

Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada

Valentina Truneanu Castillo

Escuela de Letras. Universidad del Zulia

E-mail: vtruneanu@iamnet.com

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la pertinencia de los contenidos y las estrategias de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en el primer año del Ciclo Diversificado (Maracaibo-Venezuela), en base a los postulados teóricos de la didáctica de la literatura (Colomer, 1996; Lomas y Osoro, 1996). Se tomó una muestra conformada por cuatro textos escolares dirigidos al primer año del Ciclo Diversificado: dos textos oficiales aprobados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y dos pertenecientes a una propuesta experimental. Los resultados destacan la cantidad de lecturas fragmentadas en los textos, la división de la asignatura en función de los géneros literarios o los núcleos temáticos de las obras, el predominio del cuestionario como actividad y la permanencia de una concepción historicista y expositiva de la literatura en los textos oficiales del Ministerio, en contraposición con el énfasis en la lectura de la propuesta experimental.

Palabras clave: Enseñanza de la literatura, textos escolares, educación media diversificada.

Analysis of Text Books for the Teaching of Literature in Secondary Education

Abstract

The objective of this research was to analyze the pertinence of contents and strategies of text books for Literature teaching in the tenth grade, based on the theoretical postulates of Didactics of Literature (Colomer, 1996; Lomas y Osoro, 1996). A sample of four text books for tenth grade students was taken: two official text books (approved by Ministry of Education), and two texts representing an experimental proposal. The results show a great quantity of fragmentary readings in the texts, the division of the subject according to literary genres and the theme of the texts, the importance of the questionnaire as an activity, and the permanence of an historical and expositive conception of Literature in official text books, while the experimental proposal emphasizes reading itself.

Key words: The teaching of literature, text books, secondary education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la utilización de textos escolares en todos los niveles educativos (desde la enseñanza inicial de la lectura hasta el Ciclo Diversificado) se ha hecho obligatoria y prácticamente indispensable para el trabajo en el aula. Todas las asignaturas cuentan con un libro de texto y la literatura no es la excepción.

Sin embargo, nos hallamos ante el problema creciente de la falta de motivación hacia la lectura por parte de los estudiantes. Existe el prejuicio de que la asignatura del lenguaje es tediosa, de modo que el alumno, en vez de disfrutar del proceso lector, termina viéndolo como un castigo o un mero requisito para aprobar el año académico. Tal situación hace necesaria una evaluación del texto escolar para la enseñanza de la literatura, con el fin de determinar hasta qué punto permite desarrollar competencias lectoras en los estudiantes o, por el contrario, si incide en la permanencia de los problemas observados.

El presente trabajo analizó cuatro textos escolares de Literatura para primer año del Ciclo Diversificado (Maracaibo-Venezuela), de amplia divulgación en nuestras escuelas, con el fin de conocer los criterios de selec-

ción y ordenamiento del material literario y la interacción con el lector que se propone a partir de dicho material. “La elaboración de un programa que busque el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura implica proponer la realización de actividades que involucran una lectura analítica y crítica, y una escritura igualmente interactiva e interaccional” (Martínez, 2001: 159).

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Los problemas en la enseñanza de la literatura

Numerosos investigadores (Rosenblat, 1990; Ostria Gonzalez, 2000; Fernández, 2001; Moreno Torres, 2001; Gómez Vallejo, 2000) han alertado sobre los problemas actuales relativos a la enseñanza de la literatura. Ángel Rosenblat (1990), en artículos escritos a finales de la década de 1950, ya señalaba: “La escuela no enseña a leer, no crea el hábito y el gusto de la lectura y así falta a la primera y fundamental de sus misiones” (Rosenblat, 1990: 34). En vez de esto, se dedica excesiva atención a la gramática. Asimismo, este autor afirma que la enseñanza de la lengua se ha vuelto la más fastidiosa de las asignaturas, a pesar de ser la base de todo el aprendizaje y de todo el desarrollo futuro del estudiante. En cuanto a este problema, “maestros, programas y libros de texto conspiran contra nuestros niños” (Rosenblat, 1990: 59).

Para Ostria González (2000), se ha hecho lugar común la afirmación de que cada vez se lee menos y en los ámbitos estudiantiles el interés por la lectura de textos literarios es prácticamente nulo. Los profesores de Castellano se quejan continuamente del poco entusiasmo que despiertan en los alumnos los textos recomendados en los programas oficiales, mientras que estos cuestionan la aplicabilidad de la literatura, considerada un “relleno” dentro del resto de las asignaturas.

Desde hace décadas, la literatura en los colegios ha mantenido un carácter de disciplina preferentemente expositiva (Colomer, 1996). Como resultado, se imparte una materia memorística que no motiva hacia la lectura y provoca aversión por esta actividad básica en el proceso educativo. Esto se debe a una serie de ideas erróneas y prácticas arraigadas en cuanto a la enseñanza de la literatura. Cabe destacar las siguientes (Mendoza Fillola, 1996; Colomer, 1996): a) Considerar la literatura un registro de hechos históricos desvinculados del sentir humano; b) ense-

ñarla como una cronología de autores y títulos de obras; c) tomarla como un mero anexo a la enseñanza de la ortografía y la gramática; d) considerarla una simple antología, y e) convertirla en un cúmulo de apuntes dictados por el profesor.

