



**TODOS MAESTROS Y TODOS APRENDICES:
La Literatura en la Formación de Profesores de E/LE tratada
como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza
y Formadora de Lectores**

**Diagnóstico y propuesta de innovación
en la Universidade Estadual de Ceará -Brasil**

Cleudene de Oliveira Aragão

Barcelona, 2006

TODOS MAESTROS Y TODOS APRENDICES:
La Literatura en la Formación de Profesores de E/LE tratada como
Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores

Diagnóstico y propuesta de innovación en la Universidade Estadual de Ceará -Brasil

Cleudene de Oliveira Aragão

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**TODOS MAESTROS Y TODOS APRENDICES:
La Literatura en la Formación de Profesores de E/LE tratada como
Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores**

Diagnóstico y propuesta de innovación en la Universidade Estadual de Ceará -Brasil

Tesis doctoral para optar al título de Doctora
por la Universitat de Barcelona

Cleudene de Oliveira Aragão

Director:
Dr. Antonio Mendoza Fillola
Universitat de Barcelona

Programa y Departamento de Entrada:
Poética del Verso y de la Prosa S.XX (Bienio 1998-2000)
Departamento de Filología Hispánica
Programa y Departamento de Lectura:
Enseñanza de lenguas y literatura
Departamento Didáctica de la Lengua y de la Literatura

Comecei pela poesia. Mas não era a escrita que eu saboreava. A escola é muitas vezes matadora do desejo de ler e escrever. Ao tornar o assunto literário em matéria escolar se matava aquilo que é mais vital na escrita literária: a capacidade de extasiar, de produzir encantamento.

Mia Couto

Enseñar literatura es enseñar a conocerse uno mismo,
a conocer el mundo, a practicar la tolerancia, a adquirir sabiduría.
Enseñar literatura es, en definitiva, enseñar a vivir.

Martínez Azorín

La Universidad está invitada a constituirse en un lugar realmente plural y dialógico,
un lugar donde a los estudiantes no se les enseña únicamente a leer textos
sino a comprender contextos.

McLaren

Cuando dejamos atrás nuestras ideas preconcebidas
y abandonamos el refugio de lo conocido
es cuando estamos en condiciones de cosechar nuevas experiencias.

Wolfgang Iser

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, debo agradecer a Dios que, a lo largo de mi vida, me ha dado todo lo que tengo.

En segundo puesto viene mi madre, Francisca Cleide de Oliveira Aragão, la mujer más guerrera, fuerte, bondadosa e inteligente que conozco. A ella debo la matrícula en el primer colegio, los primeros libros de literatura que me compraba en el centro de la ciudad, los primeros congresos, los primeros estímulos y, lo más importante, mi vida, que ella viene cuidando con toda dedicación desde que nací.

Después viene mi núcleo familiar, mi padre, Armando y mis hermanos Beninha e Pepê. Me han dado siempre todo el amor y el apoyo que necesité en mi vida, y durante el doctorado significaron siempre la fuerza necesaria para nunca desistir ni desanimar. Beninha es mi confidente y consejera y Pepê es un gran amigo. No puedo olvidar a mi cuñada, Vaneska, que ya es parte de la familia.

Esas cinco personas lo son todo en mi vida, son mi puerto, mi refugio, mi alegría. Sin ellas no habría llegado hasta aquí.

Ahora vienen los amigos. Los amigos que tuvieron que soportar mis charlas monotemáticas, mis lamentaciones o mis ausencias. Son muchos los que no aparecen aquí (y los guardo en el corazón), pero no podría dejar de mencionar a: Aldinha, Rubi, Vania, Angela, Inês, Eleuda, Fernando, Rosa y Nicolás (mis papas de Barcelona), Gláucia, Jairo, Sarah, Ana Lúcia, Nixon, Verônica, Anízio, Marilde, José Luis, Laura, Carmen, Xosé Neira Vilas, Isaac, mis alumnos y todos los que en Fortaleza y en Barcelona me acompañaron en algún momento de esa dura y placentera jornada.

Agradezco también a mis queridos profesores que de alguna manera me hicieron dedicar mi vida a esa actividad vocacional que conlleva vivir en constante revisión de nuestra práctica y de nuestros valores.

No podría haberlo hecho sin la generosa orientación del Dr. Antonio Mendoza. Tuve un director que actuó conmigo en todo momento como un guía y un consejero, y que tuvo mucha paciencia y consideración con las idas y venidas de ese trabajo, haciéndome creer siempre que lo conseguiría.

Agradezco a la Agencia Española de Cooperación Internacional por la beca que me permitió realizar mis estudios en la maravillosa ciudad de Barcelona y a los funcionarios del Institut Català de Cooperació Iberoamericana que me recibieron con mucha amabilidad. Y a los profesores y funcionarios de la Universitat de Barcelona que me atendieron con dedicación.

Debo agradecer también a todos los alumnos del Curso de Letras Portugués-Español que contribuyeron de alguna manera con ese trabajo, fuera contestando a los cuestionarios, debatiendo conmigo los temas, transcribiendo cintas de audio, dándome ideas y estímulo y sobre todo creyendo en mi labor de profesora investigadora.

También tengo que agradecer a los compañeros profesores del área de español del Curso de Letras, que comprendieron mi ausencia para seguir mis estudios y también contribuyeron contestando a cuestionarios o entrevistas, o permitiendo que les robara tiempo de sus clases para pedir que sus alumnos contestaran a los diversos instrumentos de investigación utilizados.

Agradezco a todos los que hacen la Universidade Estadual do Ceará, por dejarme investigar sobre sus debilidades y virtudes. Creí en la Universidad y seguiré creyendo en ella. Contaré con el apoyo de los que también creen para seguir haciendo de la UECE una Universidad justa, eficaz y, lo más importante, una UECE siempre humanista y humanitaria, en la que la literatura contribuya para la formación humana en plenitud de los futuros profesores de nuestro País.

INDICE

INDICE

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS.....	14
INTRODUCCIÓN.....	19
PARTE I: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	36
CAPÍTULO 1: DE LA NATURALEZA DEL FENÓMENO LITERARIO, LOS CAMINOS PARA SU ESTUDIO, AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA	37
1.1. La literatura: este objeto (todavía) no identificado	39
1.1.1. La experiencia estética del fenómeno literario.....	39
1.1.2. Un repaso por lo que conocemos como literatura	43
1.1.3. La peculiar comunicación literaria	48
1.1.4. Un discurso llamado literario	51
1.2. Orientaciones teóricas para el estudio y el análisis de la obra de arte literaria	52
1.2.1. La ‘Ciencia de la literatura’ y las ramas de los estudios literarios	52
1.2.2. Las distintas miradas o de los distintos ángulos en el estudio de la literatura	56
1.2.2.1. Estudio centrado en el emisor/escritor	58
1.2.2.2. Estudio centrado en el mensaje/ texto/ obra	60
1.2.2.3. Estudio centrado en el contexto	65
1.2.2.4. Estudio centrado en el código.....	67
1.2.2.5. Estudio centrado en el destinatario/lector	68
1.2.2.6. Estudio centrado en el sistema (integrador de todos los aspectos del esquema)	70
1.2.2.7. De la negación de la Deconstrucción al Pluralismo Crítico como opción unificadora	73
1.3. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas.....	75
1.3.1. Competencia Literaria: saberes, estrategias y conexiones de un universo de piezas interdependientes	76
1.3.2. Competencia Lectora: De un ejercicio de imaginación al placer de descubrir una o	

varias de las verdades del texto	79
1.3.3. Intertexto Lector: El jardín de los múltiples senderos entrecruzados	84
1.3.4. Cómo dejar de “enseñar” Literatura y pasar a su tratamiento didáctico como un juego de seducción	87

CAPÍTULO 2: POSIBILIDAD DE UN MODELO DE EDUCACIÓN LITERARIA EN LA UNIVERSIDAD PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE.. 93

2.1. ¿Cuáles son los elementos de un currículo de Letras para la formación de profesores de E/LE?	94
2.2. ¿Quiénes son los actores?: El profesor de literatura extranjera en la Universidad frente al desafío de formar a un futuro profesor de LE	98
2.3. ¿Para qué la educación literaria en la Universidad?: La literatura y su presunta triple personalidad como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y... ¿formadora de lectores?	107
2.4. ¿Qué concepción del fenómeno literario tenemos, qué enfoque para el tratamiento didáctico de la literatura debemos elegir y qué contenidos vamos a “enseñar”?	117
2.5. ¿Cómo acercarse a los textos literarios en la Universidad? ¿Qué metodología, métodos y actividades elegir?	123
2.6. ¿Qué cánones debemos seguir para la formación literaria en la Universidad?	131
2.6.1. ¿Qué dicen que es el canon?	133
2.6.2. ¿Qué canon debemos seguir para el tratamiento didáctico de la literatura?	140
2.7. ¿Hemos llegado a buen puerto? La evaluación del proceso de formación literaria de futuros profesores de E/LE	143
2.8. Nuevas fuentes de información para nuevas lecturas infinitas: el acceso a las nuevas tecnologías en el campo de la literatura como una herramienta para la formación literaria	145

PARTE II: METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....153

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN O LA BÚSQUEDA DE LAS DISTINTAS MIRADAS

3.1. Presupuestos teóricos de la investigación educativa y diseño de la presente investigación	156
3.2. Fases y desarrollo de la presente investigación	164

3.3.Universo de informantes contemplado e instrumentos utilizados para un diagnóstico sobre la enseñanza de las literaturas en lengua española en el Curso de Letras Portugués/Español	168
3.3.1. Las miradas de los estudiantes (antes, durante y después de la vivencia de formación literaria en las asignaturas de Literatura Española)	169
3.3.2. Las miradas de distintos profesionales (dentro y fuera de la Universidad)	170
3.3.3. Las miradas de los estudiantes sobre la posibilidad de un nuevo tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad	172

CAPÍTULO 4: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN O LA FORMACIÓN LITERARIA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL DE LA UECE

4.1. Las miradas de los estudiantes (antes, durante y después de la vivencia de formación literaria en las asignaturas de Literatura Española)	174
4.1.1. Encuesta 1 - Alumnos que aún no habían empezado las asignaturas de literatura .174	
4.1.2. Encuesta 2 - Alumnos que seguían en aquel momento alguna asignatura de literatura	196
4.1.3. Encuesta 3 - Alumnos que en aquel momento ya habían concluido las asignaturas de literatura española en la Universidad	217
4.2. Las miradas de distintos profesionales (dentro y fuera de la Universidad)	236
4.2.1. Encuesta 4 - Profesionales graduados en el Curso de Letras (Portugués/Español) de la Universidad	236
4.2.2. Entrevista - Profesora fundadora del actual modelo de asignaturas divididas por géneros	251
4.2.3. Encuesta 5 - Profesoras de Literatura Española e Hispanoamericana de la Universidad	257
4.3. Las miradas de los estudiantes sobre la posibilidad de un nuevo tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad	267
4.3.1. Encuesta 6 - Alumnos que seguían la asignatura de Literatura Española I (Poesía) en su intento de cambio	267
4.3.2. Redacción 1 - Alumnos que seguían la asignatura de Literatura Española II (Narrativa) en su intento de cambio	277

PARTE III: PROPUESTA DE TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA LITERATURA EN LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.....	285
CAPÍTULO 5 – REFELEXIONES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS DE CAMBIO SOBRE LA FORMACIÓN LITERARIA EN EL UNIVERSO ESTUDIADO	286
5.1. Reflexiones sobre los elementos del currículo de la Universidade Estadual do Ceará (UECE) a partir de los resultados obtenidos	287
5.1.1. El currículo universitario en la carrera de Letras de la UECE y los nuevos caminos que se nos presentan.....	287
5.1.2. ¿Qué sabemos sobre los profesores y los alumnos de Letras de la UECE de aquel entonces?	294
5.1.3. ¿La educación literaria en la UECE contemplaba la Literatura como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores?	296
5.1.4. ¿Qué concepción del fenómeno literario había, qué enfoque para el tratamiento didáctico de la literatura encontramos y qué contenidos se “enseñaba” en la UECE? ...	301
5.1.5. ¿Cómo se acercaban los alumnos a los textos literarios en la UECE? ¿Qué metodología, métodos y actividades se utilizaban?	303
5.1.6. ¿Qué cánones se seguía para la formación literaria en la UECE?	304
5.1.7. ¿Cómo se evaluaba el proceso de formación literaria de futuros profesores de E/LE en la UECE?	305
5.1.8. ¿Cómo era el acceso a las nuevas tecnologías en la UECE?	305
5.2. Primeras experiencias de cambio en el contexto de dos asignaturas de literatura española	305
5.2.1. Premisas básicas en la preparación de las asignaturas	306
5.2.2. Diseño de las asignaturas	308
5.2.2.1. La asignatura Literatura Española I – Poesía en lengua española	308
5.2.2.2. La asignatura Literatura Española II – Narrativa en lengua española	312
5.2.3. Lo que se ha conseguido en las asignaturas de Literatura Española I y Literatura Española II	316
 CAPÍTULO 6 - PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN LITERARIA EN LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	 322
6.1. La literatura como objeto de estudio	327
6.2. La literatura como recurso para la enseñanza	336

6.3. La literatura como formadora de lectores	340
CONCLUSIÓN	346
BIBLIOGRAFÍA	356
APÉNDICES	377
1. LEY DE IMPLANTACIÓN DEL ESPAÑOL EN LAS ESCUELAS DE BRASIL	378
2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	381
2.1. Las miradas de los estudiantes (antes, durante y después de la vivencia de formación literaria en las asignaturas de Literatura Española)	382
2.1.1. Encuesta 1 - Alumnos que aún no habían empezado las asignaturas de literatura	383
2.1.2. Encuesta 2 - Alumnos que seguían en aquel momento alguna asignatura de literatura	394
2.1.3. Encuesta 3 - Alumnos que en aquel momento ya habían concluido las asignaturas de literatura española en la Universidad	408
2.2. Las miradas de distintos profesionales (dentro y fuera de la Universidad)	422
2.2.1. Encuesta 4 - Profesionales graduados en el Curso de Letras (Portugués/Español) de la Universidad	423
2.2.2. Entrevista - Profesora fundadora del actual modelo de asignaturas divididas por géneros	440
2.2.3. Encuesta 5 - Profesoras de Literatura Española e Hispanoamericana de la Universidad	455
2.2.3.1. Informante 1	456
2.2.3.2. Informante 2.....	460
2.2.3.3. Informante 3 – La investigadora.....	464
2.3. Las miradas de los estudiantes sobre la experiencia piloto de un nuevo tratamiento didáctico de la literatura	468
2.3.1. Encuesta 6 - Alumnos que seguían la asignatura de Literatura Española I (Poesía)	469
2.3.2. Redacción 1 - Alumnos que seguían la asignatura de Literatura Española II	

(Narrativa) y participaron del Minicurso sobre Don Quijote	482
3. MATERIAL DE LAS ASIGNATURAS DE LA “EXPERIENCIA PILOTO”	486
3.1. Cronogramas de las asignaturas	487
3.1.1. Literatura Española I - Poesía en lengua española	488
3.1.2. Literatura Española II - Narrativa en lengua española	490
3.2. Materiales del Minicurso sobre Don Quijote en la Semana del Lenguaje.....	493
3.2.1. Programa del minicurso	494
3.2.2. Planes de clase sobre Don Quijote y su versión adaptada para niños.....	496
3.2.3. Fotos del minicurso	501
4. EXTRACTOS DEL NUEVO PROYECTO PEDAGÓGICO DEL CURSO DE LETRAS DE LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	506
4.1. Extracto 1	507
4.2. Extracto 2	544

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: Currículo antiguo del curso de letras portugués/español	27
Tabla 2: Los niveles de los estudios literarios en Secundaria y en la Universidad según Biard y Denis.....	124
Tabla 3: Niveles de lectura posibles para el estudio de textos literarios en la Universidad, según Biard y Denis.....	126
Tabla 4: Cuestiones acerca de las creencias sobre la literatura (E1).....	176
Tabla 5: Lista de autores preferidos por los alumnos entrevistados (E1).....	179
Tabla 6: Lista de obras preferidas por los alumnos entrevistados (E1).....	180
Tabla 7: Cuestiones acerca de las creencias sobre la literatura (E2).....	198
Tabla 8: Lista de autores preferidos por los alumnos entrevistados (E2).....	200
Tabla 9: Lista de obras preferidas por los alumnos entrevistados (E2).....	201
Tabla 10: Nivel de preparación de los alumnos para diversas competencias profesionales relacionadas a la literatura (E2).....	215
Tabla 11: Cuestiones acerca de las creencias sobre la literatura (E3).....	219
Tabla 12: lista de autores preferidos por los alumnos entrevistados (E3).....	221
Tabla 13: Lista de obras preferidas por los alumnos entrevistados (E3).....	223
Tabla 14: Nivel de preparación de los alumnos para diversas competencias profesionales relacionadas a la literatura (E3).....	233
Tabla 15: Cuestiones acerca de las creencias sobre la literatura (E4).....	238
Tabla 16: Lista de autores preferidos por los alumnos entrevistados (E4).....	240
Tabla 17: Lista de obras preferidas por los alumnos entrevistados (E4).....	241
Tabla 18: Nivel de preparación de los egresos para diversas competencias profesionales relacionadas a la literatura (E4).....	247
Tabla 19: Porque los alumnos dicen que el contenido enseñado en las asignaturas de literatura es adecuado (E6).....	268
Tabla 20: Porque los alumnos dicen que el contenido enseñado en las asignaturas de literatura no es adecuado (E6).....	269
Tabla 21: ¿Qué les gustaría a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? (E6).....	270
Tabla 22: Puntos positivos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura	

(E6).....	271
Tabla 23: Puntos negativos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E6).....	272
Tabla 24: Actividades preferidas de los alumnos en las clases de literatura (E6).....	275
Tabla 25: Actividades que menos gustan a los alumnos en las clases de literatura (E6).....	275
Tabla 26: Sugerencias de los alumnos para mejorar el enfoque y metodología de las asignaturas de literatura en lengua española (E6).....	276
Tabla 27: Asignaturas del Núcleo de Ciencias del Lenguaje	290
Tabla 28: Asignaturas del Núcleo de Estudios Literarios	291
Tabla 29: Asignaturas del Núcleo de Lenguas Clásicas	291
Tabla 30: Asignaturas del Núcleo de Formación Profesional	291
Tabla 31: Total de créditos de los demás núcleos	294

FIGURAS

Figura 1: La comunicación literaria frente a la comunicación normal según Widdowson.....	49
Figura 2: Las ramas de los estudios literarios según Villanueva.....	53
Figura 3: Focos en que se centra el estudio de la literatura según la investigadora	58
Figura 4: Elementos funcionales de la literatura según Even-Zohar.....	72
Figura 5: Objetivos de la educación literaria en la escuela según Mendoza	109
Figura 6: Géneros preferidos de los alumnos (E1).....	178
Figura 7: Razones por las que eligió el curso de Letras (E1).....	182
Figura 8: Razones por las que eligió estudiar la lengua española (E1).....	183
Figura 9: Conocimiento del plan de estudios del curso de Letras (E1).....	184
Figura 10: ¿El conocimiento previo sobre otras literaturas ayuda a leer las literaturas hispánicas? (E1).....	184
Figura 11: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a leer las literaturas hispánicas (E1).....	185
Figura 12: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo no ayuda a leer las literaturas hispánicas (E1).....	186
Figura 13: ¿El conocimiento previo sobre otras literaturas ayuda a estudiar las literaturas hispánicas? (E1).....	186

Figura 14: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a estudiar las literaturas hispánicas (E1).....	187
Figura 15: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo no ayuda a estudiar las literaturas hispánicas (E1).....	188
Figura 16: ¿Qué les gustaría a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura española? (E1).....	188
Figura 17: ¿Cómo les gustaría a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? (E1).....	190
Figura 18: Lo que los alumnos creen que aprenderán en las asignaturas de literatura (E1)...	191
Figura 19: ¿Los alumnos creen que las asignaturas de literatura les prepararán adecuadamente para la enseñanza? (E1).....	192
Figura 20: Razones por las que los alumnos creen que las asignaturas de literatura les prepararán adecuadamente para la enseñanza (E1).....	192
Figura 21: Razones por las que los alumnos creen que las asignaturas de literatura NO les prepararán adecuadamente para la enseñanza (E1).....	193
Figura 22: ¿Los alumnos creen que encontrarán el material necesario para sus estudios en la biblioteca de su centro? (E1).....	193
Figura 23: ¿Los alumnos creen que las asignaturas del Bachillerato les prepararon adecuadamente para la carrera? (E1).....	194
Figura 24: Porque los alumnos creen que las asignaturas del Bachillerato les prepararon adecuadamente para la carrera (E1).....	194
Figura 25: Porque los alumnos creen que las asignaturas del Bachillerato NO les prepararon adecuadamente para la carrera (E1)	195
Figura 26: Sugerencias de los alumnos para mejorar el enfoque y la metodología de las asignaturas de literatura en lengua española (E1).....	196
Figura 27: Géneros preferidos de los alumnos (E2).....	200
Figura 28: Razones por las que eligió el curso de Letras (E2).....	202
Figura 29: Razones por las que eligió estudiar la lengua española (E2).....	203
Figura 30: Razones por las que creen que el plan de estudios no es adecuado (E2).....	204
Figura 31: Razones por las que creen que el plan de estudios sí es adecuado (E2).....	204
Figura 32: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a leer las literaturas hispánicas (E2).....	205
Figura 33: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a estudiar las literaturas hispánicas (E2).....	206

Figura 34: Lo que los alumnos dicen que les enseñaron en las asignaturas de literatura (E2).....	206
Figura 35: Lo que los alumnos dicen que aprendieron en las asignaturas de literatura (E2).....	207
Figura 36: Porque los alumnos dicen que el contenido enseñado en las asignaturas de literatura es adecuado (E2).....	208
Figura 37: ¿Qué les gustaría a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? (E2).....	209
Figura 38: Puntos positivos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E2).....	209
Figura 39: Puntos negativos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E2).....	210
Figura 40: Materiales que los alumnos afirman que fueron utilizados en las asignaturas de literatura (E2).....	211
Figura 41: ¿Por qué creen los alumnos que los materiales utilizados en las asignaturas de literatura son adecuados (E2).....	212
Figura 42: ¿Por qué creen los alumnos que los materiales utilizados en las asignaturas de literatura NO son adecuados (E2).....	212
Figura 43: Actividades preferidas de los alumnos en las clases de literatura (E2).....	213
Figura 44: El porqué de las actividades preferidas de los alumnos en las clases de literatura (E2).....	213
Figura 45: Actividades que menos gustan a los alumnos en las clases de literatura (E2).....	214
Figura 46: El porqué les gusta menos a los alumnos determinadas actividades de las clases de literatura (E2).....	214
Figura 47: Sugerencias de los alumnos para mejorar el enfoque y la metodología de las asignaturas de literatura en lengua española (E2).....	217
Figura 48: Géneros preferidos de los alumnos (E3).....	221
Figura 49: Razones por las que eligió el curso de LETRAS (E3).....	224
Figura 50: Razones por las que eligió estudiar la lengua española (E3).....	224
Figura 51: Razones por las que creen que el plan de estudios no es adecuado (E3).....	225
Figura 52: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a leer las literaturas hispánicas (E3).....	225
Figura 53: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a estudiar	

las literaturas hispánicas (E3).....	226
Figura 54: Lo que los alumnos dicen que les enseñaron en las asignaturas de literatura (E3).....	226
Figura 55: Lo que los alumnos dicen que aprendieron en las asignaturas de literatura (E3)....	227
Figura 56: Porque los alumnos dicen que el contenido enseñado en las asignaturas de literatura es adecuado (E3).....	228
Figura 57: ¿Qué les hubiera gustado a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? (E3).....	229
Figura 58: Puntos positivos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E3).....	229
Figura 59: Puntos negativos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E3).....	230
Figura 60: Materiales que los alumnos afirman que fueron utilizados en las asignaturas de literatura (E3).....	230
Figura 61: Actividades preferidas de los alumnos en las clases de literatura (E3).....	231
Figura 62: Actividades que menos gustan a los alumnos en las clases de literatura (E3).....	232
Figura 63: El porqué les gusta menos a los alumnos determinadas actividades de las clases de literatura (E3).....	232
Figura 64: Sugerencias de los alumnos para mejorar el enfoque y la metodología de las asignaturas de literatura en lengua española (E3).....	235
Figura 65: Géneros preferidos de los alumnos (E4).....	239
Figura 66: Lo que los alumnos dicen que les enseñaron en las asignaturas de literatura (E4).....	243
Figura 67: Lo que los alumnos dicen que aprendieron en las asignaturas de literatura (E4).....	244
Figura 68: ¿El contenido presentado era adecuado? (E6).....	268
Figura 69: ¿La metodología utilizada era adecuada? (E6).....	271
Figura 70: Materiales que los alumnos afirman que fueron utilizados en las asignaturas de literatura (E6).....	273
Figura 71: ¿El material utilizado era adecuado? (E6).....	274
Figura 72: Propuesta de modelo de educación literaria en la universidad según la investigadora.....	326

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Quisimos empezar ese trabajo con una pequeña discusión sobre la situación de la enseñanza del español en Brasil y en el Estado de Ceará.¹ Es sabido que el interés por el español crece en Brasil de manera muy señalada, tal como lo podemos observar todos lo que estamos directamente relacionados con la enseñanza, y como también lo confirma Moreno Fernández, en su importante y lúcido panorama sobre el español en Brasil:

La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos, por citar sólo algunas de las principales áreas implicadas. (2005: 18-19)

El autor atribuye el crecimiento del español en Brasil a un campo fértil que profesores e hispanistas ya habían preparado con su labor constante y al advenimiento de algunos factores que se habrían beneficiado de esa preparación: "... la creación de Mercosur, el mercado común de los países del sur de América, en 1991; la aparición de grandes empresas de origen español y de estrechos lazos comerciales con España, sobre todo a partir de 1996, y el peso de la cultura hispana en general..." (Moreno Fernández, 2005: 19).

También nosotros acompañamos, en su momento, la creación del Mercosur y recordamos, en los congresos de profesores realizados en aquella época, la gran euforia que se

¹ Esbozamos aquí algunas cuestiones, basándonos sobre todo en el famoso artículo: MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): "El español en Brasil", en SEDYCIAS, J. (org.) (2005): *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial. Série Estratégias de Ensino, I. Pero sugerimos que se profundice sobre el tema a través de la lectura de la obra entera, escrita por varios profesores e investigadores que actúan en la enseñanza del español en Brasil.

vivía y los diversos augurios de progreso del español, a causa del Mercado Común que, según creíamos en aquellos instantes de esperanza, propiciaría la soñada hermandad entre los pueblos de América. Muchos autores creen que el nacimiento del Mercosur transformó la realidad del español en Brasil, pero nosotros que vivimos en el Brasil que sale poco en la televisión, no lo vemos de una manera tan espectacular.

Suponemos que en los estados del Sur, que tienen fronteras con países hispanohablantes y en los del Sureste, que concentran la producción del mercado editorial brasileño y la distribución de los libros extranjeros, además de contar con las grandes instituciones de fomento a la lengua española, se haya dado este *boom* del español a raíz de la creación del Mercosur. Para nosotros de Ceará, que estamos a miles de kilómetros de cualquiera frontera, o que esperamos dos meses por un libro encargado en São Paulo, sin embargo, el Mercosur no pasó de noticia en los periódicos, así como creemos que los brasileños también seguimos analfabetos en cuestiones de Latinoamérica y doctores en cuestiones de Estados Unidos y Europa. De todas formas profesores e hispanistas siguen discutiendo sobre las posibilidades que puede ofrecer el Mercosur y todavía se realizan congresos con vistas a promover el acercamiento cultural entre nuestros pueblos.

En Ceará también observamos un *boom* de la enseñanza del español, pero no creemos que por cuestiones como Mercosur o empresas españolas, sino a través del creciente interés por la cultura hispana en general, uno de los factores mencionados por Moreno Fernández en su estudio. No tuvimos todavía una investigación (que ya se hace imprescindible y urgente) sobre ese tema a fin de mensurar y comprender los cambios ocurridos en el panorama cearense de la enseñanza del español en los últimos diez años. Apriorísticamente percibimos algunas transformaciones significativas: algunas academias que en Ceará se

dedicaban exclusivamente al inglés, ya no pudieron prescindir del español, debido a la demanda por cursos; la creación de librerías especializadas en la enseñanza de lenguas o la creación de secciones dedicadas al español; el crecimiento de los títulos disponibles en el mercado cearense, en contraposición a los tiempos en que pedíamos a los viajeros que nos trajeran gramáticas y diccionarios y en que todos los pocos cursos de la ciudad utilizaban el mismo método “prehistórico”; la publicación de títulos sobre la Lengua Española producidos por autores cearenses; la implantación del español en algunas escuelas de la red pública del Estado; el crecimiento del número de escuelas privadas que ofrecen la lengua española, incluso desde la Enseñanza Básica; la creación de cursos de postgrado que contemplan a la enseñanza de la lengua española; y otros elementos que sería fundamental averiguar.

La enseñanza del español en Brasil se rige por la Ley 9394/96, de Directrices y Bases para la Educación Brasileña², pero recientemente ha habido un cambio significativo para la propagación del español: el 05 de agosto del 2005, el Presidente Luís Inácio Lula da Silva promulgó la Ley n° 11.161, que “Dispõe sobre o ensino da língua espanhola”³, y que determina que el español sea ofrecido obligatoriamente por la escuela en toda la Enseñanza Secundaria, en el horario normal de clases de los alumnos, y ofrecida opcionalmente en la Enseñanza Primaria. La Ley determina que ha de estar completamente implantada dentro de cinco años, a partir de la fecha de promulgación.

Aunque esa Ley represente motivos de júbilo para los que trabajamos con la lengua española, no deja de traer consigo motivos de gran preocupación. Estamos conscientes

² Sobre la Lengua Extranjera en la Enseñanza Primaria: “En la parte diversificada del currículo será incluida obligatoriamente, a partir de la quinta serie, la enseñanza de, por lo menos, una lengua extranjera moderna, cuya elección quedará a cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades de la institución” (art. 26, § 5º). Sobre la Lengua Extranjera en la Enseñanza Secundaria: “... será incluida una lengua extranjera moderna, como disciplina obligatoria, escogida por la comunidad escolar, y una segunda, con carácter optativo, dentro de las posibilidades de la institución.” (art. 36, III). (Apud Moreno Fernández, 2005: 22)

³ Reproducimos en los apéndices el Diário Oficial da União (equivalente al B.O.E) con la versión integral de la Ley, pp.382-384.

de que los profesores que están a disposición muchas veces no se encuentran preparados lo suficiente y de que, además de ello, faltarán mucho profesores para esas plazas. Otra preocupación es la manera como cada Estado tratará de implantar la Ley durante el plazo que tiene, ya que tememos que se haga inadvertidamente y sin la debida planificación o preparación de currículos y de profesionales para concretarlos. Este es otro tema que exige urgentemente la atención de todos los que cuidamos de la formación de profesores, ya que “...a fecha de hoy, la oferta pública de español es claramente insuficiente, principalmente por la falta de medios técnicos, de apoyo bibliográfico y de profesorado cualificado.” (Moreno Fernández, 2005: 24).

En ese sentido las Universidades⁴ han de estar preparadas para asumir el papel que les cabe: preparar sus formadores para que afronten la tarea de preparar debidamente a los futuros profesores de español de los jóvenes brasileños. El futuro del español en Brasil y en Ceará está, en gran medida, determinado por la formación en la Universidad de profesores más conscientes, preocupados por su desarrollo profesional y por el crecimiento de sus alumnos. Sin embargo, cabe aquí una reflexión dolorosa:

¡Qué ocupadas están las universidades en enseñar retórica, dialéctica y lógica, todas artes para saber decir bien! Y ¡Qué cosa tan culpable es que no haya cátedras de saber hacer bien, y dónde se enseñe! Los maestros (según esto) enseñan lo que no saben, y los discípulos aprenden lo que no les importa y así nadie hace lo que había de hacer, y el tiempo mejor se pasa quejoso y mal gastado... Pocos son los que hoy estudian por sí y por la razón...⁵

⁴ “Actualmente la tarea de formación de profesores recae principalmente en las universidades. Existen en Brasil 26 universidades públicas y 24 privadas que ofrecen licenciaturas en español. También son 24 las universidades públicas que ofrecen posgrado en Letras o Lingüística, con la posibilidad de defender tesis o tesis doctorales sobre temas de Lengua Española o Literatura Española o Hispanoamericana; este tipo de posgrado es ofrecido por 6 universidades privadas. Por el momento, tan sólo las universidades de São Paulo y de Rio de Janeiro ofrecen un posgrado específicamente en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana.” (Moreno Fernández, 2005: 30)

⁵ Quevedo, Francisco de. *La cuna y la sepultura*, en *Obra Completa* (edición de F. Buendía), Ed. Aguilar, Madrid, 1966, 6 ed., Vol.i, p.1209 (Apud Bastons I Vivanco, C. et al., 1993).

La cita anterior demuestra nuestro interés por introducir en ese trabajo una reflexión sobre las universidades. No somos tan pesimistas ni agrios como Quevedo, pero creemos que las universidades tienen que reflexionar sobre su nuevo papel en la sociedad de hoy⁶. Desafortunadamente sabemos que hay contextos universitarios en los que el texto de Quevedo es dolorosamente actual. Podríamos mencionar, en el caso de la formación literaria en la Universidad, el caso real de una profesora brasileña (eso hace escasos diez años y fuimos testigo de ello) que pedía a sus alumnos universitarios que contestaran una ficha de lectura, en la asignatura en la que supuestamente “estudiaban” el escritor brasileño Machado de Assis, con datos como: ¿dónde nació?, ¿cuál fue su formación?, ¿qué dice el texto sobre tal cosa?... Y además de ese ejemplo brasileño, ¿qué decir de la “industria” española de los apuntes?

Sin embargo sabemos que las Universidades no fueron pensadas para actuar así⁷.

En el caso de Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña establece para la Educación Superior la tarea de formar profesionales competentes⁸, que sean además

⁶ Para profundizar esa cuestión recomendamos el capítulo “Problemáticas de la Universidad de Fin de Siglo”, en Benedito Antolí, V. et al., *La formación universitaria a debate*; Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario. pp. 17-39.

⁷ Sobre las funciones de la Universidad dice Benedito Antolí, V. et al., op. cit. p 56: “la universidad ha de preparar para un mundo cambiante y en permanente evolución; para ayudar a conseguir una ocupación profesional a sus alumnos, ocupación que seguramente no le durará toda la vida, sino que podrá variar a lo largo de la trayectoria profesional y laboral de los universitarios; para incorporar a los alumnos a una sociedad adulta desde una perspectiva crítica y tolerante hacia las diferencias; para formarse como persona autónoma y responsable; para asumir una serie de conocimientos y de habilidades científicas, técnicas, artísticas y profesionales; para conseguir una madurez personal, intelectual y ética.”

⁸ Según el Artículo 43 del Capítulo IV de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña, que trata de la Educación Superior, tal educación tiene por finalidad: **I** - estimular la creación cultural y el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo; **II** - formar diplomados en las diferentes áreas de conocimientos, aptos para la inserción en sectores profesionales y para la participación en el desarrollo de la sociedad brasileña, y colaborar en su formación continuada; **III** - incentivar el trabajo de investigación científica, visando el desarrollo de la ciencia y de la tecnología y de la creación y difusión de la cultura, y, de ese modo, desarrollar el entendimiento del hombre y del medio en el que vive; **IV** - promover la divulgación de conocimientos culturales, científicos y técnicos que constituyen patrimonio de la humanidad y comunicar el saber a través de la enseñanza, de publicaciones o de otras formas de comunicación; **V** - suscitar el deseo permanente de perfeccionamiento cultural y profesional y posibilitar la correspondiente concretización, integrando los conocimientos que se van adquiriendo en una estructura intelectual sistematizadora del conocimiento de cada generación; **VI** - estimular el conocimiento de los problemas del mundo presente, en particular los nacionales y regionales, prestar servicios especializados a la comunidad y establecer con ésta una relación de reciprocidad; **VI** - promover la extensión, abierta a la participación de la población, visando a la difusión de las conquistas y beneficios resultantes de la creación cultural y de la investigación científica y tecnológica generadas en la institución.

ciudadanos conscientes, en constante relación con la comunidad y comunicándole a esa todos sus avances, a fin de construir una sociedad brasileña más justa.

Están a nuestra disposición las Leyes, los Diseños Curriculares, los Proyectos Pedagógicos, los enfoques, los métodos, las actividades... pero no los utilizaremos debidamente en la educación de individuos más comprometidos con su propia formación, con su futuro profesional y el crecimiento de su Nación si, por nuestro turno, no reflexionamos los profesores (y sobre todo los formadores de profesores) sobre aspectos epistemológicos, sociales y pedagógicos de nuestra práctica. En ese sentido, esa tesis representa para nosotros un gran ejercicio de reflexión sobre la realidad en la que vivimos y de la que también somos responsables en la Universidade Estadual do Ceará.

La Universidade Estadual do Ceará tiene cerca de 30 años de creación como Universidad, pero su trayectoria empezó desde hace más de 50 años. En el principio fue la Faculdade Católica de Filosofia do Ceará y luego Universidade do Ceará, pero en 1975, recibió su nombre y naturaleza actuales. El curso de Letras⁹ existía desde sus comienzos, pero a partir de la creación de la Universidad, pasó a integrar el Centro de Humanidades.

Una de las cuestiones más importantes de ese estudio es la que dice respecto al plan de estudios del Curso de Letras. En los años 70, el curso ofrecía cuatro habilitaciones: licenciatura en lengua portuguesa, licenciatura en lengua portuguesa y latina, licenciatura en lengua portuguesa y lengua extranjera moderna y licenciatura en lengua extranjera moderna, además de muchas asignaturas optativas para as distintas habilitaciones. A partir de 1976, ya

⁹ Todas las informaciones presentadas aquí sobre el Curso de Letras, su Plan de Estudios y su Estructura fueron sacadas del nuevo Proyecto Pedagógico del Curso y aparecen con más detalle en los apéndices. WIESER, H. P., ARAÚJO, V.L.S. (Orgs.) (2005): *Projeto pedagógico do Curso de Letras*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. Versión Impresa. 120p. Esta versión, sin embargo, sigue sufriendo ajustes.

no existía la habilitación en lengua latina y respectiva literatura. Las asignaturas optativas desaparecieron y se adoptó un sistema mucho más rígido, compuesto solamente por asignaturas obligatorias con muchos prerrequisitos, diseñándose con ese modelo una estructura muy parecida a la actual, con las siguientes habilitaciones: Portugués y Literatura; Portugués y Español; Portugués e Inglés; Portugués y Francés. En esa versión del Curso (todavía vigente y que se mantendrá por algunos semestres hasta que la concluyan los alumnos que están a medio camino) se formaban únicamente licenciados.

En estos momentos vivimos la fase de implantación y ajustes del nuevo Proyecto Pedagógico del Curso de Letras¹⁰ (ya hay tres semestres en pleno funcionamiento), fruto de mucha discusión desde el año 2000 hasta el 2005, año de la versión definitiva, y de la labor incansable de un grupo de profesores que recogieron las aportaciones del colegiado y las sistematizaron. Hasta que se introduzca completamente el nuevo currículo, seguimos ofertando las asignaturas del currículo anterior, con lo cual tenemos vigentes dos planes de estudio distintos. Creemos, de acuerdo con Pérez Serrano, que se nos presenta una gran oportunidad para realizar cambios significativos en nuestra realidad: “La experimentación curricular puede constituir una ocasión privilegiada para romper el individualismo y fomentar el trabajo en equipo en busca de soluciones comunes a los problemas surgidos en la práctica educativa.” (1990:187).

Sobre la misión del Curso de Letras, reflexionan los profesores en el nuevo Proyecto Pedagógico: “Insertado en una universidad que históricamente viene priorizando la formación de profesionales dirigidos al magisterio, en sus estudios de graduación, el curso de LETRAS viene compartiendo los mismos anhelos, cuyos objetivos vienen siendo la

¹⁰ Del que hablamos con más detalle en el capítulo 5 y del que aparecen algunos extractos en los apéndices.

formulación de nuevas propuestas educacionales con el fin de solucionar las graves cuestiones relativas a la escuela pública y privada, así como el afrontamiento de los desafíos decurrentes de la necesidad de llevar a las demás regiones el desarrollo del Estado de Ceará y de formar profesionales competentes para atender a las demandas del mercado de trabajo” (Wieser, H. P., Araújo, V.L.S., 2005: 3).

El curso de Letras con habilitación en Portugués y Español, en su versión antigua, que es objeto de la presente investigación, cuenta con un total de 190 créditos distribuidos según la siguiente estructura: 23 asignaturas en el Núcleo Común (92 créditos); 14 asignaturas (56 créditos) en el Núcleo de Lengua Española (la asignatura de Estructura Básica de la Lengua Española equivale a dos asignaturas, porque tiene 08 créditos); 04 asignaturas pedagógicas (16 créditos) en la parte de formación específica para el licenciado; y las prácticas de enseñanza en Lengua Portuguesa y en Lengua Española. Lo podemos observar en el plan de estudios vigente en el momento de la investigación (al que se refirieron los estudiantes entrevistados), con sus respectivas asignaturas:

Tabla 1: Currículo Antiguo del Curso de Letras Portugués/Español

NÚCLEO COMÚN	LENGUA ESPAÑOLA	ASIGNATURAS DE LICENCIATURA
Estilística	Estructura Básica de la LE	Psicología de la Adolescencia
Estructura del Vocablo	Gramática Funcional I de la LE	Psicología del Aprendizaje
Filología Portuguesa I	Gramática Funcional II de la LE	Didáctica General
Filología Románica	Sistematización de la LE	Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza en los niveles Fundamental y Medio
Teorías del Conocimiento	Producción Textual I de la LE	Práctica de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa (PELP) I
Fonología del Portugués	Historia de la Literatura Española	Práctica de la Enseñanza de la Lengua Española (PELE) I
Fundamentos Lingüísticos	Lingüística Aplicada I – LE	Práctica de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa (PELP) II
Lengua Latina I	Producción textual II de la LE	Práctica de la Enseñanza de la Lengua Española (PELE) II
Lengua Latina II	Literatura Española I – LE	
Lengua Latina III	Lingüística Aplicada II – LE	
Literatura Brasileña I	Literatura Española II – LE	
Literatura Brasileña II	Literatura Española III – LE	
Literatura Brasileña III	13. Investigación y Producción en Lengua o Literatura Española	
Literatura Portuguesa I		
Literatura Portuguesa II		
Metodología del Trabajo Científico		
Teoría de la Literatura I		
Producción Textual I		
Producción Textual II		

Semántica Sintaxis I Sintaxis II Teoría de la Literatura II		
--	--	--

Para determinar el tema de esa investigación, partimos inicialmente de las observaciones de la investigadora sobre la realidad del Curso de Letras Portugués-Español de la Universidade Estadual do Ceará. Basada únicamente en nuestra experiencia como antigua alumna y profesora en el Curso, descubrimos muchos problemas para los que nos gustaría buscar soluciones posibles, ya que intuíamos que la realidad en la que vivíamos nos ofrecía el material necesario para muchas investigaciones.

Las inquietudes que dieron pistas para el diseño de ese trabajo de investigación nacieron de un análisis previo del universo investigado, que hicimos considerándolo desde el punto de vista de uno de los actores de la realidad que estudiamos y reflexionando sobre los principales objetivos, según nuestra propia opinión, de los estudiantes de la carrera de Filología Española:

1. Aprender “contenidos” lingüísticos (de España y Latinoamérica);
2. Llegar a ser proficiente en la lengua española;
3. Conocer los usos pragmáticos de la lengua meta;
4. Aprender “contenidos” literarios (de España y Latinoamérica);
5. Prepararse para el tratamiento didáctico de la literatura en el aula;
6. Llegar a ser un lector competente (sobre todo en lengua española);
7. Aprender “contenidos” culturales (de España y Latinoamérica);
8. Obtener un título académico.

De la experiencia que teníamos antes de la investigación y que la motivó, como egresa del mismo curso en el que ahora asumimos el papel de profesora, y que vimos que la opinión de los alumnos refuerza en algunos aspectos, podríamos elaborar algunas hipótesis sobre el hecho de que apenas se conseguían algunos de los puntos mencionados arriba y que algunos de ellos, aún en estos días, son solamente una utopía entre nosotros, tal como describimos a continuación.

De hecho, los alumnos de la carrera aprendían algunos o, en cualquier caso, muchos “contenidos” lingüísticos, pero ello no significaba necesariamente que llegaban a ser proficientes en la lengua española, dura realidad de la que tenían prueba cabal profesores y alumnos a la hora de enfrentarse a las prácticas de enseñanza en la lengua extranjera, ocasión cuando se descubría, o ya no cabía dudas, de que la gran mayoría de los alumnos que estaba concluyendo el curso no tenía un nivel satisfactorio en las destrezas productivas (producción oral y escrita) y que a alguno le costaban incluso las receptivas (recepción auditiva y lectora). La mayoría desconocía los usos pragmáticos de la lengua española, o si los llegó a conocer, tenía dificultades en identificar las situaciones y en hacer el cambio de registro cuando necesario. Problemas que lamentamos que sigan apareciendo en la actualidad. Afortunadamente, había casos de alumnos que sí adquirieron alto nivel de competencia lingüística, y aquí cabría nueva investigación para analizar a qué factores se debía que unos no lo lograran y otros por su parte sí llegaran a ser hablantes proficientes.

Es cierto que los alumnos “recibían” muchos “contenidos” literarios a lo largo de su formación en Filología, y que estaban aptos a hablar sobre la vida y las fechas determinantes en la carrera de los autores españoles y de algunos latinoamericanos, mientras no las olvidaban, y que algunos podían incluso aventurarse en sencillos ejercicios de crítica

literaria, pero pocos (y afortunadamente los había, aunque a veces por talento propio) podían decir que habían profundizado esos conocimientos y habían llegado a ejercer una crítica sólida de los textos literarios. Pocos eran los que estaban preparados para, en sus futuras aulas de E/LE, afrontar el tratamiento didáctico de la literatura, conforme veremos reflejado en los instrumentos de investigación. Encontrábamos en algunas ocasiones excelentes alumnos que demostraban gran afinidad con los estudios literarios y fomentábamos su desarrollo, pero no podríamos decir que ésa era la regla general. Además, sólo una comunidad mínima de estudiantes diría que se formó un lector competente (sobre todo con relación a textos en lengua española) en ese contexto universitario, y si lo era, en general había alcanzado ese nivel de competencia lectora por otras vías o antes de ingresar en la carrera.

Los “contenidos” culturales sobre la lengua meta no estaban totalmente desatendidos en la carrera de Filología Española, y había profesores que les daban especial importancia, pero en general se obtenían de manera accesorio en las asignaturas del currículo, como actividades complementarias o como “adorno” de asignaturas poco atractivas. Algunas veces los profesores establecían relaciones entre la materia del momento y las manifestaciones artísticas y culturales presentadas.

Finalmente, sobre el título académico que obtenían, informamos que salían de ese Curso personas que estaban habilitadas por ley a enseñar “português e literaturas da língua portuguesa” y “espanhol e literaturas da língua espanhola” tal como rezaba el registro profesional, junto al Ministerio de Educación de Brasil¹¹.

¹¹ Concedido por la Coordinación del Servicio de Supervisión y Control de la Enseñanza, del MEC.

Hay, además, otros aspectos muy importantes para la configuración del contexto, sobre los cuales ya reflexionábamos en nuestro cotidiano y teníamos una opinión más o menos formada, que confirmaríamos o no a través de la investigación. Una de esas cuestiones tenía que ver con el **rol de la literatura en la vida de los alumnos** y sus creencias sobre la literatura en general, lo que nos hacía creer que lo que veíamos en las aulas era un reflejo de la falta de hábito lector de los alumnos y de la dura situación en la que afrontaban sus estudios literarios: falta de libros propios y en la biblioteca del centro, trabajo durante el día y clases por la noche, poco conocimiento de la lengua extranjera.

Otra cuestión relevante era la del **rol de la literatura en la formación anterior** del actual alumno de Letras. Por lo general sabíamos que este alumno venía de una historia escolar con poca o mal orientada experiencia lectora (lo que refleja el panorama general en Brasil¹²) y que la escuela de enseñanza secundaria, orientada por los manuales de literatura, prioriza la formación literaria de carácter historicista y sobre todo dirigida a los textos de la selectividad, con poca o nula preocupación por el fomento de las competencias literaria y lectora y del goce lector.

Sobre la **importancia de la literatura en el currículo de Letras**, notábamos que muchas asignaturas de literatura repetían métodos de la educación secundaria y apenas estimulaban la capacidad crítica y creativa del alumnos de Letras, además del hecho de que estaban todas aisladas, sin cualquier interrelación que favoreciera el aprovechamiento de saberes y habilidades cuando se daba la transición de una a otra. Lo que sigue ocurriendo en nuestros días.

¹² Por lo general las obras de la investigadora brasileña Marisa Lajolo revelan esta preocupación y presentan datos alarmantes sobre la falta de lectura en Brasil. Ejemplo: LAJOLO, M. (2002): *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.

Sobre la manera cómo se afrontaban cuestiones sobre **enfoque y metodología en las asignaturas de literatura**, lo que ya habíamos observado como alumna eran asignaturas con una metodología poco adecuada, centradas en el tratamiento historicista de la literatura, con escasas actividades de lectura del texto literario y, además, una completa ausencia de tratamiento del texto literario dirigido a la aplicación en el ámbito de E/LE.

Con relación a los **materiales didácticos utilizados y a los recursos tecnológicos para la enseñanza**, percibimos que lo que había eran materiales inadecuados, como la utilización de fragmentos de textos no contextualizados, con foco central sobre la historia de la literatura. Otro aspecto que dificultaba el acceso del alumno a nuevas maneras de aprender era la total inexistencia de materiales adicionales en la Biblioteca del Centro y la completa falta de recursos técnicos en la Universidad para la utilización de recursos multimedia que podrían innovar la dinámica de las clases. Nos preocupaba además el hecho de que por lo general no se utilizaran instrumentos para descubrir la **percepción del alumno sobre sus resultados de aprendizaje** obtenidos en las asignaturas, dificultad que sentíamos personalmente.

A la hora de diseñar ese trabajo, convertimos esas y otras inquietudes en justificativa para hacerlo, e intentamos convertirlo en preguntas e hipótesis de investigación que esperábamos descubrir y, quién sabe, en un futuro no demasiado lejano, y con la ayuda de todos los actores, resolver. El tema de la investigación, en sus inicios fue la **Funcionalidad de la Literatura en la formación de profesores de español como lengua extranjera**. Queríamos averiguar en qué medida la literatura contribuía a la formación de profesores de E/LE más preparados para la utilización de textos literarios en sus futuras clases. Aunque hayan habido algunos ajustes hasta llegar a la forma final de la tesis que ahora presentamos, el

objetivo principal siguió siendo el mismo: averiguar si la Universidade Estadual do Ceará, en su Curso de Letras para la formación de profesores de E/LE, trataba didácticamente la literatura como **Objeto de Estudio**, como **Recurso para la Enseñanza** y como **Formadora de Lectores**, proporcionando así a los alumnos del Curso de Portugués y Español una formación literaria adecuada para prepararles para el futuro ejercicio de su profesión.

Los objetivos específicos, en líneas generales, fueron: comprender, a través de las teorías de base, cómo debería ser el tratamiento didáctico de la literatura; descubrir, con la ayuda de las aportaciones teóricas sobre la investigación-acción y con la utilización de diversos instrumentos, cómo era la enseñanza de la literatura en el universo que queríamos estudiar, la Universidad Estadual do Ceará; y, finalmente, reflexionar sobre cómo podría llegar a ser la formación literaria en la Universidad, haciendo algunos intentos de cambio y proponiendo un modelo de actuación. Cada uno de esos objetivos generó una parte de la tesis.

En la Parte I, llamada de MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN, desarrollamos el Capítulo 1, en el que estudiamos los trabajos de diversos teóricos sobre la naturaleza del fenómeno literario, y sobre la dificultad de determinar los límites y caracteres de la *literariedad*. En ese capítulo también buscamos conocer y recorrer los distintos caminos y orientaciones teóricas para el estudio y análisis de la obra de arte literaria, y tratamos de comprender cómo se da y cómo se potencia el desarrollo de la competencia literaria, de la competencia lectora y del intertexto lector, y su incidencia en el tratamiento didáctico de la literatura. Aun en la primera parte de la tesis, presentamos el Capítulo 2, que averiguaba la posibilidad de un modelo de educación literaria para la formación universitaria de profesores de E/LE, reflexionando sobre todos los elementos y actores que se relacionan para la funcionalidad de ese modelo: el currículo de Letras, los profesores y alumnos de Letras, la

presunta triple personalidad de la literatura como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores, la concepción sobre el fenómeno literario, la metodología utilizada, el canon, la evaluación y las nuevas tecnologías en el campo de los estudios literarios.

En la Parte II, que trata sobre METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, hicimos, en el Capítulo 3, la presentación de la metodología de la investigación, pautada en los supuestos de la Investigación educativa y de la Investigación-acción y que buscó, a través de sus diversas fases e instrumentos, atender a las diversas voces y miradas que componían la realidad estudiada entonces. En el Capítulo 4 damos a conocer el contexto en el que se desarrollaban los hechos que motivaron el estudio de la formación literaria en la Universidad Estadual do Ceará, según la óptica de los diversos informantes de la investigación: alumnos, egresos y profesores.

En la Parte III, ofrecemos una sencilla PROPUESTA DE TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA LITERATURA EN LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. El capítulo 5 presenta algunas reflexiones sobre los datos que la investigación reveló en la parte anterior sobre los elementos que componen la formación literaria en la Universidad y narra algunas experiencias de cambio en el tratamiento didáctico de la literatura probadas por la investigadora en el contexto de algunas asignaturas de literatura que impartió mientras seguía con ese trabajo. El Capítulo 6 trae una propuesta de modelo de formación literaria en la Universidade Estadual do Ceará, a través de algunas sugerencias sobre cómo alcanzar los tres objetivos que la investigadora cree que deben orientar a la formación literaria en la Universidad: tratar la literatura como un objeto de estudio atractivo y seductor, a través de un enfoque dirigido a la recepción lectora y a la intertextualidad y del pluralismo metodológico; revelar la literatura como un recurso posible y fértil para los contextos de enseñanza de E/LE,

en los que actuará el alumno; y luchar para que la literatura asuma en la Universidad su más noble papel como formadora de lectores competentes y felices.

Esperamos que el viaje por las páginas siguientes nos haga a todos seguir creyendo que todo esfuerzo por comprender y transformar la propia realidad y la de los demás será siempre útil, oportuno y urgente. Queremos, además, que todos los que lean esa tesis, sigan creyendo que el sueño de hacer con que la presencia de la literatura, en todos los niveles educativos, deje de ser un instrumento de tortura y se convierta en un intenso motivo de placer para nuestros alumnos fue, es y será siempre una muy buena razón por la que luchar en el mundo de la enseñanza.

**PARTE I:
MARCO TEÓRICO
Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1

DE LA NATURALEZA DEL FENÓMENO LITERARIO, LOS CAMINOS PARA SU ESTUDIO, AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

Si d'entre les diverses teories literàries s'hagués obtingut ja una resposta definitiva a preguntes com ara què és la literatura? o per què un text és literari?, l'objecte del tractament didàctic de la literatura tindria una orientació més definida del que actualment se li atribueix. La problemàtica, però, és múltiple en el camp dels estudis literaris i, conseqüentment, en la seua didàctica. (Ballester, 1999: 11)

Hay tantas definiciones de literatura como autores que se dedicaron a buscarla. Desde la *Poética* de Aristóteles, muchos han sido los investigadores que han intentado encontrar la definición para esta rama del arte a la que llamamos literatura, sin que hayan llegado a ninguna definición completa o conclusiva para el arte de la Palabra. Aunque muchos autores hablan de un conocimiento intuitivo que todos poseemos sobre qué es literatura y qué no lo es, en general se intenta definir lo literario a través de un listado de características que los textos llamados literarios presentan, pero que no siempre aparecen en todas las obras dichas literarias, y no permiten la elaboración de un concepto definitivo.

¿Dónde está la literariedad de una obra? Según la vertiente de los estudios literarios que se siguiera en cada momento, se forjaba una explicación para el fenómeno literario. Unos estudiosos encontraban la literariedad en la ficcionalidad de lo tratado, otros en la subversión del lenguaje cotidiano, otros en su presunta falta de funcionalidad, otros incluso creían que era literario lo que decidiéramos que lo era. Las diferentes escuelas críticas se han acercado al hecho literario y lo han estudiado desde distintas perspectivas. Si uno era historicista romántico, analizaba la obra según los sucesos de la vida del autor; si otro era

formalista, no veía más que la importancia del texto mismo, en su inmanencia; si era estructuralista, se atenía al código, al lenguaje; si, por otra parte, uno se dedica hoy a los estudios de la Estética de la Recepción, defiende que la manera más adecuada de interpretar a una obra es la de comprender cómo se la lee.

Por supuesto en este capítulo no nos dedicamos a profundizar sobre este tema, ni a ofrecer nuevas propuestas de definición, ni nuevas orientaciones teóricas para la interpretación de lo literario, ya que ello ha sido tratado a lo largo de muchos años de investigación en todo el mundo y éste no es nuestro objetivo. Sin embargo, hacemos un breve recorrido por estudios existentes sobre los elementos de la experiencia estética, las definiciones de literatura, las ramas de la Ciencia de la literatura, los enfoques críticos más relevantes para este estudio, y el desarrollo de las competencia literaria y lectora y del intertexto lector, en la medida en que se pueden retomar estos temas en capítulos posteriores, relacionándolos a los desafíos del tratamiento didáctico de la literatura.

1.1. La literatura: este objeto (todavía) no identificado

1.1.1. La experiencia estética del fenómeno literario

El máximo placer quizás del contador de historias, su recompensa, es el de controlar los límites dolorosos de la existencia real, de la suya y de la de sus semejantes, los amados y los aborrecidos. Tal es el secreto último, y único, de la ilusión ficcional; sin más revueltas, todo lo otro es sólo bibliografía. (García Berrio, 1994: 528)

Para acercarnos al estudio del fenómeno literario, tenemos por fuerza que hacer una breve reflexión sobre la experiencia estética y sobre cómo ésta determina nuestra aprehensión del arte y más específicamente de la literatura. Empezamos por recordar que el

objeto de la estética es “...la enunciación de una teoría de la belleza y del arte, el estudio de las diversas manifestaciones y objetos de arte y el análisis del proceso de creación y de las diversas experiencias estéticas” (Estébanez Calderón, 1996: 370).

Para hacer un pequeño esbozo de algunos presupuestos teóricos de los estudios sobre la experiencia estética, nos centramos básicamente en las aportaciones de Jauss, en su ya clásico *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, en el que anuncia dónde o cuándo empieza tal experiencia: “La apertura a otro mundo _ más allá de la realidad cotidiana _ es, también en nuestros días, el paso más importante hacia la experiencia estética” (1986:33).

Varios pueden ser los motivos que nos llevan a buscar el arte. Uno de ellos es el deseo del hombre de experimentar, aunque sea a través de vivencias ajenas que observa desde su seguridad, experiencias vitales que de otra manera nunca llegaría a conocer. La experiencia estética nos acerca a lo que Jauss llama *les passions de l'âme* (1986:38). El arte puede ser un manantial y un acervo inagotable de vivencias que, a través de la experiencia estética, la humanidad puede recuperar o recrear. El acto estético nos permite probar la experiencia del Otro, a través de las diversas perspectivas desde las que podemos acercarnos al arte. Podemos viajar a mundos distintos o utilizar máscaras nuevas para ser otra persona a través de la fruición del arte: “El placer estético, que se desarrolla en el movimiento pendular existente entre contemplación no interesada y participación experimentadora, es una forma de experimentarse uno mismo en esa capacidad de ser otro, que el comportamiento estético nos ofrece” (Jauss, 1986:73).

No necesariamente buscamos la virtud en el arte. El placer estético viene determinado por la búsqueda de lo bello, de lo dulce. Cuestiones como la practicidad y la

moralidad no son imprescindibles para la actitud estética, aunque en muchas fases de los estudios literarios hayan sido tratadas como banderas por las cuales luchar (pero esto era una conducta más ética que estética). El juicio estético debe ser un placer sin interés específico.

Podemos participar de varias maneras en el “juego” estético y cambiar así las realidades. Conforme Jauss (1986:76-77) la conducta estéticamente placentera se logra de tres maneras: Bien tenemos la conciencia productiva y somos los primeros creadores de la obra, productores del arte (*poiesis*); bien damos rienda suelta a nuestra conciencia receptiva, renovando la percepción de la realidad (*aisthesis*); bien nos identificamos con lo que recibimos y aceptamos juicios impuestos por la obra (*catarsis*).

Sin embargo, las funciones o roles asumidos por los participantes de la experiencia estética se pueden intercambiar a lo largo del proceso, ya que a partir de la actitud de contemplación y reconocimiento propia de la *aisthesis*, el observador puede captar la capacidad comunicativa de la experiencia estética y, además, desear “contribuir” para el perfeccionamiento del objeto estético, pasando de la *aisthesis* a la actitud productiva de la *poiesis*. El observador además puede “participar” a través de la actitud comunicativa de la *catarsis* (Jauss, 1986:78). Dewey afirma que la producción y la recepción forman una unidad complementaria que se manifiesta en dos ejemplos muy significativos: “1) el del artista, que ha de pasar de la producción a la recepción para corregir su obra en ciernes; y 2) el del espectador, que debe hacerse creador él mismo y que, ante la obra, no debe adoptar una actitud pasiva, como si fuera un objeto terminado, si quiere que la percepción estética sea algo más que un simple reconocimiento” (Apud Jauss, 1986:189).

Y, ¿qué relación tiene la experiencia estética con la literatura en especial? Para Jauss lo que determina esta conexión es que haya placer en todo el proceso, cualquiera que sea el rol que asumamos: “La comunicación literaria mantiene, en todas sus dependencias funcionales, el carácter de experiencia estética, siempre y cuando la actividad poiética, aisthética o catártica no deje de producir un comportamiento placentero” (1986:78).

Para llegar a comprender qué esperamos encontrar en la literatura, por ejemplo, Jauss evoca unas palabras muy significativas de Flaubert, “*Ces passions que j’aurais voulu avoir, je les étudiai dans les livres*” (1986:35), que conectan con lo que vimos anteriormente sobre el deseo de experimentar otras vidas a través del arte. Sin embargo, el lector también puede salir de esta primera actitud del admirador que se entrega a las emociones y pasiones provocadas por la lectura, lo que caracterizaría una aproximación estética primaria, y pasar a un segundo momento en el que analiza la obra, abstrayéndose y buscando una reflexión estética secundaria, lo que le acercaría a la labor del crítico (de la que hablaremos más adelante). La relación entre estas dos posibles actitudes del lector nos remite, según Jauss, “a la diferenciación básica entre comprender y reconocer, asimilar e interpretar” (1986:242).

La interpretación o las interpretaciones que podamos hacer de una obra literaria a lo largo del tiempo son nuevas maneras de ir “completando” la experiencia estética, iniciada en el momento de la *poiesis*. Aunque el paso de la producción a la recepción ya no sea inmediato, y perdamos el contacto con la intención original del autor en el momento de la creación (otra bandera por la que alguna crítica literaria luchó en su momento y que actualmente tiene otro rol en los estudios literarios), la *aisthesis* progresiva permite actualizar la obra y alcanzar la plenitud de su significado.

Widdowson (1992: 61-62) reflexiona sobre qué condiciones determinan el efecto estético de un poema y llega a la conclusión de que son: por un lado, la condición destructiva o divergente, o sea, la dificultad de definirlo, la posibilidad de que evoque varias reacciones; y por otro, la condición convergente, es decir, la presencia de patrones formales reconocibles. La primera condición sin la segunda derivaría en la creencia de que el efecto estético del poema viene determinado por la oscuridad; y la segunda sin la primera, sugeriría la regularidad de forma como principal característica de la identidad estética de un poema; Ambas creencias que debemos evitar. Ya para García Berrio (1989:16), lo que caracteriza la estética literaria es la comprobación de que existen unos *universales estéticos* que explican el hecho de que determinada obra produzca un efecto estético en distintas comunidades de lectores, sin que para ello actúen convencionalismos ni el consenso social. Finalmente, llamamos la atención para lo que Pozuelo Yvancos (1994a: 83-84) define como el objeto de la estética, que no es simplemente el texto (lo que Mukařovsky llama el artefacto), sino el *objeto estético*, es decir, la interacción entre el signo material y la conciencia subjetiva del receptor.

1.1.2. Un repaso por lo que conocemos como literatura

Con la literatura el hombre construye un mundo del que es dueño, donde la apuesta no le es ya necesaria. En ese ámbito gozoso, mimético, de la ficción artística, en el que el ser humano al fin acaba siendo el dueño de todas las cosas, y no sólo su medida; aquí estamos en presencia de la literatura como objeto, como producto y resultado (García Berrio, 1994:539).

El objetivo de este apartado no es proponer la definición adecuada o presuntamente correcta de literatura, puesto que esto todavía no se ha alcanzado del todo por la Teoría Literaria ni es lo que buscamos con este trabajo, sino hacer una breve reflexión sobre el camino que han recorrido algunos estudiosos de este tema en la búsqueda de la solución de este “enigma”.

La literatura está presente en nuestras vidas desde los lejanos días en que un grupo de personas en corro empezó a contarse historias ante una hoguera, hasta el momento en que nos dimos cuenta de que en nuestras naciones ya había una imparable producción de obras maestras. ¿Qué tienen en común los contadores de historias del pasado y los de ahora?

Se cree que la literatura es un bien común a toda la humanidad. Habría que matizar, desde luego, qué tipos de manifestaciones literarias hay o hubo en cada comunidad, pero Beaugrande afirma que la literatura es un universal cultural y un hecho empírico: “almost every documented culture seems to have (or have had) a mode of literary discourse” (1987:57). Asimismo Kiparsky apunta el hecho de que ninguna comunidad humana carezca de literatura y considera, por ello, fundamental la labor de Jakobson en el estudio del arte verbal (1989: 204).

Pero, ¿de dónde viene el término literatura y qué matices de significado ha presentado a lo largo de su historia? No tenemos la intención de hacer un tratado sobre la historia de esta palabra, lo que sería objeto de otro estudio, pero nos parece interesante recordar lo que dice el diccionario de Estébanez Calderón:

Derivado del latino *littera*, el término *litteratura* es, según Quintiliano, un calco del griego *grammatike*, relacionado con el arte de leer y escribir, y con dos disciplinas básicas de la cultura grecolatina: la Gramática y la Retórica. Hasta el siglo XVIII, se alude con dicho término a la ciencia en general, y, más propiamente, a la del hombre de letras (...). Sin embargo, a finales de este siglo, cuando el término *ciencia* se especializa para abarcar los dominios de las ciencias experimentales, el de *litteratura* se va orientando hacia lo que constituirá su propio campo, el de la creación estética (...). En los siglos XIX y XX se reafirma esta significación, aunque el término sigue abierto a otras acepciones: conjunto de obras relacionadas entre sí por la pertenencia a un determinado género o subgénero, por su temática u objetivos comunes, etc. (1996: 630)

Fabb, aunque utilice indistintamente literatura y arte verbal en su libro *Linguistics and Literature; language in the verbal arts of the world*, parece preferir la expresión ‘arte verbal’ por considerarla con un potencial más descriptivo que la palabra ‘literatura’: “The term ‘verbal art’ expresses the first two characteristics of the list above: verbal art has its own formal characteristics (and each genre has its own formal characteristics), and it requires skill for its production and is evaluated” (1997: 14).

¿Y cuál es la definición de literatura? Más que definición, la mayoría de los críticos prefiere apuntar algunas características que se detectan en los textos considerados literarios. Pocos han sido los que han aventurado una respuesta unificadora. Schmidt, por ejemplo, considera literario “lo que los participantes de la comunicación implicados en procesos de comunicación a través de textos tienen por literario sobre la base de las normas poéticas válidas para ellos en una situación de comunicación dada” (1986:202). Ohmann, también vinculado a la teoría de la comunicación literaria, define la obra literaria como “...*un discurso cuyas oraciones carecen de las fuerzas ilocutivas que les corresponderían en condiciones normales*” (1986:28).

Otra cuestión importante es saber qué características hacen con que un texto sea literario, y algunos clásicos de la Teoría Literaria ya se ocuparon en su momento de intentar resolverla. Wellek y Warren, por ejemplo, consideraban que la creación, la fantasía, era sólo uno de los elementos que configuraban el texto literario y que había que reflexionar sobre su carácter plural, ya que la obra literaria “...no es un objeto simple, sino más bien una organización sumamente compleja, compuesta de estratos y dotada de múltiples sentidos y relaciones” (1993: 33). Aguiar e Silva también trató el tema y afirmaba que los textos literarios se diferencian de los no literarios porque en éstos faltan la intención y las cualidades estéticas. En los mensajes no literarios (como textos históricos, jurídicos, periodísticos) prevalece la

información, mientras los textos literarios crean un universo de ficción a través de la palabra (1996: 33-34).

Otros estudiosos también se han dedicado a buscar los elementos que configuraban la literariedad (*literaturnost*), palabra que los formalistas rusos emplearon para designar aquellas características estructurales o de funcionamiento que hacen de un texto una obra literaria. Hay algunas respuestas sugeridas por diversos críticos para tratar de resolver esta cuestión: la aceptación de la obra por la comunidad; la forma estética en la que presenta el mensaje; la intención del autor; los valores artísticos del texto; los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como la plurisignificación, la connotación; y, finalmente, la ficcionalidad. Ballester afirma asimismo que, a pesar de que busquemos la explicación del hecho literario en el lenguaje o en la representación (o en otros elementos ya mencionados), no debemos olvidar que en un arte hecho de palabras (portadoras de ideas) por fuerza está presente la ideología, otro elemento que se debe considerar, pues según este autor: “L’expressió literària sempre comporta una càrrega intel·lectual i ideològica, inseparable de la impressió estètica” (1999: 56).

Algunos críticos coinciden en considerar que la clasificación de ‘literario’ que se atribuye a algunos textos viene determinada más por el consenso social que por características inherentes a su material verbal o cualidades estéticas inmanentes, ya que tales rasgos definitorios pueden no ser observables en todas las obras consideradas literarias. Eagleton (1994:17) llama la atención al hecho de que los juicios de valor que determinan la existencia de la literatura varían históricamente y están relacionados con la ideología. García Berrio (1994:513) afirma que lo que es literario se puede distinguir por un convencionalismo cultural y que, en general, se considera literaria una obra que se acerca a lo que, en un determinado

momento histórico en el cual se inserta, se señala como siendo las directrices de la literariedad. Van Dijk también cree que un texto puede considerarse o no literario de acuerdo con el consenso social, ya que el hecho de que “...un texto con ciertas propiedades *funcione* o no como un texto literario depende de *convenciones* sociales e históricas que pueden variar con el tiempo y la cultura” (1986:176).¹³

Otra cuestión importante es ¿para qué sirve la literatura? En tiempos más bien duros para las Humanidades, más de un avisado podría contestar que, hoy por hoy, para nada. Sin embargo, unos pocos que todavía creemos que la literatura tiene un papel importante en la sociedad tendríamos que contestar que no estamos de acuerdo. La literatura es juego. Un juego estimulante y exigente en el que solemos entrar por libre voluntad y al que podemos volver una y otra vez, dispuestos a probar nuevas estrategias y conseguir resultados distintos. Un juego que, según Abellán et al., enfrenta al escritor y al lector en un proceso de conocimiento progresivo sobre el adversario y sobre uno mismo y sus reacciones (1997:6). Estos autores afirman asimismo que, para que los lectores “jueguen” bien, deben compartir con el autor una serie de códigos y reglas, y estar familiarizados con la tradición y el repertorio, ya que la literatura se hace con vida pero también con literatura (Abellán, Ballart, Sullá, 1997:46).

Finalmente, ¿qué funciones exactamente puede tener la literatura? Podríamos llegar a la conclusión de que, aparte del objetivo primordial que es crear una obra de arte del

¹³ Un ejemplo de cómo las convenciones sociales o el momento histórico pueden determinar la vigencia de un texto, son las canciones antiguas que, por estar en bandas sonoras de películas de moda o en anuncios publicitarios, vuelven a tener actualidad. Recordamos el caso de la canción *Unchained melody*, publicada por primera vez en la década de los sesenta y que volvió a estar de moda en los ochenta por ser incluida en la película *Ghost*. Sin embargo sabemos que, dentro de poco tiempo, este texto sobre la canción y la película perderán su referente temporal y nuevas generaciones lo leerán de manera distinta, por no identificar ni la una ni la otra. Lo mismo pasa con textos considerados literarios en el pasado y hoy vistos solamente como informativos (y viceversa).

lenguaje, podemos comprobar que la literatura puede ser una fuente de conocimiento; llega muchas veces a tener una función pedagógica y de identificación; puede funcionar como un vehículo de transmisión de cultura; puede proporcionar momentos de catarsis; puede asumir una función liberadora y gratificadora; permite la evasión; estimula el compromiso; y favorece el aprendizaje. Sobre esta última función, que es una de las que más nos interesa, y es el objetivo primero de este estudio, dice Estébanez Calderón:

Finalmente, otra función importante de la literatura es la que se desarrolla en el campo de la enseñanza de la lengua donde aquella materia constituye una base para el *aprendizaje* a través de la lectura de obras de grandes escritores, que son, en definitiva, maestros en el dominio de la lengua. En este sentido, tanto la lectura de obras completas como la selección de textos destinados al comentario son un medio básico de enriquecimiento del vocabulario, de dominio de los recursos de la lengua, de corrección idiomática y de educación en la sensibilidad artística (1996: 372).

De esas posibilidades de utilización didáctica del texto literario para la enseñanza de la lengua nos ocupamos en capítulos posteriores.

1.1.3. La peculiar comunicación literaria

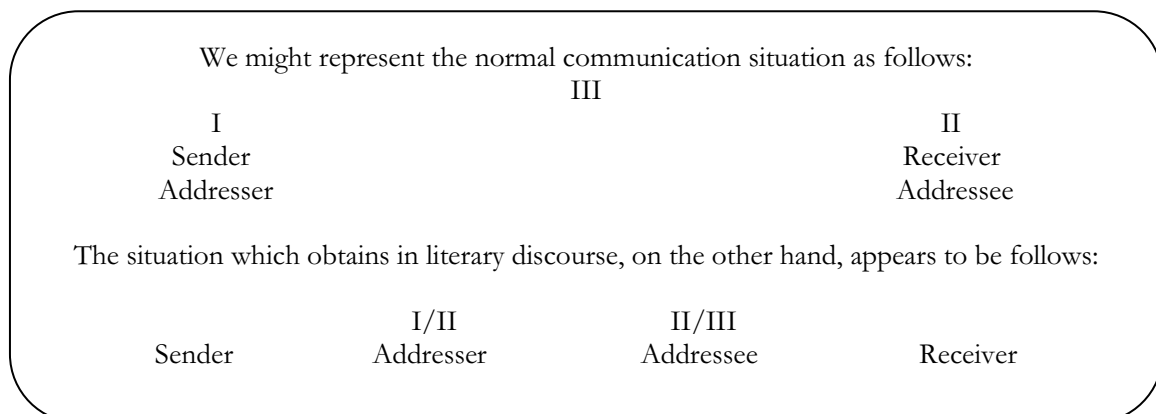
Es un hecho que la comunicación literaria no percibe la obra como congelado monumento, sino como un objeto semiótico preñado continuamente, removido y procesado a través de su transmisión, recepción, almacenaje, traducción, etc. (Pozuelo Yvancos, 1994: 83)

Hace ya algún tiempo que la crítica ha dejado de considerar la literatura un fenómeno aislado, fruto de una creación casi divina y de un solo individuo. Tampoco tiene ya vigencia la visión de la literatura como un objeto de estudio centrado únicamente en el código con el cual se produce. A estos elementos, fundamentales en el estudio de la literatura, se unen otros aspectos que la descubren como un fenómeno de comunicación. Ricardo Senabre así lo explica: “Una obra es un mensaje verbal que, como cualquier tipo de mensaje, parte de un

emisor _ que en literatura se conoce con el nombre específico de “autor” _ y se dirige a un destinatario _ lector u oyente _ que lo recibe y lo descifra” (1997: 148).

La literatura sería así un conjunto de elementos relacionados entre sí en un proceso comunicativo. Schmidt define de manera muy eficaz la teoría de la comunicación literaria: “teoría de los actos de comunicación literaria y de los objetos, estados de cosas, presuposiciones y consecuencias que tienen importancia para esa comunicación” (1986:201). Lo que dice reafirma la importancia de la interacción entre el texto y todos los elementos del contexto que puedan influir en la eficacia de esta comunicación.

Widdowson compara los roles que asumen los elementos que participan en la comunicación cotidiana a los de la comunicación literaria. Demuestra que, mientras en una situación normal de comunicación, el emisor y el remitente (interlocutor 1) se identifican en la primera persona del discurso, y el receptor y el destinatario (interlocutor 2) se reúnen bajo la segunda persona, en la comunicación literaria el emisor (escritor) no se identifica con el remitente (narrador), ni el destinatario (narratario o lector ideal) necesariamente se identifica con el receptor real (lector). Lo podemos observar claramente en el siguiente esquema:



Fuente: (Widdowson, 1975: 51)

Figura 1: La comunicación literaria frente a la comunicación normal, según Widdowson

Cuando se trata de la comunicación literaria, ¿Cómo actúa el emisor? ¿Cómo codifica el mensaje? ¿Cómo juega con el lenguaje? ¿A qué tipo de receptor pretende dirigirse? ¿Cómo descodifica el mensaje el receptor al que finalmente llega? ¿Qué papel juega ahí el contexto? Podríamos describir ese proceso explicando la actuación y características de cada uno de sus participantes: El escritor reúne las atribuciones de fuente, codificador, emisor y transmisor y utiliza para la composición del mensaje un código (la lengua) y subcódigos propios del lenguaje poético. El destinatario es un lector potencial, sin contacto directo posible con el emisor, y que tiene que utilizar distintos saberes para interpretar el mensaje, razón por la cual asume importante rol el contexto, que le ayudará en la construcción del sentido de la obra.

La literatura es, según Lázaro Carreter, un conjunto de mensajes sin carácter inmediatamente práctico, que se producen con miras a un receptor universal, ya que su emisor no puede obtener el *feedback* inmediato del lector. Probablemente la recepción de este mensaje se dará mucho tiempo después de su emisión y en diversos lugares y épocas, con lo que el mensaje literario es utópico y ucrónico. El escritor, según Carreter, no espera respuesta, sino acogida (1986:158). Además de ello, Pozuelo Yvancos recuerda que la comunicación literaria se realiza *in absentia*, lo que hace con que el lector no pueda contar con elementos esclarecedores con los cuales contaría si estuviera en una situación de comunicación lingüística oral. El lector no dispone del emisor como interlocutor directo, con lo cual pierde el contexto de situación (1994: 81).

Ricardo Senabre también llama la atención para el papel relevante del lector, a través del cual el mensaje llega a buen puerto, se concreta, adquiere pleno sentido y asume incluso nuevas interpretaciones quizás ni siquiera imaginadas por su autor (1997:158). En este

sentido, el receptor ideal, capaz de descifrar plenamente la comunicación, sueño de todo escritor, debe dominar, además del código (que es múltiple y tiene varios estratos) y sus reglas, una serie de pautas de género y componentes culturales para que lea un texto literario como lo que es: un mensaje que va más allá de la mera información (Senabre, 1997: 153).

La teoría de la comunicación literaria aquí descrita brevemente enlaza en apartados posteriores con una de las propuestas críticas que sigue en boga actualmente, la Estética de la Recepción, que será determinante a la hora de reflexionar sobre las competencias literaria y lectora.

1.1.4. Un discurso llamado literario

Text refers to a written or taped record of a piece of communication, whereas discourse refers to the piece of communication in context (Nunan, 1993: 20).

Tras haber mencionado los estudios de varios críticos acerca del concepto de literatura, de las características que explican la literariedad y de la especificidad de la comunicación literaria, nos dedicamos ahora a reflexionar sobre la naturaleza del discurso literario. Antes que todo habríamos que preguntar qué diferencia hay entre los conceptos de texto y de discurso. Mientras algunos lingüistas consideran sinónimos estos vocablos, otros creen que discurso es la realización concreta de texto.

La definición de discurso propuesta por Benveniste le da un carácter pragmático cuando afirma que es una enunciación integrada por un hablante y un oyente y que supone en el primero la intención de influenciar de alguna manera al segundo. Tal definición revelaría que el discurso asume una doble función: la de ser portador de un mensaje e instrumento de

acción. Si entendemos así el discurso, veremos que en él cabe todo tipo de textos. Halász llama la atención para el hecho de que el discurso es hablar, pero hablar “para algo” (decir cosas, discutir, enseñar, etc.) y que lo que se suele llamar discurso literario es un tipo especial de discurso, que interesa por cómo se realiza (1987:1). Cree además que la suma de connotaciones hace con que el discurso literario sea polivalente, lo que permite gran libertad a la hora de procesarlo.

La polisemia es una de las características más importantes del discurso literario. Todos sus componentes aportan un valor significativo dinamizador del sentido integral del texto. Al considerar el discurso literario como una forma de comunicación, algunos críticos contemporáneos han aplicado conceptos y mecanismos de análisis de la lengua al análisis de los textos literarios.

Para concluir, recordamos la distinción que hace Roland Barthes de las tres modalidades básicas del discurso literario: el discurso *metonímico*, propio de los relatos; el discurso *metafórico*, propio de la poesía lírica; y el discurso *entimemático*, propio del ensayo filosófico.

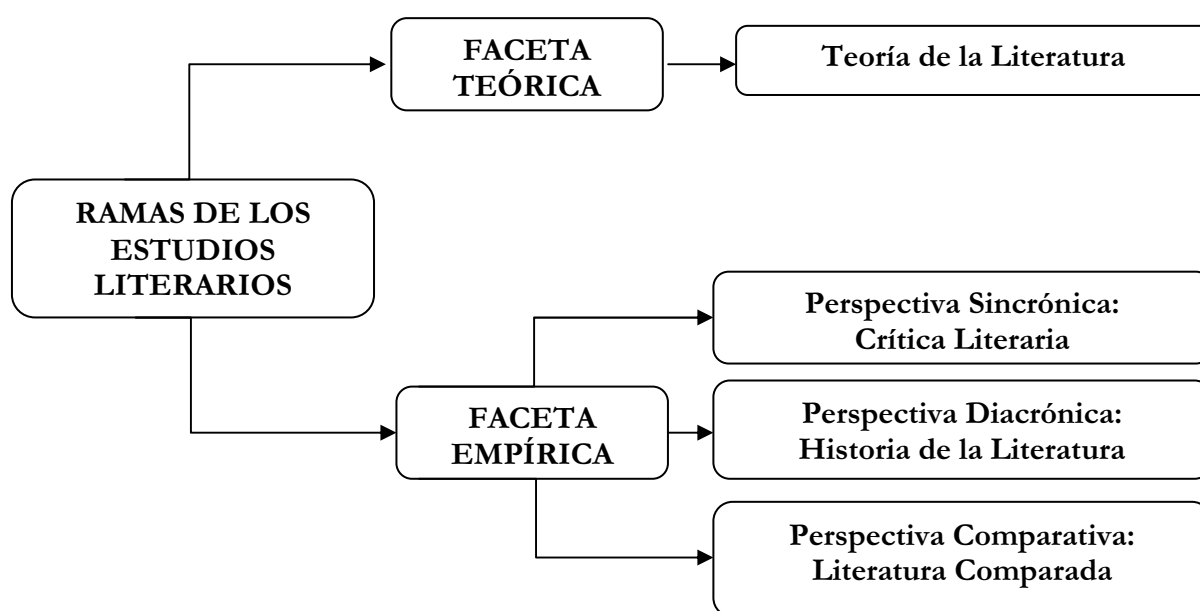
1.2. Orientaciones teóricas para el estudio y el análisis de la obra de arte literaria

1.2.1. La ‘Ciencia de la literatura’ y las ramas de los estudios literarios

Mencionamos antes que los estudios literarios tienen ya una larga historia. Sin embargo, la idea de una Ciencia de la literatura surgió cuando se quiso dotar a estos estudios

de un estatus de ciencia con rigor metodológico y credibilidad. Los primeros esfuerzos en este sentido fueron los propiciados por los adeptos del positivismo y del historicismo de Taine, secundados más tarde por los trabajos de los formalistas y estructuralistas, y de otras corrientes que les sucedieron. La tarea de los investigadores actuales es organizar todos los esfuerzos anteriores en el sentido de conseguir abarcar armónicamente en esa Ciencia de la literatura todas las ramas de los estudios literarios.

Darío Villanueva (1994:18) describe las funciones de cada una de las ramas en las que se dividen los estudios literarios, relacionándolas con sus objetos específicos dentro del objeto único que es el texto literario. Podríamos representar su aportación con el siguiente esquema:



Fuente: (Villanueva, 1994:18)

Figura 2: las ramas de los estudios literarios según Villanueva

Aunque a partir de ahora nos referamos a cada una de estas ramas por separado, recordamos que Welck y Warren reconocen que la Teoría literaria, la Crítica y la Historia de la

literatura están íntimamente relacionadas entre sí y funcionan de manera interdependiente (1993:49). La Teoría de la Literatura responde a la faceta teórica de la Ciencia de la literatura, en lo que se refiere al estudio de modelos, conceptos, terminología y otros aspectos a partir de los cuales se guiarán la Crítica Literaria y la Historia de la Literatura en su abordaje de las obras literarias. Según García Berrio, la Teoría procura explicarnos los motivos que llevan el hombre a buscar a la literatura y estudia los fundamentos universales, poéticos y antropológico-estéticos de esta rama del arte (1989:16).

Cuando se trata de la faceta empírica, nos encontramos con la primera perspectiva de estudio, la sincrónica, representada por la Crítica Literaria, del griego *κρίνω* (juzgar), que nace con un rol de juez y mediador a la vez. En los distintos momentos de su historia ha desempeñado varias funciones: en sus inicios, fue normativa y preceptiva; después se ha dedicado a la interpretación; finalmente, sirve de orientación y estímulo a la creación literaria. Para García Berrio, la función primordial de la Crítica es entablar una relación entre los mecanismos textuales de su esquema material y los demás elementos que constituyen el proceso de la construcción del sentido, en la producción y la recepción (1989:16). Otra función importante es la de orientar nuestra aprehensión de las obras literarias y períodos, a través de la emisión de “veredictos” y juicios de valor, desde que no los tomemos como verdad absoluta que no se puede contradecir. A fin de cuentas, la opinión de la Crítica es parcial, como cualquier otra. Esa labor “orientadora” del crítico determina muchas veces el establecimiento del canon literario, pero depende de los lectores el juicio definitivo (con relación a su propia experiencia de lectura) que emitirán sobre una determinada obra (Ballester, 1999: 78-80).

La perspectiva diacrónica de los estudios literarios está representada por la Historia de la Literatura, que trata de estudiar obras literarias producidas en el decurso de los tiempos, relacionándolas con su contexto. Wellek y Warren llaman la atención al carácter a veces fragmentario de esta rama de los estudios literarios, lo que le hace palidecer frente a las demás¹⁴. Esos autores conciben la Historia de la Literatura como una rama que debe evitar tanto el relativismo como el absolutismo y adoptar otra postura frente a los estudios literarios: “‘Perspectivismo’ significa que reconocemos que hay una poesía y una literatura comparables en todas las épocas, desarrollándose, modificándose, repletas de posibilidades.” (1993: 53-54).

Finalmente, la Literatura Comparada es la rama de los estudios literarios que corresponde a la perspectiva comparativa de la faceta empírica. Trata de establecer comparaciones entre diversas literaturas nacionales, o entre autores y obras de distintos ámbitos geográficos, temporales, lingüísticos y culturales, dedicándose en sus estudios a una gran variedad de aspectos y temas, y utilizando un metalenguaje y métodos que ha ido desarrollando a lo largo de su trayectoria. Ballester (1999: 87) discurre sobre la importancia de la Literatura Comparada para el tratamiento didáctico de la literatura. En realidad, esta metodología de estudio abre innumerables posibilidades a la hora de afrontar los desafíos de enseñar literatura, ya que las fértiles conexiones que podemos establecer entre diversas manifestaciones literarias favorecen un abordaje más globalizador del fenómeno literario¹⁵.

¹⁴ Una consecuencia de una visión estancada de la Historia de la Literatura se produce, en muchas clases de Literatura, cuando los profesores se dedican a hacer una simple enumeración de obras y fechas que no conducen a nada productivo para el estudio de los textos literarios.

¹⁵ En los capítulos relacionados con la nueva propuesta de formación literaria y didáctica de los futuros profesores de español como lengua extranjera profundizamos esta afirmación.

A partir de ahora presentamos un pequeño repaso de las diversas corrientes críticas que han configurado los estudios literarios a partir de finales del siglo XIX y siglo XX, a fin de entender las contribuciones de estas propuestas a la didáctica de la literatura.

1.2.2. De las distintas miradas o de los distintos ángulos en el estudio de la literatura

Ante la grandeza de la creación palidece la mejor crítica. (García Berrio, 1994:534)

El fenómeno literario es tan complejo que, durante muchos años, varios investigadores han intentado descubrir la mejor manera de estudiarlo y analizarlo, y lo que han encontrado en su momento no ha sido LA forma, sino UNA forma más o menos adecuada de hacerlo en cada momento determinado: “...el fenómeno literario, cuenta por fortuna con la suficiente complejidad estructural como para que en él quepan holgadamente y sin tropiezos todos los métodos de encuesta sobre el mismo que históricamente se han ido sucediendo” (García Berrio, 1994: 513). Podríamos afirmar que todos han tenido éxito, al conseguir acercarse a alguno de los aspectos que constituyen la obra literaria, o incluso que todos han fracasado, por lograr sólo una aproximación parcial a la realidad polifónica del hecho literario. Según Selden, las teorías se complementan, pues “ningún teórico, claro está, admitirá ser parcial y, por lo general, tendrá en cuenta los otros puntos de vista en el interior del marco teórico elegido para su enfoque” (1996:10).

García Berrio prefiere afirmar que, según la naturaleza de cada texto, debemos decidir qué criterios utilizaremos para estudiarlo. Sugiere que para textos poéticos prevalezca el análisis formal y para los textos literarios los análisis sociocríticos (1994: 516). Bobes Naves afirma que todas las teorías se reducen al estudio de dos ámbitos principales (ampliados a

otros aspectos): la obra en relación con los sujetos (autor-lector) y con el contexto, en las teorías transcendentales; y “la obra en sí”, en las teorías y métodos immanentes (1994: 37). La propuesta de Selden, para ordenar las diversas clases de estudios teóricos sobre la literatura que se han ido sucediendo, se basa en el esquema de las funciones del lenguaje de Jakobson:

Las teorías románticas hacen hincapié en la mente y la vida del *escritor*; las teorías orientadas a la recepción (crítica fenomenológica) se centran en la experiencia del *lector*; las formalistas concentran su atención en la obra en sí misma; la crítica marxista considera fundamental el *contexto* social e histórico; y la estructuralista llama la atención sobre los *códigos* utilizados en la elaboración del significado. En sus formulaciones más brillantes, ninguno de estos planteamientos hace caso omiso de las demás dimensiones de la comunicación literaria (1996: 11).

Para presentar un resumen de los supuestos teóricos en que se basaron en su momento las diversas corrientes, rechazamos el criterio cronológico por poco riguroso y confuso visto que, o bien muchos de los trabajos con los que se divulgaban las entonces nuevas teorías eran simultáneos, o bien autores que empezaban su trayectoria y sus estudios en un determinado momento no serían reconocidos con la debida importancia, ni sus presupuestos teóricos difundidos, hasta muchos años después. Hemos preferido elaborar un esquema en el que contempláramos los elementos más importantes de la comunicación literaria (también a partir de Jakobson) y su relación con las corrientes críticas que más se acercaron a ellos, aunque muchas veces está claro que alguna orientación teórica guarda relación con más de un elemento del esquema y, si la hemos agrupado bajo una sola división, ha sido más por razones metodológicas que de contenido.

Ya Mendoza (2004:42-43) había apuntado que las creencias de los profesores sobre la materia literatura suelen corresponderse con el esquema de la comunicación en lo que se refiere a los siguientes elementos: autor y contexto, texto-mensaje, y receptor-lector. Hay una gran semejanza entre nuestro esquema, la propuesta de Selden y la observación de

Mendoza, aunque nosotros intentamos ir un poco más allá al procurar nombrar las corrientes más importantes en sus diversas manifestaciones, y en el hecho de que hayamos introducido un nuevo elemento, globalizador, que es el estudio integrado de todos los elementos del sistema de comunicación literaria, conforme podemos observar en el esquema que viene a continuación:

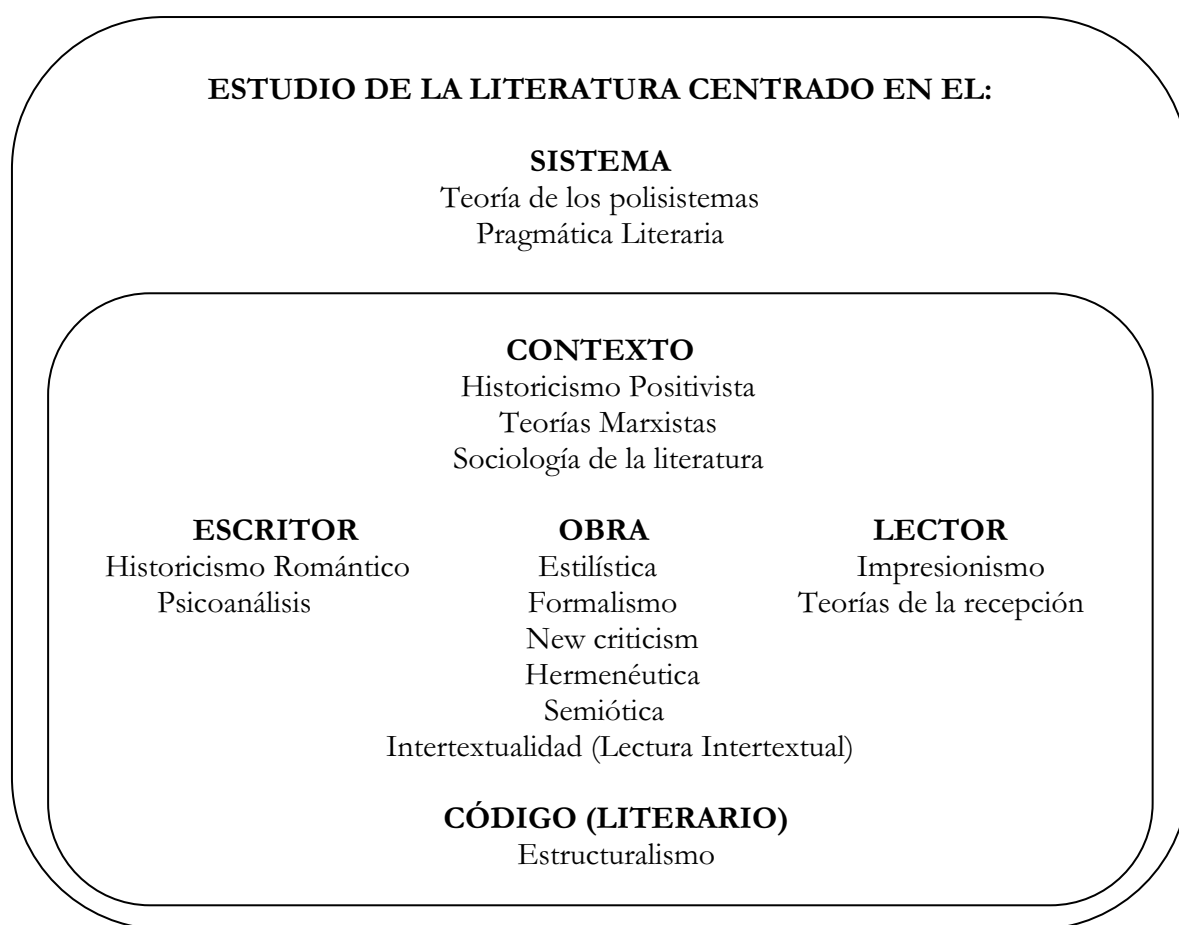


Figura 3: Focos en que se centra el estudio de la literatura según la investigadora

1.2.2.1. Estudio centrado en el emisor/escritor

Relacionamos con el estudio centrado en el autor las corrientes del Historicismo romántico y el Psicoanálisis (como abordaje literario), porque ambas dan prioridad en sus

estudios, como aspectos más importantes de la obra literaria, a la biografía y a la intención del escritor.

El **Historicismo Romántico**, promovido principalmente por Sainte Beuve a principios del siglo XIX, nació de un deseo de liberarse de las amarras formales impuestas a los creadores por las reglas clásicas, aristotélico-horacianas, y por la retórica. La principal consecuencia de esta “libertad” es que el énfasis del acto creativo recae sobre la figura del autor, ser especialísimo, dotado de un don que supuestamente hace de él un demiurgo, y de cuya personalidad la obra es la revelación. Los misterios de la experiencia individual del escritor en el proceso de creación son los protagonistas en ese momento, y en ellos se centra el interés de la crítica (Abellán, Ballart, Sullá, 1997:23-24). Hoy día no negamos la relación existente entre el escritor y el resultado de su labor de artesano que es su obra, pero aquella vertiente de la crítica perdió totalmente su crédito porque llegó a excesos al asumir que existía una relación causal directa entre la vida y la mente del creador y las características de la criatura. Barthes nos cuenta que aquellos críticos llegaban a afirmar que la obra de Baudelaire era el fracaso del hombre Baudelaire, la de Van Gogh era la locura, la de Tchaikovski era su vicio (1988:66). Podemos aceptar que estos aspectos de sus vidas hayan tenido en su momento alguna relación con las obras que llegaron a producir, pero no que las hayan determinado.

El **Psicoanálisis** no entra aquí como una corriente crítica literaria, sino como una rama del conocimiento que ha establecido una relación con la literatura, al utilizarla para ilustrar temas de su área de actuación y buscando en los textos ejemplos de neurosis, complejos y otras obsesiones del autor. También la literatura se ha beneficiado del Psicoanálisis en la búsqueda de elementos de la personalidad del autor que “explicaran” la obra. Freud deseaba comprender de dónde el escritor sacaba sus temas, además de las leyes

psíquicas que regían el proceso creador. Como corriente centrada en el estudio del inconsciente del autor, sus seguidores buscan en el texto elementos que lo revelen: “Com tota producció de la ment, la literatura conserva les traces de la història psicològica i sexual de l’individu, de manera que la missió de l’analista és, doncs, il·luminar i portar a la superfície tots aquests complexos i experiències latents” (Abellán, Ballart, Sullá, 1997:29). De esos primeros estudios derivó la Psicocrítica, que buscaba reconocer en los textos las elecciones conscientes del autor que incidirían en los elementos formales, y sus respuestas inconscientes o preconscientes, que determinarían el contenido.¹⁶

1.2.2.2. Estudio centrado en el mensaje/ texto/ obra

Reunimos como corrientes centradas en el mensaje a la Estilística, el Formalismo, el *New Criticism*, la Hermenéutica, la Semiótica, y la Intertextualidad, pues cada una de ellas se acerca al fenómeno literario con especial atención al texto.

Sabemos que la **Estilística** conecta también con la figura del autor, pero sobre todo la busca a través del texto, en el cual descubre la presencia de un estilo individual. La Estilística (en los estudios literarios) es, pues, la disciplina que estudia el estilo de un autor, de un grupo, de una época, buscando en la obra los elementos que la hacen particular, única. En otras palabras, busca las marcas de estilo que singularizan el trabajo de un autor, y pretende descubrir su intención al producir aquellos efectos en el texto (Abellán, Ballart, Sullá, 1997:26).

Nacido a principios del siglo XX, el **Formalismo** rechaza los Historicismos romántico y positivista (que buscaban la literariedad en datos externos al texto) y el

¹⁶ Hoy sabemos que tal división es artificial, ya que forma y contenido están íntimamente ligados en la obra de arte literaria. Además, ¿cómo saber si una elección formal no ha sido regida por una pulsión inconsciente o una asociación semántica determinada por decisiones conscientes?

Impresionismo (que representaba el juicio subjetivo del crítico), por considerarles corrientes poco rigurosas y que apenas tenían que ver con un estudio científico de la literatura. Al contrario de los estudios que intentaban encontrar en los textos la genialidad de su autor o el retrato de la sociedad (“El aislamiento formalista del sistema literario se encuentra en abierta contradicción con la subordinación marxista de la literatura a la sociedad...” Selden, 1996: 30-31), los del formalismo buscaron elaborar las bases teóricas de la labor de “artífice” asumida por el escritor. Los investigadores formalistas sustituyen la discusión sobre la separación y la diferencia entre fondo y forma por el análisis de los materiales y procedimientos que utiliza el escritor para componer su tela textual.

La preocupación central de las investigaciones formalistas era el lenguaje. Si la literatura era el arte de la palabra, había que buscar en el lenguaje el carácter específico de este arte, ya que su literariedad estaría condicionada por la desautomatización del lenguaje. Establecieron la diferencia entre lenguaje cotidiano y lenguaje literario. Éste sería el responsable por cambiar el modo como vemos las cosas, a través de la subversión del lenguaje común. El lenguaje literario, a través de los cambios e innovaciones que introduce el autor, “crea” un nuevo mundo, autónomo, y revoluciona las “prestaciones” comunes del idioma, con el fin de expresar las emociones, sensaciones o nuevas realidades. La discusión sobre el binomio lengua cotidiana y lengua literaria ha movilizado varias corrientes críticas. Algunos estudiosos afirmaban que no había una lengua diferente usada en la literatura, sino que en la literatura se hacía un uso especial del lenguaje cotidiano.

Podemos mencionar algunas de las características que la lengua de los textos literarios puede presentar, según la óptica de varios autores: La recurrencia; la perdurabilidad; la ambigüedad y la plurisignificación; la connotación; la semantización; la ficcionalidad; la

autonomía; el lenguaje figurado. Sin embargo, se defiende que la principal característica del lenguaje literario sería la plurisignificación, debido a que el signo lingüístico presente en él tiende a una multivalencia significativa, en contraposición a otros discursos “funcionales” que tienen que ser monosignificativos, según afirma Aguiar e Silva (1996: 20).

La principal aportación de los formalistas a los estudios literarios fue el intento de establecer una sólida teoría para cada uno de estos aspectos de la obra de arte literaria: la lengua poética y la literariedad; el verso y la prosa; la historia literaria; los géneros literarios; y el relato. Podríamos decir que es evidente que, a partir de los esfuerzos de los formalistas, la Ciencia de la literatura adquiere una credibilidad y aparato metodológico de los que no disponía hasta entonces.

El *New Criticism* fue una corriente nacida en Estados Unidos, en los años treinta del siglo XX, cuya denominación procede de la obra de Ransom *The New Criticism*, publicada en 1941. Aunque comparte con el Formalismo algunos presupuestos teóricos importantes, presenta una diferencia fundamental, según Selden: “Mientras la Nueva Crítica concebía la literatura como una forma de entendimiento humano, los formalistas la consideraban como un uso especial del lenguaje” (1996:14). Como los formalistas, los seguidores del *New Criticism* rechazaron corrientes que buscaban la relación del texto con otros aspectos extratextuales y les daban la primacía en los estudios literarios. El *New Criticism* intenta restaurar el reinado de la obra, por encima de cualquier otro elemento de la comunicación literaria y prefiere dedicarse a un análisis inmanente de las diversas estructuras del tejido literario. Su metodología consiste en estudiar los diversos niveles del texto (función de determinados elementos gramaticales, ritmo, simetrías y contrastes, recursos retóricos, etc.), poniendo énfasis especial en el aspecto semántico (valores denotativos y connotativos,

polarización de sentidos, ironía, ambigüedad, paradojas, juegos de palabras, imágenes, símbolos) y, más específicamente, en el estudio de las metáforas.

