estudiante se revela fundamental, alejándolo así de los comentarios de texto tipificados.
- Por último, y como resumen a todo lo dicho, el método intertextual pone en marcha los componentes del intertexto lector (el dispositivo que posibilita que el alumno sea autónomo y crítico con la lectura).

Ahora bien, en la prueba propuesta también nos hemos encontrado con limitaciones que han de ser consideradas cuando se propone un método como la intertextualidad en el aula:

- Partíamos de un hipertexto que era conocido por los estudiantes (*El árbol de la ciencia*) y de hipotextos propuestos por el investigador. Esto implica, en cierto modo, que hemos orientado dichas relaciones —seguramente un alumno de segundo de Bachillerato no hubiese establecido esas conexiones por sí sólo—. Sin embargo, y como se afirmó, resulta un primer paso para familiarizarlos con ese método y para que en un futuro sean capaces de realizar dicho proceso por sí mismos.
- Nos hemos enfrentado, asimismo, a carencias literarias importantes que habrían de ser subsanadas en la docencia: la mayoría de alumnos no han sabido interpretar la conexión entre el Romanticismo y la Generación del 98 más allá de las coincidencias textuales entre un artículo de Larra y la temática de la Generación del 98; igualmente, la mitad de educandos que han realizado la prueba no sabían aportar lecturas personales que sobrepasen las que se han leído obligatoriamente, lo que constata su escasa cultura literaria.
- A pesar de que en la pregunta XI los alumnos admitían la validez del ejercicio para familiarizarse con otros textos, una prueba de este tipo, si bien potenciadora de los componentes del intertexto que avalan la eficacia de la intertextualidad, no sirve para medir lo más importante: el goce por la literatura. Y es que la mejor manera de contagiar el gusto por la literatura se encuentra en la práctica real de la enseñanza de la misma, no se reduce a un ejercicio escrito.

En resumen, a través de esta prueba se ha constatado que la intertextualidad, en efecto, estimula la lectura significativa y, por tanto resulta una metodología eficaz para formar a alumnos competentes. Sin embargo, y ante las limitaciones de la investigación antes referidas, nos

podríamos preguntar cómo estimular desde la práctica esta forma de trabajo de una manera realista y eficaz, en la cual se contagiase a los alumnos el disfrute de la literatura y éstos se sintiesen partícipes de la clase y, por ende, constructores de su conocimiento literario. Una posible solución serían las denominadas tertulias literarias.

3.4. En busca de una aplicación realista de la intertextualidad en el aula: las tertulias literarias como fomentadoras del disfrute de la literatura y el conocimiento colectivo

Se ha explicado que la prueba realizada a los estudiantes de segundo, si bien garantiza el funcionamiento del intertexto lector y aval de los alcances reflexivos que lleva implícita una metodología intertextual, no corrobora el resultado más importante que se deriva de una forma de trabajo basada en conexiones textuales: el disfrute y el goce por la literatura. La intertextualidad, se apuntaba, alcanzaría sus metas si se viese aplicada en el día a día en el aula; en efecto, de poco sirven los resultados adquiridos si no se toma conciencia de los alcances de este método en la disciplina que nos atañe. Por eso, una forma de llevar a la práctica la intertextualidad y el intertexto lector del educando de manera completa, constructiva y realista la constituirían las denominadas tertulias literarias dialógicas. No es el objetivo de este ensayo realizar un análisis pormenorizado de las mismas —pues ello excedería las metas de esta investigación— sino ponderar sus beneficios para poner, por un lado, en práctica una metodología tan compleja como la intertextualidad y, por otro, para subsanar las limitaciones que nos hemos encontrado en los resultados obtenidos.