En realidad, lo que se ha enseñado en nuestras escuelas es historia literaria, donde los textos (muchas veces fragmentados) constituyen un mero apoyo a la abundante información teórica. Hasta el momento, el modelo teórico que prevalece para la enseñanza de la literatura contiene una serie de datos referidos a fechas, nombres de autores y la exposición fragmentada o adaptada de la literatura.

Estas reflexiones llevan a preguntarse si los contenidos educativos son pertinentes, cómo usa y aprovecha el estudiante lo que le ofrece la enseñanza de la lengua y la literatura, cuál es la postura didáctica de la materia y qué aspectos literarios se están tomando en cuenta. Es necesario interrogarse qué es la literatura como objeto de estudio y de enseñanza, y qué debe enseñársele al estudiante de secundaria para dejar de producir “añejo vino en odres nuevos” (Gómez Vallejo, 2000: 6).

Para Moreno Torres (2001), la didáctica del Castellano y la Literatura es una estrategia para mejorar la competencia comunicativa de los hablantes nativos en su cotidianidad. La obra de arte literaria es capaz de asumir todas las formas del discurso, de estructurar totalidades y de aprovechar todas las posibilidades del sistema lingüístico, más allá de las normas vigentes y de los usos automatizados. Por añadidura, la literatura es el medio lingüístico más eficaz para la verbalización de situaciones y entornos (Ostria González, 2000).

Las propuestas de enseñanza de la lengua deben dar respuestas a las expectativas sociales. “Respecto de otras materias escolares, la lengua tiene la peculiaridad de ser a la vez objeto y medio de aprendizaje, vehículo de todos los aprendizajes escolares, de evaluación de los mismos e instrumento de socialización por excelencia” (Nussbaum, 1996: 111). El punto de integración entre la didáctica de la lengua y la literatura está representado por la formación y el mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Aunque su objetivo en secundaria no es formar críticos ni investigadores literarios, se procura convertir la literatura en una disciplina de mayor participación y actividad del alumno, donde la exposición de resultados y memorización sea reemplazada por discusiones y planteamiento de problemas en torno al hecho literario por parte de los propios

alumnos. Al mismo tiempo, se hace necesaria una revisión de las técnicas de comprensión lectora y de aproximación a los textos literarios, ciertamente más complejos que otros tipos de escritura.

1.2. La comprensión lectora

Dentro de los problemas en torno a la enseñanza de la literatura, cabe destacar las dificultades en la comprensión de los textos que se les presentan a los estudiantes, como lo establece Mendoza Fillola (1996):

No se desarrollan las necesarias estrategias ni las referencias explícitas para asociar las distintas producciones y escasamente se atiende a las personales aportaciones que toda lectura exige para establecer una recepción personal. En realidad, la metodología empleada (historia literaria, comentarios de textos, actividades de producción literaria) no siempre muestra al alumno el establecimiento de interrelaciones entre los diversos textos que componen la literatura (Mendoza Fillola, 1996: 269).

Según este autor, el primer resultado cognitivo del proceso lector es la comprensión, que además constituye el elemento desencadenador de la actividad lúdica y de la identificación de datos culturales y metaliterarios.

La recepción lectora es un acto complejo en cuyo proceso se integran aportaciones de todo tipo de experiencias y conocimientos, es decir, la cultura que posee el individuo. El goce en la lectura radica en la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que nos resulten de una coherente comprensión en relación a nuestros saberes previos, a la vez que construimos nuevas referencias (inter)textuales e (inter)culturales a partir de los datos que la lectura nos aporta (Mendoza Fillola, 1996: 270).

Muchas veces, el valor de la lectura de un texto literario consiste en su capacidad de desestabilizar la lectura espontánea y de trastornar el orden lógico de presentación de los hechos y la realidad. Por lo tanto, se requiere un esfuerzo interpretativo mayor que en otros tipos de texto y allí resulta necesaria la intervención de la educación literaria.

El progreso de la competencia literaria requiere también del progresivo dominio de las convenciones que la rigen para po-

der comprender los textos con una profundidad cada vez mayor. Los lectores deben evolucionar en su competencia para apreciar de forma consciente la intención de los elementos constructivos de la obra literaria y para comprenderlos en un grado elevado de su posible complejidad constructiva (Colomer, 1996: 136).

Como lo afirma Roland Barthes, “leer es encontrar sentidos” (Barthes, 1980: 7). El docente debe conocer cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión de la lectura para proporcionar una enseñanza efectiva.

Raquel Bruzual (2002) distingue tres fases de la comprensión lectora: Una primera fase descriptiva, en la cual el niño realiza un tipo de comprensión analítica. Se observa en niños de la primera etapa de Educación Básica (de 6 a 9 años, aproximadamente). En la segunda fase, se propone la enseñanza de lo sintético: resúmenes de lo leído, concentración de ideas, identificación de ideas principales, y se debe desarrollar la interpretación de los textos. Esta fase debe iniciarse en la segunda etapa de Educación Básica y continuar en la tercera. En la última fase, se deben realizar interpretaciones, comparaciones, evaluaciones y argumentaciones sobre todo tipo de lecturas (literarias, informativas, científicas, especializadas), para permitir a los estudiantes culminar su proceso de comprensión lectora.

En esta tercera etapa se ubica la enseñanza de la literatura para Educación Media Diversificada. Sin embargo, los estudiantes presentan fallas en la comprensión textual que no son propias de ese nivel. María Cristina Martínez (2001) plantea que se encuentran principalmente dificultades para: a) penetrar en el texto como unidad de significados relacionales, pues se hace una lectura localizada y se pierden los referentes, por lo cual no se establece una continuidad semántica en el texto; b) interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor; c) identificar las ideas que globalizan la información y la manera como el escritor ha puesto en relación unas con otras a través de una estructura retórica determinada; d) comprender los contextos situacionales; e) identificar las diferentes voces que se construyen a través del texto (heterogeneidad enunciativa), y f) tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión.