El término **Hermenéutica**, utilizado ya en la Grecia clásica, más que una determinada corriente de crítica literaria, designa, según Llovet, una manera de estudiar el sentido de los textos: “...l’hermenèutica és l’art de la interpretació, és a dir, l’art _ alguna cosa més que mètode o que procediment, com ja veurem _ de descobrir o desvelar el *sentit* d’un text, l’art d’aconseguir una comprensió la més llunyana possible del ‘material’ escrit.”(1996:212). La exégesis es una actividad muy antigua y consiste en la interpretación de textos, con la ayuda de todos los elementos accesorios (el contexto) que puedan hacer más completa tal labor. En este sentido, la Historia tiene un papel fundamental en la interpretación de los textos, y la Hermenéutica es un método de interpretación del espíritu humano en todas sus manifestaciones. La Hermenéutica esencialmente estudia en los textos dos realidades: la estructura interna que “revela” el sentido de la obra; y la capacidad que tiene el lenguaje de “crear” un nuevo universo. El lenguaje adquiere una gran relevancia en los estudios hermenéuticos, porque es a través de él que el hombre expresa su visión del mundo, su verdad.

A pesar de que el estudio del lenguaje acerca la Hermenéutica a las propuestas del Formalismo y del *New Criticism*, aquélla difiere de esas corrientes principalmente por el hecho de que sí contempla la importancia de otras instancias como las del autor y del lector en la composición del hecho literario. Sin embargo, sólo cuenta con estos elementos cuando el propio texto lo recomienda o sugiere: “Si un text no ofereix cap *senyal* que ens autoritzi a una ‘excursió’ en el terreny extralingüístic que sigui (política, sociològica, psicoanalítica, d’història

de la cultura, etc.), llavors haurem de reconèixer que es presenta un impediment per a aquesta activitat” (Llovet, 1996: 221-222).

A partir de los estudios de Umberto Eco sobre la literatura como un fenómeno de la teoría de la comunicación y como un sistema de signos estéticos, ha surgido la **Semiótica** de la literatura. Sus temas de estudio son: “el análisis del signo y discurso poéticos, su funcionamiento y relación con otros sistemas de signos, la consideración de los textos como mensajes o productos semióticos, el carácter denotativo y connotativo de sus enunciados, los códigos con los que se ha de interpretar el mensaje literario, los tipos de cultura en los que se insertan dichos mensajes y códigos” (Estébanez Calderón, 1996: 974). La importancia de la Semiótica para el estudio de la literatura, reside en que se pueden aplicar a los textos literarios su división tripartida (propuesta por Morris): la Semántica estudiará los órdenes de significado traducidos al lenguaje; la Sintáctica, la organización de los elementos lingüísticos en relación con sus contenidos; y la Pragmática determinará las voluntades subyacentes al texto y los efectos que ejerce, o que podrá ejercer, sobre el contexto cultural.

La **Intertextualidad**¹⁷ no es exactamente una corriente crítica, sino una manera de estudiar los textos literarios en su relación de coexistencia con otros textos. Se refiere a la presencia, en un determinado texto, de rasgos estilísticos, temas, referencias, alusiones y diversos elementos de otros textos, y que entraron en el nuevo texto transformados en una materia nueva, manipulada por el autor. Para aclarar la naturaleza de la Intertextualidad, Julia Kristeva, una de las teóricas más importantes en la historia de este tema, llama la atención al hecho de que no debemos reducirla a la búsqueda de fuentes y a los conceptos de “original” e “imitación”, estrellas de los primeros estudios comparatistas. Prefiere el concepto de

¹⁷ Para que la Intertextualidad se encuadre en este esquema, en algunos momentos preferimos llamarle crítica, abordaje o lectura intertextual.

transposición de un sistema de signos a otro (Kristeva Apud Jenny, 1979:13). Una de las vertientes actuales más productivas de los estudios intertextuales, fundamental además para el tratamiento didáctico de la literatura, es justamente la que promueve diálogos entre la obra literaria y las artes plásticas, el cine y otros sistemas semióticos.

Lo que sobresale en la teoría de la Intertextualidad es constatar que los textos ya no tienen que leerse de una manera totalmente lineal, sino que se nos presentan como un jardín borgiano, lleno de posibilidades de lectura, a las que podemos ir accediendo o renunciando a lo largo del proceso (Jenny, 1979:21). Utilizando una imagen muy presente en nuestro cotidiano de internautas, podríamos decir que el abordaje intertextual de una obra literaria nos permite acceder a nuevos enlaces a cada página, en un ejercicio de descubrimiento de cada vez más hipervínculos. Además de abrir nuevos horizontes para un lector predispuesto, la lectura intertextual ofrece alternativas muy interesantes a la enseñanza convencional de la literatura, que serán analizadas en capítulos posteriores.

1.2.2.3. Estudio centrado en el contexto

Tratamos aquí el Historicismo Positivista, las Teorías Marxistas y la Sociología de la literatura como corrientes que daban especial atención a elementos extratextuales, como el contexto social, la historia, la estructura de la sociedad.

Podemos considerar que el **Historicismo positivista** se hermana al Historicismo romántico en la filosofía, aunque difieran en el objeto específico de estudio. Mientras los románticos centraban su atención en la figura singular del autor como determinante en la

configuración de la obra, los positivistas, capitaneados por Hipolyte Taine con su fórmula de la raza, el medio y el momento, consideraban que el contexto era el elemento decisivo en la construcción de la obra. Llevados de la mano de Comte y Darwin e influidos por el auge de las ciencias naturales, los positivistas lucharon para que los estudios literarios emularan aquéllas. De ahí deriva el hecho de que hayan logrado una victoria: “la consolidació de la Filologia i la Crítica textual com a models d’investigació rigorosa i imprescindible” (Abellán, Ballart, Sullá, 1997:24). Sin embargo, pecaron por haber olvidado el texto, que no les importaba en absoluto a la hora de interpretar la obra literaria.

Bajo la influencia de la Revolución Rusa nace una orientación crítica centrada en la importancia que asume el contexto social en la génesis de la obra de arte literaria, y en cómo la literatura determinaría algunas transformaciones sociales. A partir de los postulados de Marx y Engels, los críticos seguidores de las **Teorías Marxistas** pasan a buscar en la obra literaria la representación de las estructuras económicas y de poder, y de los conflictos de clase de la sociedad en la que se generó y que la inspiró (Abellán, Ballart, Sullá, 1997:27-28).

Tenemos que recordar algunos matices que diferencian las corrientes que se centran en el estudio del contexto. Un término globalizador podría ser el de “Crítica Sociológica”: “Bajo esta denominación se engloban diversas corrientes y autores de crítica literaria que coinciden en el común objetivo de analizar e interpretar la producción, estructura y función de los textos literarios en relación con el contexto económico, socio-político y cultural en el que han surgido” (Estébanez Calderón, 1996: 1005). Tales ideas generales tendrían su concretización, en un primer momento, en una escuela llamada “Realismo Socialista”, idealizada en 1932 por la Unión de Escritores Soviéticos, y que buscaba una fiel reproducción de la realidad en las obras literarias, para que éstas sirvieran de formadoras de

conciencia. Después tendríamos la “Sociocrítica” que, más que centrada totalmente en el contexto, sería más correcto afirmar que establece un paralelo entre éste y el mensaje. Se preocupa por el contexto socioeconómico de la producción, pero utiliza procedimientos de análisis textual para descubrir las estructuras sociales reflejadas en las estructuras del texto.

La última corriente que relacionamos con el contexto es mucho más amplia. La **Sociología de la literatura** estudia las relaciones existentes entre la literatura y el medio social (económico e ideológico) en el que surge y abarca en sus investigaciones todo el proceso de producción, distribución, reedición y recepción de las obras. Difiere de la Sociocrítica porque estudia cómo nace y se desarrolla una obra en toda su “historia de vida”, mientras aquella se centra en el análisis de las estructuras textuales que revelan la influencia del contexto social. Por su preocupación por la producción, podríamos relacionar la Sociología de la literatura con la Crítica genética y, porque estudia la recepción de las obras, establecer una relación con la Estética de la recepción.

1.2.2.4. Estudio centrado en el código

Roland Barthes, en su artículo *La muerte del autor*¹⁸, de 1968, propugna por el aniquilamiento del Autor, aquella “entidad” considerada por mucho tiempo la única voz relevante dentro de la obra literaria. Heredero del Formalismo, el **Estructuralismo** también rechaza la figura “divina” del autor y se caracteriza por centrarse en la estructura y en los elementos constitutivos del código literario, sin llevar en consideración a ninguno de los demás aspectos del complejo fenómeno de la literatura.

¹⁸ Traducido del artículo en portugués, llamado *A morte do autor*.

A pesar de las ventajas de su rigor metodológico para el fortalecimiento de una Ciencia de la literatura, los estructuralistas “pecaron” por demasiado asépticos en sus análisis y por despreciar totalmente el mensaje: “va ser censurada la seva desatenció als aspectes comunicatius del discurs literari i el seu entossudiment a veure el text com un *codi sense missatge*, com un sofisticat joc de paraules sense cap vincle amb la realitat” (Abellán, Ballart, Sullá, 1997:27). Caparrós considera que el empeño de los estructuralistas en atenerse únicamente a la inmanencia del texto fue lo que les procuró más críticas justificadas, aunque no debemos rechazar los logros de sus investigaciones: “...no se trata de despreciar todo el trabajo estructuralista, sino de reinterpretarlo y de modificarlo con la ayuda de una mayor comprensión de los factores contextuales” (1986:119).

1.2.2.5. Estudio centrado en el destinatario/lector

El Impresionismo y la Estética de la Recepción son las corrientes críticas que conceden más importancia al destinatario del mensaje literario, aunque desde ópticas distintas. A finales del siglo XIX, y en contraposición al exagerado cientificismo de la época, nace la **Crítica impresionista (Impresionismo)**, divulgada principalmente a través de artículos periodísticos y que, según Roger Samuel, era una tendencia crítica centrada en la subjetividad del lector, a quien tocaba transmitir las impresiones que más profundamente marcaron su sensibilidad, en contacto con obras maestras de todas las épocas (1985:94). Se centra en la impresión que causa la obra al lector común, o a un lector especialmente sensible: el crítico. Por basarse fundamentalmente en la percepción intuitiva de los valores estéticos de la obra, por formular juicios personales (aunque toda crítica lo haga en mayor o menor medida) y por carecer de cualquier rigor metodológico, no ha logrado mucha credibilidad.

A partir de los estudios de la Fenomenología y de la Hermenéutica, que ya buscaban el sentido del texto en instancias como el lector y la Historia, respectivamente, nace la **Estética de la Recepción**. Ingarden ya había formulado el concepto de “estructura esquemática”, según el cual el texto se compone de varios estratos que el lector debe reordenar y completar para darle pleno sentido, ya que en cada obra quedan “huecos” que han de ser completados por el lector. A la hora de analizar un texto, Jaus, el principal representante de esta corriente, desplaza la relevancia del autor y del texto a la figura del lector, aquel que en realidad concluye el proceso creador de la obra y determina su historia de vida. Pozuelo Yvancos afirma que la Estética de la Recepción subvierte la consagrada noción de la literatura, según la cual ésta es una manera especial *de estar contruidos los textos*: “La estética de la recepción interviene directamente en los problemas de la interpretación y el significado al plantear, por el contrario, que la obra literaria existe solamente cuando es leída y es la experiencia de la recepción el único modo de actualizarse el texto como objeto estético” (1994a:87).

Esto, según Villanueva, no significa que el texto pierda importancia como portador de sentido: “El texto mantiene su existencia latente a la espera de que su destinatario, mediante el acto de leerlo, lo convierta en un objeto estético en plenitud” (1994:271). Otros estudiosos también han tratado el papel del lector en la construcción del significado. Wolfgang Iser, por ejemplo, considera la lectura un acto de creación de sentido y la recepción como un elemento esencial en la configuración del texto. Umberto Eco, en *Opera aperta*, también estudia una teoría de la lectura y considera el texto como un mecanismo complejo en el que existen múltiples vacíos que el destinatario ha de llenar de sentido. Eco asegura además que el mismo texto trae en sí las pautas para su interpretación y puede guiar al lector.

Una de las principales preocupaciones de esta corriente es el perfil del “lector ideal”. Según Schmidt, en el acto de la recepción el lector parte de sus presupuestos lingüísticos, cognitivos, culturales, políticos, económicos, etc., y tiene que poner a servicio de la recepción todo el caudal de conocimiento de mundo que utiliza en su vida diaria (1986:207). El lector “perfecto” de una obra literaria debe dominar, además de las reglas del código lingüístico las de la tradición literaria, o bien hacerse ayudar por otras disciplinas accesorias:

Para interpretar adecuadamente dicha obra, el lector debe conocer el código del escritor, formado por la lengua y por la tradición literaria y retórica en que se realiza su escritura, así como el mundo cultural e ideológico en que se mueve. En el caso de que dicho escritor pertenezca a un pasado lejano (p.e., etapa medieval, renacentista o barroca), el lector crítico habrá de utilizar procedimientos de interpretación basados en la Filología, Retórica, Historia de las mentalidades, etc., para conocer el código del autor e interpretar adecuadamente su mensaje literario discerniendo, además, los posibles niveles de expresión denotativa y connotativa de su lenguaje poético (Estébanez Calderón, 1996: 910).

Y, ¿qué decir sobre el lector de literatura en lengua extranjera? Además de no tener pleno dominio del código lingüístico, tendrá que afrontar la descodificación de referencias culturales desconocidas para él. Los supuestos de la Estética de la Recepción y la teoría de la lectura nos servirán para intentar contestar a ésta y otras cuestiones más adelante.

1.2.2.6. Estudio centrado en el sistema (integrador de todos los aspectos del esquema)

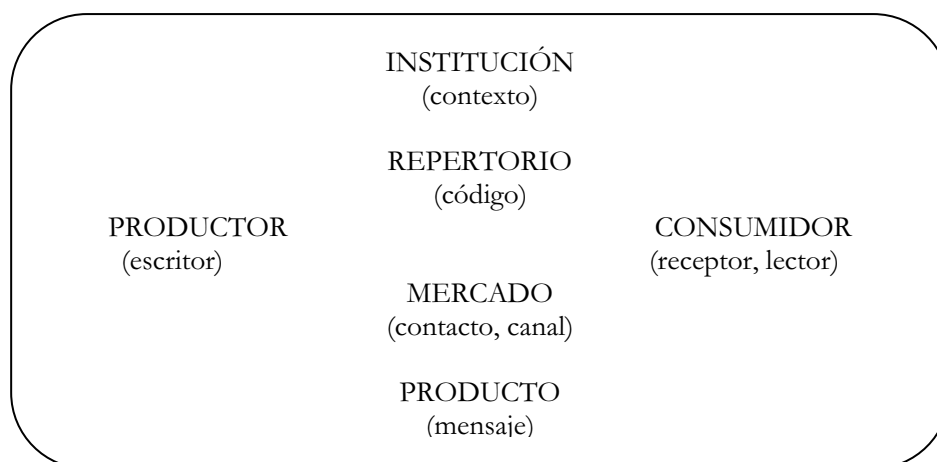
Consideramos que la Teoría de los polisistemas y la Pragmática literaria merecen apartado especial porque son corrientes que estudian la literatura con una visión más integradora, ya que se ocupan de todos los aspectos de la comunicación literaria. Itamar Even-Zohar, en su **Teoría de los polisistemas**, formulada a comienzos de la década de los setenta en la Universidad de Tel-Aviv, inserta los estudios literarios en el panorama más amplio de la

Ciencia de la Cultura y reflexiona sobre los diversos problemas de interpretación que las realidades polifónicas han despertado, a lo largo del tiempo, en sociedades multiculturales. Even-Zohar define a un polisistema como “... un sistema de sistemas que se interseccionan, funcionando como un todo estructurado cuyos miembros son interdependientes, y en el que además pueden utilizarse diferentes opciones que coexisten a la vez. Se trata, pues, de una estructura abierta, múltiple y heterogénea, en la que concurren varias redes de relaciones” (1994:331). Algunos de los fenómenos de los que se ocupa la Teoría de los polisistemas son las relaciones intrasistémicas, es decir, entre los estratos de un mismo polisistema, y las relaciones intersistémicas, o sea, las interferencias entre polisistemas, fundamentales para los estudios de Literatura Comparada.

Esa variedad de objetivos hace con que los estudios polisistémicos contemplen un amplio abanico de posibilidades para intensificar el intercambio entre culturas y dar voz a culturas llamadas minoritarias (por no haber sido incluidas en los cánones tradicionales). La Teoría de los polisistemas renuncia a los análisis puramente ontológicos de la obra de arte literaria, y critica los estudios que se centran en un solo elemento. Iglesias Santos afirma que esta tendencia prefiere valorar las relaciones que la literatura puede establecer entre los diversos elementos que la componen, a través del Funcionalismo Dinámico, herencia de los formalistas rusos:

Funcionalismo, porque los fenómenos de naturaleza semiótica, sea la cultura, el lenguaje o la literatura, se conciben como sistemas: una red de relaciones interdependientes en las que cada elemento se define por la función que desempeña, por el papel que juega con respecto a los demás. Ya Tinianov en los años veinte afirmaba que la literatura debía ser estudiada en términos de relaciones, y no de esencias (1994: 330).

Esos “elementos” funcionales, a los que se refiere la Teoría de Even-Zohar, trascienden la relación *escritor - texto escrito - lector* y recuperan los factores de la comunicación indicados por Jakobson, adaptándolos como podemos ver en el siguiente esquema:



Fuente: (Nitrini, 1997: 108)

Figura 4: Elementos funcionales de la literatura según Even-Zohar

Pozuelo Yvancos define la **Pragmática Literaria** como “... la parte de la Semiótica textual literaria encargada de definir la ‘comunicación literaria’ como tipo específico de relación entre emisor y receptor” (1994:77) y afirma que se debe estudiar la literatura llevándose en consideración todo el recorrido desde la producción hasta la recepción. Van Dijk comparte la misma opinión y añade que los estudios literarios que se centran en un único elemento no tienen justificativa más que la ideológica: “Se parte del supuesto de que en la comunicación literaria no sólo tenemos un texto, sino de que la producción (y la interpretación) de dicho texto son acciones sociales” (1986:176). Considera además que la literatura pertenece a los actos de habla “rituales”, ya que no hay actos de habla específicamente literarios, y lo que define lo literario es determinado más por el contexto social que por características inherentes:

Las condiciones de propiedad de los actos de habla rituales, como es la literatura, se dan en términos del deseado cambio de actitud en el oyente con respecto al enunciado en sí (“apreciación”), mientras que la “aceptación” efectiva de la literatura debería buscarse de nuevo fuera del contexto pragmático, a saber, en sistemas de normas y valores (estéticos) social, histórica y culturalmente determinados (Van Dijk, 1986: 194).

1.2.2.7. De la negación de la Desconstrucción al Pluralismo Crítico como opción unificadora

Además de las corrientes críticas mencionadas, Bobes Naves llama la atención para dos escuelas que también reflexionaron sobre el estudio de la literatura, pero de manera algo distinta de las demás: "... la desconstrucción, que niega la posibilidad de un conocimiento de la literatura, y la llamada ciencia empírica de la literatura, que (...) se sitúa al margen de toda poética" (1994:40). La desconstrucción, con su creencia de que no puede existir una interpretación única, ha llegado a algunos excesos, pero puede haber sido el punto de partida para una visión más abierta de las interpretaciones. Sabemos hoy día que no podemos hablar de una lectura "correcta", sino aceptar que cada lectura aporta nuevos elementos que complementan otras lecturas.

Varios autores afirman que no podemos buscar una lectura unívoca del texto literario. Pozuelo Yvancos cree que "... a una lectura sucede otra, pero todas son 'situacionales', las del momento en que se hacen, y ninguna es la definitiva, aquella que puede decirse o reconocerse como la 'interpretación auténtica', la que *es*" (1994a:88). Según Llovet, debemos partir de las características del texto, respetando su *textualidad* y las aportaciones de la teoría literaria. El mismo texto nos dará pistas para saber qué modelo (o modelos) utilizar y qué diálogos podemos establecer para su análisis, en un intento de "crítica total". Además cree que la reunión de todas las corrientes críticas de los últimos años podría conducir a una metodología de estudio mucho más completa que cualquiera de ellas por separado (1996:13-17).

García Berrio también propone ignorar la tentación de propuestas metodológicas "de moda" y recurrir a varios modelos de análisis, en otras palabras, buscar el globalismo. El

crítico debe atenerse a lo que exige el propio texto: "...que sea la propia complejidad del objeto a explicar lo que determine el grado de riqueza y diversificación del instrumental teórico explicativo movilizado, y no a la inversa" (1994:531-532). Brioschi y Di Girolamo también defienden una visión plural del hecho literario y de los métodos críticos para su análisis, pero rechazan el eclecticismo sin criterio (1988:61). Darío Villanueva, en su defensa del pluralismo en los estudios literarios, comenta los resultados de *Literary Theory In The University: A Survey*, una encuesta realizada entre estudiantes, profesores e investigadores, organizada por la revista *New Literary History*:

Entre las respuestas dadas habría muchos elementos que comentar, pero sólo constataré la ratificación que en ellas he encontrado de concepciones que comparto como las de la Ciencia literaria como un área interdisciplinar, urgida por la exigencia de su aplicabilidad a la docencia y el análisis de los textos, necesitada de la máxima coherencia y simplicidad en sus planteamientos como rechazo del narcisismo teórico y la eutrapelia metalingüística que tanto ha perjudicado su credibilidad. Pero si una de esas concepciones destaca entre las demás por su reiteración por parte de la gran mayoría de los preguntados, esa es sin duda el pluralismo (1994:18).

También creemos que la peculiaridad de cada texto debe decir qué caminos tenemos que seguir para lograr un análisis coherente. Debemos, además, coordinar los estudios teóricos con los ejercicios críticos y comparativos, tal como nos sugiere Villanueva:

...no dejaré de expresar desde ahora mismo mi convencimiento de que nuestra tarea prioritaria es la de contribuir a través de la docencia y la investigación al anudamiento de esa cadena que, tanto desde la Teoría literaria y la Crítica de obras concretas en ella fundamentada como desde la comparación de las diferentes literaturas, debe extenderse hasta la didáctica de las mismas. Y ello en los términos a la vez más rigurosos e inteligibles, para que esta última actuación sobre los textos resulte eficazmente fecundada por los nuevos hallazgos de las pesquisas teóricas de más altos vuelos (1994:13).

Esperamos utilizar el aparato teórico presentado en este capítulo como punto de partida a la hora de buscar soluciones o sugerencias para una mejor formación literaria y

didáctica de los futuros profesores de español como lengua extranjera, dentro de la Universidad. En este sentido, en el apartado siguiente tratamos temas tan importantes para ello como pueden ser las competencias literaria y lectora y el intertexto del lector como instrumentos imprescindibles para un nuevo enfoque del tratamiento didáctico de la literatura.

1.3. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas

Hay tres tipos de lector: el que disfruta sin juicio; el que, sin disfrutar, enjuicia, y otro, intermedio, que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando; éste es el que de verdad reproduce una obra de arte convirtiéndola en algo nuevo. (Goethe en Carta a J. F. Rochlitz, Apud Jauss, 1986:78)

Imaginemos que un texto literario es un rompecabezas con una imagen de la Casa Milà de Gaudí, la Pedrera, con la luna llena como fondo, y que tres tipos de personas a quienes les gustan los rompecabezas van a tratar de montarlo. Una de ellas jamás ha visto a la Pedrera, ni tiene cualquier información sobre ella; la otra, es alguien que ya recibió postales de la Pedrera y que tiene un catálogo de obras de Gaudí; la tercera persona es un barcelonés, enamorado de la Pedrera y que ya la visitó innumerables veces. Podemos deducir que el grado de competencia de estas personas para completar el rompecabezas es bastante diferente.

La primera pieza que sacan de la caja es un letrero rojo de famosa tienda de decoración. El primero tendrá que mirar la foto de la caja como única referencia para encontrar la ubicación de la pieza; el segundo, si es un buen observador, quizás recuerde donde estaba la tienda, lo confirme al mirar la foto y trate de encajarla; y el tercero, seguro identificará con facilidad su ubicación en el lado izquierdo de la imagen, basado en sus experiencias anteriores de “lectura” de la Pedrera. La segunda pieza es un trozo de la luna

llena. Los tres sabrán que esta pieza deberá ubicarse en el lado superior del rompecabezas, con independencia de sus conocimientos sobre la Pedrera.

Lo que hemos tratado de explicar con esa sencilla alegoría son tres conceptos sobre la aprehensión de los textos literarios que no se pueden tratar de manera aislada: la Competencia Literaria, la Competencia Lectora y el Intertexto Lector. No se puede hablar de competencia literaria sin tocar a la competencia lectora, ya que es a través de ésta que aquélla se complementa y renueva, ni olvidar que el intertexto lector es pieza fundamental para la integración de los saberes literarios y de los relativos a la recepción lectora, necesaria a la satisfactoria actualización del texto literario.

1.3.1. Competencia Literaria: saberes, estrategias y conexiones de un universo de piezas interdependientes

La competencia literaria podría identificarse, dentro del ejemplo del rompecabezas, como el conjunto de todos los saberes necesarios para llegar a conseguir visualizar toda la imagen: desde los que se refieren a la naturaleza misma del “texto”, “género” o “código” en cuestión; pasando por aquellos de la parte operacional, sobre cómo se monta o “descodifica” un rompecabezas cualquiera y las estrategias para hacerlo; y además todas las experiencias de “lectura” previas sobre el tema del rompecabezas que intervienen para que se entienda y se disfrute de su composición, estableciendo comparaciones con imágenes que guarden con aquella una relación directa o indirecta. Según Brumfit (1989:27) la competencia literaria demanda un cierto grado de sofisticación lingüística; cierta familiaridad con determinadas convenciones culturales y literarias; y el reconocimiento de que el lenguaje puede usarse para crear sentidos metafóricos. Los componentes de la competencia literaria son los

saberes, habilidades, estrategias y los criterios para valorar la significación cultural y artística del texto.

Tan complejo como definir la literatura es determinar qué elementos exactos inciden sobre la capacidad de cada lector de detectar los signos que le ofrece el texto y que determinan si es o no un texto literario y, a partir de ese conocimiento, hacer la proyección didáctica. Cada obra literaria trae en sí una complejidad de aspectos que, reunidos, constituirían la *literariedad* cuyas marcas buscan los estudiosos hace ya muchos años, tal como tratamos anteriormente y la competencia literaria de un determinado lector se compone justamente de las diversas “herramientas”, enumeradas a continuación por Mendoza, que le permiten acceder a las características esencialmente literarias del texto:

- Saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la descodificación;
- Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto;
- Conocimientos del uso literario, de estructuras retóricas y saberes metaliterarios;
- Saberes intertextuales, referidos a las correlaciones que los textos mantienen entre sí;
- Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto;
- Dominios relativos a estrategias para interactuar con el texto;
- Conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico;
- Conocimientos referidos a las modalidades del discurso;
- Dominio de habilidades lectoras;
- Saberes estratégicos (2004:139)

El ejercicio más importante para el desarrollo de la competencia literaria es la lectura. A cada nueva experiencia, el lector entra en contacto con diversas manifestaciones de texto y va desarrollando o perfeccionando estrategias que le ayudarán en la descodificación e interpretación de los próximos textos. La experiencia lectora también determina un avance en su capacidad de reconocer el discurso literario y le sirve de momento adecuado para la

actualización de su intertexto lector que, para la próxima lectura, ya contendrá nuevos elementos. Desafortunadamente, esa verdad enunciada de forma tan sencilla y que debería ser la premisa básica en la educación literaria no es tan utilizada en las escuelas, y la mayoría de los profesores privilegia en sus clases la transmisión de conocimientos accesorios, lo que tiene como consecuencia directa el hecho de que los alumnos apenas leen.

La orientación básica para el profesor que pretendiera ir más allá de los contenidos conceptuales del currículo y potenciar la competencia literaria debería ser la creación de actividades para que los alumnos se involucraran en un proceso de fomento a la lectura, de desarrollo de su hábito lector y de sus habilidades de análisis. Por lo tanto, una concepción didáctica que busque el desarrollo de la competencia literaria del estudiante debe atender a su formación para la recepción lectora, incentivar el reconocimiento y el análisis del discurso literario y fomentar la aplicación de los contenidos adquiridos. Todo ello dentro de un trabajo de recepción creativa de los textos literarios y con atención al desarrollo de la capacidad del alumno de producir nuevos textos a partir de sus experiencias de lectura.

En la formación de profesores y, especialmente, en el universo que analizamos en este estudio, el de los alumnos de Filología hispánica y portuguesa de la Universidade Estadual do Ceará que serán profesores de español en Secundaria o cursos de idiomas, debemos recordar que el desarrollo de la competencia literaria tiene que ser un camino para formar a esos alumnos para el análisis e interpretación del objeto de estudio, que son los textos literarios, pero también para que puedan utilizar sus conocimientos literarios y su competencia lectora como recurso en sus aulas de español lengua extranjera.

En este sentido, mostramos en capítulos posteriores experiencias y propuestas para que la formación en la Universidad permita que esos futuros profesores adquieran, a través del contacto sistemático con los textos, en distintos abordajes, una perspectiva didáctica en su relación con el texto literario y una formación como lectores competentes, para que no siga sucediendo lo que nos cuenta Bloom: “La manera en que leemos hoy depende de nuestra distancia interior o exterior de las universidades, donde la lectura apenas se enseña como placer, en cualquier de los sentidos profundos de la estética del placer” (2000:19).

1.3.2. Competencia Lectora: De un ejercicio de imaginación al placer de descubrir una o varias de las verdades del texto

Volviendo a la alegoría del rompecabezas, podríamos relacionar la competencia lectora, con las habilidades de aquellas personas sobre cómo se montan rompecabezas, y con las diversas estrategias (generales y personales) que utilizan para hacerlo, entablando lector y texto un diálogo del que nacerá una o diversas lecturas. Para que ese diálogo sea totalmente provechoso y para que el lector alcance plenamente el objetivo de llegar a interpretar el texto de una manera satisfactoria, hemos de recordar que el proceso lector se desarrolla en **distintas fases** (Mendoza, 1998, 2004) de acuerdo con los pasos que sigue el lector para irse acercando al texto y para, a través de este viaje, ir enriqueciendo a la vez su competencia lectora.

Presentamos esas fases del proceso lector con una nueva metáfora: el texto es un camino nuevo que se presenta frente al lector y que le invita a recorrerlo para llegar a un sitio que todavía no conoce, a fin de interpretarlo. Lo primero que le pasa al lector es un momento previo a la lectura, en que se acerca al texto-camino como olfateándolo, como buscando intuir hacia dónde le llevará aquel viaje. En la **anticipación** de lo que vendrá, intenta imaginar y suponer cuáles las características del camino, cuál el significado del texto y cuál su tipología.

Después se le hace necesario recorrer una primera vez el camino, para descubrir las curvas, las líneas retas, los árboles, los rincones en que se divide el camino y que constituyen su textualidad. Es el momento de la **descodificación** del texto, en que el lector analiza sus unidades primarias, y lo empieza a saber leer.

A partir de ahí, durante el recorrido, en este momento de **precomprensión**, el lector va observando los aspectos del texto y, a partir de los indicios que el camino le ofrece, va formulando **expectativas** para llegar a la descubierta de cuáles son los rasgos fundamentales que habrá que observar en el viaje y cuál la solución para las dudas sobre qué encontrará al final del camino. Tras estas suposiciones, cada vez que avanza en la aprehensión del camino, le vienen al lector **las inferencias**, que nacen de la constatación de que algunas hipótesis se han ido confirmando, o que habrá que reformular otras, pero que se ha de seguir con el mismo paso, llegando ya a algunas conclusiones.

Ahora el caminante, que va haciendo su camino al andar, llega a la **fase de comprensión** del camino. A través de la **explicitación**, el lector percibe que lo que venía observando y las posibilidades que había ido construyendo sobre el texto no se invalidan y que su orientación sobre cómo seguir el camino es una de las lecturas posibles y válidas. La **comprensión** total se da con la descubierta de que todo el recorrido hecho hasta este momento, aun antes del inicio del camino y durante la fase de precomprensión, ha posibilitado una aprehensión adecuada de los significados del texto. A través de la junción de la anticipación, de la descodificación, de las expectativas, las inferencias, los elementos textuales, los conocimientos previos actualizados durante la lectura, el lector ha ido montando el rompecabezas de lo que es el camino, a través de los diversos significados que el texto le ha ido presentando.

La **interpretación** es el punto culminante del proceso. Es el momento en que se aúnan los elementos fornecidos por el texto con las habilidades previas que poseía el lector (saberes culturales, metatextuales, intertextuales, enciclopédicos, etc.) para que se llegue a una síntesis de lo que el camino ha significado para la vida del lector y para sus competencias lectora y literaria. Llegado a ese punto el lector ya puede valorar la experiencia de haber transitado por el texto, y emitir su personal percepción del fin último del camino recorrido, al menos para su propia lectura del mundo.

Pero, ¿qué tipo de lector recorre de esa manera el camino del texto? ¿Puede un lector cualquiera vivenciar plenamente todas esas fases? En realidad, para que el proceso lector se desarrolle de manera satisfactoria, se espera del que lee que corresponda a la expectativa del autor cuando imagina un lector ideal al que dirige su obra. Nuestro caminante es alguien a quien Iser llama lector implícito, Culler trata como lector ideal, y a quien Mendoza denomina lector competente, que es el previsto por el autor como destinatario *ideal* de sus textos, pues se le concibe como el lector dotado de específicos conocimientos previos para *identificar e interpretar legítimamente* las referencias y peculiaridades textuales, a través de la activa cooperación de su intertexto, en la que hace intervenir sus *ineludibles aportaciones personales*.

Pensando en la trayectoria del lector competente (que se contrapone a un lector ingenuo) hacia una interpretación “legítima” de la obra literaria, Mendoza enumera las características y estrategias del lector “suficientemente” competente, apto a seguir el camino del proceso lector y a interpretar “bien” los textos literarios:

- Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos y reconoce las estructuras del discurso literario, según su grado de competencia literaria.
- Comprende que las estructuras poéticas son estructuras sobrepuestas.
- Posee un buen dominio del código lingüístico y conocimientos suficientes para la activación de códigos culturales y los integra como parte

de su texto de lector, formado por la experiencia y por la enciclopedia de mundo, como repertorio de la memoria colectiva.

- Interactúa con el texto.
- Posee un dominio metacognitivo de su actividad lectora que le permite ordenar su lectura hacia la actualización del texto: identifica claves, estímulos, orientaciones, etc. en el texto.
- Sabe distinguir entre actividades paralelas: descodificar, leer, comprender, valorar e interpretar.
- Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.
- Emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Activa sus conocimientos, los contenidos de su intertexto, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece.
- Busca correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia que le permitan hallar una (la) significación del texto.
- Establece coherentemente una interpretación que el texto no contradice.
- Disfruta con la propia actividad de recepción. (2004: 155)

En una investigación sobre la competencia lectora, realizada en un curso de magisterio (de nivel secundario) que prepara maestros de educación básica en escuelas de Río de Janeiro, Dinorá Melo se pregunta: “...que leitores são esses, futuros formadores de novos leitores?” (2003:69). Llega a la conclusión de que los futuros maestros no han desarrollado su competencia lectora en su etapa escolar, quedando sus estrategias lectoras restringidas como mucho a la fase de descodificación del texto, y apenas las mejoran durante el curso de formación de profesores:

Com uma história de leitura que tem como matriz a alfabetização, como decifração do que lê, os alunos investem em memorizar as palavras de que não sabem o significado. As inferências, antecipações, contextualização, busca de pistas extratextuais não são estratégias utilizadas, tão arraigada está a prática vivida ao longo do período escolar. (Melo, 2003: 79)

Volvemos a la pregunta maestra que es el norte de este trabajo: ¿Preparamos nuestros alumnos de la Universidad para ser lectores competentes y para, tras su entrada en el

mundo de la enseñanza, formar por su vez a nuevos lectores competentes? Claro está que la pregunta debe remitir a tiempos pretéritos en la formación de esos alumnos, y tenemos que volver la mirada hacia su historia como lectores en los bancos escolares. Bloom, reflexionando sobre los caminos de autoformación que sigue un lector, comenta que acaban por ser, casi siempre, rutas solitarias:

No hay una sola manera de leer bien, aunque hay una razón primordial para que leamos. A la información tenemos acceso ilimitado, pero ¿dónde encontraremos la sabiduría? Si uno es afortunado, tal vez se tope con un maestro que le ayude; pero al cabo está solo y debe seguir adelante sin más mediaciones. (Bloom, 2000:13)

Debemos transponer la barrera de la lectura entendida solamente como instrumento para otros aprendizajes y orientada sólo a la descodificación, y buscar maneras de que los alumnos potencien su competencia lectora, a través de la práctica constante, ya que **a leer se aprende leyendo** (Mendoza: 2001, 230).

En el caso del universo estudiado, tratando con alumnos brasileños de literatura en lengua española, hay además otras barreras que vencer: la insuficiente competencia lingüística de los alumnos en la lengua meta, para llegar a comprender adecuadamente los textos literarios; la enseñanza de la literatura en la Universidad, dirigida al abordaje historicista; el casi inexistente hábito lector; la falta de materiales específicos para el tratamiento didáctico de la literatura; y otros aspectos que presentamos en el capítulo 4, a través de los resultados del estudio de caso, revelados por las encuestas con los alumnos y otros instrumentos presentados.

1.3.3. Intertexto Lector: El jardín de los múltiples senderos entrecruzados

El título de este apartado no es inocente. No pretende ser novedoso ni poético. Es de suponer que muchos de nuestros lectores, si son doctores en Literatura, exigentes lectores de cuentos, profesores de literatura, lectores de obras en castellano, argentinos, estudiantes de Filología Hispánica en todo el mundo, o simplemente lectores de narrativa, habrán activado su intertexto lector y establecido la asociación adecuada para interpretar el mensaje. Sin embargo, si el nombre Borges y la mención al jardín de los senderos no le dice nada a uno de nuestros lectores eventuales, tendrá que esperar a leer todo el apartado para descubrir qué es el intertexto lector.

Este sencillo artificio ha querido mostrar un ejemplo de cómo funciona el intertexto lector. Cada uno de nosotros guarda, a lo largo de nuestras vidas, todo tipo de información, que vamos activando según las exigencias de nuestro día a día y de nuestra relación con el mundo. En el caso de la experiencia de recepción de un texto literario, tenemos que sacar partido de conocimientos de distinta naturaleza, además de los que hayamos adquirido en nuestra iniciación literaria. Por lo tanto, el intertexto lector se podría representar como una “maleta” antigua, toda marcada con aquellas pegatinas de hoteles y ciudades, que llevamos en todos nuestros viajes lectores, y que contiene todos los saberes de diversa naturaleza que activamos al leer nuevos textos. De ella sacamos recursos lingüísticos, literarios y culturales, además de las estrategias necesarias para interpretar los textos y establecer relaciones intertextuales.

Para concluir nuestro ejemplo inicial del rompecabezas, sería posible afirmar que el intertexto lector de las tres personas involucradas en el montaje de la imagen de la Pedrera

es la “herramienta” fundamental para que logren su objetivo. Es el intertexto lector la capacidad de relacionar, establecer asociaciones, integrar los diversos saberes y estrategias de las competencias literaria y lectora y, además, todos los saberes adicionales que el lector puede traer en su “equipaje”. El más preparado de todos, debido a su rico intertexto, actualizado cada vez que vuelve a leer la Pedrera (u otras lecturas de Gaudí), sería el barcelonés que tiene múltiples referencias sobre la casa, mucho más que la persona que sólo ha visto postales y un catálogo, y tendría también gran ventaja sobre aquel que nunca ha tenido ninguna información sobre el tema, sobre Gaudí, La Pedrera o el Modernismo Catalán, ya que el intertexto lector es una especie de mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura y actúa como elemento integrador de las diversas referencias que un texto puede despertar en el lector.

Nos gustaría llamar la atención para un material que utilizamos en una “experiencia piloto” en el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad¹⁹ y que puede servir a la hora de demostrar, incluso en ambiente académico o escolar, como actúa el intertexto lector y los diversos “grados” de intertexto que pueden tener los distintos lectores. Nos referimos a la película *La Liga Extraordinaria*, en la que se unen para una misión secreta para la salvación del mundo varios personajes: integran la Liga Allan Quatermain (Sean Connery), el Capitán Nemo (Naseeruddin Shah), la mujer vampiro Mina Harker (Peta Wilson), el hombre invisible Rodney Skinner (Tony Curran), el agente del servicio secreto estadounidense Tom Sawyer (Shane West), Dorian Gray (Stuart Townsend) y el Dr. Jekyll-Mr. Hyde (Jason Flemyng)²⁰.

¹⁹ De la que hay informaciones en los capítulos 4 y 5.

²⁰ (Estados Unidos-Reino Unido-Alemania-República Checa, 2003) Título original: "The League of Extraordinary Gentlemen". Dirección: Stephen Norrington. Guión: James Dale Robinson. Fotografía: Dan Laustsen. Música: Trevor Jones. Actúan: Sean Connery, Naseeruddin Shah, Peta Wilson, Tony Curran, Stuart Townsend, Shane West, Jason Flemyng, Richard Roxburgh y Max Ryan. Duración: 110 minutos.

Tras la exhibición de la película, les preguntamos a los alumnos (que en aquel momento seguían asignaturas de literatura española) qué personajes ya conocían de antes de ver la película y de dónde venía las referencias que tenían. La mayoría señaló personajes como Dr. Jekyll, afirmando que los habían conocido sobre todo a través de los dibujos animados y cómics de su niñez. Alguno sabía quien era Dorian Gray y pudo intuir, dentro de la trama de la película, la relación que tenía el personaje con su retrato. Este sencillo recurso nos muestra de que manera el intertexto lector es determinante para la manera como accedemos al texto literario, lo leemos y lo interpretamos. El artificio de la película deja claro lo que señala Mendoza:

Los saberes de la competencia literaria, asociados con la actividad del intertexto, detectan e identifican los indicios que señalan las cualidades literarias de un texto, los pasajes en que un autor ha recurrido a la reelaboración de citas (textos, fragmentos de textos...) de otros escritores y de sus obras, la identificación de modificaciones o variaciones de los modelos y los esquemas discursivos (narrativos, dramáticos, líricos...) más o menos canónicos, la aparición de distintos tipos de recursos literarios y, especialmente, la localización de las alusiones, las citas más diversas diseminadas en el texto. De ahí que el intertexto pueda considerarse como elemento integrador de saberes literarios, lingüísticos y culturales y que resulte ser un concepto clave para orientar el tratamiento didáctico de la literatura. (Mendoza, 2001:27)

Volviendo a la cuestión que nos ocupa en este trabajo, creemos que el desarrollo del intertexto lector es fundamental para un enfoque dirigido a formar a profesores de español como lengua extranjera con capacidad para relacionar los saberes necesarios para la adecuada interpretación del texto literario y, posteriormente, que estén aptos a utilizarlo en sus clases. El desarrollo del intertexto lector propiciará un enriquecimiento del bagaje literario y cultural del alumno, capacitándole para un acercamiento más productivo a los distintos textos literarios.

1.3.4. Cómo dejar de “enseñar” Literatura y pasar a su tratamiento didáctico como un juego de seducción

Si queremos reflexionar sobre la enseñanza/aprendizaje de la literatura, se hace necesario discutir las nuevas orientaciones que rigen en estos momentos el área de la Didáctica de la lengua y la literatura. Debemos partir de un presupuesto básico: ¿qué entendemos por “enseñanza”? Especialistas en Didáctica de la Lengua y la Literatura (José M. Vez, J.C. Richards, Mendoza, Ellis) señalan el matiz “dominador” y unilateral de esta palabra. Paulo Freire, en su clásica obra *Pedagogia do Oprimido*, ya discutía la concepción educativa en la que sólo uno de los sujetos del aula “enseña”, mientras los demás simplemente se dedican a “aprender”, un espacio en el que sólo el profesor “sabe” y los alumnos son “los que no saben”. La enseñanza de una materia, en este sentido, significaría la recepción pasiva de una serie de conocimientos sistematizados y “listos para usar”. Con el advenimiento de nuevos enfoques pedagógicos (tomemos como ejemplo el constructivismo) se pasó de un énfasis unívoco en el profesor, a una perspectiva de valoración de la contribución del alumno. Llegamos entonces al concepto de “aprendizaje”, en el que lo que más importa es cómo el estudiante accede al conocimiento.

La junción de los elementos anteriores ya configuraría una integración mejor entre los protagonistas, ya que se unen las dos visiones. El proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo tanto, implica la participación del profesor y del alumno con igual relevancia para alcanzar el objetivo común: la aprehensión del conocimiento y la capacidad de actualizarlo en las acciones del cotidiano. Pero, ¿qué decir si la materia en cuestión es la literatura? ¿Cómo la enseñamos? ¿Cómo la apre(he)ndemos?

La literatura no debe enseñarse como las matemáticas, no puede evaluarse como la física, no tiene el mismo tipo de contenido que la biología. El acercamiento creativo a los textos literarios es algo mucho más profundo y personal que la resolución de un problema a través de una fórmula química. Por su carácter diferenciado y por las singularidades de cada texto literario, reveladas (o no) a partir del proceso de recepción de cada lector creemos que en vez de referirnos a la enseñanza/aprendizaje de la literatura, es más adecuado pensar en el tratamiento didáctico de la literatura, ya que esa materia “ni se «aprende» ni se «estudia», se vive, se experimenta, se asimila...” (Mendoza, 1998i:1191). Tenemos que reconocer que el panorama escolar no refleja esta proposición. La “enseñanza” de literatura suele estar anclada en la exposición de conocimientos que se puedan “medir” y parece ser deficitaria, debido al pequeño número de clases que se le dedica y a la falta de otras oportunidades para que los alumnos accedan a ella fuera del aula (Brioschi, Di Girolamo, 1988:65).

Teniendo en cuenta que es muy difícil enseñar literatura, sabemos que, en muchos casos, el texto literario poco aparece o lo hace simplemente como adorno de un estilo de época o de la producción de un determinado autor, cuya vida, esa sí, se estudia exhaustivamente. Es necesario que la escuela comprenda la importancia de desarrollar la competencia literaria de los alumnos, objetivo formativo real de los estudios de literatura. Tenemos que evitar que la literatura signifique, durante toda la vida escolar de nuestros alumnos, simplemente una lista de hechos y fechas, importantes, claro está, pero sin cualquier conexión con el texto literario. O bien el caso contrario, en que sólo se utilizan los textos sin cualquier referencia a su contexto:

...tan defectuoso es enseñar literatura sólo con manuales de historia de la literatura, y casi sin textos literarios, como enseñar la literatura sólo con textos literarios sin explicación de los factores o elementos pragmáticos, extraliterarios, que han condicionado y han hecho posible la emisión de esos textos. Cualquier enseñanza que

consista únicamente en una de las dos facetas es, en mi opinión, defectuosa, por decirlo suavemente. (González Calvo, 1999: 17)

Para cambiar esta situación, lo primero es constatar que la didáctica de la lengua viene, en los últimos tiempos, buscando presentar su objeto de estudio como una herramienta para la interacción del aprendiz con el mundo, dando la prioridad al desarrollo de estrategias de comunicación. La lengua, en este contexto, se trata en una triple dimensión: “como sistema, como práctica comunicativa y como objeto de enseñanza/aprendizaje.” (Mendoza 1998i:1157). Creemos que lo mismo se puede aplicar a la literatura, ya que podemos acercarnos a ella como un sistema, con sus características y normas propias (establecidas o “recogidas” por la Ciencia de la literatura en sus distintas ramas); y como una forma de comunicación especial (estudiada por la pragmática de la comunicación literaria y en algunos matices por la estética de la recepción); aspectos que ya hemos comentado anteriormente. Asimismo se presenta la literatura como un “metaobjeto” de enseñanza/aprendizaje, lo que percibimos en el presente apartado, tratando de los nuevos retos de la didáctica de la literatura, y lo que nos ocupa especialmente a lo largo de todo este estudio. Podemos señalar los aspectos esenciales a los que se pone énfasis en el momento actual las recientes tendencias en didáctica:²¹

La comunicación literaria se considera según los supuestos de la pragmática de la literatura, que atiende a las relaciones mantenidas entre el emisor y el receptor a través del signo literario.

La recepción es tratada como un complejo proceso de integración de habilidades lingüísticas, de dominios pragmático-comunicativos, de conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales y de saberes derivados de la propia experiencia, todo ello activado desde la competencia literaria.

El desarrollo de las habilidades lectoras se considera objetivo básico de la formación, porque esas habilidades permiten discriminar los diferentes saberes y estrategias que el alumno necesita para establecer los diversos tipos de interconexiones literarias (y, en su caso, multidisciplinares).

²¹ A pesar de su extensión, consideramos relevante citar este fragmento por ser un consistente panorama de las orientaciones actuales de la didáctica y porque esos supuestos tendrán implicaciones en los capítulos siguientes.

La recepción lectora se trata como una actividad de razonamiento, en la que las expectativas (previsiones) y las inferencias (construcciones parciales de significado) jalonan el proceso de construcción del significado del texto, en el que la revisión y la reformulación remiten a distintos momentos de recepción y espacios del discurso/texto.

La metacognición de la actividad lectora adquiere una función destacada, porque permite que, durante todo el proceso, el lector organice e identifique las distintas fases de su lectura (1. *precomprensión*; 2. *formulación de expectativas, elaboración de inferencias*; 3. *explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales)*; 4. *rectificaciones/ajustes*; 5. *comprensión/interpretación*), de modo que el lector proceda a aplicar las específicas estrategias que, por sus características, el texto le suscite.

Se destaca el carácter activo y participativo de la lectura que permite la recreación interpretativa del texto literario.

Se asume que la recepción literaria personal está condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo que componen su competencia literaria y su intertexto lector y que la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por la actualización de tales conocimientos durante el proceso de lectura.

En la valoración global de la obra literaria, se considera la relación semiótica de los textos con las circunstancias culturales y personales (del autor y del receptor) en que las han sido escritos y leídos. (Mendoza, 2004: 50-51).

Además tenemos que rever el concepto de *didáctica de la literatura*, ya que más que enseñar literatura, lo que hasta nuestros días viene significando enseñar datos extraliterarios y enciclopédicos, como listas de períodos, autores y obras, deberíamos hablar de enseñar a leer literariamente y a **apreciar la literatura** (Mendoza, 2001:49), o sea, dotar al alumno de instrumental teórico y estrategias para el goce estético de los textos literarios. Si hemos de cambiar el enfoque dejando atrás el protagonismo de la historia de la literatura para dar lugar a una enseñanza centrada en la recepción y en el desarrollo de la competencia literaria del alumno, constatamos que conviene más hablar de *didáctica de la competencia literaria*, con el objetivo primordial de formar, en todos los niveles, lectores competentes, capaces de vencer la fase de descodificar y, tras recorrer todo el camino del proceso lector, aptos a poder cruzar el puente que hay entre comprender e interpretar un texto literario.

Otra cuestión importante es saber qué enseñar cuando se habla de literatura.

Ballester reconoce que la Ciencia de la literatura ha obtenido muchos logros y ha avanzado en

sus planteamientos del hecho literario, pero afirma que ahora cabe a los profesores decidir qué hacer con estos conocimientos en el ámbito escolar:

No hi ha dubte, però, que l'evolució que en les darreres dècades han tingut la teoria i la crítica literàries ha subministrat un bagatge ben ampli de nous conceptes, categories i estratègies per a poder enfrontar-se amb un major èxit a l'educació i la competència literàries. Fet i fet, en els fonaments de la ciència literària o dels estudis literaris trobarem les pautes per a poder establir les bases d'una didàctica coherent per al tractament del fet literari (...) Sense oblidar, en cap moment, aquelles qüestions, que tard o d'hora ens plantejem tots els docents: Què s'ha d'ensenyar? Quan? Per què? I per a què? (1999:89)

Pero, ¿sería exacto pensar en términos de “qué enseñar”, o deberíamos acercarnos a la literatura como un objeto de estudio y de enseñanza un poco diferente de los demás? En realidad creemos que los profesores deberíamos buscar y proponer modos más interesantes para que los alumnos vieran el estudio de la literatura como un juego de seducción en el que el texto propone y el lector dispone.

¿Cuál sería la solución para estas cuestiones? Lo primero que hay que matizar es la imposibilidad de UNA solución factible para todos los problemas y carencias de la actual enseñanza de la literatura. Sin embargo, se pueden apuntar muchas opciones para un nuevo tratamiento didáctico de la materia, pero que han de pasar necesariamente por el fomento del hábito lector, ya que no podemos concebir una propuesta de motivación para el acercamiento a los textos literarios que no signifique un camino de animación a la lectura y de desarrollo de las competencias lectora, literaria y a su vez del intertexto lector. Lo más importante es valorar las aportaciones de los lectores durante el proceso de lectura de las obras literarias, ya que de nada sirven los conocimientos sobre obras literarias que los alumnos no han leído.

En el último capítulo presentamos algunas propuestas para la innovación del tratamiento didáctico de la Literatura en el universo del Curso de Letras de la Universidade Estadual do Ceará. En el capítulo siguiente reflexionamos sobre el rol del texto literario en la formación universitaria de profesores de E/LE, bajo una amplia perspectiva: como objeto de estudio de futuros filólogos; como recurso para futuros profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera; pero también como instrumento para “crear” lectores competentes; Esos tres objetivos de formación son complementarios y fundamentales para afrontar el diseño de un modelo de educación literaria en la Universidad que verdaderamente atienda a las necesidades de nuestros alumnos del caso estudiado.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2

POSIBILIDAD DE UN MODELO DE EDUCACIÓN LITERARIA EN LA UNIVERSIDAD PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE

La formació professional dels docents exigeix tractar l'adequació de la seua preparació pedagògica general al camp específic de la literatura, revisar críticament les programacions educatives vigents fins ara i cercar el model de formació més apte perquè, a l'aula, puguen ensenyar literatura en funció d'uns objectius concrets... (Ballester, 1999:138)

2.1. ¿Cuáles son los elementos de un currículo de Letras para la formación de profesores de E/LE?

La clientela de los cursos llamados “de Letras” (Filología) en Brasil es de presuntos futuros profesores de lengua portuguesa o extranjera y sus respectivas literaturas. Se ha de contemplar pues, en esta carrera, una formación que lleve en consideración una doble demanda: por una parte, el alumno necesita convertirse en un filólogo, con todos los conocimientos básicos sobre su objeto de estudio (los que, en teoría, le bastarían si fuera a dedicarse a crítico literario, traductor, editor u otra profesión relacionada solamente con estos saberes); por otra, necesita todo el aparato metodológico para que utilice estos mismos conocimientos en la enseñanza en Secundaria de las materias que estudió, principalmente la lengua extranjera.

Con ello venimos a decir que no le basta a ese alumno, tras su formación literaria en la Universidad, llegar a saber analizar e interpretar un texto, utilizándose de sus

conocimientos de teoría, crítica o historia literarias, de las demás habilidades de su competencia literaria y de su “equipaje” de intertexto lector. Tiene, además, que sentirse apto a utilizar textos literarios en su futura aula de Secundaria, o de cursos de idiomas, o sea, como recurso de enseñanza. Sin embargo, sabemos que el acercamiento a las obras literarias, en todos los niveles educativos, se da de manera inadecuada en la mayoría de los casos:

Las obras literarias se «estudian» más que se leen. Se estudian obras (o títulos) pero no se aprende a leerlas. Por ello apenas suponen aportes para la formación literaria, sobre todo porque no conectan con los intereses y capacidades de los alumnos.

Es sabido que en el currículum de literatura predomina la orientación historicista, que los contenidos conceptuales tienen carácter enciclopédico (biográfico, histórico y metaliterario...), mientras que los planteamientos centrados en los procedimientos y el desarrollo de habilidades vinculados con la formación lectora y con la educación estética o están ausentes o sólo están presentes de manera muy somera e imprecisa. (Mendoza, 2001:239)

Además de ello, no podemos olvidar cuestiones importantes: ¿El profesor universitario está preparado para esa clientela? ¿El tratamiento didáctico de la literatura en los cursos de formación de profesores, y en el Curso de Letras en particular, en realidad le posibilita al alumno ser un lector competente? ¿Formamos a estos alumnos para apreciar la literatura y ser lectores eficientes? ¿Sabemos exactamente qué y cómo enseñar? Para tratar de contestar a esas cuestiones, debemos reconocer que la investigación sobre los currículos y nuestra participación en su implantación son fundamentales, según defiende Stenhouse:

Los profesores sólo pueden comprobar las ideas cuando se plantean en forma curricular. Los *curricula* constituyen procedimientos hipotéticos que sólo pueden ser comprobados en las clases. Toda idea educativa debe ser expresada en un *curriculum* antes de que podamos dilucidar si se trata de un sueño diurno o de una contribución real a la práctica. Muchas ideas educativas no convencen porque no pueden convencer en absoluto.

Si alguien le pide que adopte una determinada idea o que trate de lograr un objetivo concreto, sea la madurez política o las primeras letras, dígame que vuelva con un *curriculum* o que le conceda un período sabático para hacerlo usted mismo para él. (Apud Elliott, 1997:268).

Lo que cree Stenhouse es que somos los profesores los principales artífices en la renovación de la enseñanza o en la concretización de las nuevas teorías educativas, razón por la que afirma que “no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo del profesorado.” (Apud Elliott, 1997:303). Ya Elliott, siguiendo la misma línea de argumentación, señala que la principal dificultad en la renovación de un currículo es el hecho de que se intenta hacerlo “desde fuera”, sin la comunicación directa entre reformador y práctico, y además presentando lo que debería ser una nueva propuesta como una solución “definitiva”:

El problema fundamental de la reforma del *curriculum* radica en la colisión que se produce entre las teorías de los reformadores y las implícitas, a menudo inconscientemente, en la práctica de los profesores. Los reformadores no logran darse cuenta de que los cambios fundamentales en la práctica de la clase sólo pueden llevarse a cabo si los profesores toman conciencia de las teorías anteriores y son capaces de reflexionar críticamente sobre ellas. Asimismo, los intentos de los reformadores de defender sus propias teorías pueden reflejar una falta de autocritica, pues podrían presentarlas en forma experimental, como ideas que deberían ser probadas y evaluadas por los mismos profesores. De ese modo, éstos se verían estimulados a reflexionar sobre las teorías implícitas en sus prácticas habituales, dejando de considerarlas evidentes por sí mismas. El movimiento de reforma del *curriculum* no ha conseguido proporcionar a los profesores la oportunidad para comprometerse en el proceso de desarrollo teórico. (1997:132).

Pero, ¿qué exactamente es un currículo?, y ¿para qué sirve? Nos gustaría llamar la atención a la doble función señalada por Galera Noguera: “Hay que entender el currículo como diseño (proyecto) y como práctica (desarrollo).”(2003:128). Esa doble perspectiva debería ser contemplada a la hora de implementar un currículo en los centros educativos, pues como proyecto, un currículo permitiría adaptaciones, ajustes a la realidad del aula, y como práctica o desarrollo, permitiría su comprobación a cada día y la retroalimentación por su vez del proyecto, en un proceso de constante revisión de los conceptos y procedimientos propuestos para su adecuación a las características del centro, del grupo, del profesor.

También hay que mencionar la teoría sobre el currículo, desarrollada por Elliot ya que presta especial atención al proceso enseñanza/aprendizaje, ya no considerado como una transmisión mecánica de saberes del “que sabe” al “que no sabe”, pero como una construcción diaria que permite que el aprendiz descubra y desarrolle sus potencias intelectuales con el auxilio del profesor²². Y como mediador de ese proceso, al profesor se le evalúa de manera distinta: “al evaluar la docencia, los criterios empleados se refieren a las condiciones que faciliten a los alumnos el desarrollo de sus potencias. Pero no se trata de condiciones causales. Proporcionan a los alumnos oportunidades para desarrollar sus potencias de comprensión. Que los alumnos aprovechen esas oportunidades es otra cuestión.” (Elliott, 1997:302). Mientras Elliot presenta las directrices y concepciones educativas que deben condicionar el diseño de un currículo, Cantero y Mendoza presentan el currículo como un conjunto de herramientas destinadas a hacer efectivo el proceso enseñanza/aprendizaje:

El currículo integra un conjunto de planteamientos orientados a la organización de la enseñanza o el aprendizaje, la secuenciación de los contenidos, la metodología y las actividades de aula; incluye también la previsión coherente y adecuada de los métodos a utilizar y la correspondiente preparación de actividades y materiales precisos para hacer efectivo el proceso de enseñanza/aprendizaje. (2003:63)

Para Ballester el concepto de currículo remite a tres aspectos que representan la reflexión anterior, la elaboración del producto propiamente dicho y la aplicación del producto

²² 1. La educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas de conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida. En el proceso educativo, las distintas comprensiones de la misma situación pueden poner de manifiesto potencias intelectuales semejantes. Sólo cuando se considera el conocimiento como información que debe reproducirse mediante un aprendizaje memorístico, puede presumirse que la comprensión consista en unos resultados de aprendizaje uniformes. 2. El aprendizaje supone la construcción activa del significado en vez de la reproducción pasiva del mismo. 3. El aprendizaje se evalúa en relación con el desarrollo de las potencias intelectuales manifestadas en sus resultados, y no en términos de correspondencia entre las normas predeterminadas de ejecución y los resultados conductuales. La calidad educativa de estos últimos puede ser descrita y juzgada, pero no normalizada como indicadores de ejecución ni de medida. 4. La enseñanza aspira a facilitar el desarrollo de las potencias naturales de comprensión de los alumnos (en vez de producir ciertos objetivos conductuales predeterminados). Se relaciona con el establecimiento de condiciones facilitadoras. 5. Los criterios para evaluar la enseñanza difieren de los empleados para evaluar el aprendizaje. Al evaluar la docencia, los criterios empleados se refieren a las condiciones que faciliten a los alumnos el desarrollo de sus potencias. Pero no se trata de condiciones causales. Proporcionan a los alumnos oportunidades para desarrollar sus potencias de comprensión. Que los alumnos aprovechen esas oportunidades es otra cuestión. (Elliott, 1997:302).

en el cotidiano: “a) l’organització per part de la societat d’un conjunt de pràctiques culturals en un moment històric concret; b) l’elaboració dels objectius, dels continguts, de la metodologia, de la seqüenciació i dels criteris d’avaluació; c) la pràctica escolar.” (1999:134). Y para que entendamos el currículo en la práctica, Ballester señala sus componentes a través de algunas preguntas clave: “què ensenyar, quan ensenyar, com ensenyar, què, com i quan avaluar.” (1999:134-135). El “¿qué?” comprende los objetivos y contenidos, el “¿cuándo?” representa la ordenación y la secuenciación, el “¿cómo?” se refiere a la metodología y a la selección de actividades y materiales y la última cuestión señala la importancia de la evaluación para la conclusión del proceso y consecuente retroalimentación.

¿Qué supuestos de la educación literaria deberíamos entonces incorporar al currículo de la Universidad? En este capítulo reflexionamos sobre cómo se plantea el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad, pero además de las cuestiones señaladas por Ballester como elementos del currículo, añadimos algunos componentes importantes de este mosaico, transformándolos en otras cuestiones fundamentales: ¿Quiénes son los actores de la enseñanza universitaria de la literatura? ¿Para qué queremos la educación literaria en la Universidad? ¿Qué concepción del fenómeno literario, qué enfoque para su tratamiento didáctico y qué contenidos vamos a “enseñar”? ¿Cómo lo haremos y qué metodología utilizaremos? ¿Qué canon seguiremos y qué textos elegiremos? ¿Cómo evaluaremos todo el recorrido? ¿Qué herramientas tecnológicas pueden ayudarnos?

2.2. ¿Quiénes son los actores? : El profesor de literatura extranjera en la Universidad frente al desafío de formar a un futuro profesor de LE.

Reflexionar sobre el rol del profesor universitario de literatura en Cursos de Filología para la formación de licenciados, futuros profesores de lengua extranjera, nos lleva

necesariamente a reconocer la ausencia de todos los datos necesarios para un análisis más profundo, ya que esperar un estudio concluyente sobre el tema es demasiada ambición para los límites de un trabajo de esta naturaleza. En una tesis que se hace a través de un recorte y de la delimitación de un tema no pretendemos llegar a dar cuenta de todos los fenómenos relacionados con la cuestión, lo que requeriría un estudio específico²³. ¿Cómo tratar la complejidad de la enseñanza universitaria, sólo con la observación de un determinado período de tiempo, de un cierto grupo de personas, bajo aspectos bien concretos?²⁴

Las distintas variables que tratamos (creencias de algunos alumnos y profesores en un momento dado, currículo, metodología utilizada, teorías literarias integradas o no a la práctica, nuevas posibilidades) trazan un panorama de la realidad estudiada, pero no contestan totalmente a cuestiones fundamentales como: ¿Cómo fue la formación lectora del profesor universitario a lo largo de su vida escolar? ¿Qué modelos de enseñanza de la literatura tuvo ocasión de conocer en los distintos niveles de su formación? ¿Qué tipo de formación recibió en la carrera? ¿Qué le enseñaron o qué herramientas le ofrecieron para ser un profesor universitario? ¿Participó en prácticas para llegar a ejercer la profesión? ¿En qué niveles educativos actuó antes de impartir clases en la Universidad? ¿Está consciente de su papel en la formación de nuevos profesores y de ciudadanos más preparados para la vida? ¿Conoce las necesidades del futuro profesor que está formando? ¿Conoce la realidad en la que aquel actuará? ¿Conoce la importancia de su materia en particular para la formación global del futuro profesor? ¿Actualiza su materia de acuerdo con las nuevas necesidades de formación del futuro profesor? ¿Le gusta leer?

²³ Pretendemos que la formación del profesor universitario de literatura sea uno de nuestros próximos temas de investigación, así como la correlación e integración entre las diversas literaturas del currículo de Letras.

²⁴ Sobre la complejidad del mundo universitario, recomendamos el excelente trabajo de Viçens Bedito Antolí et al.: *La formación universitaria a debate; Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 11. 1995. Leer también: FERRER I CERVERÓ, V (1994): *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, Docència Universitària, 3.

Son muchas preguntas fundamentales que no tenemos como contestar de manera definitiva en este momento ya que, en este sentido, no contamos más que con lecturas teóricas, con la experiencia propia de la investigadora y con la observación de sus colegas en contactos informales y para ello sería necesaria un profundo proceso de investigación. Sin embargo, teníamos que señalar la importancia de esas y otras cuestiones a la hora de diseñar el presente estudio, pero como habíamos de centrarnos en determinados aspectos de este amplio universo, elegimos trabajar sobre qué se espera del profesor universitario de literatura extranjera y cómo debería ser la formación literaria en la carrera de Filología que forma el futuro profesor de E/LE, en un contexto tan específico como puede ser una Universidad brasileña, del estado de Ceará.

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso se reflete nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na metodologia, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores. Construir uma proposta de formação que atenda a esses propósitos exige, antes de mais nada, conhecer e analisar a atuação profissional do professor. (Laranjeira et al., 1999: 23)

Sin embargo, nos gustaría por lo menos discutir, en unas breves consideraciones, el tipo de formación que recibe el profesor universitario en Brasil. Por lo general, en los primeros años de su formación, tiene un conocimiento panorámico (y por lo tanto poco profundizado) de la materia a la que se dedicará en su profesión de docente, adquirido en su paso por la carrera. Luego, su formación docente sigue con un proyecto de postgrado que, en Brasil, puede empezar por un diploma de especialista, etapa de la que puede prescindir para seguir directamente a un Programa de Maestría, que puede durar de dos a cuatro años, con la obligación de presentar una disertación al final, sobre un tema bien delimitado. Hoy día las universidades públicas brasileñas apenas abren oposiciones si no son para Doctores, pero

muchos profesores de los cuadros existentes, que entraron antes de esta determinación, son Maestros, Especialistas o en algunos casos, sólo Graduados (Licenciados).

De los Programas de Maestría y Doctorado sale un titulado comprobadamente habilitado para las labores de investigación y un especialista que estudió un determinado tema con detenimiento. Seguramente este nuevo Maestro o Doctor está preparado para discutir en todos los ámbitos académicos el tema que trabajó en su disertación o tesis, participando en congresos, escribiendo artículos científicos, orientando a nuevos investigadores... pero ¿saldrá de un Programa como ése una persona capacitada para impartir clases en la Universidad? ¿Habrá recibido en su formación el instrumental pedagógico para la práctica docente?

El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar). Así, el conocimiento relevante para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta del aula, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión en sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica, en todas las dimensiones de su amplia acepción: diseño, desarrollo y evaluación. (Pérez Gómez Apud Elliott, 1997:17).

Algunos Programas de Maestría y Doctorado han despertado para esa cuestión y comienzan a añadir asignaturas prácticas a su formación en la materia específica, o a promover programas de integración entre los investigadores vinculados a esos cursos y los alumnos de la carrera²⁵, pero son pocos todavía frente a la mayoría de cursos que no ofrecen ninguna alternativa de formación didáctico-pedagógica ni cualquier contacto de esos investigadores en proceso con la realidad del aula universitaria que enfrentarán en el futuro (o que ya enfrentan, ya que mucha de la clientela del postgrado suele ser de profesores universitarios).

²⁵ El Programa de Maestría en Lingüística Aplicada con Área de Concentración en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidade Estadual do Ceará, es un ejemplo de ello, pues su currículo contiene una asignatura de Prácticas de docencia en la graduación. Para profundizar esa cuestión, recomendamos el apartado "Formação na pós-graduação de professores para o ensino superior", en BICUDO, M. A. V., SILVA JR., C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP (Seminários e Debates).

Actualmente, el profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización en parte intuitivo, autodidacta o, lo que es peor, siguiendo la rutina “de los mayores”. Se debe, sin duda, a la inexistencia de una formación específica como profesor universitario. En dicho proceso juega un papel más o menos importante su propia experiencia como alumno, el modelo de enseñanza que predomina en el sistema universitario y las reacciones de sus alumnos, aunque no hay que descartar la capacidad autodidacta del profesorado. (Benedito Antolí, 1995: 120).

La formación insuficiente para la docencia universitaria desde el punto de vista didáctico acaba por determinar que muchos profesores comiencen sus reflexiones sobre la práctica docente cuando ya están involucrados en ella, o que sigan actuando, en las aulas de la Universidad, únicamente como investigadores que presentan los resultados de su investigación para las plateas de iniciados de los tribunales o congresos científicos, dificultando con esa actitud el diálogo con los alumnos y su adquisición de los conocimientos ofrecidos.

... en el ambiente del profesorado de Primaria suele darse una proyección mayor de los *problemas didácticos* que entre el profesorado de Secundaria y Universidad, quizás porque éstos se sientan antes *especialistas* en filología que profesores de su nivel. De ahí que tales problemas tiendan a ser vistos como **temas secundarios** o se reduzca a una elección improvisada por cada profesor de métodos y medios de explicación de la literatura. De todas formas, se produce una considerable falta de diálogo entre unos y otros puntos de vista (...) En suma, se cuestiona la prioridad de conocer didáctica o literatura, y en qué orden, para centrar la enseñanza de la literatura. (García Rivera, 1995: 10)

Volvemos a la cuestión central de este apartado: ¿qué espera del profesor de literatura extranjera en la Universidad un alumno que es futuro profesor de LE? Sobre las expectativas reales de los alumnos y nuestra experiencia sobre ello en el universo estudiado, la Universidade Estadual do Ceará, tratamos con detalle en el capítulo cuatro, a través del análisis de los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la carrera de “Letras – Filología Española” para esa investigación, y también con la ayuda de otros instrumentos y otros actores consultados. Sin embargo, podemos adelantar algunas cuestiones básicas, recordando algunos objetivos que, en teoría, cualquier alumno de Filología española tiene acerca de su

formación universitaria²⁶: Aprender “contenidos” lingüísticos (de España y Latinoamérica); Llegar a ser proficiente en la lengua española; Conocer los usos pragmáticos de la lengua meta; Aprender “contenidos” literarios (de España y Latinoamérica); Prepararse para el tratamiento didáctico de la literatura en el aula; Llegar a ser un lector competente; Aprender “contenidos” culturales (de España y Latinoamérica); Obtener un título académico de licenciado. Y ¿cómo atiende a esa demanda el profesor?

Las cuestiones que el docente se plantea ante cómo desarrollar el tratamiento didáctico de la literatura, posiblemente estén en relación con interrogaciones tales como: ¿Los alumnos han de adquirir un nivel básico de competencia lectora? ¿Se ha de pretender formarlos para que sean el modelo de lector implícito que corresponde a la diversidad y a cada una de las producciones literarias? ¿Se les ha de formar para que sean lectores implícitos de las obras de un determinado y concreto corpus literario escolar o de formación? (Mendoza, 2004: 17)

Se presentan en la cita anterior algunas dudas del profesor de literatura en la escuela, pero no específicamente las del profesor universitario, proyección que haremos en este momento. A la pregunta inicial sobre si el profesor debe contribuir para que los alumnos adquieran un nivel básico de competencia lectora, contestaríamos que lo ideal sería que, tras toda una vida escolar, de un mínimo de doce años de estudios (en el caso de Brasil), el estudiante llegara a la Universidad con un buen nivel de competencia lectora. Sabemos que eso no ocurre siempre en la realidad, y cabe al profesor universitario afrontarse a los problemas de cómo, en una asignatura de Literatura de cuatro meses, o con suerte en dos seguidas con el mismo grupo, desarrollar algo que en doce años no se logró. En todo caso, lo acuciante de esa realidad no debe ser motivo de inmovilidad. Si no puede ayudarle al alumno a adquirir un buen nivel de competencia en cuatro meses, debe por lo menos hacer un trabajo de sensibilización y acercamiento a la lectura, procurando sí, aunque sea poca la progresión, que las competencias lectora y literaria del alumno se desarrollen.

²⁶ Presentados en la Introducción.

Con relación a la segunda pregunta del profesor, sobre si se debe formar el alumno para que sea el modelo de lector implícito que corresponde a la diversidad y a cada una de las producciones literarias, creemos que es demasiada ambición, si pensamos en el ámbito restringido de una sola asignatura, pero si pensáramos en una enseñanza integrada entre las diversas asignaturas de Literatura del currículo de Letras (desde las de Teoría hasta las específicas de Literatura Extranjera) ²⁷, lo que no ocurre en la actualidad en el universo estudiado, veríamos que no es un objetivo inalcanzable.

En cuanto a la última cuestión que se plantea el profesor, de si ha de formar sus alumnos para que sean lectores implícitos de las obras de un determinado y concreto corpus literario escolar o de formación, creemos que ese objetivo es el más tangible de los tres, debido a que se trata de un universo más delimitado, pero aun así no debe ser el único y también conlleva dificultades, debido justamente a que los niveles de competencia lectora y literaria de los alumnos que llegan a la Universidad no son satisfactorios.

La función del docente ante los fines de formación literaria y ante los contenidos literarios tiene, esencialmente, los rasgos de formador, estimulador y animador de lectores y de crítico literario. El profesor de literatura estimula los aprendizajes del alumno haciendo que los lectores observen los rasgos específicos, los estímulos que presenta el texto concreto y los efectos que motivan en el receptor. Es decir, su función de agente motivador es la que permite aproximar la función lúdica y estética de las producciones literarias al adecuado grado de conocimiento analítico que prevé la proyección curricular y encaminándolo hacia la faceta de la educación literaria. El ejercicio de estas funciones permite que el profesor equilibre las aportaciones interpretativas de los alumnos suscitadas por la lectura con los conocimientos crítico-teóricos que el profesor aplica con criterios pedagógicos. (Mendoza, 2004:18)

²⁷ Posibilidad que la Dra. Angela Gutiérrez ya sugería en un estudio realizado en los años ochenta, para su disertación de Maestría, sobre los cursos de Letras de las tres universidades de Fortaleza (UFC, UECE, UNIFOR). La investigadora constató que no había esa integración en ninguno de los cursos de Letras y llegó a la conclusión, a través de varios datos sobre los currículos y de trabajo de campo con alumnos y profesores, de que la enseñanza de literatura brasileña en esos cursos era de carácter “reproductor” y no de carácter “creador”. GUTIÉRREZ, A. M. R. M. (1980): *O caráter reprodutor do ensino de literatura brasileira nos cursos de letras*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC.

A esos objetivos del tratamiento didáctico de la competencia literaria, que se refieren a la comprensión de la literatura sobre todo como formadora de lectores, debemos añadir otros dos que se refieren al nivel universitario, y de los que tratamos también en este capítulo: la literatura como objeto de estudio filológico y como recurso para la enseñanza de LE. A esas dos funciones del profesor de literatura, cada una de por sí llena de ramificaciones e implicaciones didácticas, hemos de añadir, refiriéndonos a la enseñanza universitaria en el Curso de Letras (Portugués- Español), en Brasil, la función de formar profesores de E/LE, o sea, la de proveer a sus alumnos de instrumental pedagógico para que puedan llevar los textos literarios a sus futuras aulas, y ahí servirse de ellos como herramienta para la enseñanza de E/LE.

La desatención a esa cuestión hace con que salgan de la Universidad a cada semestre licenciados que no están preparados para afrontar la realidad de la enseñanza, razón por la que, además de permitir que accedan a los contenidos teóricos y a la orientación didáctica, el formador de profesores debe fomentar su espíritu crítico, para que puedan reflexionar sobre las teorías y reorientar su práctica, según lo que comentan a continuación Cantero y Mendoza sobre la formación del profesor de lengua y literatura, y que aquí relacionamos con la formación del profesor de E/LE, guardando las debidas especificidades:

La formación universitaria de un futuro profesor de lengua y literatura requiere el adecuado equilibrio entre la teoría de las disciplinas lingüísticas, las orientaciones de la didáctica específica y la proyección de la acción en la práctica (concreción de recursos, actividades, materiales, etc.). Obviamente, los referentes teóricos han de resultar funcionales, es decir adecuados y coherentes con la finalidad didáctica de formación lingüístico-comunicativa y literaria y útiles para dar coherencia a las sucesivas derivaciones prácticas o aplicaciones específicas que tendrán lugar en el aula (...) paralelamente, la funcionalidad de esa formación ha de establecer las bases para que el profesor pueda analizar crítica y sistemáticamente sus personales experiencias. (2004:68)

Creemos que los profesores recién graduados afrontan el aula con muy poca o sin cualquier competencia didáctica en la materia que enseñarán²⁸, como en el caso de la literatura, debido a un círculo vicioso que se da en su formación: la mayoría de las disciplinas didácticas en la universidad (Didáctica General²⁹, Enseñanza en Primaria y Secundaria) no tienen cualquier conexión con las asignaturas de la materia específica que han de enseñar (de lengua o de literatura) y tales asignaturas no contemplan más que su materia específica y olvidan los aspectos pedagógicos, necesarios a la enseñanza:

La teoría y la enseñanza de la literatura no tienen por qué seguir caminos dispares (...) En lo que respecta a la enseñanza de la literatura, los estamentos docentes de la universidad harían bien en perder el temor a la pedagogía y en volver sus ojos ocasionalmente a la labor desarrollada en este sentido por las instituciones de enseñanzas primarias y secundarias. (Martínez Azorín, 1996: 384-385)

La cita anterior refleja, con relación a la enseñanza de la literatura, lo que pasa también entre los Cursos de Letras y de Pedagogía³⁰, que si se comunicaran, intercambiarían entre sí sus avances en los campos específicos de cada uno, haciendo con que el que más se beneficiara fuera el futuro profesor, además de lograr la tan propagada interdisciplinariedad que no suele salir de los planes de estudios o de las ordenaciones ministeriales sobre el currículo.

Lo cierto es que, en general, el profesorado de Lengua y Literatura domina sus materias, pero desconoce y demasiadas veces desprecia – la didáctica de las mismas, por eso cree que si él aprendió de una manera, ahora puede enseñar de la misma. Pero

²⁸ “Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero...” (Busquet Apud Santos Guerra, p.50). A pesar de pasados más de treinta años de su publicación, la metáfora de Busquet para la formación de profesores sigue actual en algunos contextos universitarios.

²⁹ Según testimonios de algunos alumnos, muchas veces “el profesor de didáctica es el que menos muestra la innovación didáctica en sus clases”.

³⁰ Metáfora del alejamiento en el que viven estos dos cursos es que sus sedes están ubicadas en *campi* separados y no tienen cualquier comunicación frecuente, ni siquiera en asuntos de postgrado. Pedagogía no integra el Centro de Humanidades, pero está en un *campus* en el que conviven Veterinaria, Matemáticas, Informática entre otros.

¿hemos aprendido tanto a lo largo de nuestras carreras o hemos debido aprender después al entrar en las aulas y enfrentarnos a uno o varios grupos de alumnos que sienten la escuela como una imposición, la gramática como un rompecabezas poco atrayente y la literatura como algo ajeno a sus vidas y sus intereses? (Reyzábal, 1997:243)

Veamos qué supuestos tendría un modelo de educación literaria capaz de atender a las necesidades formativas de los futuros profesores de E/LE para que sean capaces de utilizar en sus clases los textos literarios y de discutir su propia práctica en la búsqueda de nuevas soluciones para la enseñanza, ya que está claro que los antiguos modelos de formación universitaria no atendían a esa demanda, según afirma Villanueva: “La problemática de la formación para la recepción en la lectura literaria llega incluso a los ámbitos universitarios, donde también se ha visto la necesidad de una conveniente reeducación/formación en la lectura literaria a los alumnos que se hallan en niveles de especialización filológica.” (Apud Mendoza, 2001:115-116)

2.3. ¿Para qué la educación literaria en la Universidad?: La literatura y su presunta triple personalidad como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y... ¿formadora de lectores?

Para seguir discutiendo la posibilidad de un modelo de educación literaria en la Universidad debemos plantearnos otra cuestión fundamental: ¿cuáles son los objetivos del tratamiento didáctico de la literatura en la formación universitaria de futuros profesores de E/LE? ¿Para qué está la literatura en el currículo de Filología? Sin embargo, debemos empezar por comprender los objetivos de la educación literaria en general, en cualquier nivel, según Ballester: “L’objectiu primordial de l’ensenyament de la literatura ha de ser comú a cadascun dels nivells de la docència: contribuir a la formació de la personalitat de l’individu. A aquest objectiu primordial segueixen uns objectius generals, propis ja de l’ensenyament específic de la literatura en cada àmbit i nivell educatiu” (1999:137). Otra cuestión se impone con relación a

la función de la literatura y al principal objetivo de su tratamiento didáctico en los diversos contextos educativos: ¿Actúa la literatura como **formadora de lectores competentes**?

El principal objetivo de la educación literaria debe ser formar un receptor capaz de reflexionar sobre el sentido de una obra. Para que ello se de, el profesor debe dirigir su práctica hacia el favorecimiento de la participación de ese receptor, utilizando una metodología que contemple sus aportaciones y valoraciones sobre los textos y jamás imponiéndole una interpretación “correcta” de los textos leídos. A partir de esa reflexión sobre el rol primordial del receptor en la educación literaria, debemos preguntarnos: ¿El tratamiento didáctico de los textos literarios en la escuela se da con la motivación necesaria para que este alumno siga siendo un lector a lo largo de su vida? García Rivera afirma que, para hacer que el alumno experimente la literatura con el goce de un lector se debe considerar lo siguiente:

...la función del profesor se parece a la del *animador* que trata de promocionar el hábito de la lectura y de adiestrar en el manejo de un libro, de sus convenciones, sus dificultades... Un alumno precisa este nivel de atención tanto como una buena información o una cuidada <<exposición académica>> de un tema de literatura.

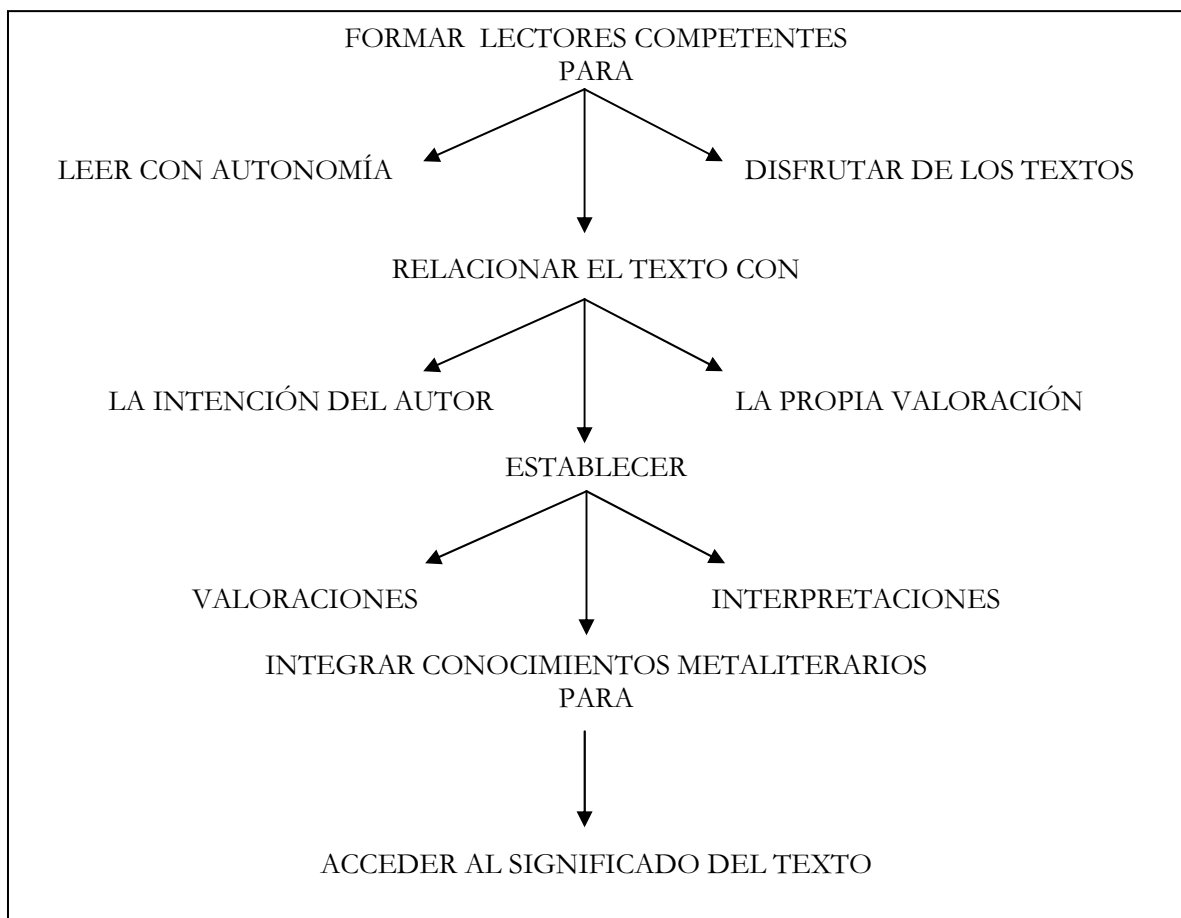
En cambio, quien ya cuente con un mayor nivel de formalización en su pensamiento, es decir, con mayores dotes de *abstracción* y de *análisis*, puede recibir un mayor contenido *reflexivo* y *crítico*, al modo en que se debaten las cuestiones en un ámbito propiamente universitario. (1995:24)

De hecho, para tratar el tema de la formación lectora de los estudiantes, habríamos de reflexionar sobre la presencia de los textos literarios en los distintos niveles educativos. Claro está que no podemos llegar a conclusiones definitivas en un análisis a la ligera. Habría que investigar la manera cómo se utilizan los textos desde el universo de la escuela, en el momento en que el niño tiene el primer contacto con los textos escritos y comienza su formación lecto-escritora; descubrir cómo se daba su experiencia lectora en

Secundaria; hasta llegar a la investigación sobre cómo los cursos de graduación incidieron en la práctica lectora de estos alumnos:

Hoy en día, el encuentro con los textos adquiere un relieve estratégico decisivo. Y determinante es la experiencia vivida por el estudiante en clase: si será juzgada como una experiencia digna de ser vivida, y por consiguiente, de ser imitada, o, por el contrario, como un simple ejercicio escolar, cuyo objeto no está muy claro y de cuya utilidad se puede razonablemente dudar (en vista de que la literatura, en cuanto institución social, no ofrece ni ricas prebendas ni ocupaciones seguras, sino, todo lo más, un prestigio ambiguo). (Brioschi, Di Girolamo, 1988:67)

Mendoza nos presenta los principales objetivos de la educación literaria en la escuela, subrayando el papel de la lectura y del desarrollo de las competencias lectora y literaria como ejes de cualquier intento significativo de formación literaria:



Fuente: (Mendoza, 2001:245)

Figura 5: Objetivos de la educación literaria en la escuela, según Mendoza

Con ese modelo (que podemos observar en la figura 5), el investigador nos indica que tipo de lector debemos formar: un lector competente que es capaz de interpretar el texto, contribuyendo a la construcción de su significado a partir de su propia valoración personal e integrando diversos saberes.

También debemos reflexionar sobre la triple perspectiva que el tratamiento escolar de la literatura debería contemplar: una formación para el análisis filológico de los textos; la formación para el goce lector y la recepción lectora; y la estimulación de la dimensión productiva de ese aprendizaje. De esas dimensiones de la educación literaria queda fuera, por referirse a la etapa escolar de los estudios literarios y no al público con el que tratamos, la preocupación con la perspectiva didáctica que el alumno futuro profesor de E/LE necesita adquirir en el tratamiento del texto literario. Pero Mendoza, cuando trata la formación de profesores, señala la importancia de atender a esta vertiente “práctica” en un proceso que es de adquisición del conocimiento y de desarrollo de las habilidades para “aplicarlo”:

Entiendo que la formación docente tiene carácter de meta-formación, como *proceso* y como *objeto de auto-aprendizaje*, con proyección crítica orientada a valorar la labor de mediación y la de asimilación/elaboración/aprendizaje de los diversos tipos de contenidos. Según esta concepción, se trata menos de formar a partir de la transmisión de conocimientos de orden teórico sobre la materia, que de presentar y justificar la funcionalidad didáctica, la aplicabilidad y la eficacia de esos y otros conocimientos que hayan de ser útiles para la formación y adquisición de hábitos y técnicas docentes. (1998b:241)

Para tratar de la “aplicabilidad” del texto literario en la enseñanza de E/LE, recordamos que Alan Maley (1989), en un trabajo sobre “la bajada de la literatura de su pedestal para servir como recurso”, observa que bajo el epígrafe de ‘enseñanza de la literatura’ caben diversas concepciones sobre qué significa esta práctica, y distingue entre dos propósitos básicos que puede tener dicha enseñanza: el **estudio de la literatura** y el **uso de la literatura**

como un recurso para el aprendizaje de la lengua. Analizando estos abordajes en el universo de la adquisición de una lengua extranjera o segunda, el investigador reflexiona todavía sobre cuál de ellos sería el más adecuado.

Si el foco de la enseñanza es el **estudio de la literatura**, Maley señala como abordajes principales el de la crítica literaria y el estilístico, argumentando que ninguno de los dos es adecuado para el trabajo con alumnos de LE o L2, ya que no disponen de la competencia lingüística ni de la competencia literaria necesarias para este tipo de estudio. Sin embargo, si el foco elegido para LE o L2 es el de la utilización de la literatura como recurso, afirma que “...literature becomes one source among others for promoting language learning. We can capitalize on the motivation arising from the intrinsic interest of literary texts, and can tailor activities to the level of our students” (Maley, 1989: 11).

Hemos de concordar con lo que dice Maley sobre la inadecuación de este abordaje para LE o L2, aunque con alguna matización. Mientras ese estudioso defiende que en esos niveles no cabe más que el abordaje lingüístico del texto literario, para fines de aprendizaje de la lengua meta, por la obvia dificultad que un estudio crítico de la literatura representaría para esos alumnos, nosotros creemos que los textos literarios pueden habitar las clases de LE o L2 más allá de los objetivos lingüísticos, ya que el estudio de la literatura puede adaptarse a distintos niveles de competencia literaria. También Lazar ha tratado esta doble naturaleza de los textos literarios en su utilización en contextos educativos:

El estudio de la literatura la convierte en contenido o en asignatura de un curso de lengua, mientras que el uso de la literatura como recurso ve en ella una fuente de materiales que, como muchos tipos distintos de textos, se utilizan para llevar a cabo actividades lingüísticas incesantes. Como es lógico, si nuestro objetivo se centra en el estudio de la literatura, el desarrollo de la **‘competencia literaria’** de nuestros alumnos tendrá una importancia crucial. (Apud Mendoza, 2002b: 158)

Carter y Long tratan del estudio de la literatura señalando el carácter diferenciado de este objeto, que Maley ya había llamado ‘artefacto cultural’, y mostrando los saberes y las competencias necesarias para que el alumno pueda acceder a esta práctica de estudio. Saberes que se relacionan con un amplio universo cultural en el que se insertan los textos literarios:

The study of literature involves reading literature within an academic, institutionalised setting for purposes of obtaining qualifications in literary studies. It involves a considerable baggage of critical concepts, literary conventions and metalanguage and the requirement is often that students should show an ability to use such terms and concepts in talking and writing about literature (...) The study of literary texts can also, and regularly does, involve acquiring a compendious store of information about the history of the target literature, its traditions and conventions, its particular heritage, the nature of the influences and relationships between the authors, texts and contexts which make up that literary culture. (Carter y Long, 1991:3)

Si reflexionamos sobre el rol de la literatura como objeto de estudio, según las descripciones de los autores mencionados, constatamos que, tal como lo presentan Carter y Long, el estudio de la literatura parece adecuarse más al ambiente universitario, en las carreras de Filología, en cuyos planes de estudio se contempla la formación de filólogos, con capacidad para realizar críticas literarias y análisis profundos de los textos literarios, amparados por amplio aparato teórico, habilidades que alumnos de LE o L2 por supuesto no dominan. Otro de los objetivos principales, pues, de la formación literaria en la Universidad, es el de capacitar a los estudiantes para que puedan ejercer el papel de críticos literarios, capaces de realizar el análisis filológico del texto literario, considerado aquí como **objeto de estudio**.

El alumno universitario, futuro profesor de LE o L2 puede preguntar: ¿En qué medida puedo utilizar el texto literario en mi clase? ¿Es material auténtico? ¿Se puede utilizar en todos los niveles de aprendizaje? ¿Es útil para la enseñanza de una LE o L2? Los estudios sobre la didáctica de la literatura demuestran que el texto literario también puede ser un

importante **recurso para la enseñanza** de la lengua extranjera, según lo demuestran Carter y Long, analizando su funcionalidad para la adquisición de conocimientos lingüísticos:

Using literature as a resource suggests a less academic though no less serious approach to the reading of literature (...) It can also supply many linguistic opportunities to the language teacher and allow many of the most valuable exercises of language learning to be based on material capable of stimulating greater interest and involvement than can be the case with many language teaching texts. (Carter y Long, 1991:3-4)

Edmondson, sin embargo, cuestiona la validez de los textos literarios como ‘esencia’ de un enfoque para el aprendizaje de lengua. Reflexionando sobre los argumentos que diversos estudiosos utilizan a favor del texto literario en el aula de LE o L2, acaba por convencerse de que no hay ninguna razón suficientemente válida para que la literatura sea el centro de este tipo de aprendizaje, o para que el texto literario pueda considerarse especialmente adecuado para este fin:

My central thesis is then, that the question: literary texts in foreign/second language classes – yes or no? is essentially irrelevant to the quality of the learning that takes place in such settings. In other words – and I’m trying to be a little controversial in my formulation here – literary texts have no special status as regards their relevance to and utility for the business of achieving proficiency or general competence in an L2. I will call this thesis the non-essentialist position. The name is intended to suggest that other things being equal, it is certainly not essential to handle literature in the interests of develop adequate L2 proficiency, and suggests further that as regards their potential use in teaching programs, literary texts have no ‘essence’ that distinguishes them from other types of text. (1997:45)

Aunque creemos que su ‘posición no esencialista’ está bien fundamentada y que tiene razón a la hora de ‘desacralizar’ algunos argumentos sobre la utilización del texto literario en el contexto de LE, ya que en realidad no debe considerarse como único recurso válido, sino un recurso más, creemos, en contra de lo que defiende Edmondson, que el texto literario sí presenta características especiales que lo distinguen de una receta de pastel o un extracto de revista de programación cultural, lo que permite al profesor un amplio abanico de

posibilidades didácticas a la hora de utilizarlo en la clase de LE o L2, con atención a sus peculiaridades y a las diversas posibilidades didácticas que ofrece, según lo demuestra

Mendoza:

Desde la perspectiva de la Didáctica de la lengua extranjera, la lectura y el trabajo con textos seleccionados de entre la producción literaria de la lengua meta tiene un doble interés, ya sea por el posible valor referencial de los contenidos del texto, que para el alumno/lector suponen una apertura y ampliación de su conocimiento de mundo y una motivación hacia la lectura, ya sea por su función de complemento de cualquier planteamiento metodológico seguido en la enseñanza de L2. Los textos literarios aportan diversos aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos, culturales, etc. para el aprendizaje de la lengua. (1993:20)

No es ninguna novedad el importante papel del texto (de cualquier naturaleza) en la enseñanza de una lengua extranjera, pero la presencia del texto literario en el aula ha pasado por varias fases: en un primer momento, se utilizaba siempre por la “autoridad” y por la supuesta “perfección” del registro lingüístico; en el momento siguiente el texto literario se ve desplazado totalmente por la creencia de que no se prestaba a efectos comunicativos; y ahora, vivimos una recuperación de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua:

...en los últimos años se ha planteado un nuevo enfoque que obliga a repensar el lugar del texto en la didáctica - del texto en general y, como consecuencia, del texto literario en particular. Se trata del enfoque comunicativo, cuyo principio básico puede definirse como el aprendizaje de una segunda lengua mediante actividades de comunicación llevadas a cabo en esa lengua dentro del aula. (Martín Peris, 2000:101)

Una de las excusas para excluir el texto literario de la enseñanza de LE o L2 era el argumento de que no era un material auténtico, sacado directamente de la vida cotidiana, como los demás que estaban de moda entonces. Sin embargo, podemos afirmar que un texto literario puede ser tan auténtico como un anuncio de clasificados de un periódico, ya que presenta varios registros de una misma lengua, entre ellos, variantes coloquiales. Es un texto

que puede perfectamente ser trabajado en un contexto de enseñanza, según los intereses de profesores y alumnos.

Otro argumento muy utilizado para rechazar la presencia del texto literario en el aula de LE o L2 era el de que no se podría aplicarlo más que en programas de niveles muy avanzados, debido a la “dificultad” de este tipo de texto. Pero podemos resolver este problema con una buena selección de textos, ya que el mundo de la literatura es muy variado y ofrece innumerables posibilidades para su utilización en diversos niveles. Determinados textos, claro está, “funcionarán” mucho mejor en niveles intermedios o avanzados, pero ello no excluye la existencia de textos que puedan adecuarse a niveles iniciales y potencien el interés de los alumnos por las muestras de uso de la lengua.

En nuestros días, lo más importante no es sólo estudiar los aspectos literarios de este tipo de texto, lo que creemos que sí se puede hacer en el contexto de LE o L2, sino aprovecharse de él para trabajar otros aspectos importantes para la enseñanza de la lengua extranjera o segunda. La Literatura puede asumir, además del desarrollo de la competencia literaria, otras funciones que señala Moody:

The inclusion of literature in the curriculum helps to train students in the skill of reading, and perhaps a little in listening, speaking and writing. A student listens to literature read aloud by the teacher (or on records or tapes) and to the discussions that literature always stimulates in the class. He speaks when he acts in plays, when he reads poems and when he takes an active part in discussions. Because literature is interesting, he wants to talk about it. It can provide plenty of interesting opportunities for writing too. (1971:7)

En definitiva, la preparación para el uso de la literatura como **recurso para la enseñanza**, a través del trabajo con textos literarios en el aula de LE o L2, es otro objetivo determinante de la educación literaria en la Universidad para la formación de profesores. Ese

uso del texto literario en el contexto de E/LE, si es bien planteado y bien planeado, resultará siempre en ventajas para el alumno que, a través de esa especial fuente de *input*, aprenderá y potenciará aspectos lingüísticos y enriquecerá su competencia comunicativa, principales objetivos para la mayoría de los estudiosos que tratan el tema y, además, entrará en contacto con aspectos culturales relacionados con la lengua que estudia.

En el universo que estudiamos, de alumnos de la Universidad que se preparaban para ser profesores de lengua extranjera sobre todo en Secundaria o en cursos de idiomas, observamos que por lo general no desarrollaban en sus estudios universitarios el hábito lector, razón por la que, si no lo traían ya de otras experiencias formativas, era muy difícil su acceso a los textos literarios, lo que tratamos con más detalle en el capítulo cuatro, sobre el diagnóstico de la enseñanza de literatura en la Universidad. Ballester señala los objetivos generales en la formación de profesores de lengua y literatura:

Els objectius generals que ens marquen per a la didàctica de la llengua i de la literatura es concreten a satisfer la necessitat d'una formació teòricopràctica del futur docent i es formulen des del propòsit general de contribuir, mitjançant la didàctica específica, al desenvolupament d'una competència professional en l'alumne-professor. Les esmentades metes engloben un conjunt de funcions diverses referides a conceptes, procediments i actituds que l'estudiant ha d'adquirir i desenvolupar per tal de poder intervenir d'una forma autònoma i eficaç a l'aula. (1999:139)

Tras reflexionar sobre los objetivos de la educación literaria para la formación de profesores de E/LE, preguntamos: ¿Qué tipo de modelo sería el más adecuado para atender al triple objetivo del alumno de literatura? ¿Cómo preparar a nuestros alumnos para tratar la literatura como formadora de lectores, objeto de estudio y recurso para la enseñanza? ¿Qué concepción del hecho literario tenemos y qué enfoque determinará nuestra práctica?

2.4. ¿Qué concepción del fenómeno literario tenemos, qué enfoque para el tratamiento didáctico de la literatura debemos elegir y qué contenidos vamos a “enseñar”?

La concepción que tenemos sobre ese “objeto no identificado exactamente” que es la literatura determina las opciones didácticas que elegimos en la formación literaria en la Universidad. El problema reside en que no se ha llegado todavía a ninguna conclusión definitiva sobre la naturaleza de lo literario³¹, razón por la que tenemos dificultades a la hora de diseñar un modelo. Si se hubiera llegado a un consenso en las cuestiones conceptuales sobre la literatura, eso se podría haber reflejado en las proyecciones didácticas sobre esa materia tan especial. Lo mismo podemos afirmar en cuanto a las ramas de la Ciencia de la literatura y a las orientaciones para el estudio del texto literario³², que serán fundamentales a la hora de decidir qué metodología utilizaremos, pero que pueden confundir al profesor que las considere excluyentes entre sí.

Afortunadamente son cada día mayores los caminos que comunican la Literatura Comparada y la Teoría Literaria con la Historia Literaria, como disciplinas en otro tiempo incomunicadas, para los más ignorantes enfrentadas, y que viven hoy, y habrán de vivir en el futuro aún más, la necesaria convergencia de programas y colaboraciones mutuas. (Pozuelo Yvancos, Aradra Sánchez, 2000: 125)

De ahí que sea fundamental la integración, en la didáctica de la literatura y, más específicamente, en el currículo de formación de profesores, de las distintas ramas de la Ciencia de la literatura³³, pues cada una de ellas aportará parte del instrumental necesario para que este profesional sea capaz de tratar didácticamente la literatura, con una perspectiva mucho más interesante de que si lo hiciera de manera estancada, guiándose solamente por una de ellas:

³¹ Según lo que discutíamos en el apartado 1.1.