Como se sabe, las tertulias literarias se basan en el principio de aprendizaje colectivo en el que la opinión de todos los participantes de la actividad se tiene en consideración para la construcción de significados y de sentidos —este principio, como se habrá intuido, es inherente a la filosofía de la intertextualidad, pues esta última parte de la idea de que cada persona otorga un significado X a una obra en concreto—. El papel del profesor en este panorama se concretaría en el de moderador y en el de guía literario para suscitar los conocimientos latentes de los estudiantes. Por tanto, este tipo de actividades, en tanto que cuenta con la opinión de los educandos y con la mirada orientativa del profesor, resulta un medio inestimable para llevar a término el dialogismo.

El funcionamiento de una tertulia literaria, por tanto, se concretaría en comentar entre todos una lectura X conectada con obras relacionadas con ella, bien a través de pasajes entregados por el profesor, o bien mediante la puesta en común de experiencias literarias previas de todos los alumnos. En cualquier caso, sería necesario concertar una fecha (lo ideal, a nuestro juicio, estribaría en poner en práctica este método una vez por semana) para traer leídos un texto, un

cuento, varios pasajes o, incluso —dependiendo del entusiasmo de la clase —una obra entera, con el fin de reflexionar sobre ese escrito acordado en relación a otros (el papel del profesor en este punto se revelaría fundamental, pues en él recaería la labor de seleccionar los textos vinculados con el hipertexto). En un principio, la actividad contaría con opiniones baladíes o poco fundamentadas (sobre todo por el escaso hábito lector que muchos estudiantes presentan), pero con el tiempo, si se muestra entusiasmado y el docente propone la actividad de manera amena y en un ambiente exento de prejuicios, debería revertir en argumentos críticos y reflexivos; al final, sin ayuda de textos entregados por el profesor, el alumno debería mostrarse capaz de conectar los escritos con otras obras. Sin duda una lectura literaria de este tipo conlleva una serie de ventajas inestimables para practicar la metodología intertextual:

- Es una oportunidad para acercar a los educandos a las obras clásicas de manera dinámica y participativa (los textos seleccionados por el profesor deberían ser, a nuestro juicio, grandes emblemas literarios, como por ejemplo pasajes de obras como las de *El Quijote*, *Romeo y Julieta*, *Crimen y castigo*, poemas de Lorca, etc.)
- Naturalmente, incita a que todos expresen sus inquietudes, vivencias o sentimientos literarios de forma democrática y participativa.
- Se contribuye a contagiar el hábito de la lectura a los educandos que aún no lo han desarrollado.
- Por supuesto, se ponen en marcha los componentes del intertexto lector antes citados, garantes de una lectura reflexiva y significativa: para ello se prevé necesario, en un primer momento al menos y en la línea de la prueba propuesta en este ensayo, que el profesor realice preguntas orientadas a trabajar uno u otro componente, tales como “¿Qué entendéis en este pasaje?” “¿En qué se parece este texto a este otro?” (para estimular la competencia literaria); “¿Por qué este texto se parece al otro si pertenecen a épocas y culturas diferentes? (potenciando sus estrategias de lectura); o “¿A qué obras te recuerdan? ¿Conoces alguna canción que hable de lo mismo?” (fomentando su capacidad interpretativa).
- Se demostraba antes que los alumnos, en no pocas ocasiones, si bien conocedores del hipertexto, no conseguían adivinar la conexión entre éste y otros textos (lo que ocurría con la relación de *El árbol de la ciencia* con el Romanticismo, por ejemplo: todos excepto un alumno no han sabido la razón que subyacía en dicha coincidencia). Pues bien las tertulias dialógicas permitirían que ante esas carencias el profesor otorgase información complementaria para desentrañar dichas coincidencias y para cimentar consistentemente los vacíos de su intertexto.
- Por último, las tertulias dialógicas favorecen la máxima de que los alumnos son los protagonistas y el profesor cumple su papel de guía.

Una vez avalada la tesis del trabajo (esto es, la intertextualidad es una herramienta didáctica que forma lectores competentes) y explicada una manera realista y eficaz de ponerla en marcha en el día a día de clase (las tertulias literarias), pasemos a enumerar las conclusiones extraídas en la investigación emprendida.