Según Martínez (2001), las dificultades se condensan en el hecho de que el lector carece de la capacidad de establecer una interacción con la propuesta estructural del texto hecha por el autor. En el momento de la enseñanza, deben enfatizarse los aspectos mencionados y establecer una práctica continua para solventar dichas dificultades.

1.3. Modelos didácticos en la enseñanza de la literatura

La didáctica de la literatura constituye un área de reflexión formada a partir de la década de 1960, a raíz de la concientización de que el modelo de enseñanza tradicional, gestado en el siglo XIX, resultaba inadecuado para las sociedades modernas.

Según Colomer (1996), la enseñanza de la literatura es vulnerable a los cambios en la producción cultural y a los distintos momentos históricos. “Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideologías, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 1996: 123). Por lo tanto, el modelo educativo adoptado responde a la función que cada sociedad atribuye a la literatura. Dependiendo de esta función, se determinarán unos contenidos docentes, una selección de textos y unas prácticas de enseñanza en el aula.

Colomer (1996) distingue tres grandes ciclos de la enseñanza literaria. Los modelos didácticos son los siguientes:

1. El aprendizaje del discurso oral y escrito. Este modelo estuvo vigente desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, aproximadamente. La enseñanza de la literatura se concebía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales y proporcionaba los valores morales que debían cultivar los estudiantes. Así, mientras la retórica educaba en el dominio del texto y del discurso, la lectura de los clásicos griegos y latinos suministraba referentes morales y posibilidades expresivas en la constitución de un texto.
2. La posesión del patrimonio histórico. Durante el siglo XIX surgió una nueva función de la enseñanza literaria. En todos los países, se seleccionaron los autores y las obras claves del patrimonio cultural, el cual debía ser exaltado y difundido durante la etapa escolar. Se le daba preponderancia a la historiografía literaria, de modo que el estudio escolar consistía en aprender un manual de historia con fragmentos antológicos y ejercicios explicativos. La enseñanza de la literatura se veía como acceso a la cultura o adquisición de un bagaje cultural. Este modelo didáctico ha sido sumamente estable y ha perdurado hasta la actualidad. En nuestro país, el modelo se mantiene en los programas oficiales de literatura aprobados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

3. La capacidad de interpretar el texto. Ya para la década de 1960, la escuela tuvo que afrontar el fracaso de su modelo de enseñanza. Este fracaso se debió a factores como la necesidad de adoptar una visión funcional de la literatura, debido al desarrollo de los medios audiovisuales; la insuficiencia de la enseñanza literaria demostrada al constatar el escaso dominio de la lengua escrita que tenían los adolescentes enteramente escolarizados y la dificultad de mantener un modelo concebido para sectores minoritarios de la población. Los cambios teóricos en las diversas disciplinas condujeron a un cuestionamiento de la enseñanza tradicional historiográfica, para poner en su lugar la necesidad de formar lectores competentes. Se sustituyó la idea de una información que debía ser transmitida por la de una competencia que debía ser desarrollada. Esto se vio apoyado en la década de 1980 por el desplazamiento teórico hacia el lector y los avances de las disciplinas psicopedagógicas, los cuales condujeron a la preocupación por los procesos de comprensión.

La definición del fenómeno literario por la teoría literaria contemporánea ha tenido múltiples consecuencias en los planteamientos didácticos. Actualmente, se ha considerado el protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad. De esta manera, no se ve la literatura como un simple conjunto de textos, sino como un instrumento esencial en la construcción de los imaginarios sociales y de la cultura en general.

La teoría literaria ha coincidido recientemente con la psicología cognitiva y otras múltiples disciplinas en considerar la literatura como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje (Colomer, 1996: 129-130).

En esta concepción, la literatura ya no es vista como un conjunto de propiedades retóricas especiales; por el contrario, la literatura es capaz de englobar todo tipo de discursos.

1.4. Los textos escolares

Desde su primera incursión en la lectura hasta el último año de bachillerato, el estudiante se enfrenta obligatoriamente al texto escolar. Dichos textos están escritos con intenciones didácticas, se rigen por crite-

rios de selección y ordenamiento, con el fin de presentar la información de una manera selectiva y gradual, y se acompañan de ejercicios que deben ser realizados por el estudiante. Según María Cristina Martínez (2001), los manuales escolares fueron escritos originalmente como una guía para el profesor y el estudiante debe utilizarlos con su asistencia. Sin embargo, este propósito se ha enrarecido por la práctica frecuente de dar la clase dictando o leyendo lo que dice el libro para que luego el alumno realice las actividades. Muchas veces, la hora de clase consiste únicamente en responder los cuestionarios.