³² De las que presentamos las más significativas en el apartado 1.2.

³³ Conforme tratamos en el apartado 1.2 y a lo que volvemos en los capítulos 5 y 6.

L'ensenyament-aprenentatge de la literatura van plegats a la formació i al perfeccionament del professorat de la matèria, per la qual cosa han de contribuir de manera especial a l'organització d'aquest perfeccionament no solament des d'un punt de vista pràctic, utilitari i immediat, sinó com a contribució important per a la seua formació científica.

Per aquest motiu cal apuntar que la didàctica de la literatura té un caràcter de metaensenyament. Així, l'explicació de què és literatura i què és saber literatura o els fonaments dels estudis literaris (com la història, la teoria, la crítica, etc) són aspectes imprescindibles i bàsics que el futur docent haurà d'abordar d'una manera pregona. (Ballester, 1999: 88)

Ya en aquella discusión, en el primer capítulo, abogábamos por el pluralismo en el análisis del texto literario, ya que cada texto requiere determinada visión del crítico y determinado enfoque para el acercamiento didáctico. En atención a los objetivos que buscamos alcanzar en la formación literaria de los futuros profesores, debíamos tener en cuenta las distintas formas de acceder al texto literario a la hora de diseñar un currículo que sea lo más amplio y diversificado posible:

...podemos crear programas que aúnen las distintas facetas de la experiencia literaria: el placer o disfrute de leer, el ejercitamiento de ciertas habilidades lectoras y, finalmente, el desarrollo de las capacidades analíticas, de tal forma que integremos lo que es puramente afectivo o perceptivo con lo que es la construcción o formación de conceptos y categorías. Debemos abogar, pues, por la necesidad de un *currículo literario integrado* a todos los niveles, tanto de destrezas o capacidades como de los contenidos o parcelas que deberían formar parte del aprendizaje de nuestra materia. (García Rivera, 1995:34)

De las distintas orientaciones de la teoría literaria nacen los enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura. En este trabajo optamos por seguir el enfoque elegido por diversos investigadores como Mendoza, Ballester y Colomer, que ponen énfasis en el desarrollo de las competencias lectora y literaria, con especial atención al enriquecimiento del intertexto lector³⁴, a partir de los supuestos de las Teorías de la Recepción.

³⁴ Lo que presentamos en el apartado 1.3.

La concepción de un renovado tratamiento didáctico del hecho literario se encamina, hacia la formación de la competencia literaria y pasa, necesariamente, por la construcción y el desarrollo del hábito lector, de la competencia lectora y del intertexto lector. El acceso a las producciones literarias no tendrá un logro satisfactorio sin un pertinente dominio de la habilidad lectora y sin los conocimientos básicos que componen un nivel básico de competencia literaria. (Mendoza: 2001:247)

El enfoque receptivo resalta la importancia del lector en la actualización del texto y pone énfasis sobre el desarrollo de las diversas estrategias que utiliza para llegar a su interpretación de lo leído:

La nueva orientación que supone el enfoque receptivo requiere que se favorezca la interconexión de saberes y de contenidos dispares, para lo que se requiere que se desarrolle y eduque la capacidad/habilidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades y de activar la sensibilidad receptiva. Se trata de educar la habilidad lectora para que el lector sepa establecer su interacción con el texto, para que coopere con el texto en la recreación de la obra y en la construcción de *una* interpretación. (Mendoza, 2001:72)

Optar por el enfoque receptivo supone reorientar la práctica tradicional de la enseñanza de la literatura, ya que la interpretación lista y “correcta” aportada por el profesor o por los manuales de literatura la tendremos que sustituir por un amplio abanico de posibilidades de interpretación, ya que llevaremos en consideración la aportación de cada alumno. Además, el planteamiento receptivo permite buscar la correlación de saberes diversos a la hora de acercarnos al texto literario, establecer relaciones entre conceptos diversos, desarrollar el goce lector y crear criterios para la valoración de las distintas producciones literarias.

Cada nueva experiencia de lectura del alumno, sea propuesta por el profesor en las clases, sea en su acercamiento espontáneo al texto literario, activará sus estrategias de recepción y contribuirá al desarrollo de su intertexto lector, sobretodo a través de los

reconocimientos intertextuales. De esa manera, a cada nueva aproximación a los textos literarios, el alumno contará con la ampliación personalizada de su intertexto lector, lo que le auxiliará en nuevas incursiones a nuevos textos.

Además del énfasis en el enfoque receptivo, hay que señalar que la Intertextualidad es un fenómeno recurrente que el lector encontrará constantemente en su proceso de acceso a las obras literarias. Las relaciones intertextuales aportan una nueva dimensión al tratamiento didáctico de los textos literarios y el profesor de literatura obtendrá buenos resultados si diseña sus programas con énfasis en el desarrollo del intertexto lector de su alumno, contando siempre con la aportación individual del aprendiz y buscando preparar actividades que la potencien y motiven. Los estudios intertextuales deben, así, estimularse en las propuestas de modelo didáctico, ya que suministran elementos esenciales para la progresiva acumulación de los saberes que componen el intertexto lector y además permiten buscar la tan soñada integración de contenidos en la educación literaria, relacionando la literatura con otras artes y otros contenidos interdisciplinarios y multiculturales.

Para completar nuestras reflexiones sobre la tríada señalada por Mendoza (la teoría de la recepción, el enfoque intertextual y la metodología comparatista) y que también consideramos la más adecuada en nuestros días para el tratamiento didáctico de la literatura, tenemos que pensar sobre el último de los elementos. Creemos importante señalar que la diversidad de métodos comparatistas se aúna perfectamente a las características de los estudios intertextuales y al desarrollo de la “recepción creativa” de los textos literarios. La literatura comparada, con sus diversas vertientes, vuelve mucho más rico el acercamiento a la obra

literaria, relacionándola con otras obras, con otros textos de otros lenguajes, y con mil textos diferentes que el mundo nos ofrece a cada día³⁵.

Con la integración de los planteamientos de la teoría de la recepción, del enfoque intertextual y de la metodología comparatista se proyecta una orientación didáctica que contempla los procesos cognitivos centrados en la actividad receptora e interpretativa de producciones estéticas, la activación de los saberes lingüísticos, fomenta el desarrollo de habilidades de recepción, estimula la observación de las relaciones y de los contrastes entre producciones. Toda esta integración de saberes y procedimientos son bases de carácter constructivista del aprendizaje. La integración didáctica de estos planteamientos enlaza distintos niveles y aspectos del discurso literario. (Mendoza, 2004:209)

Decidido el enfoque, que en este caso acaba por revelar la oportunidad del pluralismo crítico y metodológico mencionado anteriormente (desde que guardando una cierta coherencia conceptual), hemos de reflexionar sobre el diseño de los contenidos necesarios a la formación literaria del futuro profesor de E/LE. Para conseguir una adecuada formación lectora y literaria es fundamental poner especial atención a la selección de contenidos y elegir lecturas que potencien la creatividad lectora y permitan valorar las aportaciones de los alumnos. Recordando los objetivos que establecimos para la formación literaria en la Universidad está claro que esos contenidos y lecturas han de atender a aquella triple funcionalidad de la literatura: formadora de lectores, objeto de estudio y recurso para la enseñanza.

Para nosotros queda patente que, si el modelo de educación literaria (con sus respectivos contenidos) que elegimos desarrolla las habilidades lectoras, las consolida mediante la experiencia y amplía la competencia literaria, él también acaba por contemplar necesariamente a los demás objetivos de la formación literaria ya que, para acceder a la

³⁵ Es curioso observar que incluso los folletos utilizados en las misas católicas están diseñados bajo una perspectiva comparatista e intertextual. Las lecturas de la Biblia presentes en el folleto frecuentemente tratan el mismo tema, que el cura desarrolla mencionando todas las lecturas o aun los textos hacen referencia directa a otros fragmentos de la Sagrada Escritura.

literatura como objeto de estudio, el alumno habrá de adquirir y desarrollar diversas “herramientas” que integrarán su competencia literaria, y para ver la literatura como recurso para la enseñanza, deberá tener consolidadas sus estrategias lectoras y su capacidad de interrelacionar textos y activar su intertexto lector. En resumen, si conseguido, el objetivo de formar lectores competentes contribuirá para la formación de críticos y profesores competentes. Según Brioschi y Di Girolamo, parece ser que en el caso de la literatura española, no siempre se han alcanzado esos objetivos:

[El de literatura española] es un programa demasiado amplio, se podría sacar en conclusión, que al mismo tiempo corre peligro de fallar en un objetivo esencial: crear a un futuro lector, un ciudadano a título completo de la república de las letras. Añádanse, en fin, ciertos defectos típicos de nuestra cultura “humanística”, que con excesiva generosidad ha promovido los estudios literarios a fundamento de la educación, pero también con demasiada frecuencia los ha empobrecido en significado, transformando la literatura en puro ejercicio de efusión verbal. (1988: 66)

Otra discusión importante sobre los contenidos en un modelo como el que buscamos es la de la integración de los saberes. En una situación ideal de educación literaria en la Universidad, tendríamos que diseñar un currículo que contemplara no solamente el programa de las asignaturas de literatura española e hispanoamericana del curso de Filología Hispánica, sino que tendría que incidir sobre la presencia de la literatura en las asignaturas dichas de “lengua” del mismo curso y, además, reflexionar sobre qué programas deben tener todas las asignaturas de literatura del currículo de Letras. Si avanzáramos un poco más allá, se debería incluso discutir la presencia de la literatura en la enseñanza de E/LE en el Centro de Idiomas de la Universidad, a partir de las aportaciones del currículo universitario.

Profundizamos esas cuestiones en los capítulos 5 y 6, en los cuáles presentamos algunas propuestas para tratar de contestarlas con relación al universo estudiado, dentro de lo posible, incluso en lo que se refiere a los contenidos, para llegar a un modelo de educación

literaria que sea, como señala García Rivera, un “haz de posibilidades diferenciadas”, buscado para adaptarse a nuestra realidad:

... un programa de literatura no debe ser un producto acabado según un único esquema de “jerarquía conceptual”, sino más bien un proceso de *selección y organización* de los contenidos, un haz de *posibilidades diferenciadas* de adaptación de estos “en función del propósito para el que se ha desarrollado”, o sea, de los objetivos marcados para una situación concreta. Otra dimensión importante que influye en la consideración de la metodología adecuada es la *institucional*. (1995:15)

2.5. ¿Cómo acercarse a los textos literarios en la Universidad? ¿Qué metodología, métodos y actividades elegir?

La premisa inicial para la definición de una metodología adecuada al tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad, es recordar qué enfoque y contenidos hemos elegido y buscar las mejores herramientas para concretarlos. Está claro que si elegimos un enfoque basado en la recepción lectora, hemos de renunciar a la metodología tradicionalmente utilizada en la enseñanza de la literatura. Todos sabemos que la formación en la etapa escolar (en todas las áreas) determinará parte de la preparación de los alumnos para la vida y condicionará su futuro profesional.

Nos gustaría hacer una breve reflexión sobre qué metodología sugieren algunos investigadores para la formación literaria en los distintos niveles de la educación formal. Empezamos por recordar lo que estudia Teresa Colomer sobre los mecanismos que pueden llegar a formar un lector literario en la escuela ya que, a partir de la pregunta ¿cómo se ayuda a desarrollar la competencia literaria?, la investigadora señala los siguientes caminos que el profesor debe seguir:

- Fer experimentar la comunicació literària;
- Utilitzar textos que ofereixin prou elements de suport per a obtenir-ne el significat i que ajudin alhora a estirar les capacitats interpretatives de l'alumnat;
- Suscitar la implicació i la resposta del lector;
- Construir el significat de manera compartida;
- Ajudar a progressar en la capacitat de fer interpretacions més complexes;
- Preveure activitats que afavoreixin totes les operacions implicades en la lectura;
- Interrelacionar les activitats tant de recepció com d'expressió literàries, i tant en la seva forma oral com escrita. (1994:48-49)

Observamos que la mayoría de los puntos señalados por Colomer podrían adaptarse perfectamente al tratamiento didáctico de otras materias del currículo escolar, porque en realidad representan caminos para un modelo de aprendizaje significativo y a la vez autónomo, importantes para toda la formación humana y especialmente fundamentales, en este caso, cuando tratamos de formación de lectores y de integración de contenidos literarios.

La segunda reflexión que traemos es la de los autores Jacqueline Biard y Frédérique Denis, sobre la transición entre la enseñanza de contenidos literarios en Secundaria y en la Universidad. En la Tabla 2, los investigadores establecen una comparación entre los dos universos de formación, con relación a los movimientos de progresión de los contenidos, a los textos de referencia y a los objetivos del análisis literario en cada nivel de estudios:

Tabla 2: Los niveles de los estudios literarios en Secundaria y la Universidad según Biard y Denis

Niveaux d'études	Secondaire	Début des études littéraires Supérieures
<i>Mouvement de la progression</i>	Du texte à la culture De la singularité du texte à la constitution d'un répertoire de références (culturelles, conceptuelles, historiques, etc.)	De la culture au texte De la généralité des formes (typologies, genres) à la spécificité du texte
<i>Textes de référence</i>	Les grands textes classiques	Les textes atypiques
<i>Objectifs de l'analyse littéraire</i>	- Décrire un fonctionnement textuel produisant des effets de sens - Communiquer une expérience de lecture	- Élaborer un discours du savoir - Produire une écriture critique

Fuente: (Biard y Denis, 1993:25)

Biard y Denis afirman que la esencia de este cambio entre los dos niveles se da sobre todo porque en Secundaria el análisis de los textos se presenta en un movimiento de progresión de estudio de lo específico de un texto concreto, a la reflexión sobre las normas generales, y en la Universidad se hace el camino inverso, de las normas generales se llega a textos muy específicos:

Après les études secondaires, le texte littéraire change de statut. Pour l'enseignement secondaire, s'est profilée une progression en vue de la constitution d'un catalogue de références, soutenu par un savoir qui autorise les découpages en genres et mouvements littéraires et mettre en œuvre des opérations de classement: l'élève rapporte le cas à l'espèce, le texte singulier qu'il lit à la « norme » construite à partir de la confrontation d'autres textes. Au-delà du lycée va s'opérer un renversement qui mènera, cette fois, de la norme de référence à la spécificité du texte. (Biard y Denis, 1993:24-25)

Los estudios literarios en la Universidad serían el paraíso de la especificidad ofreciendo, según esos autores, una excelente oportunidad para conocer una gran diversidad de textos, sea por las diferencias de naturaleza, género, estilo e incluso por la discusión de si son literarios o no. La Universidad sería el lugar apropiado para la experimentación, para la apertura de horizontes de análisis y para profundizar temas específicos de determinadas obras literarias:

Au début des études supérieures, on va, par exemple, confronter ses savoirs à des textes autres, atypiques, pour lesquels le lecteur est démuné de « grilles », déplacer les enjeux du thématique au problématique en s'attachant aux marques qui permettent de saisir la spécificité des langages et en questionnant l'existence même des « frontières » (entre genres, entre types de textes, entre écoles littéraires); on va installer et définir des catégories esthétiques complexes (le baroque, le burlesque, l'épique, etc.) ou encore travailler sur des phénomènes de « chevauchement » (la théâtralité en dehors du texte de théâtre, le poétique dans le dramatique, etc.) (Biard y Denis, 1993:25)

Para la concreción de una metodología para el estudio de los textos literarios en la Universidad, Biard y Denis utilizan el concepto de **Niveles de Lectura**, que vendrían a ser las distintas etapas progresivas que se pueden seguir en el análisis de un texto literario. La adecuación de cada nivel al grupo de alumnos será determinado por la competencia literaria

del grupo y por la observación del profesor sobre el desarrollo de sus estrategias analíticas. El diseño de los diversos niveles de lectura de un texto u obra determinaría la planificación de un

Recorrido de lectura:

Un **niveau de lecture** est donc la lecture de l'ensemble d'un texte, portant sur l'ensemble de ses significations, mais une lecture qui s'en tient à un certain degré de complexité. Le niveau de lecture permet au professeur de transformer le texte en objet d'étude, traduisible en objectifs. Il s'actualise, pour l'élève, sous la forme d'un **parcours** du texte. (Biard y Denis, 1993:53)

A cada nivel de lectura corresponden determinadas perspectivas de estudio, determinados conceptos y determinadas cuestiones didácticas, como podemos observar en la Tabla 3, en la que los autores demuestran los elementos de cada nivel de lectura. Tenemos que señalar que lo que presentan es una propuesta que habrá que adaptar a cada grupo en cuanto a la progresión y cada texto concreto en lo que se refiere a las preguntas que haremos al texto.

Tabla 3: Niveles de lectura posibles para el estudio de textos literarios en la Universidad, según Biard y Denis

Niveaux de lecture	Perspectives d'étude	Concepts	Questionnements didactiques
1	Le texte comme objet de discours	procédés de caractérisation dénotation / connotation esthétique du vraisemblable...	Qui ? où ? quand ? quoi ?
2	Le texte comme objet et fonctionnement	focalisation récit / description / portrait	Comment ? (qui perçoit ? qui sait ? qui parle ?)
3	Le texte comme discours	auteur/narrateur énonciation l'incipit romanesque réaliste	Pour quoi ?
4	Le texte à l'horizon de la langue et à la croisée des autres textes	les <i>topoi</i> réalistes le symbolique et le mythique	Les marques spécifiques de l'écriture

Fuente: (Biard y Denis, 1993:53)

En el ejemplo mencionado, vemos que el Nivel 1 corresponde al estudio del texto como objeto de discurso, en el 2, como objeto con su funcionamiento, en el 3 como discurso,

y en el 4 con relación a la lengua y en interrelación con otros textos, con sus respectivas preguntas que definen cada recorrido de lectura. Para el objetivo de nuestro trabajo, en un universo de formación de profesores, introduciríamos en el modelo de Biard y Denis la posibilidad de un Nivel 5 que: contemplara el texto como recurso para la enseñanza; tratara conceptos necesarios a esa perspectiva de estudio a partir de las potencialidades del texto como herramienta, tales como competencia literaria o intertexto lector o aun conceptos lingüísticos y culturales; y planteara cuestiones como ¿En qué nivel de enseñanza del español lengua extranjera lo utilizaría? ¿Cuáles elementos del texto resaltaría?

La tercera discusión sobre los estudios literarios en los distintos niveles que presentamos es la de Josep Ballester, en su estudio sobre la educación literaria, específicamente en un contexto de didáctica de la lengua y la literatura para la formación de profesores. Según Ballester, esa educación debe pautarse por algunos Principios de Procedimiento:

- a) L'espai de l'aula ha de tenir un clima participatiu i actiu;
- b) Cal situar l'estudiant davant de perspectives diverses, davant de situacions-dilema que desperten en ell un pensament crític i fonamental sobre el saber propi de l'assignatura;
- c) Convé protegir la divergència de punts de vista;
- d) Convé crear situacions significatives per a l'estudiant que el conduequen a la reflexió i a la presa de decisions en relació amb qüestions tècniques i, també, ètiques;
- e) S'hi ha de proposar activitats diverses que prologuen aprenentatges diferents (individuals/grup de classe/grup reduït; observar, analitzar, debatre, planificar, criticar, exposar, avaluar, proposar...);
- f) Convé aprofitar, sempre que siga possible, els temes d'actualitat (a través de la premsa, la ràdio, la televisió, internet...) relacionats amb l'assignatura, tot establint una connexió entre universitat i societat. (Ballester, 1999:141)

Tal como señalamos sobre los supuestos presentados por Colomer, volvemos a mencionar que los Principios de Procedimiento de los cuales trata Ballester deben ser seguidos

por todo buen profesional de la educación, sea cual sea la materia que imparta. Esos son principios de la educación en general que, por supuesto, son imprescindibles cuando pensamos la educación literaria para profesores, presunta “fábrica” de seres críticos y capaces de determinar sus propios recorridos de aprendizaje y de formación, siempre en contacto con los temas de actualidad y con la diversidad de textos y de mundos. En este sentido, Ballester resalta la importancia de la indagación y de la descubierta en ese proceso de formación:

En la nostra pràctica docent s'utilitzarà principalment el mètode d'indagació o descoberta. S'ha de procurar que l'alumne siga subjecte actiu en el seu propi procés d'aprenentatge, tot sent capaç de plantejar-se hipòtesis i poder-les verificar a partir de dades addicionals, amb ajut de material bibliogràfic o de les dades proporcionades per l'experiència lingüísticoliterària. (Ballester, 1999:142)

La indagación como premisa justifica también una cara muy importante de la formación docente: la habilidad investigadora. El espacio del aula de formación de profesores (en realidad, debería serlo todo y cualquier aula) debe ser el lugar de discusión de las cuestiones más importantes del tratamiento didáctico de la literatura. No se trata simplemente de darle al futuro profesor los contenidos o las herramientas metodológicas necesarias para su práctica, pero de incentivarle a preguntarse si éstos son los más adecuados a su realidad, o a prepararse para, a lo largo de su actuación profesional, irlos cambiando y adaptando de acuerdo con las necesidades de cada momento o grupo.

La classe ha de ser a la vegada una estratègia docent i una estratègia investigadora. Si treballem, per exemple, el fet literari, no es tracta de perpetuar una història de la literatura, sinó de recrear-la en el seu context, de refer el seu procés, dirigint l'interès i el treball investigador dels alumnes. La primera exigència, doncs, del conjunt de la classe (professor i alumnes) consisteix a transformar-se en lector, intèrpret i productor de textos: no començar amb un judici ja completament format, sinó realitzar el procés d'aprehensió de les bases d'un possible judici. (Ballester, 1999:142)

Otro aspecto para el que Ballester llama la atención es el de que el formador de profesores deber actuar como orientador del aprendizaje, como un monitor que “guía” a sus

alumnos por diversos recorridos posibles, a través de la docencia participativa, de su formación como lectores, del incentivo a la investigación, y también con la indicación de bibliografía adecuada:

...el professor ha de realitzar un treball conscient de direcció seleccionant els articles o llibres més adequats i fonamentals per a cada tema i vigilant, mitjançant els controls adients, que els estudiants arriben a familiaritzar-se amb la bibliografia més adequada. Només així es pot convertir la classe en un acte de participació i comunicació: i poden els alumnes enfrontar-se amb la literatura com una matèria viva, plena d'interès i sentit. (1999:142)

Ballester sugiere además un itinerario de formación literaria que contemple: el acercamiento al tema del texto a través de textos metaliterarios de la época; la presentación de textos coetáneos que muestren la dialéctica de las ideas, modos y técnicas del discurso poético, narrativo, ensayístico y teatral; la proposición de textos paraliterarios que muestren el quehacer literario de la época o sus aspectos más polémicos; la propuesta de textos que estimulen una respuesta del estudiante. (1999:144). Insiste todavía en la necesidad de mostrar a los alumnos una “línea del tiempo” sobre las obras estudiadas, reflexionando sobre los modelos político, social, económico y cultural de las épocas estudiadas, no olvidando establecer relaciones del texto con las áreas de cultura vecinas o lejanas, en un ejercicio de Literatura Comparada. (1999:145).

A partir de las proposiciones metodológicas generales tenemos necesariamente que llegar a los métodos que vamos a utilizar en el cotidiano del aula. Consideramos relevante llamar la atención para la necesidad del pluralismo metodológico en el análisis de los textos literarios. Dada su materia cambiante y las distintas orientaciones de estudio que la literatura permite, Ballester señala los diversos caminos que sigue hoy el profesor de literatura para “resolver la difícil comunicación entre el alumnado y los textos literarios”:

1. El eje diacrónico de la historia de los textos literarios.
2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos.
3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios.
4. El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas).
5. La práctica de la literatura comparada.
6. La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios.
7. La diversidad de estrategias para la animación a la lectura.
8. Estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura. (1998: 321)

Este estudioso añade todavía que debemos procurar el contacto directo y real de los alumnos con los diversos aspectos de la creación literaria, a través de la intervención de escritores en las clases, de la atención a las manifestaciones culturales de la sociedad, y de la asistencia a la presentación de textos literarios a través de otros lenguajes artísticos (1999:146). Los tipos de actividades sugeridos por Ballester se enmarcan en el contexto de la Didáctica de la lengua y la literatura, pero pueden adaptarse a las asignaturas de literatura que tratamos, desde que con menos dedicación de carga horaria. Actividades como las visitas a los centros cuentan con asignaturas específicas dentro del currículo para atenderlas, pero las demás que presentamos a continuación pueden llevarse a las clases de formación literaria en la Universidad:

- Clases expositives;
- Exposició de temes per part dels alumnes;
- Recollida, anàlisi i elaboració de material didàctics;
- Diaris de classe i de lectura;
- Visites als centres;
- Realització d'un treball d'investigació;
- Elaboració de mapes conceptuals;
- Debats i discussions en grup;
- Sessions de ensenyament;
- Observació i elaboració de programacions. (1999: 143-144)

María José Martínez Azorín en su tesis *La enseñanza de la literatura inglesa: Análisis de un modelo didáctico basado en las críticas de la recepción*, propone las siguientes actividades: actividades previas a la lectura; actividades durante la lectura; la discusión; y actividades

posteriores a la lectura. Mendoza señala también diversas maneras de acercarse al fenómeno de la Intertextualidad, y pueden hacer más productiva la recepción:

Los reconocimientos textuales se muestran como una particularización del estudio del fenómeno amplio de la Intertextualidad. Detectar e identificar los pasajes en que el escritor ha recurrido a la reelaboración de citas (textos, fragmentos de textos...) de otros escritores, apreciar la intención estética de escribir *literatura sobre la literatura*, apreciar en un texto cuándo su autor rompe con nociones más o menos canónicas, o cómo dispersa en el texto los elementos más diversos tomados de otros sistemas artísticos o de otras culturas, son un conjunto de actividades que implican prever y comprometer en un pacto previo al lector que haya de recibir la obra. (2001:146)

En realidad, prácticamente todos los métodos presentados ya se conocían, pero se utilizaban de manera aislada, cada uno en determinados momentos y con relación a determinada concepción del hecho literario, pero no atendían completamente a la formación de las competencias literaria y lectora en los distintos niveles de formación. Ninguno de ellos, solo, atiende a todas las necesidades formativas del alumno de filología en la Universidad, pero todos, complementándose, apuntan para una metodología que se acerca más a lo que necesita ese alumno, lo que tratamos más a fondo en los capítulos finales.

2.6. ¿Qué cánones debemos seguir para la formación literaria en la Universidad?

Cervantes fue un exigente teórico y crítico literario que no escribió tratados, sino demostró lo que pensaba sobre literatura en sus obras. Para intentar rastrear todas las referencias intertextuales que están en el Quijote, estudiosos en todo el mundo ya se dedicaron al tema. Uno de los episodios más interesantes del crítico Cervantes es el capítulo *Del donoso y grande escrutinio que el cura y el barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo*, el “Proceso de Inquisición” al que la biblioteca de Don Quijote es sometida, cuando el cura y el barbero del pueblo deciden, a pedido del ama y de la sobrina de Don Alonso, mandar a la hoguera todos

los libros que causaron su “locura”. Pasa en ese momento un verdadero auto de fe, en el que Cervantes hace, por boca de los personajes, breves reseñas de las obras y las condena o las salva de acuerdo con su gusto literario.

A través de estos dictámenes del cura se expresan evidentemente las opiniones literarias y las simpatías o antipatías personales de Cervantes; no todas, sin embargo, son transparentes y, para interpretarlas, resultaría imprudente confundir sin más ni más el autor con su personaje. (Roubaud, 1998:30)

Siguiendo su propio canon, envía al fuego prácticamente todas las novelas de caballería, de las cuales sólo salva la novela catalana de caballería *Tirant lo Blanc* y unas cuantas más, perdona algunos libros de poetas amigos, deja algunas obras que considera monumentos de la literatura e incluso menciona una obra suya que, por supuesto, escapa de la hoguera.

El inventario de estas lecturas muestra que la “librería” de Don Quijote, posible trasunto de la del mismo Cervantes, es cuantiosa, pues comprende más de cien volúmenes (que se hacen “más de trescientos” en I, 24, 268); relativamente moderna, ya que incluye varios libros de fecha reciente (según queda expresamente señalado en I, 9,106), pero poco variada. Su contenido refleja ante todo la afición casi exclusiva de Alonso Quijano a los poemas de tradición épica o ariostesca y a las novelas de imaginación e, inversamente, su poco entusiasmo por otras formas de literatura... (Roubaud, 1998:29)

Lo que hemos querido demostrar con esa referencia a la biblioteca de Don Quijote/Cervantes es que cada uno de nosotros tiene su propio canon y contempla el universo de las obras literarias siguiéndolo, reformulándolo o añadiéndole nuevas descubiertas. ¿Cómo influye el canon en el tratamiento didáctico de la literatura?

2.6.1. ¿Qué dicen que es el canon?

En una famosa librería de Barcelona encontramos un ejemplo muy curioso de canon: una cinta métrica de madera, plegable, que trae dos mil años de historia resumidos, con tópicos sobre las Ideas, el Poder y el Arte de cada período de la Historia³⁶. Imaginamos que podría haber un producto similar para la historia de la literatura y que constituiría un canon de bolsillo, con dos mil años de autores y obras resumidos allí.

¿Qué es exactamente un canon? Un canon es siempre un modelo a imitar, un ejemplo de perfección, un catálogo de referencias que dicen respecto a la autoridad. Dice Mendoza que “el canon literario es la clave para la organización del conjunto coherente de obras que constituyen la Literatura y que se establece como soporte para su estudio – ya sea el conocimiento especializado y crítico, ya sean las secuencias didácticas escolares –, de acuerdo con los fines de formación que se pretenden” (2004:119).

Culler llama la atención para el concepto de autoridad cuando afirma: “The authority of the classics – this is my conclusion – comes from their tendency to show us things *other* than what they are canonically thought to say” (1998:28). Dice Pozuelo Yvancos que “el canon literario supone siempre una determinada modelización del pasado, que se adecua al presente en un momento dado y adquiere un nuevo valor en su contexto histórico” (2000:144). Añade todavía que un canon no dice respecto únicamente a los textos, sin la idea de modelo:

... un canon no puede estar constituido por obras literarias (textos) sin que intervenga simultáneamente el modelo o “repertorio” que otorga a aquellas su lugar en una cultura. Una cultura no la configuran sus textos, sino la relación entre textos y códigos en un devenir histórico. (Pozuelo Yvancos, 2000:86)

³⁶ 2000 Años. Historia Metro por Metro. MeterMorphosen, 2000.

Otro concepto fundamental para comprender la idea de canon es el de tradición. La tradición es nuestra referencia más importante. En el caso del arte, hay que conocer la tradición aunque sea para subvertirla, ultrapasarla, negarla. De todas formas la tradición nos ofrece los modelos de lo que a lo largo del tiempo se decidió llamar obras canónicas o ejemplares, a los que podemos someternos o que podemos olvidar:

Podem recórrer a la tradició, recuperar-la, a la recerca d'exemples que puguin il·lustrar aquelles qüestions que, ara, ens ocupen a nosaltres. Però hi estem, també, sotmesos i no podem sostraure'ns-en. Per la tradició esdevenim homes de raó, però conformats i subjugats per aquesta mateixa tradició de la qual no podem fugir. I aquesta és la paradoxa i la contradicció de la tradició. Ja que la tradició afirma l'individu, però també el sotmet. L'allibera i l'obliga. El distingeix i el confon. (Marí, 1998: 194)

Una cuestión muy interesante es la que trata de comprender cómo se forma un determinado canon: ¿Qué exactamente determina que unas obras se consideren canónicas y otras no? Para Van Dijk, todo está determinado por la relación entre los productores y los receptores de la literatura:

...en nuestra cultura, la literatura está producida propiamente por aquellos hablantes que tienen un papel específico, institucionalizado, es decir, el de "autores". De modo semejante, la literatura es propiamente "pública" y es "publicada", y posee un grupo que actúa como "oyente", se discute, se comenta y posiblemente puede llegar a formar parte de un canon. (1986:189)

Ya Romero Tobar señala los diversos mecanismos sociales que, en nuestros días, determinan la formación del canon. Tenemos que reconocer que en la actualidad hay presiones sociales muy fuertes sobre la formación del canon, que van desde el espacio "comprado" por las grandes editoriales en los escaparates de las librerías, la "celebridad" de determinadas vertientes de la crítica literaria, hasta la preferencia de un determinado profesor por unos autores y su rechazo por otros. Todos son elementos que pueden influir sobre el canon literario:

En el orden de la producción escrita es preciso reconocer que conocemos con alguna precisión los mecanismos sociales que generan o fijan los cánones literarios, sean los grupos o clases sociales en la defensa de sus intereses acumulados, sea la industria editorial en sus más refinadas ofertas (selecciones y guías orientativas de los críticos literarios famosos) o en la producción uniformemente acelerada de objetos de consumo e instrumentos de consulta (diccionarios, enciclopedias, registros bibliográficos...), sea, en fin, la institución escolar con su secuela de clasificaciones y modelos dignos de imitar. (1998:50)

Santiáñez-Tiό afirma que los lentos cambios en los cánones vienen determinados por una estrecha relación entre crítica e historia literaria y se consolidan a través del tiempo: “La crítica literaria propone unas lecturas determinadas de ciertos textos, y luego la historia literaria se encarga de otorgarles calidad de canónicos. El canon está vinculado, por lo tanto, a los intereses de una comunidad de lectores...” (1998:207) Para Brumfit, aunque el canon se vaya redefiniendo a lo largo del tiempo o a raíz de las influencias del ambiente, siempre queda una especie de núcleo que sirve de referencia y permanece a pesar de los cambios: “...any ‘canon’ is constantly being redefined (and is capable of misuse), but there always be a canon of some kind. This will consist of no more (and no less) than the tokens of our shared experience that we need to establish contact with each other – through discussion and debate – and with our humans roots.” (1989:26). Pozuelo Yvancos en *Teoría del canon y literatura española* trata de las teorías sistémicas del canon y resalta que hemos de hablar de cánones en plural:

...toda consideración sobre un esquema canónico lo es en momentos socio-históricos concretos y en contextos determinados: se configuraría así una teoría de los cánones, en plural, que han actuado en diferentes etapas de la formación del concepto mismo de literatura y de su propia evolución. (2000:82)

Así como Pozuelo Yvancos, Iglesias Santos nos presenta la Teoría de los Polisistemas, de Itamar Even-Zohar³⁷, que es una de las aportaciones más importantes para la comprensión de los mecanismos de retroalimentación del canon, al introducir el concepto de

³⁷ De la que tratamos en el capítulo 1.

polisistemas, que así se llaman por su naturaleza polifacética, y al estudiar las relaciones de intercambio que se establecen dentro de los mismos polisistemas, o de las relaciones entre polisistemas diversos.

Las relaciones intrasistémicas tratan, dentro de un polisistema, del funcionamiento de los diversos factores que lo componen, y de la dinámica existente entre lo que se clasifica como su centro (los valores canonizados) y aquello a que llaman la periferia (los no-canonizados), puestos que, en el análisis de Even-Zohar, deben estar en constante renovación, siendo ocupados por elementos diferentes, so pena de que el polisistema envejezca y se cristalice, pues “el repertorio canonizado de un sistema literario se estancaría si no fuese por el estímulo de los estratos no canonizados que amenazan con reemplazarlo” (Apud Iglesias Santos, 1994:334). El análisis polisistémico trae a la luz por lo tanto, aspectos de la literatura hasta entonces subestimados como manifestaciones mediocres: la literatura oral, la literatura infantil, la literatura de consumo, etc.³⁸

Las relaciones intersistémicas, por su vez, buscan formular hipótesis temporales y no verdades incontestables, sobre cómo ocurren las interferencias (relaciones dinámicas) entre polisistemas, en las cuales “... un sistema A, el *sistema fuente* (*source system*) puede convertirse en fuente de préstamos directos o indirectos para otro sistema B, el *sistema receptor* (*target system*)” (Even-Zohar Apud Iglesias Santos, 1994:339).

Tratando también de renovación del canon, Ballester reflexiona sobre la necesidad de ver el canon literario docente de manera más amplia y de añadirle otros tipos de textos:

³⁸ Manifestaciones literarias que pueden ser muy importantes para la enseñanza del español como lengua extranjera.

...el corpus literari ha d'estar obert a obres canòniques (i d'aquesta manera poder-les sotmetre a revisió) i no canòniques de la història (tant nacional com internacional) i, tenir present que la frontera del fet literari és molt àmplia. Per tant, el cànon literari docent s'ha d'eixamplar a tot tipus de textos estètics i cercar la connexió directa amb el gust de l'alumnat. (1999:89)

A partir de las reflexiones de Jara i Talens, Ballester señala la conveniencia de que los profesores y los críticos incidan sobre el cambio del canon establecido, no necesariamente desplazando las obras canónicas, u olvidando su valor, sino dando vez a otras manifestaciones, obras o textos que hasta ahora nunca habían tenido la oportunidad de componer el canon literario:

...professors i crítics, guardians de l'ordre establert, ens hem trobat enfrontats a la tasca d'una subversió intel·lectual que no és la de negar els textos i els noms presents en el corpus, sinó la de reconstruir aquest corpus, des d'una altra concepció de la realitat, amb altres valors. Aquests valors han sorgit d'aquelles veus que estaven condemnades a articular les síl·labes del silenci, que busquen un accés al llenguatge, a les estructures del poder. A partir d'aquestes noves circumstàncies, els noms no tenen per què canviar, però sí que alguns noms eixiran de nou a la superfície; canviaran les jerarquies. Es podrà crear un cànon nou. Sense oblidar que tot cànon és una lectura intencional del passat, una simplificació i un exercici de poder sobre la literatura. (1999:68)

Todos los que tratan sobre canon en la actualidad tiene necesariamente que remitirse al Canon Occidental de Harold Bloom y a la crisis teórica suscitada por esa obra. Con una visión muy personalista del canon, Bloom propone un catálogo de las obras más representativas de occidente, basado en un criterio que clasifica de elitista:

Nada resulta tan esencial al canon occidental como sus principios de selectividad, que son elitistas sólo en la medida en que se fundan en criterios puramente artísticos. Aquellos que se oponen al canon insisten en que en la formación del canon siempre hay una ideología de por medio; de hecho, van más allá y hablan de la ideología de la formación del canon, sugiriendo que construir un canon (o perpetuar uno ya existente) es un acto ideológico *en sí mismo*. (2001:32)

Con una autoridad que los demás críticos no creen que posea, Bloom se dirige a los presuntos supervivientes de un proceso de renovación del canon en las universidades, que el distinguido profesor considera catastrófico: “Éstas son mis listas, con la esperanza de que los supervivientes letrados encuentren entre ellas algunos libros y autores que hasta ahora no habían descubierto, y obtengan las recompensas que sólo la literatura canónica permite” (Bloom, 2001).

Nos permitimos discordar de Bloom, señalando un ejemplo de un autor que todavía no es canónico de una manera extendida en el mundo, pero nos trae muchas recompensas, ya que está a la altura de Saramago, entre los mejores autores de lengua portuguesa de la actualidad. Hay profesores en cursos de Letras de universidades brasileñas que todavía no saben quién es el escritor mozambiqueño Mia Couto y no imaginan la perfección de sus obras, pero el desconocimiento de esos profesores, supuestos formadores de cánones, no quita que sea un autor con un estilo impresionante.

Muchos autores han criticado la obra de Bloom, precisamente por el hecho de que su Canon Occidental, presunta lista de las obras más importantes de la literatura occidental, presenta imperdonables omisiones y quizás debiera llamarse el “Canon Personal de Harold Bloom”: “*El canon occidental*, según su mismo autor confiesa en distintos momentos del libro, es su autobiografía de un lector incansable a la vez que el legado de lecturas favoritas de un profesor desengañado pero con la esperanza de que sus lecturas puedan perpetuarse en futuros lectores.” (Santiáñez-Tió, 1998:207). Entendido así, como un catálogo de lecturas recomendadas a los estudiantes por un lector muy experimentado y reconocidamente competente, la obra no hubiera despertado tantas críticas sobre sus criterios subjetivos:

És evident que la principal objecció a la llista d'autors i obres de Harold Bloom no pot ésser una altra que preguntar-se amb quins criteris, des de quins pressupòsits literaris o "científics" o amb quina autoritat planteja aquesta nòmina. La resposta és ben clara i senzilla en una última reducció: tota una vida de lectures i reflexions sobre les lectures. (Pérez Montaner, 1998:197)

Lo que Bloom ve como una grave crisis de los estudios literarios en la Universidad, no es más que el movimiento natural de retroalimentación entre centro y periferia que proponía Even-Zohar, en el que las obras consideradas de la periferia van adquiriendo espacio en los nuevos cánones, pero ello no determina necesariamente una crisis sobre lo qué es lo literario:

La polémica en torno al canon no es necesariamente el fruto de una crisis de la definición de los estudios literarios. Recuérdese que desde la estética de Kant la literatura ha tenido siempre un estatuto problemático. La pluralidad de concepciones de los estudios literarios, desde Sainte-Beuve y los primeros catedráticos de literatura hasta la actualidad, es tal vez el emblema más obvio de esa permanente crisis de dichos estudios, nacida en parte de la dificultad de llegar a un consenso sobre sus límites y sus objetivos.³⁹ (Santiáñez-Tió, 1998:207)

Es importante comprender los tipos de canon para llegar a determinar su papel en el tratamiento didáctico de la literatura. Alastair Fowler señala la existencia de un *canon potencial*, que representaría todo lo escrito en la historia de la Humanidad; un *canon selectivo*, que sería un repertorio de lecturas fruto de una elección deliberada; y un *canon accesible*, que es aquel que estaría vigente en un ambiente y en un momento dados, para una comunidad específica de lectores. (Apud Romero Tobar: 1998:49).

Santiáñez-Tió presenta dos modalidades de canon: el Institucional y el Personal. El canon institucional es un "horizonte de formación" a que es sometido todo lector, que incluye los libros de texto, los libros de historia literaria, las colecciones de clásicos y las

³⁹ Tal como presentado en el Capítulo 1.

lecturas obligatorias en la Universidad; El canon personal es impuesto por el gusto personal de lectores privilegiados en la comunidad, pero no tiene que coincidir con el canon institucional. Como tipos de canon señala: El canon de autores, que podríamos relacionar a la obra de Bloom; El canon de modelos literarios, modelos de estructuras, de géneros, de temas, etc.; El canon de articulación o metacanon, aquel de la historia literaria, en general construido de manera lineal, en orden cronológico (1998: 213-216).

2.6.2. ¿Qué canon debemos seguir para el tratamiento didáctico de la literatura?

¿Cuál es la función del canon en el diseño de un currículo de formación literaria?

La existencia de un canon mínimo en la institución de enseñanza es necesaria para la organización y secuenciación de los contenidos, ya que la literatura es un objeto tan amplio y muchas veces ambiguo:

Siempre pensamos desde un canon, desde un sistema de valores. El canon es un límite y a la vez una condición de posibilidad. Sin canon sólo hay caos y desorden. La función de la razón y del pensamiento es organizar y categorizar la realidad. El canon nace de esa voluntad organizadora. ¿Qué sería de un departamento de literatura sin un canon mediante el cual organizar y articular los cursos? El canon es también una fuente de autoridad, una forma de superar el relativismo inherente a la historia literaria. (Santiañez-Tió, 1998:207)

Sin embargo, no podemos permitir que el canon curricular o del centro determine exactamente todo el programa de las asignaturas de literatura ya que, según Mendoza, muchas veces el canon académico, con sus respectivas obras para estudio, responde solamente a una metodología enciclopedista y no formativa (2001:239). Para la elaboración del canon del aula o formativo, han de participar el profesor y los alumnos, con sus respectivos cánones personales, formados a partir de sus experiencias lectoras:

La formación literaria del individuo se desarrolla en la sucesión de los distintos niveles y momentos escolares y, especialmente, mediante las lecturas libres y extraescolares que realiza. El conjunto de los textos leídos — que en su totalidad posiblemente no pertenecen a un canon especializado, ni en su totalidad a obras de los autores *clásicos y consagrados* — constituye el canon personal, que indefectiblemente asume funcionalidad formativa: el lector se forma según sean sus lecturas. (Mendoza, 2001:234)

Ballester considera fundamental discutir el canon ya que es materia de enseñanza en los planes de estudio, y ver la historia de la literatura en su carácter ideológico:

En establir-se com a matèria d'ensenyament en els plans d'estudi, la història de la literatura compleix un paper ideològic que va més enllà de la mera anàlisi d'obres i d'autors. Acceptar la manera en la qual s'estudia i s'ensenya allò que entenem per cànnon literari implica acceptar també l'existència d'aquest cànnon com una cosa la consistència de la qual ve avalada per la força de la tradició. No plantejar-se els principis explicatius són qüestions que la presència indiscutida del cànnon deixa de costat per innecessaris. No plantejar-se això suposa assumir la distorsió ideològica que serveix a aquell de base i fonament epistemològic. (Ballester, 1999:67)

Mendoza presenta una premisa muy importante para nuestro trabajo cuando establece la diferencia entre el canon filológico y el canon escolar (curricular, o de formación). El canon para el análisis filológico de las obras en la Universidad, cambiará con relación a la finalidad respecto al escolar: “El canon filológico o de estudios especializados converge en muchos aspectos con el canon escolar; entre ambos hay conexiones en los contenidos, pero hay divergencias en la finalidad. Para su valoración didáctica es preciso diferenciar entre ese canon literario de especialización filológica y el que habría de ser un *canon escolar, curricular o de formación.*” (2004:73).

A partir de nuestra concepción de que los futuros profesores han de prepararse en la Universidad para la enseñanza a partir de textos literarios, creemos que también deben componer el canon filológico al que tienen acceso, algunas obras literarias que tratarán en su práctica. El estudio de esas obras les servirá para que tengan la oportunidad de ejercitar el

tratamiento didáctico de esos textos y posiblemente llevarlo a su futura aula de español lengua extranjera. En ese sentido, creemos que la discusión sobre la selección de textos literarios adecuados para la enseñanza de E/LE debe necesariamente habitar las asignaturas de literatura española.

Dominique Gabet Lambolez, en su tesis *Literatura y enseñanza del francés: propuesta metodológica para hispanohablantes*, presenta una metodología para la formación de profesores de F/LE, a partir de textos literarios:

...se debe tener en cuenta el contexto educativo y didáctico en el que el texto se va a situar para llevar a cabo de forma satisfactoria un aprendizaje de la lengua a partir de textos literarios, en el que tendrán que darse varios factores: una actitud positiva y alentadora del profesor, un buen conocimiento de la situación inicial de los alumnos, unos objetivos basados en las actividades de los estudiantes y en particular en las operaciones productivas, unas lecturas plurales que respondan al carácter polivalente y pluriforma de textos literarios, y una alternancia de lecturas analíticas (textos cortos) y globales (obras enteras) tanto de novelas como de poesías y obras de teatro. (Lambolez, 244).

Lambolez matiza entretanto, que su objetivo es de orden lingüístico y no de formación literaria: "... nuestro interés se dirige menos hacia la obra literaria en sí que hacia el enriquecimiento de la lengua, sobre todo si pensamos que nuestros alumnos serán profesores de lengua y no de literatura." (236). Ya Martínez Azorín, propone que el grado de interés de los estudiantes por las obras, a partir de su tema, sea el criterio principal para la elección del *syllabus* en un modelo de educación literaria a partir de la recepción:

El conocimiento por parte del profesor de los estudiantes como grupo social, de sus características, necesidades, carencias, intereses, así como sus constantes psicológicas, puede servir de ayuda para seleccionar las obras que en un momento determinado podrían tener una especial significación para ellos, lo que no excluye en modo alguno las obras consideradas clásicas en los cánones literarios. Se recomienda, por tanto, negociar con los estudiantes el contenido de los cursos literarios. (1996:376)

Lo cierto es que para construir un modelo de educación literaria en la Universidad, basado en las teorías de la recepción y que pretende formar profesores de E/LE, se debe contemplar la elección de un canon que sea filológico, que contemple los clásicos y también obras no canónicas, que potencie los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua meta, que responda a una negociación con los estudiantes, pero que no olvide, en ningún momento, el goce del lector.

2.7. ¿Hemos llegado a buen puerto? La evaluación del proceso de formación literaria de futuros profesores de E/LE

Una de las reflexiones más importantes sobre un currículo de educación literaria para la formación de profesores es la consideración sobre cómo hemos de evaluar el recorrido y el progreso de los estudiantes. Hay variados aspectos que debemos tener en cuenta para evaluar nuestra práctica y en qué medida hemos contribuido a formar mejores profesores:

Mitjançant l'avaluació, hom pretén observar l'evolució dels estudiants en l'apropiació de coneixements tant pel que fa als conceptes com als procediments e les actituds i, paral·lelament, hom aspira a obtenir dades sobre l'adequació del procés d'ensenyament seguit. Aquest enfocament implica tenir en compte, a més de la competència i el progrés dels alumnes, altres aspectes com ara la relació entre professor-alumne, la motivació i les actituds de participació, la dinàmica del grup classe, la selecció, la prioritzar i la seqüenciació dels continguts o els mètodes emprats. (Ballester, 1999: 147)

Para la evaluación de los futuros profesores, en un contexto de Didáctica de la lengua y la literatura, Ballester recomienda que partamos de un sondeo inicial, al principio del camino, que más adelante nos suministrará datos importantes sobre el progreso de enseñanza/aprendizaje de aquel grupo⁴⁰:

⁴⁰ Antes de conocer el texto de Ballester partimos de esa premisa a la hora de diseñar la Encuesta 1, para alumnos que todavía no habían empezado las asignaturas de literatura española. Ver en los capítulos 3 y 4.

L'avaluació inicial permet obtenir informació respecte de les idees prèvies dels alumnes sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i de la literatura i, també, sobre les seues expectatives. Realitzem aquesta avaluació entre altres aspectos mitjançant un qüestionari escrit que els estudiants contesten individualment de forma anònima. Les respostes dels alumnes al qüestionari són llegides pel professor, que en presenta posteriorment al grup el resum, fet que permet la participació dels alumnes i la posada en comú de les seues expectatives. (Ballester, 1999:147)

Para la evaluación al final del recorrido, el autor sugiere que pongamos nuestra atención en los siguientes aspectos:

- a) El nivell aconseguit en l'adquisició de coneixements.
- b) El domini de mètodes, de tècniques de treball i d'altres capacitats i destreses pròpies d'un futur educador.
- c) L'actitud enfront de la matèria, la participació a la classe, l'interès i la constància a assolir una progressió positiva, la capacitat per a emetre opinions i judicis de valor sobre els problemes i les situacions que es plantegen a la classe.
- d) El nivell lingüístic assolit en l'ús dels registres orals i escrits, i la progressió aconseguida al llarg del curs. (Ballester, 1999:148)

Martínez Azorín, en su modelo de educación literaria a partir de las críticas de la recepción, recuerda el hecho de que la evaluación del desarrollo de la competencia lectora es una ardua tarea, que debe considerarse desde una progresión a cada día, a partir de la observación continua y del trabajo de evaluación en grupo.

Si la lectura es una experiencia única, el concepto de significado o interpretación correcta e incorrecta desaparece, por lo que este modelo necesita un nuevo criterio que permita a los profesores evaluar la actuación de los estudiantes. No se trata de tarea sencilla, puesto que la naturaleza de aquello que pretendemos potenciar en la clase, esto es, la experiencia personal de la lectura, es inaprehensible. Sí podemos evaluar, sin embargo, el efecto que el énfasis en el proceso de creación de significado durante la instrucción puede ejercer en el modo en el que el estudiante aborda el texto. (Martínez Azorín, 1996:380-381)

La evaluación propuesta para nuestro universo de estudio no puede contemplar únicamente el desarrollo de la competencia lectora, uno de los objetivos de la educación

literaria en la Universidad, sino debe atender a evaluar los conocimientos y habilidades de los alumnos para el análisis filológico de los textos, y su competencia para utilizar la literatura como recurso en la enseñanza, a través de la elección de un canon adecuado y de la respectiva selección criteriosa de textos literarios para el aula de E/LE.

2.8. Nuevas fuentes de información para nuevas lecturas infinitas: el acceso a las nuevas tecnologías en el campo de la literatura como una herramienta para la formación literaria

Si Córtazar publicara ahora su *Rayuela*, podría hacerlo en la red, en varias entregas, con los capítulos en el orden que más le apeteciera, llenos de enlaces a los demás capítulos, y posiblemente con muchos hipervínculos en cada página, lo que la versión impresa no le permitió en su momento. ¿No era ya la *Rayuela* de Córtazar una obra precursora del hipertexto? ⁴¹

Los profesores vivimos el *boom* de la información, de la comunicación y del hipertexto (aunque la posibilidad ya existía desde hace algún tiempo, en un momento determinado comenzamos a percibir la utilidad de los recursos acumulados en la red para un sector concreto, en nuestro caso la preparación de profesores que actuarán en la enseñanza de E/LE). Hoy parece imposible plantear cuestiones sobre la utilización de textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera sin reconocer el papel fundamental de la tecnología en el aula y en la formación del futuro profesorado. El profesor ahora dispone de

⁴¹ “Una de las múltiples formas en las que puede definirse el hipertexto es como un conjunto de unidades de texto conectadas a través de múltiples enlaces, que forman una especie de red textual.” Conklin Apud Rouet. Sistemas de hipertexto: de los modelos cognitivos a las aplicaciones educativas. Vizcarro, C., León, J. A. (org.) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, p.89.

nuevos medios que, unidos a su creatividad, pueden servir de instrumento para el desarrollo de las competencias lingüística, literaria y lectora de sus alumnos.

En un contexto en que falte o sea difícil, por diversas razones, adquirir material bibliográfico en la lengua extranjera (como en algunas regiones de Brasil) o en que el material existente no satisfaga las expectativas del profesorado, esto es especialmente importante, ya que los futuros profesionales de la enseñanza de E/LE y el profesor de español y de literatura en lengua española en la Universidad pueden buscar en la red material del que no dispondrían por otros medios:

...el aula de E/LE en el extranjero es un reducto hispano intermitente rodeado por un entorno en el que nada es hispano. Y por lo tanto cada semana al profesor le es mucho más difícil recuperar la atención del estudiante y reintroducir y reactivar los conocimientos, ampliar el vocabulario, transmitir los códigos culturales (él mismo no siempre los conoce). (Sitman, 1998:5).

En este apartado tratamos de reflexionar sobre recursos informáticos de Literatura disponibles y apuntar caminos para aplicarlos didácticamente. Sin embargo, algunas cuestiones previas son necesarias, pues antes de trabajar con actividades de lectura y/o estudio de texto elaboradas a partir de recursos informáticos, cada profesor(a) necesita reflexionar. Ante todo debe preguntarse: ¿Cómo las nuevas tecnologías incidirán sobre mi estilo de enseñanza? ¿Cuáles las ventajas, problemas y desafíos de esta nueva práctica? A partir de esas cuestiones, podríamos señalar, en un primer momento, la diversidad de recursos y la flexibilidad en la enseñanza como ventajas principales, ya que pueden favorecer la autonomía del alumno, como nos indica León:

Estos vehículos tan innovadores de transmisión de conocimientos ofrecen importantes ventajas sobre el aprendizaje y la enseñanza (por ejemplo, la información se puede organizar y desorganizar de manera ilimitada, poseen una importante capacidad interactiva, permiten al aprendizaje autónomo, facilitan una enseñanza tutorizada y no necesariamente presencial, etc.) sin embargo, debemos tener presente que estos sistemas

todavía no están completamente desarrollados. A pesar de su interés, su fundamentación teórica aún no está del todo clara. (1998:83-84)

Es justamente la fundamentación teórica sobre lo efectivo que puede ser el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías lo que todavía no alcanzó su plenitud en el momento actual. Todavía no sabemos exactamente en qué medida los nuevos medios pueden facilitar el proceso de aprendizaje de cualquier materia y, en especial, la adquisición de una lengua extranjera a través de textos literarios:

Esta escasez de planteamientos teóricos contrasta con la abundancia de avances tecnológicos. Tan desigual combinación hace que no siempre una innovación electrónica sea necesariamente positiva o se sepa realmente qué hacer con ella. Por todo ello, y a pesar de sus múltiples ventajas, debe tenerse muy en cuenta que los recursos tecnológicos no son ni los únicos ni los dominantes en el proceso de aprendizaje. (León, 1998:84)

Otro problema existe para países en que los medios técnicos todavía no están disponibles de una manera extensiva, como puede ser el caso de centros en Brasil en que no hay ordenadores para todos los alumnos, o en los que problemas de conexión muchas veces impiden el trabajo directo con ordenadores en el aula:

...se oye hablar de enseñanza asistida por ordenador, de redes de apoyo para la enseñanza, de simulaciones... Y uno se pregunta si eso será posible para el profesor de a pie, el que sólo accede al ordenador y a las redes como usuario, en definitiva, que no pertenece a ese grupo de elegidos que hablan un lenguaje incomprensible y secreto y se dedican a prácticas más misteriosas todavía. (Vizcarro, León, 1998:23)

El desafío fundamental de nuestros días es repensar los roles del profesor y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el alumno, a través de la red, tiene la posibilidad de acceder a un caudal de información que no sabrá decodificar solo y que muchas veces el profesor no posee. El profesor debería asumir un rol de mediador en la

adquisición de conocimientos, sobre todo porque toda esa información a la que el alumno puede acceder “a la carta” no corresponde exactamente a conocimientos rigurosos y exactos sobre un determinado tema. Hay mucha ilusión y mucha información “inútil” y el profesor puede actuar como el faro que ilumina la navegación del alumno. Sobre este cambio de papel de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje reflexionan Vizcarro y León:

La función del profesor, por otra parte, cambia también considerablemente, al dejar de representar la última autoridad de la materia ante el alumno para convertirse en el experto que tiene los conocimientos necesarios para abordar creativamente la solución de problemas, buscar información cuando sea necesario y, en general, proceder de acuerdo a los requerimientos de una disciplina y, por lo tanto, de ofrecer su ayuda a las personas que se estén iniciando en ella. (1998:22-23)

Planteadas esas cuestiones previas sobre las que el profesor ha de reflexionar, tenemos que reconocer que algo ha cambiado y seguirá cambiando en el modo como vemos y nos relacionamos con el texto, desde que tenemos la oportunidad de acceder a una inmensa oferta de recursos literarios *multimedia*, conforme reflexiona Aguirre Romero:

La introducción de planteamientos *multimedia* revoluciona el concepto de *texto*, que deja de ser simplemente escritura secuencial cerrada para adentrarse en los caminos convergentes de la escritura con lo audiovisual. El escritor tradicional sólo se preocupaba del *texto*; algunos se lanzan a producir obras en las que los elementos plásticos, el sonido, etc. cumplen nuevas funciones expresivas. ¿Un nuevo *género*? ¿Una nueva *vanguardia*? (1997:6)

Actualmente hay varios recursos informáticos sobre literatura que pueden utilizarse en el aula: *software*, páginas *Web*, CD-ROM, *chats*, foros, listas de distribución, unidades didácticas sobre determinado tema, juegos, comunidades de amigos, etc. Con esos recursos informáticos disponibles en el campo de la literatura el acceso a los textos, reseñas, críticas y estudios literarios es mucho menos complicado:

Nos encontramos en el proceso de digitalización total de la literatura existente (especialmente de los clásicos) y presenciamos igualmente un *boom* de las revistas literarias *on-line*. La integración de texto e imagen mediante un soporte cada vez más accesible y económico permite augurar un futuro prometedor a la difusión de la literatura a gran escala mediante rutas alternativas. (Juan-Navarro:13)

A partir de ahora buscamos discutir algunas ideas sobre cómo el profesor debe afrontar la selección y la evaluación de estos materiales, y cómo puede darles una aplicación educativa. Presentamos una muestra de algunos de estos recursos (páginas *Web* y CD-ROMs sobre literatura) que no pretende ser exhaustiva y comentamos una tipología existente (materiales enciclopédicos; páginas sobre períodos literarios o autores; bancos de textos literarios; presentación de novedades literarias; etc.).

Una búsqueda de páginas Web sobre literatura en internet puede ser estimulante y agotadora a la vez. Nos podemos encontrar con páginas muy interesantes y con otras que no nos aportan nada. La cantidad y la variedad de contenidos en estas páginas pueden ser a la vez ventajas y desventajas para el profesor que busca material para sus clases. Las hay de todo tipo: páginas sobre autores, elaboradas por aficionados y no siempre rigurosas en el contenido; páginas de revistas literarias; páginas de editoriales; páginas de obras virtuales; páginas dedicadas que publican poemas; páginas sobre géneros literarios; páginas sobre literaturas nacionales; páginas que son listas de otras páginas; etc.

En ese sentido, recomendamos buscar páginas sobre literatura principalmente desde algunas conocidas listas de recursos literarios⁴² ya que, en la mayoría de los casos, sus administradores comprueban los enlaces antes de incluirlos. Para conocer una tipología de las

⁴² Algunas listas de recursos de Literatura y de Lengua Española:

Lanic: <http://lanic.utexas.edu/la/region/literature/>

Página de la Lengua Española: <http://www.elcastellano.org/literatu.html>

páginas sobre literatura existentes en internet, presentamos la propuesta de Aguirre Romero en su trabajo *Literatura en Internet; ¿Qué encontramos en la WWW?*:

La literatura en Internet:

- Páginas WWW sobre Autores;
- Páginas WWW de Autores;
- Espacios WWW dedicados a obras literarias;
- Editoriales virtuales;
- Revistas sobre Literatura;
- Proyectos literarios;
- Bibliotecas virtuales;
- Bases de datos de información literaria;
- Espacios WWW de recursos literarios seleccionados;
- Información sobre actividades relacionadas con la literatura;
- Cursos en línea sobre literatura y muestras de trabajos educacionales;
- Foros de discusión sobre literatura. (p.1).

En el caso de los CD-ROMs no hay tanta cantidad ni variedad, ignoramos si es porque se producen poco o si porque su distribución es deficiente. El hecho es que los pocos ejemplos a los que pudimos acceder o bien eran regalos de revistas literarias o bien eran ejemplares únicos perdidos entre otras publicaciones de un quiosco. A pesar de reconocer la riqueza de materiales que nos ofrece, tenemos que recordar siempre que la *Web* en sí misma no es solución a todos nuestros problemas didácticos. Los profesores de E/LE deben entender la red como un espacio desde el cual podemos expandir nuestros horizontes y crear cosas nuevas, pero no verla como un almacén de soluciones mágicas:

...es importante insistir en que la World Wide Web debe ser considerada un complemento y no un sustituto de la clase preparada por el profesor. Del mismo modo que no es suficiente que los estudiantes vean durante una hora un vídeo en la lengua que estudian, no será suficiente que naveguen durante una hora a través de páginas Web en esa lengua. El trabajo del profesor de idiomas consistirá en combinar sus conocimientos lingüísticos y didácticos con los atractivos de la WWW, para elaborar un material de trabajo que permita alcanzar el objetivo principal: el aprendizaje de una lengua extranjera.” (Cruz Piñol, 1997:1)

Es muy importante que los formadores de profesores reflexionemos sobre nuestro papel en este nuevo mundo, frente a los avances tecnológicos, a fin de tener claro tanto lo que entendemos por seguridad en la materia que impartimos, y como vemos la manera por la que hemos de orientar el ejercicio profesional de nuestros alumnos. Creemos que el nuevo profesor, sobre todo el formador de profesores, actuará como un orientador del aprendizaje y ya no como el artífice más importante de la enseñanza. La enseñanza clásica parece ya no responder a las expectativas de las mujeres y hombres autónomos que queremos formar a partir de ahora:

El papel de los profesores será primordial en la formación de individuos capaces de manejarse en este nuevo medio de manera técnica y metacognitiva. Los medios se combinan para ofrecer nuevas formas de transmisión de saberes desafiando los parámetros de la enseñanza clásica. Estas renovaciones implican al equipo docente, al profesor como mediador, se pone el énfasis en el aprendizaje, hay que diseñar y gestionar los recursos, la didáctica se basa en el carácter bidireccional y se fomenta la autonomía del alumno. (Fernández Pinto, Juan Lázaro, 2001:17).

Al final, tras comentar algunos aspectos de la nueva enseñanza y del nuevo aprendizaje, creemos que todos los profesores deberían producir, en conjunto con sus compañeros del centro y sus alumnos, sus propias páginas *Web* y CD-ROMs, o bien crear o participar entre todos de páginas serias para discutir el tratamiento didáctico de la literatura, como una contribución más al desarrollo de su trabajo diario, tal como augura el profesor Aguirre Romero:

Ya es frecuente encontrar en la Red espacios creados por profesores _ de literatura o de cualquier otra materia _ para apoyo de sus asignaturas. También empieza a serlo que el resultado de los trabajos elaborados por los alumnos durante el curso sea introducido en la Red o que el objetivo desarrollado por los docentes sea la creación por parte de los alumnos de algún proyecto hipertextual. Las nuevas generaciones de alumnos se empiezan a familiarizar con un sistema que constituirá la base de su trabajo en el futuro: las redes de comunicación. La próxima generación no hablará de "nuevas tecnologías", sino que esta tecnología se hará *transparente* por cotidiana; será un instrumento más. (1997:19)

En definitiva, los profesores tienen que darse cuenta de que la tecnología es útil, pero deben saber que ellos y sus alumnos son los agentes más importantes en la renovación del tratamiento didáctico de la literatura. Cada profesional debe crear junto a sus alumnos propuestas prácticas de aplicación de recursos informáticos de literatura en el aula.

En los dos capítulos iniciales hemos tratado de presentar las cuestiones teóricas más importantes sobre la naturaleza del fenómeno literario, las distintas corrientes de estudio de las obras literarias, la importancia del desarrollo de las competencias literaria y lectora y del intertexto lector, y las premisas básicas para la construcción de un modelo de educación literaria en la Universidad, dirigido a la formación de profesores de E/LE.

En los dos capítulos siguientes presentamos la realidad educacional a la que pretendemos aplicar los supuestos teóricos sobre el tratamiento didáctico de la literatura. Se trata de explicitar, en el capítulo 3, la metodología utilizada para la investigación y de dibujar, en el 4, según lo posible dentro de los límites de ese estudio, el contexto de la investigación, o sea, el cotidiano de la Universidade Estadual do Ceará, en lo que se refiere a la enseñanza de la literatura, en el Curso de Letras, Portugués y Español, conforme demostrado por los resultados aportados a través de diversos instrumentos utilizados durante la investigación.

**PARTE II:
METODOLOGÍA Y CONTEXTO
DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN O LA BÚSQUEDA DE LAS DISTINTAS MIRADAS

As falas, os gestos, os não-ditos, os diálogos que se estebeleceram, os dados obtidos através dos vários instrumentos utilizados relacionam-se e interagem com o que o pesquisador já traz do conhecimento da realidade pesquisada, e com os ecos de outros enunciados, próximos ou temporalmente distantes. (Melo, 2003:65)

La presente investigación nace “desde dentro”, del intento por comprender el universo en el que actuábamos y de qué manera la enseñanza proporcionada por la Universidade Estadual do Ceará atendía a las necesidades de nuestros alumnos, futuros profesores de E/LE. A las cuestiones planteadas cuando asumíamos el rol de alumna del mismo Curso en el que ahora actuamos como profesora se han añadido las que nacían del quehacer del práctico, en el cotidiano de las primeras clases de literatura que impartíamos en la Universidad, sin estar totalmente segura de que iban por el camino adecuado. Era imprescindible unir a esas perspectivas tan personales la creencia de los alumnos, público de la enseñanza, sobre cómo la veían y cómo la deseaban. En ese sentido, creemos que hemos pasado por todo el proceso señalado por Francis Fuller en su Modelo de Desarrollo del Profesorado:

... los profesores suelen atravesar distintas fases en relación con su propia experiencia: desde la preocupación por la aceptación de sus colegas, por la superación de las primeras experiencias de clase y por conseguir hacerse con ella, pasando por la preocupación por sus relaciones con los alumnos y por la correspondencia entre lo enseñado y lo aprendido, hasta la preocupación acerca de si los alumnos aprenden lo que necesitan y sobre si él mismo satisface esas necesidades mediante la pedagogía que emplea. (Apud Elliott, 1997:257).

Todos esos factores contribuyeron para el diseño de la presente investigación, que no podría estar desvinculada de la práctica ni de la realidad estudiada, y que ha intentado escuchar a todos los actores del universo investigado, dentro de sus limitaciones.

3.1. Presupuestos teóricos de la investigación educativa y diseño de la presente investigación

El primer marco en el que se inserta la presente investigación es la temática educativa, ya que el principal objetivo de ese trabajo era diagnosticar una realidad educacional y tratar de diseñar caminos para incidir sobre ella. La educación es uno de los temas más controvertidos y difíciles de estudiar, debido a la diversidad de variables que la explican o determinan los cambios, sin embargo es a la vez uno de los temas más fascinantes para los que estamos directamente relacionados a ese universo, y creemos en el desarrollo humano a partir de la educación:

El desarrollo espiritual se lleva a cabo mediante la sabia resolución de los problemas vitales. Puede definirse la sabiduría como el logro de un sentido de unidad de objetivo en la multiplicidad de decisiones y de acciones que constituyen una vida humana. La educación es un proceso que no sólo induce a las estructuras del conocimiento, sino que pone estas estructuras en juego en los problemas vitales, utilizándolos, por tanto, al servicio de la sabiduría. (Elliott, 1997:299)

La investigación educativa puede dirigirse a las cuestiones sobre la escuela ideal, puede aun diagnosticar los problemas de la escuela real, pero puede y debe sobre todo establecer las bases para la innovación de la escuela que queremos, dentro de sus posibilidades. Bartolomé Pina, reflexionando sobre el panorama de la investigación educativa, señala que una de las principales críticas que sufre esta rama de investigación es la de que no está ayudando realmente a la práctica educativa. El hecho de que los resultados de las investigaciones no lleguen a las aulas es el motivo más importante para esas críticas:

La separación entre teoría y práctica se mantiene a pesar de los esfuerzos realizados en estos últimos años para una articulación. Los profesionales de la educación no conocen muchas veces los resultados de la investigación o los perciben en contradicción con su propia experiencia y le merecen, por consiguiente, escasa credibilidad. (2000:8-9)

Bartolomé Pina llama la atención para los temas de educación más estudiados en el ámbito de España, Cataluña y más específicamente en la Universitat de Barcelona en unos períodos concretos, presentando el estado de la cuestión. En España, entre 1983 y 1996, los investigadores se ocuparon principalmente de métodos de enseñanza y medios pedagógicos; de la atención a la diversidad (educación compensatoria, especial e intercultural); del profesorado, con cuestiones sobre psicología y educación, y rendimiento y evaluación; y de la formación profesional, empleo y formación. Especialmente en Cataluña, entre 1986 y 1995, lo que más se estudió fue el aprendizaje de lenguas; la investigación e innovación educativas; cuestiones sobre el profesorado y su formación; y las nuevas tecnologías en la educación. Ya en la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, entre 1991 y 1995, lo que más interesó a profesores y estudiantes investigadores fueron las cuestiones sobre: modelos de investigación orientada al cambio social y educativo; estudio del impacto de las nuevas tecnologías; diferencias étnicas y educación multicultural; investigación sobre la formación y actuación del profesorado; educación moral; didáctica de las lenguas extranjeras; desarrollo de nuevos recursos; lectura, literatura y curriculum. (Bartolomé Pina, 2001:15-16).

Acorde con la diversidad de temas estudiados, la investigación educativa puede asumir también diversas orientaciones para definir sus objetivos y metodología. Arnal et al. presentan la investigación evaluativa y la investigación-acción, dos vertientes de investigación muy importantes para la educación, y las definen de esa manera:

Dentro de esta orientación destacan la *investigación evaluativa*, decisiva para la toma de decisiones y orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos, y la *investigación acción*, más orientada a promover e implantar el cambio, a mejorar la capacidad de autorreflexión, a guiar la elaboración del currículo y potenciar la formación del propio educador, de los estudiantes y de las demás personas implicadas. (Arnal et al., 1994: 211)

Partiendo de lo que vimos sobre temas y orientaciones de investigación, señalamos que ese trabajo, como investigación engendrada dentro de la Universitat de Barcelona, se vincula naturalmente a varios de los temas mencionados por Bartolomé Pina. El papel de la lectura y la literatura en el currículo de los cursos de formación de profesores es el principal tema, pero también reflexionamos sobre el aprendizaje de lenguas y cómo preparar los profesores para actuar en este campo, utilizando la literatura como un nuevo recurso.

Cuanto al diseño de nuestra investigación, por desarrollarse a partir de la realidad de la Universidade Estadual do Ceará, creemos que podemos relacionarla a las dos orientaciones presentadas: por una parte, es una *investigación evaluativa* porque indaga sobre la eficacia del programa de formación de profesores en el Curso de Letras en el que actuamos; pero se reviste de aspectos de la *investigación-acción* en el sentido de que reflexiona sobre los caminos que debe seguir la investigadora para mejorar su práctica, para incidir sobre la reforma del currículo del Centro y para procurar la orientación de los estudiantes para el cambio, a través de nuevas investigaciones futuras, en un proceso de retroalimentación, necesario a ese tipo de investigación, que nace “desde dentro”, conforme señalábamos a principio.

Según Elliot, la investigación-acción nació en los años cuarenta y el término fue creado por Kurt Lewin (1946) para describir un proceso de investigación que se modifica continuamente en espirales de reflexión y acción. Lo explica diciendo que cada espiral incluye:

1. Aclarar y diagnosticar una situación práctica que ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto.
2. Formular estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema.
3. Desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficacia.
4. Aclarar la situación resultante mediante nuevas definiciones de problemas o de áreas que mejorar (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción). (1997:316-317).

Con relación a nuestro trabajo, podríamos afirmar que las distintas etapas de nuestra investigación (que presentamos a continuación, en este capítulo y en los que le siguen) atendieron directamente a los objetivos uno y dos de los presentados por Elliot; dibujaron un principio de acción y lo evaluaron, conforme lo que aconseja el punto tres, a partir de una “experiencia piloto” en algunas asignaturas; y están en ese momento (y de cara al futuro) afrontando lo que pide el punto cuatro, en un proceso de autoevaluación continua y de rediseño de estrategias para la actuación específica de la investigadora y para la participación en las decisiones sobre el currículo del Centro y del Curso estudiados.

Para Pérez Serrano, un modelo de investigación-acción concreto debe: “Partir de abajo arriba; Integrar docencia, praxis e investigación; Relacionar la investigación documental y la formación investigadora; Aplicar los resultados a la práctica educativa.”(1994:179). Según esos criterios, podríamos afirmar que pasamos por un proceso semejante, faltando concretar totalmente sólo el último punto, la aplicación de los resultados a la práctica (sea con nuevos modelos de actuación en la práctica de la investigadora, sea con más oportunidades de incidencia en la práctica educativa del Centro en el que actuamos). Ese punto, la aplicación de los resultados, es justamente lo más importante ya que, de acuerdo con Pérez Serrano, “...esta investigación intenta hacer posible que la práctica y la teoría encuentren un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierta en investigador, pues nadie mejor que él puede conocer los problemas que precisan solución”. (1994:152).

Uno de los resultados más relevantes y naturales de cualquier proceso de investigación-acción es el que se refiere a los cambios de perspectiva del propio profesor-investigador. Esa investigación incide sobre todo en la formación del investigador, que tiene oportunidad para observar y detectar los problemas del universo en el que actúa y participar, a través de la reflexión y de la experimentación, en la construcción de soluciones nacidas de la propia realidad:

Esta formación que se va forjando en ese contraste diario del quehacer profesional, en el debate entre teoría y práctica, entre realidad y utopía, entre lo que es y lo que debiera ser, configura un nuevo tipo de profesional exigente y flexible, con capacidad de educar y de educarse en un marco que encierra un proceso permanente de mejora. Desde esta óptica la investigación en la acción ofrece una nueva plataforma de lanzamiento para leer críticamente la realidad y trabajar de modo activo en un proceso constante de su transformación. (Pérez Serrano, 1994:173)

Además de su propio desarrollo profesional y personal, la investigación-acción determina para el profesor un cambio en su rol en los procesos de innovación educativa, ya que la renovación en la práctica nace de su propia reflexión: “Este tipo de investigación pretende potenciar la capacidad de los profesores como generadores de conocimiento, en contraposición con la imagen del profesor como aplicador de conocimientos generados por otros.” (Pérez Serrano, 1990:189). Este estudioso afirma todavía que ese tipo de investigación favorece el desarrollo de un nuevo tipo de investigador que “... desde su propia realidad intenta contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar las prácticas educativas.” (1990:55). Un modelo ideal de investigación-acción, conforme presentado por Pérez Serrano, atendería a las diversas facetas de una misma realidad y contaría con la participación de todos los actores involucrados en ella, siempre desde el mismo lugar donde ocurren los hechos analizados:

Una de las principales ventajas que nos ofrece este modelo es la de analizar la problemática en el mismo lugar que se produce el hecho objeto de estudio, sin necesidad de desgajarlo de su contexto. Evita el traslado y el cambio de lugar de las

personas implicadas en una determinada tarea, facilita la observación natural de los acontecimientos y la reflexión sobre los mismos en la situación en la que se generan; invita a la participación de todos los implicados en el problema, pues todos pueden aportar su visión sobre el mismo, lo que contribuye a crear un clima democrático y de colaboración. Lleva a la elaboración de registros de observación de la realidad; al análisis de los datos; al estudio, evaluación e interpretación de los mismos con el fin de elaborar conclusiones aplicativas para mejorar situaciones concretas aquí y ahora; no permite la generalización de los resultados, pues éstos son siempre concretos y van orientados a la mejora de una pequeña parcela de la realidad. (Pérez Serrano, 1990:190-191)

La investigación-acción pretende el cambio, aunque de una “pequeña parcela de la realidad” conforme mencionado anteriormente. Con relación a nuestra investigación, podríamos afirmar que pretende en primer lugar el cambio dentro del aula, en lo que se refiere a la práctica personal de la investigadora, lo que es lo más tangible *a priori*, pero procura también incidir sobre la práctica en el Centro⁴³.

Sin embargo, creemos que nuestro trabajo se relaciona más al tipo de investigación-acción señalado por Gollete y Lessard-Hébert, cuando presentan la encuesta *feedback*: “Esta forma de investigación-acción en la cual el investigador hace, en un primer tiempo, una investigación descriptiva y comunica, en un segundo tiempo, los resultados de su análisis a la gente del medio” (1988:58-59). Los estudiosos señalan todavía el valor de la comunicación de los resultados para el cambio de la realidad estudiada: “La comunicación tiene en ella una función esencial a la vez para la investigación (comprender una situación, sensibilizarse a

⁴³ Es fácil determinar el cambio de la propia práctica, pero la innovación en el universo del Centro es algo que demandará más tiempo, reflexión y movilización de los demás implicados. Uno de los objetivos de la investigadora es, en un futuro cercano, tratar de aplicar los supuestos de la investigación-acción a la propia formación de profesores en la Universidad, según aconseja Elliot: “El paso de una forma de preparación del profesorado fundada en unas disciplinas de base a otra cimentada en la investigación-acción ha supuesto que se haga menos hincapié en las tradicionales disciplinas básicas. El énfasis se pone en una forma unificada de reflexión práctica centrada en los casos concretos de la práctica educativa en la que los profesores están involucrados. Se pide al profesor que lleve a cabo su propia investigación apoyada por formadores del profesorado cuya misión consiste en facilitar la acción del profesor. Esta investigación consiste en la recogida y análisis de datos procedentes de estudios de casos. Los seminarios y las supervisiones formales se orientan a ayudar a los profesores a que generen sus propias teorías de casos, en vez de dedicarse a aplicar teorías generales recogidas de la bibliografía. En este contexto, muchos formadores del profesorado tratan de reorganizar las ideas y constructos procedentes de la bibliografía de las disciplinas básicas, de manera que los profesores puedan utilizarlas de forma ecléctica como herramientas para el análisis de los problemas y situaciones concretas de la práctica.” (1997:119-120)

diferentes hipótesis de cambio, elaborar recomendaciones, decidir, iniciar un proceso de cambio).” (1988:58-59). Creemos que nuestra tesis puede llegar a cumplir este rol de comunicadora de los resultados, y asumir así un papel de iniciadora de un proceso de cambio en el ámbito del Centro, aunque pensamos que lo único factible en este momento es ir hasta el punto de elaborar recomendaciones. Después se puede, a través de proyectos de investigación con los estudiantes, de jornadas de discusión, de reuniones con los compañeros y directores, ir diseñando propuestas de implantación de los cambios sugeridos por la investigación desde que la comunidad universitaria los crea necesarios.

Y ¿qué decir sobre los métodos empleados en la investigación educativa? Veamos lo que dicen a respecto De Miguel y Nisbet: “...la investigación orientada a la *práctica educativa* no suele poseer una metodología con entidad propia y, en consecuencia, puede utilizar las dos grandes vías metodológicas que predominan, respectivamente, en las orientaciones *empírico-analítica* y *humanístico interpretativa*.”(1988). Pérez Serrano también cree lo mismo y lo expresa en términos de complementación entre los métodos cuantitativo y cualitativo, porque ambos ofrecen distintas perspectivas (complementarias) para llegar a alcanzar los objetivos de la investigación:

Tanto la orientación de tipo cuantitativo como cualitativo pueden considerarse interdependientes. De esta manera se puede iniciar un estudio cualitativo, exploratorio, y posteriormente emplear métodos cuantitativos para ir ordenando lo que se va descubriendo o, a la inversa, iniciar un estudio cuantitativo y a lo largo de su desarrollo precisar las aportaciones cualitativas que permitan clarificar algún aspecto del trabajo al constatar la necesidad de contar con información complementaria que aporte una visión más profunda de la realidad objeto de estudio. (1994:71)

También Bartolomé Pina, tratando de la diversidad de métodos utilizados en la investigación educativa, defiende la integración entre diferentes métodos debido a la riqueza

del universo educacional, y justifica la **complementariedad metodológica** que se está llevando a cabo...

...con el afán de comprender más profundamente los fenómenos educativos desde el punto de vista de los participantes, profundizar en los procesos, más que centrarse en los resultados, iluminar desde diversas perspectivas un mismo problema, a fin de evitar sesgos en el enfoque y en la interpretación, avanzar en visiones más amplias y contextualizadas de los temas, articular la evaluación del diagnóstico y la intervención en un mismo proceso, o aspirar a alguna generalización de los resultados obtenidos en trabajos cualitativos, complementándolos con métodos cuantitativos. (2001:25).

Dentro de ese principio de la complementariedad metodológica, hay también diversas estrategias de investigación, de las cuales la **triangulación** es fundamental para la investigación educativa, a causa de sus objetivos, que nosotros también perseguimos en la realización de esa tesis:

- Trabajar a partir de la investigación por encuesta y de la observación participante en un mismo problema para iluminarlo desde distintos ángulos.
- Estudiar un mismo problema desde el punto de vista del investigador y de los sujetos investigados.
- Facilitar la posible generalización de una serie de casos representativos o típicos a partir de una investigación por encuesta posterior. (Bericat Apud Bartolomé Pina, 2001:24)

Nuestro trabajo, según lo que se verá en la descripción de las fases y de los instrumentos de investigación, eligió principalmente el método cualitativo, por ser más adecuado a las cuestiones planteadas, pero también sacó partido del método cuantitativo sobre todo en el análisis de las encuestas realizadas con los alumnos. Utilizamos la triangulación como estrategia metodológica para que pudiéramos observar las distintas facetas del universo investigado. Tras haber reflexionado sobre los presupuestos teóricos que nortearon el diseño de nuestra investigación, pasamos a detallar, a continuación, las fases que determinaron ese trabajo y los resultados obtenidos, aunque sabemos que describir las fases de una investigación

es siempre un ejercicio de memoria y de aproximación a los hechos, ya que muchas de las etapas son interdependientes y se desarrollan de manera integrada.

3.2. Fases y desarrollo de la presente investigación

En el año 1999, empezamos nuestros estudios de Tercer Ciclo en el Programa Poética del Verso y de la Prosa – Siglo XX, Bienio 1998-2000, en el departamento de Filología Hispánica, ya que veníamos de una experiencia de Maestría en Brasil, con una investigación con foco en la Literatura Comparada, y pensábamos seguir camino semejante en el Doctorado. Seguimos todas las asignaturas necesarias aquel año dentro del programa, relacionadas a los estudios literarios en el ámbito hispánico. A finales de aquel mismo año, en diciembre, hicimos un viaje a Brasil, para implantar un convenio para la enseñanza del catalán en nuestra Universidad, y tuvimos un contacto muy importante con la realidad del Centro. En conversación con la coordinación de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, de la Universidade Estadual do Ceará, nos dimos cuenta de que nuestro tema (un estudio específicamente de crítica literaria) no sería tan útil para el futuro del Programa de la Maestría como un tema “aplicado”, de acuerdo con lo que observamos por las líneas de investigación del Curso. Empezó de ese encuentro la idea del cambio de tema de la tesis.

Al volver a Barcelona, en el principio del año 2000, nos matriculamos en otras asignaturas de nuestro Programa de Doctorado original, pero observamos la oferta de otros Programas y descubrimos, en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, una asignatura que nos llamó la atención: **Introducción a la Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Esa asignatura fue determinante para el cambio de orientación de nuestra futura tesis y determinó el nacimiento de esa investigación tal como es en la actualidad.

Siguiendo aquella asignatura, conocimos las tendencias actuales en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, tuvimos contacto con la línea de investigación del Dr. Antonio Mendoza y nos identificamos inmediatamente, a punto de empezar los trámites para cambiar la dirección y vincular nuestra tesis al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Aun en el ámbito de aquella asignatura que mencionamos, nació la idea de realizar unas encuestas con los estudiantes del Curso de Letras Portugués-Español de la Universidade Estadual do Ceará, sobre sus expectativas para las asignaturas de literatura del currículo, con el fin de averiguar si esas asignaturas, tal como eran, atendían a sus necesidades formativas. Aprovechamos la oportunidad de contacto con el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura para discutir los presupuestos teóricos con el Dr. Antonio Mendoza y de ahí surgió el plan de trabajo de la tesis, sometido a diversos cambios a lo largo del proceso, como es natural en un trabajo de esa naturaleza.

Diseñamos la nueva investigación, empezamos la elaboración de las encuestas que realizaríamos en Brasil y reorientamos el trabajo de investigación bibliográfica, ya que teníamos a partir de aquel momento, tema totalmente nuevo y diferente del anterior. En diciembre de 2000, ya teníamos el Proyecto de Tesis Doctoral inscrito con el título **Funcionalidad de la Literatura en la formación de profesores de español como lengua extranjera**, y con la dirección de Dr. Antonio Mendoza. Todo el año de 2001 fue dedicado al diseño del referencial teórico de la investigación (materia de los capítulos 1 y 2), a través de la revisión bibliográfica sobre el tema.

La coleta de datos a través de encuestas ocurrió en dos momentos: en diciembre de 2001, durante nuevo viaje a Brasil para ese fin; y durante todo el año de 2003, en el cual ya

habíamos vuelto a Fortaleza y a actuar en la Universidad y realizamos las encuestas con nuestros alumnos y con los de los compañeros. Hay que señalar también que algunas encuestas no estuvieron adscritas a ninguno de esos dos momentos, porque fueron contestadas por egresos que ya no estaban en el ambiente de la Universidad y lo hicieron por correo o por correo electrónico, en épocas distintas.

Nos gustaría llamar la atención para la colaboración de los demás profesores del Curso que, amablemente, nos concedían algún tiempo de sus clases para que explicáramos a sus alumnos de que trataba la encuesta y cómo la debían contestar. Un error que cometimos en la fase de coleta del 2001 fue el de entregar las encuestas a los alumnos para recibirlas con posterioridad, para no tomar mucho tiempo de la clase de los profesores, ya que el índice de alumnos que no las devolvieron fue muy alto, determinando la necesidad de nueva fase de coleta. Dedicamos el 2002 a complementar la bibliografía final, ya que volvíamos a Brasil y había que llevar todo el material posible. El 2002 y el 2003 recolectamos los últimos datos, hicimos el análisis de los datos conseguidos y procedimos a la consolidación de los resultados.

Después de cuatro años en Barcelona, dedicándonos al programa de Doctorado (asignaturas, investigación bibliográfica, diseño de la investigación, tutorías, coleta y análisis de datos, participación en congresos de profesores de E/LE, análisis de métodos y de escuelas para la enseñanza de E/LE), en octubre de 2002, se acabó el plazo de nuestra liberación de las tareas didácticas en la Universidade Estadual do Ceará y tuvimos que volver a Fortaleza, para asumir nuestros primeros nuevos grupos en el Curso de Letras. A finales del 2002, participamos de las reuniones entre los profesores para distribución de los grupos para el semestre 2003.1 ⁴⁴

⁴⁴ En las universidades de Brasil el año lectivo está dividido en dos semestres lectivos. Ejemplo: El año de 2003, estaba dividido en dos semestres 2003.1 y 2003.2.

El año de 2003 fue determinante para una parte fundamental de esa investigación, pues tuvimos la oportunidad de hacer una “experiencia piloto” de aplicación de los supuestos teóricos que defendemos en la tesis a la realidad que estudiamos. Se había decidido que asumiéramos las siguientes asignaturas: Literatura Espanhola I (Poesía en lengua española), Literatura Espanhola II (Narrativa en lengua española) y Prática de Ensino da Língua Estrangeira - Espanhol (Práctica de Enseñanza de la Lengua Española, que equivale a 02 asignaturas por su número de horas). Preferimos asumir el máximo de asignaturas de literatura justamente para hacer la experiencia piloto sobre el tema de nuestra tesis. Fue un período difícil de readaptación y de trabajo ya que nunca habíamos impartido dos de aquellas asignaturas y tuvimos que equilibrar nuestro tiempo para prepararlas desde cero y compaginarlo todo con la fase final de investigación y con la escritura de la tesis.

En el semestre siguiente, 2003.2, nos tocó las asignaturas: Literatura Espanhola II (Narrativa en lengua española), Prática de Ensino da Língua Estrangeira - Espanhol (Práctica de Enseñanza de la Lengua Española, que equivale a 02 asignaturas por su número de horas) y Pesquisa e Produção em Língua e Literatura Espanholas (Investigación y Producción en Lengua y Literatura Españolas, en la que los alumnos tenían que escribir una monografía). Aunque haya disminuido el número de asignaturas de literatura, lo más interesante de aquel semestre fue que los alumnos de la Literatura Española II – Narrativa, eran prácticamente los mismos que en el semestre anterior siguieron con nosotros la Literatura Española I – Poesía, con lo cual nos fue posible acompañar su progresión y complementar aspectos que no atendimos en aquella ocasión, tal lo como describimos más adelante.

Dedicamos el año de 2004 al último análisis de los datos y a la escritura de la tesis, actividad en la que utilizamos también todo el año de 2005.

3.3. Universo de informantes contemplado e instrumentos utilizados para un diagnóstico sobre la enseñanza de las literaturas en lengua española en el Curso de Letras Portugués/Español.

Dentro del principio de complementariedad metodológica que mencionaba la profesora Bartolomé Pina, y utilizando la triangulación como estrategia de investigación, realizamos este trabajo con el soporte de diversos instrumentos para la coleta de datos y tomando por base el contexto de la Universidade Estadual do Ceará.

El universo específico estudiado fue el de los alumnos y profesores de las asignaturas de literatura en lengua española del Curso de Letras de la Universidad, otros alumnos egresos del mismo curso y aun otros profesionales que pudieran reflexionar sobre la funcionalidad de la literatura en su formación. En cuanto a los instrumentos, los dividimos en tres bloques distintos, que significan las distintas visiones sobre la cuestión: En el primer bloque de instrumentos están tres encuestas que buscaban saber la opinión de los estudiantes sobre las asignaturas de Literatura Española del Curso de Letras. El segundo bloque escuchó a los alumnos egresos del curso, que hablaron sobre como fue la experiencia de formarse en la Universidad y cómo su formación contribuyó a su ejercicio profesional; y hablaron también los profesores de literatura del curso, sobre el hecho literario y la enseñanza de la literatura. El tercer bloque de instrumentos se refiere a los materiales obtenidos durante lo que llamamos la “experiencia piloto de aplicación de los supuestos teóricos a la realidad estudiada”. Lo componen la aplicación de la Encuesta 2 (E2) con los alumnos de *Literatura Española I*, en el semestre lectivo 2003.1; y testimonios de los alumnos de *Literatura Española II*, en el semestre lectivo 2003.2, sobre su experiencia de estudiar el Quijote y presentar un Minicurso sobre el tema para sus compañeros de la Universidad.

3.3.1. Las miradas de los estudiantes (antes, durante y después de la vivencia de formación literaria en las asignaturas de Literatura Española)

Preparamos tres encuestas⁴⁵, todas con básicamente las mismas preguntas iniciales sobre las creencias de los alumnos sobre la literatura y preguntas sobre la enseñanza de la literatura en su Curso, dirigidas a alumnos que seguían sus estudios universitarios en Filología Portuguesa e Hispánica en el Curso de Letras de la Universidade Estadual de Ceará. Entre cada encuesta lo que cambiaba era la referencia temporal: qué imaginaban los alumnos en cuanto a sus estudios literarios para el futuro, qué veían en el presente y qué valoraban sobre el pasado reciente. Las cuestiones 1, 2 y 3 se referían a las ideas de los alumnos sobre la Literatura, el rol de los textos literarios en sus vidas, y algo sobre su formación literaria y lectora anterior a la Universidad⁴⁶. El segundo bloque de preguntas buscaba específicamente recoger datos y percepciones sobre la formación literaria en el Curso de Letras (Portugués-Español), con informaciones sobre la importancia de su competencia literaria anterior para los nuevos estudios literarios, y cuestiones sobre contenido, metodología, materiales, y preparación para la enseñanza que ofrecía el Curso de Letras, que detallaremos a continuación, en el comentario de los resultados de cada encuesta.

Las encuestas fueron dirigidas según el acceso que el alumno hubiera tenido a la formación literaria en español del Curso de Letras, de la UECE. La Encuesta 1, llamada a partir de ahora (E1), contemplaba a los alumnos de los primeros semestres del curso, que seguían asignaturas anteriores a Historia de la Literatura Española y que, por lo tanto, no habían iniciado sus estudios de literatura española en la Universidad. El objetivo principal de la

⁴⁵ Ver en los apéndices.

⁴⁶ Las preguntas 1, 2 y 3 de las encuestas son una adaptación libre de encuestas elaboradas por Roger Gower en (1987): "The language teacher in the literature classroom", en *Modern English Pbls.*, British Council, pp.04-10.

investigación con ese universo de estudiantes era saber con cuáles expectativas afrontaban sus futuros estudios literarios. 46 (cuarenta y seis) alumnos contestaron a esa encuesta.

La Encuesta 2 (E2), contestada por 16 (dieciséis) alumnos de las asignaturas que iban desde Historia de la Literatura Española, pasando por Literatura Española I, Literatura Española II hasta la Literatura Española III, buscaba descubrir qué percepción tenían esos estudiantes de la formación literaria en español que recibían en aquel momento en que eran entrevistados.

La Encuesta 3 (E3) fue contestada por 07 (siete) alumnos que seguían asignaturas posteriores a Literatura Española III, y por lo tanto habían concluido su formación literaria en español dentro de la Universidad. Aquí lo más importante era detectar qué consideraban que habían aprendido en las asignaturas de literatura española.

3.3.2. Las miradas de distintos profesionales (dentro y fuera de la Universidad)

El segundo bloque de instrumentos utilizados contempló varios formatos y varios actores distintos. Quisimos saber qué pensaban sobre el curso algunos alumnos que ya lo habían concluido y que estaban ahora afrontando la vida profesional, bien siguiendo estudios de postgrado, bien actuando en la enseñanza. A los profesores de asignaturas de Literatura Española en la Universidad les preguntamos sobre sus concepciones sobre la literatura y su tratamiento didáctico, con dos instrumentos distintos: una entrevista a una de las profesoras, fundadora del modelo de asignaturas vigente y con una encuesta a los demás.

El primer instrumento de ese bloque, dirigido a egresos del Curso de Letras Portugués-Español, fue la Encuesta 4 (E4) y tuvo básicamente el mismo formato y enfoque de la Encuesta 3 (E3), con el añadido de que se nota en las respuestas una visión ya “desde fuera” y las preguntas se proyectaron ya no solamente a los estudios literarios realizados en la Universidad, sino también hacia el ejercicio profesional del alumno que ya había concluido sus estudios universitarios, con el intento de percibir en qué medida la formación literaria que recibió le servía en su vida profesional. 03 (tres) egresos contestaron a la encuesta.

El segundo instrumento fue una entrevista a una profesora de Literatura Española de la Universidad⁴⁷, realizada en 2001, sobre su concepción sobre el arte literario y sobre todo para tratar la fundación de las asignaturas de literatura, en su actual división por géneros literarios, por la que fue ella la responsable. La entrevista tenía por objetivo un acercamiento más directo a una profesora que tenía larga experiencia en la enseñanza de la literatura en la Universidad.

El último instrumento del segundo bloque fue un cuestionario dirigido a los demás profesores que enseñan literatura española en la Universidad⁴⁸, sobre sus concepciones sobre el hecho literario y su tratamiento didáctico, a partir de reflexiones propuestas por Antonio Mendoza, en *La educación literaria*. El hecho de que nosotros también hayamos contestado a esa encuesta se justifica por el interés de verificar en qué medida nuestra visión, determinada por el aparato teórico y por todo el proceso de la investigación, difería de los resultados de las demás profesoras.

⁴⁷ Profesora Elzenir Colares, actualmente jubilada.

⁴⁸ Profesoras Ocenéia dos Santos y Marisa Aderaldo, además de la propia investigadora.

3.3.3. Las miradas de los estudiantes sobre la posibilidad de un nuevo tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad

El tercer bloque nació de la observación de una experiencia realizada durante todo el año de 2003, en el sentido de cambiar el tratamiento didáctico en las asignaturas de Literatura Española del Curso de Letras, dentro de nuestras posibilidades en el momento. Además de los apuntes de la investigadora y de las actividades realizadas en el cotidiano de las asignaturas, fueron utilizados dos instrumentos: Algunas cuestiones de la Encuesta 2 (E2), la que iba dirigida a alumnos que en aquel momento seguían asignaturas de Literatura Española, aplicada a los estudiantes del grupo de Literatura Española I, del semestre 2003.1 (marzo a julio de 2003); y una redacción libre sobre la experiencia de impartir clases sobre el Quijote de los alumnos del grupo de Literatura Española II, del semestre 2003.2 (agosto a diciembre de 2003).

Todas las informaciones obtenidas a través de los diversos instrumentos utilizados en los tres bloques señalados significaron valioso material a la hora de proponer innovaciones en el tratamiento didáctico de la literatura en nuestra Universidad, y pueden servir para que los profesores reorientemos nuestra práctica a partir de las necesidades y deseos de los alumnos.

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN O LA FORMACIÓN LITERARIA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL DE LA UECE

En este capítulo tratamos de mostrar un panorama, lo más completo que se ha podido, del contexto que motivó y en el que se desarrolló esta investigación, a partir de la observación de los datos obtenidos a través de las encuestas y otros instrumentos aplicados con los alumnos y profesionales, conforme presentados en el capítulo anterior. Intentamos, siempre que posible, a partir de lo que los distintos instrumentos e informantes nos contaron, hacer un análisis de las circunstancias que pueden haber motivado sus respuestas, a fin de tener una idea más global de los problemas abordados.

Esas indicaciones de alumnos y profesores fueron fundamentales para la comprensión del contexto de investigación, más allá de la percepción personal de la investigadora. Lo que viene a continuación son las respuestas que los distintos informantes nos revelaron sobre el universo estudiado y sobre todas las cuestiones que ya planteábamos en la Introducción de ese trabajo, además de pistas sobre qué caminos debemos seguir para el diseño de nuevas propuestas de actuación para un renovado modelo de formación literaria en la Universidad.

4.1. Las miradas de los estudiantes (antes, durante y después de la vivencia de formación literaria en las asignaturas de Literatura Española)

4.1.1. Encuesta 1 - Alumnos que aún no habían empezado las asignaturas de literatura

La Encuesta 1 fue contestada, en dos momentos distintos (noviembre y diciembre de 2001 y noviembre de 2002), por un total de 46 (cuarenta y seis) alumnos que todavía no habían empezado sus estudios de literatura española y no habían seguido ninguna de las cuatro asignaturas dedicadas a ese estudio: Historia de la Literatura Española, Literatura Española I (Poesía), Literatura Española II (Narrativa) y Literatura Española III (Teatro). La distribución de las encuestas entre las asignaturas previas a literatura española se dio como se ve a continuación: un 60,9% de los encuestados (28 alumnos) seguía en aquel momento la primera asignatura del Curso de Español⁴⁹: Estructura Básica de la Lengua Española; un 15,2% (07 alumnos) seguía Gramática Funcional de la Lengua Española I; 2,17% (01 alumno) estaba en la asignatura Gramática Funcional de la Lengua Española II; y 21,7% (10 alumnos) correspondían a la asignatura Sistematización de la Lengua Española. Entre los que lo informaron en la identificación, había un porcentaje de 72,2% de Mujeres y un 27,8% de Varones. Aunque aparezcan alumnos con edades entre 39 y 53 años, la gran mayoría de la población que contestó a la Encuesta 1, es de jóvenes de 18 a 21 años.

La primera pregunta de la (E1) pedía que los alumnos indicaran en qué medida estaban de acuerdo con algunas afirmaciones sobre la literatura, sobre algunos géneros literarios, sobre sus estrategias de lectura y sobre el rol de los textos literarios en al enseñanza. Las opciones ofrecían las alternativas “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “No estoy seguro”, “En desacuerdo” y llegaban a “Muy en desacuerdo”. Los resultados globales están indicados en la Tabla 4, que viene a continuación, pero también comentaremos los aspectos más relevantes de la cuestión.

⁴⁹ Presentamos el plan de estudios de Letras Portugués/Español en la Introducción y más detalles sobre el Curso en extractos del Proyecto Pedagógico del Curso de Letras presentes en los Apéndices.

