

EL ENFOQUE ANTROPOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE METAENSEÑANZA LITERARIA

DRA. PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN*
Departamento Filologías y su Didáctica
Facultad Formación del Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid-España

RESUMEN: El objetivo de este artículo es defender la necesidad de cambiar el modo de enseñar la historia de la literatura. Para ello, partimos de la base de que dicho cambio ha de generarse en la raíz del sistema educativo, esto es, en la formación de profesores. De ahí que mostremos, primero, una concepción antropológica (en el sentido científico de “holística” y en el filosófico de “humana”) de la literatura, apelando al concepto de “contexto de producción” y, después, ofrezcamos una experiencia de aula en una universidad española, a la que se llevó el modelo de análisis literario propuesto, con excelentes resultados, en general.

PALABRAS CLAVE: metaenseñanza, contexto de producción, enfoque antropológico, historia de la literatura

*THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH FOR TEACHING HISTORY OF LITERATURE –A DIDACTIC
PROPOSAL OF LITERARY METATEACHING*

ABSTRACT: The aim of this paper is to defend the need to change the way of teaching the history of literature. To do this, we start from the premise that such a change must be generated as early as in the teacher training. Thus, we show, first, an anthropological (in both meanings – “holistic” and “human”) conception of literature, based on the concept of “context of production” and, secondly, we offer a teaching experience with undergraduate students from a Spanish university, where we decided to test the template of literary analysis, in general, with great results.

KEY WORDS: metateaching, context of production, anthropological approach, history of literature

* Para correspondencia, dirigirse a Patricia Fernández Martín. Correo: patricia.fernandez01@uam.es, teléfono: +34 91 497 4479

1. INTRODUCCIÓN

Dado el olvido en el que desgraciadamente la enseñanza de la literatura ha ido cayendo desde la Ley General de Educación de 1970 en España, así como la cada vez mayor necesidad de enseñar “cosas útiles” a los futuros trabajadores (Dueñas Llorente 2006), nos hemos propuesto ofrecer una perspectiva del análisis literario diferente, creemos, a la que suele mantenerse en los métodos habituales (Andrés Ferrer *et al.* 2007, 2008). Nuestra metodología, parcialmente empleada en otros trabajos como guía delimitadora de los géneros textuales (Fernández Martín 2013, 2014), intenta jugar a un doble nivel: el de la enseñanza de la literatura *per se* (Fernández Martín 2008, 2016) y el de la enseñanza de la enseñanza de la literatura (la metaenseñanza literaria), debido a que la aplicación didáctica que presentamos aquí se ha hecho con futuros profesores de Educación Primaria.

Por ello, nos atrevemos a presentar, en primer lugar, el marco teórico en el que insertamos nuestro modelo (cfr. § 2), que está constituido, por un lado, por unas reflexiones sobre la problemática del estudio del texto escrito desde una perspectiva pragmática y sociolingüística que tenga en cuenta el contexto en que se inscribe su producción (cfr. § 2.1) y, por otro lado, por la propuesta de análisis antropológico que pretendemos aplicar a cualquier texto literario, entendiendo por tal la perspectiva holística de comprensión del contexto de producción del texto (cfr. § 2.2).

En segundo lugar, exponemos críticamente nuestra experiencia docente durante el curso académico 2013-2014 con alumnos del tercer curso del Grado de Educación Primaria de una universidad española. A ellos no solo se les mostró la propuesta de análisis antropológico del texto literario, sino que también se les pidió que reflexionaran sobre ella, por medio de una tarea que tendrían que resolver, siguiendo diversos pasos previos, en el examen final (cfr. § 3).

A este respecto, la metodología de investigación ofrece una perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa. La primera se adopta al observar la respuesta concreta de determinados estudiantes ante el modelo, especialmente durante la clase en que este fue mostrado y, posteriormente, a través de las consultas que hicieron y de las observaciones que escribieron cuando se les preguntó (cfr. § 3.2). La perspectiva cuantitativa ha sido tenida en cuenta al tratar las respuestas de un cuestionario que se les presentó al final del proceso, y que pretendía comprender la manera de asimilar el modelo presentado, tanto desde la perspectiva teórica de aprehensión de la historia de la literatura, como desde la perspectiva práctica, en su aplicación docente en Educación Primaria (cfr. § 3.3).

Todo ello no se hizo únicamente para plasmar en el alumno un mínimo interés por la lectura, sino también para demostrarle que la literatura es un saber necesario, útil y mucho más “práctico” de lo que se piensa (Crespo 2003: § II; Fernández Martín 2008): solo si el futuro maestro, raíz del sistema educativo, vive con pasión el hecho literario, podrá transmitírselo a sus futuros pequeños alumnos. Y este es el principal objetivo de nuestro trabajo: animar a otros formadores de formadores a innovar en el campo de la metaenseñanza literaria.

2. MARCO TEÓRICO

En esencia, enmarcamos el presente trabajo bajo las siguientes premisas: a) la literatura es comunicación; b) aunque se la dote de valor universal y sea estudiada, desde la perspectiva histórica, siguiendo ciertos cánones a veces cuestionables, tiene lugar en contextos situacionales concretos (Bohannan 1966); c) el lenguaje literario no *es* diferente al lenguaje ordinario sino que se *usa* de manera distinta (Luján Atienza, 2012) y, por todo ello, d) la competencia literaria de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria (o de cualquier otro nivel educativo) forma parte de la competencia comunicativa (Reyzábal, 2012: 70). De este modo, entendemos que debíamos enseñar a los futuros maestros a tratar el texto literario como un producto discursivo que tiene lugar en un contexto determinado, como cualquier otro acontecimiento comunicativo, lo que implica una serie de problemas analíticos (cfr. § 2.1) que a continuación intentamos resolver (cfr. § 2.2).

2.1. Contexto de producción, contexto de situación

Somos conscientes de lo complejo que resulta definir con precisión la idea de contexto, pero a la vez no olvidamos la imperiosa necesidad de hacerlo porque el signo lingüístico solo tiene sentido cuando los interlocutores que lo construyen-perciben lo dotan de un significado arraigado espaciotemporalmente (Croft y Cruse, 2008: 136; Bustos Guadaño, 2004; Van Dijk, 2011; Luján, 2012).