Investigaciones realizadas han detectado problemas en los libros de texto desde las etapas iniciales (Bruzual, 1998, 2002; Rosenblat, 1990, Villamizar, 1991; Truneanu *et al.*, 2001). En el caso de la literatura, los textos escolares hacen que se considere la lectura irremisiblemente asociada a la escuela y no en pocas ocasiones a un mal necesario y torturante para aprobar los exámenes y alcanzar algún grado académico. Este hecho significativo obstaculiza la lectura espontánea y la convierte en una especie de castigo para el estudiante cada vez más desmotivado. En síntesis, los libros de texto no permiten mejorar su capacidad de comprensión ni estimulan el hábito ni el placer de la lectura. Muchas veces, adolecen de excesiva adjetivación, diversos tipos de clichés y el empleo de términos metaliterarios e historiográficos ambiguos (Gómez Vallejo, 2000). Lo anterior permite especular sobre la existencia de un “mito de la literatura”, cuyo origen no descansa en una experiencia y una práctica personal del estudiante en cuanto a la lectura, sino en un modelo propuesto desde lo exterior. Esto cercena la deliberación, reflexión e interpretación de los conocimientos.

2. METODOLOGÍA

El objetivo general de esta investigación consistió en analizar la pertinencia de los contenidos y las estrategias de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en el primer año del Ciclo Diversificado. Para ello, se propusieron los siguientes objetivos específicos: 1) determinar la cantidad de textos completos y fragmentados en los libros estudiados; 2) determinar el criterio de selección y ordenamiento de las unidades temáticas; 3) determinar el tipo de actividades propuestas a partir del texto literario; 4) describir la información teórica presente en los textos escolares, y 5) determinar el modelo de enseñanza literaria al cual se adhieren los textos estudiados.

Para la presente investigación, se tomó una muestra conformada por cuatro textos escolares de Literatura dirigidos al primer año del Ciclo Diversificado:

1. Lengua y Literatura (Peña Hurtado y Yépez, 1994).
2. Informaciones y muestras de Literatura (Izquierdo y Díaz, 1994).
3. Expresión Literaria (Mendoza de Cabrera y Gutiérrez, 1997).
4. Manual de Castellano y Literatura (Villanueva *et al.*, 2002).

Como instrumento, se diseñó una ficha de observación para recoger los datos que permitirían el cumplimiento de los objetivos (Ver Cuadro 1). Se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: número de textos literarios en cada uno de los libros escolares (distinguiendo entre textos completos, fragmentos y propuestas de lectura), actualidad de las lecturas, criterio de ordenamiento, actividades propuestas antes y después de la lectura, información teórica (cantidad, contenidos que se manejan) y los objetivos perseguidos con el libro de texto.

3. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

El número de lecturas varió significativamente entre unos y otros textos escolares. En *Lengua y Literatura*, hay 59 lecturas en total; en *Informaciones y muestras*, 55; 41 en *Expresión Literaria* y 25 en el *Manual de Castellano*. El exceso de textos (sobre todo en los dos primeros libros) es inconveniente para lograr la comprensión, ya que en un año escolar no es posible realizar tantas lecturas si no es de manera apresurada y superficial, lo cual no dejaría ningún beneficio al alumno e impediría el logro de los objetivos fundamentales de la enseñanza.

Los libros estudiados contienen una significativa cantidad de textos literarios fragmentados. *Lengua y Literatura* presenta un 66% de textos completos, 31% incompletos y 3% de lecturas propuestas, mas no presentadas. En *Informaciones y muestras* hay un 55% de textos completos y 45% incompletos. El 76% de los textos del libro *Expresión Literaria* se reprodujo en su integridad, mientras un 24% apareció fragmentado. Por último, en el *Manual de Castellano* los textos completos representan un 76%; los incompletos, un 20% y 4% fueron propuestos para su lectura (Ver Cuadro 2).

Cuadro 1
Ficha de observación

Datos generales	Título del libro: Autor(es): Editorial: Número de edición: Número de páginas:
Objetivos	¿Se ajusta al programa oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes? En caso negativo, ¿a cuál programa se ajusta? Objetivos del texto escolar: <ul style="list-style-type: none"> – Generales – Específicos
Unidades temáticas	Número de unidades temáticas: Unidades temáticas seleccionadas: Criterio de ordenación de las unidades temáticas:
Textos literarios	Número de lecturas literarias: <ul style="list-style-type: none"> – Completas – Fragmentadas – Propuestas <p>Número de páginas que reproducen textos literarios: Texto literario más actual (dependiendo de la fecha de su primera publicación):</p>
Tipo de actividades	Actividades propuestas a partir del texto literario:
Información teórica	Número de páginas dedicadas a la información teórica: Contenido de la información: Localización de la información dentro del libro:
Modelo didáctico	Modelo didáctico al cual se adhiere el texto escolar:

Fuente: Elaboración propia, 2005.

Cuadro 2. Comparación entre los libros de texto estudiados

	<i>Lengua y Literatura, de Raúl Peña Hurtado</i>	<i>Informaciones y muestras de literatura, de Pedro Izquierdo</i>	<i>Expresión Literaria, de Editorial Excelencia</i>	<i>Manual de Castellano y Literatura, de M. M. Villanueva et al.</i>
Número de lecturas	Total: 59 Completas: 66% Fragmentadas: 31% Propuestas: 3%	Total: 55 Completas: 55% Fragmentadas: 45%	Total: 41 Completas: 76% Fragmentadas: 24%	Total: 25 Completas: 76% Fragmentadas: 20% Propuestas: 4%
Lectura más actual	<i>Cien años de soledad, de Gabriel García Márquez (1967)</i>	<i>Cien años de soledad, de Gabriel García Márquez (1967)</i>	<i>El arpa y la sombra, de Alejo Carpentier (1978)</i>	<i>Mal de amores, de Ángeles Mastretta (1996).</i>
División de las unidades	Por géneros literarios (narrativa, lírica, dramática y ensayo).	Por géneros literarios (narrativa, lírica, dramática y ensayo).	Por núcleos temáticos (amor, aventura, vida y muerte).	Por núcleos temáticos (amor, aventura, vida y muerte).
Información teórica	Regular (Ocupa 31% del libro).	Muy abundante (Ocupa 50% del libro).	Regular (Ocupa 25% del libro).	Muy escasa (Ocupa 3% del libro).
Actividades en torno a la lectura	Cuestionario. Ficha biográfica de autores. Estudio del contexto histórico-literario.	Cuestionario.	Cuestionario. Encuestas. Elaboración de narraciones. Discusión y debates. Pasatiempos.	Cuestionario. Investigaciones previas. Discusión y reflexiones. Dramatizaciones.