Tabla 4: Cuestiones acerca de las creencias sobre la literatura – (E1)

Cuestiones	Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Sin respuesta
a. ¿La literatura es la mayor forma de expresión humana?	10,87%	63,04%	19,57%	6,52%	0,00%	0,00%
b. ¿La poesía es poco importante?	2,17%	4,35%	17,39%	30,43%	45,65%	0,00%
c. Me gustan las novelas porque tienen acción	13,04%	39,13%	19,57%	19,57%	8,70%	0,00%
d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer	8,70%	36,96%	8,70%	34,78%	10,87%	0,00%
e. Las novelas resultan demasiado largas si no entiendes muy bien la lengua	19,57%	45,65%	19,57%	13,04%	2,17%	0,00%
f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado	0,00%	34,78%	17,39%	32,61%	15,22%	0,00%
g. Tengo dificultades para leer en lengua española	4,35%	13,04%	17,39%	52,17%	13,04%	0,00%
h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo	17,39%	30,43%	4,35%	26,09%	21,74%	0,00%
i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas	28,26%	54,35%	6,52%	8,70%	2,17%	0,00%
j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado	2,17%	30,43%	28,26%	23,91%	15,22%	0,00%
k. Es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española	13,04%	56,52%	13,04%	13,04%	4,35%	0,00%
l. La Literatura sólo es necesaria en la formación de profesores	0,00%	4,35%	6,52%	32,61%	56,52%	0,00%
m. La Literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera	63,04%	28,26%	2,17%	0,00%	4,35%	2,17%

Conforme podemos observar en la Tabla 4, preguntados en el ítem A si la literatura era la mayor forma de expresión humana, la mayoría de los entrevistados, un 63,04%, eligió la opción “De acuerdo”; En el ítem B, 45,65% de los alumnos estuvo muy en

desacuerdo de que la poesía fuera poco importante; En la pregunta del ítem C, 39,13% de los alumnos estuvo de acuerdo en que les gustan las novelas porque tienen acción; En el apartado D, la asertiva de que el teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer, obtuvo un porcentaje de 36,96% de los entrevistados que sí estuvieron de acuerdo con ella, pero seguidos de cerca por un 34,78% de alumnos en desacuerdo; Sobre el ítem E, un 45,65% de los alumnos estuvo de acuerdo en que las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua; En el F, un 34,78% estuvo de acuerdo en que sólo leían literatura en lengua española cuando el lenguaje estaba simplificado o adaptado, pero 32,61% eligió la opción “en desacuerdo”, lo que significa que casi la mitad de los entrevistados no tienen necesidad de textos simplificados; El ítem G demostró que 52,17% de los estudiantes se declaró en desacuerdo al reflexionar sobre si tenían dificultades para leer en lengua española; En el ítem H, un 30,43% declaró estar de acuerdo en que les gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entienden; El ítem I revela que a la mayoría de los entrevistados, un 54,35%, le gusta que el texto traiga notas explicativas; En el punto J vemos que un 30,43% estuvo de acuerdo en que no les gusta expresar opiniones sobre literatura porque temen estar equivocados; El ítem K trae la información de que para un 56,52% (de acuerdo) les es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española; En el ítem L un 56,52% demostró estar muy en desacuerdo con la asertiva de que la literatura sólo es necesaria en la formación de profesores; Finalmente, el ítem M demuestra que un 63,04% está muy de acuerdo en que la literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Un análisis global de esa cuestión revela que hay una buena “atmósfera” en la concepción de los alumnos iniciantes en el curso sobre la importancia de la literatura en sus vidas y en la enseñanza de español. Se nota una buena predisposición de los alumnos hacia el fenómeno literario, el conocimiento y aceptación de la novela y la poesía. Sobre las dificultades

de lectura de textos en español, aunque la mayoría declaró no tener cualquier problema a la hora de afrontar los textos, otros apartados demuestran la necesidad de traducción de palabras, la preferencia por textos adaptados y por notas explicativas. Seguramente, esa inseguridad a la hora de leer viene dada por el nivel de competencia lingüística de esos alumnos, que apenas habían empezado su curso y por lo tanto todavía presentaban dificultades de comprensión de los textos.

La pregunta número 2 de la (E1) indagaba sobre qué tipo de obras los alumnos más habían leído, con el objeto de averiguar qué les gustaba más leer, sus hábitos lectores con relación a sus géneros preferidos. Se les ofrecieron las siguientes opciones de géneros: Novelas, Teatro, Poemas, Relatos/Cuentos, Biografías, Autobiografías, Ensayos, y Otros. Podemos observar los resultados obtenidos en el gráfico de la Figura 6:

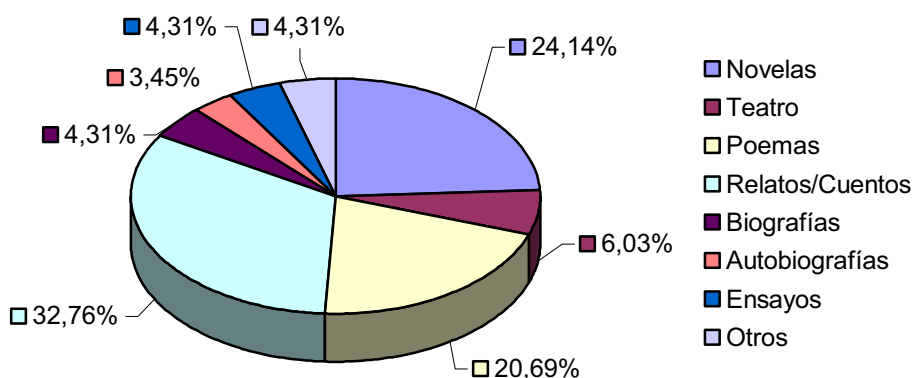


Figura 6: Géneros preferidos de los alumnos (E1)

Según lo que demuestra el gráfico, se confirma la primacía de los géneros narrativos en la preferencia de los estudiantes: Los relatos y cuentos vienen en primer lugar,

con la preferencia de un 32,76% de los alumnos, seguidos por las novelas que obtuvieron un 24,14%. Lo que nos sorprendió fue el alto índice de aprobación (20,69%) concedido a los poemas, género que habitualmente solemos considerar en baja en los hábitos lectores de los jóvenes. Esa información es muy importante en el momento de pensar el canon formativo. Todos los géneros deben tener cabida en un currículo de literatura en lengua española, claro está, pero hay que considerar la preferencia de los alumnos al proponerles lecturas extra y actividades en clase, con vistas a la formación lectora y a la animación a la lectura.

La pregunta siguiente, de número 3, pedía que los estudiantes indicaran las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más les habían gustado o impresionado. El objetivo de esa cuestión era averiguar qué obras y autores les habían llamado más la atención y que componían su repertorio literario, su intertexto lector. Veamos los resultados de los autores:

Tabla 5: Lista de autores preferidos por los alumnos entrevistados (E1)

AUTORES	VOTOS
Machado de Assis	7
Gabriel García Márquez	4
Eça de Queirós	3
Pablo Neruda	3
Rachel de Queiroz	2
José de Alencar	2
José Saramago	2
Clarice Lispector	2
Guimarães Rosa	2
Luis Fernando Veríssimo	1
Ítalo Calvino	1
Umberto Eco	1
Monteiro Lobato	1
Graciliano Ramos	1
Gorki	1
Lúcio Flávio	1
Oscar Wilde	1
Ignácio de Loyola Brandão	1
Moacyr Scliar	1
Manuel Bandeira	1
Federico García Lorca	1
Fernando Pessoa	1
Shakespeare	1
Total	41

En la lista de autores mencionados por los alumnos como sus preferidos o que más leían constatamos que en primer lugar viene el gran clásico brasileño, Machado de Assis, elección justificable por la calidad de su obra, comparable a cualquier gran autor del siglo XIX, pero también por la incidencia de su obra en todos los cánones escolares y también en el canon universitario. En segundo lugar, vino García Márquez, cuya recepción en Brasil es muy extendida (cabe señalar que esos alumnos, todavía no lo habían “estudiado”). En tercer lugar, fueron mencionados, con más de un voto, otros autores extranjeros: Neruda y Eça de Queirós. Y de la Literatura Brasileña, también en tercero, surgieron José de Alencar, fundador de la literatura nacional, Rachel de Queiroz, gran escritora de Ceará, Guimarães Rosa, creador de mitos del Sertão y sus senderos y Clarice Lispector, escritora de la intimidad, todos “clásicos”, todos canónicos⁵⁰. Cabría averiguar, en futuras investigaciones, si los cánones de la vida escolar y de preparación para la entrada en la universidad (selectividad) en realidad determinan el futuro gusto lector. A continuación vemos la preferencia de los alumnos en cuanto a las obras literarias:

Tabla 6: Lista de obras preferidas por los alumnos entrevistados (E1)

OBRA	VOTOS
Dom Casmurro	8
Lazarillo de Tormes	6
Memórias póstumas de Brás Cubas	5
Don Quijote de La Mancha	5
O pequeno príncipe	5
Senhora	4
Vidas Secas	3
Os Maias	3
Iracema	2
Helena	2
A luneta mágica	2
Grande Sertão: Veredas	2
Agosto	2
Olhai os lírios do campo	2
El sombrero de tres picos	2
Crónica de una muerte anunciada	2
Las aceitunas	2

⁵⁰ Con excepción de José de Alencar, del que no tenemos información fidedigna, los tres autores brasileños mencionados están traducidos al español y publicados en España.

Don Juan Tenorio	2
La hojarasca	2
Inocência	1
Os verdes abutres da colina	1
Admirável mundo novo	1
Jangada de pedra	1
Contos da montanha	1
Desafio, uma poética do amor	1
São Bernardo	1
A escrava Isaura	1
Memórias de um sargento de milícias	1
A normalista	1
Madame Bovary	1
Antologia poética	1
Vinte poemas de amor e uma canção desesperada	1
Obras completas	1
As três Marias	1
O mundo de Sofia	1
Eu, Claudius, Imperador	1
Na margem do rio Piedra eu sentei e chorei	1
Eva Luna	1
Capitães de areia	1
Olimpo a saga dos deuses	1
O livro de ouro da mitologia	1
O moço loiro	1
A moreninha	1
Literatura espírita/esotérica	1
Filosofia na alcova	1
A casa dos budas ditosos	1
A idade da razão	1
Poesia completa	1
Eu e os outros eus	1
Los versos del capitán	1
Guantanamo	1
Congreso en Granada	1
El año del diluvio	1
Como ser vampiro	1
La celestina	1
El coronel no tiene quien le escriba	1
Memorial do convento	1
O perfume, história de um assassino	1
Menino de engenho	1
Dona flor e seus dois maridos	1
O retrato de Dorian Gray	1
O vermelho e o negro	1
O reverso da medalha	1
La casa de los espíritus	1
A condição humana	1
Cien años de soledad	1
Irmãos Karamasov	1
Conversa na catedral	1
O beijo da mulher aranha	1
Manolito Gafotas	1
E Deus te fez mulher	1
El cantar de Mío Cid	1
Great Expectations	1
Total	115

Aquí la cosecha fue más variada. Aparecieron 74 (setenta y cuatro) obras distintas y, a pesar de que los clásicos mantuvieran su apogeo, se dejó notar la preferencia por obras contemporáneas y también no literarias. En primer lugar, se mantiene Machado de Assis, con su obra más famosa, “Dom Casmurro”, seguido en el segundo lugar por el Lazarillo de Tormes. La presencia del Lazarillo no se debe a que se le conoce normalmente en Brasil, sino a la posibilidad de que esos alumnos lo hayan leído en las primeras asignaturas del curso o en cursos externos de lengua española, como actividad complementaria. Lo mismo atribuimos a la mención de otras obras de literatura española. En tercer puesto vienen: otro clásico de Machado de Assis, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”; el Quijote, curiosamente, lo que creemos que se debe a las traducciones o a las diversas adaptaciones que de él se hicieron en Brasil (sobre todo la del escritor Monteiro Lobato para niños) y a la lectura de algún fragmento en clase; y “El principito”, obra que debe componer el repertorio de miles de jóvenes en todo el mundo.

Ya hemos señalado que el perfil del estudiante que ingresa en el Curso de Letras no es necesariamente de alguien que desea dedicarse a la enseñanza. En la cuestión 4, lo que nos interesaba saber eran las razones por las que el alumno eligió el Curso de Letras con habilitación en portugués y español y el estudio de la lengua española, específicamente:

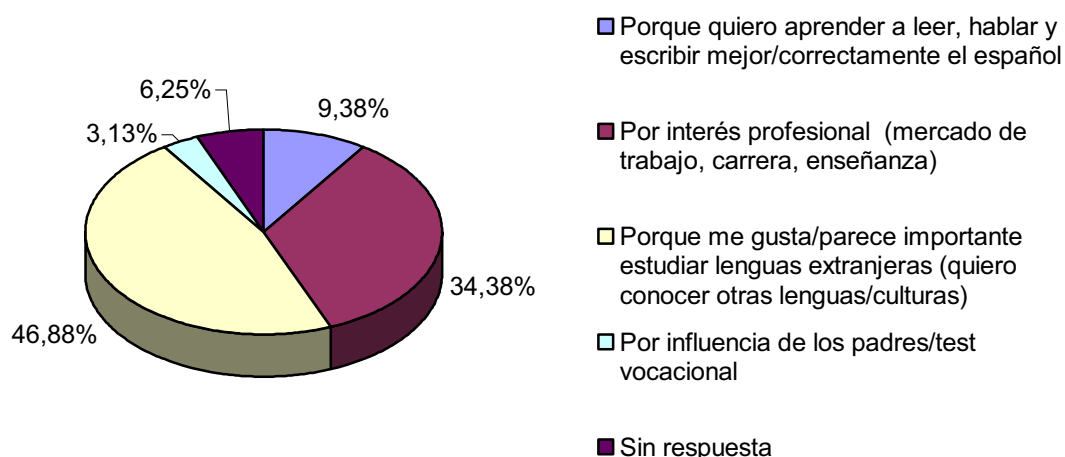


Figura 7: Razones por las que eligió el curso de Letras (E1)

El gráfico nos revela que la razón que motivó a la mayoría de los alumnos fue de interés lingüístico o bien de orden cultural: un 46,88% manifestó el deseo primordial de aprender lenguas extranjeras y a través de ello llegar a conocer otras culturas, y si se sumamos a ese porcentual el índice de alumnos que desean leer, hablar y escribir correctamente el español, llegaríamos al índice de 56,26% de los alumnos que esperan de un curso de Filología lo mismo que podrían esperar de un curso de español lengua extranjera en un centro de idiomas. Sólo un 34,38% de los entrevistados manifestó un interés profesional al haber elegido el curso.

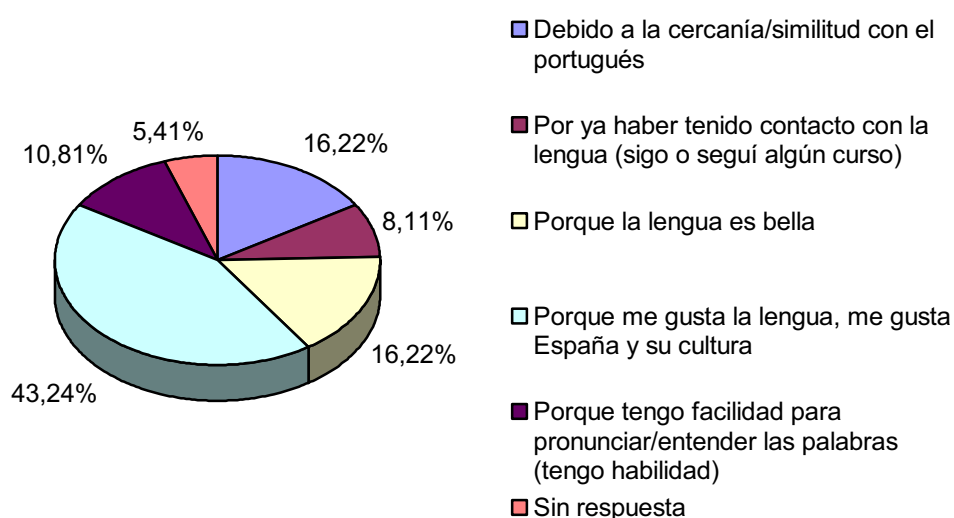


Figura 8: Razones por las que eligió estudiar la lengua española (E1)

Conforme observamos en la figura anterior, la razón principal por la que los alumnos entrevistados eligieron la lengua española siguió siendo por su interés cultural por la lengua en sí misma, por España y por las literaturas y culturas española y latinoamericana. En las encuestas se puede leer frecuentemente “porque me encanta la lengua española” y “porque es una lengua muy bella”, razones que sumadas llegarían a un 59,46% del total. En segundo (aunque empatado a la creencia de que es una lengua bella) viene la comprobada similitud con el portugués, razón que hizo creer a algunos alumnos (según lo manifestaron en las encuestas) que les sería más fácil aprenderla.

La cuestión número 5 (cinco) trataba directamente de los diversos aspectos de la enseñanza de la literatura. El ítem 5a preguntaba si los alumnos conocían el plan de estudios (currículo) de su curso, a lo que la mayoría contestó que sí, con un 65,22%, según se puede observar en la Figura 9:

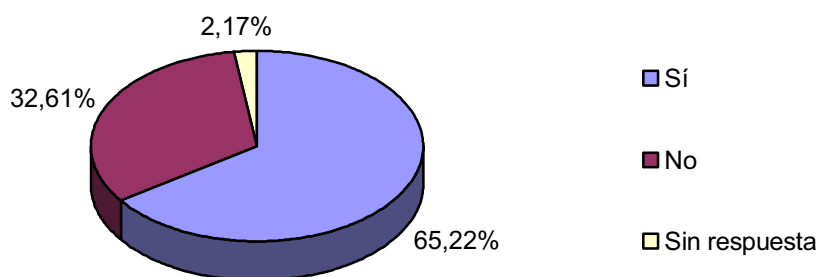


Figura 9: Conocimiento del plan de estudios del curso de Letras (E1)

En el ítem 5b, lo que nos interesaba saber era si los alumnos consideraban que su conocimiento anterior sobre otras literaturas (*cearense*, brasileña, portuguesa, u otras) les ayudaría a la hora de leer las literaturas hispánicas durante el curso. Les pedimos que justificaran su elección y descubrimos que la gran mayoría, aunque sin conocer los aspectos teóricos de la competencia literaria, competencia lectora y del intertexto lector, tenía la intuición de que ese conocimiento previo sí podría contribuir a su acercamiento a las literaturas hispánicas:

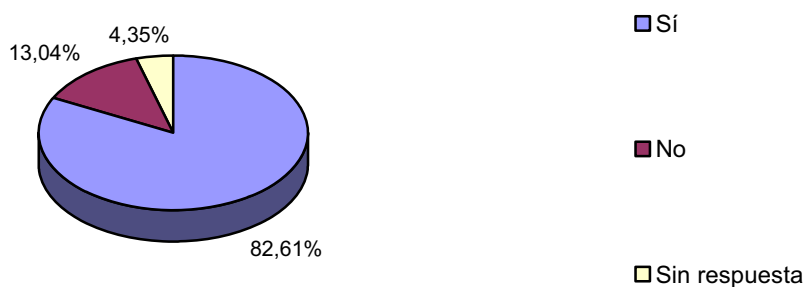


Figura 10: ¿El conocimiento previo sobre otras literaturas ayuda a leer las literaturas hispánicas? (E1)

La principal razón que los estudiantes encontraron para justificar cómo su conocimiento anterior de otras literaturas les podría auxiliar en la lectura de textos de literaturas hispánicas, fue la de que esa experiencia anterior ayudaba a conocer el contexto histórico de las diferentes escuelas literarias, de las culturas y sus influencias, y de los autores. En suma, los períodos históricos y su relación con los estilos literarios, que habían conocido anteriormente, les prepararía para reconocerlos con relación a las literaturas hispánicas. En segundo lugar, aparece la creencia de que el conocimiento previo ayuda a establecer comparaciones entre las diversas literaturas, propiciando ejercicios de Intertextualidad. Tal asertiva es muy importante para el enfoque propuesto en esta investigación para el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad. Como otras alternativas, aparecen la posibilidad de una comprensión facilitada de los nuevos textos y un enriquecimiento del vocabulario.

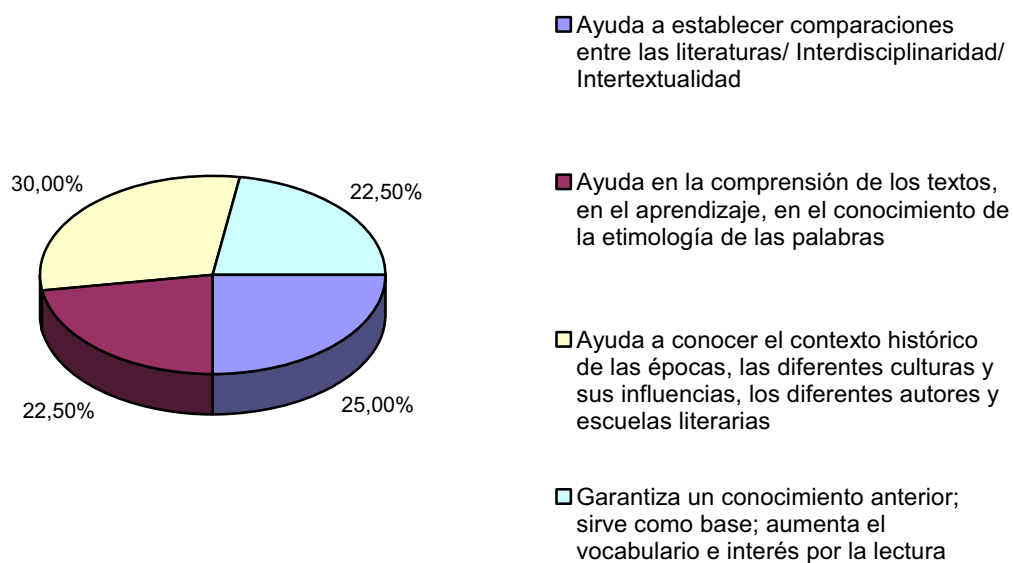


Figura 11: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a leer las literaturas hispánicas (E1)

Algunos alumnos aseguraron que el conocimiento previo no ayudaba a leer los nuevos textos, en parte porque no les gustaba la literatura y no conocían otras literaturas y en parte porque creían que, al ser culturas distintas, de nada les valdría su conocimiento anterior.

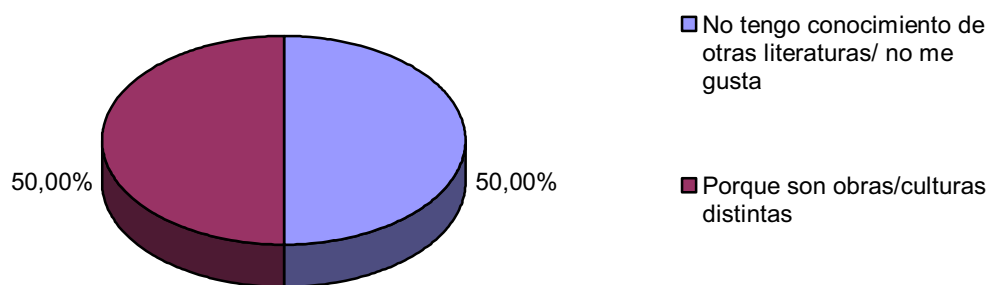


Figura 12: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo no ayuda a leer las literaturas hispánicas (E1)

En lo que trata del ítem 5c, otra vez la mayoría (un 76,09%) de los entrevistados manifestó su creencia de que su conocimiento anterior sobre otras literaturas (cearense, brasileña, portuguesa u otras) les ayudaría a estudiar las literaturas hispánicas:

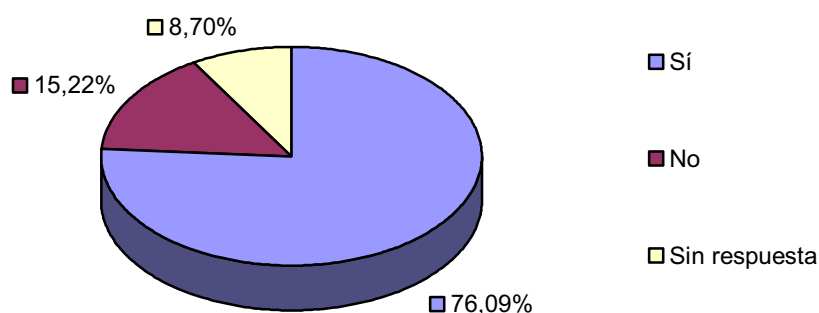


Figura 13: ¿El conocimiento previo sobre otras literaturas ayuda a estudiar las literaturas hispánicas? (E1)

La principal razón por la que creen que ese conocimiento anterior les ayudaría (con un 33,33% de elección) es que la de que ese conocimiento les facilitaría la comprensión en los futuros estudios literarios, por el hecho de haber tenido contacto, primero con la teoría literaria, herramienta para cualquier estudio literario, y luego con datos como el contexto

histórico, la periodización literaria, las escuelas y los autores de las literaturas que estudiaron en el pasado, lo que haría con que el acceso a esas informaciones, referentes ahora a la nueva literatura estudiada, se diera partiendo de un referente anterior y no como si empezaran de cero. En segundo (con 30,77%), viene la convicción de que el conocimiento anterior les serviría de base para afrontar el estudio de las literaturas hispánicas. Otro grupo (un 20,51%) mencionó las similitudes entre las culturas como un elemento favorecedor del acercamiento a una nueva literatura. Y es importante señalar que un pequeño grupo (un 15,38%) intuyó una de las opciones formativas más interesantes para la educación literaria: la posibilidad de, aprovechando el conocimiento sobre otras literaturas, establecer comparaciones entre ellas y las literaturas hispánicas.

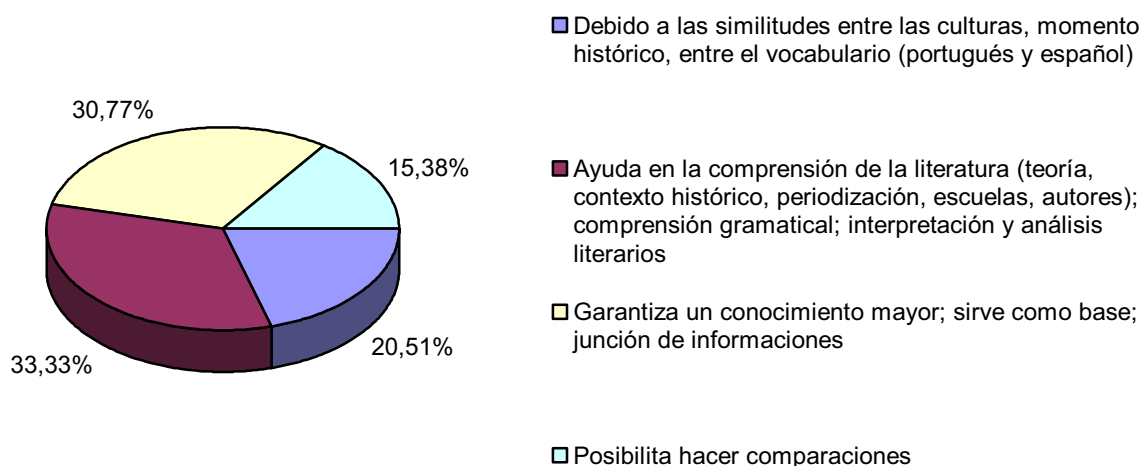


Figura 14: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a estudiar las literaturas hispánicas (E1)

Para justificar que el conocimiento previo de nada les sería útil para estudiar las literaturas hispánicas, los que contestaron que NO eligieron dos opciones: el hecho de creían que las escuelas literarias de cada literatura son distintas y su falta de conocimiento sobre otras literaturas:

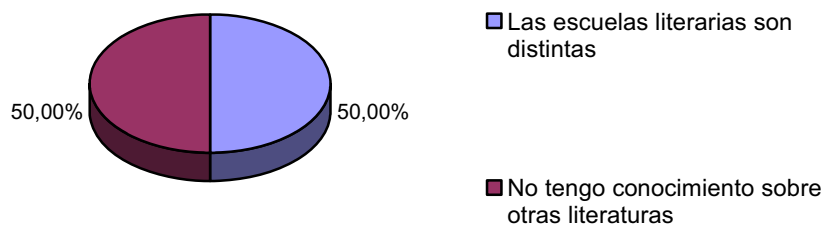


Figura 15: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo no ayuda a estudiar las literaturas hispánicas (E1)

En el apartado 5d quisimos saber qué era lo que les gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española. Las respuestas fueron de distinta naturaleza (desde contenidos literarios generales a la mención de autores concretos):

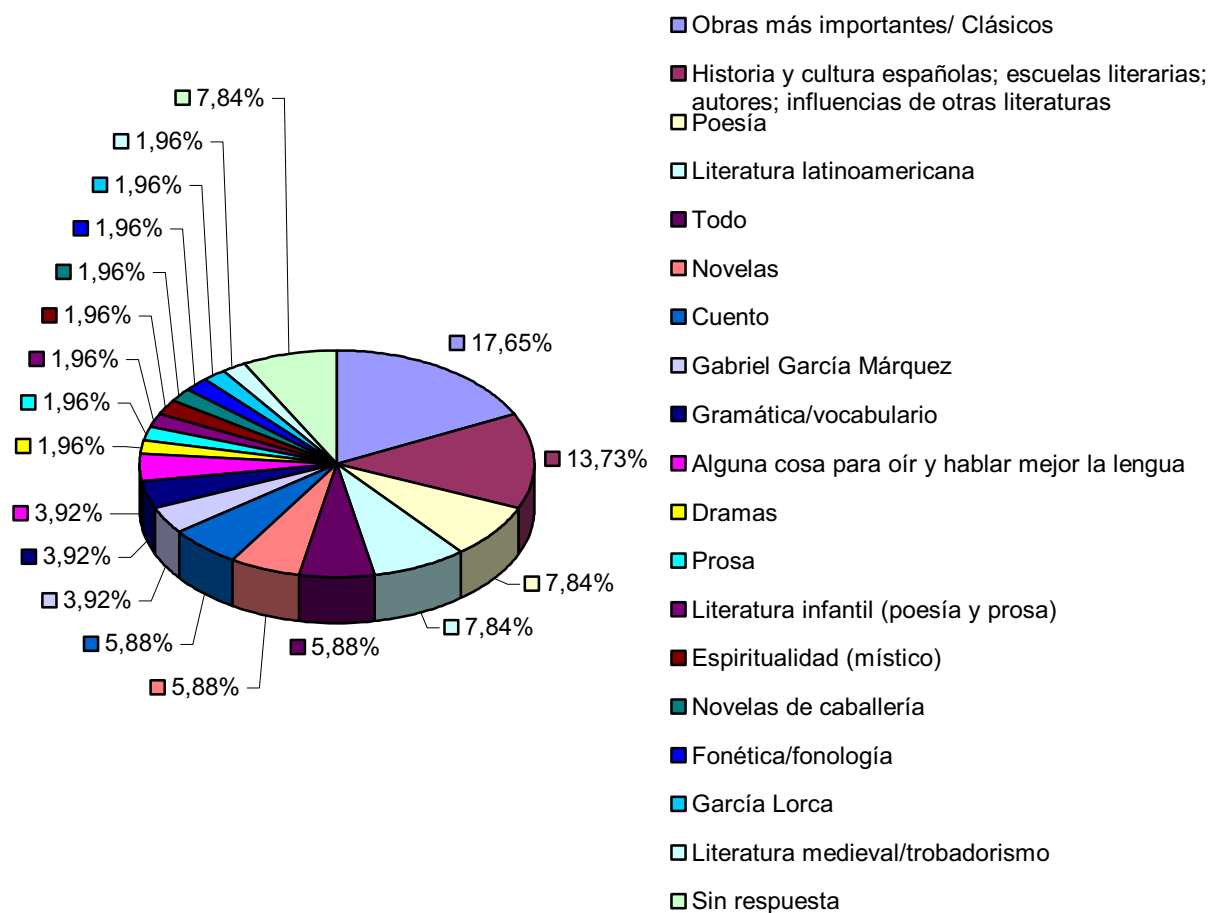


Figura 16: ¿Qué les gustaría a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura española? (E1)

Pudimos percibir la pervivencia de una cierta “autoridad” de los clásicos (“obras más importantes”), objeto de estudio que venció en la preferencia de los alumnos (17,65%) que demostraron así cierto grado de conservadurismo cuando tratan el estudio de la literatura. El segundo apartado de preferencia de los estudiantes (13,73%), señala contenidos como Historia y cultura españolas; escuelas literarias; autores; influencias de otras literaturas, lo que parece completar los contenidos convencionales de la enseñanza tradicional de la literatura, pero apuntan a un significativo avance: la referencia a la convivencia con otras literaturas. Se nota también un interés determinado por ciertos géneros, habiéndonos sorprendido que la Poesía venciera las Novelas y los Cuentos.

Aunque sin votación muy expresiva nos parece importante señalar la intuición de algunos estudiantes de que los textos literarios pueden prestarse al tratamiento de contenidos específicamente lingüísticos (“Gramática/vocabulario/Alguna cosa para oír y hablar mejor la lengua”) lo que apuntaría a una posterior comprensión de su rol en la enseñanza de E/LE.

Ya en el ítem 5e, en lugar de ¿qué?, se investiga el ¿cómo?, es decir, la manera a través de la cual los alumnos preferirían estudiar la literatura. La gran mayoría de los estudiantes preferiría tener clases dinámicas e interactivas, en las cuales hubiera espacio para debates, seminarios, trabajos en grupos, con la participación de profesores motivadores, con actividades diversas como la utilización del teatro, de títeres, y de dinámicas de grupo. Ello refleja una necesidad de interactividad que quizás nunca experimentaron en sus experiencias de aprendizaje de la literatura en la escuela y que tenían la esperanza de suplir en la Universidad. En segundo puesto viene el deseo de tratar directamente los textos originales (no adaptados) y, a través de ellos, tratar los temas de escuelas, autores y géneros. Lo tercero más solicitado fue la utilización de recursos audiovisuales para volver las clases más divertidas y

dinámicas. También nos parece importante señalar la necesidad que sienten de contrastar lo que aprenden con la competencia lingüística de un nativo y de confirmar el aprendizaje a través de ejercicios que les ayuden a comprobar si han comprendido bien las teorías presentadas. Observemos en la Figura 17 las sugerencias de los futuros alumnos de las asignaturas de literatura:

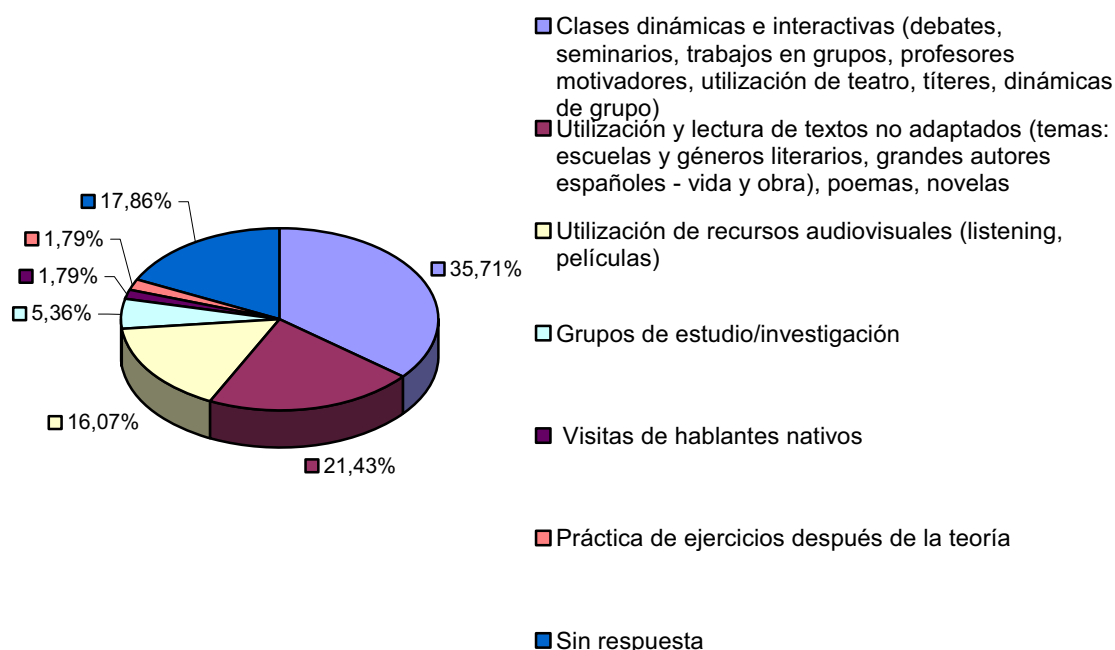


Figura 17: ¿Cómo les gustaría a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? (E1)

En el apartado 5f les preguntamos qué clase de contenidos ellos creían que les iban a enseñar en las asignaturas de literatura, para intentar descubrir, además de sus expectativas sobre el tipo de formación literaria que iban a recibir, su conocimiento sobre las distintas facetas de la competencia literaria y en qué medida creían que la Universidad les ofrecería eso. Las opciones sobre qué aprenderían o qué actividades habría en las asignaturas fueron: Teoría literaria, Períodos o escuelas literarias, Géneros literarios, Vida y obras de autores, Resúmenes de obras, Didáctica de la literatura, Análisis literario, Relación lengua/literatura/cultura, Lectura y análisis de obras, Escritura creativa, Otros. Los estudiantes

eligieron en el primer puesto la lectura y análisis de obras, lo que puede revelar la necesidad de salir de los contenidos “enciclopédicos”. Empatados en el segundo puesto aparecen la Teoría literaria y el estudio de períodos y escuelas literarias. Prácticamente empatados en el tercer puesto están el estudio de los géneros y la vida y obra de los autores, reflejo de la formación literaria de carácter historicista vigente en la escuela. En el cuarto puesto viene el análisis literario, actividad para la que no llegan preparados a la Universidad, como pudimos observar en las asignaturas que impartíamos durante la investigación.

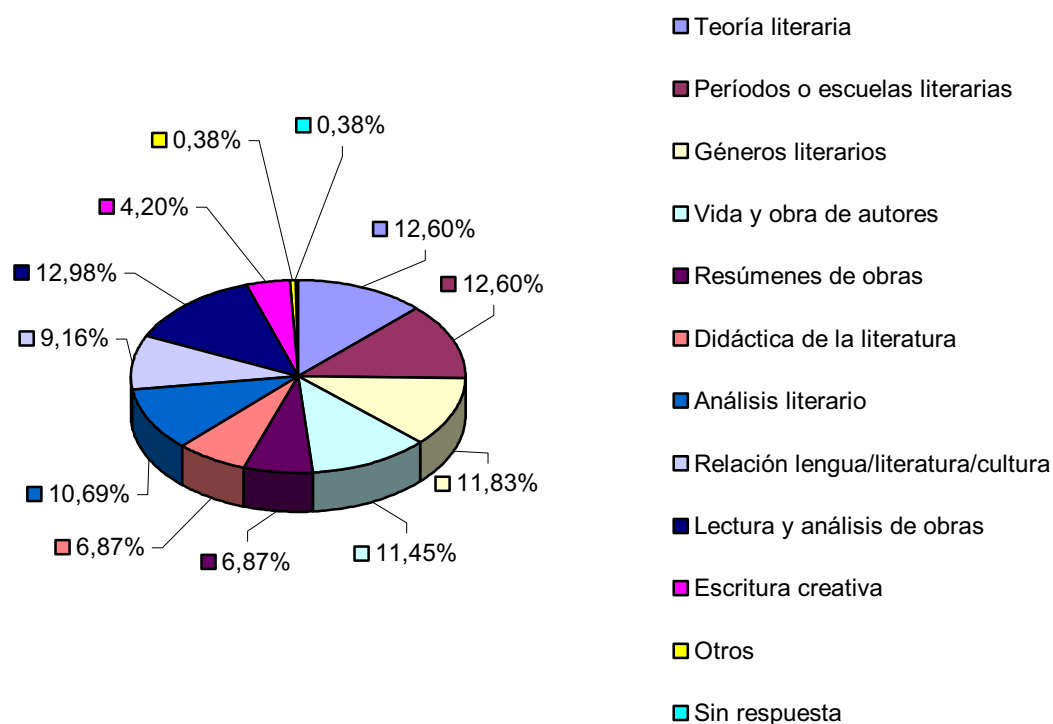


Figura 18: Lo que los alumnos creen que aprenderán en las asignaturas de literatura (E1)

En el apartado 5g les preguntamos si creían que las asignaturas de literatura que tendrían en el futuro les prepararían adecuadamente para la enseñanza y por qué. A lo que más del 52% contestó que sí, que el curso les prepararía bien para la enseñanza:

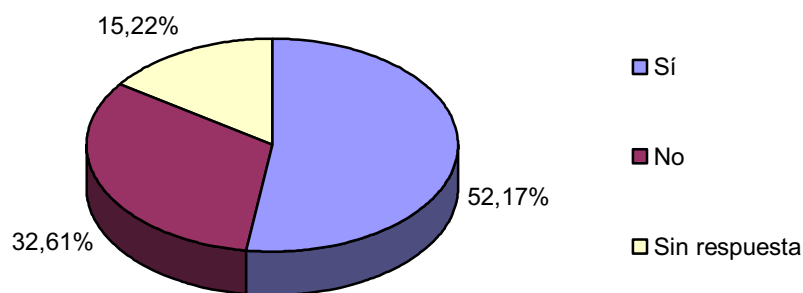


Figura 19: ¿Los alumnos creen que las asignaturas de literatura les prepararán adecuadamente para la enseñanza? (E1)

Un 57,14% de los alumnos que están en el principio del curso cree que es muy bueno y que cuenta con profesores preparados y recursos suficientes para llevarlos a la práctica, razones por las que esos estudiantes no dudan de que al final estarán debidamente preparados para la enseñanza, objetivo prioritario de formación en un curso de Letras.

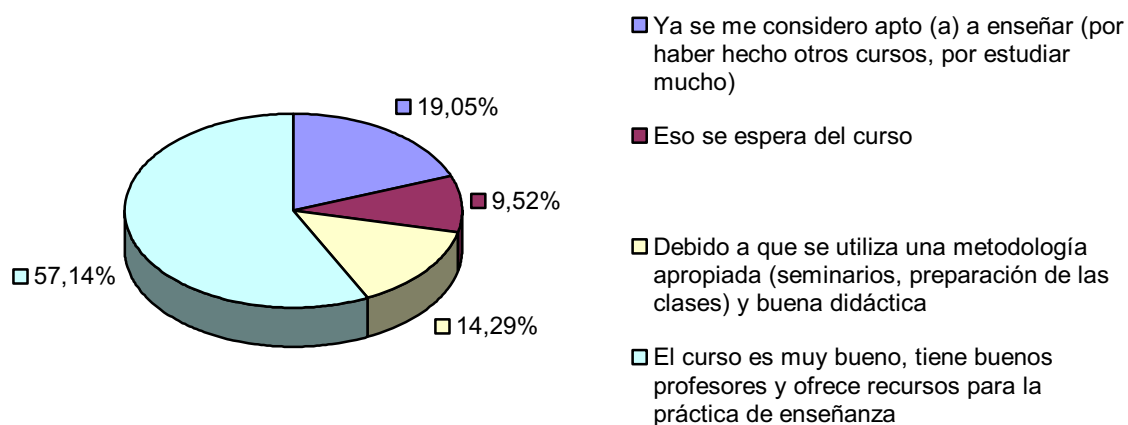


Figura 20: Razones por las que los alumnos creen que las asignaturas de literatura les prepararán adecuadamente para la enseñanza (E1)

Los que no creen que estarán preparados para la enseñanza a partir de las asignaturas de literatura, se basan en su percepción de que (al contrario de lo que vieron los informantes anteriores) el curso es incompleto, ya que le faltan profesores y materiales

adecuados para un adecuado tratamiento didáctico de los contenidos previstos. Algunos señalaron, en cuanto al desarrollo de la competencia lingüística, que es necesario buscar un curso de idiomas paralelo, ya que el Curso de Letras no atiende a esa necesidad formativa.

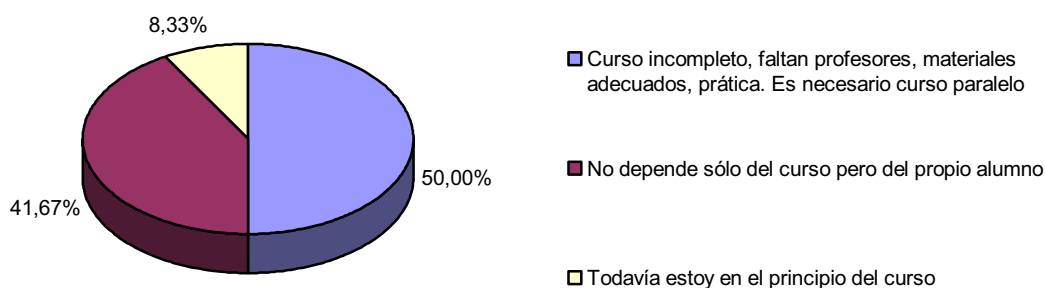


Figura 21: Razones por las que los alumnos creen que las asignaturas de literatura NO les prepararán adecuadamente para la enseñanza (E1)

Las respuestas al apartado 5h demuestran que los alumnos están conscientes de que la biblioteca del Centro no atenderá a sus necesidades de formación, lo que queda expresado por un elocuente 89,13% de entrevistados que contestó no:

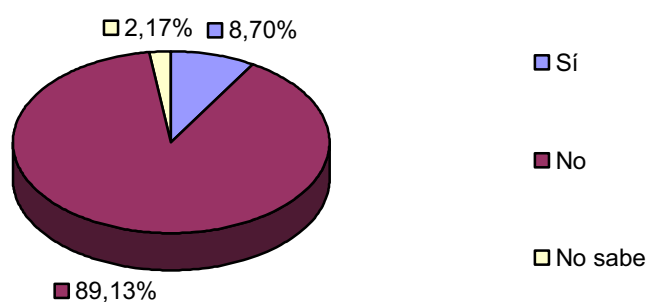


Figura 22: ¿Los alumnos creen que encontrarán el material necesario para sus estudios en la biblioteca de su centro? (E1)

Los pocos que contestaron SÍ, preguntados por qué lo eligieron, o no estaban muy seguros de la respuesta, o creían que encontrarían en la biblioteca material para sus

estudios, pero no lo suficiente. Los que contestaron NO afirman que “la biblioteca es antigua, tiene una pésima estructura física, la bibliografía es escasa, cuenta con pocos ejemplares de los libros, su situación es precaria, está poco actualizada, sus libros son viejos y están mal conservados”.

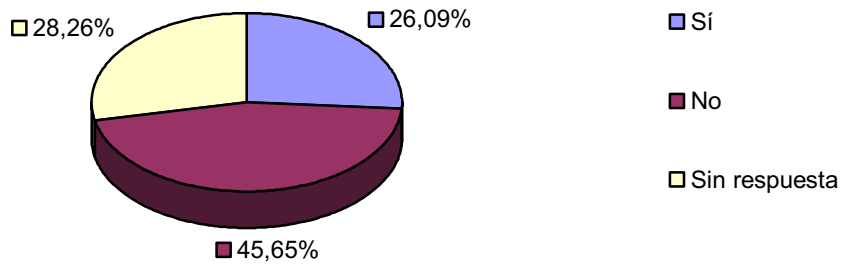


Figura 23: ¿Los alumnos creen que las asignaturas del Bachillerato les prepararon adecuadamente para la carrera? (E1)

Conforme pudimos observar en la figura anterior, la pregunta 5i trataba de descubrir qué pensaban sobre el rol de las asignaturas de literatura que tuvieron en el Bachillerato en la formación de su competencia literaria, en la medida en la que podrían haberles preparado adecuadamente para la carrera. Un 45,65% creyó que nada tenían que ver las asignaturas de su etapa escolar con las del Curso de Letras. El 26,09% que creyó que sí había relación entre lo que había estudiado y la formación literaria que iban a recibir en la Universidad, adujeron las siguientes razones o matizaciones:

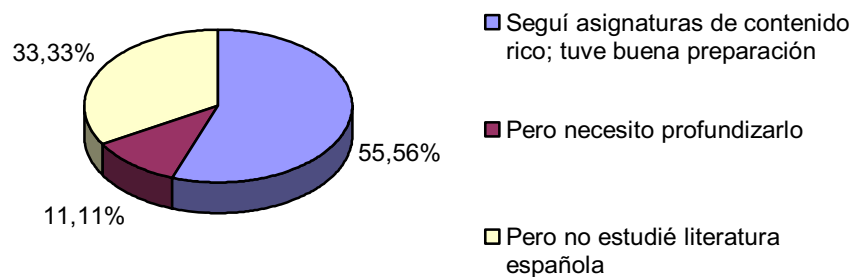


Figura 24: Porque los alumnos creen que las asignaturas del Bachillerato les prepararon adecuadamente para la carrera (E1)

Los que contestaron NO lo explicaron sobretudo con razones que se refieren a la mala formación literaria que recibieron en Secundaria, conforme podemos observar a continuación:

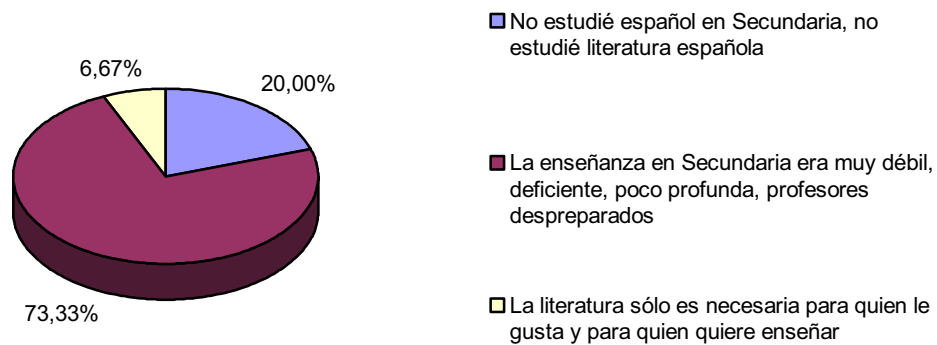


Figura 25: Porque los alumnos creen que las asignaturas del Bachillerato NO les prepararon adecuadamente para la carrera (E1)

El último punto del cuestionario (6), en realidad no presentaba ninguna cuestión concreta pero les pedía que comentaran la enseñanza en la Universidad o dieran sugerencias para mejorar el enfoque y metodología de las asignaturas de literatura en lengua española. Una expresiva mayoría de 59% no se manifestó. Dentro del grupo que hizo sugerencias, destacamos que aparece en el primer puesto el deseo de que se utilicen materiales más interesantes, dinámicos y actividades más interactivas, con experiencias como seminarios y conferencias y con el incentivo a la investigación. A pesar de la votación poco expresiva, debemos mencionar la propuesta de evaluación de los docentes, la mejora de la infraestructura y la necesidad de la práctica de la conversación y de asignaturas más dinámicas.

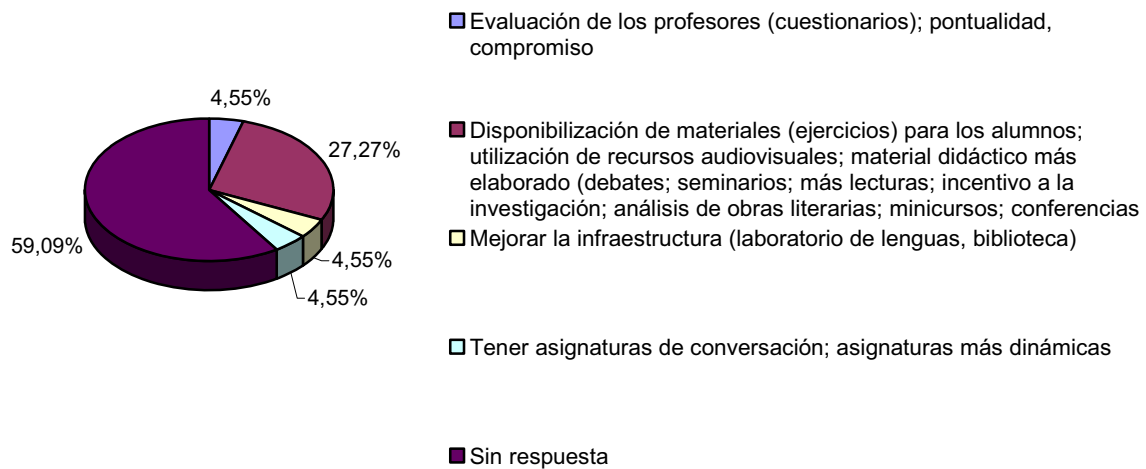


Figura 26: Sugerencias de los alumnos para mejorar el enfoque y metodología de las asignaturas de literatura en lengua española (E1)

Tuvimos la oportunidad de saber qué pensaban los estudiantes que estaban en el inicio del Curso de Letras sobre sus futuras asignaturas de literatura. Veamos, a partir de ahora, si los alumnos que ya seguían alguna asignatura de literatura española en el momento de la investigación siguieron compartiendo las mismas expectativas que sus compañeros y si se asemejan sus percepciones sobre el curso y sobre cómo funcionan las asignaturas.

4.1.2. Encuesta 2 - Alumnos que seguían en aquel momento alguna asignatura de literatura

Contestaron a la Encuesta 2 (E2) 16 (dieciséis) alumnos que ya habían empezado sus estudios de literatura española y seguían en aquel entonces (noviembre de 2001 y noviembre de 2002) una de las cuatro asignaturas dedicadas a ese estudio: Historia de la Literatura Española, Literatura Española I (Poesía), Literatura Española II (Narrativa) y Literatura Española III (Teatro). Los alumnos se distribuían de la siguiente forma según las asignaturas de literatura española que seguían: un 12,5% de los entrevistados (02 alumnos)

seguía la primera asignatura de literatura del Curso de Español, Historia de la Literatura Española; un 31,2% (05 alumnos) seguía Literatura Española I; 50% (08 alumnos) estaba en la asignatura Literatura Española II; y 01 (un alumno) no identificó la asignatura que seguía. Entre los que lo informaron en la identificación, 12 (doce) eran Mujeres y 02 (dos), Varones. La mayoría de la población que contestó a la Encuesta 2, era de jóvenes de 21 a 28 años.

La primera pregunta de la Encuesta 2 (E2) es la misma en las 4 encuestas realizadas con alumnos y egresos de la Universidad. Conforme podremos observar más adelante en la Tabla 7, de los alumnos que contestaron el ítem A, que preguntaba si la literatura era la mayor forma de expresión humana, la mayoría, un 50%, marcó la opción “De acuerdo”; Un 43,75% de los alumnos, contestando al ítem B, estuvo muy en desacuerdo de que la poesía fuera poco importante; Sobre el ítem C, 56,25% de los alumnos afirmó, con la opción “De acuerdo”, que les gustan las novelas porque tienen acción; La pregunta D, que afirmaba que el teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer, obtuvo un porcentaje de 37,50% de los estudiantes de acuerdo con ella, pero se dio lo mismo que en la encuesta 1, y casi el mismo número de alumnos (31,25%) demostró su desacuerdo; Con relación al ítem E, la mayoría de 50% estuvo de acuerdo en que las novelas sí resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua; En el apartado F, se dio un cambio significativo con relación a lo que habían dicho los informantes de la encuesta anterior, pues un expresivo 62,50% demostró su desacuerdo sobre el hecho de que sólo leyeran literatura en lengua española cuando el lenguaje estaba simplificado o adaptado, lo que puede significar un incremento en la competencia lingüística cuando cambiamos el universo de informantes, pues ninguno de los entrevistados demostró necesidad de textos simplificados; Sobre el ítem G, que trataba de las dificultades para leer en lengua española, quedó demostrado un empate entre los 37,50% que estuvieron en desacuerdo y los 37,50% de los estudiantes que se declaró muy en

desacuerdo con la asertiva, lo que refleja lo mismo que en el apartado anterior; En el ítem H, pasó exactamente lo mismo, pues se obtuvo un 31,25% tanto para la opción “en desacuerdo” como para “muy en desacuerdo”, lo que revela que la gran mayoría no espera que el profesor traduzca todas las palabras que no entienden; El ítem I muestra que a un 68,75% de los entrevistados le gusta que el texto traiga notas explicativas; En el punto J quedó claro que un 43,75% no estuvo de acuerdo en que no les gusta expresar opiniones sobre literatura porque temen estar equivocados, lo que puede revelarnos un incremento en la seguridad y posiblemente en su competencia literaria; Obtuvimos los mismos valores en el ítem K, ya que para un 43,75% (en desacuerdo) no les es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española, resultado totalmente distinto del obtenido en la (E1); Como observamos por los números del ítem L, un 68,75% demostró estar muy en desacuerdo con la asertiva de que la literatura sólo es necesaria en la formación de profesores, lo mismo que expresaron los informantes de la (E1), revelando así una conciencia de la importancia de la literatura para otros aspectos de la vida humana; Finalmente, el ítem M demuestra que el mismo porcentaje de los entrevistados, un 68,75%, está muy de acuerdo en que la literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera, mostrando así un campo fértil para el tratamiento de esa cuestión en la Universidad.

Tabla 7: Cuestiones acerca de las creencias sobre la literatura (E2)

Cuestiones	Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a. ¿La literatura es la mayor forma de expresión humana?	31,25%	50,00%	18,75%	0,00%	0,00%
b. ¿La poesía es poco importante?	6,25%	6,25%	6,25%	43,75%	37,50%
c. Me gustan las novelas porque tienen acción	12,50%	56,25%	12,50%	18,75%	0,00%
d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer	6,25%	37,50%	12,50%	12,50%	31,25%
e. Las novelas resultan demasiadas largas si no	18,75%	50,00%	0,00%	31,25%	0,00%

entiendes muy bien la lengua					
f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado	0,00%	0,00%	12,50%	62,50%	25,00%
g. Tengo dificultades para leer en lengua española	0,00%	18,75%	6,25%	37,50%	37,50%
h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo	0,00%	25,00%	12,50%	31,25%	31,25%
i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas	18,75%	68,75%	0,00%	12,50%	0,00%
j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado	12,50%	12,50%	25,00%	43,75%	6,25%
k. Es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española	18,75%	25,00%	6,25%	43,75%	6,25%
l. La Literatura sólo es necesaria en la formación de profesores	0,00%	0,00%	12,50%	18,75%	68,75%
m. La Literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera	68,75%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Según los datos observados en la Tabla anterior pudimos percibir que se mantiene la buena predisposición de los alumnos hacia la literatura en general y los contenidos literarios de la enseñanza en particular. Conviene señalar que este grupo de informantes se revela más seguro en cuanto a la cuestión lingüística de la comprensión de textos e incluso se aventura a dar sus opiniones sobre literatura, que creen que es importante para la enseñanza de E/LE.

La pregunta número 2 de la (E2) (tal como en la E1) buscaba conocer qué tipo de obras los alumnos más habían leído, otra vez para averiguar sus hábitos lectores con relación a sus géneros preferidos. Tenían las siguientes opciones de géneros: Novelas, Teatro, Poemas, Relatos/Cuentos, Biografías, Autobiografías, Ensayos, y Otros. Podemos observar los resultados obtenidos en el gráfico de la Figura 27:

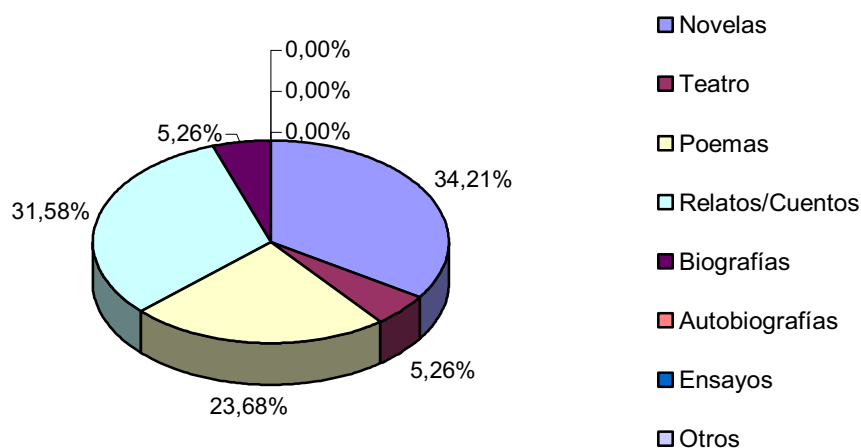


Figura 27: Géneros preferidos de los alumnos (E2)

A partir del gráfico, pudimos percibir otra vez (como en la E1) la victoria de los géneros narrativos en la preferencia de los estudiantes, pero con una inversión en la que las novelas vienen esta vez en el primer puesto con un 34,21% y los relatos y cuentos les siguen con la preferencia de un 31,58% de los alumnos. Se confirmó un alto índice de aprobación para la poesía (23,68%), lo que sigue siendo para nosotros una información sorprendente. En la próxima Tabla podemos observar la lista de autores preferidos de los alumnos:

Tabla 8: Lista de autores preferidos por los alumnos entrevistados (E2)

AUTORES	VOTOS
Machado de Assis	5
Graciliano Ramos	3
Eça de Queirós	3
Fernando Pessoa	3
Dante Alighieri	3
Antonio Skármeta	3
Guimarães Rosa	2
William Shakespeare	2
Rachel de Queiroz	2
José Saramago	2
Aluísio de Azevedo	2
José de Alencar	2
Antônio Manuel de Macêdo	1
Lígia Fagundes Telles	1
Antoine Saint Exupery	1
Victor Hugo	1
José Lins do Rego	1
José Lins do Rêgo	1
Visconde de Taunay	1

Agatha Cristie	1
Carlos Drummond de Andrade	1
Total	41

Comparando los resultados de la (E2) con los de la (E1) para esa cuestión, vemos que Machado de Assis se mantiene en el primer puesto en la preferencia de los estudiantes, suponemos que por los mismos motivos que supusimos en la encuesta anterior. En el segundo puesto vienen Graciliano Ramos, escritor brasileño, los portugueses Eça de Queirós y Fernando Pessoa, tres autores que pueden haber hecho parte de los cánones escolar y universitario de los estudiantes, pero también Dante Alighieri y Antonio Skármeta, autores que no corresponden a esos cánones. El caso de la mención de Skármeta, puede revelar alguna lectura de sus obras en las asignaturas de literatura española⁵¹. El tercer puesto demuestra el gusto por los brasileños Aluísio de Azevedo, José de Alencar y Rachel de Queiroz (los dos últimos son *cearenses*) y aun por los autores extranjeros William Shakespeare y José Saramago. De manera general se mencionaron los clásicos de la literatura universal y autores que pertenecen al canon escolar de literatura brasileña y al canon universitario de literatura portuguesa. Veamos a continuación la lista de obras preferidas:

Tabla 9: Lista de obras preferidas por los alumnos entrevistados (E2)

OBRA	VOTOS
Dom Casmurro	2
Dom Quijote de La Mancha	2
Ulises	1
Othelo	1
Hamlet	1
O pequeno príncipe	1
Senhora	1
La casa de los espíritus	1
Madame Bovary	1
Romeu e Julieta	1
O Primo Basilio	1
Total	13

⁵¹ Aunque creemos que el conocimiento de Skármeta se deba al éxito en Brasil de la película *El Cartero de Neruda*.

Las dos obras más citadas nos siguen remitiendo a los cánones: *Dom Casmurro*, obra más conocida y “estudiada” del clásico brasileño Machado de Assis y *Don Quijote de La Mancha*, obra canónica sobre todo para las asignaturas de literatura española. Otra vez aparecen los grandes clásicos de la literatura universal, con varias menciones de los estudiantes a obras de William Shakespeare, por ejemplo. Eso nos lleva a pensar que dos posibilidades se nos presentan: o bien las lecturas de los estudiantes están determinadas por la lista de obras canónicas que les ofrecen las instituciones educativas, o bien hay una preferencia natural por las obras clásicas de la literatura universal. Cabrían nuevas averiguaciones sobre los hábitos lectores para descubrir cuál es el motivo real para que aparezcan esas obras en la preferencia de los estudiantes.

En la cuestión de número cuatro quisimos saber por que habían elegido el Curso de Letras y el estudio de la lengua española. Veamos lo que dijeron los informantes sobre la elección del Curso:

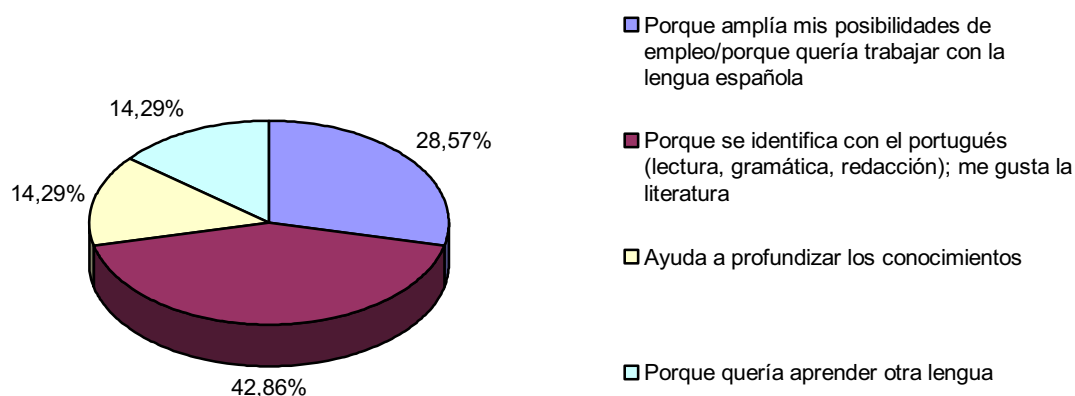


Figura 28: Razones por las que eligió el curso de Letras (E2)

La gran mayoría (un 42,86%) eligió Letras por su preferencia por la lengua portuguesa y porque les gustaba la literatura, ya que el Curso ofrecía formación en las dos

lenguas, Portugués y Español, lo que demuestra que no necesariamente había un interés específico por la lengua española. En segundo puesto, con 28,57%, vienen los que creían aumentar sus posibilidades de empleo y los que deseaban dedicarse a un trabajo relacionado con la lengua española.

Sobre la cuestión de la elección de la lengua española, la expresiva mayoría (78,57%) manifestó un interés intrínseco por la lengua, ya que los estudiantes señalaron que eligieron la lengua porque les gustaba, y también porque su cultura y su fonética les interesaba. Curioso que sólo un 7,14% haya elegido estudiar la lengua española por su cercanía con el portugués. Lo vemos en el gráfico de la Figura 29:

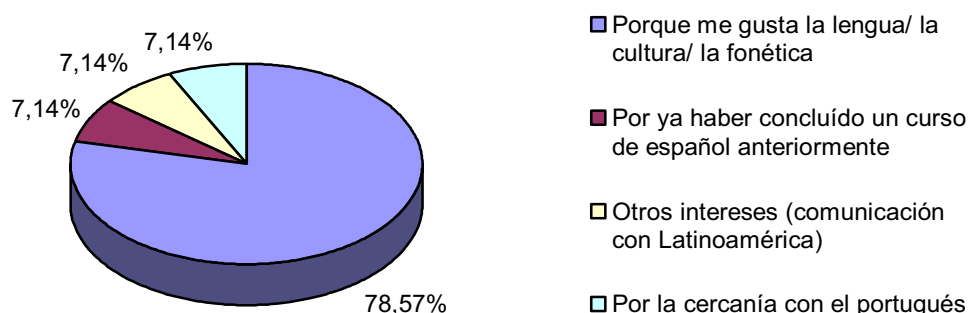


Figura 29: Razones por las que eligió estudiar la lengua española (E2)

En el apartado 5a, les preguntamos si creían que el plan de estudios (currículo) del curso era adecuado, a lo que un 68,75% contestó que NO contra un 31,25% que sí lo creía. Entre las razones que adujeron para justificar porque el plan de estudios no correspondía a lo que creían más adecuado para un Curso de Letras, está la que las asignaturas están mal organizadas, tanto en el orden en que aparecen como en algunos contenidos. La segunda razón más citada es la que más nos interesa, ya que los mismos alumnos afirmaron que el

currículo contaba con pocas asignaturas de literatura. Por lo demás, los alumnos nos dieron otra información muy importante: no veían una relación muy definida entre las asignaturas, lo que revela, según nuestra lectura, que no había interdisciplinariedad en la formación literaria en la Universidad. Lo observamos en la Figura 30:

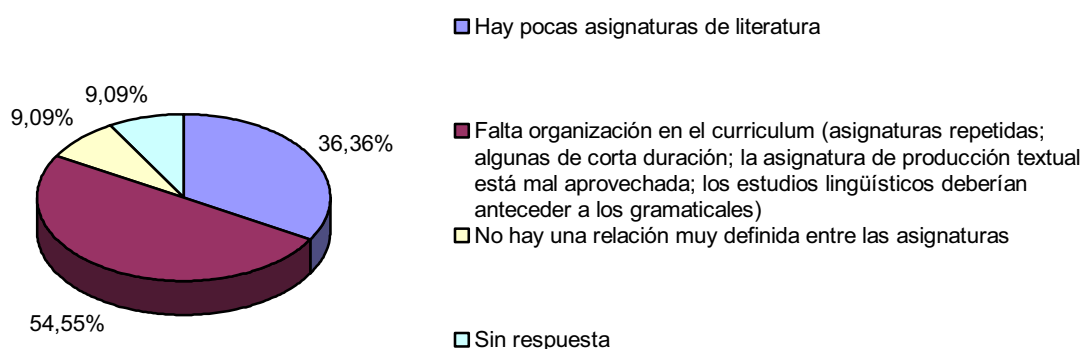


Figura 30: Razones por las que creen que el plan de estudios no es adecuado (E2)

Los que creían que el plan de estudios es adecuado, hicieron algunas consideraciones sobre el hecho de que el currículo necesitaba algunas reformas. Las reformas están ocurriendo desde el 2003 y más adelante lo comentaremos.

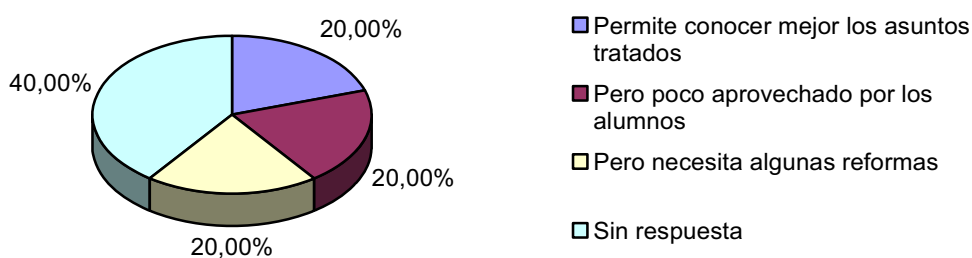


Figura 31: Razones por las que creen que el plan de estudios sí es adecuado (E2)

Como en la Encuesta 1, en el apartado 5b quisimos averiguar si los estudiantes creían que su conocimiento anterior sobre otras literaturas (*cearense*, brasileña, portuguesa,

otras) les ayudaba a la hora de leer las literaturas hispánicas, a lo que un 87,50% contestó que sí, contra un 12,50% que no lo creía. Los que contestaron sí dieron como justificativa el hecho de que los conocimientos literarios adquiridos anteriormente facilitaban la comprensión de los textos, y también que la similitud entre las corrientes literarias de esas literaturas era una herramienta útil para leer los textos.

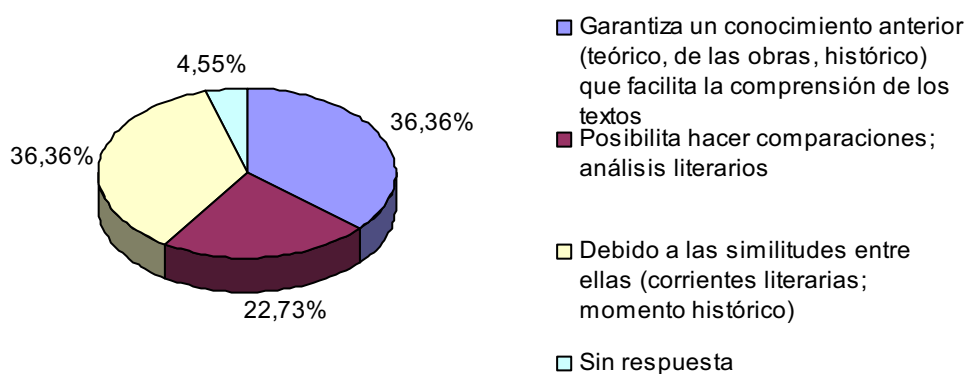


Figura 32: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a leer las literaturas hispánicas (E2)

La cuestión 5c se centraba en la creencia de los alumnos sobre si su conocimiento anterior sobre otras literaturas (*cearense*, brasileña, portuguesa, otras) les había ayudado a la hora de estudiar las literaturas hispánicas. Entre los que contestaron a la pregunta, un 81,2% creyó que sí, y un 40% lo justificó con la idea de que el conocimiento previo asegura una base teórica importante para la comprensión de los textos. Los demás encuentran apoyo en las similitudes entre las literaturas que estudiaron anteriormente (26,67%) y también consideran importante establecer comparaciones entre ellas (26,67%), punto además muy importante a la hora de pensar un modelo de formación interdisciplinaria y con atención a la literatura comparada.

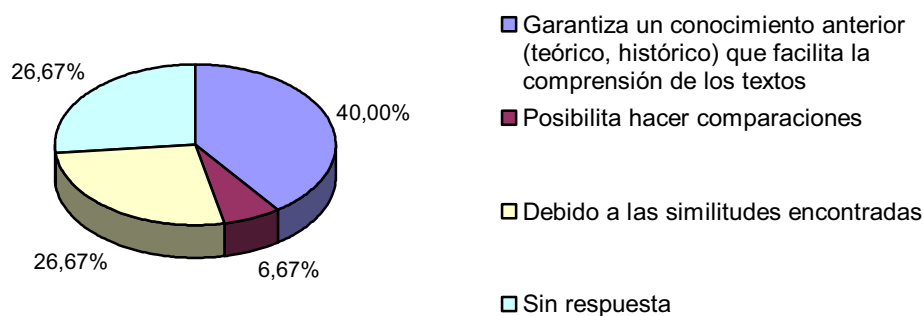


Figura 33: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a estudiar las literaturas hispánicas (E2)

En el apartado 5d les preguntábamos que aspectos de la literatura les habían enseñado hasta entonces en las asignaturas de literatura española. La mayoría (14,42%) señaló el análisis literario, seguido por la vida y las obras de los autores (13,46%) como los contenidos más enseñados. Empatados con un 12,50% vienen en el tercer puesto el estudio de los períodos o escuelas literarias y el de los géneros literarios. También empatados con un 11,54% vienen los del cuarto puesto: la teoría literaria, los resúmenes de obras y la lectura y análisis de obras. Podemos observar todas las respuestas en el gráfico de la Figura 34:

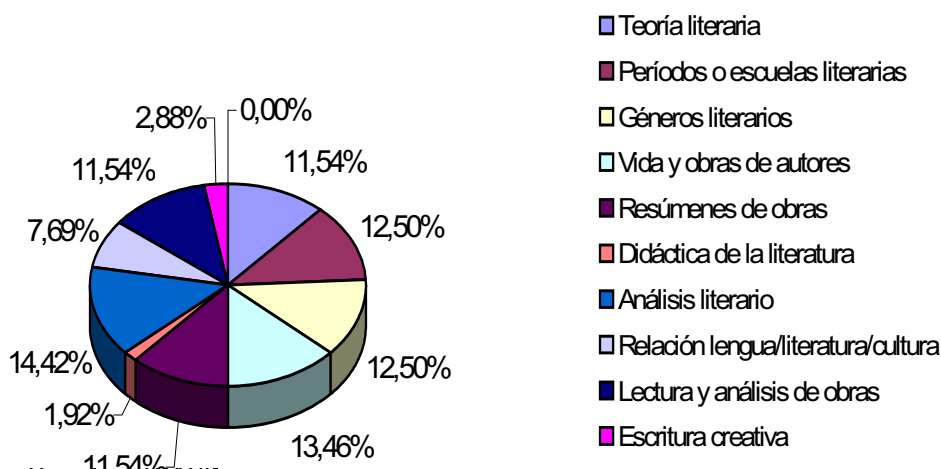


Figura 34: Lo que los alumnos dicen que les enseñaron en las asignaturas de literatura (E2)

En el apartado 5e, les presentábamos las mismas opciones relacionadas con el estudio de la literatura, pero esta vez para averiguar qué exactamente habían aprendido y qué actividades efectivamente se habían llevado a cabo en las asignaturas de literatura, a lo que un 14,71% contestó que lo que más había aprendido era sobre la vida y la obra de los autores, lo que puede revelar el énfasis puesto sobre un enfoque esencialmente historicista. En el segundo puesto aparece el análisis literario con un 13,73% y los géneros literarios en tercer puesto con un 12,75%. A continuación vienen empatados con un 11,76% la lectura y análisis de obras y los resúmenes de obras. Vemos que la lectura aparece muy por detrás de conocimientos dichos “enciclopédicos”.

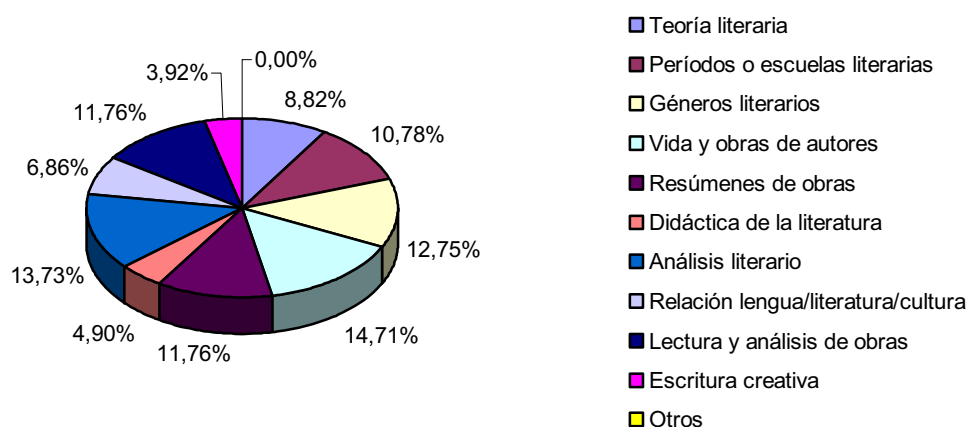


Figura 35: Lo que los alumnos dicen que aprendieron en las asignaturas de literatura (E2)

Preguntados en el apartado 5f sobre si el contenido presentado hasta aquel entonces en las asignaturas lo consideraban adecuado para la enseñanza de la literatura, un 93,70% contestó que sí, contra un tímido 6,30% que creía que no. A partir de ello podemos imaginar que los alumnos consideraban que el contenido se ajustaba a sus expectativas. Las razones por las que creían que el contenido era el más adecuado tenía que ver con la creencia de que proporcionaba un conocimiento útil sobre obras y herramientas para el análisis literario (35,71%) y porque pensaban que la lectura y análisis de obras eran fundamentales para la

práctica de enseñanza (21,43%). Sin embargo, un 21,43% de los que afirmaron que sí el contenido era adecuado, matizaron su respuesta considerando que él estaba mal distribuido entre las asignaturas y se veía de una manera poco profundizada. Es importante señalar que los que contestaron NO lo justificaron afirmando que faltaba la didáctica en la enseñanza de la literatura que recibían.

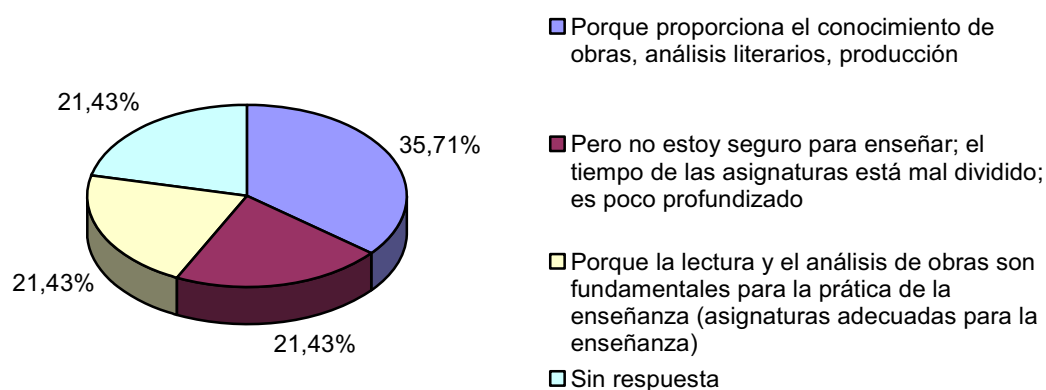


Figura 36: Porque los alumnos dicen que el contenido enseñado en las asignaturas de literatura es adecuado (E2)

En el apartado 5g les preguntamos que les gustaría estudiar en las asignaturas de literatura y aparecieron varios temas que no suelen componer los programas de las asignaturas de literatura sino como elementos accesorios como arte (4,55%) y mitos españoles (4,55%), y actividades que echaban de menos porque no existían, como una visión didáctica de la literatura (9,09%) y el ejercicio de la creación literaria (9,09%). Los más votados fueron el estudio de la literatura hispanoamericana (18,18%), una de las principales carencias del plan de estudios ya que oficialmente no había ninguna asignatura dedicada al tema, y el análisis de obras (18,18%), lo que puede revelar la falta del ejercicio crítico en las asignaturas de literatura. Podemos observar todos los temas mencionados en la Figura 37:

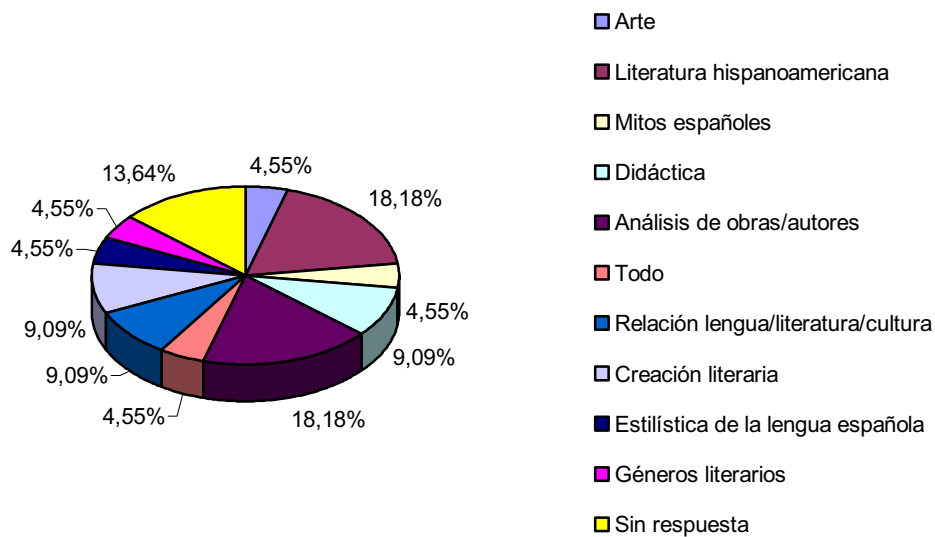


Figura 37: ¿Qué les gustaría a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? (E2)

En el apartado siguiente (5h) quisimos saber si creían que la metodología utilizada hasta aquel entonces era la más adecuada para la enseñanza de la literatura, y les pedimos que indicaran tres puntos positivos y tres negativos sobre la metodología en cuestión. Un 62,50% de los informantes afirmó que creía que la metodología era adecuada, un 25% contestó que no y un 12,50% no supo qué contestar. El principal punto positivo presentado se refiere a la lectura y análisis de textos literarios (38,10%), a lo que le siguió la buena aceptación en cuanto a la realización de seminarios (23,81%). En tercer puesto (19,05%) aparecen profesores con buen conocimiento y buena relación con los alumnos.

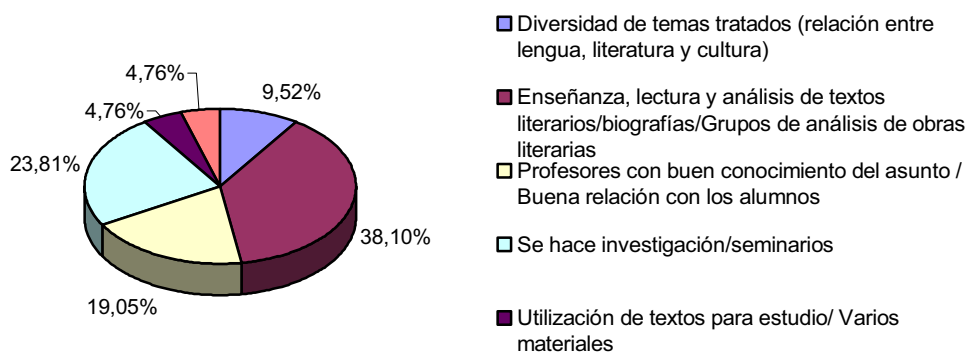


Figura 38: Puntos positivos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E2)

Los principales puntos negativos señalados por los alumnos fueron, empatados todos con un 13,33%: Poca interactividad en el aula, con clases muy teóricas y con poca didáctica; No cumplimiento del plan de estudios; Poca bibliografía; Poco estímulo a la creación literaria; y Poco tiempo para profundizar los temas. Se revela aquí un retrato de una enseñanza muy teórica y centrada en el profesor, con clases expositivas y pocas posibilidades de participación discente, lo que contrasta con aspectos mencionados en los puntos positivos.

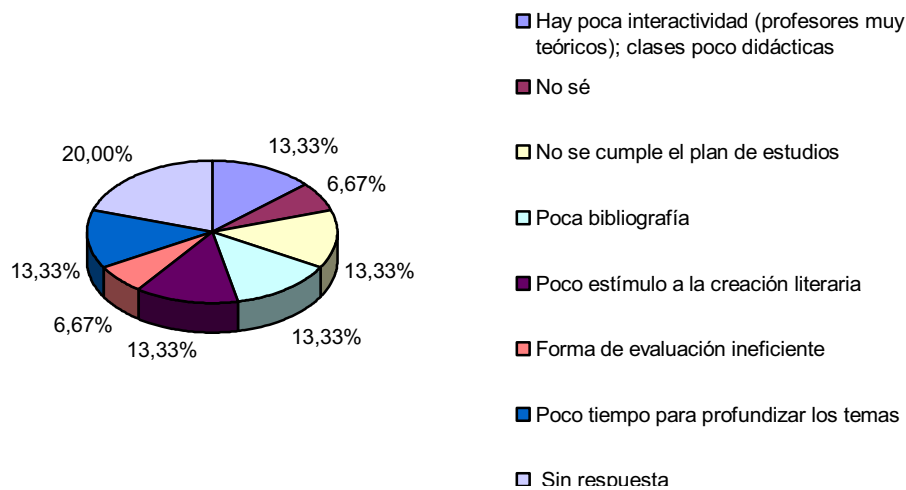


Figura 39: Puntos negativos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura(E2)

En el punto 5i les preguntamos qué tipo de material habían utilizado los profesores hasta aquel momento para la enseñanza de la literatura. La mayoría (38,24%) señaló el uso de textos (suponemos que a través de fotocopias), seguida por un empate entre los que señalaron los libros (26,47%) y los que mencionaron los recursos audiovisuales (26,47%). Hubo una cierta confusión entre algunos alumnos ya que citaron actividades (dinámicas de grupo, seminarios) como si fueran materiales. Los resultados están demostrados en la Figura 40:

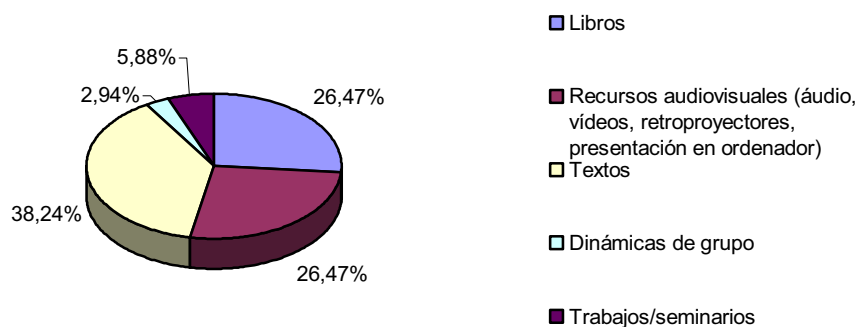


Figura 40: Materiales que los alumnos afirman que fueron utilizados en las asignaturas de literatura (E2)

Como complemento de la cuestión anterior, en la 5j les preguntamos si habían encontrado el material necesario para sus estudios en la biblioteca del centro, a lo que una expresiva unanimidad (un 100%) contestó que NO. Entre las razones para la respuesta aparecen la idea de la que biblioteca del centro es escasa, y de que contiene libros viejos y nada actuales. Algún alumno también mencionó el hecho de que la biblioteca del centro no dispone de material específico en español.

En la pregunta 5k quisimos que se manifestaran sobre si el material utilizado hasta aquel momento era el más adecuado para la enseñanza de la literatura. Entre los que contestaron a la pregunta, un 56,20% creía que SÍ y un 37,6% que NO, y los demás no lo sabían. Los que contestaron SÍ creían que los libros utilizados eran esenciales y los más adecuados para la enseñanza (44,44%), aunque un grupo (22,22%) matizó que el material era bueno, pero podría ser un poco mejor.

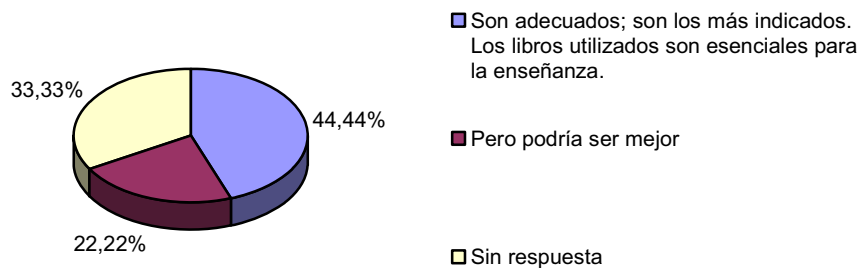


Figura 41: ¿Por qué creen los alumnos que los materiales utilizados en las asignaturas de literatura son adecuados (E2)

En cuanto a los motivos de los que afirmaron que el material utilizado NO era el más adecuado para la enseñanza de la literatura, hay algunos muy interesantes, como la necesidad, presentada por ellos, de extender los límites de lo presentado en las aulas donde tienen lugar las asignaturas de literatura: el deseo de ver películas, ir a museos, ver otros libros (42,8%). Algunos mencionaron las pocas posibilidades de conocer nuevos materiales. Vemos el panorama completo en la Figura 42:

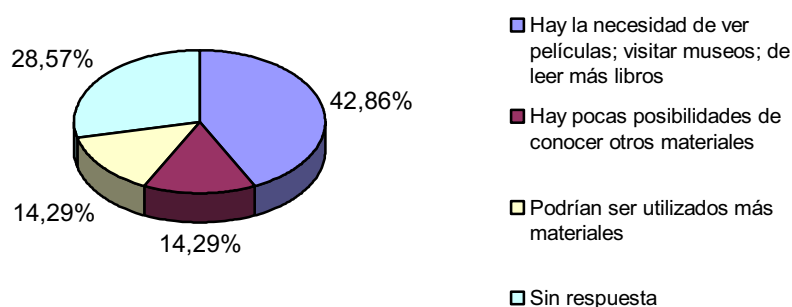


Figura 42: ¿Por qué creen los alumnos que los materiales utilizados en las asignaturas de literatura NO son adecuados (E2)

En el punto 51 les preguntamos sobre las actividades en las clases de literatura que más les habían gustado y el porqué de ello. Con la mitad exacta de las respuestas viene la lectura y el análisis de textos, seguidos por las actividades de presentaciones de temas en

grupos (22,22%) y por las discusiones de temas (16,67%). Nadie mencionó las clases expositivas o magistrales como actividad preferida, conforme podemos observar en la Figura 43:

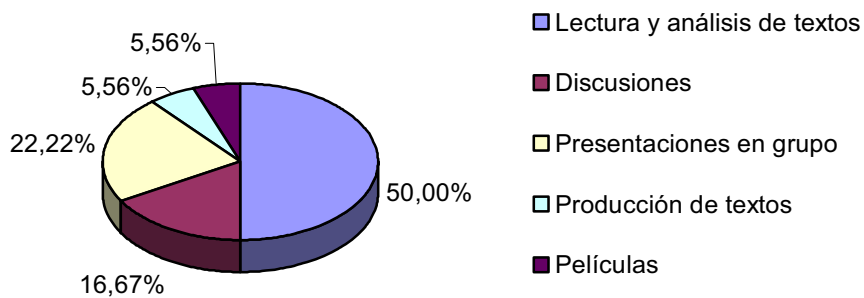


Figura 43: Actividades preferidas de los alumnos en las clases de literatura (E2)

Sobre las razones mencionadas señalamos la Figura 44, en la que vemos que la gran mayoría no supo explicar por qué les gustaba esas actividades, pero en la que también aparecen algunos motivos muy interesantes:

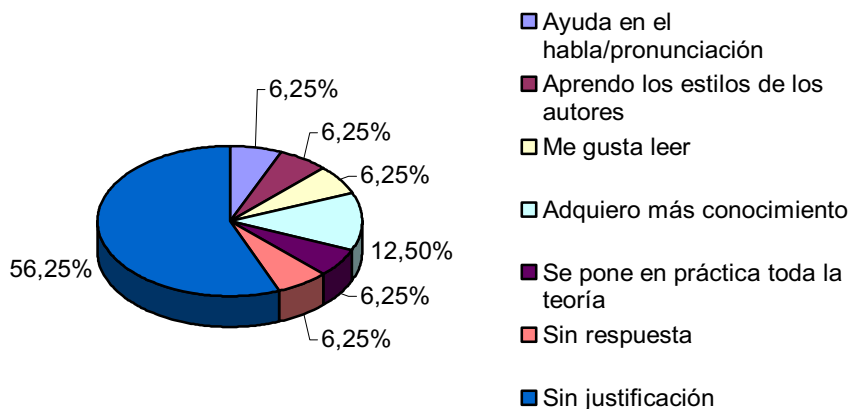


Figura 44: El porqué de las actividades preferidas de los alumnos en las clases de literatura (E2)

En cuanto a las actividades que menos gustaban (apartado 5m), hubo una expresiva mayoría (38,46%) de alumnos que no mencionaron ninguna. Aparecieron, sin embargo, como las actividades que menos gustaban a los alumnos, empatadas (15,38%) en

primero los análisis de poemas y las formas de evaluación. En cuanto a las razones, sobre los poemas, se afirmó que su lenguaje es muy subjetivo y los recursos empleados muy complejos. Y sobre la evaluación, los alumnos creen que los exámenes son, además de estresantes, poco efectivos a la hora de evaluar los conocimientos literarios. Podemos observar todas las actividades menos agradables y las razones para ello, a través de las Figuras 45 y 46 respectivamente:

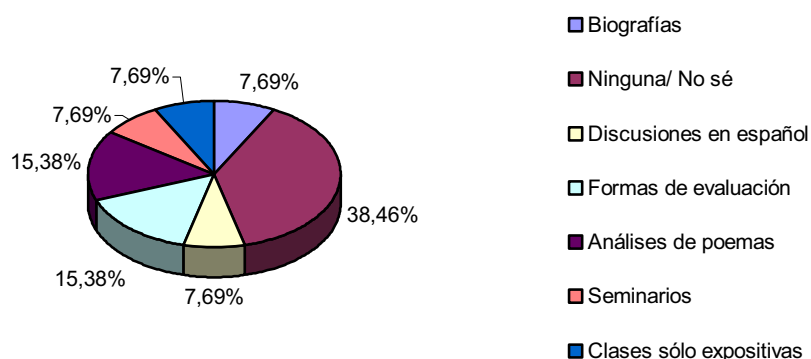


Figura 45: Actividades que menos gustan a los alumnos en las clases de literatura (E2)

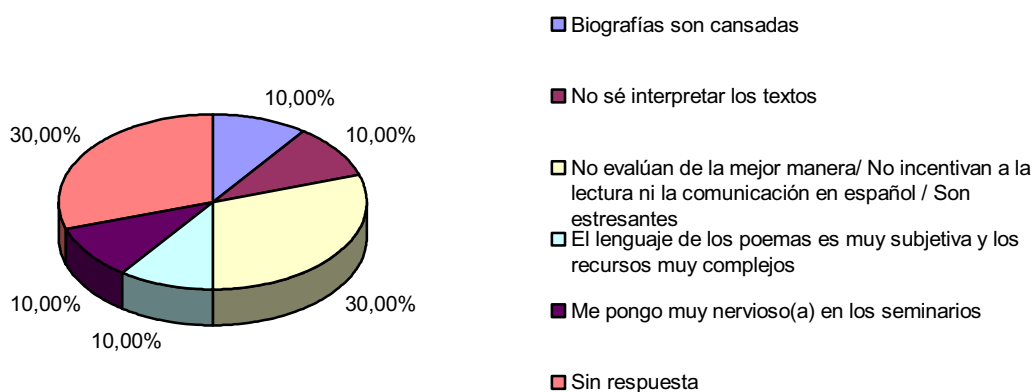


Figura 46: El porqué les gusta menos a los alumnos determinadas actividades de las clases de literatura (E2)

La cuestión 5n se refería a las diversas competencias y destrezas que, en principio, la formación de profesores ofrecida por la Universidad les debería facilitar para que las

aplicaran en su futura actuación profesional, a través de los contenidos presentados y de la metodología utilizada durante su educación literaria. Les dimos las siguientes opciones: **Muy preparado - Preparado - No estoy seguro - Poco preparado - Nada preparado**. Podemos ver todas las respuestas en la Tabla 10:

Tabla 10: Nivel de preparación de los alumnos para diversas competencias profesionales relacionadas a la literatura (E2)

	Leer y comprender	Leer e interpretar	Establecer relación	Hacer la tesina	Impartir clases	Aplicar a la enseñanza	Presentarse a oposiciones
Muy preparado	18,75%	6,25%	18,75%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Preparado	50,00%	50,00%	25,00%	62,50%	37,50%	50,00%	18,75%
No estoy seguro	18,75%	31,25%	31,25%	12,50%	43,75%	31,25%	43,75%
Poco preparado	12,50%	12,50%	25,00%	25,00%	18,75%	18,75%	37,50%
Nada preparado	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Del análisis de la Tabla anterior podemos percibir que, preguntados sobre si se sentían preparados para **Leer y comprender un texto literario**, la mayoría de 50% creía que SÍ, seguidos por un empate de 18,75% de alumnos que se sentían muy preparados y el mismo porcentaje que no estaba seguro de ello. Sobre la capacidad de **Leer e interpretar un texto literario**, vemos que se repite el mismo número (50%) de los que se creían preparados, frente al aumento de los que ya no estaban tan seguros de ello (31,25%) y al descenso de los que se veían muy preparados. Acerca de la capacidad para **Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)** vence claramente la opción “no estoy seguro” con un 31,25%, aunque si sumamos los que afirmaron estar muy preparados y los preparados obtendremos un porcentaje positivo de un 43,75%, lo que es una perspectiva animadora. Sobre la competencia para **Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura**,

observamos que la gran mayoría (62,5%) se sentía preparado, pero es curioso que nadie se sintiera “muy preparado”.

¿Y sobre la actuación del futuro profesional ya fuera de la Universidad? Vimos que sobre la capacidad de **Impartir clases de literatura**, un 43,75% no está muy seguro de que está debidamente preparado, aunque seguidos por un 37,5% que sí se cree preparado para la docencia de temas literarios. Un 50% de los alumnos se creía preparado para **Aplicar la literatura a la enseñanza de español como lengua extranjera**, pero seguidos por un 31,25% que no estaba seguro y por un 18,75% que claramente se declaró poco preparado para la utilización de materiales literarios en la enseñanza de E/LE. Con relación a la última pregunta, sobre su preparación para **Presentarse a oposiciones con temas de literatura**, un 43,75% manifestó su inseguridad con relación al tema, un 37,5% se declaró poco preparado, y solamente un 18,75% se consideró apto para ello. Nadie afirmó estar muy preparado para oposiciones con temas literarios.

La cuestión número 6, a ejemplo de lo que ocurrió en la Encuesta 1, les pedía a los estudiantes que tejieran comentarios o hicieran sugerencias para la mejora de las asignaturas de literatura. Otra vez la gran mayoría (42,86%) de los informantes no se manifestó. La sugerencia más presentada (14,29%) es la de profundizar más los temas estudiados. Las demás sugerencias, todas con un 7,14% fueron: hacer más investigaciones; establecer relaciones entre autores y obras; utilizar más recursos y materiales; preparar clases más interactivas; estimular la creación de los alumnos; y trabajar más la relación entre la lengua, su literatura y cultura. Es curioso que todas las sugerencias se refieran a la actuación del profesor en el diseño de las asignaturas, sobre todo en la perspectiva metodológica y demostrando un deseo de trascender los límites de los programas tradicionales.

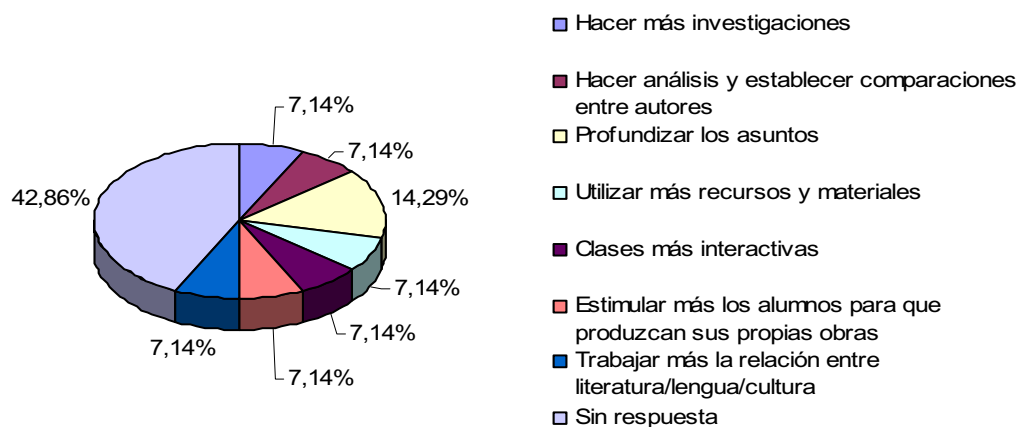


Figura 47: Sugerencias de los alumnos para mejorar el enfoque y metodología de las asignaturas de literatura en lengua española (E2)

Pudimos observar, a través de los resultados de la Encuesta 2, que muchas de las expectativas de los alumnos, demostradas en la E1, permanecieron las mismas pero con la diferencia de que ahora los informantes las podían contrastar con la realidad de la que participaban. Vimos que las principales necesidades de esos informantes tenían que ver con el deseo de mayor interactividad en las clases y con el acceso a materiales y actividades más diversificados. Veamos a continuación qué cambia en la percepción de los alumnos cuando ya han concluido toda su formación literaria en lengua española, a través del análisis de la Encuesta 3.

4.1.3. Encuesta 3 - Alumnos que en aquel momento ya habían concluido las asignaturas de literatura española en la universidad

Los que contestaron a la Encuesta 3 (E3) fueron solamente 07 (siete) alumnos que ya habían concluido (o estaban concluyendo) sus estudios de literatura española en noviembre

o diciembre del año 2001 o seguían en aquel entonces una de las asignaturas posteriores a las de literatura: un 71,40% de los entrevistados (05 alumnos) concluía la última asignatura de literatura del Curso de Español, Literatura Española III (teatro); y los otros 28,60% (02 alumnos) seguía la Práctica de Enseñanza I. 03 (tres) de ellos eran Mujeres y 04 (cuatro), Varones. Las edades oscilaron entre 22 y 30 años.