Esta premisa supone que tanto el contexto como el proceso de interpretación que llevan a cabo los interlocutores están constituidos por variables difícilmente abarcables desde una perspectiva analítica, no solo por la cantidad de elementos que pueden ser relevantes *a priori*, sino también porque se encuentran en constante construcción durante la interacción (Bohannan, 1966; Croft y Cruse, 2008: 138 ss; Van Dijk, 2011: 53-310).

Entonces, independientemente de que los agentes locutivos sepan discernir lo relevante del contexto en cada comunicación (Bustos Guadaño, 2004: 100; Croft y Cruse, 2008: 138; Van Dijk, 2011: 53-132), desde una perspectiva analítica tratamos de hacerlo abarcable, definiéndolo como el conjunto de “las creencias, proposiciones o representaciones compartidas por el hablante y el auditorio junto con las atribuidas por aquél a éste” (Bustos Guadaño, 2004: 99), que tenderán a seguir las convenciones establecidas socialmente, con especial atención a la cohesión y la coherencia (Tusón, 1999: 221-250) y a todo aquel conocimiento basado en la experiencia sociocultural previa (incluida la lengua) gracias a la cual los interlocutores han aprendido a interactuar significativamente (Duranti, 2000: 363 ss; Croft y Cruse, 2008: 136).

A la hora de aplicar este concepto de contexto al texto escrito nos topamos con varias dificultades. Por un lado, los interlocutores no viven la situación comunicativa a tiempo real, dado que dichas situaciones se caracterizan por contar con productos textuales que gozan de los atributos propios del lenguaje escrito, entre los cuales cabe destacar el de la asincronía entre el momento de la redacción y el momento de la lectura

(Tusón, 1999: 71 ss). El constante dinamismo en el construir del significado que tiene lugar en una conversación oral (Van Dijk, 2011), funciona de una manera diferente en la interacción escrita, en la que es el lector real el que construye el significado desde su propio yo antropológico (abarcando sus características socioculturales de edad, sexo, clase, sociedad, lengua...), fusionándose con la interrelación entre el lector modelo que tenía en mente el autor al producir el texto, el autor modelo creado por el lector empírico y el autor empírico que una vez existió (Eco, 1993: 92 ss; Mendoza Fillola, 2007: 83 ss).

Como consecuencia, por otro lado, la descontextualización defendida para los textos escritos (Velasco, 2003: 235-238) existe tan solo desde una perspectiva metodológica (necesaria para analizarlos desde las corrientes más estructurales; Mendoza Fillola 2007: 25 ss), no desde una perspectiva comunicativa (Tusón, 1999: 74 ss). El hecho de que haya una brecha temporal entre el momento en que se escribe (contexto de producción) y el momento en que se interpreta (contexto de situación), inexistente en el lenguaje oral en que ambas acciones son simultáneas (Nystrand, 1986; Van Dijk, 2011), no implica que la escritura sea un proceso descontextualizado: si entendemos que el contexto es el conjunto de conocimiento compartido por los interlocutores, intenciones, ideologías, aspectos sociales relevantes para ellos y mutuas atribuciones o expectativas, debemos entonces poder aplicar estos factores también a la lengua escrita, considerando al escritor capaz de crearse un lector modelo al que atribuye conocimientos y del que espera entienda su mensaje de una forma concreta (Nystrand, 1986: 26-27; Eco, 1993: 73-95), lo que sabemos de sobra que no va a suceder si este, el lector, no ha sido mínimamente acostumbrado a interpretar los mensajes del escritor como este espera que lo haga (Bohannon, 1966).

De este modo, la dificultad se encuentra en la perspectiva metodológica, dado que nosotros como investigadores no podemos presenciar las interacciones cuyos restos textuales son escritos y, por tanto, nos debemos limitar a estudiar sus productos. Asimismo, no hay que olvidar la imposibilidad que supone, en numerosas ocasiones, no solo saber qué tenía en mente el escritor al componer su texto (a quién iba dirigido, cuáles eran sus intenciones, qué conocimientos atribuía al lector modelo...), máxime si se trata de una producción literaria (Aguilar e Silva, 2001: cap. 2), sino también cuántos y quiénes llegaron a leerlo y qué podían interpretar en cada caso.

Para tratar de solucionar estas lagunas conceptuales, proponemos unas pautas de análisis centradas en lo que Martin Nystrand (1986: 45) considera el contexto de producción del texto escrito. El contexto de situación (en que cada lector construye el sentido del texto), imprescindible para la teoría literaria o el comentario de texto desde disciplinas como la estilística cognitiva (Luján Atienza, 2012), no resulta tan relevante para la historia de la literatura, ya que sería necesario conocer a todos los lectores implicados (o a una muestra estadísticamente representativa) en el proceso de la cooperación textual (Eco, 1993), a lo largo de los *cronotopos* en que se ha efectuado la acción de leer cierta obra, para acceder a su propia interpretación del texto, lo que parece, hoy por hoy, prácticamente imposible.

2.2. *La concepción antropológica de la literatura: un soneto de Lope de Vega*

Para comprender, entonces, el contexto de producción en que tiene lugar la elaboración del discurso literario, establecemos tres niveles de estudio sincrónico desde una perspectiva vertical: el macrocontexto sociohistórico en el que se tienen en cuenta los distintos factores sociales que pueden ser relevantes para comprender al autor; el entorno que rodea a cada situación comunicativa plasmada en los diversos productos textuales estudiados, esto es, tanto el contexto de producción como el de situación (Van Dijk, 2011: 227-310); y el microcontexto, que es el cotexto estrictamente lingüístico.

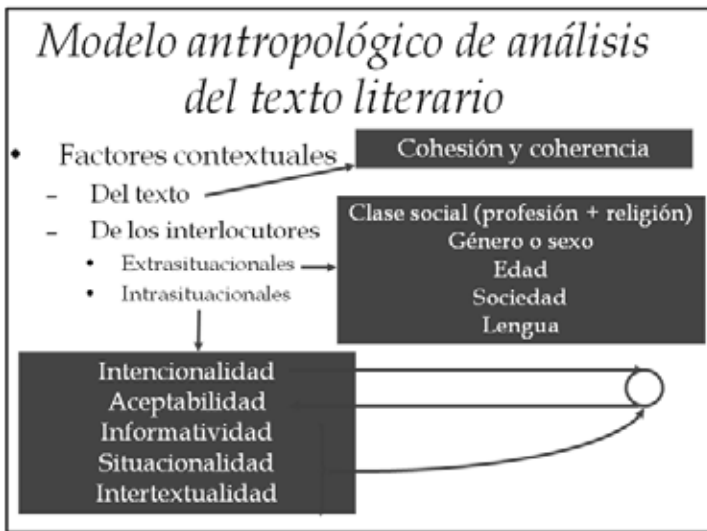


Figura 1. Modelo antropológico de análisis del texto literario

El primer nivel, el macrocontexto, nos va a dar las pistas acerca de los elementos que durante una interacción tienden a permanecer estables y, gracias a ello, aprehensibles para el investigador (Van Dijk, 2008: 111-216). Son los que vamos a denominar factores extrasituacionales centrados en los interlocutores: grupo social (profesión), género o sexo, edad, sociedad de origen e identidad lingüística (Duranti, 2000; Salzmann, 2007: 217-242).