Fuente: Elaboración propia, 2005.

Es importante destacar que los textos completos, por lo general, pertenecen a los géneros de poesía lírica y cuento, mientras que la novela, la epopeya y el teatro suelen aparecer fragmentados. Hay una excepción en el *Manual de Castellano*, el cual contiene una versión íntegra del *Sueño de una noche de verano*, de Shakespeare.

Los textos fragmentados suelen consistir en uno o unos pocos capítulos de la obra literaria seleccionada. Con frecuencia, los capítulos están incompletos: pueden ser cercenados en la mitad, al principio o al final. En ocasiones, sólo se toman escasos párrafos. Esto conduce a que el estudiante se haga una idea muy fragmentada de la obra (y del hecho literario, por extensión).

Con respecto a la actualidad de las obras literarias, pudo observarse que el texto más actual en *Lengua y Literatura* fue *Cien años de soledad* (1967), de Gabriel García Márquez. Dicha obra se propuso para su lectura, mas no aparece reproducida, y, después de ésta, lo más contemporáneo fue la *Oda al mar*, de Pablo Neruda (1954). Como puede advertirse, ambas obras se escribieron hace más de treinta años. *Cien años de soledad* fue, igualmente, la obra más actual de *Informaciones y muestras*, mientras que en *Expresión Literaria* tenemos *El arpa y la sombra*, de Alejo Carpentier (1978). El único texto escolar que presentó una obra literaria verdaderamente contemporánea fue el *Manual de Castellano*, que reprodujo (parcialmente) la novela *Mal de amores*, de Ángeles Mastretta (1996). La falta de actualización de los textos ocasiona que los alumnos piensen en la literatura como una manifestación “muerta”, antigua, que consta de un cúmulo de autores fallecidos o viejos, concepción que niega la dinamicidad y la continuidad de la creación literaria.

Los libros *Lengua y Literatura* e *Informaciones y muestras* se ajustan al programa oficial vigente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y están aprobados por el mismo. Según este programa oficial, los textos escolares deben dividirse en cuatro unidades correspondientes a los siguientes géneros literarios: la narrativa, la lírica, la dramática y el ensayo. Ésta constituye una división apegada a la historiografía literaria. En cambio, los libros *Expresión Literaria* y *Manual de Castellano* se corresponden con un programa experimental (aún no aprobado) del mismo ministerio y se dividen en tres unidades correspondientes a los siguientes núcleos temáticos: el amor, la aventura y la vida y la muerte. Se persigue estudiar el tratamiento de cada tema en obras representativas de diferentes épocas y géneros.

En el texto *Lengua y Literatura*, la información teórica aparece con regularidad (1). Está conformada por un contexto histórico-literario de las obras y autores estudiados (como apéndice), un argumento y estructura general de la obra previa a su lectura, y, posterior a ésta, se enuncian las características del texto o del género, movimiento o etapa. Estas características engloban diversos aspectos: acción, personajes, trascendencia, lenguaje, entre otros (Ver Cuadro 3).

El libro *Informaciones y muestras de Literatura* contiene una información teórica muy abundante, mucho más resaltada que la propia lectura de obras. Aparece una multiplicidad de datos biográficos, históricos, literarios, comentarios, cuadros comparativos, clasificaciones, entre otros. La profusión teórica impide la investigación y la inferencia por parte de los estudiantes. El libro escolar pretende contener todo lo que estos deben saber sobre la literatura.

Expresión Literaria contiene información teórica regular: referencias sobre el autor y su momento histórico, antecedentes, comentarios que interrumpen la lectura, otros sobre la trascendencia e importancia de la obra, argumento y explicación general de la misma, y características del género o movimiento literario al cual pertenece el texto.

Por otra parte, la información teórica en el *Manual de Castellano* es muy escasa, ya que las autoras le conceden toda la importancia a la lectura en sí. La única información consiste en unas breves reseñas biográficas de los autores leídos (como apéndice al libro).

La actividad predominante en los textos escolares fue el cuestionario. Los textos de *Lengua y Literatura* e *Informaciones y muestras* contienen varias preguntas que no promueven reflexiones ni críticas en torno a la obra: se pide enumerar las acciones y personajes, extraer recursos literarios, identificar la ubicación temporal y espacial, explicar el significado de determinadas expresiones, probar en el texto afirmaciones hechas en la parte teórica, etc.

En *Informaciones y muestras* hay numerosas preguntas “cerradas” (que sólo pueden responderse con sí o no), ejercicios de verdadero y falso (inadecuados para ese nivel de escolaridad) e interrogantes donde se proporcionan las alternativas de respuesta. Ejemplos:

- En el texto que nos ocupa, ¿hay predominio de elementos narrativos o de elementos descriptivos?