Conforme podemos observar en la Tabla 11, la primera pregunta de la Encuesta 3 es la misma que de las demás encuestas. En el ítem A quisimos saber de los alumnos si consideraban que la literatura era la mayor forma de expresión humana, a lo que la mayoría de los entrevistados, un 42,90%, eligió la opción “En desacuerdo”, resultado curioso que contrasta con los de las encuestas anteriores; En cuanto al ítem B, un 57,10% de los alumnos eligió la opción “en desacuerdo” para la afirmación de que la poesía es poco importante; En la pregunta del ítem C, la mayoría de los alumnos (un 42,90%) no estaba seguro sobre qué contestar, mientras hubo un empate de 28,60% entre los alumnos que estuvieron de acuerdo en que les gustan las novelas porque tienen acción y los que no; En el apartado D, la idea de que el teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer, obtuvo un porcentaje de 57,10% de los entrevistados que sí estuvieron de acuerdo con ella, seguidos por un 42,90% de alumnos en desacuerdo con la asertiva; En el caso del ítem E, un 42,90% de los alumnos estuvieron de acuerdo en que las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua; En el F, un 57,10% estuvo en desacuerdo con la idea de que sólo leían literatura en lengua española cuando el lenguaje estaba simplificado o adaptado, seguido por un 28,60% que eligió la opción “Muy en desacuerdo”, lo que significa que la mayoría de los entrevistados no tiene necesidad de textos simplificados y que creen que su grado de competencia lingüística es suficiente para leer textos literarios; El ítem G demostró que todos los entrevistados creían no tener dificultades para leer en lengua española, ya que un 57,10% eligió la opción “en

desacuerdo” y los demás 42,90% eligió “muy en desacuerdo”; El ítem H reveló que la mayoría (un 42,90%) declaró no estar de acuerdo en que les gustaba que el profesor tradujera todas las palabras que no entendían, además de un 28,60% que eligió “muy en desacuerdo”; En el ítem I se revela que a todos los entrevistados les gusta que el texto traiga notas explicativas, ya que un 57,10% eligió “de acuerdo” y un 42,90% marcó “muy de acuerdo”; En el punto J vemos que un 42,90% eligió “en desacuerdo” sobre la pregunta si no les gustaba expresar opiniones sobre literatura porque temían estar equivocados, lo que puede revelar un mayor grado de seguridad sobre las cuestiones literarias; El ítem K trae un empate de 42,90% entre los que creen que les es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española y los que ya no tienen esa dificultad, lo que revela cierta inseguridad sobre el aspecto lingüístico; El ítem L demostró que ninguno de los estudiantes estaba de acuerdo con la idea de que la literatura sólo es necesaria en la formación de profesores, ya que las respuestas oscilaron entre “en desacuerdo” (42,90%) y “muy en desacuerdo” (57,10%); Finalmente, los resultados del ítem M demuestran que un 57,10% está de acuerdo en que la literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera, seguidos por un 28,60% que eligió la opción “muy de acuerdo”.

Tabla 11: Cuestiones acerca de las creencias sobre la literatura (E3)

Cuestiones	Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a. ¿La literatura es la mayor forma de expresión humana?	14,30%	28,60%	14,30%	42,90%	0,00%
b. ¿La poesía es poco importante?	0,00%	0,00%	0,00%	57,10%	42,90%
c. Me gustan las novelas porque tienen acción	0,00%	28,60%	42,90%	28,60%	0,00%
d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer	0,00%	57,10%	0,00%	42,90%	0,00%
e. Las novelas resultan demasiadas largas si no entiendes muy bien	14,30%	42,90%	14,30%	28,60%	0,00%

la lengua					
f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado	0,00%	0,00%	14,30%	57,10%	28,60%
g. Tengo dificultades para leer en lengua española	0,00%	0,00%	0,00%	57,10%	42,90%
h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo	0,00%	28,60%	0,00%	42,90%	28,60%
i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas	42,90%	57,10%	0,00%	0,00%	0,00%
j. no les gusta expresar opiniones sobre literatura porque temen estar equivocados	28,60%	14,30%	14,30%	42,90%	0,00%
k. es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española	0,00%	42,90%	0,00%	42,90%	14,30%
l. la Literatura sólo es necesaria en la formación de profesores	0,00%	0,00%	0,00%	42,90%	57,10%
m. la Literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera	28,60%	57,10%	14,30%	0,00%	0,00%

Pudimos percibir por el análisis de la Tabla anterior, que se incrementó el nivel lingüístico de los alumnos y su comprensión sobre el universo literario, aunque se manifestaron también algunos índices de rechazo a ciertas formas literarias. Sigue habiendo una buena predisposición para ver la literatura como un material de enseñanza adecuado para el aula de E/LE.

En la cuestión 2, a ejemplo de las encuestas anteriores, quisimos averiguar sus hábitos lectores y, llevando en consideración que ya habían recibido la formación literaria de la Universidad, intentar percibir si hubo cambios significativos en cuanto a los géneros preferidos por los alumnos, lo que podemos ver en la Figura 48:

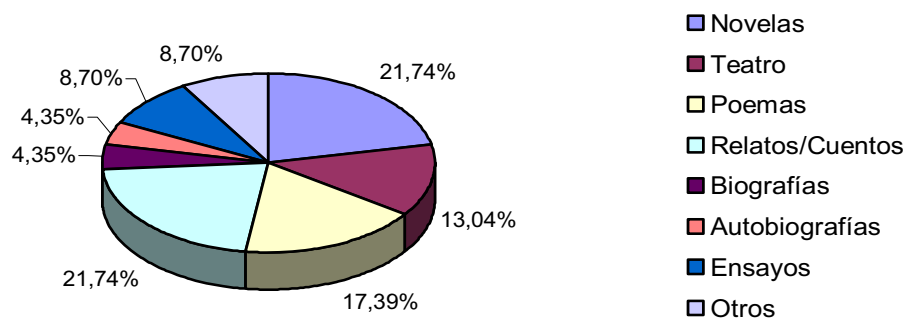


Figura 48: Géneros preferidos de los alumnos (E3)

Mientras en la E1 venció la novela, seguida del relato y del poema, en la E2 cambiaron los puestos relato y novela, siguiendo en tercero los poemas. En la E3 se mantiene la preferencia por la narrativa, pero esta vez con un empate entre novela y relato, con un 21,74% cada, seguidos por los poemas con un 17,39% de elección por los alumnos.

En la cuestión 3 les preguntamos sobre las obras o autores que más les habían impresionado. En la Tabla 12 podemos observar la lista de los autores mencionados por los alumnos:

Tabla 12: lista de autores preferidos por los alumnos entrevistados (E3)

AUTORES	VOTOS
Federico García Lorca	4
Machado de Assis	3
Florbela espanca	3
Rosalía de Castro	2
Rubén Darío	2
Miguel de Cervantes	2
Gabriel García Márquez	2
Lope de Vega	2
Manuel Bandeira	2
Clarice Lispector	2
Augusto dos Anjos	2
Julio Verne	1
Calderón de la Barca	1

Unamuno	1
Gabriela Mistral	1
Sor Juana Inés de la Cruz	1
Garcilaso de la Vega	1
Pedro Salinas	1
Valle-Inclán	1
Miguel Delibes	1
Pío Baroja	1
Ramiro de Maeztu	1
José de Alencar	1
Octavio Paz	1
Pablo Neruda	1
Violeta Parra	1
Rachel de Queiroz	1
Adolfo Caminha	1
Pablo Milanés	1
Caetano Veloso	1
Chico Buarque	1
Milton Nascimento	1
Vinícius de Moraes	1
Silvio Rodrigues	1
Paulo Coelho	1
Fernando Pessoa	1
Camões	1
Jack Kerouac	1
Leonardo Boff	1
Cecília Meireles	1
Guimarães Rosa	1
Gregório de Matos	1
Jaime Sabines	1
José Saramago	1
Total	59

Por primera vez desde las encuestas anteriores, el primer puesto no es del brasileño Machado de Assis y está ocupado por un español: Federico García Lorca. Le siguen el propio Machado y la escritora portuguesa Florbela Espanca, lo que revelaría una influencia de las tres literaturas que estudian en el Curso de Letras (Portugués/Español): la brasileña, la española y la portuguesa. En el tercer puesto vienen empatados con 02 votos: Rosalía de Castro, Rubén Darío, Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez y Lope de Vega, todos del ámbito hispánico y que están en los programas de las asignaturas de literatura española; y Manuel Bandeira, Clarice Lispector y Augusto dos Anjos, todos del ámbito de literatura en lengua portuguesa. A continuación, en la Tabla 13, podemos ver las obras que más impresionaron a los alumnos:

Tabla 13: Lista de obras preferidas por los alumnos entrevistados (E3)

OBRA	VOTOS
O Cortiço	4
Dom Casmurro	3
La celestina	2
La regenta	2
O crime do padre Amaro	2
São Bernardo	2
Yerma	2
Crónica de una muerte anunciada	2
Vidas Secas	1
Pedro Páramo	1
Don Quijote	1
Fuenteovejuna	1
el comendador de Ocaña	1
Prosas profanas y otros poemas	1
Eva Luna	1
Total	26

En primero viene la obra naturalista brasileña *O Cortiço*, presente en los cánones escolar y universitario de esos alumnos. En segundo aparece *Dom Casmurro*, confirmando la preferencia por Machado de Assis. Empatados en tercero aparecen las siguientes obras: *La Celestina*, *La Regenta*, *Yerma*, *Crónica de una Muerte Anunciada*, todas del ámbito hispánico y presentes en el canon universitario; y *O crime do padre Amaro* y *São Bernardo*, obras de los ámbitos portugués y brasileño y también canónicas.

En la cuestión número cuatro les preguntamos porqué habían elegido el Curso de Letras y la Lengua española específicamente. Con relación al curso las respuestas fueron las que podemos observar en la Figura 49:

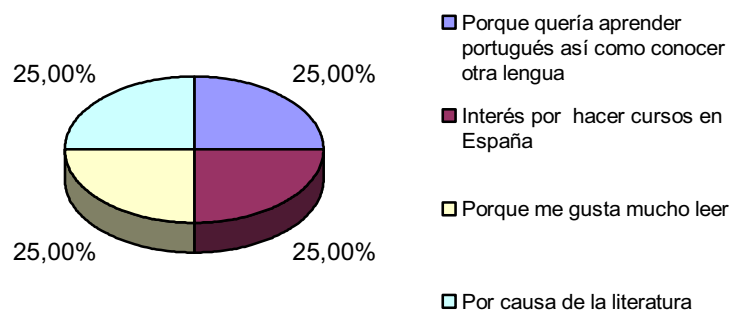


Figura 49: Razones por las que eligió el curso de LETRAS (E3)

Con relación a la Lengua, las dos principales razones que informaron fueron (con 33,33% cada): la belleza de la lengua y el gusto por la lengua, por España y su cultura, además de los motivos que podemos ver en la Figura 50:



Figura 50: Razones por las que eligió estudiar la lengua española (E3)

En el apartado 5a les preguntamos si creían que el plan de estudios era el más adecuado para la carrera de Letras (Portugués-Español) a lo que todos contestaron que NO. La principal queja fue la falta de otro tipo de asignaturas relacionadas a la cultura y al aspecto comunicativo de la lengua. De hecho el plan de estudios aún vigente no contiene este tipo de asignatura y apenas contempla asignaturas optativas. Vemos las demás razones en la Figura 51:

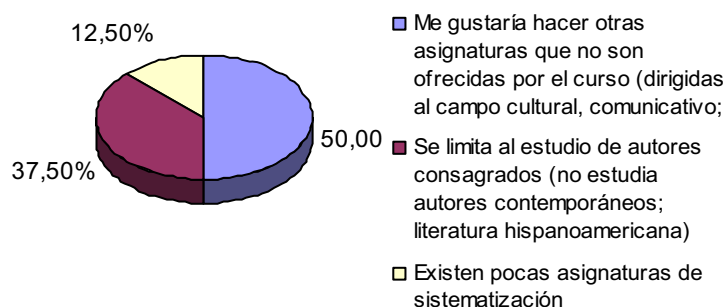


Figura 51: Razones por las que creen que el plan de estudios no es adecuado (E3)

En el punto 5b quisimos averiguar si los alumnos creían que su conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) les había ayudado a la hora de leer las literaturas hispánicas. Un 85,70% de los entrevistados contestó que SÍ frente a un 14,30% que dijo NO. Entre las razones presentadas por los alumnos para que el conocimiento anterior facilitara la lectura está la semejanza entre asuntos, estilos y escuelas y la universalidad de determinados temas.

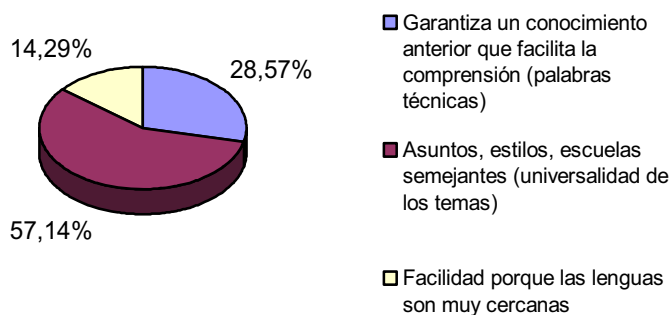


Figura 52: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a leer las literaturas hispánicas (E3)

En el apartado 5c lo que quisimos saber era si aquel conocimiento previo sobre otras literaturas les había ayudado a la hora de estudiar las literaturas hispánicas, y tuvimos los mismos resultados que en el apartado anterior: la mayoría creía que SÍ. Y la razón principal es básicamente la misma: la semejanza entre momento histórico, estilos, características de las

escuelas (demostrado en materiales didácticos también semejantes), además de la universalidad de los temas.

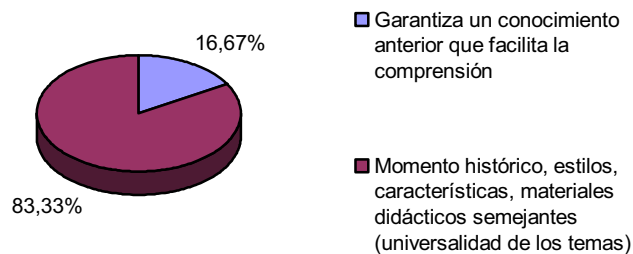


Figura 53: Razones por las que los alumnos creen que el conocimiento previo ayuda a estudiar las literaturas hispánicas (E3)

Les preguntamos, en el apartado 5d, sobre qué contenido había sido enseñado en las asignaturas de literatura en lengua española. Las opciones eran: Teoría literaria, Períodos o escuelas literarias, Géneros literarios, Vida y obras de autores, Resúmenes de obras, Didáctica de la literatura, Análisis literario, Relación lengua/literatura/cultura, Lectura y análisis de obras, Escritura creativa, Otros. Vemos los resultados en la Figura 54:

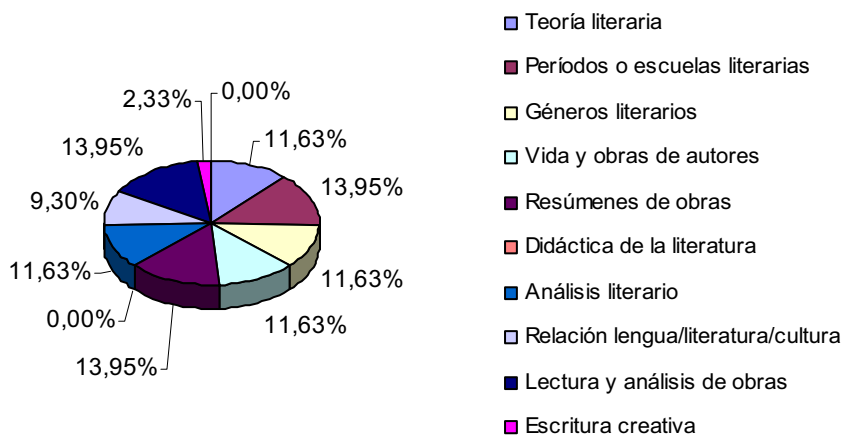


Figura 54: Lo que los alumnos dicen que les enseñaron en las asignaturas de literatura (E3)

En el primer puesto aparecen, empatados con un 13,95%: Los períodos o escuelas literarias, los resúmenes de obras y la lectura y análisis de obras. Los dos primeros revelan un tratamiento esencialmente historicista y muestran lo que el poco tiempo dedicado a las asignaturas causa con relación a la necesidad de los resúmenes de obras. Empatados en el segundo puesto con un 11,63% vienen: la Teoría literaria, los géneros literarios, la vida y la obra de los autores y el análisis literario, que revelan una perspectiva más teórica que práctica en el tratamiento de la literatura. Nadie mencionó la didáctica de la literatura, lo que revela que las asignaturas no contemplaron la futura aplicación de los materiales didácticos en el aula de español lengua extranjera, futuro ambiente de actuación profesional de gran parte de esos alumnos.

En el punto 5e quisimos saber, entre los mismos temas, cuáles los alumnos consideraban que habían aprendido y qué exactamente habían hecho en las asignaturas de literatura. El contenido más mencionado por alumnos fueron los géneros literarios, y en segundo puesto aparecieron, empatados con 12,20%: la Teoría literaria; Períodos o escuelas literarias; Vida y obra de los autores; Resúmenes de obras; Análisis literario; y Lectura y análisis de obras.

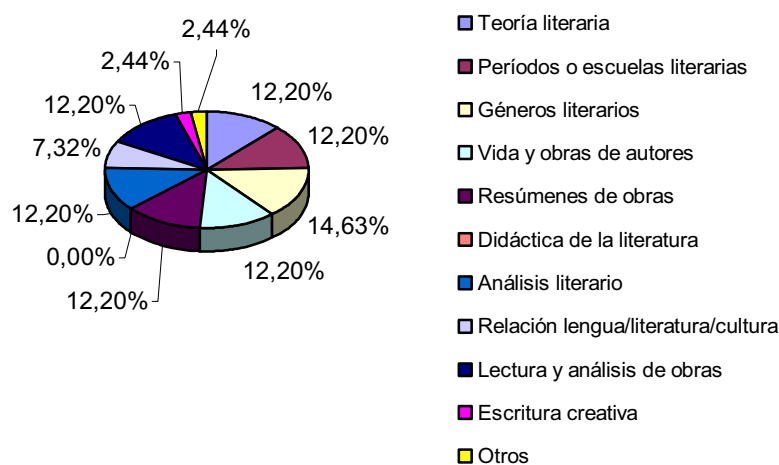


Figura 55: Lo que los alumnos dicen que aprendieron en las asignaturas de literatura (E3)

En el apartado 5f, preguntábamos si los informantes creían que los contenidos presentados en las asignaturas eran suficientes o adecuados para la enseñanza de la literatura, a lo que un 71,40% contestó que NO, frente a un 28,60% contestó que SÍ (que afirmaron que el contenido es bien amplio). Es interesante constatar que después de la conclusión de las asignaturas, la opinión de los alumnos sobre esa cuestión cambia radicalmente con respecto a la encuesta anterior, en la que la mayoría creía que el contenido era adecuado. Las razones por las que la mayoría no está satisfecha con el contenido de las asignaturas son las de que a unos les parece poco profundizado y visto muy rápidamente (50,00%); a otros les parece que el contenido no contempla adecuadamente la literatura contemporánea (25,00%); y a los demás les parece que es mucho contenido (25,00%), conforme lo vemos en la Figura 56:

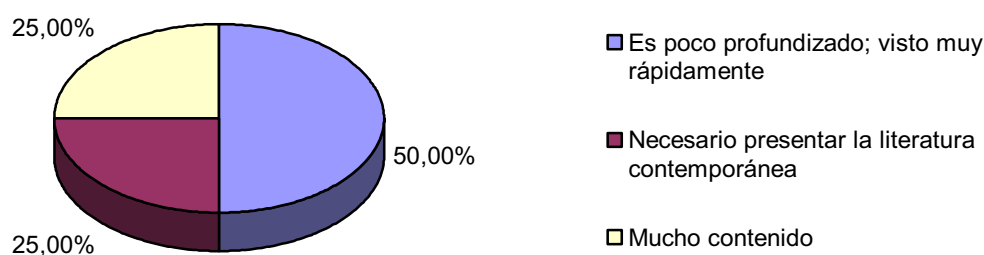


Figura 56: Porque los alumnos dicen que el contenido enseñado en las asignaturas de literatura es adecuado (E3)

La cuestión 5g preguntaba qué les hubiera gustado estudiar en las asignaturas de literatura, a lo que la mayoría de los informantes contestó que echaba en falta la literatura contemporánea (28,57%), lo que ya había sido mencionado en otras cuestiones, ya que algunos alumnos afirmaron que los programas de cada asignatura apenas llegaban hasta el 98

(o como mucho a principios del siglo XX) y, en segundo puesto, con 14,29% aparecieron: la música, el teatro y el estudio de más obras hispanoamericanas.

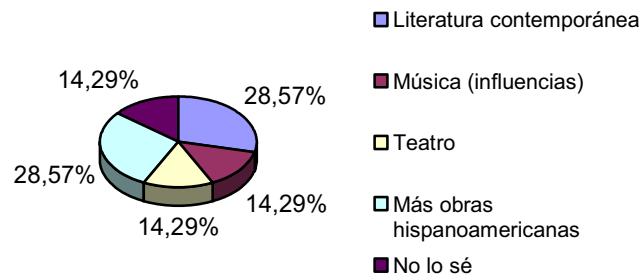


FIGURA 57: ¿Qué les hubiera gustado a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? (E3)

El apartado 5h preguntaba si la metodología utilizada era la más adecuada para la enseñanza de la literatura y les pedía que presentaran tres puntos positivos y tres puntos negativos. 42,90% de los que contestaron a la encuesta afirmaron que la metodología NO era adecuada y 14,30% creía que SÍ.

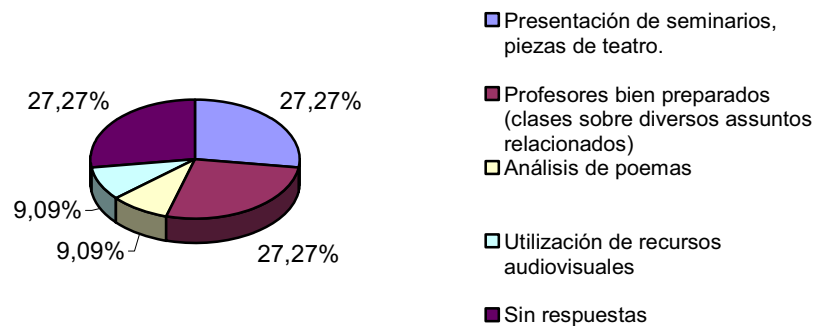


Figura 58: Puntos positivos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E3)

Conforme observamos en la Figura 58, los principales puntos positivos presentados sobre la metodología fueron, empatados con un 27,27%: Presentación de seminarios y piezas de teatro y profesores bien preparados. Los principales puntos negativos presentados fueron: clases poco dinámicas (38,46%); falta de estudios críticos y de análisis literario (30,77%); y poco tiempo para estudiar las obras (15,38%). Podemos ver los demás puntos en la Figura 59:

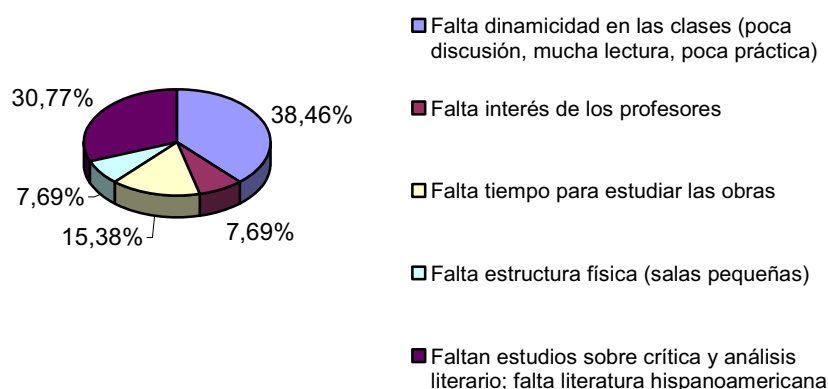


Figura 59: Puntos negativos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E3)

En el punto 5i preguntamos qué tipo de material utilizaron los profesores para la enseñanza de la literatura a lo que un 58,33% contestó que básicamente fueron libros y textos fotocopiados; un 25,00% afirmó que fueron recursos audiovisuales y un 16,67% contestó que fueron seminarios, claramente confundiendo actividades con materiales.

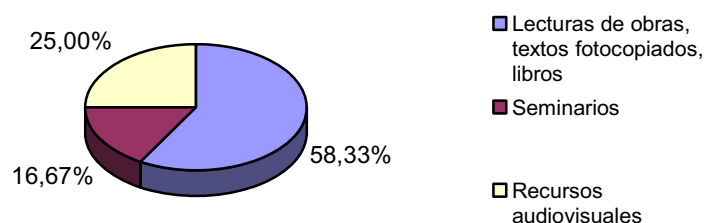


Figura 60: Materiales que los alumnos afirman que fueron utilizados en las asignaturas de literatura (E3)

En el punto 5j quisimos saber si los alumnos habían encontrado el material necesario para sus estudios en la biblioteca del Centro de Humanidades, ocasión en la que se repitió el resultado de la encuesta anterior, ya que el 100% de los entrevistados contestó que NO. Las razones para tal unanimidad fueron: poco material y pocos libros (85,70%) y Falta de calidad y de organización (14,30%).

En el punto siguiente, el 5k, preguntamos si el material utilizado en las asignaturas era el más adecuado para la enseñanza de la literatura, a lo que un 71,40% contestó que NO y lo justificó informando que los contenidos eran poco profundizados y que hubo poco material y poca utilización de recursos audiovisuales. Un 28,60% dijo SÍ y lo explicó diciendo que los profesores prestaban su propio material, que volvió las clases más dinámicas.

Les preguntamos en el punto 5l cuáles habían sido las actividades en las clases de literatura que más les habían gustado. La mayoría de los estudiantes (37,50%) señaló las dramatizaciones de obras estudiadas, porque sentían como si volvieran al tiempo en que las obras fueron escritas. Un 25,00% prefería la presentación de seminarios. Podemos ver todas las opciones en la Figura 61:

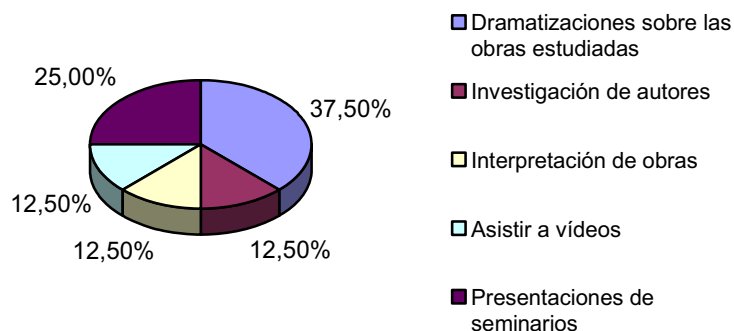


Figura 61: Actividades preferidas de los alumnos en las clases de literatura (E3)

En el punto 5m lo que nos interesaba era saber cuáles las actividades de las clases de literatura que menos habían gustado a los alumnos. La mayoría (57,14%) mencionó las clases puramente expositivas o las clases sólo de lectura de textos, ya que esas clases acaban por ser muy cansadas; En el segundo puesto (con un 28,57%) vienen las clases en que hay la lectura de textos teatrales, ya que dichos textos les parecen muy difíciles, casi incomprensibles. Vemos las respuestas completas y sus motivaciones a continuación en las Figuras 62 y 63:

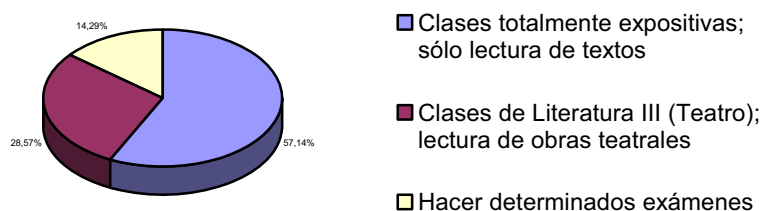


Figura 62: Actividades que menos gustan a los alumnos en las clases de literatura (E3)

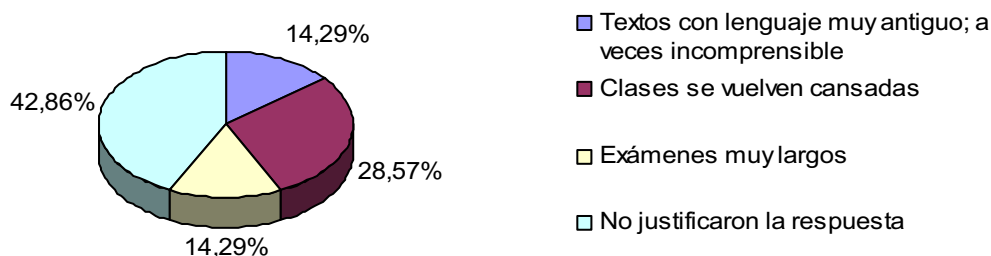


Figura 63: El porqué les gusta menos a los alumnos determinadas actividades de las clases de literatura (E3)

Tal como en la Encuesta 2, la pregunta 5n se relacionaba con las diversas competencias y habilidades que el alumno tendría que haber desarrollado a partir de la formación de profesores proporcionada en el contexto de la Universidad y que ellos aplicarían en su futura actuación profesional. La diferencia con las encuestas anteriores es que este

pequeño grupo de informantes ya había recibido toda la formación literaria en lengua española en el momento de la encuesta. Otra vez las opciones de respuestas fueron: “Muy preparado”, “Preparado”, “No estoy seguro”, “Poco preparado” y “Nada preparado”. Podemos ver todos los resultados en la Tabla 14:

Tabla 14: Nivel de preparación de los alumnos para diversas competencias profesionales relacionadas a la literatura (E3)

	Leer y comprender	Leer e interpretar	Establecer relación	Hacer la tesina	Impartir clases	Aplicar a la enseñanza	Presentarse a oposiciones
Muy preparado	14,29%	14,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Preparado	71,43%	57,14%	42,86%	14,29%	71,43%	14,29%	14,29%
No estoy seguro	0,00%	0,00%	42,86%	57,14%	0,00%	28,57%	71,43%
Poco preparado	14,29%	28,57%	14,29%	28,57%	14,29%	42,86%	14,29%
Nada preparado	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	14,29%	0,00%

Sobre su capacidad para **leer y comprender un texto literario**, la gran mayoría (un 71,43%) contestó que se sentía preparada, demostrando que la comprensión no era un problema. Cuando se trata de **leer e interpretar un texto literario**, el nivel de seguridad baja y solamente un 57,14% se siente preparado para esa actividad. Con relación a la capacidad de **establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)** hubo un empate entre los 42,86% que declararon estar preparados para ello y los 42,86% que se declararon poco seguros a la hora de afirmar que están preparados. En cuanto a la posibilidad de **hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura**, la mayoría (un 57,14%) declaró no estar seguro de que lo lograría, resultado curioso, ya que en la encuesta anterior la mayoría se creía preparada para tal actividad académica.

Sobre las actividades relacionadas con el ejercicio profesional en el ámbito de la literatura, vimos que la mayoría (71,43%) se considera preparada para **impartir clases de literatura**, pero no podemos ignorar que sumados los que se creen poco (14,29%) o nada (14,29%) preparados, encontramos un alto índice de informantes que dudan de su preparación para ese oficio. Acerca de la capacidad para **aplicar la literatura a la enseñanza de español como lengua extranjera**, sólo un 14,29% se creía preparado, frente a un 42,86% que declaró estar poco preparado y a un 14,29% que no se siente nada preparado y reconoce no haber desarrollado esa habilidad. Y finalmente, cuanto a la preparación para **presentarse a oposiciones con temas de literatura**, la mayoría (un 71,43%) de los entrevistados no estaba seguro si podría afrontarlo. De esos resultados generales que pudimos observar, vemos que los alumnos se sienten más preparados para actividades receptoras relacionadas a la literatura, o para los roles tradicionales (impartir clases) y mucho menos preparados para usos diferentes, más desafiantes, del texto literario.

La última cuestión de la encuesta, la número seis, a ejemplo de las dos encuestas anteriores (E1 y E2) les pedía sugerencias para la mejora del enfoque y de la metodología de las asignaturas de literatura en lengua española. Tal como en la Encuesta 2, muchos no contestaron (20%).

La sugerencia más mencionada por los alumnos fue la necesidad de buscar nuevas formas de evaluación (20,00%) ya que creen que los exámenes deben ser más de carácter subjetivo e interpretativo y menos de preguntas objetivas. Las demás sugerencias, todas con un 10,00%, fueron las siguientes: volver Internet más asequible para los alumnos (el único aula de informática no funciona bien y no atiende a todo el público); utilizar más recursos audiovisuales; discutir los temas; estudiar también autores contemporáneos; incluir asignatura

de literatura hispanoamericana⁵²; y dividir las asignaturas por escuelas literarias. Podemos ver todas las respuestas en la Figura 64:

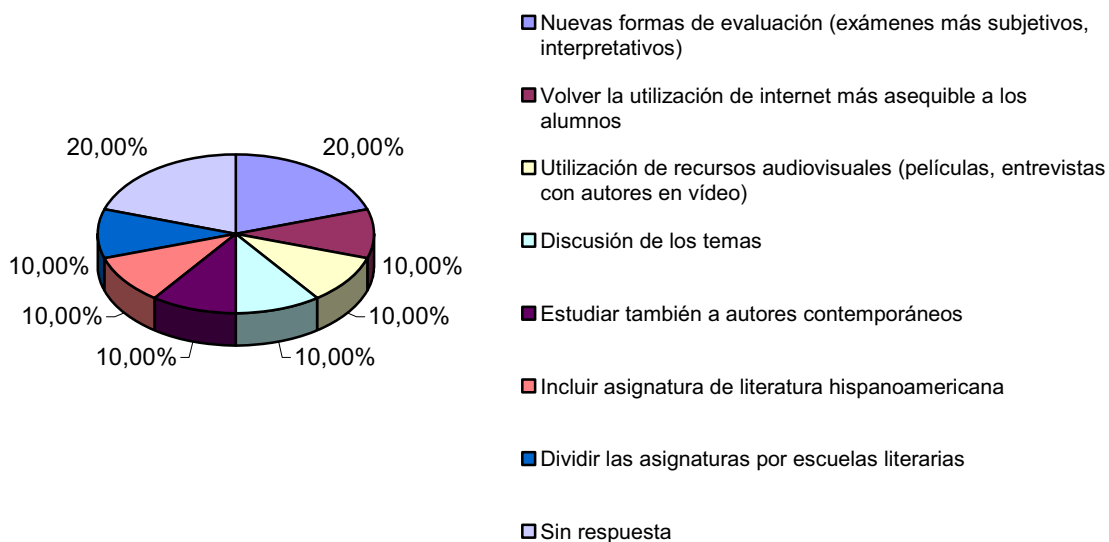


Figura 64: Sugerencias de los alumnos para mejorar el enfoque y metodología de las asignaturas de literatura en lengua española (E3)

La encuesta que acabamos de analizar nos ofreció una nueva perspectiva respecto a las anteriores: la primera trataba de expectativas, de lo que vendría a ser; la segunda, demostraba el impacto de la realidad en la confirmación o no de aquellas expectativas; esta, encuentra a los alumnos ya conscientes de lo que las asignaturas de literatura en lengua española les ofrecieron y de cuán preparados se sienten para afrontar la “vida real”. Pudimos percibir cierto grado de “no realización” de las expectativas iniciales y la manifestación de algunas carencias de dichas asignaturas, pero de manera general las creencias de los alumnos hacia los elementos de la competencia literaria son de que la literatura es muy importante para su formación y que debería haber sido tratada de manera más interactiva y contemporánea.

⁵² Lo que hoy día ya está resuelto a partir del nuevo Plan de Estudios, con una asignatura de Literatura Hispanoamericana.

A partir de ahora tendremos la oportunidad de comentar qué piensan sobre la formación literaria en la Universidad otros informantes también fundamentales para ese estudio: los profesionales en lengua española. Empezamos por ver qué declaran los que ya no están en la Universidad, pero fueron formados por ella: los egresos del Curso de Letras (Portugués/Español) de la UECE.

4.2. Las miradas de distintos profesionales (dentro y fuera de la Universidad)

Este apartado se preocupó por averiguar en qué medida la visión de los profesionales (los egresos de la Universidad o los que actuaban en ella) correspondía o no a lo declarado por los estudiantes. Quisimos saber cuáles las creencias de los profesores formados por el Curso o que allí imparten clases, sobre la competencia literaria y sobre la formación literaria en la Universidad. Veamos lo que informaron los egresos.

4.2.1. Encuesta 4 - Profesionales graduados en el Curso de Letras (Portugués/Español) de la Universidad

Contribuyeron con respuestas a esta Encuesta 03 (tres) personas, todas mujeres y todas egresas del Curso de Letras, Portugués-Español de la UECE. En la mayoría de las preguntas indicaremos sólo el número de votos, pero en algunos casos, ya que nos referimos a respuestas de pocos informantes, las identificaremos utilizando el siguiente código: Informante 1 (I1), Informante 2 (I2) e Informante 3 (I3). Creemos interesante mencionar que dos de las informantes (I1 e I2) vivían en España cuando contestaron a la encuesta y seguían Programas de Doctorado relacionados a la Lengua Española y sólo una de ellas (I3) enseñaba español en Brasil.

En la Tabla 15, vemos los resultados de las preguntas sobre las creencias sobre literatura, que son las mismas de las encuestas anteriores. En el ítem A, una cuestión sobre si la literatura era la mayor forma de expresión humana, cada una de las informantes tuvo una opinión distinta: una estuvo “Muy de acuerdo”, otra eligió la opción “De acuerdo” y la otra no estaba segura; En el ítem B, dos estuvieron muy en desacuerdo de que la poesía fuera poco importante y la otra eligió “en desacuerdo”; Sobre la pregunta del ítem C, dos de ellas estaban de acuerdo en que les gustan las novelas porque tienen acción y una eligió “en desacuerdo”; En el apartado D, todas marcaron “en desacuerdo”, sobre la asertiva de que el teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer; Sobre el ítem E, dos de las egresas estuvieron de acuerdo en que las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua, y una eligió “en desacuerdo”; En el F, todas eligieron la opción “en desacuerdo”, pues ninguna necesitaba que el lenguaje estuviera simplificado o adaptado para que leyeran literatura en lengua española; En el ítem G todas se declararon en desacuerdo al reflexionar sobre si tenían dificultades para leer en lengua española; En el ítem H, una de las informantes declaró estar de acuerdo en que le gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiende, otra no estaba segura de la respuesta, y la otra eligió la opción “en desacuerdo”; En el ítem I, a dos de las entrevistadas les gusta que el texto traiga notas explicativas (una marcó “muy de acuerdo” y otra “de acuerdo” y la otra marcó “en desacuerdo”); En el punto J, vemos que dos de las informantes estuvieron de acuerdo en que no les gustaba expresar opiniones sobre literatura porque temían estar equivocadas, lo que revela cierta inseguridad sobre sus conocimientos literarios, pero la otra informante marcó “en desacuerdo”; En el ítem K, que trataba sobre la dificultad para hablar en español sobre la literatura en lengua española, se demuestran también diferencias de opinión entre las tres informantes: una de ellas estaba de acuerdo, la otra no estaba segura y la tercera eligió “en desacuerdo”; Con relación al ítem L, todas declararon estar muy en desacuerdo con la idea de que la literatura sólo es necesaria en la

formación de profesores; Finalmente, en el ítem M, todas estuvieron muy de acuerdo en que la literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Tabla 15: Cuestiones acerca de las creencias sobre la literatura (E4)

Cuestiones	Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
a. ¿La literatura es la mayor forma de expresión humana?	1	1	1	0	0
b. ¿La poesía es poco importante?	0	0	0	1	2
c. Me gustan las novelas porque tienen acción	0	2	0	1	0
d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer	0	0	0	3	0
e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua	0	2	0	1	0
f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado	0	0	0	3	0
g. Tengo dificultades para leer en lengua española	0	0	0	3	0
h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo	0	1	1	1	0
i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas	1	1	0	1	0
j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado	0	2	0	1	0
k. Es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española	0	1	1	1	0
l. La Literatura sólo es necesaria en la formación de profesores	0	0	0	0	3
m. La Literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera	3	0	0	0	0

En la cuestión número dos, les preguntamos sobre qué tipo de obras más habían leído y les ofrecimos las siguientes opciones: Novelas, Teatro, Poemas, Relatos/Cuentos, Biografías, Autobiografías, Ensayos, Otros. Podemos observar todos los resultados en la Figura 65:

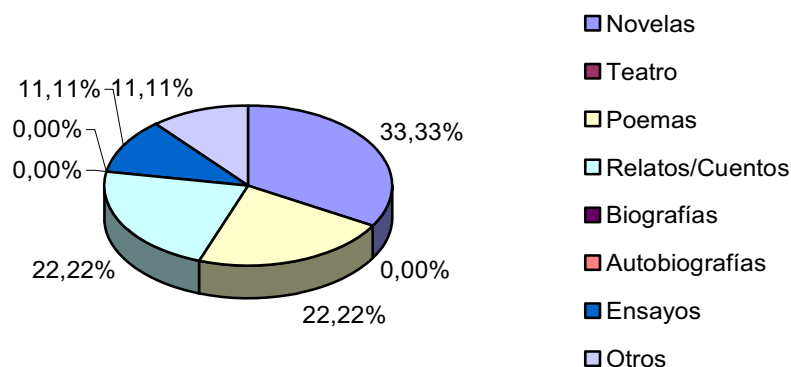


Figura 65: Géneros preferidos de los alumnos (E4)

El género preferido por las egresas es el narrativo con especial atención a las Novelas (33,33%), seguidas por los Relatos y Cuentos (22,22%), aunque estos aparecen empatados con la Poesía (22,22%). En este sentido, a través de lo observado en todas las encuestas, queda patente que la Narrativa tiene la preferencia de los estudiantes, lo que para nosotros significa la oportunidad de aprovechar esa preferencia para potenciar las asignaturas de literatura con foco en Narrativa, pero también un alerta para la reflexión sobre la manera como presentamos a los alumnos los demás géneros.

En la cuestión tres les preguntamos que obras literarias o autores (de la literatura universal) más les habían gustado. Vimos que la Informante 1 demuestra un perfil (o intertexto) lector más amplio que las otras dos, por la nómina que ofreció y por la mención directa de determinadas obras, muy variadas, que no necesariamente pertenecían al canon

universitario. La Informante 2 mencionó sobre todo autores canónicos y la Informante 3 se limitó a mencionar las obras *La Celestina* y *Lazarillo de Tormes*. Podemos ver toda la nómina de autores mencionados en la Tabla 16:

Tabla 16: Lista de autores preferidos por los alumnos entrevistados (E4)

AUTORES	VOTOS
Lope de Vega	2
Machado de Assis	1
Isabel Allende	1
Pablo Neruda	1
Unamuno	1
García Lorca	1
Eduardo Mendoza	1
Shakespeare	1
Rachel de Queiroz	1
Érico Veríssimo	1
San Juan de la Cruz	1
Francisco de Quevedo	1
Santa Teresa D'Ávila	1
Rubén Darío	1
Gustavo Adolfo Bécquer	1
Antonio Gala	1
Antonio Machado	1
Jorge Amado	1
Floberla Espanca	1
Carlos Drummond de Andrade	1
Calderón de la Barca	1
Jorge Luis Borges	1
Total	23

A continuación vemos en la Tabla 17 la nómina de las obras mencionadas por las tres informantes. *Don Quijote*, *La Celestina* y *Lazarillo de Tormes*, clásicos y canónicos en la Universidad, tuvieron dos votos cada uno, mientras que la Informante 1 citó obras de autores contemporáneos, raramente “estudiados” en la Universidad (tomamos como ejemplo, las obras de Gala). Creemos que ello se explica porque esa Informante ya vivía en España hacía algunos años en la ocasión de la encuesta (así como la I2), y así pudo acceder a obras a las que no tendría acceso en la Universidad, de no ser por el préstamo de algún profesor o por la lectura de algún fragmento.

Tabla 17: Lista de obras preferidas por los alumnos entrevistados (E4)

OBRA	VOTOS
Don Quijote	2
La Celestina	2
Lazarillo de Tormes	2
San Manuel Bueno, Mártir	1
Abel Sánchez	1
La casa de los espíritus	1
Hija de la fortuna	1
La pasión turca	1
El corazón tardío	1
Vidas Secas	1
Crónica de una muerte anunciada	1
El cartero de Neruda	1
Total	15

Les preguntamos, en la cuestión cuatro, por qué habían elegido el Curso de Letras y específicamente la Lengua Española. La I1 dijo que eligió el curso porque le gustaba el estudio del lenguaje y de la literatura, y que optó por la Lengua Española porque le pareció más fácil que el inglés, que ella hubiera preferido estudiar. La I2 dijo que ya le gustaba la lengua y quería crecer en el conocimiento cultural y literario. Ya la I3 mencionó que quería conocer mejor la lengua.

En la cuestión 5a, quisimos averiguar si estaban de acuerdo con el plan de estudios del Curso y por qué, a lo que la I1 contestó que el plan le parecía adecuado y que el problema no era el currículo sino el modo como los profesores impartían las clases. A la I2 no le pareció adecuado el plan de estudios porque afirmó que era muy teórico (había poca lectura y pocas prácticas), lo que acaba por revelar que en realidad no estaba de acuerdo con la manera como se concretaba el plan. A la I3 tampoco le parecía adecuado el currículo pero no manifestó la razón.

Preguntadas sobre si creían que su conocimiento anterior sobre otras literaturas (*cearense*, brasileña, portuguesa, otras) les había ayudado a la hora de leer las literaturas hispánicas, todas afirmaron que sí. La I1 dijo que sí porque: siempre hay tópicos universales en la Literatura; ya estás familiarizado con el mundo complejo de la ficción; y porque comparas y enriqueces tu vocabulario. La I2 mencionó que el conocimiento de otras literaturas facilita el momento de la interpretación de textos y que te acostumbras a una lectura “más rápida y eficiente”. I3 cree que hay contenidos que son parecidos y que la práctica anterior de la lectura facilita la comprensión de contenidos nuevos. Con relación a la posibilidad de que el conocimiento anterior sobre otras literaturas también ayudara a estudiar las literaturas hispánicas, I1 y I2 contestaron que sí creían en ella y presentaron básicamente las mismas razones que en el apartado anterior, añadiéndoles solamente el hecho de que los géneros y las épocas literarias son muy parecidos. La I3 no contestó a la pregunta.

En el apartado 5d les preguntamos sobre qué contenido había sido enseñado en las asignaturas de literatura en lengua española cuando hacían su formación literaria en la Universidad. A semejanza de las encuestas anteriores, les ofrecimos las siguientes opciones: Teoría literaria, Períodos o escuelas literarias, Géneros literarios, Vida y obras de autores, Resúmenes de obras, Didáctica de la literatura, Análisis literario, Relación lengua/literatura/cultura, Lectura y análisis de obras, Escritura creativa, Otros. Vemos los resultados de lo que contestaron las tres informantes a continuación, en la Figura 66:

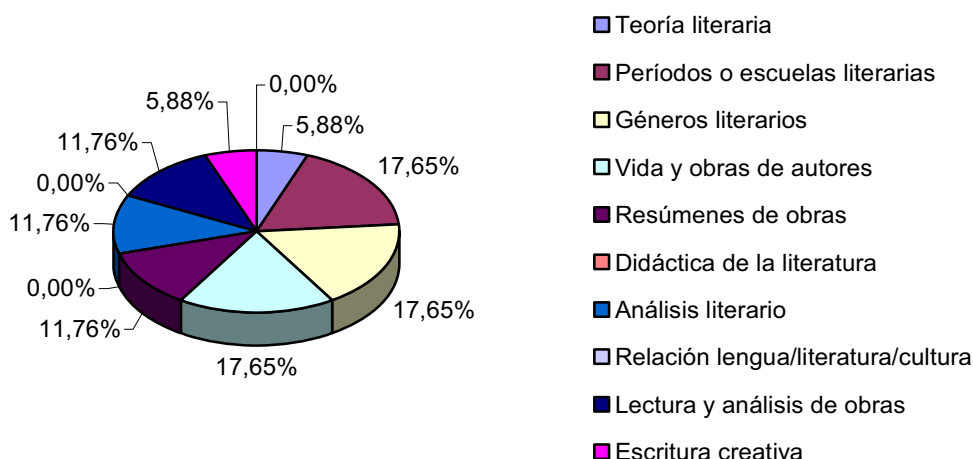


Figura 66: Lo que los alumnos dicen que les enseñaron en las asignaturas de literatura (E4)

Los contenidos o actividades más votados, empatados con 17,65%, fueron el estudio de: Períodos o escuelas literarias, Géneros literarios y Vida y obras de autores. Según nuestro entendimiento eso revela una orientación marcadamente historicista en el tratamiento didáctico de la literatura. Empatados en segundo puesto con 11,76% vienen: los resúmenes de obras, el análisis literario y la lectura y análisis de obras. Esos resultados mejoran un poco el panorama, ya que introducen una perspectiva más “práctica” para los estudios literarios, lo que estaría reforzado por un tercer puesto en que aparece la escritura creativa. Sin embargo, como esa actividad fue mencionada una única vez (por la I2) entre todas las encuestas analizadas hasta ahora, preferimos no considerarla como una actividad común, sino como una experiencia puntual que puede haber tenido la informante.

En el apartado siguiente, el 5e, ofreciéndoles las mismas opciones de contenidos (y de actividades que podrían haber hecho) quisimos saber qué realmente sentían que habían aprendido. Podemos observar las respuestas en la Figura 65:

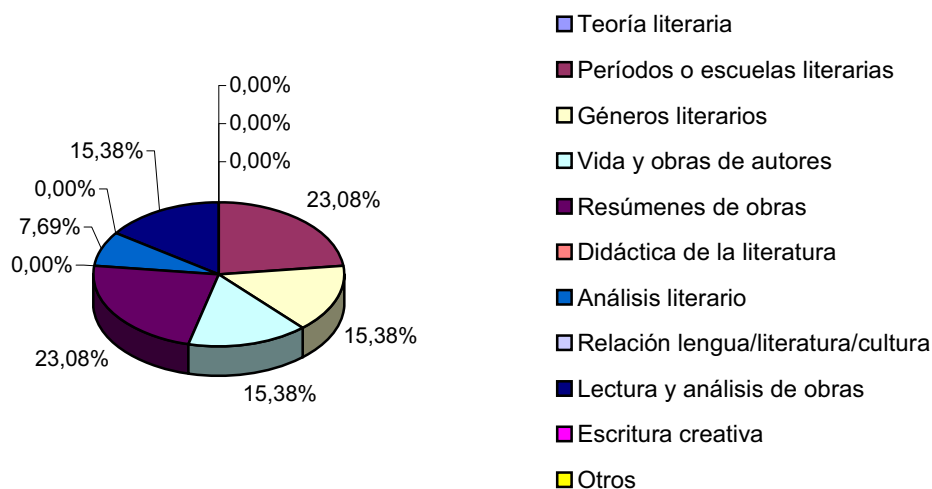


Figura 67: Lo que los alumnos dicen que aprendieron en las asignaturas de literatura (E4)

Empatados en el primer puesto, con un 23,08%, vienen presentados como los contenidos efectivamente aprendidos por las informantes: los períodos o escuelas literarias, y los resúmenes de obras. El primero refuerza el cariz historicista de la enseñanza de la literatura a que tuvieron acceso las informantes, y el segundo remite a la exigüidad del tiempo concedido a la lectura de obras completas (por los motivos que sean) lo que lleva a la necesidad de la utilización de resúmenes. En segundo, con un 15,38% cada uno, aparecen: los géneros literarios, vida y obras de autores y la lectura y análisis de obras. De no ser por el último elemento podríamos creer que la enseñanza de la literatura que recibieron fue sobre todo pasiva y con énfasis en conocimientos enciclopédicos.

Después les preguntamos, en el apartado 5f, si creían que el contenido presentado en las asignaturas era el más adecuado para la enseñanza de la literatura y por qué. La I1 y la I3 dijeron que No. Nos parece adecuado señalar las propias palabras de la informantes. La Informante 1 declaró: “Es insuficiente. No nos hacen sentir la literatura y disfrutarla. No hacemos nunca una reseña literaria, en resumen, leemos muy poco, que es lo peor”. La

Informante 3 dijo simplemente: “no fue suficiente”. La I2 afirmó que SÍ el contenido era el adecuado, pero llamó la atención para el hecho de que “deberían exigir más lecturas de obras clásicas, tanto españolas como hispanoamericanas”. A nosotros nos parece muy significativo que las encuestas de informantes que ya habían concluido su formación literaria hayan sido tan negativas con relación a esa pregunta (recordamos que en la encuesta anterior un 71,40% contestó que el contenido NO le parecía adecuado). Creemos que ello revela cierto grado de “decepción” tras la conclusión de sus estudios literarios en lengua española.

En el ítem 5g, quisimos saber qué les hubiera gustado estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española, a lo que la I1 contestó que le hubiera gustado practicar el análisis y la crítica literaria, ver más literatura contemporánea y aprender a relacionar la literatura con la historia y la cultura de la época correspondiente. La I2 reforzó la necesidad de tener más contacto con la literatura contemporánea y a la I3 le hubiera gustado aprender a interpretar mejor los textos literarios. La falta de lectura de la literatura contemporánea ya había sido mencionada en la encuesta anterior.

El apartado 5h preguntaba sobre la adecuación para la enseñanza de la literatura de la metodología utilizada en las asignaturas, y pedía que señalaran sus puntos positivos y negativos. Las informantes 1 y 3 declararon que la metodología no era la más adecuada, y la I2 no contestó a la pregunta. Sólo la I1 presentó los puntos positivos y negativos. Como positivos, señaló la realización de trabajos en grupo sobre determinada obra y de debates sobre aspectos de obras y autores ya leídos. Como puntos negativos presentó el hecho de que los alumnos, al final, sabían más sobre los autores que sobre sus obras, la falta de organización del tiempo para presentar los contenidos (ya que se perdían muchos días en un solo asunto) y la carencia de profundidad en los análisis literarios.

En el ítem 5i les preguntamos qué tipo de material habían utilizado los profesores para la enseñanza de la literatura. Las tres informantes mencionaron las fotocopias como material más utilizado. También citaron: libros, pizarra, grabadora y vídeo. La pregunta del ítem 5k trataba sobre si creían que ese material, utilizado por los profesores, era el más adecuado para la enseñanza de la literatura. La I1 afirmó que SÍ porque le parecía que para la realidad del Curso no se podía hacer mucho más. La I2 también dijo que SÍ, pero matizó que podría haber algo más innovador. La I3 dijo que NO, pues le parecía que debería ser más amplio.

En el punto 5j quisimos saber si habían encontrado el material necesario para sus estudios en la biblioteca del centro, a lo que todas contestaron que NO si lo que se buscaba era material sobre la lengua y la literatura españolas. Afirmaron que había libros de literatura portuguesa y brasileña, pero de español casi nada y que, además, el material encontrado no era actualizado y era insuficiente para todos los alumnos. Curioso lo que dijo la I2: “(la biblioteca) todavía es muy pobre en libros de español. Creo que no les interesa mucho que el alumno profundice los temas”.

Enseguida les preguntamos, en el punto 5l, qué tipo de actividades en las clases de literatura más les habían gustado y el porqué. Las tres informantes mencionaron la lectura y el análisis de obras y su presentación por los alumnos, porque además del trabajo individual que se realiza, el grupo puede conocer varias obras. La I1 también citó el estudio sobre las épocas históricas y los exámenes con preguntas sobre las obras, porque creía que así se aprendía mucho. La I2 mencionó los debates sobre un determinado tema de una obra leída pues, según ella, “dan al alumno oportunidad de expresarse en castellano y además de aprender más sobre lo que ha leído”.

La pregunta siguiente, del apartado 5m, era justamente sobre lo contrario: qué tipo de actividades les habían gustado menos. Las informantes 1 y 2 señalaron las clases en que se leía un texto teórico o sobre la vida y la obra de un autor y después se lo discutía. Según ellas, eran clases muy aburridas. La I3 mencionó el análisis de poemas, porque para ella era muy difícil.

La cuestión 5n, tal como en las Encuestas 2 y 3, era sobre su grado de preparación para diversas situaciones que tienen que afrontar los graduados en su ejercicio profesional. El único cambio fue que sustituimos el ítem **hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura**, por el ítem **escribir un artículo o trabajo para congreso sobre un tema de literatura**, más coherente con la actuación de quien está vinculado al mundo académico, pero fuera de la Universidad. Las opciones de respuestas siguieron siendo: “Muy preparado”, “Preparado”, “No estoy seguro”, “Poco preparado” y “Nada preparado”. Podemos ver todos los resultados en la Tabla 18:

Tabla 18: Nivel de preparación de los egresos para diversas competencias profesionales relacionadas a la literatura (E4)

	Leer y comprender	Leer e interpretar	Establecer relación	Escribir artículo o trabajo	Impartir clases	Aplicar a la enseñanza	Presentarse a oposiciones
Muy preparado	0	1	0	0	0	0	0
Preparado	1	0	0	0	0	0	0
No estoy seguro	1	0	0	0	1	1	0
Poco preparado	1	2	3	2	1	1	2
Nada preparado	0	0	0	1	1	1	1

Les preguntamos a las informantes si se sentían preparadas, en contenido y metodología, para distintas actividades que presentamos a continuación: La primera pregunta

era si estaban preparadas para **leer y comprender un texto literario**, para lo que la I1 se sentía preparada, la I2 poco preparada y la I3 no estaba segura; Sobre la capacidad de **leer e interpretar un texto literario**, la I1 se creía muy preparada, y las informantes 2 y 3 se declararon poco preparadas para ello; En cuanto a la capacidad de **establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)** las tres se declararon poco preparadas; Con relación a la competencia para **escribir un artículo o trabajo para congreso sobre un tema de literatura**, la I1 se reconoció nada preparada, mientras que I2 e I3 dijeron estar poco preparadas para tal actividad; Sobre la capacidad para **impartir clases de literatura**, la I1 se creyó nada preparada, la I2 dijo estar poco preparada, y la I3 no estaba segura de ello; Con relación a la habilidad para **aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera**, se repitieron las respuestas de la habilidad anterior; Sobre la capacidad para **presentarse a oposiciones con temas de literatura**, la I1 se declaró nada preparada, mientras que las informantes 2 y 3 se creyeron poco preparadas para afrontarlo.

Llama la atención que esas antiguas alumnas, ahora profesionales, se sintieran tan poco preparadas para las actividades básicas de la actuación de un graduado en Letras (Portugués/Español), resultado que se asemeja, aunque en versión menos positiva, con el obtenido en la encuesta anterior, con alumnos que ya habían concluido su formación literaria en la Universidad. Creemos que ello debe constituir para nosotros, formadores de esos futuros profesores, grave material para reflexión sobre la formación que la Universidad les está proporcionando a esos alumnos.

En el punto 5o, les preguntamos a las informantes si, en aquel entonces, se dedicaban a alguna actividad profesional relacionada con el área de Filología Hispánica, a lo que las tres contestaron que SÍ. Las informantes 1 y 2 hacían doctorado en España, ambas con

trabajos comparativos entre las lenguas portuguesa y española. La I3 enseñaba español como lengua extranjera en los niveles elemental e intermedio.

En el apartado 5p les preguntamos si la formación literaria que habían recibido en la carrera les servía en sus actividades actuales. Dos contestaron que NO, una (I1) porque los contenidos fueron insuficientes, otra (la profesora, I3) porque no estaba segura cuanto al contenido y a la metodología que debería utilizar en su ejercicio profesional. La I2 contestó que SÍ, pero creía que su aprendizaje se había dado a través de su propio esfuerzo, por su propio interés en buscar más.

El punto 5q trataba sobre qué creían que había faltado a formación literaria que habían recibido en la carrera para que fuera más eficaz. La I1 afirmó que faltó aprender cómo hacer análisis literario y haber leído más obras. La I2 mencionó la falta de incentivo de los profesores para la lectura y la falta de los propios alumnos de una búsqueda personal para aprender más sobre la lengua española. La I3 no contestó a la pregunta.

El punto 5r fue contestado solamente por la I3, ya que tenía como condición *sine qua non* que lo contestara quien trabajaba impartiendo clases de español como lengua extranjera o similar. La profesora mencionó que los manuales de E/LE que solía utilizar en su trabajo eran *Ven y Español Sin Fronteras*. El punto siguiente (5s) preguntaba si los manuales que las informantes conocían utilizaban suficientes textos literarios para actividades didácticas. La I2 no contestó a la pregunta, y las informantes 1 y 3 dijeron que NO. La I1 mencionó que los manuales que conocía trabajaban “más gramática y diálogos comunicativos”. Las informantes 1 y 2, que no eran profesoras, no contestaron a los puntos 5t, 5u y 5v, sobre la utilización de materiales literarios en la clase de E/LE. La informante 3 contestó solamente al punto 5t, que

preguntaba si solía utilizar textos literarios en su clase de español lengua extranjera, a lo que contestó que SÍ, pero muy poco. Dijo que los utilizaba “para entrenar la comprensión textual del alumno y para que conozca las obras literarias”.

En la cuestión número seis, les pedimos que hicieran comentarios y sugerencias para mejorar el enfoque y metodología de las asignaturas de literatura en lengua española. La informante 1 sugirió: trabajos en grupo con distintas obras literarias; análisis y crítica literaria; más literatura contemporánea. La informante 2 mandó el siguiente mensaje a los profesores: “sugiero a los profesores de las asignaturas de literatura española que busquen hacer las clases más dinámicas, procuren métodos más modernos y eficaces para que el alumno despierte el interés por la lectura”. Mencionó asimismo la necesidad de más materiales audiovisuales y sugirió la escenificación de determinadas obras para la asignatura de teatro español. La informante 3 dijo solamente: “que las clases tengan contenidos interesantes”.

Creemos que el conjunto de las cuatro encuestas que acabamos de analizar supone un contenido muy interesante y fundamental a la hora de diseñar las asignaturas de literatura española e hispanoamericana. Nos ofrecieron elementos sobre las creencias de los alumnos y egresos que debemos llevar en consideración en nuestras reflexiones sobre nuestra práctica en el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad y en el planeamiento de las próximas asignaturas. En los apartados siguientes vemos qué piensan sobre ello los profesores de literatura española del Curso de Letras en el momento de la investigación.

4.2.2. Entrevista - Profesora fundadora del actual modelo de asignaturas divididas por géneros

En este apartado nos interesaba saber qué pensaba sobre la enseñanza de la literatura en la Universidad la profesora que había inaugurado las asignaturas divididas por géneros. Entrevistamos a la profesora Elzenir Colares a finales del 2001⁵³, en una de nuestras visitas a Fortaleza y a la Universidad, durante el programa de doctorado.

Inicialmente le preguntamos cómo se dio la división de las asignaturas en el modelo vigente, a lo que la profesora contestó⁵⁴: “Colocamos como en un *test*, es decir, para hacer una experiencia y ver que pasará, cuál será o resultado. Entonces las dividí así: En un semestre, daríamos una asignatura que sería una historia de la Literatura que abre el abanico, es decir, el alumno se ubica, ¿verdad? Tiene la posibilidad de ver una Panorámica Literaria y después es cuando sigue a las otras tres asignaturas, relativas a los tres géneros, empezando por la Poesía, que fue el primero (con la Literatura Española I), después la Prosa (con la Literatura Española II) y, finalmente, el Teatro (en la Literatura Española III) porque esa asignatura ya une un poco de las dos cosas...”.

La profesora siguió narrando cómo se había dado el cambio en las asignaturas: “Y de ahí empezamos... porque haciendo esa programación, abriendo este abanico con la Historia de la Literatura Española, damos una visión general, para llamar la atención de los alumnos y para que conocieran lo que hubo, históricamente, políticamente, aquellas cosas y después, partimos para el estudio de cada género, para ver el conocimiento más profundizado de cada uno”.

⁵³ Fue una entrevista grabada y con preguntas más o menos abiertas sobre su experiencia en la enseñanza de la literatura en la Universidad.

⁵⁴ En los apéndices mantuvimos la entrevista en la lengua original (portugués), pero traducimos los fragmentos que utilizamos en ese apartado.

A continuación, explica como se resolvió la falta de un espacio específico para el estudio de la Literatura Hispanoamericana⁵⁵: “entonces surgió el problema de cómo encajar la Literatura Hispanoamericana, es decir, yo siempre discutía porque si ni siquiera había tiempo para la Literatura Española, que es tan amplia, ¿verdad? ¿Qué íbamos a hacer? ¿Cómo lo haríamos? Entonces hacía lo siguiente: terminaba la parte de Literatura Española, corría un poquito en los momentos menos interesantes, y dejaba un poquito al final del semestre para abordar la Literatura Hispanoamericana, pero era una cosa así *de paso*, solamente para no decirse que no lo habíamos tratado”.

Luego nos cuenta la nueva solución que una de las profesoras sugirió para el mismo problema de la falta de tiempo para la Literatura Hispanoamericana: “De ahí que ella sugirió que empezáramos a hacer, de una forma no oficial, y sin que nadie supiera que había cambiado de nombre, la sustitución del contenido, ocupando el tiempo de la Historia de la Literatura con la Literatura Hispanoamericana. Entonces hicimos lo siguiente, cada profesor se encargó de, en su semestre, es decir, en la Poesía, en la Prosa o en el Teatro, de presentar obligatoriamente la parte inicial, la parte histórica de esa literatura, de ese género, ¿verdad? Y todos se comprometieron, no sé si en realidad eso ocurrió, cuando vayamos a evaluarlo sabremos si funcionó, pero tengo la impresión de que esa historia puede haber traído buenos frutos”. Nos gustaría mencionar que ese tipo de ajuste muchas veces es necesario cuando el plan de estudios no responde a las necesidades formativas de los alumnos. De todas formas, en el nuevo plan de estudios, actualmente en fase de implantación, se introdujo una asignatura específica para la Literatura Hispanoamericana.

⁵⁵ En el currículo antiguo, que se está sustituyendo por el nuevo plan de estudios no había una asignatura específica para la Literatura Hispanoamericana.

Sobre la dificultad de los alumnos a la hora de afrontar el estudio de las técnicas de análisis de los poemas, afirma que buscó maneras de volver esa actividad más llevadera: “Esa parte es la más antipática, pero encontré una solución, no exactamente una solución, pero un abordaje más interesante... como tampoco sé vivir sin la música, fue una forma de gran motivación para ello, introduciendo la música. También utilizo el confronto con el portugués, con sus mejores poetas”. Recordamos que, muchas veces, en las encuestas de los alumnos, el análisis de poemas fue mencionado como una de las actividades que menos les gustaban, precisamente por su alto grado de dificultad.

Siguió hablando de nuevos componentes que introdujo para la motivación de las clases: “Para motivar las didácticas debemos introducir otros aspectos. La cuestión de la música... la cultura, que abrió mucho más (los horizontes), porque enriqueció más. Primero fue sólo la música, ahora con algo más, la pintura, con el estilo arquitectónico, cosas así para mejorar las clases. La otra cuestión en realidad es una preocupación, es una obligación en la asignatura de Literatura, es decir, lo que debería haber en la asignatura es el momento de la práctica”. Constatamos, en los testimonios de los alumnos, que la parte práctica es una de las principales carencias del curso.

Sobre la metodología que utiliza en las asignaturas de literatura, la profesora hizo hincapié en un tipo de actividad que le parece muy productiva: los seminarios. Según ella son una gran oportunidad para implementar la parte práctica en los estudios literarios, y así nos lo contó: “Ellos empiezan con la parte práctica, hacemos un sorteo, cada uno presenta el tema que sacó, entonces les facilito lo que necesitan, material para leer, indico, enseño, con un plan de clase que ya obedece a esa cuestión de la metodología y, después de esa parte práctica, en una clase siguiente, hacemos un debate en el que cada uno se prepara para ver se fue

comprendido (por los compañeros) aquello que ese alumno-profesor presentó. Si hay cualquier duda, entonces les indico la fuente, es decir, perfecciono el trabajo.”

Sobre su metodología para la evaluación de los conocimientos literarios en las asignaturas que imparte, la profesora señaló: “Después tenemos un momento en que ellos hacen el examen, ya que ya está impartido poco más de 50% del contenido, avanzo un poco porque los que aprobaron aun sin examen final, es interesante que vean más contenido, ya sin preocuparse por la media de las notas, y después tenemos una clase pública, que también vale por una nota general y el trabajo particular de cada uno, porque ellos presentan de forma oral y escrita. Y hay otra evaluación que es la del trabajo sobre el Hispanoamericanismo por la que también estoy dando nota. La última evaluación del semestre es ese trabajo en el que cada uno prepara un autor, una época, todo ello, y trae poesía para leer y analizar, además de intentar traer algún autor brasileño que tenga la misma relación con ese poema.” Algunas veces los alumnos, conforme podemos ver en apartados anteriores, sugirieron que se cambiara la forma de evaluación, pero no mencionaron específicamente esas de las que habla la profesora, sino de una manera general con relación a las asignaturas de literatura.

También le preguntamos que cambiaría en el plan de estudios del Curso, sobre todo con relación a las asignaturas de literatura española, ya que en aquel entonces estábamos en plena fase de discusión del nuevo Proyecto Pedagógico del Curso de Letras, a lo que la profesora contestó: “... mantendría esa parte que existía antes, la Historia de la Literatura, ese tratamiento panorámico, creo interesante porque el alumno se va familiarizando con los nombres, tiene una noción general (...) y si hay espacio para un semestre más, creo que debería haber otra asignatura que sería el confronto de esa literatura con las artes (...) dejaría un semestre para la Historia de la literatura y esas tres asignaturas divididas por género las dejaría

así, porque ya habrá un panorama general, pero abriría para la Literatura Hispanoamericana, por lo menos dos semestres.” La profesora refleja, en esa respuesta, la preocupación demostrada por muchos estudiantes en cuanto a la necesidad de más espacio para la Literatura Hispanoamericana.⁵⁶

Quisimos saber si la profesora creía que el alumno formado por el curso estaría debidamente preparado para insertar textos literarios en su práctica de E/LE, a lo que contestó: “creo que por lo menos él tiene para dar mucho más de lo que se hacía antes, pues antes ellos no tenían ni una noción de lo que es eso, hoy en la clase ellos saben, por ejemplo, la partición silábica (de versos), esa cuestión de la metrificaci3n o de forma y fondo, por lo menos (saben) como llegar all3, el camino.” Estamos de acuerdo en que la Universidad proporciona muchos conocimientos literarios, pero en este caso, los mencionados por la entrevistada se refieren 3nicamente a contenidos que tratan la literatura como objeto de estudio y no como recurso o herramienta para la ense1anza.

Tambi3n tratamos la cuesti3n de la utilizaci3n del texto literario fuera de la Universidad, en los cursos de espa1ol lengua extranjera, y le preguntamos si cre3a que este tipo de texto era muy dif3cil, y que s3lo se pod3a utilizarlo en los 3ltimos semestres, a lo que contest3 que no: “Creo que no, porque lo pusimos cuando vine para aqu3, yo estaba coordinando esa parte de espa1ol del N3cleo⁵⁷ y all3 hice ese cambio tambi3n, all3 colocamos Literatura a partir del cuarto semestre, porque los semestres I, II, III, son equivalentes a lengua, conocimiento de la lengua, la formaci3n (I y II) y la sistematizaci3n (III), de ah3 que habiendo sistematizado la lengua, ¿por que no partir para el texto literario? Empezar a ver esas

⁵⁶ M3s adelante comentamos como est3n dise1adas actualmente las asignaturas de literatura espa1ola e hispanoamericana en el nuevo Proyecto Pedag3gico.

⁵⁷ N3cleo de Lenguas, el centro de idiomas de la Universidade Estadual do Cear3, en el que parte de los alumnos de Letras (lengua extranjera) hace sus pr3cticas de ense1anza.

cosas... Así como hay en la lengua textos más fáciles y textos más difíciles, tienes los libritos, los Lazarillos...que contemplan perfectamente esa necesidad. Las fábulas, los cuentos son cosas muy ricas y que el alumno ya lee en portugués cuando es niño.” La opinión de la profesora coincide con la planteada en ese estudio, de que el texto literario puede y debe habitar el universo de E/LE.

A continuación la profesora reflexiona sobre los problemas de la falta de lectura de los alumnos, comenta que tuvo en la infancia una buena formación lectora en el seno de la familia y afirma que “tiene que haber una forma de encaminar ese alumno para la lectura, obligarlo, ya que él también tiene, por ejemplo, tantas obras, textos, que puede leer dentro de aquel período, por lo menos para hojear y echar un vistazo y un libro para leer bien...” Sabemos que el problema de la formación del hábito lector es muy complejo y entendemos, a pesar de la fuerza negativa de la palabra, lo que la profesora quiere decir con “obligarlo”, ya que muchas veces el camino de las notas es malo pero útil para que acabe descubriendo que le gusta leer y para que lo siga haciendo por gusto. De todas formas, antes que obligarlo directamente, creemos que se trata de buscar mecanismos de seducción.

Al final le preguntamos cuál la principal dificultad con relación a los alumnos de las asignaturas de literatura: “el dominio de la lengua, que ellos no tienen. La falta de lectura, con relación al texto y la falta de dominio del idioma, lo que dificulta una clase práctica, incluso para entender, pues es necesario tener un conocimiento muy bueno de vocabulario, de sintaxis... ¿cómo se van a profesionalizar? Es decir, pasar por alto esas asignaturas, ya que la literatura es una asignatura en la que ya tienes que dominar perfectamente el español.” Esa una reclamación recurrente entre los profesores de las asignaturas de literatura.

Creemos que es muy interesante ver una misma cuestión desde variados puntos de vista. En el caso específico que estamos investigando, muchas veces, incluso en nuestra propia práctica, nos dimos cuenta de que las creencias que tenemos los profesores sobre nuestra actuación no siempre corresponde a como perciben los alumnos el producto final de nuestra planeamiento. Tal constatación nos sirve para reforzar la importancia de la investigación-acción como orientación más adecuada para dar cuenta de todas (o de la mayor parte de) las variables de un mismo problema de investigación, a fin de hacer diagnósticos lo más aproximados posible a la realidad y de buscar las soluciones que más se adapten al diagnóstico conseguido.

Veamos a continuación las creencias de las demás profesoras de literatura del curso de español sobre la competencia literaria y sobre su práctica en el tratamiento didáctico de la literatura.

4.2.3. Encuesta 5 - Profesoras de Literatura Española e Hispanoamericana de la Universidad

La encuesta que presentamos en este momento nació de la necesidad que sentimos de oír los demás profesores de literatura⁵⁸. Teniendo en cuenta que la investigadora también pertenece a ese grupo, nos pareció adecuado que contestáramos a la encuesta tal como lo explicamos en la descripción de los instrumentos de investigación. Contestaron a la encuesta dos profesoras, además de la investigadora. Para mantener la confidencialidad de las informantes, las clasificamos así: I1, I2 e I3. La investigadora corresponde a la Informante 3.

⁵⁸ Esa encuesta fue contestada por las profesoras en la fase final de esa investigación, coincidiendo con la fase final de escritura de la tesis y los datos obtenidos a través de ella reflejan mucho más el momento actual que el momento en que los estudiantes contestaron a sus respectivas encuestas.

Las cuestiones son una adaptación y fueron sacadas de *La educación literaria*; bases para la formación de la competencia lecto-literaria. (Mendoza, 2004: 212-213), una de las obras fundamentales para ese estudio. La primera cuestión estaba dividida en once apartados, de los cuales los ocho primeros eran preguntas objetivas que ofrecían las opciones: **Sí, No** y **No estoy seguro**. Las cuestiones de nueve a once exigían respuestas subjetivas.

Al analizar las respuestas, sentimos la deficiencia del instrumento, ya que nos hubiera gustado saber las razones de algunas respuestas de las informantes. Creemos que debería haber en la Universidad un foro permanente⁵⁹ de discusión de esas y otras cuestiones relativas al tratamiento didáctico de la literatura. Así que los comentarios que hacemos reflejan únicamente las razones de nuestras propias respuestas, y tratan de sugerir nuestra interpretación sobre las demás.

En el primer apartado, el 1.1., les preguntamos si ya habían reflexionado sobre la conveniencia de recurrir a un planteamiento metodológico que priorice la personal actividad de interpretación de cada lector. Las dos informantes contestaron que **SÍ**, opiniones que coincidieron con la de la investigadora y que revelan preocupación por buscar nuevos caminos para la literatura en la Universidad, de lo que este trabajo es prueba cabal.

En el punto siguiente, el 1.2, la pregunta era sobre si, en sus respectivas prácticas de aula, consideraban las aportaciones valorativas de sus alumnos como lectores en la interpretación de los textos, en lo que otra vez las tres opiniones fueron iguales. Tal respuesta también revela un avance en la concepción de que debemos atender a la recepción y a la participación de los alumnos.

⁵⁹ Esperamos, con ese trabajo de investigación y con nuestra práctica académica, contribuir para que ello se de.

En 1.3, les preguntamos si en sus respectivas clases actuaban como un crítico que se dirigía a sus alumnos como lectores ideales, a lo que las tres informantes contestaron que NO. Notamos que esa respuesta determina que las tres informantes ajustan sus clases al nivel de los lectores que tienen presentes. Sin embargo, nosotros creemos que, siempre que posible, se deben mostrar a los alumnos posibilidades de interpretación y de acceso al texto literario que van más allá de lo que se exige de ellos en aquel momento, para que vayan vislumbrando los diversos matices que ofrecen los textos literarios.

El punto 1.4 inquiría si las informantes, durante la realización de las actividades, consideraban que se dirigían a un archilector potencial, es decir, a un lector ideal colectivo que como tal no existe en el aula. Otra vez las tres coincidieron en la elección del NO. Esa pregunta está muy relacionada con la anterior y revela la predisposición de las profesoras para tratar a los lectores de acuerdo con su nivel de competencia literaria. Otra vez llamamos la atención para el hecho de que debemos por lo menos irles introduciendo el concepto de “archilector” o “lector competente” aunque no exijamos de ellos que ya lo sean.

En el apartado 1.5, quisimos saber si ya habían observado si las interpretaciones de los textos leídos/comentados en el aula que ellas presentaban o exponían en clase resultaban ser distintas a las que los alumnos mismos atribuirían al texto, a lo que las tres contestaron que SÍ lo habían observado. Está claro que el nivel de competencia literaria y lectora del profesor, sus estudios críticos sobre las obras estudiadas en la clase, y sus conocimientos sobre las “herramientas” del análisis literario, determinarán alguna diferencia con la interpretación del alumno, que no por todo ello, claro está para nosotros, será menos válida que la del profesor, si corresponde a las potencialidades del texto en cuestión.

El punto 1.6 averiguaba si las informantes fijaban o imponían la interpretación de la lectura literaria en sus clases, a lo que las informantes 1 y 3 contestaron que NO, mientras que la I2 marcó el SÍ. Ignoramos si la informante 2 piensa así, pero creemos que el hecho de fijar la interpretación corresponde a una visión del profesor como “el que sabe y por lo tanto lo enseña” y la del alumno como “el que sólo aprende”.

El ítem 1.7 preguntaba si las informantes creían que las intervenciones del profesor pueden alejar a los alumnos-lectores del disfrute personal de la literatura. Aquí la I1 eligió el NO, mientras que la I2 y la I3 eligieron el SÍ. No sabemos el porqué de la elección de la I1 pero, en nuestro caso, sí creemos que determinadas posturas inhibitorias de la creatividad del alumno y también la imposición de determinadas rutas de lectura pueden llevar al alumno-lector al desánimo o a la creencia de que sus aportaciones son, como mínimo, inútiles.

El punto 1.8 preguntaba si las profesoras fomentaban la creatividad interpretativa que es causa del disfrute literario, a lo que la I1 y la I3 contestaron que SÍ la fomentaban, mientras la I2 dijo que NO. La respuesta de la I2 a esa cuestión corresponde a lo que afirmaba en el apartado 1.6 y es coherente con ello. Si se fija una determinada interpretación está claro que no se fomentará la creatividad interpretativa del alumno, pero ignoramos si eso es una opción metodológica consciente o simplemente una excesiva adecuación a los manuales o a las interpretaciones prefijadas.

El apartado 1.9 exigía una respuesta discursiva y preguntaba en qué aspectos consideraban adecuados o inadecuados los recursos y procedimientos que habitualmente se usan en la didáctica de la literatura. La informante 1 contestó lo siguiente: “Una vez que la proposición dice ‘habitualmente se usan’ entiendo que la pregunta se refiere a los demás. En

ese caso, considero lo que falta en la Didáctica de la Literatura, por lo general. Raramente se busca motivar al alumno para buscar informaciones intertextuales o extratextuales, de manera que la lectura queda empobrecida. Tampoco se da atención a una aproximación entre las Artes, es decir, al diálogo entre la Literatura, la Música, la Pintura, la Escultura y el Cine”. La informante 2 señaló como inadecuados los recursos “multimedia, por no ser la realidad de muchas de nuestras instituciones” y como adecuados: “los textos, retroproyector, pues pienso que aproximan la relación obra-lector”. Nuestra opinión fue la siguiente: “Creemos que por lo general, en las asignaturas de literatura, hay demasiadas clases expositivas sobre la vida y la obra de un autor, hay poca lectura y análisis crítico de las obras estudiadas, y se utilizan pocos recursos audiovisuales y apenas algún recurso multimedia. En cuanto al enfoque, carece de conexiones intertextuales y de diálogo con otros lenguajes del Arte”. Vemos que nuestras opiniones sobre el tratamiento didáctico de la literatura coinciden más con las de la informante 1. Vemos, en lo declarado por la I2 cierto grado de conformidad con lo establecido, conformidad motivada, seguramente, por las pésimas condiciones de trabajo ofrecidas por la Universidad.

En el apartado 1.10 se les pedía que indicaran los problemas que habían detectado en la enseñanza de la literatura. La informante I señaló como problema principal el hecho de que “el alumno brasileño llega a la Universidad con poca lectura en Literatura y sin ninguna estrategia lectora”. A la informante 2 le pareció que los problemas eran: “Desconocimiento de literatura; falta de lectura; falta de conocimiento de la lengua y vocabulario; desinterés por la lectura”. Nuestras observaciones sobre las dificultades están distribuidas por todo el trabajo, pero resumimos señalando lo que hemos observado a través de las aportaciones de los alumnos y de nuestras propias experiencias como alumna del curso: “Poca motivación para el disfrute del texto literario; Poco tiempo para el contenido; Clases muy aburridas y centradas en

el profesor; Poco fomento a la lectura dentro y fuera del aula; Poca aplicación práctica de los conocimientos adquiridos”. Podemos observar que las tres profesoras coincidieron en señalar la falta de lectura como uno de los puntos clave de las dificultades a la hora de enseñar a apreciar la literatura.

En el punto 1.11, lo que se pedía era que, según su opinión o experiencia, enumeraran las carencias que un alumno medio tiene para comprender un texto o una obra. La informante 1 llamó la atención para lo siguiente: “En primer lugar, es común que sienta temor al emitir una opinión porque fue acostumbrado al “magíster dixit”. En segundo, puede que se atemorice con la opinión de sus compañeros porque son pocos los profesores que suelen crear un ambiente favorable, armónico y abierto necesario a la recepción de la Literatura. También es común que el alumno no conozca los elementos que caracterizan determinado género literario, hecho que les dificulta el contacto con la obra desde su inicio”. La informante 2 señaló los siguientes puntos: “Falta de lectura; Falta de conocimiento de la lengua; Falta de atención en la lectura; Dificultad de interpretación”. Nuestra opinión sobre el tema, en resumidas cuentas, fue la siguiente: “Los alumnos llegan a las asignaturas de literatura con un bajo nivel de competencia lingüística, junto al hecho de que, a lo largo de toda su vida escolar no han desarrollado su competencia lectora, razón por la que llegan con muy pocas lecturas anteriores y no suelen leer. Además de ello se percibe que tampoco han desarrollado su intertexto lector, detienen entonces poco conocimiento cultural y demuestran dificultad para establecer relaciones entre textos diversos (y entre los textos literarios y los textos del arte en general)”. Otra vez, creemos que las opiniones coinciden en el bajo nivel de desarrollo de la competencia literaria de nuestros alumnos.

La cuestión número dos también estaba dividida en once apartados, todos con respuestas objetivas y con las siguientes opciones: **Muy de acuerdo**, **De acuerdo**, **No estoy seguro**, **En desacuerdo** y **Muy en desacuerdo**. Las informantes tenían que informar su grado de acuerdo con las informaciones de cada apartado.

El apartado 2.1 les preguntaba si estaban de acuerdo en que la aproximación a las obras literarias requiere del dominio de las habilidades de recepción lectora. La informante 1 contestó “en desacuerdo”, la I2 afirmó estar “de acuerdo” y la I3 marcó “muy de acuerdo”. No podemos explicar porque la I1 marcó en desacuerdo, pero sí porque estamos muy de acuerdo con la asertiva: las habilidades de recepción lectora pueden ser inconscientes y aun el lector novel, que se acerca a determinado texto literario con el objeto único de disfrutar de él, pone en marcha sus propias estrategias de recepción lectora. Sin embargo, nos parece que la palabra “dominio” presente en la afirmación, puede haber sido la causa de la opción de la I1.

El punto 2.2 afirmaba que conviene seleccionar el tipo de producciones, según resulten adecuadas a las capacidades del receptor, para lo que se repitieron las respuestas del ítem anterior. Otra vez hemos de explicar nuestra opción: en un contexto educacional sí creemos que conviene ajustar el nivel del texto al nivel de competencia literaria del alumno, para no “asustarle” de entrada. Sin embargo, debemos irle proporcionando pequeñas dosis de textos más complejos y además irle preparando para vuelos más altos, conforme explicábamos en los apartados 1.3 y 1.4.

El ítem 2.3 traía la asertiva de que siempre hay que aproximar el nivel de competencia literaria a lo establecido en los estudios críticos, con la que la I1 declaró estar “muy en desacuerdo”, y la I2 e I3 declararon estar “en desacuerdo”. Aquí tienen las

informantes prácticamente la misma opinión. Los estudios críticos deben ser la fuente de la que bebe el profesor, pero no deben determinar el progreso de la competencia literaria de los alumnos en el contexto del aula.

El apartado 2.4 preguntaba si estaban de acuerdo con la asertiva de que en todos los casos hay que fomentar la actividad intuitiva del lector y/o su libertad interpretativa. Las informantes 1 y 3 eligieron “muy de acuerdo”, mientras la I2 marcó “en desacuerdo”. Otra vez vemos que las respuestas de las informantes 1 y 3 corresponden a lo que afirmaron anteriormente sobre la libertad de interpretación concedida a los alumnos, mientras que la respuesta de la I2 sigue el mismo raciocinio de sus opiniones anteriores sobre la interpretación.

El punto 2.5 preguntaba si es posible disfrutar, valorar, apreciar la literatura sin necesidad de conocimiento crítico, a lo que las informantes contestaron de la misma manera, la I1 y la I3 “muy de acuerdo” y la I2 “en desacuerdo”. Creemos que la posibilidad de disfrute del texto literario independe del grado de conocimiento “técnico” que tengamos, de ahí que un niño pueda disfrutar de los cuentos, pero muchas veces vea esa capacidad de disfrute “asesinada” al confrontarse con la enseñanza de la literatura que le dan en la escuela.

En el apartado 2.6 se afirmaba que el tipo de goce estético que se obtiene cuando se activan conocimientos metaliterarios o intertextuales es superior, con lo que la I1 y la I3 se revelaron “muy de acuerdo” y la I2 marcó “de acuerdo”. Aquí las tres informantes estuvieron de acuerdo en que los conocimientos metaliterarios e intertextuales aguzan el paladar del lector y convierten el acceso a los textos literarios en un momento de placer superior, como la alta gastronomía o la cata de un tinto primoroso.

El ítem 2.7 se decía que la diferencia entre leer y estudiar una obra literaria se debe a que son distintos fines de un proceso de formación literaria. Las informantes 1 y 3 marcaron “muy de acuerdo” y la informante 2, “de acuerdo”. Las tres profesoras coinciden en su creencia de que a pesar de tener objetivos distintos, las dos actividades constituyen peldaños necesarios en el proceso de desarrollo de la competencia literaria.

El punto 2.8 afirmaba que a medida que el alumno receptor dispone de más conocimientos y experiencia lectora, la diferencia entre las actividades de leer, analizar, comentar es menor. Las informantes 1 y 2 marcaron “de acuerdo” y la I3 “muy de acuerdo”. La progresiva adquisición de las “herramientas” y habilidades para el análisis crítico de un texto literario se van incorporando a las competencias literaria y lectora del alumno y van convirtiendo cada nueva lectura en un momento no sólo de “descubierta” sino también de “reconocimiento”.

En el apartado 2.9 se decía que la ampliación de la competencia lecto-literaria es el resultado de la propia participación en la experiencia del hecho literario. La informante 1 eligió “muy en desacuerdo”, la I2 “de acuerdo” y la I3 “muy de acuerdo”. Imaginamos que eligiendo esa opción lo que la I1 puede haber querido señalar es que el desarrollo de la competencia lecto-literaria no depende exclusivamente de la experiencia lectora. Si así fue, tenemos que concordar con ella. Sin embargo, aquí la explicación para nuestra opción “muy de acuerdo” sería la frase: “a leer se aprende leyendo”. Lo que no excluye, en nuestra opinión, el desarrollo de otras habilidades que la lectura por sí sola no nos puede proporcionar.

En el punto 2.10 se afirmaba que el profesor ha de intervenir y actuar en sus aportaciones como un crítico que media en la formación literaria de los alumnos, a lo que las

informantes 1 y 2 contestaron “de acuerdo”, mientras la I3 contestó “no estoy seguro”. Queremos explicar que nuestra opción viene dada por la palabra “crítico”, ya que no creemos que un crítico literario sería el más indicado para hacer esa mediación. Sin embargo, si el apartado dijera “el profesor ha de intervenir y actuar en sus aportaciones como un lector más experimentado que media en la formación literaria de los alumnos”, hubiéramos marcado la opción “muy de acuerdo”.

Finalmente, el punto 2.11 afirmaba que la competencia literaria se forma, desarrolla y completa en correlación con un determinado corpus de producciones literarias. La informante 1 marcó “de acuerdo”, mientras la I2 eligió “en desacuerdo” y la I3 “muy en desacuerdo”. Justificamos la opción “muy en desacuerdo” con nuestra creencia de que un determinado canon (sea escolar o universitario), por sí solo, no determina necesariamente el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos (en muchos casos incluso lo estorba). En todo caso, si la asertiva fuera “la competencia literaria se forma, desarrolla y completa en correlación con un determinado corpus de producciones literarias que, en todo caso, es diferente de lector para lector”, entonces habríamos marcado la opción “muy de acuerdo”.

Nos pareció muy interesante la oportunidad de observar las creencias de las profesoras sobre el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad. Cabría un segundo momento (en investigaciones posteriores) en que se compararan sus creencias, con su práctica y con la valoración de los alumnos sobre el resultado final, en un proceso de retroalimentación, que seguramente sería muy saludable para el mundo universitario.

4.3. Las miradas de los estudiantes sobre la posibilidad de un nuevo tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad

Lo que presentamos a continuación son dos instrumentos de sondeo sobre la visión de los estudiantes acerca del modo como impartimos dos asignaturas de literatura española en el año de 2003 (Literatura Española I – Poesía y Literatura Española II – Narrativa). En aquella ocasión, tratamos de introducir algunos cambios en la manera de impartir aquellas asignaturas que, aunque pequeños, nos parecieron muy significativos. Sabemos que aquellas experiencias no representaron todo el cambio que deseábamos para el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad, pero a partir de los apuntes y de la observación de la investigadora y de las aportaciones de los estudiantes, pudimos evaluar en qué y cómo necesitábamos avanzar un poco más.

4.3.1. Encuesta 6 - Alumnos que seguían la asignatura de Literatura Española I (Poesía) en su intento de cambio

La Encuesta 6 en realidad es un recorte de algunas cuestiones de la Encuesta 2 (E2) que más nos interesaban. La contestaron 14 (catorce) alumnos que ya habían empezado sus estudios de literatura española y concluían en aquel entonces (julio de 2003) la asignatura de Literatura Española I (Poesía), impartida por la investigadora, la profesora Cleudene Aragão. Entre los informantes, 09 (nueve) eran Mujeres y 05 (cinco), Varones. La población que contestó a la Encuesta 6, era de jóvenes de 19 a 35 años⁶⁰. Nos gustaría señalar que, aunque la mayoría de las respuestas se refiere directamente a la asignatura que habíamos impartido, ellos ya habían tenido otra experiencia con la literatura española en la asignatura anterior.

⁶⁰ Se evitó casi siempre el tratamiento de los datos de esa encuesta a través de porcentajes, ya que presentamos todas las respuestas de los alumnos para cada cuestión.

En la primera cuestión (correspondiente al apartado 5f de la Encuesta 2) les preguntamos si consideraban el contenido presentado adecuado para la enseñanza de la literatura y el porqué de ello. Podemos observar los resultados en la Figura 68:

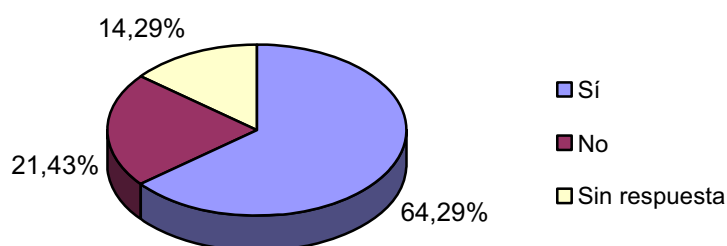


Figura 68: ¿El contenido presentado era adecuado? (E6)

A continuación, en la Tabla 19, mostramos los motivos presentados por el 64,29% de estudiantes que afirmó que el contenido había sido el más adecuado:

Tabla 19: Porque los alumnos dicen que el contenido enseñado en las asignaturas de literatura fue adecuado (E6)

EL CONTENIDO FUE ADECUADO PORQUE...
presentó formas de dar clases
el estudio fue muy provechoso
fue posible identificar algunas características de las escuelas literarias
trabajamos en forma de seminarios
en el caso de la Poesía fue muy adecuado e interesante
fue importante para la formación estudiantil
aprendí más que en todos mis estudios de literatura brasileña
trató la Poesía de manera detallada

Entre las respuestas de ese apartado las que más nos interesan son las que se refieren directamente a lo que se hizo en la asignatura de Poesía Española, que impartíamos en aquel entonces. Testimonios como “Todavía hago la primera (asignatura de) literatura y ya he podido aprender mucho más que en los muchos años de estudios de la literatura brasileña”, nos hacen pensar que anduvimos por un camino, si no correcto, por lo menos diferente a lo que estaban acostumbrados. Las afirmaciones “en el caso de la Poesía fue muy adecuado e interesante” y “ha tratado la Poesía de manera detallada” también confirman cierto grado de aprobación del contenido presentado. Y lo que consideramos unos de los principales avances está expresado por un alumno: “presentó formas de dar clases”. Intentamos mostrarles que la Poesía puede y debe habitar sus clases de E/LE. Ahora veamos qué pensaban los que no aprobaron el contenido (un 21,43%), a través de la Tabla 20:

Tabla 20: Porque los alumnos dicen que el contenido enseñado en las asignaturas de literatura no es adecuado (E6)

EL CONTENIDO NO ES ADECUADO PORQUE...
no todos los profesores abordan todo el contenido ni buscan una forma adecuada y motivadora para las clases
debería haber más investigación
necesitamos conocer más escuelas literarias, más autores y más obras

Aquí creemos que todas (y a la vez ninguna de) las afirmaciones pueden referirse directamente a nuestra asignatura. Por lo menos una, es seguro que se refiere a ella, ya que una de las principales reclamaciones fue la falta de tiempo para estudiar más obras.

En la segunda cuestión (apartado 5g de la E2) les preguntamos qué les gustaría estudiar en las asignaturas de literatura y presentamos los contenidos mencionados por los alumnos en la Tabla 21:

Tabla 21: ¿Qué les gustaría a los alumnos estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? (E6)

CONTENIDOS QUE LES GUSTARÍA ESTUDIAR
Análisis de obras/autores
Cuentos
Didáctica de la literatura
Escritura creativa
Escuelas literarias
Historia y cultura hispánicas
Investigación
Literatura comparada
Novelas
Obras maestras de autores españoles
Poesía
Relación obra/momento histórico
Tipos de lenguaje usado en las obras

Nos gustaría llamar la atención, entre los contenidos mencionados, para la necesidad que detectaron los alumnos de la introducción de la Didáctica de la Literatura en sus estudios literarios. También despertaron para la riqueza de la Literatura Comparada en el estudio de las producciones literarias.

En la tercera cuestión (apartado 5h de la E2) quisimos averiguar si aquellos alumnos creían que la metodología utilizada en las asignaturas era la más adecuada para la

enseñanza de la literatura, y les pedimos que señalaran tres puntos positivos y tres negativos sobre la metodología en cuestión. En la Figura 69, podemos ver qué contestaron a la pregunta:

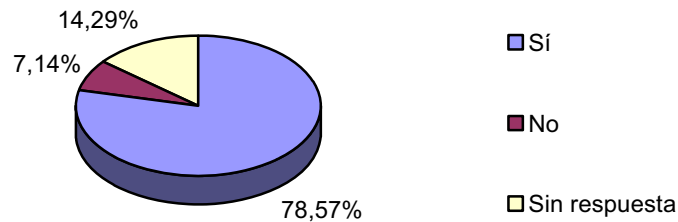


Figura 69: ¿La metodología utilizada era adecuada? (E6)

Y ahora podemos observar en la Tabla 22 todos los motivos que esos alumnos (un 78,57%) presentaron para justificar que habían considerado la metodología adecuada:

Tabla 22: Puntos positivos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E6)

PUNTOS POSITIVOS DE LA METODOLOGÍA
Análisis del material utilizado
Aplicación de la teoría en la práctica
Aulas con aire acondicionado
Buenos profesores
Clases dinámicas
Conocimiento de varios autores
Desarrollo del gusto por la literatura
Discusiones en la clase
Dominio del asunto por parte del profesor
El material didáctico (diverso y de calidad)
Estudio de la teoría
Intertextualidad
La comparación con otras obras literarias
La libertad de expresar el pensamiento
Muchos alumnos con interés
Participación de los alumnos
Programaciones diferentes
Realización de seminarios
Relación de la literatura con las clases de E/LE

Los puntos positivos que señalamos en negrilla en la Tabla anterior se refieren a presupuestos básicos de la propuesta que desarrollamos en aquella asignatura y que asumimos deliberadamente en aquella experiencia de tratamiento didáctico de la poesía española. Por ello creemos que podemos asumir que los alumnos se refieren específicamente a aquella asignatura. A continuación vemos, en la Tabla 23, los puntos negativos señalados por los alumnos:

Tabla 23: Puntos negativos sobre la metodología utilizada en las asignaturas de literatura (E6)

PUNTOS NEGATIVOS DE LA METODOLOGÍA
Algunos alumnos no presentaron un buen trabajo
Ausencia de material didáctico completo
Clases expositivas
Conversas de los alumnos durante los seminarios
Estructura de la Universidad
Falta de conocimiento previo
Falta de seminarios
Falta de tiempo para estudiar más cosas
Hubo poco material sobre períodos literarios y autores
Los autores presentados por los equipos no fueron bien explotados
Los períodos literarios fueron vistos muy rápidamente
Poca investigación
Poca lectura de obras complementarias
Pocos análisis de textos
Pocos libros más profundos
Se pierden muchos contenidos

En cuanto a los puntos negativos, también resaltamos en negrilla aquellos que creemos se refieren a realidades concretas vividas en el contexto de la asignatura que impartimos. Cuando los alumnos se refieren a la falta de estructura de la Universidad, tiene que ver con el hecho de que el Centro de Humanidades no cuenta con un cañón para presentación de material multimedia, y la profesora, para presentarles un CD-Rom sobre literatura española, tuvo que dividir los alumnos en grupos de tres o cuatro y presentar el CD-

Rom en su propio ordenador portátil una y otra vez, hasta que todos lo hubieran visto. Sobre la falta de conocimiento, tiene que ver con el hecho, señalado por ellos, de que apenas tuvieron contacto con la Poesía en toda su vida escolar (e incluso en la Universidad), razón por la que tuvieron mucha dificultad inicial. La creencia de algunos alumnos de que los autores presentados por los equipos no fueron bien explotados, puede deberse al hecho de que los equipos por primera vez afrontaban la tarea de hacer un análisis completo de un poema y demostraron alguna dificultad. Finalmente, el hecho de que un alumno mencionara que los períodos literarios habían sido vistos muy rápidamente refleja una decisión consciente de la profesora de conceder mucho menos tiempo a la Historia de la Literatura de lo que habitualmente se hacía.

En la cuarta cuestión (apartado 5i de la E2) les preguntamos qué tipo de material habían utilizado los profesores, a lo que contestaron mencionando los materiales que podemos ver en la Figura 70:

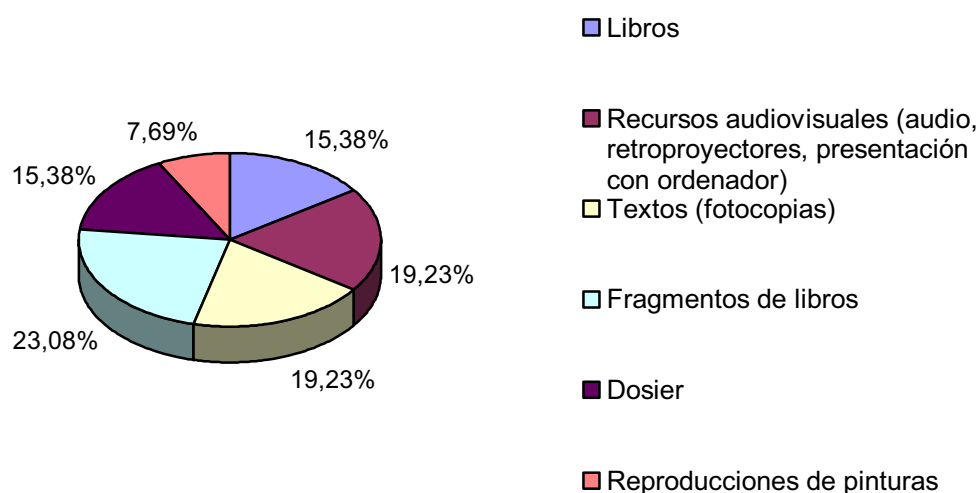


Figura 70: Materiales que los alumnos afirman que fueron utilizados en las asignaturas de literatura (E6)

Con la cuestión cinco (apartado 5k de la E2) quisimos averiguar si los alumnos creían que el material utilizado hasta aquel momento era el más adecuado para la enseñanza de la literatura. Vemos en la Figura 71, qué contestaron:

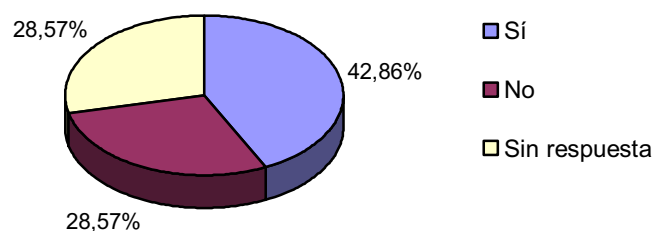


Figura 71: ¿El material utilizado era adecuado? (E6)

La mayoría de los estudiantes (un 42,86%) creyó que el material era adecuado porque: “permitió una visión crítica de la literatura; era bastante diversificado; y porque atendió a las expectativas”. Y las razones por las que un 28,57% de los alumnos afirmó que los materiales utilizados en las asignaturas de literatura NO eran adecuados fueron las siguientes: “la Universidad necesita modernizarse; hace falta más material nuevo; había poco material; hacen falta más libros para consulta”.

La cuestión seis (punto 5l de la E2) les preguntaba sobre las actividades en las clases de literatura que más les habían gustado y el porqué de ello. Podemos ver todas las respuestas en la Tabla 24:

Tabla 24: Actividades preferidas de los alumnos en las clases de literatura (E6)

ACTIVIDADES QUE MÁS LES GUSTAN
Análisis de obras literarias
Análisis de poemas (estructura, métrica, estrofas) porque ayuda a interpretar mejor los poemas
Clases en que el profesor trae algo nuevo porque es muy motivador e interesante
Debates, porque tienen más participación
Intertextualidad
Los seminarios, porque tenemos la oportunidad de poner en práctica lo que aprendimos
Presentación en CD-Rom de contenidos literarios
Relación de las obras con su época
Tanto las clases expositivas como las interactivas
Trabajos que exigen la participación directa de los alumnos

No sabemos exactamente si en la asignatura anterior habían tenido acceso a todas esas actividades, pero podemos señalar las que realizamos durante la asignatura de Poesía (prácticamente todas las mencionadas): Análisis de poemas, Debates, Actividades con foco en la Intertextualidad, Seminarios, Presentación en CD-Rom de contenidos literarios, entre otras.