En el segundo nivel, el entorno, encontramos los aspectos intrasituacionales, también centrados en los interlocutores, pero más dependientes de la situación. La intencionalidad y la aceptabilidad se forjan, respectivamente, en el autor y el lector (cfr. Figura 1), mientras que la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad se configuran en la interacción comunicativa entre el escritor (empírico) y los posibles lectores (modelos) (Nystrand, 1986; Eco, 1993: 92 ss; Beaugrande y Dressler, 1997; Tusón, 1999: 221; Mendoza Fillola, 2007: 83 ss; Van Dijk, 2008).

Finalmente, en el tercer nivel de análisis encontramos el cotexto, es decir, lo estrictamente lingüístico. En este caso, cabe señalar que en nuestro modelo estarían

formados por dos elementos (Beaugrande y Dressler, 1997: 89-168; Tusón, 1999: 221-250): la cohesión (estrategias de unión estrictamente lingüísticas, que emergen en la superficie textual) y la coherencia (técnicas de fusión a nivel semántico que permiten entender el texto como un todo, entre las que se encuentra la cohesión).

En la siguiente tabla intentamos sintetizar el modelo:

Factores para delimitar el contexto (producción discursiva)	Centrados en los interlocutores	Extrasituacionales	Grupo social (profesión + religión)	Contexto sociohistórico
			Género	
			Edad	
			Sociedad	
			Lengua	
	Intrasituacionales	Intencionalidad	Entorno	
		Aceptabilidad		
		Informatividad		
		Situacionalidad		
		Intertextualidad		
Centrados en el texto	Cohesión		Cotexto	
	Coherencia			

Tabla 1

Permítasenos a continuación ilustrar cada uno de los niveles propuestos, aplicando sobre ellos una perspectiva didáctica con la que ofrecer, por adelantado, la visión literaria que pretendimos transmitir a nuestros alumnos de Grado en Educación Primaria (cfr. § 3).

Partimos, para ello, de un uso del cine como el propuesto por Mendoza Fillola (2007: 13 ss) para la literatura, es decir, para contextualizar muestras de lengua reales que, en nuestro caso (un soneto de Lope de Vega) *podieron* haberse producido de esa manera. Se trata, en concreto, del fragmento (46’50’’-51’41’’) de la película *Lope* (2010), dirigida por Andrucha Waddington, en el que el poeta responde a un reto dialéctico con *Un soneto me manda hacer Violante* (cfr. § 3).

Así, lo primero que hay que tener en cuenta son los aspectos extrasituaciones, dentro del macrocontexto, centrados en delimitar el grupo social del emisor, Lope de Vega (Pedraza Jiménez, 2009), más comprensible, quizá, desde la profesión (¿Soldado? ¿Poeta? ¿Dramaturgo?); el género (varón); la edad en la que produce el texto (juventud); la sociedad a la que pertenece (la España de finales del siglo XVI y

principios del XVII) y la lengua que habla (castellano), intentando no aplicar más de lo necesario nuestras concepciones actuales a los textos redactados en otra sociedad, lo que sería erróneo desde una perspectiva metodológica por proyectar categorías propias en el análisis de lo ajeno, y etnocéntrico por intentar analizar al *otro* desde un *nosotros* (Kaplan y Manners, 2007; Ynduráin, 2006: 213).

Acudiendo al segundo nivel, el entorno, y siempre según la interpretación cinematográfica, habría que explicar la intencionalidad que ocasiona el producto textual por parte del escritor (responder a un reto poético) y la aceptabilidad (Beaugrande y Dressler, 1997: 169-200), centrada en el receptor, encargado así de evaluar la relevancia del texto (muy alta, en nuestro ejemplo, dado el cuestionamiento que el marqués de Perrenot [Miguel Ángel Muñoz] hace de las aptitudes literarias del protagonista).

Siguiendo con el entorno y, por tanto, con las características intrasituacionales del contexto, tendríamos que analizar los tres aspectos que se producen en la interacción entre el autor y el lector, la cual permite, en numerosas ocasiones, que no sea fácil discernirlos. Así, la informatividad (Beaugrande y Dressler, 1997: 201-224), presente en el momento en que el texto es evaluado como inesperado o predecible por el receptor, es muy efectiva en el ejemplo propuesto, no solo porque el marqués tacha a Lope (Alberto Ammann) de falso, para evitar que la muchacha Isabel de Urbina (Leonor Watling) se vea engañada, sino porque eso implica, a su vez, una respuesta del protagonista que salva su honor.

La situacionalidad, es decir, la pertinencia de un texto dentro de una situación comunicativa concreta (Beaugrande y Dressler, 1997: 225-248), se puede ejemplificar por el hecho de que el soneto resulta relevante, es decir, no es indiferente para nadie, puesto que hay numerosas respuestas, de admiración o de rechazo, entre el público presente durante su recitación.

En cuanto a la intertextualidad, el conocimiento de otros textos relacionados con el nuestro (Beaugrande y Dressler, 1997: 249-282), cabe tener en cuenta, en primer lugar, que se trata de un soneto, lo que implica una serie de normas métricas, estilísticas y temáticas, con una tradición profundamente estudiada en la historia de la literatura, que también se puede trabajar desde una perspectiva innovadora (Fernández Martín, 2008). Esto, en segundo lugar, supone el conocimiento de otros textos escritos siguiendo las mismas pautas, tanto de la época del autor, como anteriores, lo que de hecho se señala en la edición utilizada, en la que se destaca la influencia directa de un soneto también metaliterario realizado por don Diego Hurtado de Mendoza (cfr. p. 326 de la edición de García-Posada).