Cuadro 3
Descripción de la información teórica

<i>Lengua y Literatura,</i> de Raul Peña Hurtado	<i>Informaciones y muestras</i> <i>de literatura,</i> de Pedro Izquierdo	<i>Expresión Literaria,</i> de Editorial Excelencia y Literatura, de M. Villanueva et al.
<p>Contenido teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico-literario de los autores u obras estudiados (apéndice). • Argumento y estructura de la obra (inicio del tema). • Características del género/movimiento/etapa al que pertenece el texto literario (apéndice o final del tema). • Características de la obra o de la producción literaria de un autor (final del tema). • Comentario interpretativo sobre la obra (final del tema). • Glosario de términos de difícil comprensión para los estudiantes (final del fragmento literario). 	<ul style="list-style-type: none"> • Características del género/movimiento/etapa al que pertenece el texto literario (inicio del tema). • Argumento y estructura del texto (inicio del tema). • Estudio comparado de obras (inicio del tema). • Lenguaje y estilo de la obra (inicio del tema). • Historia de la composición del texto (inicio del tema). • Vida y obra del autor (inicio del tema). • Marco histórico de las épocas literarias (apéndice). • Historia y características de los movimientos literarios (apéndice). 	<ul style="list-style-type: none"> • Características del género/movimiento/etapa al que pertenece el texto literario (inicio del tema). • Reseña biográfica del autor (inicio del tema). • Argumento de la obra (inicio del tema, antes de presentar el fragmento literario). • Glosario (final del fragmento). • Comentario interpretativo sobre el texto (entre fragmentos). • Contexto histórico-literario del autor y su obra (final del tema).

Fuente: Elaboración propia, 2005.

- Predomina en el texto ¿la aventura, lo familiar, lo heroico?
- ¿Es cierto o falso que la Épica es narrativa y descriptiva?
- Copia las palabras iniciales de dos comparaciones.
- En el texto (A-4) hay un nuevo personaje. ¿Cómo se llama?
- ¿Qué hicieron los gitanos? (En un capítulo de *Cien años de soledad*)

Las preguntas no se prestan a la redacción por parte de los estudiantes ni tampoco motivan la investigación. Casi todo se puede responder sólo con el libro de texto. Esporádicamente se pide la opinión sobre lo leído.

Informaciones y muestras no propone otras actividades aparte del cuestionario. *Lengua y Literatura*, además de éste, solicita la elaboración de una ficha biográfica sobre los autores estudiados, discusión en torno a la información teórica y estudio del contexto histórico-literario que aparece en el libro. Todas estas actividades son previas a la lectura, y, como se advierte, están orientadas hacia la teoría, no a la obra literaria.

Expresión Literaria y *Manual de Castellano* proponen otro tipo de actividades. Antes de la lectura (*Expresión Literaria*), se pregunta qué evoca en el alumno una ilustración del texto escolar o un fragmento seleccionado en relación con el tema de la unidad, se propone discutir sobre los conocimientos previos en torno a la obra, responder encuestas para evaluar esos conocimientos, investigar la vida y obra de los autores, escribir aventuras e historias amorosas experimentadas por el alumno y hacer anticipaciones a partir de la lectura. Posterior a ésta, aparecen crucigramas, sopas de letras (relacionadas con lo leído), trabajos en grupo, discusiones, escritura de relatos, ilustración de cuentos, debates. Sin embargo, en el cuestionario hay preguntas simplistas sobre la lectura: enumeración de personajes, extracción de recursos literarios, tema, reconocer estilos del lenguaje, tipo de narrador e identificación del conflicto.

Manual de Castellano es el libro que contiene mayor número de preguntas analógicas e inferenciales, aunque no faltan las literales. Se proponen, además, investigaciones previas sobre el núcleo temático de la unidad, discusión de frases célebres y refranes, incorporación de experiencias de vida, establecer relaciones con otras manifestaciones artísticas en cuanto al tema (incluyendo versiones cinematográficas), reflexionar a partir de citas textuales de otros autores. Después de la lectura, se asigna la elaboración de un glosario con términos desconocidos, actividades en grupo (ta-

les como dramatizaciones y elaboración de carteleras), investigar vida y obra del autor, lectura completa de las obras fragmentadas o lectura de otros capítulos, y disertaciones sobre temas relacionados.

En cuanto a los objetivos del libro escolar, se determinó lo siguiente: Los dos textos aprobados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes tienen exactamente los mismos objetivos, solamente cambian las lecturas o los fragmentos seleccionados. Por ejemplo, en el objetivo “Señalar en textos seleccionados de Ionesco lo absurdo en el teatro de este autor” (Peña Hurtado y Yépez, 1994: 269; Izquierdo y Díaz, 1994: 277), *Informaciones y muestras* presenta fragmentos de *Las sillas*, mientras *Lengua y Literatura* reseña *La cantante calva*. Los objetivos muestran la orientación hacia el estudio de la historia literaria y corresponden a los objetivos oficiales de la asignatura establecidos en el programa oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

En *Expresión Literaria* no se enunciaron objetivos generales y específicos. Sólo aparece el siguiente comentario en la presentación:

Nuestro objetivo es que afrontes el hecho literario con amor, reconocas en las creaciones literarias tu vida, tus valores, te involucres con ellas, ejercites la información y la capacidad de expresar tus sentimientos, tan necesarios en el mundo de hoy que demanda rescate de valores (Mendoza de Cabrera y Gutiérrez, 1997: 4).