La cuestión siete (apartado 5m de la E2) trataba sobre las actividades que menos gustaban a los alumnos y podemos ver las que mencionaron ellos en la Tabla 25:

Tabla 25: Actividades que menos gustan a los alumnos en las clases de literatura (E6)

ACTIVIDADES QUE MENOS LES GUSTAN
Análisis métrico de poemas, porque es extremadamente aburrido
Clases aburridas de lectura y comentario de textos no literarios
Lectura de cuentos

Lectura de un poema largo sin análisis
Períodos o escuelas literarias
Que el profesor no deje que los alumnos participen
Seminarios (presentación de trabajos por los alumnos) pues sirven para el que lo presenta, para los demás no
Trabajos escritos
Vida y obra de autores

Con relación a las actividades que menos gustaron a los alumnos, hemos de reconocer que, en algún momento, pudimos cometer alguno de esos “errores” señalados por ellos, ya que esas actividades, a pesar de aburridas, pueden ser realmente necesarias. Lo que sí creemos que podemos afirmar es que las situaciones en que “el profesor no deja que los alumnos participen” no corresponden en absoluto a nuestra práctica, en cualquier asignatura que impartamos, sea la que sea. Sobre la “Vida y obra de autores” creemos que lo redujimos a lo máximo, concediéndole poquísimas horas en el semestre. Sobre las “clases aburridas de lectura y comentario de textos no literarios” tratamos de evitarlo casi siempre, pero muchas veces los alumnos no se dedican en casa a la labor de lectura de los textos teóricos, razón por la que los profesores tienen que “perder tiempo de sus clases” con esa actividad.

La última cuestión (que corresponde a la pregunta número 6 de la Encuesta 2), les pedía a los estudiantes que hicieran sugerencias para la mejora de las asignaturas de literatura. Vemos a continuación, en la Tabla 26, sus respuestas:

Tabla 26: Sugerencias de los alumnos para mejorar el enfoque y metodología de las asignaturas de literatura en lengua española (E6)

SUGERENCIAS DE LOS ALUMNOS
Atención a los profesores que imparten asignaturas de literatura
Elegir un buen dossier

Hacer planes de clase
La Universidad debe mejorar su estructura y modernizarse más
Lectura y análisis de más obras
Más investigación
Más tiempo para el estudio del contenido
Mayor divulgación de la literatura por los profesores de lengua
Realización de más seminarios
Traer materiales didácticos para la motivación

Las sugerencias de los alumnos son siempre fundamentales a la hora de pensar los cambios en las asignaturas y también de proponer reformas más profundas en el propio ambiente universitario. Son asimismo muy importantes como termómetro para el trabajo del profesor, como en el testimonio de ese alumno: “Creo que todo el grupo atingió un nivel muy expresivo en el estudio de la poesía española. No tengo qué sugerir, sólo a agradecer”. A pesar de ese tipo de estímulo, la profesora-investigadora es consciente de que siempre hay algo que mejorar en su práctica, razón por la que la asignatura de Literatura Española I - Poesía que impartió a otros grupos después de esa experiencia ya sufrió varias modificaciones con relación a la experimentada por aquel grupo de alumnos.

A continuación vemos la presentación de fragmentos del último instrumento de investigación: una redacción de alumnos de la asignatura de narrativa española.

4.3.2. Redacción 1 - Alumnos que seguían la asignatura de Literatura Española II (Narrativa) en su intento de cambio

El último instrumento del que tratamos aquí es una redacción que pedimos a un grupo de alumnos, tras la conclusión de la asignatura Literatura Española II – Narrativa, en la que vivieron la experiencia de presentar un Minicurso sobre el Quijote. Trabajando en parejas,

analizaron a la luz de la teoría literaria un capítulo del Quijote original y prepararon un plan de clase sobre un capítulo de un Quijote adaptado para niños⁶¹.

Las redacciones traen la respuesta de cada uno a nuestra pregunta: ¿Qué te pareció la experiencia de preparar e impartir un Minicurso sobre Don Quijote en la Semana del Lenguaje⁶²? Presentamos y comentamos, a continuación, algunos extractos⁶³ de los testimonios de esos alumnos (14 en total). Vemos que, por lo general les gustó la experiencia y su participación: “Hay que resaltar que, por lo general, fue muy interesante y que algunas parejas estudiaron mucho y tuvieron una integración muy buena con los demás alumnos”

En uno de los testimonios más significativos, una alumna revela lo importante que fue para ella entrar en el mundo de la literatura y probar sus conocimientos: “Me pareció bastante interesante esa experiencia de analizar la obra Don Quijote y estimular la lectura de ese clásico de la literatura española. A pesar del poco tiempo, para quizás poder profundizar y mejorar el análisis. Como siempre el mayor enemigo es el tiempo y no fue diferente en nuestro trabajo. Me encantó la oportunidad que nos dieron de perfeccionar nuestros conocimientos en el análisis literario, así como del español. Es fundamental que los alumnos siempre tengan ese espacio en los trabajos académicos, para que aprendan y maduren el lenguaje técnico de trabajos científicos. ¡Muchas Gracias! A pesar del nerviosismo inicial, seguramente fue una superación de límites. En la vida, siempre debemos superar nuestros límites y ansiedades. Conocer nuestras dificultades y superarlas y reconocer las victorias conseguidas. Sugiero un mayor tiempo de preparación y el análisis comparado con otros libros de la literatura universal,

⁶¹ Describimos esa actividad con más detalle en el capítulo siguiente.

⁶² La “Semana da Linguagem” es un evento que realiza el curso de Letras cada año, por lo general en el mes de noviembre, con seminarios, conferencias, Minicursos, y diversas actividades sobre estudios lingüísticos y literarios.

⁶³ En los apéndices damos algunas muestras de las redacciones en la íntegra (en portugués) y aquí presentamos fragmentos significativos con su respectiva traducción al español.

así como una sesión de cine sobre Don Quijote y otros libros. Profesora, me encantó seguir esas asignaturas y sumergirme en el mundo mágico de la literatura española...”

Una de las ventajas más mencionadas por los estudiantes fue el hecho de que tuvieron la oportunidad de vencer sus propios obstáculos y darse cuenta de que podían hacerlo, de que eran capaces, como lo demuestra este testimonio: “Fue una experiencia muy buena porque tuve la oportunidad de perder miedos e inseguridades. A pesar del nerviosismo en la hora de la presentación, me quedé feliz por el hecho de haber desarrollado, o mejor, haber intentado desarrollar una idea. Fue muy provechosa porque pude apreciar mejor la gran obra de Cervantes. Lo digo porque la primera lectura que hice no tuvo un gran éxito. Sin embargo, después de incansables lecturas, pude desarrollar mi sensibilidad ante la obra. El concepto que tuvimos sobre la obstinación del Quijote fue puesto en práctica. Incluso porque en el principio no creíamos mucho en la posibilidad de desarrollar un buen trabajo.”

Es interesante que prácticamente todos los que escribieron hayan mencionado la oportunidad de superación. En un curso que forma profesores, lo más natural sería que esas experiencias hicieran parte de su cotidiano: “Fue un desafío muy grande a pesar de la poca experiencia y poca preparación a causa del corto espacio de tiempo para prepararlo. La verdad es que el punto más positivo fue la oportunidad de ponerme en jaque y descubrir que soy capaz de hacerlo y que para ello se necesita un buen planeamiento y estudio previo. Creo que esos dos puntos fueron negativos pero son importantes para las próximas experiencias.”

Otro alumno mencionó el hecho de que en el Minicurso se hayan utilizado técnicas que deberían estar presentes en todas las clases: “Fue una tarea un poco difícil, porque no tuvimos tiempo suficiente para investigar y elaborar todo el material que queríamos

haber utilizado durante el Minicurso. Por lo general, todo fue bien, todos los alumnos se esforzaron y creo que los participantes se quedaron satisfechos con todo el contenido presentado. Muchos equipos usaron dinámicas que, en mi opinión, deberían estar siempre presentes, tanto en el aula, como en cualquier otra actividad (se evita la clase monótona).”

Del mismo tenor fue la opinión de esa alumna, a quien le pareció que el Minicurso fue muy bueno, sobre todo por la metodología utilizada: “Para mí fue una experiencia muy agradable, además de la parte favorable de mejorar el curriculum, pude ampliar mis conocimientos sobre el tema. Nuestro Minicurso estaba maravilloso, divertidísimo e interactivo, y la única falta que encontré fue la poca cantidad de asistentes (sólo cinco) ya que los demás perdieron un maravilloso Minicurso.”

A pesar de la resistencia inicial, por el hecho de no creer que el grupo lograría hacer un buen trabajo, esta alumna se dio cuenta de que podría hacer un análisis de un capítulo del Quijote y además de que es posible utilizar textos literarios en su futura aula de E/LE: “En un primer momento, fui un poco contraria a la idea de impartir un Minicurso sobre Don Quijote pues, aun dividido en equipos, creía que sería difícil a causa del tamaño de la obra y de su complejidad, visto que ya había oído hablar algo sobre el libro. Después de algunas clases sobre Cervantes y Don Quijote, mis ideas se fueron organizando y fui empezando a comprender mejor la obra, también a partir de las investigaciones que hice, junto con mi compañera de equipo. En las primeras experiencias en el aula, creí que nuestro propósito (de la profesora y de los alumnos) no sería conseguido. Después, pasé a conocer mejor a Don Quijote y a percibir que, a pesar de ser un libro ‘pesado’ y lleno de posibles cuestionamientos, yo podría, u otro profesor, utilizarlo en el aula. En la Semana del Lenguaje, tras haber concretado nuestro trabajo, aunque para pocos asistentes, me pareció bien positiva

para mí la experiencia pues, primeramente, pasé a tener más interés por leer y divulgar la obra de Cervantes. Mis impresiones sobre el grupo son las de que el trabajo fue bastante provechoso y obtuvo la participación. Sólo creo que sería bueno tener un tiempo mayor para estudios más profundos sobre la obra.”

Este testimonio también revela la importancia del trabajo para la visión de la literatura como recurso para la enseñanza de E/LE: “Fue una experiencia excelente, pues a partir de ese Minicurso salimos en búsqueda, fuimos a investigar, profundizar el contenido para pasar para los otros alumnos lo mejor posible. También preparamos diversos planes de clase que en el futuro enriquecerán nuestras clases de español, debido a las diversas ideas presentadas en los planes dados. Fue interesante también por el hecho de que el Minicurso no fue impartido por un facilitador sino porque trabajamos la obra en grupos.”

Para esa alumna el trabajo fue incluso una oportunidad de establecer relaciones entre la obra y su vida: “Fue una experiencia innovadora y enriquecedora (para mí), pues nunca había participado como el que imparte un Minicurso. La elección del tema, o sea, de la obra, en el principio me pareció difícil, pero a lo largo de la investigación, descubrí cuán mágico es navegar en un contexto tan rico como el de Cervantes. Aprendí a apreciar lo que leí e incluso establecí un paralelo de algunos fragmentos de la obra con mi vida.”

Este alumno resalta la oportunidad de mejorar las relaciones entre el grupo: “La experiencia fue buena, aunque el tiempo para discutir y trabajar sobre la obra Don Quijote haya sido poco. Pero valió la pena pues así pudimos conocer la obra como un todo y además de ello mejoró la relación interpersonal del grupo.”

Una alumna reclama lo mismo que todos, la escasez de tiempo para la preparación del trabajo, pero afirma que le encantó la ocasión de hacer este tipo de trabajo: “Creo que la cuestión del tiempo ha estorbado un poco, pero puedo decir que me gustó la mayor parte de las presentaciones... Me gustó la experiencia. Seguramente, si estuviera iniciando ahora la carrera, empezaría a desarrollar trabajos de ese tipo. Gracias por la oportunidad de poder desarrollar el trabajo mencionado y quizás falten en la Universidad profesores que incentiven y encorajen a los alumnos a hacer investigaciones, sean cuales sean.”

También hubo opiniones poco entusiastas, debido a que muchos profesores utilizan la presentación de los contenidos del programa de la asignatura a través de seminarios presentados por los alumnos, conforme podemos notar en este testimonio “desesperado”: “... para mí la experiencia fue la de volverme cada vez más loco y preocupado de lo que ya estaba por tener tantas cosas que preparar (...) pues para quien ya apenas tiene tiempo para pensar o investigar sobre eso y aquello, el Minicurso me dejó mucho más agobiado.” También otro alumno encontró repetitiva la actividad: “En cuanto a la experiencia de preparación del Minicurso en sí, me pareció un poco repetitiva con relación a la actividad semejante de la asignatura del semestre pasado, pero es una actividad que siempre es importante.”

Quisimos concluir con el testimonio de ese alumno, que recordamos haber sido uno de los más reticentes en cuanto a la realización del Minicurso y también con relación a las actividades de la asignatura en general. De hecho hemos de reconocer que su testimonio, al final de la jornada, nos sorprendió agradablemente: “Trabajar una obra literaria no es una tarea muy fácil. Cuando se trabaja una obra de la complejidad de Don Quijote, el trabajo se vuelve aun más arduo. Sin embargo, de la manera que fue conducida por la profesora se reveló una experiencia interesante y las informaciones fornecidas por un grupo enriquecieron el

conocimiento del otro. La presentación del trabajo en un Minicurso, no solamente para los compañeros del aula, se convirtió en una especie de clase de literatura que además de posibilitarnos el ejercicio de técnicas pedagógicas, nos proporcionó una oportunidad de intercambiar conocimientos. Mi crítica es al corto tiempo que tuvimos para leer y preparar la obra, lo que resultó en el análisis solamente de algunos capítulos. Lo interesante sería que todo el grupo pudiera haber leído la obra completa. La comparación con la versión adaptada para niños fue muy apropiada pues nos dio una visión práctica de lo que es la literatura comparada.”

Para la conclusión de ese capítulo, creemos importante volver a mencionar que, en un trabajo inspirado por la investigación-acción, una metodología diversificada y la atención a la opinión de todos los actores que componen el universo estudiado son fundamentales, para que logremos obtener una visión lo más completa posible del objeto de estudio, tal como lo afirma Pérez Serrano:

Investigar desde esta óptica supone buscar estrategias de cambio y transformación, pues investigar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera. El investigador en la acción siempre desea aportar algo nuevo a la mejora social, a la educación, a la realidad concreta en la que trabaja. Aplica las ideas procedentes de otros campos e investigaciones en la medida en que él las convierte en hipótesis-acción. La investigación-acción se nos presenta como un proceso que garantiza a la vez el rigor metodológico en la investigación y la definición de nuevos modelos profesionales. Es un tema complejo y plurisemántico donde inciden simultáneamente estrategias y técnicas operativas con implicaciones en la mejora de la realidad social y en el propio perfeccionamiento de la persona o grupo que lleva a cabo la investigación. (1990:49)

A la hora de reorientar nuestra práctica, es imprescindible que los alumnos y compañeros sigan aportando datos significativos sobre cómo perciben la realidad de la enseñanza en la Universidad, para que descubramos todos juntos los problemas que hay que

resolver. Unida a la teoría sobre la materia debe estar la práctica del cotidiano, con todos sus aciertos y dificultades.

Para mejorar la práctica se necesita diagnosticar cuál es la situación problemática y, una vez identificada, propiciar las estrategias y las acciones necesarias que faciliten el cambio. La situación problemática objeto de este estudio debe ser identificada por los prácticos; ellos son al mismo tiempo los autores del proceso de investigación. Identificado el problema con el fin de cambiar una situación concreta, es necesaria la comprensión holística de la situación con las máximas variables a investigar. Nadie mejor que el propio participante, que vive la situación desde dentro, puede aspirar a una comprensión profunda de todos los aspectos o variables que en ella incidan. Una vez que se ha tomado conciencia de la situación, lo más completa posible, es necesario actuar sobre ella y crear las estrategias necesarias para llevar a cabo el proyecto. (Pérez Serrano, 1994: 194-195)

De esa ecuación entre teoría y práctica, entre diagnóstico y solución, entre el profesor y su realidad, debe nacer la mejor fórmula para la solución de nuestros problemas específicos. Reflexionamos sobre esa cuestión en los capítulos siguientes.

**PARTE III:
PROPUESTA DE TRATAMIENTO
DIDÁCTICO DE LA LITERATURA
EN LA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO CEARÁ**

CAPÍTULO 5

CAPÍTULO 5

REFELEXIONES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS DE CAMBIO SOBRE LA FORMACIÓN LITERARIA EN EL UNIVERSO ESTUDIADO

El momento de la interpretación de una investigación es el más creador, pues permite dar respuesta a problemas particulares contrastados con la teoría general. Supone dar respuesta a interrogantes y elaborar estrategias que ayuden a buscar la solución. Intenta, en definitiva, comprobar si las respuestas que ha encontrado funcionan o no en la práctica, pone en acción los resultados de la investigación. (Pérez Serrano, 1990:119).

El primer bloque de ese capítulo es un intento de observar qué caminos la investigación sobre el contexto que dio origen a ese trabajo apuntó para las cuestiones más importantes a la hora de proponer un modelo de formación literaria en la Universidad. En el segundo apartado describimos y comentamos una pequeña “experiencia piloto” que introdujo algunos cambios en dos asignaturas de Literatura Española, durante el año de 2003.

5.1. Reflexiones sobre los elementos del currículo de la Universidade Estadual do Ceará (UECE⁶⁴) a partir de los resultados obtenidos

5.1.1. El currículo universitario en la carrera de Letras de la UECE y los nuevos caminos que se nos presentan

Ya habíamos presentado anteriormente las asignaturas que componen el Plan de Estudios de Letras⁶⁵, en su habilitación doble en Lengua Portuguesa y Lengua Española con

⁶⁴ A partir de ese punto utilizamos principalmente la abreviatura de Universidade Estadual do Ceará: UECE.

⁶⁵ Ver Introducción.

sus respectivas literaturas, y en este momento reflexionamos sobre los cambios necesarios para una mejor formación de profesores de esas áreas.

Conforme vimos en el capítulo anterior, en tres de las cuatro encuestas que realizamos con alumnos y egresos del Curso de Letras, les preguntamos si creían que el plan de estudios era adecuado⁶⁶: Entre los que seguían asignaturas de literatura en aquel entonces, un 68,75% contestó que no (porque creían que las asignaturas estaban mal organizadas, en el orden en que aparecían y en algunos contenidos, porque el currículo contaba con pocas asignaturas de literatura, y porque no veían una relación muy definida entre las asignaturas) contra un 31,25% que dijo que sí era adecuado (pero necesitaba algunas reformas); Todos los que ya habían concluido las asignaturas de literatura contestaron que el plan NO era adecuado (sobre todo por la falta de otro tipo de asignaturas relacionadas a la cultura y al aspecto comunicativo de la lengua); y los egresos contestaron que el problema no estaba en el currículo sino en el modo como los profesores impartían las clases, o bien que el currículo era muy teórico (había poca lectura y pocas prácticas). A partir de ese resumen de los resultados obtenidos podemos percibir que el Plan de Estudios no fue aprobado en la opinión de los alumnos, lo que pudimos también notar en algunas manifestaciones de los profesores.

Afortunadamente nuestro Curso tiene en este momento un Nuevo Proyecto Pedagógico, según mencionamos en la Introducción. Según ese nuevo Proyecto⁶⁷ el Curso de Letras formará Licenciados (en Lengua Portuguesa, Lengua Extranjera y Lengua Clásica) y Diplomados (en Lengua Portuguesa y Lengua Extranjera) y se explica además que el “Curso de Letras tendrá una duración de 3240 horas (180 créditos), divididas entre los siguientes

⁶⁶ Apartado 5a.

⁶⁷ Estas informaciones fueron sacadas directamente del Proyecto Pedagógico del que se pueden ver algunos extractos en los apéndices (Traducción nuestra).

núcleos y actividades: *Ciencias del lenguaje, Estudios Literarios, Estudios Clásicos, Formación Profesional, Asignaturas opcionales, Práctica como Componente Curricular, Prácticas supervisadas (Pasantías) / Monografía de conclusión de Curso (Tesina) y Otras formas de actividades académico-científico-culturales.*” (UECE, 2005:28). Los Núcleos de *Ciencias del lenguaje, Estudios Literarios y Estudios Clásicos* abarcan “las asignaturas más relevantes para la formación académico-científica del profesional de Letras. Están subdivididos en tres partes: Estudios Fundamentales, Estudios Específicos y Estudios Avanzados (...) El estudiante deberá iniciar sus estudios por las asignaturas fundamentales y específicas, para después cursar las avanzadas.” (UECE, 2005:28)

La licenciatura y la diplomatura en lengua española tienen en el Nuevo Proyecto Pedagógico de Letras un total de 3240 horas o 180 créditos y se componen de la siguiente carga horaria y de créditos:

- 720 horas/clase o 40 créditos del Núcleo de Ciencias del Lenguaje (NCL);
- 576 horas/clase o 32 créditos del Núcleo de Estudios Literarios (NEL);
- 144 horas/clase o 08 créditos del Núcleo de Lenguas Clásicas (NLC);
- 432 horas/clase o 24 créditos del Núcleo de Formación Profesional (NFP);
- 288 horas/clase o 16 créditos del Núcleo opcional;
- 432 horas/clase o 24 créditos de Prácticas (para la licenciatura) o de Monografía o Tesina (para la diplomatura);
- 432 horas/clase o 24 créditos del Núcleo de práctica como componente curricular;
- 216 horas/clase o 12 créditos del Núcleo de actividades complementarias y otras formas de actividades académico-científico-culturales. (UECE, 2005:40-41)

Ofrecemos, a continuación, la descripción de las asignaturas o actividades equivalentes a cada uno de los Núcleos, en las Tablas 27, 28, 29, 30 y 31 (UECE, 2005:40-44):

Tabla 27: Asignaturas del Núcleo de Ciencias del Lenguaje

Portal del área de conocimiento	Asignaturas		
	Estudios Fundamentales	Estudios Específicos	Estudios Avanzados
NÚCLEO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE *720 horas (40 créditos): - 216 horas o 12 créditos fundamentales; - 432 horas o 24 créditos específicos; - 72 horas o 04 créditos avanzados.	Psicolingüística	Oralidad en LE	Semiótica
	Sociolingüística	Lectura en LE	Lingüística Textual
	Semántica y Pragmática	Producción de Géneros Técnicos en LE	Análisis del Discurso
	Teorías Lingüísticas	Estructura y Uso de LE I	Filosofía del Lenguaje
	Lingüística Aplicada	Estructura y Uso de LE II	Tópicos en Lenguaje y Cognición
		Producción Escrita en LE	Tópicos en Psicolingüística
		Producción de Géneros Académicos en LE	Tópicos en Sociolingüística
		Fonología Segmental de la LE	Tópicos en Lingüística
		Fonología Suprasegmental de la LE	Tópicos en Lingüística Aplicadas
			Tópicos en Adquisición de LM y LE
			Tópicos en Terminología
			Tópicos en Lexicología
			Aspectos Teóricos y Prácticos de la Traducción
			Traducción Intersemiótica
			Traducción Literaria
			Tópicos en Investigación sobre Traducción
			Producción de Géneros Académicos en LP
			Tópicos en Alfabetización y Nuevas Tecnologías
			Tópicos en Géneros Textuales
			Tópicos en Gramática Funcional de LE
		Tópicos en Estudios Culturales	
		Tópicos en Gramática Funcional	
		Lingüística de <i>Corpus</i>	
		Teorías del Conocimiento	

Tabla 28: Asignaturas del Núcleo de Estudios Literarios

Portal del área de conocimiento	Asignaturas		
	Estudios Fundamentales	Estudios Específicos	Estudios Avanzados
NÚCLEO DE ESTUDIOS LITERARIOS *576 horas (32 créditos): - 144 horas o 08 créditos fundamentales; - 360 horas o 20 créditos específicos; - 72 horas o 04 créditos avanzados	Teoría de la Literatura	Literatura de LE: Prosa	Poética
	Literatura Comparada	Literatura de LE: Poesía	Tópicos en Teoría de la Literatura
	Literatura Contemporánea de LP	Literatura de LE: Drama	Traducción Literaria
	Literatura Infantil y juvenil	Literatura de LE: Cuento	Tópicos en Literatura Comparada
		Literatura Hispanoamericana	Traducción Intersemiótica
		Literatura Española Traducida para el Portugués	Tópicos en Literatura de LE
		Literatura Poscolonial de LE	Literatura y Semiótica
			Crítica Literaria
			Tópicos en Literatura Brasileña
		Tópicos en Literatura Portuguesa	

Tabla 29: Asignaturas del Núcleo de Lenguas Clásicas

Portal del área de conocimiento	Asignaturas		
	Estudios Fundamentales	Estudios Específicos	Estudios Avanzados
NÚCLEO DE LENGUAS CLÁSICAS 144 horas fundamentales (08 créditos)	Fundamentos de Lengua Latina		
	Lengua Latina I		
	Lengua Latina II		
	Fundamentos de Literatura Latina		
	Fundamentos de Lengua Griega		

Tabla 30: Asignaturas del Núcleo de Formación Profesional

Portal del área de conocimiento	Asignaturas			
	Licenciatura		Diplomatura	
	No Electivas	Electivas	No Electivas	Electivas
NÚCLEO DE FORMACIÓN PROFESIONAL * 432 horas o 24 créditos de asignaturas	Psicología del Aprendizaje	Teoría de la Enseñanza de LE	Metodología de la Investigación	Aspectos Teóricos y Prácticos de la Traducción

	Psicología de la Adolescencia	Teoría de la Enseñanza de Literatura de LE		Tópicos en Traducción de Textos Orales
	Didáctica	Análisis y Producción de Material Didáctico en la Enseñanza Secundaria (LE)		Tópicos en Traducción de Textos Escritos
	Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza Básica y Secundaria	Análisis y Producción de Material Didáctico en la Enseñanza Básica (LE)		Tópicos en Investigación sobre Traducción
		Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos		Revisión de Texto en LE
				Revisión de Texto en LP
				Tópicos en Revisión de Texto en LP
				Tópicos de Revisión de Texto en LE
				Tópicos en Crítica Literaria
				Historia de la Crítica Literaria Brasileña
				Tópicos en Teoría de la Literatura
				Lengua Gallega
				Literatura Gallega
				Lengua Catalana
				Literatura Catalana
				Tópicos en Lengua Japonesa
				Tópicos en Cultura Japonesa
				Crítica Literaria
				Literatura y Semiótica
				Semiótica
				Lingüística Textual
				Análisis del Discurso
				Filosofía del Lenguaje
				Tópicos en Lenguaje y Cognición
				Tópicos en Psicolingüística
				Tópicos en Sociolingüística
				Tópicos en Lingüística

				Tópicos en Lingüística Aplicadas
				Tópicos en Adquisición de LM y LE
				Tópicos en Terminología
				Tópicos en Lexicología
				Aspectos Teóricos y Prácticos de la Traducción
				Traducción Intersemiótica
				Traducción Literaria
				Tópicos en Investigación sobre Traducción
				Producción de Géneros Académicos en LP
				Tópicos en Alfabetización y Nuevas Tecnologías
				Tópicos en Géneros Textuales
				Tópicos en Gramática Funcional de LE
				Tópicos en Estudios Culturales
				Tópicos en Gramática Funcional
				Lingüística de <i>Corpus</i>
				Teorías del Conocimiento
				Investigación en Literatura
				Investigación en Lingüística
				Investigación en Traducción
				Investigación en Lingüística Aplicada
				LE Instrumental
				LC instrumental

Tabla 31: Total de créditos de los demás núcleos

Núcleo opcional (288 horas o 16 créditos)
Práctica como componente curricular (PCC) (432 horas o 24 créditos)
Práctica supervisada (pasantía para la licenciatura) o Monografía (tesina para la diplomatura) (432 horas o 24 créditos)
Otras formas de actividades académico-científico-culturales (216 horas o 12 créditos)

5.1.2. ¿Qué sabemos sobre los profesores y los alumnos de Letras de la UECE de aquel entonces?

La investigación no se centró específicamente en la actuación de los profesores, con lo cual hubo pocas menciones directas al tema. Algunos alumnos mencionaron que los profesores estaban bien preparados y que les ayudaban prestando sus propios materiales y libros (en virtud de que la Biblioteca no los tiene), pero otros mencionaron la necesidad de que los profesores crearan clases más dinámicas y reorientaran la metodología para la evaluación.

Aunque haya habido en el pasado una experiencia de evaluación de profesores del Curso por los alumnos, que no sabemos si tuvo repercusión práctica en el cotidiano, esa no es una actividad corriente. Sin embargo, el nuevo Proyecto Pedagógico prevé que se realicen diversos tipos de evaluación docente:

Al final de cada asignatura o actividad será realizada la evaluación del docente responsable a través del análisis del programa de la asignatura y del desempeño discente en esa asignatura o actividad. También integra el mismo proceso, una evaluación de los docentes por los discentes. Los profesores también serán evaluados por sus proyectos de investigación, por la participación en comisiones y reuniones y también por sus publicaciones y orientaciones de monografías. El resultado de esa evaluación subsidiará el proceso de orientación y acompañamiento pedagógico que debe ser realizado por los coordinadores de área e por la coordinación general del Curso. (UECE, 2005: 88-89)

Nos gustaría mencionar el hecho de que en un pasado reciente (más o menos en la época del principio de la investigación) las relaciones entre los profesores del área de Español de la UECE era muy lejana, debido a las pocas oportunidades de encuentro y de intercambio de experiencias, lo que dificultaba trabajos en conjunto. Sin embargo esa situación, quizás por el advenimiento del nuevo Proyecto Pedagógico, parece estar en proceso de cambio (aunque queda mucho por hacer) y se nota una búsqueda de diálogo y de soluciones conjuntas para los problemas del Curso, lo que recomienda claramente Pérez Serrano:

La relación entre los profesores proporciona fuentes de feed-back, ideas y apoyo. Un ambiente de interacción y de comunicación constante sirve de estímulo, motivación y crítica constructiva para el profesorado. En los centros con niveles bajos de interacción y de comunicación es difícil crear normas compartidas y objetivos comunes. (1990:202).

Con relación a los alumnos, los resultados nos mostraron que la elección de Letras⁶⁸ no significa siempre el deseo de ser profesor: Entre los de la Encuesta 1, lo que motivó a la mayoría fue un interés lingüístico o de orden cultural (los mismos que podrían haberles llevado a un Curso de Idiomas) y sólo un 34,38% manifestó un interés profesional con relación al curso; Entre los de la E2, un 42,86% dijo que eligió Letras por su preferencia por la lengua portuguesa y porque les gustaba la literatura, y sólo un 28,57% mencionó sus posibilidades de empleo y algún trabajo relacionado con la lengua española; Los de la E3 dijeron que querían aprender portugués y otra lengua, hacer cursos en España, o que eligieron el curso porque les gustaba leer y la literatura; Y las egresas de la E4 por lo general dijeron que eligieron Letras porque les gustaba el estudio del lenguaje y de la literatura.

⁶⁸ Cuestión 4 de las encuestas 1, 2, 3 y 4.

Vemos que hubo pocas manifestaciones de un interés dirigido especialmente a la enseñanza de la lengua española, lo que refleja lo que dice el Proyecto Pedagógico:

El estudio en el área de Letras no implica necesariamente en una decisión clara para una determinada profesión. Por el contrario, muchos estudiantes eligen este curso con la esperanza de que le sea ofrecida una buena oportunidad de realizar su deseo de una **educación general**. Se cree, además, que esta opción abrirá camino para el desarrollo del sentido estético y para la realización de vocaciones artísticas. Además de eso, es evidente que el curso les parece familiar a muchos estudiantes a causa de las clases de portugués de la Enseñanza Secundaria. En fin, se sabe que el ingreso en la universidad es solamente clasificatorio, es decir, desconsidera la afinidad entre las aptitudes del candidato, sus intereses personales y el curso de destino. Así, no se puede negar que muchos estudiantes eligen Letras con objetivos pocos prácticos, por pasión por la literatura o por las lenguas, por indecisión en cuestiones de vocación o por no haber sido atendidos en el curso que preferían. (UECE, 2005: 13)

Ese dato no invalida el hecho de que debemos proporcionarles a los licenciandos las herramientas necesarias para la enseñanza de la lengua española, las vayan a utilizar o no. De todas formas el Nuevo Proyecto Pedagógico contempla la posibilidad de formación de Diplomados en Lengua Española (Filología Hispánica), aunque esa opción todavía no haya sido implantada por escasez de recursos humanos e infraestructura de la Universidad.

5.1.3. ¿La educación literaria en la UECE contemplaba la Literatura como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores?

A lo largo del análisis de los diversos instrumentos pudimos recoger algunos datos importantes sobre esa cuestión. Sobre la consideración de la literatura como objeto de estudio, lo que supondría un canon y unas actividades⁶⁹ dirigidas al análisis filológico de textos literarios, constatamos la supervivencia de actividades centradas en la vida y la obra de los autores, los períodos literarios y los géneros. Los alumnos también señalaron la escasez de

⁶⁹ Apartados 5d, 5e y 5f de las encuestas 2, 3 y 4.

oportunidades para realizar análisis literarios más profundizados, ya que el trabajo con textos muchas veces se restringía al estudio de resúmenes de obras. Las principales quejas de los alumnos fueron la ausencia de la literatura contemporánea y de más ejercicios de interpretación de textos literarios.

En los testimonios de las profesoras⁷⁰ vemos que tienen por lo general una buena comprensión sobre cómo debe darse el tratamiento didáctico de la literatura, aunque hubiera alguna divergencia en cuanto a la necesidad de fijar o no una interpretación válida de los textos en el trabajo con los alumnos. También hubo la mención, por una de las profesoras⁷¹, del análisis de textos hecho por los alumnos, pero no tuvimos datos sobre cómo se les preparaba para ello o sobre qué tipo de análisis practicaban.

En cuanto a la interrelación entre las distintas ramas de la Ciencia de la Literatura, vimos que aparecieron en la mayoría de las encuestas de los alumnos la Historia de la Literatura, la Teoría Literaria, pero apenas la Crítica Literaria y la Literatura Comparada. Algunas profesoras, sin embargo, mencionaron la Literatura Comparada y también la relación entre la Literatura y otras artes. Se pueden ver nuestros procedimientos en el aula con relación a ese tema en el capítulo anterior, a través de la Encuesta 6⁷² y del relato de la experiencia que dio origen a ese instrumento, en el apartado siguiente⁷³.

De los tres objetivos del tratamiento didáctico de la literatura que planteamos en nuestra tesis, la literatura como objeto de estudio parece ser el único reconocible a través de los diversos instrumentos, como si la literatura fuera vista en la UECE solamente como objeto

⁷⁰ 4.2.3. del capítulo 4.

⁷¹ 4.2.2. del capítulo 4.

⁷² 4.3.1. del capítulo 4.

⁷³ Apartado 5.2. de este capítulo.

de estudio, y aun así de manera insatisfactoria. Sin embargo, tenemos que mencionar que los trabajos de las últimas generaciones de alumnos, vinculadas al trabajo de profesores entusiastas o aun a los estudios y a los proyectos de investigación proporcionados por la Maestría en Lingüística Aplicada, vienen cambiando ese panorama.

El tratamiento de los textos literarios como recurso para la enseñanza no apareció en el testimonio sobre las actividades⁷⁴ que más hicieron los alumnos en sus estudios literarios en la Universidad. Dos aspectos que consideramos fundamentales en la práctica de un profesor que recibió una formación literaria adecuada nos mostraron resultados desalentadores⁷⁵: En la cuestión sobre si se sentían preparados para la enseñanza de la literatura, la mayoría de los alumnos (sobre todo los que ya habían concluido sus estudios literarios o ya había salido de la Universidad) no estaba muy segura de ello o, en todo caso, no se sentía muy preparada para la actividad; En el caso de la cuestión sobre si se sentían capaces de utilizar materiales literarios en la enseñanza de E/LE hubo claramente la constatación de que de manera general no estaban preparados para ello, o no estaban muy seguros de que fueran capaces de atender a esa demanda.

Los datos más concretos que tenemos para conocer la opinión de los alumnos sobre ese tema nos fueron proporcionados por los que vivieron la experiencia de la asignatura de Literatura Española I⁷⁶, en la que inauguraron el ejercicio de ver un poema en su posible utilización en ambiente de E/LE y la de los alumnos de Literatura Española II⁷⁷ que impartieron por primera vez un Minicurso sobre el Quijote. Ambos grupos coincidieron en que fueron experiencias muy importantes para su formación.

⁷⁴ Apartados 5d, 5e y 5f de las encuestas 2, 3 y 4.

⁷⁵ Cuestión 5n de las encuestas 2, 3 y 4.

⁷⁶ 4.3.1. del capítulo 4.

⁷⁷ 4.3.2. del capítulo 4.

Por la naturaleza del instrumento utilizado⁷⁸, no pudimos saber la opinión de todas las profesoras con relación a la preparación de sus alumnos para aplicar textos literarios en su futura aula de E/LE, aunque creemos que en los últimos tiempos ha habido algunas experiencias en ese sentido. Preguntada sobre si la literatura podía habitar las clases de E/LE, una de las profesoras manifestó su acuerdo y nos contó de qué manera había contribuido para ello en el Núcleo de Lenguas de la UECE⁷⁹.

Sobre la función de la literatura como formadora de lectores vimos, a lo largo del análisis de los instrumentos, que la lectura no fue una de las actividades más promovidas durante la formación literaria de esos alumnos, ni tuvo un papel muy relevante en sus estudios. Aunque los alumnos revelaran, en las preguntas sobre su perfil lector, una disposición favorable para los contenidos literarios, notamos que sus preferencias lectoras estaban determinadas, en la mayoría de los casos, por orientaciones de los cánones escolar o universitario. Otro dato interesante es que sólo una muestra muy pequeña de los entrevistados se consideraba “muy preparada” para leer e interpretar textos literarios.

En el caso del testimonio de los profesores, se nota una buena comprensión del rol del profesor como mediador de las actividades de lectura. Vemos además que todos los profesores reconocen que los alumnos no están muy dispuestos a leer y que no tienen bien desarrollado el hábito lector, razones por las que nuestro trabajo en las asignaturas de literatura (o en cualquiera del currículo universitario) es muy difícil. Esa preocupación de los docentes, revelada en esa investigación, podría ser la puesta en marcha en la UECE para las reflexiones de Melo sobre el rol de los profesores con relación a la lectura:

⁷⁸ Encuesta 5 (4.2.3 del capítulo 4).

⁷⁹ Entrevista (4.2.2. del capítulo 4.)

Sistema, ausência de políticas públicas, bibliotecas, carência, impossibilidade. Palavras que reafirmam um quadro já conhecido sobre a escola em nosso país. Embora não seja objetivo deste trabalho a análise dos dados fornecidos pelos professores, não me furtarei a indagar: Esses professores refletirão em conjunto? Há, diante de constatação tão evidente dos limites do curso de formação, uma preocupação em aprofundar o debate, ler e estudar o que está sendo produzido sobre leitura? (Melo, 2003: 98)

Lo que creemos importante señalar sobre la lectura en la Universidad es el hecho de que hayamos observado pocas oportunidades para el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos y para un fomento real del hábito lector. Ignoramos si lo vimos así por tratarse de la realidad o por inadecuación de los instrumentos o de nuestro análisis, pero el panorama que se nos presentó (y que conocíamos por experiencia) fue el de una Universidad en la que apenas se lee en las asignaturas de literatura, o el de asignaturas que orientan solamente la lectura de los textos (en general fragmentos de obras) para el análisis literario y no para el goce lector. Melo llama la atención para la relación lectura-vida en la formación de los futuros profesores:

Estarão as leituras desses alunos se constituindo em experiências duráveis ou ter-se-ão reduzido a práticas fragmentadas, sem relação na/com a vida? Estará a escola, numa visão equivocada de escolarização da leitura, transformando os alunos em auditório passivo de informações escolares desvinculadas de seus saberes e práticas? A escola não está esquecendo que os livros são objetos de cultura e que os sentidos não podem ser aprisionados em grades curriculares, estilos literários e palavras dicionarizadas, pois que as vozes sociais estão embebidas dos significados próprios das comunidades? (2003: 64)

Estamos conscientes de que sólo ese aspecto merece investigación específica ya que la “medición” del desarrollo de la competencia lectora y del placer de leer, cuando posible, conlleva un estudio de largo plazo, en el que se acompañaran las fases inicial, su desarrollo y final de la trayectoria en la Universidad de los informantes elegidos.

5.1.4. ¿Qué concepción del fenómeno literario había, qué enfoque para el tratamiento didáctico de la literatura encontramos y qué contenidos se “enseñaba” en la UECE?

Debemos recordar, en ese momento, los datos más significativos sobre esas cuestiones que estamos discutiendo en ese apartado. Vimos, en el capítulo 2, lo relevante que es saber la concepción que tenemos los actores del proceso de formación literaria sobre nuestro objeto y en qué medida nuestra concepción sobre la literatura determinará nuestra actitud concreta en el aula. Con relación al momento de la investigación, quisimos averiguar qué creían los estudiantes sobre ese objeto no debidamente descrito que es el fenómeno literario.

Preguntados si creían que la literatura era la mayor forma de expresión humana, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados optó por contestar que sí. Ese dato puede no significar nada, pero para nosotros representa un indicio de que los alumnos, desde el inicio y hasta el final de su formación vienen predispuestos positivamente para acceder a conocimientos literarios. Esos alumnos, además de ello, no creían que la literatura fuera necesaria solamente para la formación de profesores, sino para la vida en general. Otro dato que podemos considerar relevante es el hecho de que los estudiantes presentaran tantas obras no canónicas en sus listas de obras preferidas. De los instrumentos que se referían a los profesores desprendimos que, por lo general, tienen una concepción de que la literatura es muy importante para la formación y que se deben buscar nuevos caminos para el acercamiento a los textos literarios.

También debemos discutir la importancia de la determinación del enfoque que creemos ser el más adecuado para el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad. No había una pregunta específica sobre el enfoque utilizado en el universo estudiado, pero

algunas pistas pudieron revelarse del conjunto de instrumentos. Pudimos observar que en el período estudiado prevalecían, según las opiniones de los alumnos sobre la formación que recibían, las orientaciones historicista y formalista y que poco aparecía la importancia de la lectura y de la interpretación de los textos.

En el caso del testimonio de las profesoras vimos que en general se preocupan por orientar su práctica hacia un enfoque receptivo e intertextual, aunque en algunos casos no facilitan el aporte de los alumnos o proponen actividades relacionadas con las orientaciones más tradicionales.

Sobre los contenidos ofrecidos en la UECE, tuvimos datos muy concretos en los instrumentos dirigidos a los alumnos. La diferencia entre la expectativa que tenían los alumnos iniciantes sobre qué les enseñarían en la Universidad y lo que los demás alumnos afirman que efectivamente aprendieron es significativa. Lo que más se aprendió, según el conjunto de respuestas de los alumnos fue: vida y obra de autores; teoría literaria; resúmenes de obras; períodos o escuelas literarias; análisis literario; géneros literarios. Apenas se mencionó la lectura y nunca la experiencia de un acercamiento a la didáctica de la literatura durante la formación que recibieron esos alumnos. Además de ello muchos señalaron que NO consideraban el plan de estudios adecuado para la formación que deseaban obtener como futuros profesores.

A partir de los instrumentos de los profesores pudimos percibir que algunos tienen una conciencia de la importancia de la recepción de los textos literarios, de la correlación entre literatura y otras artes y del papel de los ejercicios intertextuales para el enriquecimiento de la competencia literaria de los estudiantes.

Creemos que una reformulación de los contenidos literarios en la Universidad tiene necesariamente que pasar por una perspectiva más integradora entre las diversas asignaturas de literatura del currículo y por una averiguación de qué necesitan y desean los estudiantes y profesores que ya están en el mercado laboral.

5.1.5. ¿Cómo se acercaban los alumnos a los textos literarios en la UECE? ¿Qué metodología, métodos y actividades se utilizaban?

Las expectativas de los alumnos informantes de la E1 era la de tener clases dinámicas, con profesores motivadores, y actividades diversas e interesantes. También manifestaron el deseo de estudiar textos originales y de utilizar recursos audiovisuales. Lo que los alumnos que ya habían pasado por la experiencia de estudiar literatura en la UECE manifestaron fue la creencia de que la metodología utilizada había sido adecuada, capitaneada por profesores bien preparados, pero que echaban en falta más interactividad en las clases, más tiempo para leer las obras, clases más dinámicas, más oportunidades de usar la creatividad. Como actividades preferidas de los alumnos aparecieron la lectura y el análisis de obras literarias y la presentación de trabajos en seminarios. Las actividades que menos gustaban a los alumnos eran las clases totalmente expositivas y la lectura en clase de textos teóricos.

Debido a la naturaleza de los instrumentos utilizados vimos, en la encuesta con las profesoras⁸⁰, que todas ya habían reflexionado, en sus planteamientos metodológicos, sobre la necesidad de priorizar la interpretación personal del lector, aunque una de las informantes

⁸⁰ 4.2.3. del capítulo 4.

haya manifestado que no solía favorecer la libertad interpretativa del alumno. En la entrevista⁸¹ con una de las profesoras tuvimos algunos datos sobre la metodología que ella solía utilizar, a través del relato de sus experiencias en el análisis de obras por los alumnos y la introducción de aspectos culturales en sus asignaturas.

5.1.6. ¿Qué cánones se seguía para la formación literaria en la UECE?

No había cuestiones específicas para determinar qué canon se utilizaba en las asignaturas de literatura, pero algunas cuestiones nos ofrecieron pistas. Las cuestiones en que los alumnos indicaban sus obras y autores preferidos nos mostraron que en las primeras encuestas prevalecían los clásicos brasileños y en las encuestas finales aparecían obras clásicas de la literatura española. Entre los puntos negativos los alumnos señalaron el poco tiempo para la lectura de más obras y se quejaron de que apenas tuvieron contacto con la literatura contemporánea y con la literatura latinoamericana.

Con relación a los profesores lo único que el instrumento⁸² demostró fue que hay algunas divergencia en cuanto a la creencia de que debemos seleccionar el tipo de producciones según resulten adecuadas a las capacidades del receptor, ya que una de las profesoras no estuvo de acuerdo con esa asertiva. Sobre la idea de que el desarrollo de la competencia literaria se da en correlación con un determinado corpus de producciones literarias, dos de las profesoras manifestamos nuestro desacuerdo, en nuestro caso porque creemos que ese corpus debe variar de lector para lector.

⁸¹ 4.2.2. del capítulo 4.

⁸² 4.2.3. del capítulo 4.

5.1.7. ¿Cómo se evaluaba el proceso de formación literaria de futuros profesores de E/LE en la UECE?

Algunos alumnos solamente indicaron que no estaban satisfechos con las formas de evaluación, pero el instrumento no permitía averiguar cómo se daba esa evaluación. En el caso de los profesores, la entrevista⁸³ permitió percibir que la profesora en cuestión evaluaba sobre todo a través de seminarios en que los alumnos presentaban los temas de las asignaturas y también con la realización de exámenes sobre el contenido presentado.

5.1.8. ¿Cómo era el acceso a las nuevas tecnologías en la UECE?

Los alumnos mencionaron en las encuestas el hecho de que la Universidad no ofrecía los medios tecnológicos necesarios para la utilización de nuevas tecnologías en la enseñanza. Nosotros pudimos comprobarlo en nuestros intentos de utilización de materiales y recursos diferentes y damos cuenta de que la situación no ha mejorado.

5.2. Primeras experiencias de cambio en el contexto de dos asignaturas de literatura española

Durante nuestros dos primeros semestre de actuación en la Universidad después del regreso de Barcelona, preferimos asumir el máximo de asignaturas de Literatura para hacer una pequeña experiencia piloto sobre el tema de nuestra tesis. Escuchamos de los alumnos impresiones entusiastas sobre el nuevo método que utilizamos (resultado de nuestros estudios sobre el tema), con afirmaciones como: “Ahora me gusta la Literatura”. No creemos sin

⁸³ 4.2.2. del capítulo 4.

embargo que hayamos logrado la excelencia ni que hayamos descubierto nada nuevo, simplemente avanzamos un poco con relación a lo que se solía hacer. Tampoco pudimos hacer todo lo que planificáramos porque la Universidad no ofrece los medios técnicos necesarios para que utilizáramos nuestro material extracurricular y por limitaciones propias y ajenas que detallaremos a continuación. Aplicamos una nueva metodología y, al final del semestre, pedimos que contestaran a una encuesta o escribieran una redacción sobre la experiencia⁸⁴.

Por lo tanto, lo que aquí aparece descrito como “experiencia piloto” se refiere al trabajo realizado durante el año de 2003, en los semestres lectivos 2003.1 y 2003.2, en las asignaturas Literatura I – Poesía y Literatura II – Narrativa, aunque aspectos de las asignaturas Práctica de Enseñanza e Investigación y Producción también nos suministraron datos relevantes sobre el rol de la literatura en la formación de profesores.

5.2.1. Premisas básicas en la preparación de las asignaturas

Lo primero que determinamos al empezar a diseñar las asignaturas fue que intentaríamos contemplar la literatura en su triple funcionalidad, eje de ese trabajo, es decir, como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. A partir de esa decisión orientamos la planificación de las asignaturas.

Sobre el rol de las distintas ramas de la literatura en la presentación de los contenidos, optamos por reducir al máximo las horas destinadas a la Historia la literatura, tratándola como una breve introducción a los textos clásicos y sobre todo a través de la

⁸⁴ Cuyos resultados presentamos en el capítulo anterior.

utilización de recursos multimedia (internet y CD-Roms), objetivo que no pudimos concretar en plenitud debido a la falta de estructura de la Universidad.

También reconocimos la necesidad de la preparación de un dossier en el que los alumnos pudieran encontrar herramientas para el trabajo con los textos como objeto de estudio: textos de teoría literaria, textos sobre lectura, pequeños esquemas de historia de la literatura, textos de crítica literaria, entre otros. Para cada clase llevábamos los textos literarios que constituirían nuestro “canon universitario”.

Para la elección de los textos literarios, otra decisión importante fue la de trabajar en una perspectiva comparativista, con textos españoles, latinoamericanos, gallegos, catalanes, brasileños, portugueses y todos los que nos parecieran interesantes. Se partió de una selección más o menos determinada que se iba enriqueciendo a medida que avanzaba el semestre y que se conocían los gustos y se detectaban nuevas necesidades de los alumnos. Además decidimos introducir un trabajo de correlación entre el texto literario y otros lenguajes artísticos, sobre todo la pintura y el cine.

Con relación a las comunidades de España que tienen lengua propia, además de la utilización de textos gallegos, catalanes y vascuences (esos en castellano), creímos que además sería interesante introducirles en otros contenidos culturales, así que resolvemos celebrar dos fechas significativas de Catalunya y Galicia: La diada de Sant Jordi, el 23 de abril, fiesta catalana que celebramos en el Centro de Humanidades con diversas actividades relacionadas a la lectura y a la literatura⁸⁵; y el Día das Letras Galegas, el 17 de mayo, que celebramos

⁸⁵ A partir de esa experiencia, cada año celebramos nuestro Sant Jordi en Fortaleza, hoy día con amplia programación de fomento a lectura y con el patrocinio de empresas brasileñas.

uniéndonos con los alumnos a las actividades del Centro de Estudios Galegos no Ceará, que organiza cada año esa celebración.

Es propio de nuestra práctica en cualquier asignatura planificarla con antelación y entregar a los alumnos en la primera semana de clases un documento con la descripción de la asignatura y un cronograma detallado con la especificación de cada clase del semestre⁸⁶. Conforme explicamos en la Introducción de este trabajo, las asignaturas en la UECE en el momento de la investigación (entre 1998 y el 2004) por lo general contaban con 04 créditos, que equivalían a 60 horas/clase, repartidas en dos clases semanales (cada crédito valía 15 horas/clase). Detallamos a continuación como planificamos las dos asignaturas de literatura mencionadas.

5.2.2. Diseño de las asignaturas

5.2.2.1. La asignatura Literatura Española I – Poesía en lengua española

Sobre el diseño de la asignatura de Literatura Española I (poesía en lengua española) lo hicimos con especial atención a los ejes de ese trabajo y ahora lo describimos. Preparamos la asignatura para que se desarrollara con atención a los siguientes elementos del tratamiento didáctico de la literatura:

1. Preparación de la asignatura y de actividades de evaluación: Planificamos la realización de algunas actividades de planeamiento a las que se dedicarían 07 (siete) horas/clase. Esas actividades consistían en la preparación conjunta de los trabajos que el

⁸⁶ Ver en los apéndices.

grupo presentaría, o en el planeamiento de seminarios, y ocurrirían siempre antes de actividades de evaluación. La intención de esas actividades era dejar los alumnos más seguros para afrontar los seminarios y presentaciones orales de sus trabajos;

2. Sensibilización a la lectura: Actividad que estaría presente en los primeros momentos de todas las clases y que consistiría en la lectura e interpretación de poemas de cualquier época o autor (incluso cualquier lengua u origen geográfico), elegidos por los estudiantes según el gusto personal y sin otro objetivo que desarrollar su hábito y su goce lectores. La cantidad de horas vendría determinada por el desarrollo de cada clase;

3. Teoría de la literatura: Este apartado de la asignatura sería de un total de 11 (once) horas/clase, dedicadas al estudio de la teoría sobre la poesía, así como el momento en el que se incluirían reflexiones teóricas en las clases de análisis de textos;

4. Historia de la literatura: Apartado en el que se dedicarían solamente 06 (seis) horas/clase del semestre a una breve introducción histórica de cada período, sobre todo a través de recursos multimedia, evitando siempre que posible la clase expositiva;

5. Crítica literaria: Trabajo en el que se daría gran énfasis a la lectura y al comentario de textos poéticos realizados en clase y en trabajos extra, en un total de 24 (veinticuatro) horas/clase dedicadas a ello en las clases llamadas “Normales”, que presentamos más adelante;

6. Literatura comparada: Aspecto en el que se procuraría introducir, en las clases de análisis y comentario de los textos de autores del programa, otros textos de diversas

procedencias y temas que guardaran relación con los textos estudiados inicialmente, también aparecería en las clases “Normales”, sin carga horaria definida;

7. Escritura creativa: Momento en el que se incentivaría a los alumnos a desarrollar al final de cada clase su propia producción poética, para que consolidaran los conocimientos y aptitudes desarrollados a lo largo de todo el proceso anterior, también sin carga horaria definida, apareciendo en los momentos en que fuera oportuno;

8. Didáctica de la literatura: Espacio en el que se esperarían de los alumnos (o se darían) sugerencias para la aplicación de textos poéticos a la enseñanza de español como lengua extranjera, sin carga horaria definida, ocurriría en los momentos oportunos y en actividades de evaluación;

9. Evaluación: En principio la evaluación se daría a través de distintas actividades: Clases o seminarios presentados por los alumnos en las que contemplaran los aspectos de la literatura como objeto de estudio y como recurso para la enseñanza; Presentación oral y pública de análisis de poemas (El total de horas para esa actividad se definiría de acuerdo con el número de alumnos y el desarrollo de la asignatura, pero en principio serían 15 grupos de dos alumnos repartidos en 5 días, y cada grupo tendría 30 minutos para presentar el análisis de su poema. Al final habrían presentado 15 poemas); Elaboración de unidad didáctica a partir del poema que analizaron; Participación de los alumnos en la Fiesta del Libro y la Rosa (diada de Sant Jordi).

Creímos conveniente que a lo largo del semestre hubiera cinco tipos de clases, que podrían aparecer solas o combinarse, de acuerdo con las necesidades del programa y de los alumnos:

1. Clases de Preparación: Pensadas como apoyo a la organización de las distintas evaluaciones. Serían sesiones de preparación de la asignatura con los alumnos (intento de diagnóstico de sus conocimientos previos, intereses y expectativas; discusión de temas y preparación conjunta de actividades propuestas en el plan inicial). Aparecerían en el inicio y a lo largo del curso, siempre que necesario;

2. Clases de Teoría: Introducción teórica sobre el género lírico, la métrica española, la versificación y otros contenidos relacionados a la comprensión de la poesía;

3. Clases de Historia: Clases en las que se haría una breve introducción a los distintos períodos de la Historia de la literatura española e hispanoamericana, con énfasis al estudio de formas, modelos y análisis de textos significativos de estas literaturas. Los períodos elegidos serían: Edad Media; Siglos de Oro I – Renacimiento; Siglos de Oro II – Barroco; Siglos XVIII / XIX; Siglo XX; Nuestros días.

4. Clases Normales: Serían las clases en las que trabajaríamos directamente con los textos literarios, en el caso con poemas del mundo hispánico, y que incluirían siempre que posible, en distintas combinaciones, actividades relacionadas con: la Sensibilización a la lectura (en la lectura y análisis de poemas traídos por los alumnos); la Crítica literaria (en las actividades de análisis filológico de los textos y de interpretación); la Escritura creativa

(estimulando los alumnos a producir sus propios textos); y con la Didáctica de la literatura (tratando siempre de averiguar qué textos podrían utilizarse en ambiente E/LE).

5. Clases de Evaluación: Momentos dedicados a la presentación y entregas de trabajos relacionados con el análisis de poemas o la elaboración de unidades didácticas.

5.2.2.2. La asignatura Literatura Española II – Narrativa en lengua española

La asignatura de Literatura Española II (narrativa en lengua española) fue preparada siguiendo prácticamente los mismos presupuestos de la asignatura de Poesía. También la preparamos para que se desarrollara con atención a esos elementos del tratamiento didáctico de la literatura:

1. Preparación de la asignatura y de actividades de evaluación: Planificamos la realización de algunas actividades de preparación de actividades a las que se dedicarían 04 (cuatro) horas/clase. Así como en la asignatura de Poesía, esos momentos consistirían en la preparación conjunta de los trabajos que el grupo presentaría, o en el planeamiento de seminarios, y ocurrirían siempre antes de actividades de evaluación;

2. Sensibilización a la lectura: Actividad que estaría presente en los primeros momentos de todas las clases y que consistiría en la lectura e interpretación de textos narrativos de cualquier época o autor (incluso cualquier lengua u origen geográfico), elegidos por los estudiantes según el gusto personal y sin otro objetivo que desarrollar su hábito y su goce lectores, sin carga horaria definida;

3. Teoría de la literatura: Este apartado de la asignatura sería de un total de 10 (diez) horas/clase, dedicadas al estudio de la teoría sobre la narrativa, así como el momento en el que se incluirían reflexiones teóricas en las clases de análisis de textos;

4. Historia de la literatura: Apartado en el que se dedicarían solamente 10 (diez) horas/clase del semestre a una breve introducción histórica de cada período, con énfasis en las obras narrativas, sobre todo a través de recursos multimedia, evitando siempre que posible la clase expositiva;

5. Crítica literaria: Trabajo en el que se daría gran énfasis a la lectura y al comentario de textos narrativos realizados en clase y en trabajos extra, en un total de 22 (veintidós) horas/clase dedicadas a ello, en clases “Normales”;

6. Literatura comparada: Aspecto en el que se procuraría introducir, en las clases de análisis y comentario de los textos de autores del programa, otros textos narrativos de diversas procedencias y temas que guardaran relación con los textos estudiados inicialmente, siempre en las clases “Normales”;

7. Escritura creativa: Momento en el que se incentivaría a los alumnos a desarrollar al final de cada clase su propia producción narrativa, para que consolidaran los conocimientos y aptitudes desarrollados a lo largo de todo el proceso anterior, en los momentos adecuados, sin carga horaria definida;

8. Didáctica de la literatura: Espacio en el que se esperarían de los alumnos (o se darían) sugerencias para la aplicación de textos narrativos a la enseñanza de español como lengua extranjera. También presente en actividades de evaluación;

9. Evaluación: En principio la evaluación se haría a través de distintas actividades: Presentación oral y pública de análisis de un capítulo del Quijote Original; Entrega de unidades didácticas elaboradas a partir de un Quijote adaptado para niños; Análisis crítico de una novela española o hispanoamericana contemporánea; Clases o seminarios presentados por los alumnos en las que contemplaran los aspectos de la literatura para estudio y como recurso. El total de horas se definiría de acuerdo con el número de alumnos y el desarrollo de la asignatura, pero en principio serían 16 alumnos repartidos en 3 días para el estudio del Quijote, con derecho a 15 minutos cada uno, totalizando la presentación de 16 capítulos (08 de la primera parte y 08 de la segunda). También presentarían, trabajando en parejas, un seminario sobre Don Quijote en la Semana del Lenguaje, para otros alumnos del Curso de Letras de la UECE. Para la presentación de las novelas se utilizarán 4 días y cada alumno tendría 20 minutos para presentar su trabajo, lo que significaría el análisis de 16 novelas (08 españolas y 08 hispanoamericanas).

Tal como en la asignatura de Poesía, presentada anteriormente, decidimos que en la Asignatura de Narrativa hubiera cinco tipos de clases a lo largo del semestre, que podrían aparecer solas o combinarse, de acuerdo con las necesidades del programa y de los alumnos:

1. Clases de Preparación: Pensadas como apoyo a la organización de las distintas evaluaciones. Serían sesiones de preparación de la asignatura con los alumnos (intento de diagnóstico de sus conocimientos previos, intereses y expectativas; discusión de

temas y preparación conjunta de actividades propuestas en el plan inicial). Aparecerían en el inicio y a lo largo del curso, siempre que necesario;

2. Clases de Teoría: Introducción teórica sobre el género narrativo, el comentario de textos narrativos y otros contenidos relacionados a la interpretación de novelas y cuentos;

3. Clases de Historia: Clases en las que se haría una breve introducción a los distintos períodos de la Historia de la literatura española e hispanoamericana, con énfasis al estudio de formas, modelos y análisis de importantes textos narrativos de estas literaturas. Los períodos elegidos serían: Edad Media; Siglos de Oro I – Renacimiento; Siglos de Oro II – Barroco; Cervantes y el Quijote; Siglos XVIII / XIX; Siglo XX; Nuestros días (Tema presentado por los alumnos, a través del análisis de novelas contemporáneas);

4. Clases Normales: Serían las clases en las que trabajaríamos directamente con los textos literarios, en el caso con textos narrativos del mundo hispánico, y que incluirían siempre que posible, en distintas combinaciones, actividades relacionadas con: la Sensibilización a la lectura (en la lectura y análisis de textos traídos por los alumnos); la Crítica literaria (en las actividades de análisis filológico y de interpretación de los textos); la Escritura creativa (estimulando los alumnos a producir sus propios textos narrativos); y con la Didáctica de la literatura (tratando siempre de averiguar qué textos podrían utilizarse en ambiente E/LE);

5. Clases de Evaluación: Momentos dedicados a la presentación y entregas de trabajos relacionados con el análisis de textos narrativos o la elaboración de unidades didácticas.

5.2.3. Lo que se ha conseguido en las asignaturas

Con relación a la premisa que da soporte a ese trabajo, la creencia de que la literatura en la Universidad debe tratarse como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores, podemos decir que en las asignaturas de Poesía y Narrativa alcanzamos en cierta medida algunos de esos objetivos.

Creemos que el aspecto que más nos dio oportunidad de avance con relación a lo que tradicionalmente se hacía en las asignaturas de literatura (según lo informado por los estudiantes y descubierto a partir de nuestra propia experiencia) fue el de la **literatura tratada como objeto de estudio**.

Conseguimos realizar la reducción de la Historia de la literatura, concediéndole menos horas y tratándola sólo como una introducción al estudio de los textos, y a veces utilizando recursos multimedia, aunque haciéndolo con nuestro propio ordenador portátil y con los alumnos sentados alrededor de la pantalla, turnándose en grupos de tres o cuatro.

Para cada una de las asignaturas preparamos un dossier que contenía: una selección de textos teóricos sobre cada género; discusiones contemporáneas de autores sobre esos géneros en la actualidad; extractos de obras que trataban los aspectos del comentario de textos; ejemplos de comentarios de textos conocidos; un pequeño resumen esquemático de los

períodos literarios de España; una pequeña antología de textos clásicos relativos a esos períodos; y una selección de textos sobre la utilización de materiales literarios en el contexto de E/LE.

El trabajo con los textos literarios se realizó siempre en una perspectiva integradora de las distintas ramas de la Ciencia de la literatura, con un tratamiento en el que prevalecía la Crítica Literaria a los datos históricos. La Literatura Comparada ocupó gran parte de las sesiones de estudio de texto, ya que fueron presentados textos de diversas literaturas (con atención a las relaciones con textos de literatura *cearense*, brasileña conocidos por los alumnos) y además la relación de los textos literarios con textos pictóricos, cinematográficos, musicales, etc.

La selección de los textos, además de contar con los clásicos o autores más señalados de cada período, buscó, con una preocupación constante, contemplar los contemporáneos, ya que queríamos que los alumnos tuvieran la oportunidad de tener contacto con la producción más actual en lengua española, fuera en poesía o en la narrativa. En ese sentido, creemos que nuestro contacto durante cuatro años con el ambiente literario español fue determinante para nuestra comprensión de la actualidad de un determinado “canon contemporáneo”.

La metodología se centró en el acercamiento de los alumnos a los textos literarios en un principio sin grandes pretensiones, con vistas sobre todo a que “perdieran el miedo” a los textos, ya que venían de algunas experiencias en las que les decían la interpretación “correcta” que debían encontrar. Sobre todo con relación a la poesía, la cuestión era hacerles creer que eran capaces de interpretar un texto por ellos mismos, aportando al grupo su propia

lectura. Sin embargo, no logramos llevar a cabo las actividades de Escritura Creativa, ya que el tiempo nos pareció muy corto y no hubo ocasiones oportunas para desarrollar ese tipo de trabajo.

La evaluación de ese punto del tratamiento del texto literario se hizo, en la asignatura de poesía, a través del análisis por parejas de alumnos de un poema español o hispanoamericano, con un esquema de análisis que además de los rasgos que habitualmente se tratan en los comentarios de texto, introducía la averiguación de relaciones intertextuales de cualquier tipo que los alumnos pudieran encontrar en el poema que analizaban. En el caso de la asignatura de Narrativa, la evaluación del progreso de los alumnos en la consideración del texto como objeto de estudio se dio a través del análisis de un capítulo del Quijote en su versión original (para cada capítulo se orientó al alumno para que buscara uno de los aspectos del análisis de narrativas, además de la búsqueda de relaciones intertextuales) y también de la lectura y análisis de una novela contemporánea española o hispanoamericana (cada alumno recibió una novela y fue orientado a hacer especial atención al estudio del tema de la novela que más le interesara).

Con relación a la **literatura tratada como recurso para la enseñanza**, también introdujimos algunos cambios en el tratamiento de ese aspecto en las asignaturas, tratando de hacerles mirar los textos literarios como potenciales herramientas para sus futuras clases de E/LE, y buscando que aprendieran como utilizarlos como materiales de enseñanza.

En la asignatura de poesía, tratamos de orientarles sobre cómo podrían “transportar” los poemas que analizaban para el contexto de E/LE. Todos los alumnos tuvieron la experiencia de preparar planes de clase con el uso de poemas españoles e

hispanoamericanos de todas las épocas, comprendiendo siempre que algunos textos se prestaban mucho más a esos usos didácticos que otros. En la asignatura de narrativa, hicieron la experiencia de presentar de un Minicurso para otros estudiantes de Letras en la Semana del Lenguaje, utilizando el Quijote en dos aspectos distintos: presentando los análisis que habían hecho de los capítulos elegidos del Quijote original⁸⁷, en el que cada uno estudiaba un aspecto diferente⁸⁸; y comentando los planes de clase⁸⁹ que habían elaborado para el trabajo en una clase de E/LE, a partir de un capítulo de un Quijote adaptado para niños⁹⁰. La valoración de esas experiencias por parte de los alumnos fue muy positiva conforme presentamos en el capítulo anterior. Muchos comentaron que jamás habían pensado sobre la posibilidad de utilizar materiales literarios en sus futuras salas de E/LE.⁹¹

En cuanto a la **literatura tratada como formadora de lectores** creemos que es el aspecto más difícil de alcanzar y de medir en los escasos límites de una asignatura de 60 (sesenta) horas/clase. Vimos que la capacidad lectora de los alumnos observados progresó en alguna medida pero no tuvimos condición de dimensionar esos datos. Las actividades de sensibilización a la lectura, previstas para cada clase, fueron poco significativas debido al hecho de que la mayoría de los alumnos no se interesaba por llevar textos que les gustaran para comentarlos en clase, y también a nuestra angustia sobre el poco tiempo que disponíamos para todo lo que habíamos planificado. De todas formas, creemos que avanzamos un poco ya que proporcionamos muchos momentos para la lectura en clase (momentos ganados a las clásicas sesiones de Historia de la Literatura), y los alumnos estuvieron involucrados fuera de la clase en diversas actividades relacionadas a la lectura.

⁸⁷ CERVANTES, M. de (1990): *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Estudio de Martín Alonso. Madrid: Edaf. Biblioteca Edad. Volumen 50.

⁸⁸ Ver programa del Minicurso en los apéndices.

⁸⁹ Ver ejemplo en los apéndices.

⁹⁰ CERVANTES, M. de (1971): *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Bruguera. Historias Infantil. Volumen 56.

⁹¹ Ese comentario se repitió entre alumnos nuestros que hacían la asignatura de práctica de enseñanza de la lengua española y por lo tanto estaban concluyendo su formación en la Universidad.

Para la conclusión de ese relato de la experiencia piloto que vivimos hemos de decir que no creemos que hayamos hecho ninguna gran revolución en el tratamiento didáctico de la literatura, pero sí estamos seguras de que cambiamos en algo el panorama que existía en aquel entonces. La mera consideración del triple aspecto de la literatura en la formación universitaria, como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores, que es el eje de ese trabajo de investigación ya determinó una nueva visión de la literatura en la vida de aquellos alumnos, según nos contaron.

Sin embargo, tenemos la seguridad de que lo que más cambió fue la visión que teníamos de nuestra propia práctica en el tratamiento de la literatura. Tanto es así que en las nuevas experiencias que vivimos después de esas asignaturas impartidas en el 2003 y que consideramos aquí como una “experiencia piloto”, avanzamos mucho más en todos los puntos, y seguimos buscando a cada día la mejor solución para cuestiones que no fueron totalmente satisfactorias en las experiencias anteriores⁹², aprendiendo a cada momento nuevas soluciones y nuevas propuestas para volver el acercamiento a los textos literarios más placentero y más productivo. Seguimos cometiendo errores, creemos, pero así se construye el conocimiento, por el ensayo y el error, hasta llegar al punto óptimo que debemos seguir buscando siempre.

En el capítulo final de ese trabajo presentamos una propuesta para el tratamiento didáctico de la literatura en el Curso de Letras de la Universidade Estadual do Ceará. Ese modelo que ofrecemos fue construido con base en nuestras inquietudes y preguntas iniciales, con la contribución de las teorías de base, con la escucha de las significativas voces de todos los informantes, con el análisis de una experiencia de cambio, y con nuestras propias

⁹² Como ejemplo podemos mencionar que el momento de sensibilización para la lectura viene funcionando bastante bien.

reflexiones sobre cómo llevar la pasión por la literatura a los estudios literarios en la Universidad.

CAPÍTULO 6

CAPÍTULO 6

PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN LITERARIA EN LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Knowledge of literature is perhaps better expressed in terms of pleasure and enjoyment rather than in terms of the accumulation of facts, however valuable those facts may sometimes be. The teacher who wishes to impart knowledge of literature aims to impart personal pleasure in reading literary texts and is likely to select teaching methods which lead to active involvement in reading particular texts rather than to a passive reception of information about the texts. (Carter & Long, 4)

Tras un largo recorrido, en el que reflexionamos sobre qué teorías podrían iluminar los problemas que queríamos estudiar y en que también descubrimos cómo estaba el contexto sobre el cual queríamos incidir con la investigación, llegamos al punto en que intentamos apuntar algunos caminos que pueden mejorar la manera como se trata didácticamente la literatura en la Universidad, sobre todo en el caso específico de la Universidade Estadual do Ceará.

Lo primero que habría que discutir, a pesar de que no fue un objetivo específico de investigación en ese trabajo, es como se dio la formación del profesor universitario de Letras (Filología) en general y del profesor de literatura en especial⁹³ y cómo se dedica a su formación continuada. Una propuesta de innovación no puede “corregir” o “subsana” problemas relacionados con la formación anterior de los profesores que actúan en las asignaturas de literatura del Curso de Letras de la UECE, ya que no acompañó su formación y no puede volver al pasado para hacerlo. Sin embargo, el conjunto de profesores de literatura

⁹³ Aunque lo discutimos previamente en el apartado 2.2. del Capítulo 2.

(del colegiado de español y del colegiado de Letras en general) podría tener una actitud reflexiva sobre cómo debería ser su formación en el presente y hacia el futuro.

En la UECE los planes de formación de los profesores con relación a postgrados, maestrías y doctorados se hacen casi siempre de manera individual, sin llevar en consideración las necesidades del Curso en la Graduación y en el Postgrado. Las discusiones deberían ser colectivas, no con el objeto de cercear la libertad del profesor a la hora de elegir su objeto de investigación, sino con la finalidad de planear cómo la formación pretendida contribuirá en el futuro para el desarrollo del Curso como un todo orgánico.

Las investigaciones de los profesores se divulgan en ámbito muy restricto, en orientaciones de trabajos de maestría, en pequeños grupos de estudio, en congresos fuera de la ciudad, y en pocas oportunidades académicas dentro de la UECE. De esa manera, la gran mayoría de la comunidad universitaria no sabe qué investigan sus profesores y qué resultados podrían serle provechosos en el cotidiano. Muestra de esa realidad es el hecho de que la misma investigadora de ese trabajo crea que será muy difícil divulgar sus resultados y hacer con que la comunidad los acoja como “suyos” a fin de ponerlos en práctica. De todas formas, creemos que debemos intentarlo. Una forma más o menos colectiva de seguir discutiendo el tema serán nuestros futuros proyectos de investigación con la participación de alumnos y otros profesores con ideas afines. Otra forma que es más compleja, pero que creemos debe ser defendida, es la creación de un foro de discusión sobre el rol de la literatura en el Curso de Letras, labor que llevará algún tiempo para engendrarse pero que puede traer resultados muy interesantes.

Ese futuro foro permanente sobre el tratamiento didáctico de la literatura en la UECE podría ser, además de un espacio de divulgación de los resultados de investigación de

profesores y alumnos del Curso, un lugar privilegiado para la formación continuada en dos niveles: una formación continuada para los profesores universitarios, con la participación de especialistas de otras universidades o de los compañeros que tienen investigaciones que puedan convertirse en oportunidades formativas; y formación continuada para los egresos, ocasión en que se complementarían los conocimientos adquiridos en la Universidad, y se obtendría datos concretos sobre la adecuación de esos contenidos al mercado laboral que están afrontando en esos momentos nuestros ex alumnos.

El objetivo más importante de ese hipotético foro de discusión sería la decisión conjunta sobre qué modelo de formación literaria queremos ofrecerles a nuestros alumnos, y qué caminos debemos seguir para concretarlo. Mientras no existe ese foro, proponemos como una de las alternativas posibles la discusión sobre los resultados de esa investigación. Frente a una realidad universitaria en la que, conforme lo demostraron los instrumentos y su análisis, prevalece el tratamiento de la literatura solamente como objeto de estudio y aun así con muchos problemas, proponemos un modelo que atienda al triple objetivo del tratamiento didáctico de la literatura para la formación de profesores: La literatura como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores.

Debemos aclarar que, en cuestiones de cambios educativos, no hay fórmulas mágicas, ni modelos infalibles, sino apuestas en la innovación y, por lo general, incidencias directas en el modo como la educación se da en las aulas de determinados profesores, ya que el cambio institucional demanda mucho más tiempo y discusión que el cambio individual. De esa forma, reiteramos que no albergamos la ilusión de revolucionar la Universidade Estadual do Ceará, ni creemos que presentamos la salvación de todos los problemas de formación literaria para la formación de profesores, sino presentamos algunos supuestos que deberían

orientar, desde nuestro punto de vista avalado por la investigación, el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidade Estadual do Ceará, según podemos observar en la Figura siguiente:

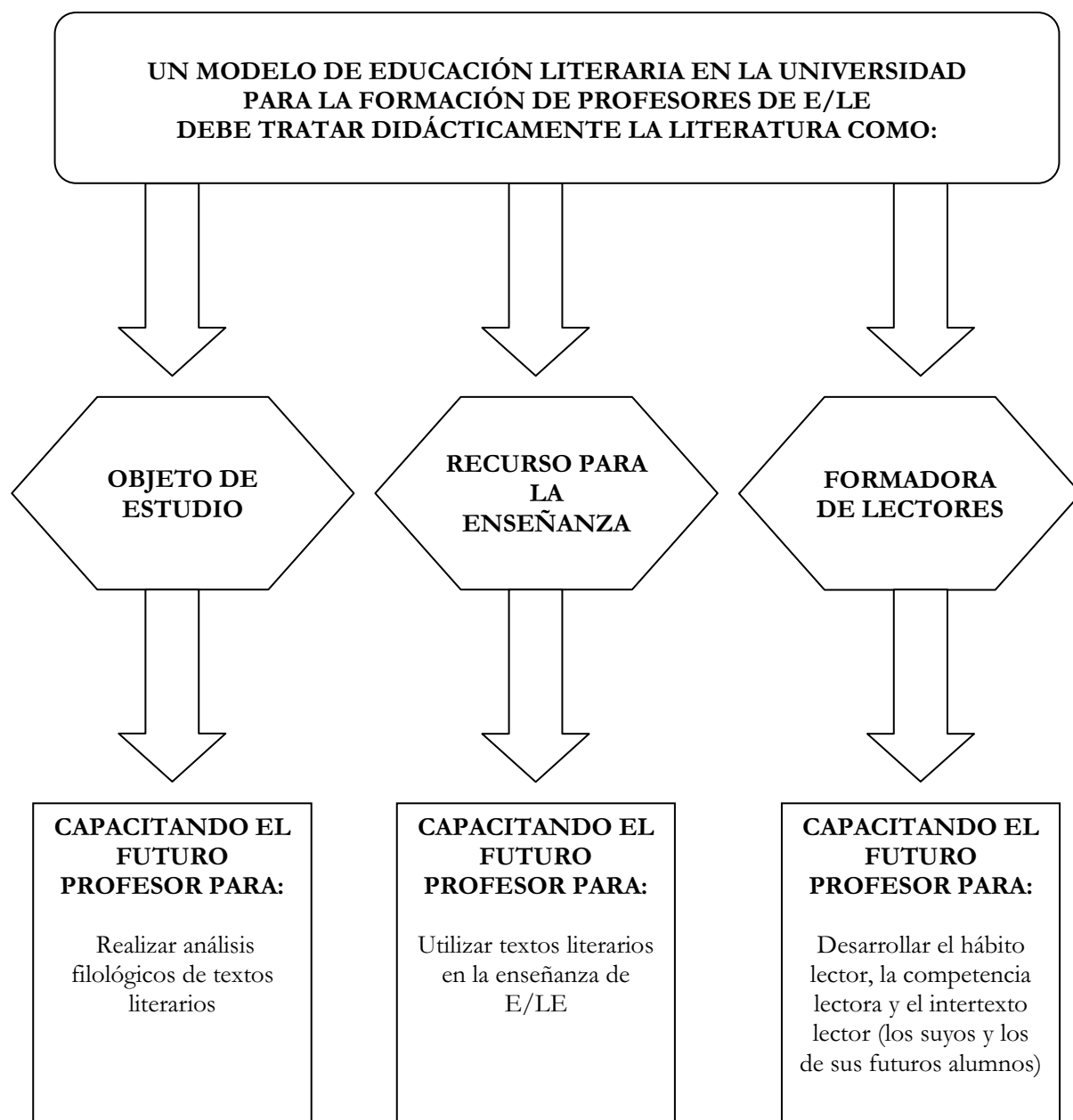


Figura 72: Propuesta de modelo de educación literaria en la Universidad según la investigadora

A continuación detallamos, en cada apartado, los elementos que presentamos en la Figura, como siendo los objetivos que deberían nortear el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad. Hemos de dejar claro que no proponemos un método de enseñanza ni un rol de actividades para las clases, sino un modelo que puede servir de inspiración para el diseño de las asignaturas que componen la formación literaria de los futuros profesores de E/LE, de conformidad con los tres objetivos que creemos que la deben orientar.

6.1. Literatura como objeto de estudio

Creemos que el tratamiento de la literatura como objeto de estudio en la Universidad debe pautarse por el objetivo principal de capacitar el estudiante para **realizar análisis filológicos de textos literarios**, con un nivel de profundidad compatible con la formación recibida en la carrera, actuando en cierta medida como si ejerciera el papel de un crítico literario poco experimentado, un crítico novel. Si, al salir de la Universidad, el futuro profesor es capaz de interpretar adecuadamente y creativamente un texto literario y de, además, hacer de él un comentario consistente, creemos que se habrá cumplido ese objetivo. Esa destreza también lo ayudará en contextos de enseñanza, ya que el saber manejar críticamente los textos literarios será el primer eslabón que habrá de vencer para llegar a utilizar ese tipo de texto en su aula de E/LE.

Conforme ya hemos señalado, no ofrecemos pócimas mágicas para conseguirlo, pero creemos que hay algunas orientaciones que los profesores universitarios podemos seguir para hacerlo más factible. En términos de organización o planificación del currículo del curso, hay algunas cuestiones a considerar: la integración entre las asignaturas del Núcleo de Estudios

Literarios⁹⁴ y también entre las asignaturas de lengua y las de literatura españolas; la integración entre las distintas ramas de la Ciencia de la literatura; y la división de las asignaturas por géneros literarios.

Creemos que el momento que vivimos en la Universidade Estadual do Ceará, de implantación y evaluación de un nuevo proyecto pedagógico, posibilita grandes cambios en la formación literaria en la Universidad. Los nuevos alumnos ya no están tan “encarcelados” con relación a la obligatoriedad de asignaturas y a los prerrequisitos necesarios para elegirlos. El gran cambio es que ahora tendrán a su disposición un amplio abanico de asignaturas opcionales, con lo que podrán ampliar sus conocimientos sobre áreas afines. Otro avance es la creación de créditos para “proyectos especiales” que pueden ser tan diversos como “traducción intersemiótica – literatura y cine”, “la realidad de la enseñanza del español en las escuelas públicas de Ceará” o “análisis de manuales de E/LE”, ya que dependen solamente de que el profesor proponga temas sobre los que desee trabajar con los alumnos, en proyectos que les preparen mejor para su futura vida profesional.

Aprovechando ese ambiente propicio, creemos que debemos ir un poco más allá y proponer una planificación conjunta de las asignaturas que componen el Núcleo de Estudios Literarios, tarea hercúlea, ya que se trataría de reunir y llevar a consenso todos los profesores de las respectivas asignaturas de literatura, lo que sabemos que es muy difícil y, en algunos casos en el contexto de la UECE, prácticamente imposible. La cuestión es que si los profesores de literatura española supiéramos exactamente qué se trata o bien hasta dónde se llega en asignaturas como “Teoría Literaria” o “Literatura Comparada” (por haber acompañado y participado en su planificación), podríamos “ahorrarnos tiempo” con

⁹⁴ Según presentado en el nuevo Proyecto Pedagógico del Curso de Letras.

contenidos teóricos tratados (desde que debidamente) en asignaturas que precedieron las nuestras. Un ejemplo para la reflexión: si las literaturas brasileña, portuguesa y española (y latinoamericana) estudian todas un período de inspiración literaria nacionalista, ¿no ganaríamos en profundidad estableciendo una relación entre los autores estudiados en esas literaturas? Lo mismo podría darse al estudiar los textos de orientación naturalista o surrealista. Los ejemplos de ventajas de la interrelación entre las asignaturas de literatura serían infinitos, pero quisimos simplemente dar una muestra de lo que podríamos hacer si nos uniéramos para tratar la literatura como un objeto común a todos.

La misma teoría se podría aplicar, dentro del curso de español, si planificáramos en conjunto todas las asignaturas del curso, asegurando de ese modo, aun en las asignaturas dichas “de lengua”, la presencia de los textos literarios, que podrían utilizarse con distintos fines, desde el objetivo primordial que es la interpretación creativa de un texto, pasando por los estudios lingüísticos, como los de percepción de la pragmática de la lengua, a partir de uno de sus usos, el literario. También se podría utilizar la literatura para el desarrollo de varias destrezas de la competencia lingüística. Sin embargo, creemos que la principal ventaja de esa integración sería la de “distribuir” parte del canon de formación literaria a lo largo de todo el curso, evitando la repetición de lecturas cuando los alumnos llegaran a las asignaturas de literatura y permitiendo que tomaran contacto con más textos literarios de los que el escaso tiempo de dichas asignaturas permite. Sabemos que en alguna medida eso se hace, pero casi al acaso, sin que trabajemos todos juntos y podamos tener una visión de conjunto. Sabemos que eso depende de un pequeño esfuerzo de comunicación del grupo de profesores y esperamos contribuir para que ello se de.

Sobre la integración entre las distintas ramas de la Ciencia de la literatura, de la que ya tratamos en capítulos anteriores, creemos que es una estrategia muy importante para que los alumnos puedan acceder a los textos literarios de una manera más completa, tal como reflexiona Pozuelo Yvancos: “Afortunadamente son cada día mayores los caminos que comunican la Literatura Comparada y la Teoría Literaria con la Historia Literaria, como disciplinas en otro tiempo incomunicadas, para los más ignorantes enfrentadas, y que viven hoy, y habrán de vivir en el futuro aún más, la necesaria convergencia de programas y colaboraciones mutuas.” (2000:125). Si integramos en nuestras clases la Historia, la Teoría, la Literatura Comparada y la Crítica, en la medida que nuestra planificación determine y creamos oportuno, proporcionaremos una visión interdisciplinaria y más rica de un objeto de estudio tan completo como puede ser el texto literario. El análisis de los textos literarios en las clases de literatura será mucho más interesante si se hace contemplando las distintas vertientes que las ramas de la literatura nos ofrecen.

Otro punto importante sobre el diseño del currículo es la división de las asignaturas de literatura en lengua española por géneros literarios. Antes de realizar esa investigación, la UECE ya contaba, en el curso de Letras/Español con la siguiente organización de las asignaturas de literatura, implantada en el pasado por una de las profesoras⁹⁵, conforme presentamos en capítulos anteriores: Historia de la Literatura Española, Literatura Española I – Poesía, Literatura Española II – Prosa y Literatura Española III – Teatro.

Durante la investigación bibliográfica encontramos la noticia de que el profesor R. Hinojosa Serrano aludía, en su estudio *Literatura y escuela*, a formas posibles de organizar el

⁹⁵ Capítulo 4, apartado 4.2.2.2.

currículo de literatura y proponía, para un curso de Primaria, este tipo de programa dividido por géneros:

- 1- LA LÍRICA A TRAVÉS DEL TIEMPO
 - A) LA LÍRICA CLÁSICA: HORACIO
 - B) LA LÍRICA MEDIEVAL: LAS JARCHAS
 - C) LA LÍRICA RENASCENTISTA: PETRARCA Y GARCILASO
- 2- LA NARRATIVA A TRAVÉS DEL TIEMPO (LOS MISMOS EPÍGRAFES)
- 3- EL TEATRO A TRAVÉS DEL TIEMPO (LOS MISMOS EPÍGRAFES) (Apud García Rivera, 1995: 43)

García Rivera, quien cita el modelo de Hinojosa, lo critica porque cree que con ese estudio a partir de los géneros se pierde la visión relacional o de conjunto y porque es un tipo de estudio muy complejo, por la necesidad de que los niños conozcan los elementos morfológicos de los géneros. Estamos de acuerdo en que para el contexto de Primaria sus consideraciones son pertinentes, pero no creemos que sea así para la formación literaria en la Universidad y consideramos adecuado ese modelo, que es el mismo utilizado en la UECE (en la que cada uno de los puntos de Hinojosa correspondería a una de las asignaturas de Literatura Española I, II o III). El modelo de estudio a través de los géneros también tiene el acuerdo de Reyzábal: “Mi propuesta didáctica se basa en los géneros como tipos de discursos literarios, pues el desarrollo de los géneros explica la evolución literaria o, lo que es lo mismo, el desarrollo de la literatura se realiza inevitablemente a través de los géneros.” (1997:255).

Con el advenimiento del nuevo currículo de Letras, el curso de español cuenta ahora con las siguientes asignaturas de literatura específicas: Literatura Española traducida al portugués, Literatura Española – Prosa (que preferimos tratar como Narrativa), Literatura Española – Poesía, Literatura Española – Cuento, Literatura Española – Drama y Literatura Hispanoamericana. Como se ve, sigue la división por géneros y además hemos conseguido implantar más asignaturas y resolver un problema muy señalado por los alumnos en las

encuestas: la falta de la literatura hispanoamericana, que antes no contaba con una asignatura específica dentro del currículo.

Hay otros elementos importantes que debemos considerar a la hora de pensar la literatura como objeto de estudio en la Universidad. Lo primero de todo es acordarnos de lo que decían Biard y Denis⁹⁶, sobre el hecho de que en el estudio de los textos literarios en la Universidad debe haber espacio para la experimentación, para osar con textos que en Secundaria no tendrían cabida. Ese debe ser uno de los criterios para la elaboración de nuestro canon formativo que debe incluir, para la consecución de ese objetivo, un canon específicamente filológico, compuesto por los clásicos, textos no canónicos, textos de otros lenguajes, textos de otras comunidades, textos que potencien aspectos lingüísticos y culturales y, sobre todo, textos que permitan reconocer la interdisciplinariedad, el multiculturalismo y la intertextualidad.

Conforme hemos señalado anteriormente nos pretendemos presentar aquí unidades didácticas o muestras de actividades para las clases de literatura, sin embargo nos gustaría señalar algunos caminos metodológicos a través de los cuales podríamos llegar a un mejor tratamiento de la literatura como objeto de estudio: la preparación del curso y de las asignaturas a partir del enfoque receptivo e intertextual; una adecuada definición del canon formativo y una cuidadosa selección de textos que contemple la correlación de saberes diversos; la búsqueda del pluralismo metodológico y la utilización de la metodología comparatista en el análisis literario; el tratamiento comparado de temas específicos en el estudio de textos y el incentivo a los reconocimientos intertextuales; flexibilidad y valoración

⁹⁶ Capítulo 2, apartado 2.5.

de las aportaciones e interpretaciones de los alumnos; el contacto directo con la creación literaria.⁹⁷ A continuación detallamos un poco más esas propuestas.

En el momento de discutir los nuevos caminos del Curso de Letras en lo que se refiere a la literatura y de preparar las asignaturas, debemos reflexionar sobre el enfoque que elegiremos para esa labor. Notamos, en los datos suministrados por los alumnos, que el enfoque predominante en el tratamiento de la literatura en la UECE era el historicista. Si decidimos trabajar a partir del enfoque receptivo e intertextual⁹⁸, eso determinará un cambio en la práctica actual, sobre todo en lo que se refiere al tipo de actividades. El enfoque receptivo exigirá de nosotros una atención especial a como se da el proceso de recepción de los textos por parte de nuestros alumnos y que preparemos actividades que potencien su capacidad creativa de interpretar los textos. El enfoque intertextual nos permitirá establecer junto a los alumnos diversas conexiones con otros textos, lo que les permitirá experimentar otras formas de interpretar un texto literario.

A partir de la elección de ese enfoque más “productivo” para la participación efectiva de los alumnos, el profesor deberá proceder a la definición del canon formativo, dedicándose a una cuidadosa selección de textos que contemplen la correlación de saberes diversos. Para estimular la creatividad interpretativa de sus alumnos el profesor no puede prenderse a los textos canónicos que él mismo estudió en su momento. Debe mantener la lista esencial de clásicos que un futuro profesor de lengua española debe conocer, pero debe también ofrecerles a los alumnos muestras de textos contemporáneos y también de textos poco convencionales que permitan promover discusiones que vayan más allá de los elementos que componen un comentario de texto. Ejemplos de lo que solemos utilizar en nuestra clases

⁹⁷ Aunque ya hubiéramos tenido esa idea, nos parece importante señalar que también Ballester la sugiere en el capítulo 2, apartado 2.5.

⁹⁸ Conforme defendido en el capítulo 2, apartado 2.4.

son: microrrelatos y crónicas de escritores actuales publicados en revistas (como el País Semanal y otras); textos publicitarios y viñetas con referencias literarias; poemas visuales; etc. En todo caso, siempre que posible, debemos elaborar el canon de estudio en discusión conjunta con cada grupo.

Después de la elección de un canon adecuado e interesante, el profesor debe utilizar el pluralismo metodológico en los análisis de textos que conduzca en sus clases. Tal como vimos en el capítulo 1, a lo largo del tiempo se encontraron diversas formas de análisis del objeto literario que se excluyen en muy pocos casos. Será muy enriquecedor para los alumnos percibir que, dependiendo de las potencialidades del texto, lo podrá analizar de distintas maneras, todas válidas. Es hora de acabar con la idea de LA interpretación válida, hecha a partir DEL método adecuado. Otro avance necesario en el tratamiento de la literatura como objeto de estudio es la utilización de la metodología comparatista en el análisis literario, ya que la comparación permite al alumno vislumbrar nuevos horizontes más allá de lo que la inmanencia del texto le puede ofrecer.

La metodología comparatista remitirá necesariamente al tratamiento comparado de temas específicos en el estudio de textos y al incentivo a los reconocimientos intertextuales. Si el profesor prepara una buena colectánea de textos y utiliza esa metodología, podrá tratar con sus alumnos temas transversales que aparecen en las distintas literaturas a las que tienen ocasión de acceder (como ejemplo: la muerte, el amor, la soledad, la violencia en las literaturas española, gallega, catalana, brasileña, *cearense*, portuguesa, etc.), con lo cual obtendrán una visión mucho más amplia del hecho literario.

Para que el alumno contemple el texto literario como un objeto de estudio que es capaz de “dominar” (cada día un poco más, en una progresión dada por la práctica del análisis), es necesaria una gran flexibilidad del profesor en lo que se refiere a valoración que hará de las aportaciones e interpretaciones de los alumnos. Si cada vez que el alumno propone un análisis diferente del que creemos ser el más adecuado le decimos que ha ido mal, no potenciaremos de esa manera su capacidad de osar como crítico, de ir más allá de lo que traen las guías de lectura de las obras literarias (a las que muchos profesores se siguen ciñendo).

Otra experiencia interesante para que el alumno descubra que el texto literario no es un objeto para iniciados que viven en una especie de Olimpo inaccesible es el contacto directo con la creación literaria. Si le proporcionamos, aunque sea con relación a la literatura de su ciudad o país, la oportunidad de recibir la visita en el aula de autores para que hablen de sus procesos creativos, su participación directa en eventos literarios como lanzamiento de libros, la asistencia a piezas de teatro o películas basadas en obras literarias y recitales de poesía, haremos con que perciban que aquel objeto de estudio que encuentran en la Universidad también tiene parte en la vida y en la cultura de las personas. Verán que la literatura no es algo lejano, apartado de los seres normales y corrientes.

Sabemos que cada una de las propuestas presentadas se debe desarrollar con más detalle y puede resultar en maneras concretas de planificación, en estrategias de selección de textos bien determinadas, y en el diseño de una metodología específica para cada asignatura y para cada grupo concreto. Además hay muchas actividades que se pueden proponer para hacer más placentero el estudio de los textos literarios. Labor que cabrá a cada uno de nosotros los profesores que queramos tratar la literatura como un objeto de estudio más interesante y seductor para nuestros alumnos.

6.2. Literatura como recurso para la enseñanza

La comprensión de que la literatura puede funcionar como un recurso que los futuros profesores que hoy formamos utilizarán en sus contextos de enseñanza de E/LE, debe llevarnos a tener como misión principal durante esa formación la de capacitar el estudiante para **utilizar textos literarios en la enseñanza de E/LE**. Desafortunadamente hemos percibido, a lo largo de la investigación, que ese aspecto era apenas recordado en la formación literaria que se daba en la UECE en aquel entonces⁹⁹ (y en algunos casos todavía hoy), ya que se trataba mucho más de la Historia de la Literatura y del estudio (muchas veces deficiente) de textos, o fragmentos de obras, sin mostrarles realmente a los alumnos cómo aquellos conocimientos adquiridos allí les podrían hacer mejores profesores de E/LE (si es que en realidad podían).

Tenemos que estar conscientes de que si no atendemos a ese objetivo, lanzaremos al mercado (como si fuera a los leones o al mar violento) profesores que, además de no saber seleccionar textos literarios adecuados al nivel de cada uno de sus grupos, también se “saltarán” las “malditas” páginas de los manuales de E/LE que traen unos cuantos textos literarios de los que no saben decir nada, ni saben de dónde vienen, ni para qué están allí¹⁰⁰.

Cabría la pregunta: ¿Para qué les servirá haber estudiado a fondo la métrica española, la novela deciochesca, o las acotaciones lorquianas cuando asuman un aula de un Centro de Idiomas, en contexto de Español como Lengua Extranjera o un grupo de Secundaria? No queremos minimizar la importancia de los contenidos de la materia “literatura

⁹⁹ Tal como podemos observar en los capítulos 4 y 5.

¹⁰⁰ Conforme el testimonio de egresos que ya actúan como profesores.

española e hispanoamericana” en la formación cultural del futuro profesor de E/LE. Esos temas serán fundamentales para que escriban artículos críticos sobre literatura, para que se presenten a la selección para una maestría o un doctorado sobre crítica literaria y los concluyan con éxito, y para que comprendan plenamente los mecanismos de análisis literario cuando utilicen textos en sus aulas. Pero ese tipo de contenido no será suficiente para que puedan tratar con tranquilidad los textos literarios como herramientas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Con relación a la Universidade Estadual do Ceará, creemos que sería muy interesante conectar esa propuesta de tratamiento del texto literario como un posible recurso para la enseñanza (que debería darse en prácticamente todas las asignaturas de literatura y de lengua de la carrera), con la experiencia que viven nuestros alumnos de enseñanza de E/LE en el Núcleo de Lenguas de la UECE¹⁰¹. Otra vez todo tiene que basarse en el diálogo entre los formadores, ya que ello significaría que todo el grupo de profesores de español de la carrera colaboráramos con el profesor que en determinado momento esté coordinando la enseñanza del español en el Núcleo en el nivel de extensión, para que se incluyeran en los programas de los distintos semestres de ese Centro de Idiomas los contenidos literarios (sobre todo los que hubiéramos preparado con los futuros profesores durante su formación en las asignaturas).

Otra cuestión importante sería la introducción de la investigación en las distintas fases de la formación del alumno y no solamente cuando tenga que escribir un artículo o

¹⁰¹ Ése es un Centro de Idiomas que comenzó como un espacio para que los alumnos de Letras hicieran allí sus prácticas de enseñanza, pero en la actualidad no atiende a toda la demanda de las prácticas, ni tiene una planificación conjunta con los profesores de la graduación.

monografía de final de carrera.¹⁰² La investigación-acción por ejemplo, sería una gran experiencia formativa para futuros profesores¹⁰³:

Esta acción para transformar la realidad implica siempre una función crítica, de reflexión y de denuncia de todo aquello que conviene mejorar, pues no podemos olvidar que la investigación-acción desempeña una importante función de formación, no hablamos de una formación en abstracto, sino por el contrario, se trata de un tipo de formación permanente que se va adquiriendo en el propio desempeño profesional. Esta formación que se va forjando en ese contraste diario del quehacer profesional, en ese debate entre teoría y práctica, entre realidad y utopía, entre lo que es y lo que debiera ser, va configurando un nuevo tipo de profesional exigente y flexible, con capacidad de educar y de educarse en un marco que encierra un proceso permanente de mejora. Desde esta óptica la investigación en la acción nos ofrece una nueva plataforma de lanzamiento para leer críticamente la realidad y trabajar activamente en el proceso de su transformación constante. (Pérez Serrano, 1990:88).

Si los propios alumnos asumieran desde el principio el rol de profesores críticos y reflexivos y participaran en proyectos de investigación¹⁰⁴ sobre el tratamiento didáctico de la literatura en los Centros de Idiomas (empezando por el de la UECE) y en las escuelas públicas y privadas que ofrecen el español en Secundaria, o sobre la presencia de la literatura en los programas de cursos y en manuales de E/LE, o incluso sobre la selección de textos literarios adecuados a los distintos niveles de E/LE, u otros temas relacionados, estarían más preparados para afrontar esas realidades cuando asumieran sus aulas, ya que las habrían conocido antes de empezar su labor docente.

En el contexto de las asignaturas de literatura podemos introducir algunos cambios que pueden incidir en la preparación de los alumnos para utilizar materiales literarios en el contexto de E/LE. Lo primero sería preparar un canon formativo que estuviera compuesto por textos relacionados a un canon filológico (esencial conforme lo presentamos

¹⁰² Por lo general los alumnos sólo tienen contacto con la investigación durante la elaboración del proyecto y del trabajo de investigación de final de la carrera. Sin embargo, son cada vez más frecuentes los proyectos de investigación en el Curso de Letras independientes de ese trabajo de curso y relacionados a la labor investigadora de algunos profesores, pero todavía queda mucho por hacer.

¹⁰³ Tal como ya fue presentado en el capítulo 3.

¹⁰⁴ Lo primero es que nosotros los profesores desarrollemos esas actitudes en nuestro quehacer académico.

para el objetivo anterior) y con textos que los alumnos podrán utilizar en sus clases de E/LE. Se trata también de averiguar, durante nuestras clases, si los textos que estamos tratando como objeto de estudio también podrían adecuarse al uso en el aula de Español como Lengua Extranjera.

La cuestión es ayudar a los alumnos a identificar la potencialidad de cada texto que estudien como posible herramienta para la enseñanza. Como ejemplo de ello, en nuestras clases de Poesía o Narrativa introdujimos actividades que consisten en la elección por parte de los alumnos de textos poéticos y narrativos que ellos creen que podrían utilizar en sus clases de E/LE y la consecuente preparación de clases a partir de esos textos. Todo ello se presenta a la profesora y a los compañeros y discutimos juntos la adecuación del texto a determinado nivel de E/LE y la funcionalidad de las actividades propuestas.

Otra función del profesor que quiera formar a futuros profesores que sepan utilizar textos literarios en sus clases es crear oportunidades para que ellos mismos apliquen sus nuevos conocimientos literarios al contexto E/LE. En este sentido, podemos diseñar evaluaciones o ejercicios que traten de simular la aplicación de textos literarios a clases de español lengua extranjera¹⁰⁵, como: Seminarios sobre obras literarias¹⁰⁶ (novelas, cuentos, poemas) para otros alumnos; elaboración de planes de clase y creación de unidades didácticas sobre textos literarios; diseño de ejercicios a partir de textos literarios presentes en manuales de E/LE; realización de ciclos de cine literario con posterior trabajo en clases sobre los textos que dieron origen a las películas; presentación de clases preparadas a partir de textos literarios para alumnos del Núcleo de Lenguas; etc. Podríamos presentar muchas otras sugerencias para esa cuestión, pero creemos que la concreción de ese objetivo debe darse en el momento de la

¹⁰⁵ Tal como presentado en el capítulo 5, apartado 5.2.

¹⁰⁶ Como el Seminario sobre Don Quijote, del que hablamos en el capítulo 5.

planificación conjunta o, si no es posible la cohesión del grupo, por lo menos en el trabajo individual de cada profesor en el diseño de sus asignaturas.