4. CONCLUSIONES FINALES Y PROSPECTIVA

El presente ensayo se ha articulado como una propuesta para reconducir la contradictoria situación que presenta el sistema educativo actual con la disciplina de la Literatura; como se explicó en el epígrafe 2 existen diversas investigaciones que ofrecen soluciones varias para subsanar dicha contradicción (se hablaba por ejemplo de los autores que sostienen los talleres literarios como medio eficaz). Sin embargo, por las características que se han perfilado en el marco teórico, hemos considerado que la intertextualidad y, en concreto, una metodología centrada en la formación de los componentes del intertexto lector (competencia literaria, estrategias de lectura y habilidad hermeneútica) era la más acertada para llevar a la práctica en el aula, tal vez por la opción que ofrece de recopilar las diferentes interpretaciones de los alumnos, y en consecuencia, por la oportunidad de integrar la lectura en el contexto vivencial del alumno.

Comparando las afirmaciones realizadas a lo largo del ensayo con las metas ideadas en el epígrafe 1.2. *Objetivos* se infiere que se han respondido con bastante satisfacción, pues el marco teórico y la comprobación de los resultados empíricos han cumplido con la tentativa de avalar la intertextualidad como método didáctico. En concreto, y atendiendo a los objetivos citados en el referido punto, se deduce que:

- De acuerdo con las metas 1 y 2, se ha elaborado un marco teórico que presenta los avances de los campos que influyen en el mundo de la didáctica, a saber, la teoría literaria, la psicología cognitiva y las teorías psicopedagógicas, demostrando así que las características de la enseñanza de literatura actual no son afines al desarrollo de un lector competente, exigido por dichos ámbitos. En efecto, se concluía que la enseñanza de esa materia está centrada en la didáctica de la historia de la literatura, siendo sus características la memorización de datos y la elaboración de comentarios tipificados; por el contrario, los ámbitos teóricos hacían hincapié en el protagonismo del alumno en la creación de sentido y de significado a través de una lectura autónoma, reflexiva y creativa.

- En lo referente a los objetivos 3 y 4, se ha comprobado, por un lado, que los estudios que aplican el campo de la intertextualidad a la didáctica, en efecto los trabajos que como los de Mendoza (2001, 2003) versan sobre el denominado intertexto lector, avalan esta forma de trabajo como creadora de lectores competentes en tanto que estimula, por su carácter interdisciplinar e intercultural, la competencia literaria, las estrategias de lectura y la capacidad interpretativa del educando; por otro, se constataba que los supuestos inherentes al dialogismo se vinculaban con satisfacción a los progresos realizados en los citados campos teóricos, incidiendo en la idea de que el alumno era el protagonista de su formación literaria.
- En lo que respecta a los objetivos 5 y 6, vinculados con la prueba práctica dirigida a los alumnos de segundo de Bachillerato, se infería que éstos, dejando a un lado las limitaciones referidas en los respectivos epígrafes, hacían uso de los componentes de su intertexto lector, avalando así su eficacia como fomentador de lectores más críticos y reflexivos: de este modo, los educandos han sabido (objetivo 6) interceptar recurrencias temáticas y formales en los hipotextos propuestos frente al de *El árbol de la ciencia*, e integrarlas en su conocimiento, otorgando muchas veces reflexiones de lo más sugestivas, que de otra manera no se hubiesen conseguido. Además, se explicaba que una manera realista, funcional, dinámica y motivadora para completar las limitaciones encontradas en la prueba constituían las tertulias literarias dialógicas.

Así, cumplíamos con los tres objetivos principales pergeñados, recordemos:

1. Proponer la intertextualidad como método innovador de acuerdo con las premisas de la teoría literaria y pedagógica.
2. Avalar la intertextualidad como recurso idóneo para la formación del lector literario.
3. Sugerir la aplicación realista de la metodología dialógica en el aula (a través de las nombradas tertulias literarias).