Finalmente, la cohesión se encontraría esencialmente en la construcción metaliteraria del soneto (lo que crea el orden estructural del texto), en tanto la coherencia sería esencialmente la base cronológica que subyace a la creación del poema, entendiendo este, entonces, como un espacio que se va construyendo según avanza la enunciación. Asimismo, en este nivel cotextual, podría desarrollarse un estudio más detenido del lenguaje literario, tanto desde la perspectiva estilística (Fernández Martín, 2008) como desde la gramatical (Fernández Martín, 2016), aunque no es el objetivo de este trabajo.

Antes de pasar a la experiencia docente (cfr. § 3), quisiéramos defender la etiqueta de “antropológico” propuesta para el modelo. En efecto, es conveniente entender que los discursos literarios constituyen, como todos, un sistema dinámico (o adaptativo) complejo, esto es, una entidad relativamente autónoma y autoorganizada (Ramírez Goicoechea, 2009: 78), constituida y conformante a su vez por subsistemas que pueden o no funcionar como entorno (Ramírez Goicoechea, 2009: 77), dada la constante construcción de su significado (cfr. § 2.1; Eco, 1993: 92 ss; Mendoza Fillola, 2007: 83 ss).

El texto literario, entonces, como objeto de estudio *per se*, cabe ser estudiado desde la gramática del texto. La pragmática haría de los aspectos intrasituacionales del contexto de producción su objeto de estudio, mientras que la sociolingüística se centraría mayoritariamente en los factores extrasituacionales (Tusón, 1999; Duranti, 2000; Velasco Maíllo, 2003; Bustos Guadaño, 2004; Croft y Cruse, 2008; Salzman, 2007; Van Dijk, 2008, 2011). La actitud holística del análisis que planteamos constituye el principal método de investigación de la antropología científica, social y cultural, lo que unido a la necesidad de comprender el discurso literario como algo típicamente humano desde la base de la antropología filosófica, en tanto la persona es un cuerpo anclado a un espacio-mundo que aprende de la experiencia a través de un lenguaje y una cultura y, por tanto, es perfectamente consciente de sí (Velasco y Díaz de Rada, 2006; San Martín, 2009, 2014, 2015), justifica, creemos, la etiqueta propuesta para nuestro modelo de “antropológica”.

No intentamos, en realidad, más que humanizar la literatura para transmitir a nuestros futuros maestros dos ideas esenciales. Por un lado, la literatura es el producto de una situación comunicativa con rasgos específicos, lo que implica, por otro lado, que quienes un día elaboraron esos textos fueron personas de carne y hueso, como nosotros, que vivían regidas por unas normas sociales determinadas. Estas normas sociales concretas las alejan de nosotros, en tanto son diferentes a las nuestras; pero el hecho en sí de que nosotros también estemos sometidos a ciertas normas sociales nos acerca a dichos autores. La literatura, por tanto, no es ni radicalmente local ni radicalmente universal, sino que, como cualquier otra práctica del presente, se gesta en una dinámica claramente *glocal* (Muguerza, 2007).

3. APLICACIÓN DOCENTE

La necesidad de buscar una forma de comprender la literatura que vaya más allá de la perspectiva tradicional centrada en la historia de los textos y la biografía de los autores, ha de plasmarse en una adecuada formación de profesores a los que se les haga entender el fenómeno literario como un acontecimiento comunicativo tan peculiar como cualquier otro (Tusón, 1999; Reyzábal, 2012; Luján Atienza, 2012).

Con esta idea nos propusimos llevar al aula el modelo de análisis antropológico de textos literarios esbozado más arriba (cfr. § 2), en la Facultad de Educación de una universidad española durante el curso académico 2013-2014, en tres fases: la

explicación de la tarea (cfr. § 3.1), el proceso didáctico (cfr. § 3.2) y el análisis de los resultados obtenidos (cfr. § 3.3). El objetivo de tal empresa no era otro más que someter a crítica la propuesta, tomando como base la experiencia docente y discente de unos alumnos que se están formando para ser maestros y que, por ello, son capaces de emitir un juicio práctico del proceso. Y se hizo aplicando el enfoque por tareas a la metaenseñanza de la literatura (Fernández Martín, 2008), ya que se les planteó una serie de etapas posibilitadoras (presentación de la actividad, exposición del modelo desde una perspectiva teórico-práctica, apoyo tutorial) antes de pedirles la realización efectiva de la tarea final, que no era otra que responder a una pregunta en el examen, previamente preparada por cada alumno.

3.1. Cuestiones previas

El primer día de clase se les indicó que tendrían que preparar una pregunta para el examen, en la que se les pediría que detallasen un análisis antropológico del contexto de producción de una obra literaria que ellos libremente elegirían, siguiendo unas pautas que se les daría en el segundo tema. La idea inicial era, pues, dotar a los alumnos de las herramientas teóricas (y de sus respectivos ejemplos prácticos) necesarias para poder afrontar la mencionada pregunta del examen, cuyo enunciado sería lo suficientemente general como para dar cabida a tantas interpretaciones como estudiantes.

Un mes después de la primera sesión, se les presentó dicho modelo de enseñanza literaria, a modo de tarea posibilitadora o facilitadora (Fernández Martín, 2008: 63). Concretamente, se comenzó la clase con un vídeo en el que se veía el fragmento ya mencionado (cfr. § 2.2) de la película *Lope*. Tras verlo dos veces y realizar ciertas actividades de comprensión auditiva y lectora (cfr. anexos I y II), se les invitó a reflexionar sobre la importancia de enseñar literatura en Primaria como se había hecho en esa sesión. Después, se les presentó el modelo de análisis literario (cfr. § 2.2), desde una perspectiva teórica, aunque con el apoyo práctico del ejemplo lopesco (y de otros ejemplos más o menos familiares para ellos, como el *Lazarillo* o el *Quijote*; cfr. Fernández Martín, 2013), con la intención de proponerles una manera de acercarse a los autores que se pueda convertir, en una fase posterior, en una forma más motivadora de enseñar historia de la literatura a sus futuros alumnos.

La tercera fase se realizó durante la última sesión, a tan solo una semana del examen. Esta vez, se les proporcionó un cuestionario que podían responder de forma anónima (cfr. anexo III) y que incluía tanto ítems para efectuar un análisis cuantitativo como un espacio para atender a sus observaciones libremente expresadas.