En conclusión, el primer paso para que se de la interconexión entre la carrera y los ambientes de enseñanza de E/LE en los cuales actuarán nuestros alumnos deberá ser la discusión conjunta entre los profesores del área de español para que haya una relación más cercana entre: la carrera de Filología Española y la enseñanza del español en el Núcleo de Lenguas; la carrera de Filología Española y la enseñanza del español en otros centros de idiomas o escuelas de Secundaria; las asignaturas “de contenido” de toda carrera y las dos asignaturas finales de la Práctica de enseñanza¹⁰⁷; las asignaturas de literatura y las demás del currículo. Toda esa conexión tendrá como objetivo principal proporcionarles a los alumnos la mayor cantidad y calidad de oportunidades de prepararse para la enseñanza de E/LE a partir de textos literarios (y como segundo objetivo prepararles para la enseñanza de literatura en niveles más avanzados) para que no sigamos con el panorama presentado en las encuestas de los alumnos¹⁰⁸, que claramente se reconocieron poco o nada preparados para afrontar la enseñanza a partir de contenidos literarios .

6.3. Literatura como formadora de lectores

Sabemos que el objetivo de tratar la Literatura en la Universidad como formadora de lectores es el más difícil de conseguir plenamente, ya que se trata de capacitar el estudiante para **desarrollar el hábito lector, la competencia lectora y el intertexto lector (los suyos y los de sus futuros alumnos)**, lo que definitivamente no es tarea sencilla. Si toda una vida

¹⁰⁷ Que en el nuevo currículo pasarán a cuatro.

¹⁰⁸ Capítulos 4 y 5.

de educación familiar y formal no hicieron del alumno un lector, es muy poco probable que la formación universitaria lo consiga, lo que parece una paradoja, ya que hablamos de la carrera de Letras, presunta cantera de lectores ávidos.

Otra vez hemos de mencionar la necesaria atención a la preparación del canon formativo: aquel canon que ya contemplaba en la selección de textos una vertiente filológica, en atención a nuestro primer objetivo del tratamiento didáctico de la literatura, y una vertiente didáctica, en atención al segundo objetivo, ahora ha de contemplar una vertiente lectora.

Un canon de formación lectora debe sobre todo ser negociado con los estudiantes pues, para propiciar el goce lector, debe considerar los gustos de los alumnos, tratando de introducir textos que permitan una buena conexión con ellos, sea por la actualidad o interés de los temas, sea por la capacidad de correlación de las obras literarias con su visión de mundo. Tal canon también debe preocuparse por incluir o establecer relaciones con el canon previo de los alumnos (textos brasileños, portugueses, *cearenses*) y proponer el contacto de los lectores con textos de diversas literaturas del mundo hispánico y de otras tierras.

Debemos intentar que los alumnos descubran su placer de lectores, a través de la activación de sus estrategias de recepción y del fomento de su hábito lector, todo ello conseguido con la práctica constante de la lectura, lo que parece obvio, pero es muy complicado de conseguir en el contexto estudiado (quizás una tendencia mundial y seguramente una realidad brasileña presente también en la UECE). Pero la dura cuestión es el cómo hacerlo en el cotidiano, ya que las lecturas de los alumnos en la Universidad casi siempre están condicionadas por la adquisición de notas y por la necesidad de aprobación en la asignaturas.

Teniendo en cuenta que nuestro sistema de evaluación no presenta perspectivas de cambio y seguimos atados a notas, creemos que, por lo menos, debemos reflexionar sobre la conveniencia de seguir realizando exámenes. ¿Cuál es el sentido de hacer un examen sobre un texto literario? ¿Qué tipo de conocimientos creemos que podemos “medir” a través de ese instrumento? ¿Cómo podemos preguntar qué significado tiene determinado elemento o personaje en una obra y cómo evaluaremos si nos han dado “la” respuesta “correcta”? ¿En qué medida un examen puede hacer de un alumno (futuro profesor) un mejor lector?

Creemos que lo mejor sería potenciar a cada día la capacidad interpretativa del alumno a lo largo del período de la asignatura, sobre todo premiando su creatividad en ese particular. Tras ese recorrido podemos pedirles que hagan actividades en las que sientan que están “poniendo de su parte” en la construcción de “una” interpretación “razonable”, “creativa” y “adecuada a las potencialidades del texto”. Ese tipo de evaluación estaría más adecuada a esa nueva visión de la didáctica de la literatura, ya que trataríamos de enseñar a **apreciar la literatura** y a disfrutar con los textos literarios.

Aunque en ese capítulo, por cuestiones metodológicas, preferimos no detenernos en la presentación de experiencias concretas de actividades para las clases de literatura, nos gustaría mencionar que, en estos momentos, vivimos una experiencia muy interesante de fomento a la lectura, ya probada en el semestre anterior¹⁰⁹: se trata de la realización de un momento de la clase llamado “sensibilización a la lectura”. Durante la primera media hora de la clase¹¹⁰, sea de Poesía o de Narrativa, leemos los textos de diversas procedencias, lenguas y autores (incluso de autoría de algún alumno) que cada uno elige y trae para la clase y los comentamos inicialmente como lectores, no como críticos.

¹⁰⁹ Ya la habíamos intentado en las experiencias contadas en el capítulo 5, pero no había funcionado.

¹¹⁰ El momento y la duración pueden variar, pero en general le dedicamos la primera media hora de cada clase.

La profesora-investigadora funciona a veces como lectora competente y a veces como crítica, indicándoles algunos caminos posibles que no habían percibido y estableciendo diálogos con otros textos y otros lenguajes, pero lo más importante es la opinión de los alumnos sobre los textos presentados. En los primeros días de clase, les hacemos a los alumnos preguntas como ¿por qué elegiste ese texto? o ¿qué te ha gustado más en el texto? Después, a lo largo de la asignatura, con la adquisición por los alumnos de nuevos conocimientos sobre el análisis de los textos, vamos introduciendo cuestiones más específicas o más “profundas” como “¿Cuál es el tema principal del texto?” (en conexión con el primer objetivo). Con el paso del tiempo también les preguntamos si creen que determinado texto se podría utilizar en una clase de español como lengua extranjera (en interface directa con el segundo objetivo). Con esa progresión de preguntas, creemos que tocamos los tres objetivos del tratamiento didáctico de la literatura presentados en ese trabajo, pero el objetivo principal de esa actividad es probar los efectos reales de la asertiva de Mendoza de que **a leer se aprende leyendo**.

Los resultados vienen siendo muy alentadores, pues tenemos relatos de alumnos que odiaban, nunca habían leído o le tenían miedo a la poesía y que tras buscar, leer y comentar tantos poemas, desarrollaron el gusto por esa manifestación del alma humana. Lo mismo viene ocurriendo con los alumnos de narrativa española e hispanoamericana. Desafortunadamente esa actividad todavía comienza vinculada a notas, pero con el paso del tiempo la mayoría de los alumnos lo sigue haciendo por gusto, aunque ya haya entregado los textos necesarios para obtención de la nota¹¹¹.

¹¹¹ Algunos lo siguen haciendo sólo por la nota, claro está.

Otra forma de hacer de la lectura una actividad más interesante para nuestros alumnos es hacerles buscar un tema central y reastrear en el texto las pistas que desarrollan ese tema. Si les hacemos salir de los esquemas predeterminados del comentario de texto (que también son útiles según el objetivo) les damos la oportunidad de ensanchar sus límites interpretativos y les hacemos involucrarse más en la lectura. Ejemplo de ello es, en la lectura de cuentos o novelas, hacer con que discutan cuál es el tema más importante y a partir de ello ir buscando en el texto las muestras de cómo el autor lo ha desarrollado. La búsqueda de las pistas de temas como “el rol de los libros en la historia de *Don Quijote*” o “la esquizofrenia lingüística en *El Amante Bilingüe*” puede ser muy rica y hacerles disfrutar de la lectura de una manera más interactiva.

Tenemos que buscar nuevas formas de desarrollar el gusto por la lectura. Creemos sinceramente y sin utopías que si partimos de un canon atractivo, con obras y textos que “hablen” más directamente a nuestros alumnos, haremos con que deseen leerlos. Si planificamos actividades desafiantes que muestren que creemos que son capaces de ir más allá de lo corriente, les damos alas y por consiguiente les damos ganas de volar. Si les permitimos viajar libremente en la interpretación en las clases o en clubes de lectura, verán que la lectura les permite construir la parte que falta de los textos, con una participación que no será la del mero observador. Si les dejamos espacio para producir sus propios textos, verán que la literatura no es privilegio de ingenios inalcanzables, pero que se permite visitar por cualquiera de nosotros. Si privilegiamos sus experiencias de lectura más que sus conocimientos literarios mensurables, podremos, al final de la jornada, por lo menos llegar a abrirles los caminos de la lectura, invitándoles a seguir con nosotros al principio y después por sí mismos ese instigador viaje por la literatura. Si les mostramos que amamos leer, puede que nos sigan.

Los tres objetivos presentados en esa investigación como los más adecuados para el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad pueden desarrollarse de distintas maneras. Incluso sabemos que nuevos objetivos (incluso distintos a esos) se pueden encontrar. Creemos que la Universidad puede ser un espacio de transformación. Tenemos la consciencia de que quien forma profesores tiene entre manos una gran responsabilidad. Sabemos que el trayecto entre la realidad que tenemos (que ya ha mejorado desde el período investigado hasta ahora) y la que queremos es muy largo y laborioso. Nos queda todavía por delante la ardua tarea de transformar esos supuestos aquí presentados en detalles de la práctica cotidiana, lo que seguiremos haciendo e intentando a lo largo del tiempo, con todo ahínco, en las aulas que nos sean confiadas cada semestre. Esperamos hacerlo también en ámbitos más amplios con la ayuda de los demás profesores y de todas las instancias de nuestra casa, la Universidad.

CONCLUSIÓN

CONCLUSIÓN

El apoyo a las iniciativas de los profesores constituye una motivación que les despierta el interés hacia una mejora continua, fomenta los esfuerzos por lograr un mejor desarrollo personal así como la innovación profesional. El fomento de las iniciativas de los profesores y el apoyo de las mismas, garantizan una de las fuentes prioritarias de motivación del profesorado. (Pérez Serrano, 1990:203).

Fue una larga trayectoria de hallazgos, pérdidas, esfuerzo, alegría, seguridades y dudas, muchas dudas. Crecimos mucho, como profesional reflexiva y sobre todo como persona. El valor de una experiencia como la que llevamos a cabo a través de esa investigación no se puede describir en unas cuantas palabras finales. Hemos abierto una puerta por la que acabamos de pasar y que nos lleva por un camino del cual ya nunca podremos apartarnos: el camino de la indagación.

Para la pregunta crucial ¿Cómo podremos transformar nuestra realidad?, sólo encontramos, después de ese largo viaje, una respuesta posible (al revés de lo que pasa con la literatura, que permite múltiples soluciones): empezando la transformación por uno mismo y esperando que tu experiencia animadora seduzca a los demás. Solución adecuada para el tratamiento didáctico de la literatura en la Universidad, para la propagación de una descubierta de la Medicina, para la difusión de una doctrina filosófica, para la discusión de un problema de Física Cuántica, o para la aceptación de las verdades de la Vida y del Espíritu. Hay que empezar por transformar a uno mismo. Seguramente nuestra práctica junto a nuestros grupos no será la misma. Siempre estará en proceso de cambio.

Como en todo plan de viaje, los resultados finales son siempre algo distintos a los que habíamos planificado. Lo primero es que algunos puntos de la ruta que habíamos trazado

van perdiendo o ganando interés a lo largo del viaje, con lo cual van determinando cambios y desviaciones del camino, lo que se podría comprobar comparando los diversos esbozos del índice. Como ejemplo de ello, recordamos que en un principio trabajaríamos la interface entre la formación literaria proporcionada por la Universidad y la utilización de materiales literarios en el contexto del Núcleo de Lenguas, tema demasiado amplio del que cogimos al final sólo la primera parte.

Al principio del viaje, en la primera parte dedicada al MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN, leemos las guías de orientación que, en nuestro caso, fueron las teorías sobre el fenómeno literario y su enseñanza (Capítulos 1 y 2, respectivamente), e imaginamos qué recorrido haríamos ahora que teníamos aquellas informaciones. Con relación a la discusión sobre qué es literatura, que desarrollamos en el primer capítulo, lo más importante fue reconocerla como un objeto de estudio que no fue todavía “dominado” por los estudiosos, ya que nadie fue capaz de describirla de una manera “definitiva”.

Esa naturaleza múltiple de la literatura determinó que surgieran a lo largo del tiempo diversas vertientes para su análisis. Según la visión de mundo que tenían los hombres en cada época, así analizaban los textos literarios. Lo más importante para nuestra investigación fue comprender que entre los diversos métodos de análisis de la obra literaria no había uno que fuera EL más adecuado, sino que el pluralismo metodológico era el camino más adecuado para afrontar la diversidad de los textos literarios.

También reflexionamos sobre los estudios que explicaban la importancia de la competencia literaria y lectora, del intertexto lector, y que propugnaban por un adecuado tratamiento didáctico de la literatura. Comprendemos que el fomento a la lectura es pieza

fundamental en un proyecto de formación literaria. Descubrimos los mecanismos y estrategias de la recepción lectora y la importancia de la activación del intertexto lector y buscamos relacionarlos a educación literaria proporcionada por el Curso de Letras. Intentamos, a partir de entonces, que nuestros alumnos comprendan que poseen una maletita de referencias literarias y culturales que han de abrir y utilizar a cada experiencia de lectura, llevando en ella siempre algo más.

En el capítulo 2, presentamos los elementos que creemos deben constituir un modelo ideal de formación literaria en la Universidad. Partimos de los perfiles de profesores y alumnos universitarios de la carrera de Letras, discutimos la necesidad de decidimos por un enfoque adecuado para el tratamiento didáctico de la literatura que, en nuestro caso creemos que deben ser los enfoques receptivo e intertextual y también tratamos cuestiones como determinación del canon, de la metodología, de las formas de evaluación y del uso de nuevas tecnologías. Pero lo más importante fue la fijación de los tres objetivos principales de la educación literaria en la Universidad, tratando la literatura como **objeto de estudio**, como **recurso para la enseñanza** y como **formadora de lectores**.

En la segunda parte, que trataba de la METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, imaginamos la realidad que encontraríamos durante el viaje que, en ese trabajo se refería a lo que pensaban estudiantes y profesores sobre la formación literaria en la UECE, y hicimos proyecciones sobre lo que encontraríamos en las ciudades o villas que visitaríamos. Uno de los aspectos más importantes de ese periplo fue la elección de la metodología que utilizaríamos. El hecho de intentar pautar nuestro trabajo en los supuestos de la investigación-acción fue fundamental para que obtuviéramos tantos resultados significativos y tantas luces para nuestras dudas.

La investigación-acción constituyó para nosotros un fuerte instrumento de aprendizaje sobre nuestra práctica y sobre la Universidad, y la redacción de la tesis fue el momento de consolidar los conocimientos adquiridos y de dar la oportunidad de que otros tengan acceso a esas crónicas de viaje:

...existen casos en que la investigación-acción la puede llevar una persona que sea a la vez el práctico (el actor) y el investigador, como ocurre a menudo cuando la I.A. se utiliza como medio de formación o de perfeccionamiento (...) En este caso, la comunicación de investigador-práctico se hace sobre todo con la o las personas que la sostienen en su proyecto de formación/perfeccionamiento y con otros adultos en formación. La redacción de un informe de investigación cumple a la vez una función de difusión de los resultados de la investigación a otros prácticos y una función de formación, siendo, en este caso, la redacción de un informe un elemento de aprendizaje. (Goyette, Lessard-Hébert, 1988: 63)

Nuestro triple rol de egresa (público), actual profesora (práctico) del Curso e investigadora nos dieron la comprensión de que deberíamos escuchar la polifonía de nuestro universo, todo lo posible. Queríamos saber cuál el problema y qué soluciones podríamos encontrar para el problema, a partir de nuestra propia práctica. Sabemos que los cambios se darán siempre y cuando haya el esfuerzo de cada profesor y del conjunto de personas que constituyen el sistema universitario:

... la investigación-acción produce la transformación de la realidad problemática, contribuye de este modo al perfeccionamiento del propio profesor que investiga y reflexiona sobre su realidad cotidiana. Propicia, asimismo, la innovación pedagógica, el cambio de actitudes y facilita la implicación de toda la comunidad educativa en la resolución de problemas. (Pérez Serrano, 1994: 202-203)

Descubrimos también, a través del relato de alumnos, profesores y de nuestra propia experiencia como alumna-profesora-investigadora (datos reflejados a través de los diversos instrumentos de investigación presentados en el Capítulo 3), que la realidad de la formación literaria en el Curso de Letras de la UECE exigía al tiempo de la investigación y aun

exige en nuestros días serios cambios de perspectiva y de enfoque. Vimos en el Capítulo 4, a partir del análisis de los datos de investigación obtenidos, que contemplaron las miradas de estudiantes, profesores y egresos, que la literatura se solía tratar simplemente como objeto de estudio y aun así con un tratamiento más historicista que crítico o lector. También presentamos en ese capítulo la opinión de nuestros alumnos que tuvieron contacto con una manera distinta de tratamiento didáctico de la literatura en la UECE.

Al final, hacemos un balance del viaje y en la tercera parte dedicada a una **PROPUESTA DE TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA LITERATURA EN LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ** pensamos en qué sugerencias podríamos hacer para que el paseo fuera más agradable y productivo, lo que en ese estudio significaba apuntar unas cuantas pistas para la transformación de la realidad que habíamos estudiado. En la primera parte del capítulo 5, reflexionamos sobre la realidad de la educación literaria en la UECE construyendo un puente entre lo que habíamos presentado en el Capítulo 2 como modelo ideal para la Universidad y el mundo real de la UECE, que encontramos reflejado en los diferentes instrumentos de investigación. En la segunda parte del Capítulo 5 presentamos los resultados de una “experiencia piloto” que hicimos en dos asignaturas de literatura durante el año de 2003 y que nos mostraron que incluso pequeños cambios se reflejan positivamente en la valoración y en el desempeño de los alumnos. Esa experiencia nos sirvió y sigue sirviendo para reevaluar continuamente nuestra práctica.

En el Capítulo 6, final de nuestro recorrido, intentamos mostrar que hay diversas posibilidades para la innovación didáctica de la literatura en la Universidade Estadual do Ceará, si la tratamos como **objeto de estudio**, como **recurso para la enseñanza** y como **formadora de lectores**. En todo caso, los cambios propuestos dependerán siempre de una

satisfactoria articulación entre los profesores que componen el colegiado de español en particular, y el de Letras en general.

Para que la literatura sea un **objeto de estudio** más atractivo, tenemos que reflexionar sobre el canon que debemos elegir, sobre la necesidad de aplicarle a nuestra práctica un enfoque que potencie la recepción lectora y las relaciones intertextuales, y sobre la necesidad de una metodología diversificada, apartándonos siempre del tratamiento didáctico puramente historicista o formalista predominante en la UECE.

Para que la literatura funcione como un **recurso para la enseñanza** de E/LE, debemos proporcionarles a nuestros alumnos distintas posibilidades de aprender a elegir un texto literario para su utilización en el contexto E/LE y, además, ayudarles a descubrir diversas maneras de utilizarlo de manera creativa, a fin de potenciar las competencias lingüística, lectora y cuando posible literaria de sus alumnos de español como lengua extranjera, sea en Centros de Idiomas o en Secundaria (aunque muchas veces ése no sea exactamente un contexto comunicativo).

Para que la literatura en la Universidad se transforme en **formadora de lectores**, tenemos que pasar otra vez por la elección de un canon atractivo y desafiador, y por la consesión de libertad interpretativa a nuestros alumnos. Debemos además buscar nuevas rutas para el tratamiento del texto literario, a fin de que nuestros alumnos se sientan “seducidos” a leer.

Sabemos que quedan todavía muchas propuestas por hacer, ya que la literatura nos permite seguir innumerables senderos que somos concientes de no haber agotado. Como

en todo viaje a mundos interesantes, volvemos a casa con la sensación de que dejamos mucho por ver y conocer. Una tesis en todo caso demuestra solamente los resultados de un determinado recorrido de investigación, ya que para ser factible y llegar a terminarse, tiene que abdicar de todas las demás carreteras que podría haber seguido.

La elección de un destino concreto para la presente tesis no excluye todos los demás países que nos quedan por conocer, sobre todo tras haber comprobado las diversas posibilidades de la investigación-acción: “Ahora bien, una vez llevado a cabo el proceso de la investigación-acción los resultados son siempre provisionales y sirven constantemente de punto de partida para iniciar otra nueva investigación. Pues la investigación-acción trata de vincular la investigación con la praxis de cada día a fin de mejorarla.” (Pérez Serrano, 1990:58). Creemos, por lo tanto, que ni siquiera el tema tratado aquí se agota con una sola investigación, razón por la que queremos seguir investigándolo a partir de la implantación de los cambios que humildemente creemos que pueden introducirse a partir de esa tesis, ya que la investigación-acción exige que intentemos cambiar la práctica educativa y volvamos a evaluarla, a fin de empezar todo una y otra vez, siempre que sea necesario para la mejora de nuestra realidad.

También nos gustaría seguir estudiando el mismo tema a partir de los cambios capitaneados por la implantación del nuevo Proyecto Pedagógico del Curso de Letras y por los cambios que ocurran en la práctica de otros compañeros de asignaturas de literatura. Además nos gustaría transformar los supuestos esbozados en el Capítulo 6 en una realidad completa en la UECE, buscando junto a los compañeros la interrelación entre las diversas asignaturas de literatura del Curso de Letras, y proponiendo un método concreto para un tratamiento didáctico de la literatura en la UECE, que contemplara los tres objetivos defendidos en

nuestra tesis (con énfasis en la recepción lectora y los reconocimientos intertextuales, con muestras de elaboración de un canon formativo, con indicaciones sobre la metodología y sobre la evaluación).

Pero además de renunciar a describir los aspectos concretos del camino que recorriamos y de las propuestas que presentamos, también tuvimos que cerrar los ojos a otros caminos seductores que pretendemos seguir a partir de ahora e indicamos para que otros también los sigan. Nos interesa, por ejemplo, el estudio sobre la utilización de materiales literarios en el contexto de E/LE, no solamente en la teoría sobre el tema, pero en el modo cómo se da en la práctica de los Centros de Idiomas, sobre todo del Núcleo de Lenguas de la UECE. Otra vertiente de ese estudio sería observar cómo se trata la literatura en los manuales dedicados a la enseñanza de E/LE. También nos gustaría preparar mejor a los alumnos que están haciendo las prácticas para que sepan llevar la literatura a sus clases. Otro camino semejante sería acompañar más de cerca la práctica de los egresos que ya actúan en el mercado, observando su manera de tratar los textos literarios en sus aulas de E/LE, y ayudando a aquellos que tienen dificultades, proporcionándoles oportunidades de formación continuada, esenciales a la práctica del docente reflexivo. También cabría averiguar, en futuras investigaciones, si los cánones de la vida escolar y de preparación para la entrada en la Universidad (selectividad) en realidad determinan el futuro gusto lector.

Otro lado de la moneda a que nos gustaría dedicar una investigación y que solamente rozamos en ese trabajo es la formación del profesor universitario. Queremos averiguar qué formación específica reciben los que serán formadores de profesores, sobre todo los que serán los responsables por la formación literaria de los futuros docentes. Además

de su formación inicial, nos gustaría saber si tiene ocasión de dedicarse a la formación continuada, o cómo reciclan sus conocimientos y su metodología.

Si siguiéramos enumerando los temas que nos interesa investigar, no llegaríamos nunca al final de esa jornada, ni podríamos empezar las próximas. Algunos de los temas mencionados serán objetos de nuestros proyectos de investigación dentro de la Universidad y de otros trabajos que contarán con participación de alumnos y otros profesores. Sabemos que muchos viajes todavía nos esperan, pero después de ese Camino de Santiago que concluimos con la llegada emocionada a Compostela, nos sentimos más fuertes y puros y creemos firmemente que todo lo demás será más llevadero.

Además, todo el viaje no alcanzaría el punto de llegada deseado si no contáramos con un guía competente y experimentado, nuestro director de tesis, a quien debemos nuestros sinceros agradecimientos por acompañarnos en esa jornada.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA PONCE, M. P. (1989): *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- ABELLÁN, J., BALLART, P., SULLÁ, E. (1997): *Introducció a la teoria de la literatura*. Angle. Barcelona.
- ACOSTA GÓMEZ, L. A. (1989): *El lector y la obra*. Madrid: Gredos.
- ADAM, J.-M. (1985): “Quel types de textes?”, en *Le français dans le monde*, n° 19, abril, pp.39-43.
- AGUIAR E SILVA, V. M. (1980): *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*; sobre la posibilidad de una poética generativa. Madrid: Gredos.
- AGUIAR E SILVA, V. M. (1996): *Teoría de la literatura*. Versión española de Valentín García Yebra. Gredos. Madrid. Biblioteca Románica Hispánica. Tratados y monografías, 13.
- AGUIAR E SILVA, V. M. (2000): “As relações entre a teoria da literatura e a didáctica da literatura: filtros, máscaras e torniquetes”, en *Didáctica da língua e da literatura*. Vol.I. Coimbra: Almedina.
- AGUIRRE ROMERO, J.M. (1997): “Literatura en Internet; ¿Qué encontramos en la WWW?”, en *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidade Complutense de Madrid, http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm
- AGUT, F., BERNAT, M. (1999): “La literatura comparada en secundària. Descripció d’una experiència”, en *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*. I Congrés Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València.
- ALDERSON, J. & SHORT, M. (1989): “Reading Literature”, en Short, M. (ed.) *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Longman, Londres.
- ALSINA CLOTA, J. (1984): *Problemas y métodos de la literatura*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ANGULO RASCO, J. F. (?): “¿Qué profesorado queremos formar?”. *Cuadernos de pedagogía*, 220. Monográfico El profesorado. pp.36-39.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994): *Investigación educativa*; Fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor.
- ATIENZA, J. L. “De la teoría y de la práctica en la didáctica de las lenguas extranjeras”, en MONTERO MESA, L., VEZ JEREMIAS, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Actas.pp.213-232
- AZEVEDO, J. B. C. (1999): “O projeto de educação continuada (PEC) na Universidade Estadual Paulista (UNESP): alguns indicadores avaliatórios”, en BICUDO, M. A. V.,

SILVA JR., C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP.(Seminários e Debates) pp.249-263

AZNAR ANGLÈS, E.(1994): “Una concepció de la literature en el marc de l’ensenyament de la llengua”, en HERMOSO, A., PUJALS, G (eds.). *Saber de lletra III, La llengua i la literatura en el projecte curricular de centre*. XI Jornades de Redacció i Escola. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

BADER, Y. (1989): “Student attitudes to the literature component in university English language courses”, en *British Journal of Language Teaching*. Vol. XXVII 3, pp.163-166.

BALLESTER, J. (1998): “Las teorías literarias y su aplicación didáctica”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SDELL/ICE. UB/ Horsori.

BALLESTER, J. (1999): *L’educació literària*. Universitat de València. Valencia. Educació. Materials 33.

BALLESTER, J. (1999): “El fet de llegir: un viatge cap al coneixement, la imaginació i el plaer”, en *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*. I Congrés Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València.

BALZAN, N. C. (1999): “Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências”, en BICUDO, M. A. V., SILVA JR., C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP.(Seminários e Debates) pp.173-188

BARRET, L.R. (1988): “On teaching foreign literature”, en *British Journal of Language Teaching*. Vol. XXVI 2, pp.121-125.

BARTOLOMÉ PINA, A. R. (1994): *Recursos tecnològics per a la docència universitària*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona. Docència Universitària, 4.

BARTOLOMÉ PINA, M. (2000): *Hacia donde va la investigación educativa*. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

BASTONS I VIVANCO, C. (Coord.) et al. (1993): *Nuevas cuestiones de didáctica de la lengua y literatura en tiempos de reforma*. Barcelona: PPU, LCT-79.

BAX, S. (1997): “Roles for a teacher educator in context-sensitive teacher education”. *ELT Journal*, 51/3. pp. 232-241. Oxford University Press.

BEAUGRANDE, R. (1987): “Schemas for literary communication”, en HALÁSZ, L. (ed.) *Literary discourse: aspects of cognitive and social psychological approaches*. Berlin/ New York: de Gruyter.

- BENEDITO ANTOLÍ, V. ET AL. (1995): *La formación universitaria a debate*; Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 11.
- BENTON, M., FOX, G. (1985): *Teaching literature; nine to fourteen*. Oxford: Oxford University Press.
- BERMEJO RUBIO, I., HIGUERAS GARCÍA, M., VARELA MÉNDEZ, C. (1998) : “Reflexiones en torno a una encuesta sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en *Revista Didáctica (lengua y literatura)*, 10. Madrid: Universidad Complutense.
- BIARD, J., DENIS, F. (1993): *Didactique du texte littéraire* ; progressions et séquences. Paris : Éditions Nathan. Collection « Perspectives didactiques ». Série littéraire.
- BICUDO, M. A. V., SILVA JR., C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP.(Seminários e Debates)
- BLOOM, H. (2000): *Cómo leer y por qué*. Trad. Marcelo Cohen. Barcelona: Anagrama.
- BLOOM, H. (2001): *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- BOBES NAVES, C. (1994): “La literatura. La ciencia de la literatura. La crítica de la razón literaria”, en VILLANUEVA, D. (coord.) *Curso de teoría de la literatura*. Taurus. Madrid.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S.(1994): *Investigação qualitativa em educação*; uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. ALVAREZ, M.J., DOS SANTOS, S.B., BATISTA; T.M., Porto: Portocf Editora.
- BRIOSCHI, F., DI GIROLAMO, C. (1988): *Introducción al estudio de la literatura*. Ariel. Barcelona.
- BROWN, R. (2000): “Cultural continuity and ELT teacher training”. *ELT Journal*, 54/3.. pp. 227-234. Oxford University Press
- BRUMFIT, C. (1989): “A literary curriculum in world education”, en CARTER, R., WALKER, R., BRUMFIT, C.(Eds.) *Literature and the learner: methodological approaches*. ELT Documents 130. Modern English Publications. British Council. pp.25-29.
- BUENDÍA EISMAN, L., OLMEDO MORENO, E. M. (2000): “Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria”. *Bordón*, 52 (2). pp. 151-163. Sociedad Española de Pedagogía.
- CANTERO SERENA, F. J., MENDOZA FILLOLA, A. (2003): “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.)(2003a): *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- CANTERO SERENA, F. J., MENDOZA FILLOLA, A., ROMEA, C. (Eds.) (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*.

- CAPARRÓS, J. D. (1986): “Literatura y actos de lenguaje”, en MAYORAL, J. A. (comp.) *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- CARTER, R., LONG. M.N. (1991): *Teaching Literature*. London: Longman.
- CARTER, R., WALKER, R., BRUMFIT, C.(Eds.) (1989): *Literature and the learner: methodological approaches*. ELT Documents 130. Modern English Publications. British Council.
- CARTER, R., WALKER, R. (1989): “Literature and the learner: Introduction”, en CARTER, R., WALKER, R.,BRUMFIT, C.(Eds.) *Literature and the learner: methodological approaches*. ELT Documents 130. Modern English Publications. British Council. pp.1-9.
- CARVALHAL, T. F. (1986): *Literatura comparada*. São Paulo: Ática.
- CARVALHAL, T. F. (1996): “Literatura comparada e literaturas estrangeiras no Brasil”, en *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. Rio de Janeiro, Abralic, n. 3.
- CARVALHAL, T. F. (1988): “Literatura comparada: teoria e ensino”, en: MARINHEIRO, E. (org.). *Momentos de crítica literária / V e VI*. Campina Grande: FUNESC, v.1. pp.369-375.
- CARVALHAL, T. F. (1994): “Teorias em literatura comparada.” *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. São Paulo, Abralic, n. 2, p.09-17, mai.
- CASANOVA, L. (1998): *Internet para profesores de español*. Madrid: Edelsa.
- CAVALLO, G., CHARTIER, R. (2001): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus Minor.
- CECCON, C., OLIVEIRA, M. D., OLIVEIRA, R. D. (2001): *A vida na escola e a escola da vida*. 35 ed. Petrópolis: Vozes / IDAC.
- CERILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Eds. de la Universidad de Castilla la Mancha.
- CERVANTES, M. de (1990): *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Estudio de Martín Alonso. Madrid: Edaf. Biblioteca Edad. Volumen 50.
- CERVANTES, M. de (1998): *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes, dirigida por Francisco Rico, con la colaboración de Joaquín Forradellas, Estudio preliminar de Fernando Lázaro Carreter. Barcelona: Instituto Cervantes/ Crítica. Volumen 50.
- CERVANTES, M. de (1971): *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Bruguera. Historias Infantil. Volumen 56.
- CICUREL, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- COLÁS BRAVO, M.P., REBOLLO CATALÁN, M.A. (1993): *Evaluación de programas; una guía práctica*. 2ed. Sevilla: Kronos.

- COLLIE, J., SLATER, S. (1987): *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLINS, A. (1998): “El potencial de las tecnologías de la información para la educación”, en VIZCARRO, C., LEÓN, J. A. (ORG.) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid: Ediciones Pirámide. pp.29-51.
- COLOMER I MARTÍNEZ, T. (1998): *La formació del lector literari*. Barcanova. Barcelona.
- COLOMER I MARTÍNEZ, T. (1998): “L’adquisició de la competència literària”. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 1, Monogràfic L’ensenyament de la literatura, avui. pp.37-50. Barcelona: Graó.
- CONTRERAS MUÑOZ, E. (1995): “Derechos de los alumnos universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes”. *Bordón*, 47 (1). pp.31-40. Sociedad Española de Pedagogía.
- COOPER, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid.
- CORACINI, M. J. (Org.) (1995): *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes. (Linguagem-ensino).
- COSERIU, E. (1987): “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en MEC.(Org.): *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: MEC.
- CRUZ PIÑOL, M. (1999): “La red hispanohablante. La internet y la enseñanza del español como lengua extranjera.” *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidade Complutense de Madrid, http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html
- CRUZ PIÑOL, M. (1997): “La World Wide Web en la clase de E/LE”, en *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidade Complutense de Madrid. http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm
- CULLER, J. (1998): “The authority of the classics”, pp. 11-28, en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d’Estudis llerdencs.
- DAVIES, G., HEWER, S.: ICT4LT Module 1.1 *Introduction to new technologies and how they can contribute to language learning and teaching* en, http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-1.htm
- DEDE, C. (2000): “El proceso de incorporación progresiva de las innovaciones educativas basadas en la tecnología”, en DEDE, C. (comp.) *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós. pp.263-285.
- DELCROIX, M., HALLYN, F. (Coords.) (1990): *Méthodes du texte*; introduction aux études littéraires. Paris : Duculot.
- DELGADO, A. (1991): “Texto literario y aprendizaje de lengua extranjera”, en MARCO LÓPEZ, A., RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (Eds.) *Actas do I Simpósio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica da Língua e a Literatura da Universidade de Santiago. pp.431-436

- DÍEZ BORQUE, J. M. (1994): *Comentario de textos literarios*. 20 ed. Madrid: Playor.
- DUFFY, A., MALEY, A. (1991): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- DURAND, M-C., GABET, D. (1990): “Le document authentique, ses limitations. Pourquoi pas le texte littéraire?”, en *Actas I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sevilla, pp. 319-321.
- EAGLETON, T. (1994): *Teoria de la literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. Martins Fontes. São Paulo.
- EDMONDSON, W. (1997): “The role of literature in foreign language learning and teaching: some valid assumptions and invalid arguments”, en *AIIA Review*, nº 12. pp.42-55.
- ELLIOTT, J. (1983): “Action-research”: normas para la autoevaluación en los colegios, en ELLIOTT, J. et al. *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana. pp.21-48.
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. et al. (1983): *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ELLIOTT, J. (1997): *La investigación-acción en educación*. 3 ed. Madrid: Morata.
- ERES FERNÁNDEZ, I.G.(2001): *Ser profesor de español en Brasil: ventajas y problemas*, en <http://www.hispanico.com.br/html/documentos.asp?doc=1>
- ESCUADERO MARTÍNEZ, C. (1994): *Didáctica de la literatura*. Murcia: Secretariado de publicaciones, Universidad de Murcia.
- ESPÍN LÓPEZ, J. V., RODRÍGUEZ LAJO, M. (1994): *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Docència Universitària, 2. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (1996): *Diccionario de términos literarios*. Alianza Editorial. Madrid.
- ESTEVE, J. M. (1997): *La formación inicial de profesores de secundaria; una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- EVEN-ZOHAR, I. (1994): “La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa”, en VILLANUEVA, D. (Org.) *Avances en teoría de la literatura; estética de la recepción, pragmática, teoría empírica y teoría de los polisistemas*. Universidad, Servicio de Publicacións e Intercambio científico. Santiago de Compostela. pp.357-377 (Avances en...; 3)
- FABB, N. (1997): *Linguistics and Literature; language in the verbal arts of the world*. Blackwell Publishers. Oxford.

- FERNÁNDEZ PINTO, J. (1998): “Entornos hipertextuales para E/LE”, en *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidade Complutense de Madrid.
http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/entor_hyp.html
- FERNÁNDEZ PINTO, J., JUAN LÁZARO, O. (2001): *Criterios de evaluación de materiales E/LE en la red*, en http://www.cuadernos cervantes.com/multi_28_criteeval.html
- FERRER I CERVERÓ, V. (1994): *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, Docència Universitària, 3.
- FRANCIS, D. (1987): “Communicative language activities and literature teaching”, en *Modern English Pbls.*, British Council, pp.58-61.
- FREITAS, H. C. L. (1999): “A formação de profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros”, en BICUDO, M. A. V., SILVA JR., C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP.(Seminários e Debates) pp.103-127.
- GALERA NOGUERA, F. (2003): “El Currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.)(2003a): *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- GARCÍA BERRIO, A. (1989): *Teoría de la literatura. La construcción del significado poético*. Cátedra. Madrid.
- GARCÍA BERRIO, A. (1994): “Más sobre la globalidad crítica”, en AULLÓN DE HARO, P. (ed.) *Teoría de la crítica literaria*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA PADRINO, J. (1994): “El papel de la literatura en la formación del profesorado”, en MONTERO MESA, L., VEZ JEREMIAS, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Ed., pp.201-212.
- GARCÍA RIVERA, G. (1995): *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- GARRIDO I MUÑOZ, A., MATA I BURILLO, O., OJEDA VARGAS, A. (1994): *Ús de programes educatius a les àrees de dibuix, llengües i matemàtiques (secundària)*, Generalitat de Catalunya, Programa d'Informàtica Educativa.
- GEBARA. A. E. L. (2002) : *A poesia na escola; leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez Editora. Aprender e ensinar com textos, 10.
- GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes; la littérature au second degré*. Éditions du Seuil. Paris. (collection Poétique)
- GILROY, M., PARKINSON, B. (1996): “Teaching literature in a foreign language”, en *Language Teaching*, v.29. n. 4. Oct.96, Cambridge: Cambridge University Press. pp.213-225.

- GIRARD, D. (1989): "Communication ou culture: faut-il choisir?" en *Les langues modernes*. LXXXIIIe année- n° 5, L'approche communicative, pp. 25-33.
- GONZÁLEZ CALVO, J. M. (1999): *Variaciones sobre el uso literario de la lengua*, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- GONZÁLEZ HERRÁN, J. M. (?): "Enseñar literatura (española) hoy", en Actas de los I y II Simposios de actualización científica y pedagógica. Asociación de profesores de español. pp.267-285.
- GOYETTE G., LESSARD-HÉBERT M. (1988). *La investigación-acción*; Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación. Barcelona: Laertes.
- GOWER, R. (1987): "The language teacher in the literature classroom", en *Modern English Pbls.*, British Council, pp.04-10.
- GUTIÉRREZ, A. M. R. M. (1980): *O caráter reprodutor do ensino de literatura brasileira nos cursos de letras*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC.
- GUTIÉRREZ PALACIO, J. Y HERTFELDER TENREIRO, C. (1989): *Cómo estudiar literatura; guía para estudiantes*. Vicens-Vives. Barcelona.
- GUTIÉRREZ R.-MOLDES, J. (1999): "La literatura como recurso para la enseñanza del inglés", en LOSADA DURÁN, J.R. (Ed.) Actas do I Congreso Internacional de Lingüística Contrastiva, Bilingüismo, Traducción e a súa aplicación ó ensino das linguas. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo. Serie Congresos. N° 21. Vol. II. pp.75-83.
- HALÁSZ, L. (1987): "Cognitive and social psychological approaches to literary discourse; an overview", en HALÁSZ, L. (ed.) *Literary discourse: aspects of cognitive and social psychological approaches*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- HALÁSZ, L. (ed.) (1987): *Literary discourse: aspects of cognitive and social psychological approaches*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- HALÁSZ, L. (1987): "Social perception and understanding of interaction in the short stories entitled 'Everything that rises must coverge' and 'Brutes' (Barbarians)", en: HALÁSZ, L. (ed.) *Literary discourse: aspects of cognitive and social psychological approaches*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- HAWKINS, M. S. G. (1993): Intertextuality and cultural identity: a bibliographic essay, en WAR LOTT, S., HAWKINS, M. S. G., McMILLAN, N. (eds.), *Global perspectives on teaching literature*; shared visions and distinctive visions. Illinois: University of Montevallo.
- HAYNES, L. (comp.) (1989): *Investigación/ acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- HERMOSO, A., PUJALS, G (eds.). (1994): La llengua i la literatura en el projecte curricular del centre, en *Saber de lletra III*, XI Jornades de Redacció i Escola. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

- HIRVELA, A. (1989): "Five bad reasons why language teachers avoid literature", en *British Journal of Language Teaching*. Vol. XXVII 3, pp.127-132.
- ICE (1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- IGLESIAS SANTOS, M. (1994): "El sistema literario: teoría empírica y teoría de los polisistemas", en VILLANUEVA, D. (Org.) *AVANCES en teoría de la literatura; estética de la recepción, pragmática, teoría empírica y teoría de los polisistemas*. Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio científico. Santiago de Compostela. pp. 309-356 (Avances en...; 3)
- JAUSS, H.R. (1986): *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus. Madrid.
- JOVÉ I MONCLÚS, G. (1995): "La investigació-acció com un model d'aprenentatge professional del docent", en *Recerca i innovació educativa, I Jornades Maria Rúbies 27 i 28 d'octubre 1995*, Lleida: Universitat de Lleida, pp. 301-309.
- JUAN-NAVARRO, S.: *El uso de internet en la enseñanza de la literatura y el cine hispánicos en*, <http://www.fiu.edu/orgs/modlang/Conferences/cms.html>
- KATO, M. (1999): *O aprendizado da leitura*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes. (Texto e Linguagem).
- KIPARSKY, P. (1989): "Teoría e interpretación en literatura", en VV.AA. *La lingüística de la escritura*. Visor. Madrid. Pp.193-206.
- LAGO SAAVEDRA, J. R. (1990): "El español como segunda lengua. Orientaciones metodológicas", en *Actas I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sevilla, pp. 353-357.
- LAIJOLO, M. (2002): *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. (1992): *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- LAMBOLEZ, D. G.: *Literatura y enseñanza del francés: propuesta metodológica para hispanohablantes*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- LANGER, J. A. (1995): *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York: International Reading Association/Teachers College Columbia University New York and London. Language and literacy series.
- LARANJEIRA, M. I. et al. (1999): "Referências para a formação de professores", en BICUDO, M. A. V., SILVA JR., C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP.(Seminários e Debates) pp.17-47
- LARROSA, J. (1998): *La experiencia de la lectura; estudios sobre literatura y formación*. 2 ed. Barcelona: Laertes.

- LÁSZLÓ, J. “Understanding and enjoying” en: HALÁSZ, L. (ed.) (1987): *Literary discourse: aspects of cognitive and social psychological approaches*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- LATIESA, M. (ed.) (1990): *La investigación educativa sobre la Universidad: actas de las jornadas*, Madrid, 31 mayo-1 junio 1990 / organizadas por el CIDE y el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid. _ Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.
- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: C.U.P.
- LÁZARO CARRETER, F. (1986): “La literatura como fenómeno comunicativo”, en MAYORAL, J. A. (comp.) *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- LÁZARO CARRETER, F., CORREA CALDERÓN, E. (1994): *Cómo se comenta un texto literario*. 31 ed. Madrid: Cátedra.
- LEÓN, J. A. (1998): “La adquisición de conocimiento a través del material escrito: texto tradicional y sistemas de hipertexto”, en VIZCARRO, C., LEÓN, J. A. (ORG.) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid: Ediciones Pirámide. pp.65-86.
- LIMA, P. L. C., ARAÚJO, A. D. (Orgs.) (2005): *Questões de lingüística aplicada: miscelânea*. Fortaleza: EdUECE.
- LLORCA, V. (1998): “Els escriptors i el cànon”, pp.285-289, en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d’Estudis llerdencs.
- LLOVET, J. (1996): *Teoria de la literatura; corrents de la teoria literària al segle XX*. Columna. Barcelona.
- LLUCH, G. (2001): “La programació dels aprenentatges literaris”. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 25, pp.9-18. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, A. et al. (1999): “Are literary texts worth using for EFL students?”, en *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*. I Congrés Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València.
- LÓPEZ I RÍO (2001): “I com es redacta un comentari de textos? Una breu reflexió”. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 25, pp.100-112. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ VALERO, A., ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002): *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura; un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro – UEB.
- LÓPEZ VALERO, A., ENCABO FERNÁNDEZ, E. (Coords.) (2004): *Didáctica de la literatura; el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.

- LÓPEZ VALERO, A., MENDOZA FILLOLA, A. (1997): *La creación poética en la escuela; aspectos y orientaciones*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- MAINGUENEAU, D., SALVADOR, V. (1995): *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem.
- MALEY, A. (1989): “A comeback for literature” en *Practical English Teaching* (setember).
- MALEY, A. (1989): “Down from the Pedestal: Literature as Resource”, en CARTER, R., WALKER, R., BRUMFIT, C.(Eds.) *Literature and the learner: methodological approaches*. ELT Documents 130. Modern English Publications. British Council. pp.10-23.
- MANGUEL, A. (2000): *No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras.
- MANGUEL, A. (2001): *Una historia de la lectura*. Trad. José Luis López Muñoz. Madrid: Alianza editorial. Bolsillo. Ensayo.
- MARCO, A. (Ed.) (1997): *Língua, literatura e arte*. Actas do Seminário Interdisciplinar. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica da Língua e a Literatura da Universidade de Santiago.
- MARÍ, A. (1998): “La tradició del cànon”, pp.181-194, en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d’Estudis llerdencs.
- MARTÍN PERIS, E. (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, en *Lenguaje y textos*, nº 16, Universidade da Coruña pp.101-129.
- MARTÍNEZ AZORÍN, M. J. (1996): *La enseñanza de la literatura inglesa: análisis de un modelo didáctico basado en las críticas de la recepción*. Tesis doctoral. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- MASETTO, M. T. (1999): “O professor universitário e sua formação pedagógica”, en BICUDO, M. A. V., SILVA JR.,C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP.(Seminários e Debates) pp.167-172.
- MAYOR RUIZ, C. (1996): “Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios”. *Bordón*, 48 (1).pp.27-51. Sociedad Española de Pedagogía.
- MAYORAL, J. A. (comp.) (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- MAYORAL, J. A. (comp.) (1987): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- McCRRORY, D. P. (1989): “On teaching literature. A reply to L.R. Barret”, en *British Journal of Language Teaching*. Vol. XXVII 3, pp.124-126.
- McKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y currículum; métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

- MEC.(Org.) (1987): *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: MEC.
- MELO, D. M. (2003): *Profesora, é pra ler ou entender? Um estudo sobre a leitura de futuros professores*. Niterói: Intertexto. São Paulo: Xamã.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995): “Formación del profesorado e innovación curricular”. *Bordón*, 47, nº 2, XI Congreso Nacional de Pedagogía, pp.143-160. Sociedad Española de Pedagogía.
- MENDONÇA, A. W. P. C. (1999): “A formação no ensino superior de professores para o ensino fundamental e médio: pensando a partir da história”, en BICUDO, M. A. V., SILVA JR., C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP.(Seminários e Debates) pp.95-102
- MENDOZA FILLOLA, A. (1993): “Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. *Lenguaje y Textos*, 3, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Las Palmas - Universidad de La Coruña, pp.19-42.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994a): “La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica”. En *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. Barcelona: ICE-UAB, pp.126-133.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994b): *Literatura comparada e intertextualidad*; una propuesta para la innovación curricular de la literatura (educación secundaria). Madrid: La Muralla.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994c): “Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como segunda lengua. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, pp. 313-324.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994d): “El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural”. *Actas del Simposio de DLL*. La Coruña: Universidad de La Coruña, pp.333-343.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1996a): “El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la Literatura”. *SIGNA*, Revista de la asociación española de semiótica 5, Madrid: UNED. pp. 265-288.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1996b): “Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo”. *Lenguaje y textos*. 8. La Coruña: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura., Universidad de Las Palmas - Universidad de Murcia, Universidad de Barcelona, Universidad de La Coruña pp. 9-54.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1997a): “El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector”, en AA.VV.: *Contos e lendas de Espanha e Portugal*. Mérida: Évora y Universidad de Extremadura, pp.129-140.

- MENDOZA FILLOLA, A. (1997b): “Literatura y arte: una didáctica interdisciplinar”, en MARCO, A. (Ed.) (1997): *Lingua, literatura e arte*. Actas do Seminário Interdisciplinar. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica da Língua e a Literatura da Universidade de Santiago, pp.07-45.
- MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (1998a): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SDELL/ICE. UB/ Horsori.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998b): “El proceso de recepción lectora”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. SDELL/ICE. Universitat de Barcelona/ Horsori, pp.169-189.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998c): Marco para una Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores”. *DIDÁCTICA (LENGUA Y LITERATURA)*, nº 10. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. pp. 233-270.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998d): *Tú, lector*. Aspectos de la interacción texto-lector. Barcelona. Octaedro. (Recursos, 28).
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998e): “Intertextualitat i recepció”, en *Intertextualitat*. Barcelona: Graó. Articles de didàctica de la llengua i la literatura, 14, pp.13-31.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998f): “Concepción y creencias de la evaluación en el docente”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 33, sep./dic., pp.107-120.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998g): “La imposible infancia recobrada de Federico García Lorca: las claves en la Balada de Caperucita (1919)”, en GERRERO RUIZ, P. (ed.) *Federico García Lorca en el espejo del tiempo*. Murcia: Aguaclara.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998h): “Introducción”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, ene./abr., pp.13-17.
- MENDOZA FILLOLA, A (1998i): “Didáctica de la lengua y la literatura”, en Enciclopedia General de la Educación. Vol.3. Barcelona: Océano. pp. 1156-1213.
- MENDOZA FILLOLA, A (1999a): “Educación literaria y formación plurilingüe”, en GARCÍA, N. et. al. *Ensenyament de llengües: plurilingüisme*. Valencia: Universitat de Valencia, D.L.L. pp.97-114.
- MENDOZA FILLOLA, A (1999b): “El tratamiento de la literatura desde una perspectiva intertextual”, en ROMERO, A. y otros (Eds.): *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario – Movimiento de Renovación Pedagógica SIGLO XXI, pp.21-44.
- MENDOZA FILLOLA, A (1999c): “Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria”, en CERILLO, P. C., GARCÍA PADRINO, J. (Coords.): *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.11-53.

- MENDOZA FILLOLA, A. (2000a): “El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora”, *Puertas a la lectura*, 9/10, Monográfico Lectura y valores, pp.120-127.
- MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2000b): *Lecturas de museo*; orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes. Santiago/Barcelona: Universidade de Santiago de Compostela/Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2000c): “Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes. Texto literario y texto plástico, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Lecturas de museo*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2000d): “La lectura de las primeras páginas y la hipótesis general del lector”, en RIPAUD, E., NUÑEZ, G., CLARÍN, M. J. (eds.) *De educación, lingüística y literaria*. Almería: Universidad de Almería, pp.25-59.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2000e): “La formación lectora en la etapa escolar”, en LLORENS, R. F. *Literatura infantil en la escuela*. Alicante: Universidad de Alicante.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2000f): “Recepción y lectura de códigos artísticos. El texto literario como eje interdisciplinar, en VV.AA. *Didáctica da Lengua e da Literatura*, V.I. Coimbra: Almedina. pp.11-35.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001): *El intertexto lector*. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. (Arcadia, 3).
- MENDOZA FILLOLA, A. (2002a): “El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras; Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora”, en A. Mendoza Fillola (Ed.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. pp.101-137.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2002b): “La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en C. Guillén (Ed.): *Lenguas para abrir camino*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. pp.113-166.
- MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2003a): *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2003b): “El canon formativo y la educación lecto-literaria”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall. pp.349-378.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): *La educación literaria; Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Aljibe. Colección temas de lengua y literatura.
- MENDOZA FILLOLA, A., PASCUAL, S. (1990): “La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar”. *Tavira*, 5, pp. 25-55.

- MENDOZA FILLOLA, A., ROMEA, C. (Eds.) (1995): La literatura infantil i juvenil: de la lectura a la creació literària. *Saber de lletra IV*, XII Jornades de redacció i escola. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de Llengua i la Literatura.
- MENDOZA, A., LOPEZ, A.. (1997c): “Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad.” *CLIJ*, 90, 07-18.
- MEYER, B. (1984): “Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom” en *Promoting on Reading Comprehension*. J. Flood. Newark. Delaware: International Reading Association. (1984), 113-138.
- MIRALLES, C. (1998): “Canonitzacions, cànons i crisis”, pp.95-105, en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d’Estudis llerdencs.
- MONTERO MESA, L., VEZ JEREMIAS, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Ed.
- MOODY, H..L.B. (1971): “Literature in education”, en MOODY, H..L.B.: *The teaching of literature in developing countries*. London: Longman.
- MOODY, H..L.B.: *The teaching of literature in developing countries*. London: Longman.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): “El español en Brasil”, en SEDYCIAS, J. (org.) (2005): *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial. Série Estratégias de Ensino, I.
- NAVARRO, R.. (Coord.) (1994): *Comentario literario de textos*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- NITRINI, S. (1997): “A teoria do polissistema”, en NITRINI, S. *Literatura comparada; história, teoria e crítica*. Ed. da Universidade de São Paulo. São Paulo. pp.104-117 (Acadêmica, 16)
- NITRINI, S. (1997): *Literatura comparada; história, teoria e crítica*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, (Acadêmica, 16)
- NUNAN, D. (1993): *Introducing discourse analysis*. London: Penguin Book.
- OHMANN, R. (1986): “Los actos de habla y la definición de literatura”, en MAYORAL, J. A. (comp.) *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- OTTEN, M. (1987): «Sémiologie de la lecture», en DELCROIX, M., HALLYN, F. *Introduction aux études littéraires*, Paris: Darculot.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott en ELLIOTT, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

- PÉREZ MONTANER, J. (1998): “Una aproximació al cànon de Harold Bloom”, pp.197-204, en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d’Estudis llerdencs.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción; aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes; I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PETITJEAN, A. (1990): “Linguistique textuelle et didactique des textes littéraires”, en *Les langues modernes*, 3, A propos de la litterature, pp. 47-58.
- PINHEIRO, H. (Org.) (2000): *Poemas para crianças; reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas Cidades. Literatura e ensino, 1.
- PINHEIRO, H., LÚCIO, A. C. M. (2001): *Cordel na sala de aula*. São Paulo: Duas Cidades. Literatura e ensino, 2.
- PONT, J. (1998): “Cànon?”, pp.291-293, en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d’Estudis llerdencs.
- PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) (1998): *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d’Estudis llerdencs.
- POZUELO YVANCOS, J. (1994a): “La teoría literaria en el siglo XX”, en VILLANUEVA, D. (coord.) *Curso de teoría de la literatura*. Taurus. Madrid.
- POZUELO YVANCOS, J. (1994b): *Teoría del lenguaje literario*. 4 ed. Cátedra. Madrid. (crítica y estudios literarios).
- POZUELO YVANCOS, J. (2000): “Teoría del Canon”, en POZUELO YVANCOS, J., ARADRA SÁNCHEZ, R.M. *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra. (crítica y estudios literarios).
- POZUELO YVANCOS, J., ARADRA SÁNCHEZ, R.M. (2000): *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra. (crítica y estudios literarios).
- RAMOS SABATÉ, J. M. (2000): “Evaluación formativa de los conocimientos literarios. Aproximación a unos criterios para la educación secundaria.”, en *El guiniguada*, 8/9.
- REUTER, Y. (1996): *Introdução à análise do romance*. Trad. Angela Bergamini et alii. São Paulo: Martins Fontes.
- REYZÁBAL, M. V. (1997): “Didáctica de la literatura”, en SERRANO, J., MARTÍNEZ, J.E. (Coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- REYZÁBAL, M. V./ TENORIO, P. (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla S.A.

- RICARDOU, J. (1990): “Deviens, lecteur, le scripteur que tu es”, en *Pratiques*, nº 67. pp.105-125.
- RICARDOU, J. (1977): “Travailler autrement”, en MANSUY, M. (coord.) *L'enseignement de la littérature, crise et perspectives*. Actes du colloque organisé par la Faculté des Lettres modernes de Strasbourg (11-13 décembre 1975), Nathan, 13-28.
- RICO, D., MADRID (eds.) (2000): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- RINCÓN, F., SÁNCHEZ ENCISO, J. (1982): *Útiles para...el taller de la novela*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- RODRÍGUEZ FER, C. (1998): *Guía de investigación literaria*, Gijón, Júcar.
- ROLDÁN TAPIA (1998): “La formación inicial del profesorado de inglés de secundaria”. *Aula abierta*, 71. pp. 233-243.
- ROMERA CASTILLO, J. (1979): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Playor.
- ROMERO TOBAR, L. (1998): “Las Historias de la literatura y la fabricación del canon”, pp. 47-64, en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d'Estudis llerdencs.
- ROSALES, C. (1984): Didáctica de la lectura, en ROSALES, C *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.
- ROUBAUD, S. (1998): “Capítulo VI: del donoso y grande escrutinio que el cura y el barbero hicieron en la librería de nuestro ingenioso hidalgo”, en CERVANTES, M. de: *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes, dirigida por Francisco Rico, con la colaboración de Joaquín Forradellas, Estudio preliminar de Fernando Lázaro Carreter. Barcelona: Instituto Cervantes/ Crítica. Volumen complementario, pp.28-30.
- ROUET, J. (1998): “Sistemas de hipertexto: de los modelos cognitivos a las aplicaciones educativas.” en VIZCARRO, C., LEÓN, J. A. (ORG.) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid: Ediciones Pirámide. pp.87-101.
- RUDDUCK, J. HOPKINS, D. (ed.). (1985): *Research as a basis for teaching*, readings from the work of Lawrence Stenhouse. London: Heinemann Educational Books.
- SÁNCHEZ ENCISO, J., RINCÓN, F. (1987): *Enseñar literatura. Certezas e incertidumbres para un cambio*. Barcelona: Laia.
- SAMUEL, R.(org.) (1985): *Manual de teoría literaria*. Vozes. Petrópolis.
- SANTIAGO MARTÍNEZ, E., SANTOS BARBA, A., M., (1990): *Programación de actividades creativas en lengua y literatura*. Madrid: Escuela Española. Colección Práctica Educativa.
- SANTIÁÑEZ-TIÓ, N. (1998): “El canon y sus disidencias”, pp.205-216, en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d'Estudis llerdencs.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): “La formación inicial; el currículum del nadador”. *Cuadernos de pedagogía*, 220. Monográfico El profesorado. pp.50-54.
- SCHMIDT, S. (1986): “La comunicación literaria”, en MAYORAL, J. A. (comp.) *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- SEDYCIAS, J. (org.) (2005): *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial. Série Estratégias de Ensino, I.
- SEGARRA, M. (1998): “Notes entorn del cànon”, pp.217-223, en PONT, J., SALA-VALLDAURA, J.M. (eds.) *Cànon literari: ordre i subversió; Actes del col·loqui internacional*. Lleida: Institut d’Estudis llerdencs.
- SELDEN, R. (1996): *La teoría literaria contemporánea*. Nueva edición. Ariel. Barcelona.
- SENABRE, R. (1994): “La comunicación literaria”, en VILLANUEVA, D. (coord.) *Curso de teoría de la literatura*. Taurus. Madrid.
- SÉOUD, A. (1997): *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier/Didier.
- SERRANO, J., MARTÍNEZ, J.E.(Coords.) (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- SEVERINO, A. J. (1999): “A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor”, en BICUDO, M. A. V., SILVA JR.,C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP.(Seminários e Debates) pp.189-196
- SITMAN, R. (1998): “Divagaciones de una internauta; Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de E/LE”, en *Especulo*. Revista de estudios literarios.Universidade Complutense de Madrid.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>
- SOLÉ, I. (1999): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. Materiales para la innovación educativa, 137.
- SPELLER, P. (1999): “Formação de professores no Brasil: notas para a formulação de novos caminhos”, en BICUDO, M. A. V., SILVA JR.,C. A., (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. V.2. São Paulo: Editora UNESP.(Seminários e Debates) pp.77-93
- SQUIRES, D., MCDUGALL, A. (1997): *Cómo elegir y utilizar software educativo; guía para el profesorado*. Trad. Pablo Manzano. Madrid/La Coruña: Morata/Paideia.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1997): *Cultura y educación*. Sevilla: Morón.
- TREPAT, C. A. FREIXENET, D. (1993): *Del curriculum als crèdits*. Barcelona: Laertes.

- TRESSERRAS, M.D. (1993): “El comentario de textos, instrumento de aprendizaje”, en C. Bastons i Vivanco (coord.) et al.: *Nuevas cuestiones de didáctica de lengua y literatura en tiempos de reforma*, Barcelona, PPU, 295-317 (LCT-79).
- VAN DIJK, T.A. (1986): “La pragmática de la comunicación literaria”, en MAYORAL, J. A. (comp.) *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- VERDÚ, J.M. (1993): “La lectura de textos literarios (I)”, en C. Bastons i Vivanco (coord.) et al.: *Nuevas cuestiones de didáctica de lengua y literatura en tiempos de reforma*, Barcelona, PPU, 243-250 (LCT-79).
- VILLANUEVA, D. (comp.) (1994): *AVANCES en Teoría de la Literatura: (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)*. Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. Santiago de Compostela: (Serie AVANCES EN...)
- VILLANUEVA, D. (1994): “Pluralismo crítico y recepción literaria”, en VILLANUEVA, D. (comp.) *AVANCES en Teoría de la Literatura: (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)*. Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. Santiago de Compostela: (Serie AVANCES EN...)
- VILLANUEVA, D. (1996): “La literatura comparada”, en LLOVET J. (ed.): *Teoría de la literatura*, Barcelona, Columna, 189-209.
- VILLAR ABGULO, L.M. (coord.) (1994): *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- VILURBINA, J. (1993): “La lectura de textos literarios (II)”, en C. Bastons i Vivanco (coord.) et al.: *Nuevas cuestiones de didáctica de lengua y literatura en tiempos de reforma*, Barcelona, PPU, 251-255 (LCT-79).
- VIZCARRO, C., LEÓN, J. A. (1998): “Introducción al papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje” en VIZCARRO, C., LEÓN, J. A. (Org.) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*, Madrid: Ediciones Pirámide. pp.15-27.
- VIZCARRO, C., LEÓN, J. A. (Org.) (1998) *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- VV.AA. (1988): *Didáctica de la lengua y de la literatura*. Anaya.
- V.V.A.A. (2004): *La reflexión sobre la lengua*. Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura, 37. Jul. Ago. Sep. 2004. Barcelona: Graó.
- V.V.A.A. (2001): *Lectura y lectores. Lenguaje y textos*, 17. La Coruña: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.y Universidades de A Coruña, Las Palmas, Murcia, Barcelona, Valladolid, Málaga, Almería, Granada y Valencia.
- V.V.A.A. (1996): La Coruña: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura., Universidad de Las Palmas, Universidad de Murcia, Universidad de Barcelona, Universidad de La Coruña. Lenguaje y textos, 8.

- V.V.A.A. (1997): La Coruña: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura., Universidad de Las Palmas, Universidad de Murcia, Universidad de Barcelona, Universidad de La Coruña. *Lenguaje y textos*, 10.
- V.V.A.A. (1999): *Los libros de texto. Lenguaje y textos*, 14. La Coruña: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. y Universidades de A Coruña, Las Palmas, Murcia, Barcelona, Valladolid, Málaga, Almería, Granada y Valencia.
- V.V.A.A. (2004): *Noves necessitats de formació lingüística en els adults*. Jul. Ago. Sep. 2004. Barcelona: Graó. Artículos: *Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 34.
- V.V.A.A. (2000): *Procedimientos y estrategias. Lenguaje y textos*, 15. La Coruña: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. y Universidades de A Coruña, Las Palmas, Murcia, Barcelona, Valladolid, Málaga, Almería, Granada y Valencia.
- VV.AA. (1997): “Reflexiones y experiencias sobre la enseñanza del castellano”, en *Estudios Públicos*, nº 68, Santiago.
- V.V.A.A. (1979): *Intertextualidades*. Coimbra: Almedina. Poétique. *Revista de teoria e análise literárias*, 27.
- WARNING, R. (Ed.) (1975): *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- WELLEK, R., WARREN, A. (1993): *Teoría literaria*. 4ed. Versión española de José M^a. Gimeno. Prólogo de Dámaso Alonso. Gredos. Madrid. Biblioteca Románica Hispánica. *Tratados y monografías*, 2.
- WESTGATE, D. (1988): “Initial training of foreign language teachers; two issues for discussion”. *British Journal of Language Teaching*, XXVI 3, pp.147-152.
- WIDDOWSON, H. G. (1975): *Stylistics and the teaching of literature*. Logman. Londres.
- WIDDOWSON, H. G. (1991): *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes.
- WIDDOWSON, H. G. (1992): *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. “The language subject: linguistic features and literary effects”, pp. 113-123.
- WIESER, H. P., ARAÚJO, V.L.S. (Orgs.) (2005): *Projeto pedagógico do Curso de Letras*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. Versión Impresa. 120p.
- WORTON, M., STILL, J. (Eds.) (1990): *Intertextuality: theories and practice*. Manchester: Manchester University Press.
- ZARAGOZA, J. M., CASSADÓ, A. (1990): *Enseñanza asistida por ordenador* (motivaciones, desarrollo y valoración de una experiencia). Madrid: Bruno.

APÉNDICES

1. LEY DE IMPLANTACIÓN DEL ESPAÑOL EN LAS ESCUELAS DE BRASIL



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil

Imprensa Nacional



SEÇÃO



Ano CXLII N.º 151

Brasília - DF, segunda-feira, 8 de agosto de 2005

Sumário

	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo.....	1
Atos do Poder Executivo.....	1
Presidência da República.....	2
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.....	23
Ministério da Ciência e Tecnologia.....	26
Ministério da Cultura.....	26
Ministério da Defesa.....	26
Ministério da Educação.....	26
Ministério da Fazenda.....	29
Ministério da Justiça.....	36
Ministério da Previdência Social.....	39
Ministério da Saúde.....	40
Ministério das Cidades.....	49
Ministério das Comunicações.....	52
Ministério de Minas e Energia.....	55
Ministério do Desenvolvimento Agrário.....	57
Ministério do Meio Ambiente.....	58
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.....	59
Ministério do Turismo.....	59
Ministério dos Transportes.....	59
Tribunal de Contas da União.....	60
Poder Judiciário.....	61
Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais.....	61

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1.º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2.º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5.ª a 8.ª séries.

Art. 2.º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3.º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4.º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5.º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6.º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184.ª da Independência e 117.ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

LEI Nº 11.162, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Institui o Dia Nacional da Assistência Social.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º Fica instituído o dia 7 de dezembro de cada ano como o "Dia Nacional da Assistência Social".

Art. 2.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184.ª da Independência e 117.ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
*Patrúas Ananias
Gilberto Gil*

Atos do Poder Executivo

DECRETO Nº 5.504, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Estabelece a exigência de utilização do pregão, preferencialmente na forma eletrônica, para entes públicos ou privados, nas contratações de bens e serviços comuns, realizadas em decorrência de transferências voluntárias de recursos públicos da União, decorrentes de convênios ou instrumentos congêneres, ou consórcios públicos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", e tendo em vista o disposto no art. 37, inciso XXI, da Constituição, no art. 116 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e nas Leis nº 11.107, de 6 de abril de 2005, e 10.520, de 17 de julho de 2002,

DECRETA:

Art. 1.º Os instrumentos de formalização, renovação ou adiantamento de convênios, instrumentos congêneres ou de consórcios públicos que envolvam repasse voluntário de recursos públicos da União

deverão conter cláusula que determine que as obras, compras, serviços e alienações a serem realizadas por entes públicos ou privados, com os recursos ou bens repassados voluntariamente pela União, sejam contratadas mediante processo de licitação pública, de acordo com o estabelecido na legislação federal pertinente.

§ 1.º Nas licitações realizadas com a utilização de recursos repassados nos termos do caput, para aquisição de bens e serviços comuns, será obrigatório o emprego da modalidade pregão, nos termos da Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, e do regulamento previsto no Decreto nº 5.450, de 31 de maio de 2005, sendo preferencial a utilização de sua forma eletrônica, de acordo com cronograma a ser definido em instrução complementar.

§ 2.º A inviabilidade da utilização do pregão na forma eletrônica deverá ser devidamente justificada pelo dirigente ou autoridade competente.

§ 3.º Os órgãos, entes e entidades privadas sem fins lucrativos, convenentes ou consorciadas com a União, poderão utilizar sistemas de pregão eletrônico próprios ou de terceiros.

§ 4.º Nas situações de dispensa ou inexistibilidade de licitação, as entidades privadas sem fins lucrativos, observando o disposto no art. 26 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, devendo a ratificação ser procedida pela instância máxima de deliberação da entidade, sob pena de nulidade.

§ 5.º Aplica-se o disposto neste artigo às entidades qualificadas como Organizações Sociais, na forma da Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, e às entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, na forma da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, relativamente aos recursos por elas administrados oriundos de repasses da União, em face dos respectivos contratos de gestão ou termos de parceria.

Art. 2.º Os órgãos, entes e instituições convenentes, firmatários de contrato de gestão ou termo de parceria, ou consorciados deverão providenciar a transferência eletrônica de dados, relativos aos contratos firmados com recursos públicos repassados voluntariamente pela União para o Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais - SIASG, de acordo com instrução a ser editada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 3.º As transferências voluntárias de recursos públicos da União subsequentes, relativas ao mesmo ajuste, serão condicionadas à apresentação, pelos convenentes ou consorciados, da documentação ou dos registros em meio eletrônico que comprovem a realização de licitação nas alienações e nas contratações de obras, compras e serviços com os recursos repassados a partir da vigência deste Decreto.

Art. 4.º Os Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Fazenda expedirão instrução complementar conjunta para a execução deste Decreto, no prazo de noventa dias, dispendo sobre os limites, prazos e condições para a sua implementação, especialmente em relação ao § 1.º do art. 1.º, podendo estabelecer as situações excepcionais de dispensa da aplicação do disposto no citado § 1.º

Art. 5.º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184.ª da Independência e 117.ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
*Antonio Palocci Filho
Paulo Bernardo Silva*

TABELA DE PREÇOS DE JORNALS AVULSOS		
Páginas	Distrito Federal	Demais Estados
de 04 a 28	R\$ 0,30	R\$ 2,80
de 32 a 76	R\$ 0,50	R\$ 3,00
de 80 a 156	R\$ 1,10	R\$ 3,60
de 160 a 250	R\$ 1,90	R\$ 4,40
de 254 a 500	R\$ 3,50	R\$ 6,00
de 504 a 824	R\$ 6,20	R\$ 8,70

- Acima de 824 páginas = preço tabela mais excedente de páginas multiplicado por R\$ 0,0093

REVENDA AVULSA DE DIÁRIOS OFICIAIS NO MATO GROSSO DO SUL

Depois de Piauí, Pernambuco, do Rio Grande do Sul, de Bahia e de São Paulo, agora a Imprensa Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul também revenderá os Diários Oficiais editados pela Imprensa Nacional. Em breve a revenda avulsa dos Diários Oficiais chegará a outras unidades federativas.

ACORJUL - Agência Estadual de Imprensa Oficial do Mato Grosso do Sul
Parque dos Poderes - Loja 675 - andar 4 - Campo Grande - MS
www.imprensaoficial.ms.gov.br

LEI No- 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

OPRESIDENTEDAREPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3o Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5o Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6o A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

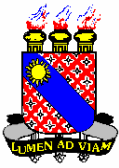
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

**2.1. LAS MIRADAS DE LOS
ESTUDIANTES
(ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE
LA VIVENCIA DE FORMACIÓN
LITERARIA EN LAS ASIGNATURAS
DE LITERATURA ESPAÑOLA)**

**2.1.1. Encuesta 1 - alumnos que aún no
habían empezado las asignaturas de
literatura**



**Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras**

**DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL**

Soy la profesora de esta universidad, Cleudene Aragão.

Este cuestionario es parte de una investigación para el Doctorado que estoy haciendo en la Universidad de Barcelona, España. Sus objetivos son obtener un diagnóstico sobre la enseñanza de las literaturas española y latinoamericana en el curso de letras portugués/español de la Universidade Estadual do Ceará y, en el futuro, poder servir de base para propuestas de nuevos modelos de actuación.

Sólo serán divulgadas las respuestas y, en ningún caso, se romperá la confidencialidad de los datos personales de los que contesten a las preguntas. Si te pido que te identifiques es por dos motivos: la investigación tendrá nuevas fases y quiero poder comparar tus respuestas de ahora con respuestas futuras, y quiero además evitar repetir en otros semestres el mismo cuestionario con personas que ya lo contestaron. En todo caso, eres libre de decidir si pones tu nombre o no (los otros datos de la ficha son más importantes).

Puedes contestar a las preguntas en español (mejor) o en portugués.

Te agradezco la comprensión, la colaboración y el tiempo que dedicarás a contestar el cuestionario y deseo sinceramente que los resultados sean para el bien de todos nosotros y de nuestra Universidad.

Cleudene de Oliveira Aragão



Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades
 Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
 LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE AÚN NO HAN EMPEZADO LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidade:	Estadual do Ceará		
Assignatura que sigue en este momento:	Gramática Funcional I		
¿Cuánto falta para acabar el curso?:	6	semestres o	_____ asignaturas
Identificación:	_____		
Edad:	19 años	Sexo:	Varón <input checked="" type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Fecha: _____

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

a. La literatura es la mayor forma de expresión humana

Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

b. La poesía es poco importante

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()

c. Me gustan las novelas porque tienen acción

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()

d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()

e. Las novelas resultan demasiadas largas si no entiendes muy bien la lengua

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo

f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo

g. Tengo dificultades para leer en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo

h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo

i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas

~~Muy de acuerdo ()~~ De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo ~~Muy en desacuerdo ()~~

j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()

k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

c. Novelas ()

d. Teatro ()

e. Poemas ()

f. Relatos/Cuentos (X)

g. Biografías ()

h. autobiografías ()

i. Ensayos ()

j. Otros () _____

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

Memorial do Convento (José Saramago)

O perfume, História de um assassino (Patrick Süskind)

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

Porque a mí me gusta estudiar lenguas. Elegí la lengua española porque sé que tenía facilidad para estudiar no solo inglés, pero también otras lenguas.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Conoces el plan de estudios (curriculum) de tu curso? Sí (X) No ()

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudará a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí () No (X) ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. Son obras en lengua extranjera

2. Es una cultura distinta de la nuestra (brasileña)

3. Por ser una lectura, pensaré en español.

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudará a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. Los estudios de teoría literaria

2. Los estructuras narrativas

3. Los análisis de los libros

d. ¿Qué te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española?

Me gustaría estudiar las escuelas literarias, los principales autores,

e. ¿Cómo te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? Presenta sugerencias:

Leer libros de las más distintas escuelas literarias, hacer análisis de las obras, presentar trabajos sobre estas obras.

f. ¿Ya sabes cuál será el contenido enseñado en las asignaturas de literatura? ¿Qué crees que aprenderás o qué tipo de actividades crees que habrá?

- | | |
|--|---|
| ❖ Teoría literaria <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Análisis literario <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Periodos o escuelas literarias <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Lectura y análisis de obras <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Vida y obras de autores <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras () | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | |

g. ¿Crees que te prepararán adecuadamente para la enseñanza? Sí () No () ¿Por qué?

Los profesores están se calificando cada vez más y creo que podamos tener profesionales responsables, que además de dar buenas clases, hagan trabajos interesantes sobre literatura.

h. ¿Crees que encontrarás el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Sí () No () ¿Por qué?

Creo que no encontraré los materiales adecuados porque los libros son muy antiguos y necesitamos de un acervo rico, variado, en el que podamos investigar y hacer buenos trabajos.

i. ¿Crees que las asignaturas de literatura que tuviste en el Bachillerato te prepararon adecuadamente para la carrera? Sí () No () ¿Por qué?

Porque no son estudios en profundidad. Solo leemos los libros y presentamos, nada más que eso.

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

- Los profesores deben presentarnos los autores, las obras.
- Conocer la cultura, sobretodo, de los países latinoamericanos
- Incitar a los alumnos, sobretodo, a leer la literatura española y latinoamericana y desarrollar proyectos de investigación.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*, British Council. Modern English).



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE AÚN NO HAN EMPEZADO LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidade: <u>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.</u>
Assinatura que segue neste momento: <u>GRAMÁTICA FUNCIONAL I</u>
¿Cuánto falta para acabar el curso?: <u>3 AÑOS</u> semestres o _____ asignaturas
Identificación: _____
Edad: <u>21 AÑOS</u> Sexo: Varón () Mujer (X) Fecha: <u>30/11/2001</u>

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

- a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- b. La poesía es poco importante
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)
- c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()
- d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()
- h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) ~~No estoy seguro ()~~ ~~En desacuerdo ()~~ ~~Muy en desacuerdo ()~~
- j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)
- k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

c. Novelas (X)

g. Biografías (X)

d. Teatro ()

h. autobiografías (X)

e. Poemas (X)

i. Ensayos ()

f. Relatos/Cuentos (X)

j. Otros () _____

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

Don Quijote de la Mancha →

Miguel de Cervantes.

Los versos del capitán →

Pablo Neruda.

El sombrero de tres picos →

Pedro Antonio de Alarcón y Ariza.

Cronica de una muerte anunciada →

Gabriel García Márquez.

Las acutunas →

Roque de Rueda.

Guantanamera →

Delores Soler - Espizuba.

Congreso en Granada →

Forito de Miguel y Alba Santos.

El año del diluvio →

Eduardo Mendoza.

El Casaville de Tormes →

R. L. Stine.

Como ser vampiro →

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

Eligi este curso y esta lengua por estar por una lengua diferente del inglés, que nunca aprendí y por curiosidad de conocer la habla y estructura de otras lengua. A mi me gusta mucho español.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Conoces el plan de estudios (curriculum) de tu curso? Sí (X) No ()

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudará a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. Las proximidades que hay entre ellas (las literaturas).

2. Sus diferencias.

3. _____

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudará a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. Las mismas anteriores

2. _____

3. _____

d. ¿Qué te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española?

Los principales participantes de la literatura española desde de pintores a los escritores, la cultura, la sociedad, el estilo y todo más de interesante y curioso de este pueblo.

e. ¿Cómo te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? Presenta sugerencias:

En primero de todo a mi me gusta mucho seminarios, presentación de trabajos creativos y diferentes con "fantoche" (teatro), clases participativas para que el contenido no se quede "monótono".

f. ¿Ya sabes cuál será el contenido enseñado en las asignaturas de literatura? ¿Qué crees que aprenderás o qué tipo de actividades crees que habrá?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ❖ Teoría literaria (X) | ❖ Análisis literario () |
| ❖ Periodos o escuelas literarias (X) | ❖ Relación lengua/literatura/cultura (X) |
| ❖ Géneros literarios (X) | ❖ Lectura y análisis de obras (X) |
| ❖ Vida y obras de autores (X) | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras () | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura (X) | _____ |

g. ¿Crees que te prepararán adecuadamente para la enseñanza? Si (X) No () ¿Por qué?

Espero y está es mi expectativa en relación al preparar de lengua para la enseñanza, pues profesores buenos nosotros tenemos, pero basta más de nosotros y más de ellos también en el sentido de incentivo mayor.

h. ¿Crees que encontrarás el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Si () No (X) ¿Por qué?

Porque nuestro acervo es muy, más muy pobre y además los libros que la hay son viejos nadie quer, pues no nos sirven. Que pena, este es un punto negativo de nuestra universidad.

i. ¿Crees que las asignaturas de literatura que tuviste en el Bachillerato te prepararon adecuadamente para la carrera? Si (X) No () ¿Por qué?

Creo que sí mismo que no estudie aunque Bachillerato, creo que es importante y de gran ayuda.

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*, British Council. Modern English).



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE AÚN NO HAN EMPEZADO LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidade:	Estadual do Ceará		
Assinatura que segue en este momento:	1º		
¿Cuánto falta para acabar el curso?:	7º	semestres o	asignaturas
Identificación:			
Edad:	39	Sexo: Varón () Mujer	<input checked="" type="checkbox"/>
		Fecha:	27/11/01

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

b. La poesía es poco importante
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo

c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()

h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo () ~~Muy en desacuerdo ()~~

j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()

k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

- | | |
|--|---|
| c. Novelas <input checked="" type="checkbox"/> | g. Biografías |
| d. Teatro () | h. autobiografías () |
| e. Poemas <input checked="" type="checkbox"/> | i. Ensayos () |
| f. Relatos/Cuentos () | j. Otros <input checked="" type="checkbox"/> <u>juristas, jornais</u> |

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

<u>Cypriano de Sena Unidos</u>	<u>Memórias Postumas de</u>
<u>(Guimarães Rosa)</u>	<u>Brás Cubas</u>
<u>Viadas Secas</u>	<u>(Machado de Assis)</u>
<u>(Ceciliano, Rama)</u>	
<u>Alceu os leões dos campos</u>	
<u>(Orlando Veríssimo)</u>	
<u>Caspiões de Arica</u>	
<u>(José Amado)</u>	

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

Porque gosto da língua portuguesa bem como
da língua espanhola e pretendo ser professora
nessas disciplinas.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Conoces el plan de estudios (curriculum) de tu curso? Sí No ()

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudará a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- Porque a língua é de um nível conhecido.
- Conhecimento da época sobre os escritores.
-

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudará a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- O vocabulário
- Conhecimento de mundo
-

d. ¿Qué te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española?

Não tenho conhecimento suficiente para
responder.

e. ¿Cómo te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española? Presenta sugerencias:

leitura de livros que não sejam extensas, mas que apresentem um vocabulário ~~de~~ de fácil entendimento. Traduções de textos. Uso de áudio e vídeo para facilitar a compreensão e o entendimento da língua.

f. ¿Ya sabes cuál será el contenido enseñado en las asignaturas de literatura? ¿Qué crees que aprenderás o qué tipo de actividades crees que habrá?

- | | |
|--|---|
| ❖ Teoría literaria <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Análisis literario <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Periodos o escuelas literarias <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Relación lengua/literatura/cultura <input type="checkbox"/> |
| ❖ Géneros literarios <input type="checkbox"/> | ❖ Lectura y análisis de obras <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Vida y obras de autores <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Escritura creativa <input type="checkbox"/> |
| ❖ Resúmenes de obras <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura <input type="checkbox"/> | _____ |

g. ¿Crees que te prepararán adecuadamente para la enseñanza? Sí No ¿Por qué?

É necessário um curso paralelo de espanhol para aprimorar a língua (fala) e a escrita. O curso é muito interessante.

h. ¿Crees que encontrarás el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Sí No ¿Por qué?

É necessário uma biblioteca equipada com o material da língua.

i. ¿Crees que las asignaturas de literatura que tuviste en el Bachillerato te prepararon adecuadamente para la carrera? Sí No ¿Por qué?

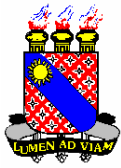
Acredito que há uma boa preparação para o aluno para atuar em sala de aula como professor.

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

Aulas mais dinamizadas com conversação para que o aluno trabalhe a linguagem falada. Material que haja exercícios para o aprimoramento da escrita.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*, British Council. Modern English).

**2.1.2. Encuesta 2 - Alumnos que
seguían en aquel momento alguna
asignatura de literatura**



**Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras**

**DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL**

Soy la profesora de esta universidad, Cleudene Aragão.

Este cuestionario es parte de una investigación para el Doctorado que estoy haciendo en la Universidad de Barcelona, España. Sus objetivos son obtener un diagnóstico sobre la enseñanza de las literaturas española y latinoamericana en el curso de letras portugués/español de la Universidade Estadual do Ceará y, en el futuro, poder servir de base para propuestas de nuevos modelos de actuación.

Sólo serán divulgadas las respuestas y, en ningún caso, se romperá la confidencialidad de los datos personales de los que contesten a las preguntas. Si te pido que te identifiques es por dos motivos: la investigación tendrá nuevas fases y quiero poder comparar tus respuestas de ahora con respuestas futuras, y quiero además evitar repetir en otros semestres el mismo cuestionario con personas que ya lo contestaron. En todo caso, eres libre de decidir si pones tu nombre o no (los otros datos de la ficha son más importantes).

Puedes contestar a las preguntas en español (mejor) o en portugués.

Te agradezco la comprensión, la colaboración y el tiempo que dedicarás a contestar el cuestionario y deseo sinceramente que los resultados sean para el bien de todos nosotros y de nuestra Universidad.

Cleudene de Oliveira Aragão



49

Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE SIGUEN ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidade: <u>UECE</u>
Assinatura que segue en este momento: <u>HIST. DA LITERATURA HISPANICA</u>
¿Cuánto falta para acabar el curso? <u>03</u> semestres o _____ assignaturas
Identificación: _____
Edad: _____ Sexo: Varón () Mujer () Fecha _____

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

- a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- b. La poesía es poco importante
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo
- c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo
- e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo
- h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo
- i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo
- k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

- | | |
|--|-----------------------|
| a. Novelas () | e. Biografías |
| b. Teatro () | f. autobiografías () |
| c. Poemas () | g. Ensayos () |
| d. Relatos/Cuentos <input checked="" type="checkbox"/> | h. Otros () _____ |

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

Graciliano Ramos	Agatha Christie
Ulises - Homero	García Márquez
Otelo	Guimarães Rosa
Hamlet } Shakespeare	Machado de Assis
Eça de Queiroz } Gil Vicente	Guimarães Rosa
Dante Alighieri	

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

Porque a mí me encanta la cultura y la fonética de España y del Español.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (curriculum) de tu curso? Sí () No Por qué?

Solo debería haber más literatura

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de leer las literaturas hispánicas? Si No ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. porque el nivel de comprensión es mejor cuando lee mos
2. porque hay una influencia universal de estilos
3. porque se parecen

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Si () No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. _____
2. _____
3. _____

d. ¿Cuál ha sido el contenido enseñado hasta ahora en las asignaturas de literatura en lengua española?

- ❖ Teoría literaria
- ❖ Periodos o escuelas literarias
- ❖ Géneros literarios
- ❖ Vida y obras de autores
- ❖ Resúmenes de obras
- ❖ Didáctica de la literatura
- ❖ Análisis literario
- ❖ Relación lengua/literatura/cultura
- ❖ Lectura y análisis de obras
- ❖ Escritura creativa
- ❖ Otros: _____

e. ¿Qué has aprendido o qué tipo de actividades has hecho hasta ahora?

- ❖ Teoría literaria
- ❖ Periodos o escuelas literarias
- ❖ Géneros literarios
- ❖ Vida y obras de autores
- ❖ Resúmenes de obras
- ❖ Didáctica de la literatura
- ❖ Análisis literario
- ❖ Relación lengua/literatura/cultura
- ❖ Lectura y análisis de obras
- ❖ Escritura creativa
- ❖ Otros: _____

f. ¿Crees que el contenido presentado hasta ahora en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Si No () ¿Por qué?

Porque adquirimos un conocimiento fantástico y necesario para enseñar.

g. ¿Qué te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española?

Además de todo que ya estudiamos, la didáctica más veces para utilizar la literatura en la enseñanza

h. ¿Crees que la metodología utilizada hasta ahora es la más adecuada para la enseñanza de la literatura? Si No () Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada.

Positivos:

1. Análisis de textos
2. Relación lengua/literatura/cultura
3. El conocimiento de la vida y obras de autores

Negativos:

1. _____
2. _____
3. _____

i. ¿Qué tipo de material han utilizado los profesores hasta ahora para la enseñanza de la literatura?

textos, láminas, películas, músicas, dinámicas, trabajos, etc.

j. ¿Hasta ahora has encontrado el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Si () No ¿Por qué?

¡Porque la biblioteca es un honor!

k. ¿Crees que el material utilizado hasta ahora es el más adecuado para la enseñanza de la literatura? Si (X) No () ¿Por qué?

Porque son los indicados por la moderna pedagogía

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustan? ¿Por qué?

La lectura y análisis de textos, y los trabajos sobre la cultura.

m. ¿Cuáles las que menos te gustan? ¿Por qué?

Ninguna

n. ¿Crees que al final del curso te sentirás preparado en contenido y metodología para Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) (X) Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) (X) Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

Que sean todas como un estudio aprofundado no solamente de la literatura, sino de todo el tesoro cultural con que esté relacionado.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*. British Council. Modern English).



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE SIGUEN ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidade:	Estadual de Ceará
Assinatura que sigue en este momento:	Literatura Española II
¿Cuánto falta para acabar el curso?:	I semestres o 2 asignaturas
Identificación:	Literatura Española III y Monografía
Edad:	27
Sexo:	Varón () Mujer (x)
Fecha:	16/07/2005

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

- a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- b. La poesía es poco importante
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)
- c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)
- e. Las novelas resultan demasiado largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
- f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)
- g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)
- h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)
- i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
- k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

a. Novelas (X)

b. Teatro (X)

c. Poemas (X)

d. Relatos/Cuentos (X)

e. Biografías

f. autobiografías ()

g. Ensayos ()

h. Otros () _____

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

machado de assis

Lope de Vega

Gabriel García Márquez

Miguel de Cervantes

Jorge Allende

Margaret Campos

Pablo Neruda

4. ¿Por qué elegiste este curso y esta lengua?

Porque me encantan las lenguas neolatinas y creo que este curso de lecturas/Español me ayudará a profundizar mis conocimientos de literatura.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (currículum) de tu curso? Si () No (X) Por qué?

Aunque las literaturas estén muy bien puestas, creo que los estudios lingüísticos deberían anteceder a los gramaticales, y que la práctica de enseñanza ya fuese de cierta forma discutida en las literaturas.

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de leer las literaturas hispánicas? Si (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. Reconociendo la estructura de la obra.

2. Relacionando la intertextualidad

3. Aludiendo a las previa

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Si (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. me quedo dispuesto a comprender la literatura hispánica.

2. A causa de tener un método de estudio, lo utilizo para otra literatura.

3. El placer de la descubierta en dos idiomas.

d. ¿Cuál ha sido el contenido enseñado hasta ahora en las asignaturas de literatura en lengua española?

- ❖ Teoría literaria (X)
- ❖ Periodos o escuelas literarias (X)
- ❖ Géneros literarios (X)
- ❖ Vida y obras de autores (X)
- ❖ Resúmenes de obras (X)
- ❖ Didáctica de la literatura (X) poco

- ❖ Análisis literario (X)
- ❖ Relación lengua/literatura/cultura ()
- ❖ Lectura y análisis de obras (X)
- ❖ Escritura creativa (X)
- ❖ Otros: _____

e. ¿Qué has aprendido o qué tipo de actividades has hecho hasta ahora?

- ❖ Teoría literaria (X)
- ❖ Periodos o escuelas literarias ()
- ❖ Géneros literarios (X)
- ❖ Vida y obras de autores (X)
- ❖ Resúmenes de obras (X)
- ❖ Didáctica de la literatura (X) solo en tu asignatura de literatura esp. II

- ❖ Análisis literario (X)
- ❖ Relación lengua/literatura/cultura ()
- ❖ Lectura y análisis de obras (X)
- ❖ Escritura creativa (X)
- ❖ Otros: _____

f. ¿Crees que el contenido presentado hasta ahora en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Si (X) No () ¿Por qué?

Cada profesor puede adecuar su conocimiento de la mejor forma a su práctica.

g. ¿Qué te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española?

La relación lengua, literatura y cultura. Estímulo a la creación literaria.

h. ¿Crees que la metodología utilizada hasta ahora es la más adecuada para la enseñanza de la literatura? Si (X) No () Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:

Positivos

1. Grupos de análisis de obras literarias y presentaciones.
2. Textos para estudio y comentario.
3. Evaluaciones por relato.

Negativos

1. Poco estímulo a la creación literaria de los alumnos.
2. Evaluaciones por ~~parciales~~ asuntos "decorba".
3. _____

i. ¿Qué tipo de material han utilizado los profesores hasta ahora para la enseñanza de la literatura?

Carteles, libros, textos y música y videos.

j. ¿Hasta ahora has encontrado el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Si () No (X) ¿Por qué?

La biblioteca es insuficiente.

k. ¿Crees que el material utilizado hasta ahora es el más adecuado para la enseñanza de la literatura? Si () No (X) ¿Por qué?

¿Cómo puedo decir más adecuado si las posibilidades son pocas de pensar a otros materiales?

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustan? ¿Por qué?

Presentaciones de obras literarias y producción de textos pues en estos momentos aprendo y comparto mis conocimientos.

m. ¿Cuáles las que menos te gustan? ¿Por qué?

En verdad no sería actividad, sería evaluación de algún profesor con cuestiones para completar y relacionar. Creo que las presentaciones estimulan la lectura y la comunicación en español, este me parece la mejor forma de evaluar así como a través de análisis de obra.

n. ¿Crees que al final del curso te sentirás preparado en contenido y metodología para

Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) (X) Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) (X) Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

Estimulo al estudiante a intentar producir sus propias obras escritas y promover un círculo de estudiantes responsables por el desarrollo de las producciones con eventos festivos.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*. British Council. Modern English).



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Linguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE SIGUEN ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidade:	Estadual do Ceará		
Assinatura que segue neste momento:	Literatura espanhola =		
¿Cuánto falta para acabar el curso? :	2	semestres o	10
Identificación:			
Edad:	22	Sexo:	Varon () Mujer (x) Fecha:

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?
- a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro (x) En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
 - b. La poesía es poco importante.
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
 - c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
 - d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)
 - e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
 - f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
 - g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
 - h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
 - i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
 - j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
 - k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

a. Novelas (X)

b. Teatro ()

c. Poemas (X)

d. Relatos/Cuentos (X)

e. Biografías

f. autobiografías ()

g. Ensayos ()

h. Otros () _____

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

Carlos Drummond de Andrade

Machado de Assis

Gabriel Garcia Marquez

Fernando Pessoa

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

Porque a mi me gusta demasiado la lectura,
la oratoria y sobre todo la literaturas

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (curriculum) de tu curso? Si (X) No () ¿Por qué?

Es seguro que el plan de estudios nos permite conocer mejor los asuntos trabajados y los que debemos profundizar nuestros estudios.

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de leer las literaturas hispánicas? Si (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones

1. Hacen comparaciones

2. Identificar los autores más importantes

3. Hacen el análisis literario.

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Si () No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones

1. _____

2. _____

3. _____

d. ¿Cuál ha sido el contenido enseñado hasta ahora en las asignaturas de literatura en lengua española?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ❖ Teoría literaria () | ❖ Análisis literario (x) |
| ❖ Periodos o escuelas literarias (x) | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios (x) | ❖ Lectura y análisis de obras () |
| ❖ Vida y obras de autores (v) | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras () | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

e. ¿Qué has aprendido o qué tipo de actividades has hecho hasta ahora?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ❖ Teoría literaria () | ❖ Análisis literario (x) |
| ❖ Periodos o escuelas literarias (x) | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios (x) | ❖ Lectura y análisis de obras () |
| ❖ Vida y obras de autores (x) | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras () | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

f. ¿Crees que el contenido presentado hasta ahora en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Si (x) No () ¿Por qué?

Sí, a causa de los conocimientos que me permitieron buscar más informaciones y ser capaz de enseñar.

g. ¿Qué te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española?

Relación lengua/literatura/cultura; lectura y análisis de obras y escritura creativa.

h. ¿Crees que la metodología utilizada hasta ahora es la más adecuada para la enseñanza de la literatura? Si () No (x) Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:

Positivos:

- Hemos dado clases.
- Hicimos pesquisas.
- La maestra estuvo cerca de nuestros trabajos de busca.

Negativos:

- No hemos cumplido el plan de estudios.
- Poco se ha estudiado sobre lectura.
- Nada se sabe sobre bibliografías de nuestro curso.

i. ¿Qué tipo de material han utilizado los profesores hasta ahora para la enseñanza de la literatura?

Copian de libros.

j. ¿Hasta ahora has encontrado el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Si () No (x) ¿Por qué?

La biblioteca es muy simple y no dispone de libros de la lengua española.

k. ¿Crees que el material utilizado hasta ahora es el más adecuado para la enseñanza de la literatura? Si () No (X) ¿Por qué?

Porque el material es copia de libros de los que no tenemos o internet cuando buscamos sin orientación del profesor.

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustan? ¿Por qué?

Interpretación y análisis de poemas, porque intento aprender más sobre los rasgos de sus respectivos autores.

m. ¿Cuáles las que menos te gustan? ¿Por qué?

Hablar sobre literatura en lengua española, porque pienso que no hago una interpretación adecuada según la quiere la profesora.

n. ¿Crees que al final del curso te sentirás preparado en contenido y metodología para Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (X) Nada preparado (a) ()

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (X) Nada preparado (a) ()

Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (X) Nada preparado (a) ()

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

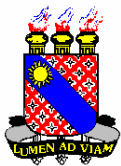
Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

- Mejorar el uso de los materiales en las clases de español.
- Que el profesor pueda proponer más estudios y emitir nuestras dificultades.
- El uso de recursos tecnológicos que faciliten nuestro aprendizaje.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*. (British Council. Modern English)

**2.1.3. Encuesta 3 - Alumnos que en
aquel momento ya habían concluido las
asignaturas de literatura española en la
universidad**



**Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras**

**DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL**

Soy la profesora de esta universidad, Cleudene Aragão.

Este cuestionario es parte de una investigación para el Doctorado que estoy haciendo en la Universidad de Barcelona, España.

Sus objetivos son obtener un diagnóstico sobre la enseñanza de las literaturas española y latinoamericana en el curso de letras portugués/español de la Universidade Estadual do Ceará y, en el futuro, poder servir de base para propuestas de nuevos modelos de actuación.

Sólo serán divulgadas las respuestas y, en ningún caso, se romperá la confidencialidad de los datos personales de los que contesten a las preguntas. Si te pido que te identifiques es por dos motivos: la investigación tendrá nuevas fases y quiero poder comparar tus respuestas de ahora con respuestas futuras, y quiero además evitar repetir en otros semestres el mismo cuestionario con personas que ya lo contestaron. En todo caso, eres libre de decidir si pones tu nombre o no (los otros datos de la ficha son más importantes).

Puedes contestar a las preguntas en español (mejor) o en portugués.

Te agradezco la comprensión, la colaboración y el tiempo que dedicarás a contestar el cuestionario y deseo sinceramente que los resultados sean para el bien de todos nosotros y de nuestra Universidad.

Cleudene de Oliveira Aragão



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE YA SIGUIERON TODAS LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidad:	Universidade Estadual do Ceará
Asignatura que sigue en este momento:	Literatura Española III
¿Cuánto falta para acabar el curso? :	semestres q 4 asignaturas
Identificación:	
Edad: + 23	Sexo: Varón (X) Mujer () Fecha: El 30 de Noviembre de 2001

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

a. La literatura es la mayor forma de expresión humana

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

b. La poesía es poco importante

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

c. Me gustan las novelas porque tienen acción

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro (X) En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

g. Tengo dificultades para leer en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

1. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| a. Novelas (X) | e. Biografías |
| b. Teatro () | f. autobiografías () |
| c. Poemas (X) | g. Ensayos () |
| d. Relatos/Cuentos (X) | h. Otros () _____ |

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

<u>O Crime do Padre Amaro</u>	<u>Florbela Espanca</u>
<u>O Cortiço</u>	<u>João Guimarães Rosa</u>
<u>São Bernardo</u>	<u>Gregorio de Matos</u>
<u>Dom Casimiro</u>	<u>García Lorca</u>
<u>La Regenta</u>	<u>Rubén Darío</u>
<u>Yerma</u>	<u>Jaime Sabines</u>
<u>La Celestina</u>	<u>Augusto dos Anjos</u>
<u>Prosas Profanas y otros poemas</u>	<u>José Saramago</u>
<u>Cronica de una muerte anunciada</u>	<u>Gabriel García Márquez</u>

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

En principio, por influjo de mis amigos pero hoy en día puedo decir seguramente porque a mí me encantan la lengua y la cultura españolas.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (curriculum) de tu curso? Sí () No (X) ¿Por qué?
En cuanto a la Literatura creo que hacen falta una asignatura de Literatura Universal y, quizá, una optativa de Producción Literaria.

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- Universalidad de los temas
- Características de los movimientos literarios
- Influjo de los autores en otros

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- Universalidad de los temas
- Características de los movimientos literarios
- Influjo de los autores en otros

d. ¿Cuál fue el contenido enseñado en las asignaturas de literatura en lengua española?

- ❖ Teoría literaria (X)
- ❖ Períodos o escuelas literarias (X)
- ❖ Géneros literarios (X)
- ❖ Vida y obras de autores (X)
- ❖ Resúmenes de obras (X)
- ❖ Didáctica de la literatura ()
- ❖ Análisis literario (X)
- ❖ Relación lengua/literatura/cultura (X)
- ❖ Lectura y análisis de obras (X)
- ❖ Escritura creativa (X)
- ❖ Otros: _____

e. ¿Qué aprendiste o qué tipo de actividades hiciste?

- ❖ Teoría literaria (X)
- ❖ Períodos o escuelas literarias (X)
- ❖ Géneros literarios (X)
- ❖ Vida y obras de autores (X)
- ❖ Resúmenes de obras (X)
- ❖ Didáctica de la literatura ()
- ❖ Análisis literario (X)
- ❖ Relación lengua/literatura/cultura (X)
- ❖ Lectura y análisis de obras (X)
- ❖ Escritura creativa (X)
- ❖ Otros: Seminarios literarios y presentaciones teatrales

f. ¿Crees que el contenido presentado en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Sí () No (X) ¿Por qué?

Porque, a veces, el contenido resulta reducido a causa del poco tiempo de clases, lo que nos impide de profundizarnos más en una obra o escuela literaria.

g. ¿Qué te gustaría haber estudiado en las asignaturas de literatura en lengua española?

Más obras hispanoamericanas.

h. ¿Crees que la metodología utilizada es la más adecuada para la enseñanza de la literatura?

Sí () No () Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:

Positivos:

1. La presentación de seminarios
2. La relación lengua/literatura/cultura
3. _____

Negativos:

1. Los poquitos análisis literarios
2. La frecuente lectura de textos teóricos
3. La falta de tiempo para estudiarse más las obras y las escuelas

i. ¿Qué tipo de material utilizaron los profesores para la enseñanza de la literatura?

Libros de literatura, obras literarias, textos fotocopiados, retroproyector, transparencias, cinta video, cinta audio, grabadora, videograbador, pizarrón y pizarra, televisor.

j. ¿Encontraste el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro?

Sí () No (X) ¿Por qué?

Porque la biblioteca tiene un acervo muy pobre respecto a obras en español u otros tipos de materiales del área.

k. ¿Crees que el material utilizado es el más adecuado para la enseñanza de la literatura?

Sí () No ¿Por qué?

Aunque haya la utilización de recursos audiovisuales, ésta no sigue una frecuencia deseable, necesaria.

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustaron? ¿Por qué?

La presentación de seminarios. Porque, a veces, los alumnos nos presentan una obra de una forma mucho más interesante que los propios profesores.

m. ¿Cuáles las que menos te gustaron? ¿Por qué?