La carencia de objetivos claramente formulados proporciona una sensación de desorden lógico y se diluye el propósito de la enseñanza.

El *Manual de Castellano* tiene tres objetivos generales (uno correspondiente a cada unidad), relacionados con el núcleo temático, y objetivos específicos por cada autor. Estos objetivos presentan el problema de que imponen y condicionan la visión que debe tener el alumno de la lectura. Por ejemplo:

- Después de leídos y analizados los poemas indicados, el alumno comprenderá que, para Pablo Neruda, el amor de pareja es un sentimiento tan profundo, sin el cual los seres humanos no pueden construir su vida (Villanueva *et al.*, 2002: 43).
- Después de leída y representada la obra, el alumno comprenderá que el verdadero amor triunfa por encima de los obstáculos y el egoísmo cuando hay una auténtica comunicación (Villanueva *et al.*, 2002: 52).

Todos los textos escolares analizados manejan clichés en torno a la lectura literaria, como el binomio civilización-barbarie en *Doña Bárbara*, realismo-idealismo en *Don Quijote de la Mancha* y la sanchización del Quijote y la qui jotización de Sancho al final de la obra. Estas ideas preconcebidas limitan otros acercamientos por parte del alumno a las obras literarias y niegan la posibilidad de lecturas e interpretaciones distintas.

CONCLUSIONES

Pudo observarse la permanencia de una concepción historicista y expositiva de la literatura en los textos oficiales aprobados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Se pretende estudiar la historia literaria y las lecturas constituyen un mero apoyo a la información teórica. Dichos textos escolares se adhieren al modelo didáctico que persigue la difusión de la literatura como patrimonio histórico y bagaje cultural.

Por su parte, la propuesta experimental tiende a resaltar la lectura en sí. Se inclina al modelo didáctico enfocado a la capacidad de interpretar el texto. Sin embargo, el libro *Expresión Literaria* no deja de lado el contexto histórico de las obras.

En todos los textos escolares predominaba el cuestionario como actividad, generalmente conformado por preguntas muy literales u otras que no movían a la reflexión.

Un peligro derivado de este tipo de ejercicios es que los estudiantes, en el mejor de los casos, se conviertan en “rastreadores textuales” (Solé, 2001: 26), de modo que pueden responder a esas preguntas sin necesidad de comprender significados, pero no se incide positivamente en la formación de lectores competentes ni mucho menos en la adquisición de un hábito o placer por la lectura. Algunos ejercicios que pueden demostrar la competencia de un lector son la construcción del significado global de un texto, inferir información no explícita o conectar los conocimientos previos con la nueva información disponible (Serra y Oller, 2001).

La parte más importante de la enseñanza de la literatura es la lectura de obras, su interpretación y el desarrollo de la comprensión textual y la apreciación estética. Al llenar los textos escolares con un exceso de información teórica, se diluye la importancia de la lectura literaria y se mantiene la preferencia por la exposición teórica y la historiografía. Únicamente el *Manual de Castellano y Literatura* careció de teoría, pues, como justifican las autoras en el prólogo del libro, se pretendió dar supre-

macía a la lectura comprensiva de las obras. Ése es el texto escolar cuya propuesta se aproxima más al verdadero objetivo de la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada.

El texto *Expresión Literaria*, aunque parte del mismo programa experimental del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, está desorganizado: no formula objetivos claros, propone una vasta elaboración de cuentos o poemas, cae en el exceso de información teórica (y menos ordenada que en el resto de la muestra). Los textos *Expresión Literaria* y *Manual de Castellano*, al intentar proponer actividades diferentes, se inclinan a lo extraliterario: comentar una ilustración realizada por el equipo de la editorial (ni siquiera una obra artística), elaborar una cartelera sobre las partes de una obra y un álbum de recortes basados en las imágenes de un poema. Estas estrategias alternativas se alejan del núcleo fundamental de la asignatura, que es la lengua. Los esfuerzos deben dirigirse al desarrollo de su comprensión y producción.

Los textos *Lengua y Literatura e Informaciones y muestras* pretenden constituirse en la única herramienta del aula y contener todo lo que el alumno debe saber. En otras palabras, el libro se convierte en un instrumento transmisor del conocimiento y la labor del estudiante es pasiva al respecto. En cambio, *Expresión literaria* se basa en los conocimientos previos del alumno y, partiendo de ellos, establece una exploración y acercamiento a la obra, a través de diferentes etapas.

En el *Manual de Castellano y Literatura*, se ve una intención de lograr una participación más activa del estudiante a través de investigaciones y discusiones acerca de los conocimientos previos que éste tenga en relación al núcleo temático de la unidad. Pero, al mismo tiempo, mantiene el formato del cuestionario y pretende conducir a los alumnos hacia conclusiones preestablecidas.

Los textos escolares estudiados no están concebidos como una guía para el docente, sino como instrumentos para el alumno, con el fin de que éste aprenda la materia de manera autodidacta. Esto se manifiesta de forma más visible en *Expresión Literaria*, que se dirige (desde la presentación) al estudiante en segunda persona.

Los libros escolares presentaron un porcentaje significativo de textos literarios fragmentados. No es conveniente utilizar el fragmento, pues de esa manera se adquiere una visión escueta de la obra y se pierden las relaciones de continuidad semántica. El texto, aludiendo a su etimo-

logía latina, es un tejido y, por lo tanto, no puede ser desmembrado. Raquel Bruzual (2002) señala la necesidad de “realizar lecturas de textos completos y no fragmentos de lecturas porque el alumno va a encontrar muchas dificultades para hallar las ideas principales o los núcleos semánticos cuando el contenido o la idea está fragmentada o incompleta” (Bruzual, 2002: 152).