Teniendo en cuenta los beneficios didácticos de la propuesta trabajada en este ensayo y valorando sus alcances realistas en el día a día en el aula, no se debería impedir su puesta en marcha en tiempos venideros, y más aún considerando los postulados que establece la ley educativa —lo cierto es que las tertulias literarias resultarían una medida interesante para poner en práctica la intertextualidad y su planificación no sería demasiado complicada; sólo requiere de un profesor que conozca las inquietudes y los contextos vivenciales de sus estudiantes, para que así en las tertulias planee textos significativos para los alumnos—. Sin embargo, el arraigo de la didáctica de la Literatura al historicismo dificulta la puesta en marcha de cualquier forma de trabajo innovadora; en efecto, la enseñanza de la Literatura anquilosada en la memorización, si bien no

garante de lectores competentes, resulta confortable y cómoda para obtener resultados cuantificables y evaluables — hecho éste que no es afín a la filosofía intertextual, la cual exigiría métodos de evaluación más flexibles y abiertos, pues las interpretaciones e inferencias de los alumnos, siempre dentro de un realismo, serían igualmente correctas—. Ello, naturalmente, requiere un trabajo más profundo por parte del docente para informarse sobre los gustos y las lecturas previas de los educandos, todo lo cual no augura su puesta en marcha como método en la docencia de la literatura; es cierto que en el método historicista actual podrían tener cabida las tertulias literarias dialógicas, pero siempre con un carácter de pasatiempo o de “actividad especial”, lo cual las reduciría a ocasiones puntuales. Además, en el amplio programa que se prescribe desde la ley educativa (RD 1631/2006) no resulta fructífera la intertextualidad, pues ésta posibilita saltos temporales y culturales poco afines a una forma de trabajo todavía centrada en el criterio cronológico y cultural. Sin embargo, los beneficios referidos — añadidos a las respuestas de los alumnos, en las que admitían la utilidad de actividades de este tipo para familiarizarse con nuevos autores y épocas — deberían servir, al menos, para replantearse la metodología en esta disciplina tan compleja. En la línea de Margallo (2011) creemos que tendrían que valorarse tres medidas indispensables para cambiar la concepción de educación literaria:

- Cambiar la organización cronológica de la Literatura por otra más vinculada con la progresión interpretativa.
- “De un modelo basado en la transmisión de contenidos, de carácter contextual o técnico, a un modelo centrado en el desarrollo de las competencias que permiten al alumno crecer como lector literario” (Margallo, 2011, p. 174)
- Por último, reducir el protagonismo del manual por el del contacto con textos literarios reales.

Sin duda, si se considerasen estas medidas podríamos hablar de una aplicación concienzuda del método propuesto. En cualquier caso, confiamos en que estudios como éste sirvan en un futuro para reconducir la verdadera esencia de la Literatura, incidiendo en la idea de que el alumno perciba ésta como fuente de ocio y de reflexión, así como formadora de la personalidad, y no como una *ristra* de autores y fechas para memorizar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. Bibliografía citada.

Baroja, Pío (2011). *El árbol de la ciencia*. Madrid: Cátedra.

BOE (2007). *Real Decreto 1467/2007, del 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Recuperado el día 28 de mayo de 2014 de www.boe.es

_____ (2006). *Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación*. Recuperado el día 22 de abril de 2014 de www.boe.es

_____ (2006). *Real Decreto 1631/2006, de diciembre, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO*.

Clarín, L. A. (2005). *La Regenta I*. Madrid: Cátedra.

Colomer T. (1991). "De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria". *Comunicación lenguaje y educación*, 9, pp. 21-32. Recuperado el día 20 de abril de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>

Colomer T. (1996). "La evolución de la enseñanza literaria". *Aspectos didácticos de la lengua y la literatura*, 8, pp. 127-171.