3.2. Proceso didáctico

Entre la segunda y la tercera sesión, el contacto con los alumnos con motivo de la tarea final fue constante. El primer correo electrónico de una alumna que había confundido en análisis literario del contexto de producción con la aplicación docente (estaba pensando en su propia intencionalidad, aceptabilidad e informatividad como profesora, a la hora de llevar al aula la lectura de un libro) nos puso sobre aviso: tal

vez las instrucciones no habían quedado tan claras como en un primer momento los mismos estudiantes habían dado a entender.

Podemos deducir, sin embargo, que los siguientes alumnos que fueron pidiendo atención personal en horas de tutoría, demostraban haber entendido las instrucciones a la perfección, ya que se atrevieron a mostrar sus aplicaciones a la docente con el objetivo de comprobar si estaban en lo cierto de cara al examen. En efecto, todos iban siempre por buen camino (quince consultas en persona; siete por correo electrónico), aunque naturalmente debían matizar alguna información con respecto a lo que habían investigado.

Excepto dos alumnas que se alejaron de lo propuesto (una de ellas porque había elegido un texto periodístico y otra porque efectuó un análisis estructural del texto elegido, acogiéndose a sus conocimientos preuniversitarios e ignorando el modelo), la mayoría de los estudiantes acertó con el análisis.

3.3. Resultados

En efecto, de los 64 alumnos matriculados, realizaron el cuestionario los que asistieron ese día a clase, esto es, 32, exactamente la mitad. Aparte de constatar que la puntuación media de cada ítem resulta sorprendentemente alta (cfr. Figura 2), se puede comprobar, por un lado, que la afirmación O fue la más valorada (cfr. anexo III), lo que supone que el tema tratado en clase cumple con las expectativas de los maestros con respecto al currículo de su futuro trabajo y, por otro lado, que la baja puntuación sobre la afirmación C, relacionada con la facilidad de la comprensión del modelo, supone, probablemente, una ruptura con los conocimientos previos acerca de la misma esencia de la historia de la literatura, aunque no conviene descartar, naturalmente, una inadecuada forma docente de explicar a los alumnos la propuesta.

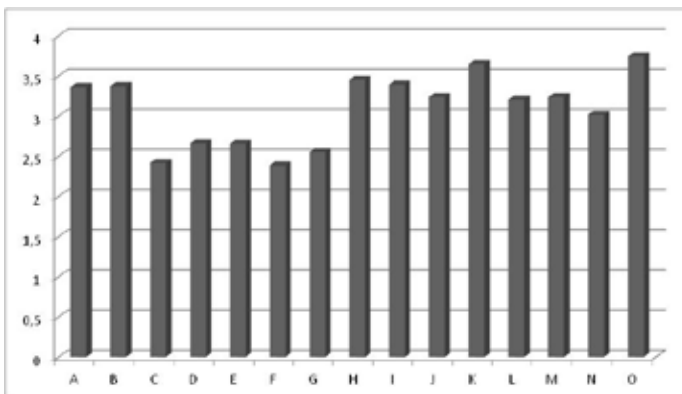
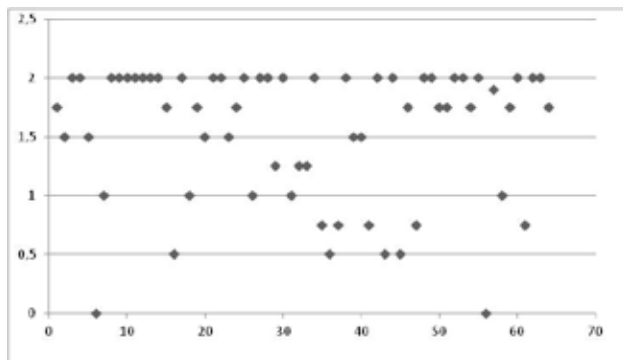


Figura 2. El eje horizontal representa los ítems (anexo III). El eje vertical muestra la puntuación media de cada uno.

En el mismo cuestionario, tan solo seis alumnos añadieron una observación. De ellos, cabe resaltar una opinión positiva sobre el modelo (“Sí que lo usaría en un aula de Primaria y recomendaría que otros estudiantes lo hicieran para ampliar su perspectiva literaria”), una negativa (“Invertiría más tiempo en la explicación y realización”) y otra neutra (“Pienso que a nosotros sí nos puede ser muy útil pero quizás para Educación Primaria es un poco complejo”). Dos de las otras tres respuestas tenían que ver con la autojustificación por dejar alguna casilla en blanco (“No respondo a la II por no tenerlo el trabajo terminado”), y la última bien puede interpretarse como crítica velada a la propuesta desde la perspectiva de género (“Me parece básico que antes de añadir cualquier contenido en el currículum de primaria nosotros/as como futuros/as docentes pongamos un filtro y seamos capaces de analizar críticamente. Así evitaríamos entre otras cosas reproducir estereotipos patriarcales[,] algo muy común en la escuela”).

Por lo que respecta al examen, cabe señalar que la inmensa mayoría alcanzó los dos puntos que valía la pregunta en cuestión, corregida siguiendo la rúbrica expuesta (cfr. anexo IV), cuyo enunciado era “Expón el análisis sociolingüístico del texto literario que hayas trabajado durante el curso, ateniéndote a los puntos vistos en clase”; o se quedó muy cerca, entre el 1,5 y el 1,75 (cfr. Figura 3). El 0 de algunos alumnos se debió a que la habían dejado en blanco, ya que, siguiendo la rúbrica, incluso no cumplir con la tarea propuesta y aplicar un modelo de análisis literario diferente les otorgaba siempre cierta puntuación.



4. CONCLUSIONES

El objetivo del presente artículo era proponer una nueva manera de enseñar literatura, comenzando por el que consideramos que es el verdadero origen de toda enseñanza: los futuros maestros.

Naturalmente, no se pretendía, como quizá alguna alumna interpretó, que ellos enseñaran este modelo en Primaria, sino que lo utilizaran como herramienta docente de acceso antropológico al texto, *antes* de llevarlo al aula y trabajarlo como considerasen oportuno. Evidentemente, si utilizando sus técnicas docentes y sus conocimientos literarios son capaces de enseñar historia de la literatura de una manera igualmente motivadora (hecho que no dudamos en absoluto, tras haber evaluado otras actividades realizadas por ellos), que permita entender a los niños que los textos no surgen por generación espontánea, ya habremos logrado más de lo propuesto.