El fin de la enseñanza de la lengua en los niveles no universitarios es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos (Lomas y Osoro, 1996). Se busca que los estudiantes lleguen a alcanzar un dominio adecuado de la lengua, para que se convierta en un medio eficaz de comunicación y una buena herramienta para el desarrollo de su pensamiento, la adquisición de nuevos aprendizajes y la construcción de una visión matizada y rica del entorno social y natural que les rodea. Otra finalidad es desarrollar el gusto por la lectura literaria y adquirir una cierta cultura en torno a la literatura. Se advierte en los textos escolares poco énfasis en el dominio de la expresión escrita, utilizada sólo como medio para responder los cuestionarios, pero no se propicia la redacción. Únicamente *Expresión Literaria* propone la elaboración de textos con cierta intencionalidad literaria, principalmente narrativos. No se busca el desarrollo de diferentes tipologías textuales.

Para lograr una lectura significativa y comprensiva es necesario enfrentar al estudiante con pocos textos, pero leerlos completos, discutirlos y trabajarlos con profundidad, haciendo énfasis en los puntos débiles del estudiante en cuanto a su comprensión textual.

Las actividades deben escapar del cuestionario tradicional y buscar la reflexión y la inferencia. De allí podrá quedar una experiencia de literatura enriquecedora, que tenga en cuenta la necesidad de una adecuada comprensión textual. Si el alumno logra dominar los mecanismos de la creación literaria, podrá enfrentarse sin problemas a cualquier producción escrita.

Nota

1. Para valorar la cantidad de información teórica, se utilizó la siguiente escala: Si la teoría ocupa el 50% o más del texto escolar, se considera muy abundante; entre 35% y 50%, abundante; entre 20% y 35%, regular; entre 5% y 15%, escasa; menos de 5%, muy escasa.

Bibliografía

- BARTHES, R. 1980. **S/Z**. Siglo XXI, México D.F. (México).
- BRUZUAL, R. 1998. “Un estudio semántico-pragmático de los textos de iniciación a la lectura”. En: Molero de Cabeza, Lourdes *et al.*, **Enseñanza de la lengua materna**. Fundacite Zulia, Maracaibo (Venezuela), págs. 149-163.
- BRUZUAL, R. 2002. **Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna**. Astro Data, Maracaibo (Venezuela).
- COLOMER, T. 1996. “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En: Lomas, Carlos (comp.), **La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria**. Horsori, Barcelona (España).
- FERNÁNDEZ, M. 2001. **Una reflexión en torno a la inteligencia narrativa. Lineamientos técnicos para una propuesta didáctica**. Ponencia presentada en el I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena de Indias (Colombia).
- GÓMEZ VALLEJO, J. 2000. “Una esperanza para lo innovador”. **Xictli** No. 39: 5-22.
- IZQUIERDO, P. y DÍAZ, G. 1994. **Informaciones y muestras de literatura**. Salesiana, Caracas (Venezuela).
- LOMAS, C. y OSORO, A. 1996. “Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria (Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula)”. En: Lomas, Carlos (comp.), **La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria**. Horsori, Barcelona (España).
- MARTÍNEZ, M. C. 2001. **Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor**. Homo Sapiens, Cali (Colombia).
- MENDOZA DE CABRERA, N. y GUTIÉRREZ, W. 1997. **Expresión literaria**. Excelencia, Caracas (Venezuela).
- MENDOZA FILLOLA, A. 1996. “El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura”. **Signa** N° 5: 265-288.
- MORENO TORRES, M. y OTROS. 2001. **La lectura predictiva como estrategia para el desarrollo de la competencia narrativa en maestros en formación y estudiantes de educación Media**. Ponencia presentada en el I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena de Indias (Colombia).

- NUSSBAUM, L. 1996. "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación". En: Lomas, Carlos (comp.), **La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria**. Horsori, Barcelona (España).
- OSTRIA GONZÁLEZ, M. 2000. "La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren". **Cyber Humanitatis** No. 14: 34-52.
- PEÑA HURTADO, R. y YÉPEZ, L. 1994. **Lengua y literatura**. Discolar, Caracas (Venezuela).
- ROSENBLAT, Á. 1990. **La educación en Venezuela**. Monte Ávila, Caracas (Venezuela).
- SERRA, J. y OLLER, C. 2001. "Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria". En: López Rodríguez, F. (Dir.), **Comprensión lectora**. Graó, Barcelona (España), págs. 35-43.
- SOLÉ, I. 2001. "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?" En: López Rodríguez, F. (Dir.), **Comprensión lectora**. Graó, Barcelona (España), págs. 15-33.
- TRUNEANU, V.; GARCÍA, D. y DELGADO, Á. 2001. **Análisis psicolingüístico de los textos de iniciación a la lectura**. Ponencia presentada en el XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto (Venezuela).
- VILLAMIZAR, G. 1991. **La lectoescritura en el sistema escolar**. Laboratorio Educativo, Caracas (Venezuela).
- VILLANUEVA, M.; Inojosa, L.; Pita da Silva, M. y Hernández de Cabrera, B. 2002. **Manual de Castellano y Literatura**. Fedupel, Caracas (Venezuela).