Cruz Calvo, M. (2010). "Leer literatura...Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura". *Poligramas*, 32, pp. 125-142. Recuperado el día 24 de mayo de WWW.poligramas.univalle.edu.co/26/mery%20cruz.pdf

Cruz Calvo, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona).

Recuperada el día 23 de abril de

tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf.

Darío, Rubén (2002). , *Azul. Cantos de vida y esperanza*. Madrid: Cátedra.

Díaz-Plaja, A. (2002). “El lector de secundaria”. En Muñoz B, Briz, E., Gabelas J.A., Díaz-Plaja, A., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 12 (pp.171- 194). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Duque de Rivas, A de S. (2004). *Don Álvaro o la fuerza el sino*. Madrid: Cátedra.

Durañona M.A., García carrero, E., Hilaire, E., Salles, N.A., Vallini, A. (2006). *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Eco, U. (1984). *Apostillas a El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.

Ertmer P.A y Newby T. (1993). “Behaviorism, Cognitivism, Constructivis: comparing critical features from an instructional design perspective”. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), pp. 50-72. Recuperado el día 25 de abril de [www.portal.ou.nl/.../Ertmer+and+Newby+\(1993\).pdf](http://www.portal.ou.nl/.../Ertmer+and+Newby+(1993).pdf)

García, F. (1944). *Obras completas castellanas. Fray Luís de León*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Genette. G. (1989). *Palimpsestos. Literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Gómez Rijo, A. (2010). “El alumno como constructor de su propio aprendizaje en el área de educación física”. *Wanceulen*, 6, pp.52-65. Recuperado el día 23 de mayo en www.rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4324/b15771453.pdf

Irigoyen, J.R. (20 de junio, 2009): “El suicidio de Larra”. *El País*. Recuperado el día 3 de junio de http://elpais.com/diario/2009/06/20/madrid/1245497064_850215.html

Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid:Taurus

Jakobson, R. (1970). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI.

Jauss, H.R. (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona: Península.

Kristeva, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.

Larra, Mariano José (2010). *Artículos*. Madrid: Cátedra.

Latorre J.M. y Montañés, J. (1992). “Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje”. *Revista de la facultad de educación de Albacete*, 6, pp. 131-144. Recuperado el día 25 de mayo de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?Codigo=67143>

Margallo A.M. (2011). “La educación literaria como eje de la programación”. En Ruiz Bikandi (coord.), Abascal, M.D., Camps, A., Laringan, L.M., Margallo, A.M., Mateos, M., Milian, M., Ribas Seix, T., Rodríguez C., Zayas, F.(2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (pp. 17-182). Barcelona: Graó.

Martín Nieto E.(ed.) et al. (1964). *La Santa Biblia*: Ediciones Paulinas.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Arcadia.

Mendoza A. (2002). “Las funciones del profesor de Literatura: bases para la innovación”. En Muñoz B, Briz, E., Gabelas J.A., Díaz-Plaja, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 12 (pp.109-141). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Mendoza A. (2003). “Los intertextos: del discurso a la recepción”. En Mendoza, A. y Cerrillo P.C., *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 17-62). Murcia: Arcadia.

Piaget, J. (2001). *Psicología y educación*. Barcelona: Crítica.

Rincón F. y Sánchez Enciso (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.

Skinner, B. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.

Valero, Ana (2003). “La formulación de expectativas en el proceso de lectura en la formación de adultos”. En Mendoza, A. y Cerrillo P.C., *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 373-397). Murcia: Arcadia.

Van Dijk T. y Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vigotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Zayas, Felipe (2013). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona. Graó.

5.2. Bibliografía complementaria.

Allen. G. (2000). *Intertextuality*. Londres: Routledge.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Trea.

Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

Mendoza, (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

6. ANEXOS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: INSTITUTO AIXERROTA BHI (CLASE BACH. 2ºD)

TAREA:

RELACIONA LOS SIGUIENTES FRAGMENTOS DE OBRAS LITERARIAS CON LA NOVELA EXISTENCIAL DE PÍO BAROJA, *EL ÁRBOL DE LA CIENCIA*.

ACTIVIDAD I

1. ¿Qué conexiones tiene este poema modernista de Rubén Darío con *El árbol de la ciencia*? ¿Qué fondo común subyace en ambos textos? ¿A qué crees que se deben estas similitudes?

LO FATAL

Dichoso el árbol que es apenas sensitivo,
y más la piedra dura, porque esa ya no siente,
pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo,
ni mayor pesadumbre que la vida consciente.

Ser, y no saber nada, y ser sin rumbo cierto,
y el temor de haber sido y un futuro terror...
Y el espanto seguro de estar mañana muerto,
y sufrir por la vida y por la sombra y por

lo que no conocemos y apenas sospechamos,
y la carne que tienta con sus frescos racimos
y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos,
¡y no saber adónde vamos,
ni de dónde venimos...! (Rubén Darío, 2002, p. 29)

ACTIVIDAD II

2. ¿Qué diferencia visible presenta el siguiente pasaje de *La Regenta* de Clarín, obra realista, con el estilo utilizado en *El árbol de la ciencia*? Justifica tu respuesta. ¿Conoces algún otro escrito de este autor?

Se asomó al balcón. Por la plaza pasaba todo el vecindario de la Encimada camino del cementerio, que estaba hacia el Oeste, más allá del Espolón sobre un cerro. Llevaban los vetustenses los trajes de cristianar; criadas, nodrizas, soldados y enjambres de chiquillos eran la mayoría de los

transeúntes; hablaban a gritos, gesticulaban alegres; de fijo no pensaban en los muertos. Niños y mujeres del pueblo pasaban también, cargados de coronas fúnebres baratas, de cirios flacos y otros adornos de sepultura. De vez en cuando un lacayo de librea, un mozo de cordel atravesaban la plaza abrumados por el peso de colosal corona de siemprevivas, de blandones como columnas, y catafalcos portátiles. Era el luto oficial de los ricos que sin ánimo o tiempo para visitar a sus muertos les mandaban aquella especie de besa—la—mano. Las personas decentes no llegaban al cementerio; las señoritas emperifolladas no tenían valor para entrar allí y se quedaban en el Espolón paseando, luciendo los trapos y dejándose ver, como los demás días del año. Tampoco se acordaban de los difuntos; pero lo disimulaban; los trajes eran oscuros, las conversaciones menos estrepitosas que de costumbre, el gesto algo más compuesto... Se paseaba en el Espolón como se está en una visita de duelo en los momentos en que no está delante ningún pariente cercano del difunto. Reinaba una especie de discreta alegría contenida. (*La Regenta*, 2005, cap. XVI).

ACTIVIDAD III

¿Qué similitud guarda *EADLC* con este pasaje romántico del drama *Don Álvaro o la fuerza del sino*, del Duque de Rivas? ¿Has leído alguna obra de teatro con final tan trágico?

DON ÁLVARO. (**Desde un risco, con sonrisa diabólica, todo convulso, dice:**) Busca, imbécil, al P. Rafael... Yo soy un enviado del infierno, soy el demonio exterminador... Huid, miserables.

TODOS. ¡Jesús, Jesús!

DON ÁLVARO. Infierno, abre tu boca y trágame. Húndase el cielo, perezca la raza humana; exterminio, destrucción... (**Sube a lo más alto del monte y se precipita.**)

P. GUARDIÁN (**Aterrados y en actitudes diversas.**) ¡Misericordia, Y LOS FRAILES. Señor! ¡Misericordia!

(*Don Álvaro o la fuerza del sino*, 2004, p. 112).