Asimismo, dada la densidad teórica del modelo y su complejidad, debida, creemos, a lo distinto que puede parecer con respecto a lo que ellos acostumbran hacer ante un texto literario, serían necesarias más clases para explicar detenidamente no solo en qué consiste la propuesta de análisis, sino también cómo efectuar su aplicación docente.

A este respecto, convendría continuar la investigación teniendo en cuenta algunas limitaciones, más propias de la enseñanza de la historia de la literatura que de la literatura en sí. En primer lugar, podría aplicarse el modelo propuesto añadiéndole la perspectiva del lector, en tanto estudiante de literatura, pero también en tanto creador de significado. Se podría comenzar la secuencia didáctica creando expectativas acerca del sentido del texto, sondeando sus conocimientos históricos y preguntándoles, por ejemplo, cuándo pudo haberse dicho algo así, es decir, en qué situación comunicativa concreta pudo el escritor haber pronunciado esas palabras o, directamente, haberlas escrito: ¿qué quería decir? ¿A quién se lo quería decir? ¿Por qué quería hacérselo llegar...?

Naturalmente, se trata de preguntas de respuesta libre que pretenden causar en los alumnos-maestros la curiosidad por el hecho literario, dejando así de lado el rigor academicista que, en ocasiones, no considera relevante tales datos para alcanzar el sentido del texto. Sacrificamos, pues, dicho rigor en pro de hacer llegar a los futuros maestros una visión real, concreta y tangible del hecho literario que permita entenderlo en mayor profundidad para después poder enseñarlo.

No debemos olvidar, en segundo lugar, que se trata de futuros maestros de Educación Primaria, es decir, profesores que van a trabajar con niños en edades comprendidas entre los cinco y los doce años, para quienes la interpretación textual puede suponer un problema si no cuentan previamente con las herramientas lingüísticas adecuadas. Es decir, la idea es transmitir a los futuros docentes una interpretación histórica posible que les permita entender el discurso literario a ellos, para que después lo adapten, si lo desean, a los conocimientos, expectativas y mutuas atribuciones de sus pequeños alumnos, quienes carecerán de sentido crítico y gusto estético si antes no se les ha entrenado para que los aprendan.

Desgraciadamente, en tercer lugar, el planteamiento aquí propuesto, que consiste en contextualizar al máximo el producto literario, supone implícitamente la indeseable consecuencia de minimizar los restos de universalidad que, por naturaleza, este tipo de discurso ofrece. Recordemos, una vez más, que nos encontramos dentro de una perspectiva comunicativa del quehacer literario, lo que conlleva, evidentemente, la necesidad de centrarlo en un *cronotopos* determinado. No obstante, entendemos por ello que el hecho en sí de pedir a los alumnos que busquen aquellos elementos que tienen en común con el escritor (la identificación empática) ha de llevarles, necesariamente, a alcanzar lo universal del texto literario.

Esto significa, en otras palabras, que creemos esencial ofrecer una perspectiva local del discurso concreto, en nuestro caso, a través de una posible interpretación como es la desarrollada por la película vista, para después hacerles llegar el mensaje de que su comprensión del texto ha sido posible, precisamente, por el valor que el propio texto tiene *per se*, esto es, la esencia del producto literario. Entendemos que la mejor manera de hacerlo es acercárselo a través de la especificación del contexto y tratando a los grandes escritores como si fueran sus iguales, de carne y hueso, sufridores y vividores, para que estos puedan, a través de ese realismo, ganarse el respeto adolescente que merecen.

Por supuesto, en cuarto lugar, siempre es cuestionable que la manera más adecuada de llevar el producto literario a los jóvenes sea mediante el cine, dada la interpretación personal que el guionista o el director hayan decidido adoptar sobre el hecho que pretenden narrar, en nuestro caso, parte de la biografía de Lope de Vega. Si bien hay que tener siempre mucho cuidado con aquello que se muestra en pantalla en un aula, lo cierto es que el cine es un arma extraordinariamente poderosa para utilizarla en las clases con adolescentes: por un lado, porque es claramente visual y permite hacerse una idea del hecho histórico tal y como *pudo* haber sido; por otro lado, porque es un lenguaje que los jóvenes maestros entienden mucho mejor que el de las palabras, ya que están acostumbrados a la televisión, a los anuncios publicitarios, a los videojuegos, etc., y por ello, finalmente, creemos que es también más asequible como medio atractivamente útil hacia los niños que serán un día sus alumnos.

Finalmente, somos conscientes de lo complicado que resulta que los estudiantes no apliquen sus esquemas socioculturales al estudio de textos literarios producidos bajo otros marcos sociocognitivos, pero también somos conscientes de que esa es una dificultad inherente a todo producto histórico, incluso entre los adultos que en ocasiones nos empeñamos en considerar como universales aspectos que realmente no lo son (Bohannon, 1966).

En cualquiera de los casos, no se puede pretender que los maestros en Primaria y los profesores en Secundaria innoven en sus respectivos centros de trabajo si la metaenseñanza literaria adquirida en la universidad es idéntica a la que ellos mismos han experimentado en su infancia y adolescencia. Por un lado, porque no aprenden nada nuevo, y se limitan a reproducir dinámicas que van necesitando un profundo cuestionamiento desde la base. Y, por otro lado, porque no tienen verdadera capacidad

de elección si desconocen que los diversos métodos de enseñanza son también aplicables a la literatura.

Igualmente crítica ha de ser la reflexión en torno al sistema de evaluación que desde fuera del Centro los docentes tienen que adoptar a sus clases: de nada sirve intentar innovar desde abajo si desde arriba, al final, la manera de juzgar los conocimientos literarios de los más pequeños siguen ateniéndose a la manera “de toda la vida” de aprender historia literaria.

Por estas carencias en la forma de enseñar literatura en Educación Primaria (y, en cierto modo, también en Secundaria), esperamos haber contribuido mínimamente con este trabajo a reconfigurar la enseñanza de la historia de la literatura y, de no ser así, esperamos al menos haber hecho al lector reflexionar sobre ello.

REFERENCIAS

- ANDRÉS, P.; M. GONZÁLEZ Y M. JIMÉNEZ. 2007. *Lengua castellana 3º ESO*. Madrid: Edelvives.
- ANDRÉS, P.; M. GONZÁLEZ Y M. JIMÉNEZ. 2008. *Lengua castellana 4º ESO*. Madrid: Edelvives.
- AGUIAR E SILVA, V. M. 2001. *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- BEAUGRANDE, R. Y W. U. DRESSLER. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BOHANNAN, L. 1966. Shakespeare in the Bush. An American anthropologist set out to study the Tiv of West Africa and was taught the true meaning of Hamlet. *Natural History* 75: 28–33. [en línea]. Disponible en: <http://www.naturalhistorymag.com/picks-from-the-past/12476/shakespeare-in-the-bush> [Consulta: 03/08/2016]
- BUSTOS, E. 2004. *Lenguaje, comunicación y cognición: temas básicos*. Madrid: UNED.
- CRESPO, J. 2003. Ideas de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua y la literatura españolas. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica* 26: 67-139.
- CROFT, W. Y D. A. CRUSE. 2008. *Lingüística Cognitiva*. Madrid: Akal.
- DUEÑAS, J. D. 2006. La educación literaria en un mundo tecnificado. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 42: 81-91.
- DURANTI, A. 2000. *Antropología Lingüística*. Madrid: CUP.
- ECO, U. 1993. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- FERNÁNDEZ, P. 2008. La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y literatura* 20: 61-87. [en línea]. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110061A/18932> [Consulta: 03/08/2016]
- FERNÁNDEZ, P. 2013. Del contexto sociocognitivo al cotexto lingüístico: algunas perífrasis de infinitivo en Crónicas de Indias. En H. Cairo Carou, A. Cabezas González, T. Mallo Gutiérrez, E. del Campo García y J. Carpio Martín (eds.), *Actas Congreso Internacional América Latina: La autonomía de una región*. Pp. 1121-1137. [Madrid] Trama editorial/CEEIB. [en línea]. Disponible en: <http://xvencuentroceeib.cps.ucm.es/actas> [Consulta: 03/08/2016]
- FERNÁNDEZ, P. 2014. Cuestiones metodológicas en el estudio de las perífrasis verbales: interrelaciones entre sintaxis, semántica y pragmática. En J. L. Girón Alconchel y D. M. Sáez de Rivera (eds.), *Proyectos de gramaticalización en la historia del español*. Pp. 119-158. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- FERNÁNDEZ, P. 2016. Los pronombres personales en la clase de L1 y L2: propuestas didácticas para dos contextos. En M. Pérez Giménez (ed.), *Propuestas didácticas innovadoras sobre enseñanza de lenguas y gramática. Anejo núm. 9 de Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*.

- Pp. 63-90. Valencia: Departamento de Filología Española Universitat de València. [en línea]. Disponible en: http://www.uv.es/normas/2016/anejos/Anejo_9_NORMAS_2016.pdf [Consulta: 03/08/2016].
- KAPLAN, D. y R. MANNERS. 2007. Relativismo vs. Comparación. En N. Fernández Moreno (comp.), *Lecturas de etnología: una introducción a la comparación en antropología*. Pp. 167-175. Madrid: UNED.
- LOPE DE VEGA, F. 1992. *Poesía. Antología*. Ed. García-Posada. Madrid: Austral.
- LUJÁN, A. L. 2012. Innovación metodológica del comentario de textos literarios a la luz de la estilística cognitiva. En M^a L. Calero Vaquera y M^a Á. Hermsilla Álvarez (eds.), *Lenguaje, Literatura y Cognición*. Pp. 101-116. Córdoba: Universidad.
- MENDOZA, A. 2007. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE.
- MUGUERZA, J. 2007. Ética pública, derechos humanos y cosmopolitismo. En C. Gómez y J. Muguerza (eds.), *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*. Pp. 510-549. Madrid: Alianza.
- NYSTRAND, M. 1986. *The structure of written communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Londres: Academic Press.
- PEDRAZA, F. B. 2009. *Lope de Vega. Pasiones, obra y fortuna del "monstruo de naturaleza"*. Madrid: EDAF.
- RAMÍREZ, E. 2009. *Evolución, cultura y complejidad. La humanidad que se hace a sí misma*. Madrid: CERA.
- REYZÁBAL, V. 2012. Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4): 63-77.
- SALZMANN, Z. 2007. *Language, Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*. Oxford: Westview Press.
- SAN MARTÍN, J. 2009. *Para una superación del relativismo cultural. Antropología cultural y antropología filosófica*. Madrid: Tecnos.
- SAN MARTÍN, J. 2014. *Antropología Filosófica I. De la Antropología científica a la filosófica*. Madrid: UNED.
- SAN MARTÍN, J. 2015. *Antropología Filosófica II. Vida humana, persona y cultura*. Madrid: UNED.
- TUSÓN, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- VAN DIJK, T. A. 2008. *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: CUP.
- VAN DIJK, T. A. 2011. *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.
- VELASCO, H. 2003. *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de antropología lingüística y antropología cognitiva*. Madrid: UNED.
- VELASCO, H. y Á. DÍAZ DE RADA. 2006. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- YNDURÁIN, D. 2006. *Estudios sobre Renacimiento y Barroco*. Madrid: Cátedra.

ANEXO I. FICHA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

1.a. Ve el vídeo y adivina de quién se trata respondiendo a estas preguntas:

¿Quién es? (¿Hombre o mujer? ¿De clase alta o baja? ¿Clásico o moderno?
¿Joven o mayor?)

¿Qué dice? (¿Qué tipo de texto es? ¿Cuál es su contenido?)

¿A quién se lo dice? (¿Hombre o mujer? ¿De clase alta o baja? ¿Clásico o moderno?
¿Joven o mayor?)

¿Qué más percibes? ¿Por qué sabes todo eso?

¿En qué hay que fijarse? (Lenguaje filmico = contexto sociolingüística; código
lingüístico = [co]texto [literario])

1.b. Vuelve a ver el vídeo y completa los espacios. ¿Puedes a la vez sobrecribir lo
que cambia? ¿Por qué crees que esto sucede?

Un soneto me manda hacer Violante
que en mi vida me he visto en tanto aprieto;
catorce versos dicen que es _____;
_____ van los tres delante.
Yo pensé que no hallara consonante,
y estoy a la mitad de otro _____;
mas si me veo en el primer terceto,
no hay cosa en los cuartetos que me espante.
Por el primer _____ voy entrando,
y parece que entré con pie derecho,
pues fin con este _____ le voy dando.
Ya estoy en el segundo, y aun sospecho
que voy los trece versos acabando;
contad si son catorce, y está hecho.