ACTIVIDAD IV

Se trata de un artículo de Larra, escritor romántico muy crítico con la sociedad del momento. ¿Qué está criticando? ¿En qué aspectos te recuerda a la novela leída?

Cuando en un día de esos en que un insomnio prolongado o un contratiempo de la víspera preparan al hombre a la meditación, me paro a considerar el destino del mundo; cuando me veo rodando dentro de él con mis semejantes por los espacios imaginarios, sin que sepa nadie para qué, ni adónde; cuando veo nacer a todos para morir, y morir sólo por haber nacido; cuando veo la verdad igualmente distante de todos los puntos del orbe donde se la anda buscando, y la felicidad siempre en casa del vecino a juicio de cada uno; cuando reflexiono que no se le ve el fin a este cuadro halagüeño, que según todas las probabilidades tampoco tuvo principio; cuando pregunto a

todos y me responde cada cual quejándose de su suerte; cuando contemplo que la vida es un amasijo de contradicciones, de llanto, de enfermedades, de errores, de culpas y de arrepentimientos, me admiro de varias cosas. ("Vida en Madrid", 2010, p. 272)

ACTIVIDAD V

El pasado 24 de marzo, con la entrada misma de la primavera, se cumplieron 200 años del nacimiento de Mariano José de Larra en Madrid. El 13 de febrero de 1837, según escribe Carlos Janín en su excelente *Diccionario del suicidio*, Larra ponía fin a su vida en su domicilio de la calle de Santa Clara, disparándose un tiro en la sien. Un rato antes del suicidio acababa de recibir la visita de su amante Dolores Armijo, acompañada de su cuñada. Dolores Armijo, una mujer casada, le devolvió a Larra unas cartas y le comunicó que ella volvía al redil de su marido.

Si trágico es siempre cualquier suicidio, el suicidio de Larra tiene un plus de tragedia, dado que su hija Adela, de seis años, según Janín, y de cinco según otros autores, descubrió el cadáver de su padre al ir a darle las buenas noches. ¿Hay atrocidad superior a la de que una hija descubra el cadáver de un padre que se ha suicidado? ¿Qué pasa por el cerebro de un niño cuando ve al lado del cuerpo de su padre una pistola y un charco de sangre? Con gran sensatez, Stevenson escribió que la persona que se casa pierde el derecho al suicidio. Y es verdad. (Ramón Irigoyen, 2009).

Larra, autor citado en la actividad anterior, se suicida, como habéis podido comprobar. Don Álvaro, personaje del teatro romántico del Duque de Rivas, igualmente, se quita la vida. Lo mismo ocurre con Andres Hurtado. ¿Por qué crees que el tema del suicidio (y el de la muerte en general) resultó prolijo en la Generación del 98, al igual que ocurrió en el Romanticismo⁶?

ACTIVIDAD VI

**¿Qué relación guarda este pasaje de la *Biblia* con la novela existencial de Pío Baroja?
¿Cómo interpretas la metáfora de los árboles?**

Y el SEÑOR Dios hizo brotar de la tierra todo árbol agradable a la vista y bueno para comer; asimismo, en medio del huerto, el árbol de la vida y el árbol del conocimiento del bien y del mal.

(Génesis 2:15) Entonces el SEÑOR Dios tomó al hombre y lo puso en el huerto del Edén, para que lo cultivara y lo cuidara.

Dios no puso al hombre en un vacío, sino en un lugar especial. Ahora, el hombre debía cuidar de él y mantenerlo. Muchos de esos árboles producían frutos comestibles, y el hombre podía comer de cualquiera de ellos...excepto de uno.

(Génesis 2:16-17) Y ordenó el SEÑOR Dios al hombre, diciendo: De todo árbol del huerto podrás

⁶ Si no sabes qué es el Romanticismo, puedes informarte en la web.

comer, (17) pero del árbol del conocimiento del bien y del mal no comerás, porque el día que de él comas, ciertamente morirás.

(*La Santa Biblia*, 1964)

ACTIVIDAD VII

**¿Por qué decíamos que la novela trata el tema de "la desgracia de ser inteligente"?
¿Ves alguna relación entre ese tema y este poema del místico Fray Luis de León?
Reflexiona.**

¡Qué descansada vida
la del que huye del mundanal ruido,
y sigue la escondida
senda, por donde han ido
los pocos sabios que en el mundo han sido;

Que no le enturbia el pecho
de los soberbios grandes el estado,
ni del dorado techo
se admira, fabricado
del sabio Moro, en jaspe sustentado! (*Oda a la vida retirada*, Fray Luis de León).

ACTIVIDAD VIII

¿Cómo relacionas esta descripción que realiza Andrés Hurtado con la sociedad actual? Interpreta el siguiente pasaje.

Los periódicos no decían más que necedades y bravuconadas; los yanquis no estaban preparados para la guerra; no tenían ni uniformes para sus soldados. En el país de las máquinas de coser el hacer unos cuantos uniformes era un conflicto enorme, según se decía en Madrid. Para colmo de ridiculez, hubo un mensaje de Castelar a los yanquis. Ciertamente no tenía las proporciones bufongrandilocuentes del manifiesto de Víctor Hugo a los alemanes para que respetaran París; pero era bastante para que los españoles de buen sentido pudieran sentir toda la vacuidad de sus grandes hombres. Andrés siguió los preparativos de la guerra con una emoción intensa. Los periódicos traían cálculos completamente falsos. Andrés llegó a creer que había alguna razón para los optimismos. Días antes de la derrota encontró a Iturriz en la calle. —¿Qué le parece a usted esto? —le preguntó. —Estamos perdidos. —¿Pero si dicen que estamos preparados?

—Sí, preparados para la derrota. Sólo a ese chino, que los españoles consideramos como el colmo de la candidez, se le pueden decir las cosas que nos están diciendo los periódicos. —Hombre, yo no veo eso. —Pues no hay más que tener ojos en la cara y comparar la fuerza de las escuadras. Tú, fíjate; nosotros tenemos en Santiago de Cuba seis barcos viejos, malos y de poca velocidad; ellos tienen veintiuno, casi todos nuevos, bien acorazados y de mayor velocidad. Los seis nuestros, en conjunto, desplazan aproximadamente veintiocho mil toneladas; los seis primeros suyos sesenta

mil. Con dos de sus barcos pueden echar a pique toda nuestra escuadra; con veintiuno no van a tener sitio dónde apuntar. —¿De manera que usted cree que vamos a la derrota? —No a la derrota, a una cacería. Si alguno de nuestros barcos puede salvarse será una gran cosa. Andrés pensó que Iturrioz podía engañarse; pero pronto los acontecimientos le dieron la razón. El desastre había sido como decía él; una cacería, una cosa ridícula. A Andrés le indignó la indiferencia de la gente al saber la noticia. Al menos él había creído que el español, inepto para la ciencia y para la civilización, era un patriota exaltado y se encontraba que no; después del desastre de las dos pequeñas escuadras españolas en Cuba y en Filipinas, todo el mundo iba al teatro y a los toros tan tranquilo; aquellas manifestaciones y gritos habían sido espuma, humo de paja, nada. (EADLC, 2011, p. 235).

ACTIVIDAD IX

¿Te ha recordado algún aspecto de *El árbol de la ciencia* a alguna lectura realizada previamente (por muy insignificante que te pueda parecer la coincidencia, no tengas miedo en aportarla). ¿Y a alguna experiencia personal?

ACTIVIDAD X

¿Por qué te ha gustado EADLC? En caso de que no sea así, ¿por qué no te ha agradado?

ACTIVIDAD XI

¿Por qué crees que se ha propuesto este ejercicio? ¿Si tuvieras que sacar algún lado positivo de actividades de este tipo, cuál sería?