2. Ahora, vamos a trabajar un poco la lengua del poema. Completa esta tabla buscando en él las palabras que faltan:

Definición o sinónimos	Palabra(s) del texto
Composición poética que consta de catorce versos endecasílabos distribuidos en dos cuartetos y dos tercetos.	
Disimuladamente o como quien no quiere la cosa.	
Combinación métrica de tres versos de arte mayor.	
Con buen agüero, con buena fortuna.	
Combinación métrica de cuatro versos de arte mayor.	
Conflicto, apuro.	
Cada una de las líneas de un poema.	
Asustar, dar miedo.	
Desconfiar, dudar, recelar de alguien.	

2.a. ¿Cuáles de estas palabras usarías para hablar de las características de un poema?

_____.

2.b. En el texto aparece una perífrasis verbal (en tres ocasiones) que explica la acción en su proceso con un sentido de imperfectividad, de continuidad, de no completud. ¿Cuál es? _____.

3. Vuelve a ver el vídeo de la película *Lope* (2010). ¿Te interesaría ver la película entera (si no la has visto)? ¿Te costaría menos tener que aprenderte el texto de memoria? ¿Por qué? ¿Esto es literatura? ¿Te gustaría aprender literatura así?

ANEXO II. SOLUCIONES (PROPUESTAS)

- 1.a. ¿Quién es? *Es un joven hombre clásico burgués llamado Lope de Vega.*
 ¿Qué dice? *Recita un poema metaliterario a petición de la dama Isabel (de Urbina).*
 ¿A quién se lo dice? *A la joven (y clásica) dama noble Isabel.*
 ¿Qué más percibes? *Respuesta libre.* ¿Por qué sabes todo eso? *Respuesta libre (alusión al lenguaje filmico como propuesta de contexto de producción)*
 ¿En qué hay que fijarse? *Respuesta libre* (Lenguaje filmico = contexto sociolingüístico; código lingüístico = [co]texto [literario])

1.b. *Por motivos ecdóticos y filológicos (primeras y segundas ediciones; correcciones posteriores del mismo autor; interpretaciones de los estudiosos; avatares históricos del texto –pérdidas, reencuentros...–), aparte, naturalmente, de motivos cinematográficos.*

~~Un soneto me manda hacer Violante~~
 Un soneto queréis en este instante
 que en mi vida me he visto en tanto aprieto;
 catorce versos dicen que es soneto;
burla burlando van los tres delante.
 Yo pensé que no hallara consonante,
 y estoy a la mitad de otro cuarteto;
 mas si me veo en el primer terceto,
 no hay cosa en los cuartetos que me espante.
 Por el primer terceto voy entrando,
 y parece que entré con pie derecho,
 pues fin con este verso le voy dando.
 Ya estoy en el segundo, y aun sospecho
 que voy los trece versos acabando;
 contad si son catorce, y [ya] está hecho.

2. *Soneto, burla burlando, terceto, con pie derecho, cuarteto, aprieto, verso, espantar, sospechar.*

2.a. *Soneto, cuarteto, verso y terceto.*

2.b. *Ir + gerundio (“voy entrando”, “voy dando” y “voy los trece versos acabando”).*

3. *Respuesta libre. Debate.*

ANEXO III. CUESTIONARIO FINAL

Pon la X donde consideres que es más adecuado según tu opinión (1 = nada de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo):

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

I. Conocimientos teóricos (explicación del modelo)

El modelo sociolingüístico ¹ de análisis literario me ha servido para aprender.					
El modelo sociolingüístico de análisis literario me ha servido para comprender la literatura de otra manera.					
El modelo sociolingüístico de análisis literario me ha parecido fácil de entender.					

II. Aplicación práctica del modelo (análisis de un texto)

Ha sido fácil aplicar el modelo a un texto literario.					
Ha sido fácil redactar la aplicación del modelo al texto literario.					
Ha sido fácil comprender qué tenía que hacer.					
Ha sido fácil pensar en un texto literario con el que trabajar.					
Aplicar este modelo de análisis literario a un texto concreto me ha servido para aprender.					
Aplicar este modelo de análisis literario a un texto concreto me ha servido para comprender la literatura de otra manera.					

III. Aplicación docente (en Primaria)

Este modelo se puede utilizar con niños de Primaria para enseñar literatura.					
Este modelo permite al profesor numerosas posibilidades para enseñar literatura.					
Este modelo permite a los niños de Primaria entender la literatura desde una perspectiva más “humana”.					
Este modelo resulta dinámico y motivador para el profesor.					
Este modelo resulta dinámico y motivador para los niños.					
Este modelo permite cumplir con los objetivos curriculares.					

Observaciones

Fecha _____

¹ Véase nota 1

ANEXO IV. RÚBRICA PARA EVALUAR LA PREGUNTA DEL EXAMEN

Ítem	0	0,5	1	1,5	2
Introducción	No hay	No hay	Demasiado breve y poco clara	Clara y concisa	Clara, concisa y adecuada
Conocimientos/ lecturas teóricas	No se muestran	No se muestran	Insuficientes	Adecuados	Amplios
Aplicación práctica	No se muestra	Deficiente	Incoherente o inadecuada	Adecuada, aunque cuestionable	Adecuada
Redacción (ortografía y gramática)	Repleta de incorrecciones	Algo incorrecta	Con algunas incorrecciones	Correcta	Correcta y adecuada
Conclusión	No hay		Demasiado breve y poco clara	Concisa, clara y adecuada	Concisa, clara y adecuada
Ajuste a la tarea	Ninguno	Completo	Completo	Completo	Completo

Los ítems de “introducción” y “conclusiones” hacen referencia, respectivamente, a si el alumno en su redacción de la pregunta dedica sendos párrafos a abrir y cerrar su texto. Los “conocimientos/lecturas teóricas” se refieren a aquella investigación que han de hacer antes de efectuar sobre ella la “aplicación práctica” del modelo, es decir, antes de reflexionar y pensar sobre lo que se les pide. La “redacción” evalúa lo estrictamente lingüístico de la expresión escrita y, finalmente, el ajuste a la tarea hace hincapié en que se plantee el análisis siguiendo las pautas indicadas durante el proceso.