La constante lectura de textos teóricos. Porque resulta aburrido.

n. ¿Te sientes preparado en contenido y metodología para

Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

La inclusión de otra asignatura específicamente de literatura hispanoamericana y la división de las asignaturas por escuelas literarias, es decir, en la Literatura I estudian todos los géneros (poesía, prosa y teatro) de la Edad Media y Renacimiento etc, y de esa forma mientras se sigue el estudio de las asignaturas se sigue igualmente el estudio de las escuelas.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*, British Council. Modern English).

Otra sugerencia es la evaluación de los alumnos a través de pruebas menos objetivas y más interpretativas.



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE YA SIGUIERON TODAS LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidad:	Universidade Estadual do Ceará
Asignatura que sigue en este momento:	Lit. Esp. III
¿Cuánto falta para acabar el curso? :	_____ semestres o 4 _____ asignaturas
Identificación:	_____
Edad: * 28	Sexo: Varón () Mujer (X) Fecha: 30.11.01

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

a. La literatura es la mayor forma de expresión humana

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

b. La poesía es poco importante

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

c. Me gustan las novelas porque tienen acción

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

g. Tengo dificultades para leer en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| a. Novelas () | e. Biografías (X) |
| b. Teatro () | f. autobiografías () |
| c. Poemas (X) | g. Ensayos () |
| d. Relatos/Cuentos (X) | h. Otros () _____ |

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

<u>FERNANDO PESSOA</u>	<u>FLOR BELA ESPINOSA</u>
<u>ESMOEL</u>	<u>LEONARDO BOFF</u>
<u>GARCÍA LORCA</u>	<u>RUBÉN DARÍO</u>
<u>VALDEMAR DE LA BARCA</u>	<u>AUGUSTO DO ALMEIDA</u>
<u>LOPE DE VEGA</u>	<u>ARNILDO AZEVEDO (O CORTEJO)</u>
<u>ROSALÍA DE CASTRO</u>	<u>CECÍLIA MEIRELES</u>
<u>LA ELECTICIA</u>	<u>LA REGENIA</u>
<u>JACK KEROUAC</u>	<u>ADAM CASIMIRO</u>
<u>ELARICO LISPECTOR</u>	

4. ¿Por qué elegiste este curso y esta lengua?

Porque tengo ganas de estudiar y conocer más de lengua y
través de cursos en la área cultural, de preferencia en España.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (currículum) de tu curso? Sí () No (X) ¿Por qué?
Creo que hace falta asignaturas dirigidas al campo cultural
o comunicativo

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- Las características
- La época
- La escuela

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- La estructura
- Los materiales didácticos
- Las características

- d. ¿Cuál fue el contenido enseñado en las asignaturas de literatura en lengua española?
- | | |
|--------------------------------------|--|
| ❖ Teoría literaria (X) | ❖ Análisis literario (X) |
| ❖ Periodos o escuelas literarias (X) | ❖ Relación lengua/literatura/cultura (X) |
| ❖ Géneros literarios (X) | ❖ Lectura y análisis de obras (X) |
| ❖ Vida y obras de autores (X) | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras (X) | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

- e. ¿Qué aprendiste o qué tipo de actividades hiciste?
- | | |
|--------------------------------------|--|
| ❖ Teoría literaria () | ❖ Análisis literario (X) |
| ❖ Periodos o escuelas literarias (X) | ❖ Relación lengua/literatura/cultura (X) |
| ❖ Géneros literarios (X) | ❖ Lectura y análisis de obras (X) |
| ❖ Vida y obras de autores (X) | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras (X) | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

- f. ¿Crees que el contenido presentado en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Sí (X) No () ¿Por qué?

El contenido es muy amplio, pero la presentación de la literatura contemporánea es lo que es también necesario.

- g. ¿Qué te gustaría haber estudiado en las asignaturas de literatura en lengua española?

Más autores, precisamente de la literatura contemporánea.

- h. ¿Crees que la metodología utilizada es la más adecuada para la enseñanza de la literatura? Sí (X) No () Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:

Positivos:

1. Avintos diversos (escuelas)
2. Presentación de piezas
3. Películas sobre algunas obras

Negativos:

1. Solo leer textos se torna aburrido
- 2.
- 3.

- i. ¿Qué tipo de material utilizaron los profesores para la enseñanza de la literatura?

Fotocopias de fragmentos textuales.
" libros
Cinta de video (películas).

- j. ¿Encontraste el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro?

Sí () No (X) ¿Por qué?

ES UN DESASTRE. CAUSA DE NO TENER CUALIDAD Y ORGANIZACIÓN!

k. ¿Crees que el material utilizado es el más adecuado para la enseñanza de la literatura?

Si No ¿Por qué?

El material (propuestas, cintas de video, y otras) son buenas, pero dinámicas es imprescindible.

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustaron? ¿Por qué?

Las piezas y las cintas de video, porque dinamiza y fijamos mejor.

m. ¿Cuáles las que menos te gustaron? ¿Por qué?

Cuando solo leemos textos, porque se torna aburrido.

n. ¿Te sientes preparado en contenido y metodología para

Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

Como a mí me gusta lo apegado cultural, la literatura es un placer limitado. Pero la inclusión de autores contemporáneos adecuado a las épocas de época, obras y análisis de poetas es siempre bienvenida.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*. British Council. Modern English).



56

Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE YA SIGUIERON TODAS LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidad: <u>UECE</u>
Asignatura que sigue en este momento: <u>Práctica de enseñanza de Español</u>
¿Cuánto falta para acabar el curso? : <u>1</u> semestres o <u>2</u> asignaturas
Identificación:
Edad: <u>30 años</u> Sexo: Varón () Mujer () Fecha: <u>5 de diciembre de 2001</u>

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

- a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()
- b. La poesía es poco importante
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()
- c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro (X) En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- e. Las novelas resultan demasiado largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro (X) En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()
- g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)
- h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)
- i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro (X) En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

- | | |
|------------------------|-------------------------------|
| a. Novelas (X) | e. Biografías |
| b. Teatro (X) | f. autobiografías () |
| c. Poemas (X) | g. Ensayos (X) |
| d. Relatos/Cuentos (X) | h. Otros (X) <u>canciones</u> |

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impressionado:

<u>Machado de Assis</u>	<u>Raquel de Queirós</u>
<u>José de Alencar</u>	<u>Adolfo Caminha</u>
<u>Graciliano Ramos (Vidas Secas)</u>	<u>Pablo Neruda</u>
<u>Juan Rulfo (Pedro Páramo)</u>	<u>Caetano Veloso</u>
<u>Octavio Paz</u>	<u>Chico Buarque</u>
<u>Antonio Machado</u>	<u>Milton Nascimento</u>
<u>Cervantes</u>	<u>Vicente de Moraes</u>
<u>Pablo Neruda</u>	<u>Manuel Bandeira</u>
<u>Violeta Parra</u>	<u>Silva Rodríguez</u>

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

Desde mi niñez fui enseñado a oír músicas andinas, por eso mantengo esta tradición a pesar de que la lengua española es para mí bellísima tanto oral como escrita.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (currículum) de tu curso? Sí () No (X) ¿Por qué?
No, porque la literatura solo se limita a autores "consagrados", olvidando de los cantantes que son verdaderos poetas y también se olvidaron de los escritores hispanoamericanos limitándolos a citas, pienso

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- memoria histórica
- características
- etcétera

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- momento histórico
- características
- etcétera

- d. ¿Cuál fue el contenido enseñado en las asignaturas de literatura en lengua española?
- | | |
|--|---|
| ❖ Teoría literaria () | ❖ Análisis literario () |
| ❖ Periodos o escuelas literarias <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios () | ❖ Lectura y análisis de obras <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Vida y obras de autores () | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

- e. ¿Qué aprendiste o qué tipo de actividades hiciste?
- | | |
|--|---|
| ❖ Teoría literaria () | ❖ Análisis literario () |
| ❖ Periodos o escuelas literarias <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios () | ❖ Lectura y análisis de obras <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Vida y obras de autores <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

f. ¿Crees que el contenido presentado en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Si () No ¿Por qué?
respuesta 5)a) Si, todo via el contenido puede no proponer tanto como lo debería.

g. ¿Qué te gustaría haber estudiado en las asignaturas de literatura en lengua española?
Música, como la cultura autóctona incluye en las canciones.

h. ¿Crees que la metodología utilizada es la más adecuada para la enseñanza de la literatura? Si () No Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:
 Positivos:
 1. _____
 2. _____
 3. _____

Negativos:
 1. *Hay poca de un interés mayor de los maestros*
 2. *faltan contenidos de la literatura hispanoamericana*
 3. *faltarían más estudios de crítica literaria.*

i. ¿Qué tipo de material utilizaron los profesores para la enseñanza de la literatura?
Hojas fotocopiadas de libros de historia de la literatura española.

j. ¿Encontraste el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Si () No ¿Por qué?
Porque no existen.

k. ¿Crees que el material utilizado es el más adecuado para la enseñanza de la literatura?

Sí () No (X) ¿Por qué?

Apetecería algo más profundizado como: crítica literaria, análisis de obras consagradas, etc.

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustaron? ¿Por qué?

Aquella en que hicimos trabajos de pesquisa de autores: prosista y poetas hispanoamericanos.

m. ¿Cuáles las que menos te gustaron? ¿Por qué?

~~La~~ Literatura II (El teatro) Por que los textos son en un lenguaje muy ~~antiguo~~ antiguo a veces incomprensible.

n. ¿Te sientes preparado en contenido y metodología para

Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (X) Nada preparado (a) ()

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (X) Nada preparado (a) ()

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) (X)

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) (X)

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

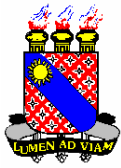
6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

El estudio de la literatura es importante cuando establecemos rasgos culturales a ser relevantes en nuestra cultura. Además se hizo dificultades en estas asignaturas por no conocer de manera profundizada este o aquel determinado autor. Con la internet se quedó fácil ~~encontrar~~ hallar materiales a este respecto, todavía no están accesible a estudiantes de poco renta.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*, British Council. Modern English).

2.2. LAS MIRADAS DE DISTINTOS PROFESIONALES (DENTRO Y FUERA DE LA UNIVERSIDAD)

**2.2.1. Encuesta 4 - Profesionales
graduados en el Curso de Letras
(Portugués/Español) de la Universidad**



**Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras**

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

Soy la profesora de esta universidad, Cleudene Aragão.

Este cuestionario es parte de una investigación para el Doctorado que estoy haciendo en la Universidad de Barcelona, España.

Sus objetivos son obtener un diagnóstico sobre la enseñanza de las literaturas española y latinoamericana en el curso de letras portugués/español de la Universidade Estadual do Ceará y, en el futuro, poder servir de base para propuestas de nuevos modelos de actuación.

Sólo serán divulgadas las respuestas y, en ningún caso, se romperá la confidencialidad de los datos personales de los que contesten a las preguntas. Si te pido que te identifiques es por dos motivos: la investigación tendrá nuevas fases y quiero poder comparar tus respuestas de ahora con respuestas futuras, y quiero además evitar repetir en otros semestres el mismo cuestionario con personas que ya lo contestaron. En todo caso, eres libre de decidir si pones tu nombre o no (los otros datos de la ficha son más importantes).

Puedes contestar a las preguntas en español (mejor) o en portugués.

Te agradezco la comprensión, la colaboración y el tiempo que dedicarás a contestar el cuestionario y deseo sinceramente que los resultados sean para el bien de todos nosotros y de nuestra Universidad.

Cleudene de Oliveira Aragão



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE YA CONCLUYERON EL CURSO

Universidade en la se graduó: <u>UECE</u>
Actividade actual: <u>Estudiante</u>
Identificación: _____
Edad: <u>27</u> Sexo: Varón () Mujer (x) Fecha: <u>05/08/01</u>

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

- a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- b. La poesía es poco importante
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)
- c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
- d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
- e. Las novelas resultan demasiadas largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
- g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
- h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

a. Novelas (X)

b. Teatro ()

c. Poemas ()

d. Relatos/Cuentos ()

e. Biografías

f. autobiografías ()

g. Ensayos ()

h. Otros () _____

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impressionado:

Unamuno { San Manuel Bueno, Martín
Abel Sánchez
La pasión turca (A. Galdós)
Allende { La casa de los espíritus (Mija
de la fortuna
El cartero de Neruda
Don Quijote (J. S. Beckon
García Lorca
Eduardo Mendoza

El corazón herido (Gala)
Zazarrillo de Tarnus
La Celestina
Zope de Vega (poesía)
Antonio Machado (poesía)
Cronica de una muerte anunciada
W. Shakespeare (todas)
Vidas Secas (Pablo Neruda)
Floribela Espinosa (Edmond
Raquel de Queiroz / C. Verissimo

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

Me gusta el estudio del lenguaje y la literatura.
También porque el castellano me parecía más fácil
que el inglés, que lengua que yo prefería.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (curriculum) de tu curso? Sí (X) No () ¿Por qué?

El problema no es el plan, sino cómo los profesores imparten las clases.

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

(fórico)
1. Siempre hay mitos universales en la literatura.
2. Se familiariza con el mundo complejo de la ficción.
3. Compara y enriqueces tu vocabulario.

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí (X) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. Los mismos motivos anteriores.
2. _____
3. _____

d. ¿Cuál fue el contenido enseñado en las asignaturas de literatura en lengua española?

- | | |
|--|--|
| ❖ Teoría literaria <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Análisis literario () |
| ❖ Períodos o escuelas literarias <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Lectura y análisis de obras () |
| ❖ Vida y obras de autores <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras () | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

e. ¿Qué aprendiste o qué tipo de actividades hiciste?

- | | |
|--|---|
| ❖ Teoría literaria () | ❖ Análisis literario <input checked="" type="checkbox"/> (no) |
| ❖ Períodos o escuelas literarias <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Lectura y análisis de obras () |
| ❖ Vida y obras de autores () | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

f. ¿Crees que el contenido presentado en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Sí () No ¿Por qué?

Es insuficiente. No nos hacen sentir la literatura y disfrutarla. No hacemos nunca una reseña literaria, en resumen, hacemos muy poco, que es lo peor.

g. ¿Qué te gustaría haber estudiado en las asignaturas de literatura en lengua española?

Análisis y crítica literaria, haber oído más literatura contemporánea. Relacionarla con la historia y cultura de la época a la que corresponde.

h. ¿Crees que la metodología utilizada es la más adecuada para la enseñanza de la literatura?

Sí () No Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:

Positivos:

1. *Trabajos en grupo sobre determinada obra.*
2. *Debates en clase sobre aspectos del autor/obra ya leídos.*
3. _____

Negativos:

1. *Sabemos más de los autores que de sus obras.*
2. *Se pierden de muchos días con una cosa sola.*
3. *Falta análisis literario de más profundidad.*

i. ¿Qué tipo de material utilizaron los profesores para la enseñanza de la literatura?

Fotocopias básicamente.

j. ¿Encontraste el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro?

Sí No ¿Por qué?

De literatura portuguesa y brasileña aún hay algo. De español casi nada.

k. ¿Crees que el material utilizado es el más adecuado para la enseñanza de la literatura?

Sí No ¿Por qué?

Para muestra realidad no se puede hacer mucho más

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustaron? ¿Por qué?

*Estudiar la época histórica en que se escribió la obra.
Hacer trabajos de análisis sobre la obra. Exámenes
con preguntas sobre la obra. Aprendo mucho.*

m. ¿Cuáles las que menos te gustaron? ¿Por qué?

*Leer durante toda la clase sobre vida y
obra del autor. Es "un conazo" i perdona!*

n. ¿Te sientes preparado en contenido y metodología para

Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a) *no*

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) *(no)* Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Escribir un artículo o trabajo para congreso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

o. ¿Actualmente tienes alguna actividad profesional relacionada con el área de Filología Hispánica? Sí No ¿Qué tipo de trabajo haces?

Trabajo comparativo entre portugués- español.

p. ¿Notas que la formación literaria que recibiste en la carrera te sirve en tu actividad actual?

Sí No ¿Por qué? (Sólo contesta si tienes alguna actividad profesional relacionada con el área de Filología Hispánica)

*Los contenidos de lingüística española fueron
insuficientes*

q. ¿Qué crees que faltó para que la formación literaria que recibiste en la carrera fuera más eficaz?

Cómo hacer un análisis literario. Haber leído más obras.

r. ¿Qué métodos de enseñanza del español como lengua extranjera sueles utilizar en tu trabajo? (Sólo si trabajas impartiendo clases de español como lengua extranjera o similar)

s. ¿Los métodos que conoces utilizan suficientes textos literarios para actividades didácticas? Sí () No (X) ¿Por qué?

Trabajan más la gramática y diálogos comunicativos.

t. ¿Sueles utilizar textos literarios en la clase de español como lengua extranjera? Sí () No () ¿Por qué?

u. ¿Cómo utilizas textos literarios en tus clases? (Sólo contesta si los utilizas)

v. ¿Y para qué utilizas textos literarios en tus clases? (Sólo contesta si los utilizas)

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

*Trabajos en grupo con distintas obras literarias.
Análisis y crítica literaria.
Más literatura contemporánea.*

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*, British Council. Modern English)



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE YA CONCLUYERON EL CURSO

Universidad en la se graduó:	<u>Universidade Estadual do Ceará</u>				
Actividad actual:	<u>Profesora</u>				
Identificación:					
Edad:	<u>32</u>	Sexo:	Varón () Mujer (x)	Fecha:	<u>30/07/01</u>

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

- a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro (x) En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- b. La poesía es poco importante
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)
- c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
- e. Las novelas resultan demasiado largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
- g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()
- h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro (x) En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro (x) En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| a. Novelas (x) | c. Biografías |
| b. Teatro () | f. autobiografías () |
| c. Poemas (x) | g. Ensayos () |
| d. Relatos/Cuentos (x) | h. Otros () _____ |

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impressionado:

Lazarillo de Tormes
La Celestina

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

Deseara conocer mejor la lengua

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (curriculum) de tu curso? Sí () No (x) ¿Por qué?

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí (x) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. *Hay contenidos que son parecidos*
2. *La práctica de lectura es importante para facilitar*
3. *la comprensión del contenido.*

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí () No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. _____
2. _____
3. _____

d. ¿Cuál fue el contenido enseñado en las asignaturas de literatura en lengua española?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ❖ Teoría literaria () | ❖ Análisis literario (X) |
| ❖ Períodos o escuelas literarias (X) | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios (X) | ❖ Lectura y análisis de obras (X) |
| ❖ Vida y obras de autores (X) | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras (X) | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

e. ¿Qué aprendiste o qué tipo de actividades hiciste?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ❖ Teoría literaria () | ❖ Análisis literario () |
| ❖ Períodos o escuelas literarias (X) | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios () | ❖ Lectura y análisis de obras (X) |
| ❖ Vida y obras de autores (X) | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras (X) | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

f. ¿Crees que el contenido presentado en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Sí () No (X) ¿Por qué?

No fue suficiente

g. ¿Qué te gustaría haber estudiado en las asignaturas de literatura en lengua española?

Aprender a interpretar mejor los textos literarios.

h. ¿Crees que la metodología utilizada es la más adecuada para la enseñanza de la literatura?

Sí () No (X) Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:

Positivos:

1. _____
2. _____
3. _____

Negativos:

1. _____
2. _____
3. _____

i. ¿Qué tipo de material utilizaron los profesores para la enseñanza de la literatura?

Libros y fotocopias de textos literarios.

j. ¿Encontraste el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro?

Sí () No (X) ¿Por qué?

No había material actualizado y suficiente para todos los alumnos

k. ¿Crees que el material utilizado es el más adecuado para la enseñanza de la literatura?

Sí () No (X) ¿Por qué?

Podría ser más amplio.

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustaron? ¿Por qué?

Cada alumno escoge una obra para leer y presentar.

Podría conocer varias obras.

m. ¿Cuáles las que menos te gustaron? ¿Por qué?

Analizar poemas.

Roque para mí es difícil.

n. ¿Te sientes preparado en contenido y metodología para

Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (X) Nada preparado (a) ()

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (X) Nada preparado (a) ()

Escribir un artículo o trabajo para congreso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (X) Nada preparado (a) ()

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (X) Nada preparado (a) ()

o. ¿Actualmente tienes alguna actividad profesional relacionada con el área de Filología

Hispanica? Sí (X) No () ¿Qué tipo de trabajo haces?

Enseñanza en los niveles elemental e intermedio.

p. ¿Notas que la formación literaria que recibiste en la carrera te sirve en tu actividad actual?

Sí () No (X) ¿Por qué? (Sólo contesta si tienes alguna actividad profesional relacionada con el área de Filología Hispánica)

No estoy segura cuanto al contenido y metodología.

q. ¿Qué crees que faltó para que la formación literaria que recibiste en la carrera fuera más eficaz?

r. ¿Qué métodos de enseñanza del español como lengua extranjera sueles utilizar en tu trabajo? (Sólo si trabajas impartiendo clases de español como lengua extranjera o similar)

VEN
SIN FRONTERAS

s. ¿Los métodos que conoces utilizan suficientes textos literarios para actividades didácticas? Sí () No (X) ¿Por qué?

t. ¿Sueles utilizar textos literarios en la clase de español como lengua extranjera? Sí (X) No ()
¿Por qué?

Pero muy poco.
Para entrenar la comprensión textual del alumno y para que conozca las obras literarias.

u. ¿Cómo utilizas textos literarios en tus clases? (Sólo contesta si los utilizas)

v. ¿Y para qué utilizas textos literarios en tus clases? (Sólo contesta si los utilizas)

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

Que las clases tengan contenidos interesantes

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*, British Council. Modern English)



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

72

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE YA CONCLUYERON EL CURSO

Universidad en la se graduó: <u>UNIV. ESTADUAL DO CEARÁ</u>
Actividad actual: <u>ESTUDIANTE DE DOCTORADO</u>
Identificación: _____
Edad: <u>33 años</u> Sexo: Varón () Mujer (x) Fecha: <u>30/06/68</u>

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

a. La literatura es la mayor forma de expresión humana

Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

b. La poesía es poco importante

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

c. Me gustan las novelas porque tienen acción

Muy de acuerdo () De acuerdo (x) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

g. Tengo dificultades para leer en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

- | | |
|------------------------|--|
| a. Novelas (x) | e. Biografías |
| b. Teatro () | f. autobiografías () |
| c. Poemas (x) | g. Ensayos (x) |
| d. Relatos/Cuentos (x) | h. Otros () <u>Revistas, Periódicos</u> |

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impressionado:

<u>Son Juan de la Cruz</u>	<u>Jorge Luis Borges</u>
<u>Quevedo</u>	
<u>Santa Teresa D'Ávila</u>	
<u>Don Quijote de la Mancha</u>	
<u>Cervantes</u>	
<u>Expedición de la Banca</u>	
<u>Lope de Vega</u>	
<u>Pablo Neruda</u>	
<u>Rubén Darío</u>	

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

Por que me gusta la lengua española y además
crece en el momento cultural y literario.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (curriculum) de tu curso? Sí () No (x) ¿Por qué?

Pienso que es muy teórico, poca lectura, e aún no
hay mucha práctica.

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí (x) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- Porque ya tiene conocimiento de otras literaturas
- que hacen más fácil en el momento de interpretación
- Te o columnas a lectura rápida y eficiente.

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayudó a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí (x) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

- Por que son muy parecidas los géneros y los épocas literarias.
-
-

d. ¿Cuál fue el contenido enseñado en las asignaturas de literatura en lengua española?

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Teoría literaria () | <input checked="" type="checkbox"/> Análisis literario (x) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Períodos o escuelas literarias (x) | <input checked="" type="checkbox"/> Relación lengua/literatura/cultura () |
| <input checked="" type="checkbox"/> Géneros literarios (x) | <input checked="" type="checkbox"/> Lectura y análisis de obras (x) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Vida y obras de autores (x) | <input checked="" type="checkbox"/> Escritura creativa (x) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Resúmenes de obras (x) | <input checked="" type="checkbox"/> Otros: _____ |
| <input checked="" type="checkbox"/> Didáctica de la literatura () | _____ |

e. ¿Qué aprendiste o qué tipo de actividades hiciste?

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Teoría literaria () | <input checked="" type="checkbox"/> Análisis literario (x) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Períodos o escuelas literarias (x) | <input checked="" type="checkbox"/> Relación lengua/literatura/cultura () |
| <input checked="" type="checkbox"/> Géneros literarios (x) | <input checked="" type="checkbox"/> Lectura y análisis de obras (x) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Vida y obras de autores (x) | <input checked="" type="checkbox"/> Escritura creativa () |
| <input checked="" type="checkbox"/> Resúmenes de obras (x) | <input checked="" type="checkbox"/> Otros: _____ |
| <input checked="" type="checkbox"/> Didáctica de la literatura () | _____ |

f. ¿Crees que el contenido presentado en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Sí (x) No () ¿Por qué?

Sí están bien, lo que pasa es que deberían exigir más en las lecturas de obras clásicas tanto españolas como hispanoamericanas.

g. ¿Qué te gustaría haber estudiado en las asignaturas de literatura en lengua española?

La literatura hispanoamericana.

h. ¿Crees que la metodología utilizada es la más adecuada para la enseñanza de la literatura?

Sí () No () Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:

Positivos:

1. _____
2. _____
3. _____

Negativos:

1. _____
2. _____
3. _____

i. ¿Qué tipo de material utilizaron los profesores para la enseñanza de la literatura?

Libros, pizarra, grabadora, video, papeles etc

j. ¿Encontraste el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro?

Sí () No (x) ¿Por qué?

Por que todavía es muy pobre en libros de español, así que solo interesa mucho que el alumno pueda profundizar en el tema.

k. ¿Crees que el material utilizado es el más adecuado para la enseñanza de la literatura?
Sí (x) No () ¿Por qué?

Estos y algo más innovador

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustaron? ¿Por qué?

dos debates sobre un determinado tema de algún libro leído, pues da al alumno oportunidad de expresarse en castellano y además de aprender más sobre lo que ha leído.

m. ¿Cuáles las que menos te gustaron? ¿Por qué?

Cuando la profe distribuía fotocopias. Leíamos y discutíamos lo que ha leído y ya se acabó muy aburrido.

n. ¿Te sientes preparado en contenido y metodología para
Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (x) Nada preparado (a) ()

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (x) Nada preparado (a) ()

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (x) Nada preparado (a) ()

Escribir un artículo o trabajo para congreso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (x) Nada preparado (a) ()

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (x) Nada preparado (a) ()

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (x) Nada preparado (a) ()

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) (x) Nada preparado (a) ()

o. ¿Actualmente tienes alguna actividad profesional relacionada con el área de Filología
Hispanica? Sí (x) No () ¿Qué tipo de trabajo haces?

Actualmente hago un doctorado en Filología comparando las lenguas española y portuguesa.

p. ¿Notas que la formación literaria que recibiste en la carrera te sirve en tu actividad actual?

Sí (x) No () ¿Por qué? (Sólo contesta si tienes alguna actividad profesional relacionada con el
área de Filología Hispánica)

de verdad lo que he aprendido fue por mi
esfuerzo, por mi interés en aprender.

q. ¿Qué crees que faltó para que la formación literaria que recibiste en la carrera fuera más eficaz?

Incentivo de los profesores a la lectura y la busca personal del alumno en aprender sobre la lengua.

r. ¿Qué métodos de enseñanza del español como lengua extranjera sueles utilizar en tu trabajo? (Sólo si trabajas impartiendo clases de español como lengua extranjera o similar)

s. ¿Los métodos que conoces utilizan suficientes textos literarios para actividades didácticas?
Sí () No () ¿Por qué?

t. ¿Sueles utilizar textos literarios en la clase de español como lengua extranjera? Sí () No ()
¿Por qué?

u. ¿Cómo utilizas textos literarios en tus clases? (Sólo contesta si los utilizas)

v. ¿Y para qué utilizas textos literarios en tus clases? (Sólo contesta si los utilizas)

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

Sugiero a los profesores de las asignaturas de literatura española que busquen hacer las clases más dinámicas, procurarse métodos más modernos y eficaces para el alumno despertar el interés por la lectura como un material como videos (películas), en teatro podría preparar una encuesta y presentarla en la facultad.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*, British Council. Modern English)

**2.2.2. Entrevista - Profesora fundadora
del actual modelo de asignaturas
divididas por géneros**

ENTREVISTA À PROFESSORA ELZENIR COLARES

Entrevistador: Gostaria de falar sobre as cadeiras de Literatura e sobre como foi essa divisão por gêneros e por quê você acha que deveria ser dividido assim?

Entrevistado: Não foi nem uma divisão... sobre a forma que está sendo feita, certo?

Entrevistador: sim, sobre a forma que está sendo feita.

Entrevistado: São quatro semestres, né? Quando houve essa reforma em noventa e pouco... Eles pensaram que exatamente do jeito que era dividido, que não havia mais espaço nem tempo e possibilidade de você ampliar, então nós pensarmos sobre o quê podíamos fazer sobre isso e eu ficava na minha cabeça pensando sobre essa coisa de se estudar de uma outra forma para ver se facilitaria, né? Porque eu achava um absurdo você ver tudo de uma vez, nome demais, data demais, informação demais, né? Para o aluno e até para o professor, material demais para estudar, né? Então pensei em liderar a mudança porque o Artur não tinha prática muito na Literatura, pois praticamente eu era um dos primeiros professores, né?

Então pensei: vamos tentar uma outra forma, depois vocês dizem se está bem ou não. **Colocamos em teste, vamos dizer, para fazer uma experiência e vamos ver o que vai dar, qual vai ser o resultado. Então dividi assim: Um semestre, daríamos uma cadeira que seria uma história da Literatura que abre o leque, quer dizer, o aluno se situa, né? Tem a possibilidade de ver uma Panorâmica Literária e depois é que ele vem para as outras três cadeiras, relativas aos três gêneros, começando pela Poesia,**

que foi o primeiro (com a Literatura Espanhola I), depois a Prosa (com a Literatura Espanhola II) e, por último, o Teatro (na Literatura Espanhola III) porque essa cadeira já une um pouco das duas coisas, e também porque ficaria um pouco mais leve, pois eu acho a prosa mais elástica, e aí uns gostam de prosa, uns gostam de teatro, aí depende de cada um. A Poesia por ser uma obra muito poética como se diz assim, é romântico, mas eles têm mais dificuldade assim inicialmente, né? Por que ninguém lê, eu acho que o maior problema é exatamente a falta de leitura.

Entrevistador: E falta muito mais leitura de poesia, né? Pouca gente lê poesia, nem mesmo na língua materna.

Entrevistado: Pois aí é que está, nem na nossa língua eles sabem, não conhecem nada, não entendem nada daquilo. Até para a interpretação é difícil. Eu achei estranho quando cheguei aqui porque, aliás eu venho de outra realidade que aconteceu na minha vida e que me fez pensar muito na poesia, né? Porque eu nunca fui poetisa mas sou romântica (risos). E lá não sei, tu não foste minha aluna não?

Entrevistador: Na Cultura? ¹¹² Não.

Entrevistado: E aí o livro que se adotava lá pelo menos era um livro que tinha um leque muito aberto assim com Geografia, Festas, etc. Cada unidade era um assunto desses diferentes, então era muito rico, aqui não havia isso, não sei, isso foi o que eu percebi.

Entrevistador: Sabe o nome do livro?

¹¹² Casa de Cultura Hispánica, un centro de idiomas de la Universidad Federal do Ceará

Entrevistado: É uma gramática do MEC. Era algo sintético mas que te dava uma visão assim mais ampla, vamos dizer, na arte, na pintura... Então aquilo foi a minha, vamos dizer assim, quase o ponta-pé porque eu já tinha um conhecimento mesmo de antes, devido ao curso de espanhol e tudo, mas esse livro me deu assim como se fosse um esquema, uma base assim pra você abrir, cada tema era uma pesquisa pra você seguir, né?

E cada lição dessas, quase todas tinham poesias e aquilo foi me chamando muito a atenção e como eu gosto muito dos detalhes, de saber o porquê, eu comecei a estudar, por mim mesma para poder dar aula e para saber, porque eu não sabia nada de poesia, só sabia ler o texto e interpretar, agora quem era o autor, e um pouco de tudo eu não sabia, daí eu parti para o estudo.

Quando eu cheguei para fazer a prova daqui, a prova do concurso, caiu exatamente a coisa que eu estava estudando. Acho que nem existia no programa isso, assim, não tinham ainda chamando atenção pra isso, sobre literatura, estudo do autor, etc. Nas poéticas (inint)... foi a minha salvação, nunca tinha feito isso, então eu vi o quanto era necessário, né? Porque você em uma aula, num curso, mesmo em semestres mais iniciais, com alunos iniciantes desse assunto, se você não tem uma base fica na mesma coisa, e a poesia, para tentar interpretar, pode tentar, mas se não estudar autor, época, as características, tudo isso, você fica fora das coisas. Acaba por analisar da sua cabeça, como dizem, cada um analisa como quer, porque cada um passa o que sente, mas funciona com a pintura, com algum texto, mas com a poesia, às vezes não.

Então, essa foi uma das razões primordiais assim para que eu me interessasse mais pela poesia... eu acho que você se lembra, na época em que eu dava a poesia, a prosa e o

teatro, dava tudo, pois não tinha mais ninguém naquela época. Depois me tomaram as minhas cadeiras, mas ninguém quis poesia. Eu interpretei isso como um sintoma do que eu sentia antes, falta de conhecimento e de segurança pra dar a cadeira. E até hoje é assim: ninguém quer poesia, ninguém quer a lingüística (a parte do Artur), né? Porque precisa de mais conhecimento, de mais dedicação, precisa de muito estudo, e pronto.

E aí então começamos porque fazendo essa programação, abrindo este leque com a História da Literatura Espanhola, damos uma geral, pra chamar a atenção dos alunos e para eles conhecerem o que houve, historicamente, politicamente, aquelas coisas assim, e depois, partimos pra o estudo de cada gênero, para ver o conhecimento mais abalizado de cada um. E foi assim que foi feito, e inicialmente saiu bem, mas aí apareceu o problema de como encaixar a Literatura Hispano-americana, quer dizer, eu sempre discutia porque se não havia tempo nem pra dar a Literatura Espanhola, que é muito vasta, né? O quê fazer? Como era que ia fazer? Então fazia assim: terminava a parte de Literatura Espanhola, corria um pouquinho nos momentos menos interessantes, e deixava um pouquinho no fim do semestre pra abordar a Literatura Hispanoamericana, mas uma coisa assim *en passant*, pra não dizer que não falou.

Agora a gente faz mais alguma coisa, não sei se na tua época tinha isso, um trabalho de abordagem, um estudo em que cada aluno estuda uma parte e se faz um encontro pra debater aquilo. Não me lembro como era, eu acho que na época de vocês não tinha isso não. Agora tem essa parte já pra se preencher mais, como uma das notas de NPC.

Bom aí ficamos com as cadeiras assim. Eu sempre perguntava aos alunos por que sim e por que não, e alguns diziam que gostavam, mais queriam saber porque que todo mundo

das outras línguas via tudo junto e o espanhol via assim. Perguntavam por quê que aqui era diferente, se dava as cadeiras por gênero separado. Eu respondia que não, que na realidade eles viam tudo, pois na História da Literatura viam um panorama completo, e também viam a tal análise literária, além de toda a parte histórica, e dos conhecimentos dos autores, etc., E tem ainda tem a outra parte da forma da poesia, que tem que dar aparte, e que devemos começar com isso...

Entrevistador: Toda a técnica de análise da poesia, né?

Entrevistado: Pois é. Essa parte é que é mais antipática, mas eu encontrei uma solução, solução não, mas uma abordagem mais interessante... como eu também não sei viver sem música, foi uma forma de grande motivação pra isso, introduzindo a música. Também utilizo o confronto com o português, com os seus melhores poetas. Isso aí abriu mais a cabeça dos alunos, e aí vem a história da cultura, eu também achava que ficava seco, eu sentia que os alunos achavam que estava pesado (inint);

Sem motivar essa aulas, ficavam muito mais expositivas. Depois tivemos aquele momento que o aluno dava aula, então já melhorou porque também não há preocupação metodológica, quer dizer, a didática da Literatura não há. Aqui não havia um curso pra isso e eu comecei a procurar, a pesquisar. Há muitos livros na Espanha, mas não se põe em prática aquilo, eu achava esquisitíssimo, todo mundo que ia dar aula de língua era com plano de aula sobre Motivação, mas sobre a literatura ninguém sabia, nem queria nada.

Para motivar as didáticas devemos introduzir outros aspectos. A questão da música.... a cultura, que abriu muito mais, porque enriqueceu mais. Primeiro só foi a música, agora com algo mais, a pintura, com o estilo arquitetônico, coisas assim pra melhorar as aulas.

A outra questão é realmente a preocupação, é uma obrigação na cadeira de Literatura, quer dizer, o que na cadeira deveria haver o momento da prática. Então, no dia a dia, eu vejo o que é que vai ficando mais fraco, como melhorar e vou fazendo a experiência.

Introduzimos também... já está com dois anos que este é o tema que eu parto do meu trabalho que é sobre “Cultura em Língua e Literatura e Prática de Ensino”, e nessa questão, então, eu comecei a ver a possibilidade de criarmos um momento de aula pública em que você via a globalização da poesia, porque eu queria dar mais realce ao trabalho que eles fazem. Ao invés do aluno ter aquele trabalho que era antigamente, individual, depois aquele de dupla ou em equipe... eu queria um trabalho onde todos participassem; então com esse trabalho eu fiquei muito contente, pois foi o primeiro trabalho que houve por que já era um avanço; no segundo trabalho eu peguei uma turma excelente que foi assim uma aula, ave Maria! Os alunos falaram de tudo, de tudo, de dança, teatro, da língua, tudo o que eles puderam investigar, com essa coisa de internet, foi uma pesquisa muito grande que eles fizeram, buscaram em vários lugares, eu sei que foi um movimento nessa turma, quando a turma é boa....

Entrevistador: ...você nota os frutos.

Entrevistado: Ave Maria! Até hoje essa turma é muito boa ainda, e os da Prática de Ensino são muitos bons, a turma que terminou agora. Eu era doida pra pegar essa turma de novo, mas foi um ano terrível pra mim, esse negócio de Congresso. Bem, e daí nós partimos pra esse trabalho, então vendo essa observação e também quando chegou essa reforma curricular, eu estava exatamente fazendo esse trabalho da cultura na prática de ensino, então

aproveitei isso daí, conversei com a equipe, eles acharam interessante, mas ficaram mais preocupados com a questão do estudo da Literatura Hispanoamericana.

Então surgiu uma idéia que foi até da Marisa, que era enquanto não se fazia a reforma do currículo... a gente podia até solicitar mais cadeiras para resolver isso... mas por enquanto, que não há nada ainda sistematizado, vamos ver se nós damos um jeito aqui dentro. Daí sugeri que a gente começasse a fazer, de uma forma não oficial, e sem o povo saber que mudou de nome, substituir o conteúdo, ocupando o tempo da História da Literatura com a Literatura Hispanoamericana. Aí nós fizemos o seguinte, cada professor ficou encarregado, no seu semestre, quer dizer, na poesia, na prosa ou no teatro, de dar obrigatoriamente a parte inicial, a parte histórica dessa literatura, desse gênero, né? E todo mundo se comprometeu, não sei se isso aconteceu, quando a gente for fazer essa avaliação saberemos se funcionou, mas eu tenho a impressão de que essa história pode ter rendido bons frutos.

Quanto a esse novo tipo de trabalho que eu proponho, se fizermos essa coisa pra nota, porque aí ficarão cinco NPCs, isso aí dá oportunidade a cada coisa eu coloquei. **Eles** começam com a parte prática, fazemos um sorteio, cada um apresenta o tema que tirou, então forneço o que eles precisam, material pra ler, indico, venho, mostro, com um plano de aula já obedecendo essa questão da metodologia e, depois dessa parte prática, numa aula seguinte, fazemos um debate onde cada um se prepara pra ver se ficou compreendido aquilo que esse aluno-professor passou. Se houver qualquer dúvida, então eu dou a fonte, quer dizer eu aperfeiço mais o trabalho, quer dizer, eu não tenho a obrigação de dar aquilo como professor, mas têm aulas que surpreendem demais, são meninos já totalmente professores, sem formação, mas você fica surpreendido, como é

que pode? Fico surpresa com o que eles vão buscar, e já trazendo muito ilustração, coisas que eles viram fazer, com vários materiais, com coisas tão diferentes... você se surpreende com os alunos, eles são bons, quando digo bons, são muito bons. E eu fico contente com isso daí, agora vendo onde vai ficar isso... porque dependendo do NPC¹¹³, primeiro vem a prática, depois eles têm um kit já com toda a programação, eles têm a data de cada apresentação, aquela que era do NTI,¹¹⁴ e gosto que ela permaneça porque é uma pesquisa na qual cada um apresenta poemas, três poemas que eles obrigatoriamente analisam, um espanhol e dois hispanoamericanos, ou um hispanoamericano e dois espanhóis. Nenhum deles pode apresentar o mesmo autor nem as mesmas poesias, eu anulo as repetição e aconselho outros, porque tem que procurar outro porque o panorama é muito rico e não tem necessidade de estar repetindo, porque até no final fazemos um trabalho também de apresentação, uma reunião, para as escolas... Porque quem não conhece fica sabendo alguma coisa.

Depois nós temos um momento em que eles fazem a prova, como já tá pouco mais de 50% da matéria dada, eu avanço um pouco porque os que passaram por média, mesmo não fazendo prova final, é interessante que eles vejam mais conteúdo, sem mais preocupação com a média da coisa, e depois nós temos uma aula pública, que também vale uma nota geral e o trabalho particular de cada um, porque eles apresentam oral e escrita. E tem a outra que é do Hispanoamericanismo que eu também estou dando nota nela. A última avaliação do semestre é esse trabalho em que cada um prepara um autor, época, essa coisa toda, e traz poesia pra ler e analisar, além de tentar trazer algum autor brasileiro que tenha a mesma relação com esse poema. E, também este ano eles foram muito bons, gostei muito, só não foi melhor porque ficou muito

¹¹³ Nota parcial de conocimiento, uno de los exámenes que para la evaluación de los alumnos durante el semestre.

¹¹⁴ Antes había una de las notas que era la Nota de Trabajo Individual.

encima do final. E se esse aluno, depois dessas avaliações, não obtiver uma média satisfatória, ele irá pro NEF¹¹⁵. E o assunto para o NEF é modernismo...

Entrevistador: Bom, de acordo com o que vai haver nessa mudança curricular, o que é que você mudaria? Por exemplo, são quatro cadeiras de literatura, qual seria o número ideal, a divisão ideal no seu entender, qual você introduziria e o que mudaria?

Entrevistado: É, manteria essa parte que existia antes, a História da Literatura, essa abordagem panorâmica, eu acho interessante porque o aluno vai se familiarizando com os nomes, tem uma noção geral. Agora que nós estamos dando essa visão ao longo das outras cadeiras, eu sinto que eles estão um pouco falhos por que você já dá às presas e antes tinha um semestre pra dar bem. E se houver espaço pra mais um semestre, eu acho que deveria haver outra cadeira que seria o confronto dessa literatura com as artes... para mim seria uma das coisas mais lindas, todas as artes: música, artes plásticas... tem muita coisa nessa área...eu fico encantada com o que podemos tirar de seiva bruta disso tudo, e até trazendo também essa realidade brasileira, você vai encontrar muita coisa, enquanto o aluno está aprendendo a Espanha, ou na América, América inclui Brasil e você já faz aquela salada do que o aluno já aprendeu...

Entrevistador: A literatura brasileira seria o ponto de partida pra chegar na Espanhola e na Hispanoamericana.

Entrevistado: Tem que haver um paralelo, porque muitas vezes o aluno estuda e fica perdido, na questão até da divisão das etapas. Bom, seria isso daí, senão ficaria com um

¹¹⁵ NEF equivale a Nota Final y es un examen que hacen solamente aquellos alumnos que no atingieron la media mínima exigida para aprobar directamente.

semestre para a História da literatura e essas três cadeiras divididas por gênero eu deixaria assim porque já vai ter um panorama geral, mas abriria para a Literatura Hispanoamericana, pelo menos dois semestres.

Entrevistador: Então, o ideal seria termos um panorama para a literatura hispanoamericana, e mais três da mesma?

Entrevistado: É porque é muito rico, cada dia se descobre uma pessoa de valor. E já tem muito material, por exemplo, não só a música como o filme, o cine, nessa questão das fitas têm melhorado muito, você pode passar um filme e depois analisar, e é muito mais interessante estar vendo e a coisa acontecendo, é outro foco. A gente só passa isso de vez enquanto, falta tempo pra isso, e também não podemos passar a vida toda dando literatura espanhola, tem outras coisas, tem que apertar e tem que mostrar para o aluno que tem muita coisa, pra quando ele sair saber que tem muita coisa pra ver.

Entrevistador: Você acha que os alunos quando se formam, os que fazem o curso de Filologia (Letras – Português/ Espanhol), você acha que eles estão preparados pra aplicar literatura nas aulas deles de espanhol como língua estrangeira, não nas aulas de literatura...

Entrevistado: Sim, os livros já trazem aquelas questões, se o aluno faz um curso como esse daqui e outros, **eu acredito que ele tem pelo menos pra dar muito mais do que se fazia antes, pois antes eles não tinham nem noção do que é isso, hoje na aula eles sabem, por exemplo, a divisão silábica, essa questão da metrificação ou de forma e fundo, pelo menos como chegar lá, o caminho.**

Entrevistador: E os métodos de ensino de espanhol língua estrangeira que são utilizados nos cursos, você acha que contemplam satisfatoriamente a Literatura?

Entrevistado: É aquilo que eu disse, fica uma coisa difícil pois são poucos métodos para brasileiros e assim mesmo esses livros são sempre experimentais, eles lançam e só podemos ter uma idéia depois de mais um tempo. Às vezes os espanhóis fazem livros com essa idéia, que eu chamo de espanhol pra inglês ver, é sempre aquela mesma idéia, mas eles abriram mais a cabeça com essa questão de colocar a cultura no meio dessa história toda. Quando eu entrei na Federal, eu coordenei a Cultura Hispânica, e isso que eu tava dizendo daquele livro, foi meu começo de utilizar a cultura nas aulas, naquela época, eu lembro que fui fazer um curso em Madrid, foi quando eles estavam preparando um dos livros já pra dar esse início, quer dizer, e daí virou a febre, mas isso não pelo assunto novo. Agora resolveram se dedicar e abrir mais, outras coisas, pondo a arte, de um modo geral cresceu mais. Então você fica sempre buscando, por isso não posso adotar um método, eu prefiro, às vezes o aluno introduz algo a mais, e não somos obrigadas a ser a 'dona da verdade' e ter a última palavra, todos vão descobrindo e vou tendo outras experiências, e vou melhorando. Por enquanto, eu acho que os colegas estão seguindo, não sei se estão fazendo coisas diferentes, saberemos agora, se tem alguma novidade, mas a gente conversa, eu sou acessível, e se não satisfizer a todo mundo e alguém tiver uma idéia melhor, então vamos mudar, estamos buscando o caminho mais seguro.

Entrevistador: Existia um mito até bem pouco tempo de que o texto literário não servia pra ser usado nos cursos de espanhol, nível médio, não na Universidade, nos cursos de espanhol porque ele é muito difícil, digamos, muito inacessível e que só deve ser utilizado nos últimos semestres dos cursos de espanhol, o que é que você acha?

Entrevistado: Eu acho que não, por que nós colocamos quando eu fiz essa mudança pra cá, eu tava coordenando essa parte de espanhol do Núcleo e lá fiz essa mudança também, lá nós colocamos Literatura a partir do quarto semestre, porque os semestres I, II, III, são equivalentes a língua, conhecimento da língua, a formação(I e II) e a sistematização (III), daí, já que sistematizou a língua, por que não partir para o texto literário, começar ver as coisas... Assim como tem na língua textos mais fáceis e textos mais difíceis, você tem os livrinhos, os Lazarillos...que preenchem perfeitamente essa necessidade. As fábulas, os contos são coisas muito ricas e que o aluno já lê em português quando é garoto, eu pelo menos me lembro de ter lido a mitologia que eu não sabia o que era isso, o meu pai comprou de presente os “Doze trabalhos de Hércules”, o que eu considero o presente muito elevado e rico, mas dado de uma forma tão simples, pois tudo depende de como, a forma. Monteiro Lobato... até hoje sou encantada, a sua obra nunca sai da minha cabeça, tem coisas assim que em aula que já dei que envolve perfeitamente os personagens de Lobato mas com todo esses elementos...

Entrevistador: Então, você acha que a experiência anterior na língua, na literatura materna pode servir para...

Entrevistado: Pode, o que eu acho o grande problema é leitura.

Entrevistador: A formação do hábito do leitor é que é o problema.

Entrevistado: É, se, por exemplo, você está em sua casa ... uns lêem muito e outros pouco... em minha casa, como o meu pai tinha o hábito da leitura, então pra ele a coisa mais rica que poderia ter era o livro, e foi assim nesse livros de coleção que ele comprava e

depois os romances que eu lia quando eu entrava de férias. Eu acho que li tudo desses livros dessas coisas importantes. Depois eu escondida já lia os proibidos, então é isso daí, a base, se você não tem na língua portuguesa, você sabe, a gente morre de sofrer, tem que ter, **tem que haver uma forma de se encaminhar esse aluno pra leitura, obrigá-lo, já que ele também tem, por exemplo, tantas obras, textos, que ele pode ler dentro daquele período, pelo menos pra folhear e dar uma olhada e um livro para ler bem...**

Entrevistador: Qual a maior dificuldade nas cadeiras de literatura que você acha, de resolver em relação aos alunos?

Entrevistado: É isso, o domínio da língua que eles não têm. A falta de leitura, com relação ao texto e a falta de domínio no idioma que dificulta uma aula prática, inclusive para entender, pois é preciso ter um conhecimento muito bom de vocabulário, de sintaxe... como é que eles vão se profissionalizar? Quer dizer, passar por cima dessas cadeiras, já que a literatura é uma cadeira que você já tem que dominar perfeitamente o espanhol.

Entrevistador: Você acha que a gente poderia fazer alguma coisa no sentido de melhorar o nível da língua. Tomar uma atitude prévia, ou que o aluno já chegue com um certo nível, ou pedir que todos façam um curso no Núcleo de Línguas enquanto fazem a faculdade?

Entrevistado: É, isso já foi, isso a gente passa pra eles. Tem aluno que eu dou aviso prévio, eu já vejo as dificuldades e digo que eu não quero reprovar porque, aliás, professor não reprova é o aluno que se reprova. Se você não tem conhecimento completo e eu vou medir, eu não sou professora ruim, nessa parte eu sou generosa, mas nesse sentido eu

gosto de dar oportunidade, você tem até o fim do ano, procure, se não pode pagar um curso de conversação, consiga um amigo que fala a língua e aí você vai estudando a gramática e vai conseguindo, tem gente que faz isso e melhora muito mas tem outros que não têm tempo, que trabalham, outra coisa horrível é essa história de que a gente tem que sobreviver.

Entrevistador: Nossos alunos de espanhol são também trabalhadores.

Entrevistado: Não estudam mais e se não estudam, como vão ler? Já fica pouco tempo pra fazer os trabalhos que são muitos, então é tanta coisa que precisa ser resolvida, mas de imediato, eu pedi aos colegas, e eles também sentem que tem esse problema e estão apertando os semestres anteriores porque não adianta passar os alunos pra eles gaguejarem nas aulas de literatura.

Entrevistador: Então, talvez tivéssemos que nos preocupar mais com os primeiros semestres.

Entrevistado: É coisa uma coisa pública e notória quando ele começa a fazer a Prática, já que a outra coisa muito importante é a Prática de Ensino. FIN DE LA ENTREVISTA.

**2.2.3. Encuesta 5 - Profesoras de
Literatura Española e
Hispanoamericana de la Universidad**

2.2.3.1. Informante 1



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Curso de Letras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

PROFESORES QUE HAN ENSEÑADO O ENSEÑAN LITERATURA EN EL CURSO

Universidad en la se graduó: _
Asignaturas de literatura que ha impartido o imparte:
Identificación: INFORMANTE 1
Edad: Sexo: Varón () Mujer (X) Fecha:

1. Considere su opción personal respecto a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Has reflexionado sobre la conveniencia de recurrir a un planteamiento metodológico que priorice la personal actividad de interpretación de cada lector?
Sí (X) No () No estoy seguro ()
- 2) ¿En su práctica de aula, considera las aportaciones valorativas de sus alumnos como lectores en la interpretación de los textos?
Sí (X) No () No estoy seguro ()
- 3) ¿En sus clases actúa como un crítico que se dirige a sus alumnos como lectores ideales?
Sí () No (X) No estoy seguro ()
- 4) ¿Durante la realización de las actividades considera que se dirige a un archilector potencial, es decir, a un lector ideal colectivo que como tal no existe en el aula?
Sí () No (X) No estoy seguro ()
- 5) ¿Has observado si las interpretaciones de los textos leídos/comentados en el aula que usted presenta o expone en clase resultan ser distintas a las que los alumnos mismos atribuirían al texto?
Sí (X) No () No estoy seguro ()
- 6) ¿Fija o impone la interpretación de la lectura literaria?
Sí () No (X) No estoy seguro ()
- 7) ¿Cree que las intervenciones del profesor pueden alejar a los alumnos-lectores del disfrute personal de la literatura?
Sí () No (X) No estoy seguro ()
- 8) ¿Fomenta la creatividad interpretativa que es causa del disfrute literario?
Sí (X) No () No estoy seguro ()

9) ¿En qué aspectos considera adecuados o inadecuados los recursos y procedimientos que habitualmente se usan en la didáctica de la literatura?

Una vez que la proposición dice “habitualmente se usan” entiendo que la pregunta se refiere a los demás. En ese caso, considero lo que falta en la Didáctica de la Literatura, por lo general. Raramente se busca motivar al alumno para buscar informaciones intertextuales o extratextuales, de manera que la lectura queda empobrecida. Tampoco se da atención a una aproximación entre las Artes, es decir, al diálogo entre la Literatura, la Música, la Pintura, la Escultura y el Cine.

Indique los problemas que ha detectado en la enseñanza de la literatura.

El alumno brasileño llega a la Universidad con poca lectura en Literatura y sin ninguna estrategia lectora.

10) Según su opinión o experiencia, enumere las carencias que un alumno medio tiene para comprender un texto o una obra.

En primer lugar, es común que sienta temor al emitir una opinión porque fue acostumbrado al “magister dixit”. En segundo, puede que se atemorice con la opinión de sus compañeros porque son pocos los profesores que suelen crear un ambiente favorable, armónico y abierto necesario a la recepción de la Literatura.

También es común que el alumno no conozca los elementos que caracterizan determinado género literario, hecho que les dificulta el contacto con la obra desde su inicio.

2. Valore su grado de acuerdo con los siguientes supuestos:

1) La aproximación a las obras literarias requiere del dominio de las habilidades de recepción lectora.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

2) Conviene seleccionar el tipo de producciones, según resulten adecuadas a las capacidades del receptor.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

3) Siempre hay que aproximar el nivel de competencia literaria a lo establecido en los estudios críticos.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

4) En todos los casos hay que fomentar la actividad intuitiva del lector y/o su libertad interpretativa.

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

5) Es posible disfrutar, valorar, apreciar la literatura sin necesidad de conocimiento crítico.

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

6) El tipo de goce estético que se obtiene cuando se activan conocimientos metaliterarios o intertextuales es superior.

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

7) La diferencia entre leer y estudiar una obra literaria se debe a que son distintos fines de un proceso de formación literaria.

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

8) A medida que el alumno receptor dispone de más conocimientos y experiencia lectora, la diferencia entre las actividades de leer, analizar, comentar es menor.

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

9) La ampliación de la competencia lecto-literaria es el resultado de la propia participación en la experiencia del hecho literario.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

10) El profesor ha de intervenir y actuar en sus aportaciones como un crítico que media en la formación literaria de los alumnos.

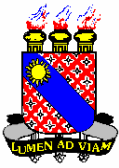
Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

11) La competencia literaria se forma, desarrolla y completa en correlación con un determinado corpus de producciones literarias.

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

Observación: Esas cuestiones son una adaptación y fueron sacadas de la obra: MENDOZA FILLOLA, A. (2004): *La educación literaria*; bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe. pp. 212-213.

2.2.3.2. Informante 2



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Curso de Letras

**DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA
Y LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL**

**PROFESORES QUE HAN ENSEÑADO O ENSEÑAN LITERATURA EN EL
CURSO**

Universidad en la se graduó: _
Asignaturas de literatura que ha impartido o imparte:
Identificación: INFORMANTE 2
Edad: Sexo: Varón () Mujer (X) Fecha:

1. Considere su opción personal respecto a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Has reflexionado sobre la conveniencia de recurrir a un planteamiento metodológico que priorice la personal actividad de interpretación de cada lector?
Sí (X) No () No estoy seguro ()
- 2) ¿En su práctica de aula, considera las aportaciones valorativas de sus alumnos como lectores en la interpretación de los textos?
Sí (X) No () No estoy seguro ()
- 3) ¿En sus clases actúa como un crítico que se dirige a sus alumnos como lectores ideales?
Sí () No (X) No estoy seguro ()
- 4) ¿Durante la realización de las actividades considera que se dirige a un archilector potencial, es decir, a un lector ideal colectivo que como tal no existe en el aula?
Sí () No (X) No estoy seguro ()
- 5) ¿Has observado si las interpretaciones de los textos leídos/comentados en el aula que usted presenta o expone en clase resultan ser distintas a las que los alumnos mismos atribuirían al texto?
Sí (X) No () No estoy seguro ()
- 6) ¿Fija o impone la interpretación de la lectura literaria?
Sí (X) No () No estoy seguro ()
- 7) ¿Cree que las intervenciones del profesor pueden alejar a los alumnos-lectores del disfrute personal de la literatura?
Sí (X) No () No estoy seguro ()
- 8) ¿Fomenta la creatividad interpretativa que es causa del disfrute literario?
Sí () No (X) No estoy seguro ()

9) ¿En qué aspectos considera adecuados o inadecuados los recursos y procedimientos que habitualmente se usan en la didáctica de la literatura?

Inadecuados: multimedia, por no ser la realidad de muchas de nuestras instituciones.

Adecuados: los textos, retroproyector, pues pienso que aproximan la relación obra-lector.

10) Indique los problemas que ha detectado en la enseñanza de la literatura.

Desconocimiento de literatura; falta de lectura; falta de conocimiento de la lengua y vocabulario; desinterés por la lectura; en mi caso específico, falta de conocimiento de obras de teatro.

11) Según su opinión o experiencia, enumere las carencias que un alumno medio tiene para comprender un texto o una obra.

- *Falta de lectura;*

- *Falta de conocimiento de la lengua;*

- *Falta de atención en la lectura;*

- *Dificultad de interpretación.*

2. Valore su grado de acuerdo con los siguientes supuestos:

1) La aproximación a las obras literarias requiere del dominio de las habilidades de recepción lectora.

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2) Conviene seleccionar el tipo de producciones, según resulten adecuadas a las capacidades del receptor.

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

3) Siempre hay que aproximar el nivel de competencia literaria a lo establecido en los estudios críticos.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

4) En todos los casos hay que fomentar la actividad intuitiva del lector y/o su libertad interpretativa.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

5) Es posible disfrutar, valorar, apreciar la literatura sin necesidad de conocimiento crítico.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

6) El tipo de goce estético que se obtiene cuando se activan conocimientos metaliterarios o intertextuales es superior.

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

7) La diferencia entre leer y estudiar una obra literaria se debe a que son distintos fines de un proceso de formación literaria.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

8) A medida que el alumno receptor dispone de más conocimientos y experiencia lectora, la diferencia entre las actividades de leer, analizar, comentar es menor.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

9) La ampliación de la competencia lecto-literaria es el resultado de la propia participación en la experiencia del hecho literario.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

10) El profesor ha de intervenir y actuar en sus aportaciones como un crítico que media en la formación literaria de los alumnos.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

11) La competencia literaria se forma, desarrolla y completa en correlación con un determinado corpus de producciones literarias.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

Observación: Esas cuestiones son una adaptación y fueron sacadas de la obra: MENDOZA FILLOLA, A. (2004): *La educación literaria*; bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe. pp. 212-213.

2.2.3.3. Informante 3 – La investigadora



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Curso de Letras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

PROFESORES QUE HAN ENSEÑADO O ENSEÑAN LITERATURA EN EL CURSO

Universidad en la se graduó:

Asignaturas de literatura que ha impartido o imparte: LITERATURA ESPAÑOLA I (POESÍA), LITERATURA ESPAÑOLA II (PROSA) Y LITERATURA ESPAÑOLA III (TEATRO)

Identificación: INFORMANTE 3 - INVESTIGADORA

Edad: Sexo: Varón () Mujer (x) Fecha:

1. Considere su opción personal respecto a las siguientes cuestiones:

1) ¿Has reflexionado sobre la conveniencia de recurrir a un planteamiento metodológico que priorice la personal actividad de interpretación de cada lector?

Sí (x) No () No estoy seguro ()

2) ¿En su práctica de aula, considera las aportaciones valorativas de sus alumnos como lectores en la interpretación de los textos?

Sí (x) No () No estoy seguro ()

3) ¿En sus clases actúa como un crítico que se dirige a sus alumnos como lectores ideales?

Sí () No (x) No estoy seguro ()

4) ¿Durante la realización de las actividades considera que se dirige a un archilector potencial, es decir, a un lector ideal colectivo que como tal no existe en el aula?

Sí () No (x) No estoy seguro ()

5) ¿Has observado si las interpretaciones de los textos leídos/comentados en el aula que usted presenta o expone en clase resultan ser distintas a las que los alumnos mismos atribuirían al texto?

Sí (x) No () No estoy seguro ()

6) ¿Fija o impone la interpretación de la lectura literaria?

Sí () No (x) No estoy seguro ()

7) ¿Cree que las intervenciones del profesor pueden alejar a los alumnos-lectores del disfrute personal de la literatura?

Sí (x) No () No estoy seguro ()

8) ¿Fomenta la creatividad interpretativa que es causa del disfrute literario?

Sí (x) No () No estoy seguro ()

9) ¿En qué aspectos considera adecuados o inadecuados los recursos y procedimientos que habitualmente se usan en la didáctica de la literatura?

Creemos que por lo general, en las asignaturas de literatura, hay demasiadas clases expositivas sobre la vida y la obra de un autor, hay poca lectura y análisis crítico de las obras estudiadas, y se utilizan pocos recursos audiovisuales y apenas ninguno multimedia. En cuanto al enfoque, carece de conexiones intertextuales y de diálogo con otros lenguajes del Arte.

10) Indique los problemas que ha detectado en la enseñanza de la literatura.

*Poco tiempo para el contenido;
Clases muy aburridas;
Poco fomento a la lectura;
Poca aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.*

11) Según su opinión o experiencia, enumere las carencias que un alumno medio tiene para comprender un texto o una obra.

*Baja competencia lingüística;
Muchos alumnos no suelen leer y no han desarrollado su competencia lectora;
Pocas lecturas anteriores;
Poco conocimiento cultural y dificultad para establecer relaciones entre los textos (y entre los textos y el arte).*

2. Valore su grado de acuerdo con los siguientes supuestos:

1) La aproximación a las obras literarias requiere del dominio de las habilidades de recepción lectora.

Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2) Conviene seleccionar el tipo de producciones, según resulten adecuadas a las capacidades del receptor.

Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

3) Siempre hay que aproximar el nivel de competencia literaria a lo establecido en los estudios críticos.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (x) Muy en desacuerdo ()

4) En todos los casos hay que fomentar la actividad intuitiva del lector y/o su libertad interpretativa.

Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

5) Es posible disfrutar, valorar, apreciar la literatura sin necesidad de conocimiento crítico.

Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

6) El tipo de goce estético que se obtiene cuando se activan conocimientos metaliterarios o intertextuales es superior.

Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

7) La diferencia entre leer y estudiar una obra literaria se debe a que son distintos fines de un proceso de formación literaria.

Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

8) A medida que el alumno receptor dispone de más conocimientos y experiencia lectora, la diferencia entre las actividades de leer, analizar, comentar es menor.

Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

9) La ampliación de la competencia lecto-literaria es el resultado de la propia participación en la experiencia del hecho literario.

Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

10) El profesor ha de intervenir y actuar en sus aportaciones como un crítico que media en la formación literaria de los alumnos.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro (x) En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

11) La competencia literaria se forma, desarrolla y completa en correlación con un determinado corpus de producciones literarias.

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)

Observación: Esas cuestiones son una adaptación y fueron sacadas de la obra: MENDOZA FILLOLA, A. (2004): *La educación literaria*; bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe. pp. 212-213.

**2.3. LAS MIRADAS DE LOS
ESTUDIANTES SOBRE LA
EXPERIENCIA PILOTO DE UN
NUEVO TRATAMIENTO
DIDÁCTICO DE LA LITERATURA**

**2.3.1. Encuesta 6 - Alumnos que
seguían la asignatura de Literatura
Española I (Poesía)**



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE SIGUEN ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidade: <u>Estadual do Ceará</u>
Assinatura que segue neste momento: <u>Literatura Espanhola 5</u>
¿Cuánto falta para acabar el curso? : <u>02</u> semestres o _____ asignaturas
Identificación: _____
Edad: <u>31 años</u> Sexo: Varón <input checked="" type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Fecha: <u>17/07/03</u>

I. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

- a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- b. La poesía es poco importante
Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo () De acuerdo No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()
- j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo Muy en desacuerdo ()
- k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

- | | |
|--|-----------------------|
| a. Novelas <input checked="" type="checkbox"/> | e. Biografías |
| b. Teatro () | f. autobiografías () |
| c. Poemas () | g. Ensayos () |
| d. Relatos/Cuentos <input checked="" type="checkbox"/> | h. Otros () _____ |

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

- Federico Bonica
- José Martí
- Fernando Botero
- ~~_____~~

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

me gusta mucho el estudio de la lengua española,
creo que por afinidad.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (currículum) de tu curso? Si () No ¿Por qué?
Yo creo que no traduce la realidad del profesor
de lengua portuguesa.

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de leer las literaturas hispánicas? Si No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. Puntos comunes;
2. Puntos nuevos;
3. cultura.

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Si No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. Estudios comparados.
2. nueva cultura.
3. _____

d. ¿Cuál ha sido el contenido enseñado hasta ahora en las asignaturas de literatura en lengua española?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ❖ Teoría literaria (X) | ❖ Análisis literario () |
| ❖ Periodos o escuelas literarias () | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios () | ❖ Lectura y análisis de obras () |
| ❖ Vida y obras de autores (X) | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras () | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

e. ¿Qué has aprendido o qué tipo de actividades has hecho hasta ahora?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ❖ Teoría literaria (X) | ❖ Análisis literario () |
| ❖ Periodos o escuelas literarias () | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios () | ❖ Lectura y análisis de obras () |
| ❖ Vida y obras de autores () | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras () | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura () | _____ |

f. ¿Crees que el contenido presentado hasta ahora en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Si (X) No () ¿Por qué?

Un curso de poesía fue muy adecuado e interesante.

g. ¿Qué te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española?

Hechos históricos y de la cultura española.

h. ¿Crees que la metodología utilizada hasta ahora es la más adecuada para la enseñanza de la literatura? Si (X) No () Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:

Positivos:

1. *Creatividad.*
2. *Metodología de contenido adecuado*
3. _____

Negativos:

1. *Poco tiempo.*
2. _____
3. _____

i. ¿Qué tipo de material han utilizado los profesores hasta ahora para la enseñanza de la literatura?

Libros, poesía, manual, etc.

j. ¿Hasta ahora has encontrado el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Si () No (X) ¿Por qué?

Falta literatura española en la biblioteca.

k. ¿Crees que el material utilizado hasta ahora es el más adecuado para la enseñanza de la literatura? Sí No ¿Por qué?

plendío las expectativas.

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustan? ¿Por qué?

Gusto de las exposiciones y cuanto es interactivas. Hay un aprendizaje mayor.

m. ¿Cuáles las que menos te gustan? ¿Por qué?

las porminarios. Creo que sirve para quien presenta, pero los demás no.

n. ¿Crees que al final del curso te sentirás preparado en contenido y metodología para

Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

Creo que toda la aula atonjó en nivel muy expresivo en el estudio de la poesía española.
No tengo que sugerir, sólo agradecer.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*. British Council. Modern English).



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE SIGUEN ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidade:	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE		
Assinatura que segue neste momento:	LITERATURA ESPANHOLA I		
¿Cuánto falta para acabar el curso? :	2	semestres o	10
Identificación:			
Edad:	Sexo:	Varón ()	Mujer (X)
			Fecha: 17/07/03

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

a. La literatura es la mayor forma de expresión humana

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

b. La poesía es poco importante.

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

c. Me gustan las novelas porque tienen acción

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo (X) Muy en desacuerdo ()

d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

e. Las novelas resultan demasiadas largas si no entiendes muy bien la lengua

Muy de acuerdo () De acuerdo (X) No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

g. Tengo dificultades para leer en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas

Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

1. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores

Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (x)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera

Muy de acuerdo (x) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer? NOVELAS y RELATOS/ CUENTOS

a. Novelas (x)

e. Biografías x

b. Teatro (x)

f. autobiografías (x)

c. Poemas (x)

g. Ensayos (x)

d. Relatos/Cuentos (x)

h. Otros (x) _____

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

O CASIERO VIAJANTE
CRÓNICA DE LOS AÑOS DE JOVEDAS
CUENTOS FANTÁSTICOS
DON QUIJOTE DE LA MANCHA
DORMIR EN JULIETA
HAMLET
BODAS DE SACKVILLE
EL CRIMEN DEL PARQUE ARVADO
EL MONTE CASMURRO

ARTHUR MILLER
BARRIOL GARCIA MARQUEZ
PAUL COUZAR
CRÓNICA DE CERVANTES SAUVAGE
W. SHAKESPEARE
W. SHAKESPEARE
GARCIA LORCA
ETA DE QUEIROZ
MARSHALL DE ASSIS

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

POR DIVERSAS RAZONES ALGUNAS PRÁCTICAS (TURNO NOCTURNO,
LOCALIZACIÓN DEL CENTRO DE HUMANIDADES O OTRAS NO
TAN PRÁCTICAS, COMO EL HECHO DE CONSTARME MUCHO
EL ÁREA DE LENGUAS Y LITERATURA. LA LENGUA ET POR
SER NATIVA.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (currículum) de tu curso? Sí () No (x) ¿Por qué?

FALTAN ALGUNAS ASIGNATURAS IMPORTANTES COMO
ANÁLISIS DEL DISCURSO, SOCIOLINGÜÍSTICA, PSICO LINGÜÍSTICA
E OTRAS

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí (x) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. INTERTEXTUALIDAD
2. RECONOCIMIENTO DE TÉCNICAS LITERARIAS
3. _____

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí (x) No () ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. INTERTEXTUALIDAD
2. RECONOCIMIENTO DE TÉCNICAS LITERARIAS
3. _____

d. ¿Cuál ha sido el contenido enseñado hasta ahora en las asignaturas de literatura en lengua española?

- ❖ Teoría literaria ()
- ❖ Periodos o escuelas literarias (x)
- ❖ Géneros literarios ()
- ❖ Vida y obras de autores ()
- ❖ Resúmenes de obras ()
- ❖ Didáctica de la literatura ()
- ❖ Análisis literario (x)
- ❖ Relación lengua/literatura/cultura ()
- ❖ Lectura y análisis de obras (x)
- ❖ Escritura creativa ()
- ❖ Otros: _____

e. ¿Qué has aprendido o qué tipo de actividades has hecho hasta ahora?

- ❖ Teoría literaria ()
- ❖ Periodos o escuelas literarias (x)
- ❖ Géneros literarios ()
- ❖ Vida y obras de autores ()
- ❖ Resúmenes de obras ()
- ❖ Didáctica de la literatura ()
- ❖ Análisis literario (x)
- ❖ Relación lengua/literatura/cultura ()
- ❖ Lectura y análisis de obras (x)
- ❖ Escritura creativa ()
- ❖ Otros: _____

f. ¿Crees que el contenido presentado hasta ahora en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Si () No (x) ¿Por qué?

precisamos conocer más escuelas literarias, más autores y más obras

g. ¿Qué te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española?

Un autor mayor de obras, de la actualidad con un conocimiento histórico.

h. ¿Crees que la metodología utilizada hasta ahora es la más adecuada para la enseñanza de la literatura? Si () No () Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada.

Positivos:

1. Abertura para el diálogo de parte del profesor.
2. dominio del asunto por parte del profesor.
3. materiales diversos y de buena calidad.

Negativos:

1. No fueron dadas las informaciones sobre todos los movimientos literarios. Fueron realizadas pocas actividades de texto.
2. No hubo lectura de obras complementarias.

i. ¿Qué tipo de material han utilizado los profesores hasta ahora para la enseñanza de la literatura?

Los materiales han sido diversos: libros, videos de artículos y de fragmentos de libros, laptop y cd rom

j. ¿Hasta ahora has encontrado el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Si () No (x) ¿Por qué?

Buscando, entificadamente, busque material no lo encontré. Hoy en día no frecuento la biblioteca

k. ¿Crees que el material utilizado hasta ahora es el más adecuado para la enseñanza de la literatura? Sí No ¿Por qué?

Fue bastante diversificado.

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustan? ¿Por qué?

*Análisis de los literarios, relación con su época / Intertextualidad.
La obra adquiere una dimensión mayor.*

m. ¿Cuáles las que menos te gustan? ¿Por qué?

*Audición métrica de poemas. Es bastante
mente esturido.*

n. ¿Crees que al final del curso te sentirás preparado en contenido y metodología para

Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) Preparado(a) No estoy seguro (a) Poco preparado(a) Nada preparado (a)

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

*lectura y análisis de un mínimo mayor de
obras.*

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*. British Council. Modern English).



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Línguas Estrangeiras

DIAGNÓSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS ESPAÑOLA Y
LATINOAMERICANA EN EL CURSO DE LETRAS PORTUGUÉS/ESPAÑOL

ALUMNOS QUE SIGUEN ASIGNATURAS DE LITERATURA

Universidad:	<u>Universidade Estadual do Ceará</u>
Asignatura que sigue en este momento:	<u>Literatura española I - poesía</u>
¿Cuánto falta para acabar el curso? :	<u>2</u> semestres o <u>2</u> asignaturas
Identificación:	
Edad:	<u>19 años</u> Sexo: Varón <input checked="" type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Fecha:

1. ¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones?

- a. La literatura es la mayor forma de expresión humana
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- b. La poesía es poco importante
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- c. Me gustan las novelas porque tienen acción
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- d. El teatro es interesante para ver pero no es tan interesante para leer
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- e. Las novelas resultan demasiados largas si no entiendes muy bien la lengua
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- f. Sólo leo literatura en lengua española cuando el lenguaje está simplificado o adaptado
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- g. Tengo dificultades para leer en lengua española
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- h. Me gusta que el profesor traduzca todas las palabras que no entiendo
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- i. Me gusta que el texto traiga notas explicativas
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- j. No me gusta expresar opiniones sobre literatura porque temo estar equivocado
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo
- k. Me es difícil hablar en español sobre la literatura en lengua española
Muy de acuerdo De acuerdo No estoy seguro En desacuerdo Muy en desacuerdo

l. La literatura sólo es necesaria en la formación de profesores
Muy de acuerdo () De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo (X)

m. La literatura es útil en la enseñanza de español como lengua extranjera
Muy de acuerdo (X) De acuerdo () No estoy seguro () En desacuerdo () Muy en desacuerdo ()

2. ¿Qué tipo de obras has leído más? ¿Qué te gusta más leer?

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| a. Novelas (X) | e. Biografías |
| b. Teatro () | f. autobiografías () |
| c. Poemas () | g. Ensayos () |
| d. Relatos/Cuentos () | h. Otros () _____ |

3. Indica las obras literarias o autores (de la literatura universal) que más te han gustado/impresionado:

- Isabel Allende _____
- García Márquez _____
- José de Alencar _____

4. ¿Porque elegiste este curso y esta lengua?

cuando comencé el curso ya daba clases de español, así que
quería profundizar el conocimiento de la lengua.

5. Contesta a las siguientes preguntas:

a. ¿Te parece adecuado el plan de estudios (currículum) de tu curso? Sí () No (X) ¿Por qué?

Las asignaturas iniciales son muy básicas y hay un poco
del objetivo del curso. Todas que ingresaran en este curso ya de-
berían tener nociones de la lengua, aquí, por lo tanto, profundizi-
arla y estudiar las literaturas, por ejemplo.

b. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de leer las literaturas hispánicas? Sí () No (X) ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. mi conocimiento en otras literaturas es certísimo.
2. me empezó a gustar la literatura cuando empecé a estudiar la española.
3. No me interesa la literatura en lengua portuguesa u otras.

c. ¿Crees que tu conocimiento anterior sobre otras literaturas (brasileña, portuguesa, otras) te ayuda a la hora de estudiar las literaturas hispánicas? Sí () No (X) ¿Cómo? Indica brevemente 3 razones:

1. _____
2. Por los mismos motivos anteriores.
3. _____

d. ¿Cuál ha sido el contenido enseñado hasta ahora en las asignaturas de literatura en lengua española?

- | | |
|--|---|
| ❖ Teoría literaria <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Análisis literario <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Periodos o escuelas literarias <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Lectura y análisis de obras <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Vida y obras de autores <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras () | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura <input checked="" type="checkbox"/> | _____ |

e. ¿Qué has aprendido o qué tipo de actividades has hecho hasta ahora?

- | | |
|--|---|
| ❖ Teoría literaria <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Análisis literario <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Periodos o escuelas literarias () | ❖ Relación lengua/literatura/cultura () |
| ❖ Géneros literarios <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Lectura y análisis de obras <input checked="" type="checkbox"/> |
| ❖ Vida y obras de autores <input checked="" type="checkbox"/> | ❖ Escritura creativa () |
| ❖ Resúmenes de obras () | ❖ Otros: _____ |
| ❖ Didáctica de la literatura <input checked="" type="checkbox"/> | _____ |

f. ¿Crees que el contenido presentado hasta ahora en las asignaturas es adecuado para la enseñanza de la literatura? Si No () ¿Por qué?

Todavía hago la primera literatura y ya he podido aprender mucho más que en los muchos años de estudios de la literatura brasileña.

g. ¿Qué te gustaría estudiar en las asignaturas de literatura en lengua española?

Me gusta el contenido de las asignaturas y eso que están muy bien divididas.

h. ¿Crees que la metodología utilizada hasta ahora es la más adecuada para la enseñanza de la literatura? Si No () Indica 3 puntos positivos y 3 negativos de la metodología utilizada:

Positivos:

- Relación de la literatura con los datos de E.L.E.
- Intertextualidad
- Presentación de trabajos.

Negativos:

- Estructura de la Universidad para el desarrollo de nuevas actividades.
- Ausencia de material dialéctico completo.
- _____

i. ¿Qué tipo de material han utilizado los profesores hasta ahora para la enseñanza de la literatura?

- copias
- fotos

j. ¿Hasta ahora has encontrado el material necesario para tus estudios en la biblioteca de tu centro? Si () No ¿Por qué?

ya he desistido de buscar materiales allí, nunca hay.

k. ¿Crees que el material utilizado hasta ahora es el más adecuado para la enseñanza de la literatura? Si () No (X) ¿Por qué?

La Universidad necesita modernizarse

l. ¿Cuáles las actividades en las clases de literatura que más te gustan? ¿Por qué?

- Estudio de la estructura de poesías; métrica, estrofas, etc.
y estudio de la poesía.

m. ¿Cuáles las que menos te gustan? ¿Por qué?

- Periodos (o escuelas) literarios
- Vida y obra de autores.

n. ¿Crees que al final del curso te sentirás preparado en contenido y metodología para Leer y comprender un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Leer e interpretar un texto literario?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Establecer una relación entre literatura y cultura (historia, costumbres, arte, etc.)?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Hacer la tesina de final de curso sobre un tema de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Impartir clases de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) (X) No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Aplicar la literatura a la enseñanza de Español como lengua extranjera?

Muy preparado(a) (X) Preparado(a) () No estoy seguro (a) () Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

Presentarte a oposiciones con temas de literatura?

Muy preparado(a) () Preparado(a) () No estoy seguro (a) (X) Poco preparado(a) () Nada preparado (a) ()

6. COMENTARIOS Y / O SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS DE LITERATURA EN LENGUA ESPAÑOLA:

→ La Universidad necesita acompañar el desarrollo de los profesores modernizándose y buscando mejores estructuras.

→ Atención a los profesores que van a dar clases de literatura. Hay que estar preparados para hacerlo.

Observación: Las preguntas 1, 2 y 3 son una adaptación libre de entrevistas elaboradas por Duncan Francis en su texto *Communicative language activities and literature teaching*, British Council. Modern English).

**2.3.2. Redacción 1 - Alumnos que
seguían la asignatura de Literatura
Española II (Narrativa) y participaron
del Minicurso sobre Don Quijote**

MARCOS BARBOSA

11 Trabalhar uma obra literária não é uma tarefa muito fácil. Quando se trabalha uma obra de complexidade de "Don Quixote" o trabalho se torna ainda mais difícil. Entretanto do maneira que foi conduzido pelo professor se mostra uma experiência interessante e os conhecimentos fornecidos por um grupo, enriquecem o conhecimento do outro.

A apresentação do trabalho em um "mini-curso", não apenas para os colegas de classe, se converteu numa espécie de aula de literatura que além de nos proporcionar o exercício de técnicas pedagógicas, nos proporcionou uma oportunidade de troca conhecimentos.

A minha crítica fica por conta do curto tempo que tivemos para ler e preparar a obra, o que resultou na análise de apenas alguns capítulos. O interessante seria que a turma toda pudesse ter lido a obra completa. A comparação com a versão adaptada para cinema, foi muito oportuna pois nos deu uma visão prática do que é "literatura comparada". "

A título de sugestão o mesmo trabalho poderia ser feito com outras obras e uma vez que já é a disciplina de literatura espanhola III, a mesma poderia ser melhor aproveitada se os ensaios de pudéssemos um semestre estudando "teatro" pudéssemos conhecer melhor os autores latino-americanos.

Felipe

" Foi uma experiência muito boa porque tive a oportunidade de perder medos e inseguranças.

Apesar do nervosismo na hora da apresentação, fiquei feliz pelo fato de ter desenvolvido, ou melhor, tentado desenvolver uma idéia.

Foi muito proveitosa porque pude apreciar melhor a grande obra de Cervantes. Digo isto porque a primeira leitura que fiz não vi grandes êxitos.

Porém, depois de inúmeras leituras pude desenvolver minha sensibilidade diante desta obra.

O conceito que tivemos sobre la obstinação de Quijote foi posta em prática. Até porque no início nós não acreditávamos muito na possibilidade de se desenvolver um bom trabalho.

Acredito que a questão do tempo tenha atrapalhado um pouco, mas posso dizer que gostei da maior parte das apresentações."

Agradeço pelo incentivo e relembrando aquele ditado: "A primeira vez a gente nunca esquece".

Somos "verdes" nesta área de ministrar minicursos, o que talvez tenha dificultado um pouco.

Gostei da experiência. Com certeza, se estivesse iniciando a graduação começaria a desenvolver trabalhos deste tipo.

Obrigada pela oportunidade de poder desenvolver o trabalho citado e talvez o que falta na Universidade seja professores que incentive e encoraje aos alunos em pesquisas. Seja das quais forem.

Clara

Como foi a experiência de preparar e ministrar o minicurso realizado na semana da Linguagem?

Eu achei bastante interessante essa experiência de analisar a obra de D. Quixote e estimular a leitura desse clássico da literatura Espanhola. Apesar do pouco tempo, para talvez aprofundar e melhorar essa análise. Como sempre, o maior vilão é o tempo e não deixou de ser em nosso trabalho.

Adorei a oportunidade que nos foi dada que de aprimorar os nossos conhecimentos em análise literária, como também a espanhola. É fundamental que os alunos sempre tenham esse espaço nos trabalhos acadêmicos. Para que aprendam e amadureçam a linguagem técnica de trabalhos científicos. Muito obrigado!

Apesar do nervosismo inicial, foi com certeza uma superação de limites. Na vida, sempre devemos superar nossos limites e ansiedades. Conhecer nossas dificuldades e superá-las e reconhecer as vitórias atingidas.

Como sugestão, sugiro maior tempo de preparação e a análise comparada com outros livros da literatura universal como também uma sessão de filme da obra D. Quixote e de outros livros.

Professora, adorei fazer esses cadernos e mergulhar no mundo mágico da literatura espanhola. E a simpatia e a simplicidade que você nos transmite, com seu jeito descontraído de ser. Espero fazer outros cadernos com você! Adorei conhecê-la melhor!

Beijos,

Klorine.

**3. MATERIAL DE LAS
ASIGNATURAS DE LA
“EXPERIENCIA PILOTO”**

3.1. CRONOGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

3.1.1. Literatura Española I

Poesía en lengua española



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
ASIGNATURA: LITERATURA ESPANHOLA I (POESÍA EN LENGUA ESPAÑOLA)
PROF^ª.: CLEUDENE ARAGÃO
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

MARZO TOTAL DE HORAS: 04

(M)	25	Clase de preparación: Presentación de los alumnos- detalles sobre la asignatura Clase de Teoría: acercamiento a lo que es poesía (reconocimiento de textos poéticos)
(J)	27	Clase de preparación: Detalles sobre la asignatura Clase de Teoría: Discusión de texto sobre importancia de la poesía

ABRIL TOTAL DE HORAS: 18

(M)	1	Clase de preparación: Descripción de la dinámica de trabajo Clase de Teoría: Discusión sobre los objetivos de la didáctica de la poesía
(J)	3	Clase de Teoría sobre la poesía
(M)	8	Clase de Teoría sobre la poesía
(J)	10	Clase de Teoría sobre la poesía
(M)	15	Clase de Teoría sobre la poesía
(J)	17	FESTIVO
(M)	22	Clase de preparación: Preparación de la participación de los alumnos en la fiesta del libro y de la rosa
(M)	23	FIESTA DEL LIBRO Y DE LA ROSA (Clase de Evaluación- Actividad en la fiesta)
(J)	24	Clase de Historia: Edad Media + Clase Normal
(M)	29	Clase Normal con textos de la Edad Media Clase de evaluación: sorteo de los poemas para los grupos

MAYO TOTAL DE HORAS: 16

(J)	1	FESTIVO
(M)	6	Clase de Historia: Siglos de Oro I-Renacimiento + Clase Normal
(J)	8	Clase Normal con textos de los Siglos de Oro I-Renacimiento
(M)	13	Clase de Historia: Siglos de Oro II - Barroco: + Clase Normal
(J)	15	Clase Normal con textos de los Siglos de Oro II - Barroco
(M)	20	Clase Normal con textos de los Siglos de Oro II - Barroco
(J)	22	Clase de Historia: Siglos XVIII / XIX: + Clase Normal
(M)	27	Clase Normal con textos de los Siglos XVIII / XIX
(J)	29	Clase de Historia: Siglo XX + Clase Normal

JUNIO TOTAL DE HORAS: 14

(M)	3	Clase Normal con textos del Siglo XX
(J)	5	Clase Normal con textos del Siglo XX
(M)	10	Clase de Historia: Nuestros días + Clase Normal
(J)	12	Clase Normal con textos de Nuestros días
(M)	17	Clase Normal con textos de Nuestros días
(J)	19	FESTIVO
(M)	24	Clase de preparación final de las presentaciones orales de poemas Clase de Evaluación: Entrega de unidad didáctica sobre el poema que será presentado
(J)	26	Clase de Evaluación: Presentación oral y pública de un poema (análisis y didáctica)

JULIO TOTAL DE HORAS: 10

(M)	1	Clase de Evaluación: Presentación oral y pública de un poema (análisis y didáctica)
(J)	3	Clase de Evaluación: Presentación oral y pública de un poema (análisis y didáctica)
(M)	8	Clase de Evaluación: Presentación oral y pública de un poema (análisis y didáctica)
(J)	10	Clase de Evaluación: Presentación oral y pública de un poema (análisis y didáctica)
(M)	15	Examen Final
(J)	17	Tiempo para evaluación del profesor
(M)	22	Tiempo para evaluación del profesor
(J)	24	FIN DEL PERÍODO LECTIVO
(M)	29	ENTREGA FINAL DE NOTAS POR EL PROFESOR A LA UNIVERSIDAD

3.1.2. Literatura Española II

Narrativa en lengua española



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
ASIGNATURA: LITERATURA ESPAÑOLA II (NARRATIVA EN LENGUA ESPAÑOLA)
PROF^ª.: CLEUDENE ARAGÃO
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

AGOSTO TOTAL DE HORAS: 08

(M)	20	Clase de preparación: Presentación de los alumnos y aspectos de la asignatura Clase de Teoría: ¿Cuál de los textos es narrativa?
(V)	22	Clase de Teoría: El arte de mentir - texto de Mario Vargas Llosa
(M)	27	Clase de Teoría: El arte de mentir - texto de Mario Vargas Llosa
(V)	29	Clase de preparación: Detalles sobre la asignatura y descripción de la dinámica de trabajo Clase de Teoría: ¿Por qué leer narraciones clásicas?

SEPTIEMBRE TOTAL DE HORAS: 16

(M)	3	Clase de Teoría: Discusión sobre el análisis de narrativas + Clase Normal
(V)	5	Clase de Teoría: Discusión sobre el análisis de narrativas + Clase Normal
(M)	10	Clase de Teoría: Discusión sobre el análisis de narrativas + Clase Normal Clase de evaluación: sorteo de capítulos del Quijote Original, del Adaptado y de las Novelas y fechas de las evaluaciones
(V)	12	Clase de Teoría: Discusión sobre el análisis de narrativas + Clase Normal
(S)	13	Película Don Quijote de La Mancha – por la mañana
(M)	17	Clase de Historia: Edad Media + Clase Normal
(V)	19	Clase Normal con textos de la Edad Media
(M)	24	Clase de Historia: Siglos de Oro I-Renacimiento + Clase Normal
(V)	26	Clase Normal con textos del Siglo de Oro I-Renacimiento

OCTUBRE TOTAL DE HORAS: 20

(M)	1	Clase de Historia: Siglos de Oro II – Barroco + Clase Normal
(V)	3	Clase Normal con textos del Siglo de Oro II – Barroco
(M)	8	Clase de Historia: Cervantes y el Quijote + Clase Normal
(V)	10	Clase Normal con textos de Cervantes y el Quijote
(M)	15	FESTIVO DÍA DEL PROFESOR
(V)	17	Clase de Historia: Siglos XVIII + Clase Normal
(M)	22	Clase de Historia: Siglos XIX + Clase Normal
(V)	24	Clase Normal con textos del Siglo XIX Clase de Preparación para el trabajo sobre el Quijote
(M)	29	Clase de Evaluación: 1º N.P.C. a) Entrega de análisis crítico de capítulo del Quijote Original y unidad didáctica sobre capítulo del Quijote Adaptado (8,0) b) Breve presentación oral del trabajo escrito sobre el Quijote por 10 alumnos (5 min.) (2,0)
(V)	31	Clase de Evaluación: 1º N.P.C. a) Entrega de análisis crítico de capítulo del Quijote Original y unidad didáctica sobre capítulo del Quijote Adaptado (8,0) b) Breve presentación oral del trabajo escrito sobre el Quijote por 10 alumnos (5 min.) (2,0)

NOVIEMBRE TOTAL DE HORAS: 16

(M)	5	Clase de Historia: Siglo XX – 98 + Clase Normal
(V)	7	Clase de Historia: Siglo XX – 20, 30,40 + Clase Normal
(M)	12	Clase de Historia: Siglo XX – 50, 60 + Clase Normal
(V)	14	Clase de Historia: Siglo XX – 70, Exilio Clase de preparación para el trabajo sobre las Novelas Contemporáneas
(M)	19	SEMANA UNIVERSITARIA (PRESENTACIÓN DE MINICURSO SOBRE EL QUIJOTE)
(V)	21	SEMANA UNIVERSITARIA (PRESENTACIÓN DE MINICURSO SOBRE EL QUIJOTE)
(M)	26	Clase Normal con textos de Nuestros días Clase de Evaluación - 2º N.P.C.: Presentación oral de breve noticia sobre un Autor Español Contemporáneo con estudio de Cuento o fragmento de Novela- 5 alumnos (15 min. cada)
(V)	28	Clase Normal con textos de Nuestros días Clase de Evaluación - 2º N.P.C.:Presentación oral de breve noticia sobre un Autor Español Contemporáneo con estudio de Cuento o fragmento de Novela- 5 alumnos (15 min. cada)

DICIEMBRE TOTAL DE HORAS: 06

(M)	3	Clase Normal con textos de Nuestros días Clase de Evaluación - 2° N.P.C.: Presentación oral de breve noticia sobre un Autor Hispanoamericano Contemporáneo con estudio de Cuento o fragmento de Novela- 5 alumnos (15 min. cada)
(V)	5	Clase Normal con textos de Nuestros días Clase de Evaluación - 2° N.P.C.: Presentación oral de breve noticia sobre un Autor Hispanoamericano Contemporáneo con estudio de Cuento o fragmento de Novela- 5 alumnos (15 min. cada)
(M)	10	Divulgación de resultados y N.E.F. (Examen Final)
(M)	16	FIN DEL PERÍODO LECTIVO
(L)	22	ENTREGA FINAL DE NOTAS POR EL PROFESOR A LA UNIVERSIDAD

**3.2. MATERIALES DEL MINICURSO
SOBRE DON QUIJOTE
EN LA SEMANA DEL LENGUAJE**

3.2.1. Programa del minicurso



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades - Letras
Mini-curso: Pelas Veredas de Cervantes: estudo e aplicação
didática dos capítulos da Obra Dom Quixote.
Ministrante: Profa. Dra. Cleudene Aragão e Alunos de Literatura
Espanhola 2 da Uece

Programa do Mini-curso

Dia 17 de Novembro	
	<ul style="list-style-type: none">★ Introdução;★ Definição e Classificação dos Personagens (Cap.1- 1ª Parte/ Alunos: Luiz e MALUINA);★ Tempo (Cap.2 - 1ª Parte/ Alunos: Rejane e Iracema).
Dia 18 de Novembro	
	<ul style="list-style-type: none">★ Contexto - Sociedade (Cap.3 - 1ª Parte / Aluno: Marcos);★ Espaço (Cap.4 - 1ª Parte / Alunos: Celso e Edilene);★ Ponto de Vista - Narrador (Cap.5 - 1ª Parte / Alunos: Quelane e Marcio Salomão).
Dia 20 de Novembro	
	<ul style="list-style-type: none">★ Relação Intertextual (Cap.6 - 1ª Parte / Alunos: Solange e Tatiana);★ Localização (Cap.7 - 1ª Parte / Alunos: Karine e Marcio Roberto);★ Tema e Argumento (Cap.8 - 1ª Parte / Alunos: Clara e Glauber).
Dia 21 de Novembro	
	<ul style="list-style-type: none">★ Linguagem (Cap.1 - 2ª Parte / Alunos: José Luis e Beatriz);★ Valores (Último Capítulo - 2ª Parte / Alunos: Socorro e Helena);★ Encerramento.

3.2.2. Planes de clase sobre Don Quijote y su versión adaptada para niños

OBJETIVOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS			RECURSOS	EVALUACION
		MOTIVACIÓN	ACTIVIDADES	TIEMPO		
<p>Al final de la clase el alumno deberá:</p> <p>1. Identificar rasgos de intertextualidad en el texto leído;</p> <p>2. Identificar fuentes de referencia a los rasgos de intertextualidad identificados en un texto;</p> <p>3. Planear la conversación en español sobre el texto leído;</p>	<p>1. "Perioste la locura de Don Quijote"</p> <p>2. "Análisis de Gaula" (resumen)</p>	<p>Presentación de escenas de la película "Don Quijote de la Mancha"</p>	<p>1. Presentación de escenas de la película "Don Quijote de la Mancha"</p> <p>2. Lectura del texto "Perioste la locura de Don Quijote" e identificación de los vocablos desconocidos;</p> <p>3. Introducción del concepto de intertextualidad;</p> <p>4. Solicitación a los alumnos que identifiquen rasgos de intertextualidad en el texto leído;</p> <p>5. Presentación y lectura del texto "Análisis de Gaula"</p> <p>6. Presentación del tema: "¿Es Sancho también loco; estúpido o astuto?" para discutirlo.</p> <p>7. Tarea de casa hacer investigación en el Internet o en enciclopedias a cerca de las novelas de caballería y otros caballeros andantes famosos</p>	<p>13 min</p> <p>5 min.</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>2 min</p>	<p>● Pizarra</p> <p>● Rotulador/Borrador</p> <p>● Retroproyector</p> <p>● Transparencias</p> <p>● Sonido</p> <p>● Cinta casete/DVD</p>	<p>● Será observada la comprensión auditiva, la producción oral, la capacidad lectora, y la participación de los alumnos.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA BASICA</p> <p>MIGUEL DE SERVANTES. Don Quijote de la mancha, 1ª Ed., Español: Editorial Buzgara, 1971</p>		<p>OBSERVACIONES COMPLEMENTARIAS</p>				

OBJETIVOS	CONTENIDO	ESTRATEGIAS				RECURSOS	EVALUACIÓN
		MOTIVACIÓN	ACTIVIDADES	TIEMPO	O		
<p>Al final de la clase el alumno deberá:</p> <p>1. Identificar, formar y emplear correctamente el pretérito perfecto simple;</p> <p>2. Distinguir el uso del pretérito perfecto simple del uso del pretérito perfecto compuesto.</p>	<p>1. "Persiste la locura de Don Quijote"</p>	<p>Presentación de las investigaciones hechas sobre novelas de caballería.</p>	<p>1. Presentación oral de las investigaciones hechas sobre caballería.</p> <p>2. Exposición del punto gramatical enfocado (pretérito perfecto simple)</p> <p>3. Lectura del texto "Persiste la locura de Don Quijote" y identificación de las formas de pretérito encontradas en el texto.</p>	<p>15 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>* Pizarra</p> <p>Rotulador/Borrador</p> <p>* Transparencias</p>	<p>* La producción oral, la capacidad lectora y la participación de los alumnos y los errores y aciertos en el ejercicio propuesto.</p>	
<p>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA</p> <p>MIGUEL DE SERVANTES. <i>Don Quijote de la mancha</i>, 1ª Ed., España: Editorial Buguera, 1971.</p>		<p>OBSERVACIONES COMPLEMENTARIAS</p>					
			<p>4. Proposición de ejercicios complementares.</p> <p>5. Corrección del ejercicio.</p>	<p>5 min.</p>			

Ejercicio

1. Completa los huecos con los verbos entre parentesis:

Menos mal que, al cabo de cierto tiempo, _____ () por allí un labrador y, al verle tendido en aquel lamentable estado, se le _____ () para auxiliarte.

Don Quijote _____ () lamentándose de su mala estrella, y le _____ () que era un bravo abencerraje cautivo de lo moros.

Al oír aquello, el labrador se _____ () la cabeza en señal de asombro. Y al levantar la visera y reconocerle, _____ () que _____ () el juicio, por lo que _____ () el montarlo en su jumento y trasladarlo a la aldea. De nuevo _____ () en su casa y viendo, los que con él _____ (), que estaba loco, le _____ () tranquilo.



3.2.3.Fotos del minicurso









**4. EXTRACTOS DEL NUEVO
PROYECTO PEDAGÓGICO
DEL CURSO DE LETRAS DE LA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO CEARÁ**

4.1. EXTRACTO 1

1. Presentación

2. Justificativa

- 2.1. Descripción de la génesis y desarrollo del curso
- 2.2. Caracterización del curso en la actualidad
- 2.3. Descripción del proceso de construcción del proyecto pedagógico

3. Misión y Objetivos

- 3.1. Misión del Curso de Letras de la UECE
- 3.2. Objetivos del Curso

4. Perfil Profesional

- 4.1. Perfil de los que ingresan
- 4.2. Perfil del profesional de Letras
- 4.3. Áreas o campos de actuación del profesional de Letras

5. Estructura Curricular

- 5.1. Objetivos
- 5.2. Directrices curriculares
- 5.3. Habilitación y modalidades
 - 5.3.1. Organigrama
 - 5.3.2. Descripción
- 5.4. Áreas curriculares
- 5.5. Matriz curricular
 - 5.5.2. Por habilitación
 - 5.5.2.1. Licenciatura o Diplomatura en Lengua Portuguesa
 - 5.5.2.2. Licenciatura en Lengua Clásica
 - 5.5.2.3. Licenciatura o Diplomatura en Lengua Extranjera

1. APRESENTAÇÃO

Eis um projeto, fruto de muitas utopias, construído a partir de possibilidades e anseios de fazer do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará uma referência acadêmica quanto à formação de profissionais, homens e mulheres, comprometidos com um dever social: a utilização de Línguas e de Literaturas para o bem comum.

Esta é a síntese do conteúdo deste Projeto Pedagógico. Juntando todos os itens que o compõem (objetivos, justificativa, ementas, matrizes curriculares, Núcleo de Línguas, propostas de avaliação, estrutura organizacional do curso, práticas pedagógicas etc.) à missão aqui apresentada, teremos, com certeza, o perfil de um curso que, por intermédio de seus professores e alunos, estará apto ao desafio de realizar a tarefa de levar Línguas e Literaturas ao *podium* de uma sociedade que se reconstrói dia a dia. Nosso objetivo principal é construir um curso em que haja uma maior participação do aluno em sua formação por meio de um currículo diferente do atual. Essa participação se dá com a elaboração de um currículo mais flexível, em que o aluno poderá optar por disciplinas e atividades mais adequadas à sua formação. Pretendemos também iniciar o aluno no campo da pesquisa acadêmica, criando assim uma maior ligação com a pós-graduação.

Pensamos o curso num momento presente para que, num futuro bem próximo, as conseqüências possam ser verificadas, analisadas e testadas, semestre a semestre. Reconhecemos que não é tarefa fácil. Porém aceitamos o desafio de tentá-la.

Discutimos este projeto durante três anos, de 2000 a 2003, amalgamando nosso desejo de oferecer um curso de qualidade, avaliado passo a passo. Diretrizes oficiais, outros projetos, dias incansáveis de discussão, preocupação com a possibilidade de mobilização de alunos e professores que se engajassem nesta construção, maratonas de reuniões foram ingredientes desta elaboração final. O importante era oferecer um curso à imagem e semelhança das nossas utopias.

Resta-nos aguardar, perseverantes e confiantes, ter valido a pena pensar em formar bacharéis e professores críticos e reflexivos, na dimensão que o novo projeto propõe. Eis um marco histórico, neste novo milênio, para o Curso de Letras.

2. JUSTIFICATIVA

2.1 Descrição da gênese e desenvolvimento do curso

O curso de **LETRAS** surgiu com a **FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DO CEARÁ em 22 de abril de 1947** (*decreto nº 22.974*), reconhecida em 17 de novembro de

1953 (*decreto nº 28.370*). Em 21 de janeiro de 1956, a **FACULDADE CATÓLICA** foi agregada à **UNIVERSIDADE DO CEARÁ**, como **FACULDADE DE FILOSOFIA DO CEARÁ**, tendo se tornado autarquia, por meio da lei nº 8.737, no dia 25 de janeiro de 1967, passando a gozar de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar. A partir de 1975, com a criação da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**, o curso de **LETRAS** passou a ser parte integrante do Centro de Humanidades. Ao longo de todos esses anos, o curso de **LETRAS** foi sofrendo mudanças de acordo com as necessidades exigidas pelo progresso tecnológico e o contexto sócio-político e educacional.¹¹⁶

Inicialmente, o curso de **LETRAS** funcionou com bacharelado e licenciatura em Línguas Neolatinas e Línguas Anglo-Germânicas. Em 1963, já integrada à **UNIVERSIDADE DO CEARÁ**, oferecia licenciaturas em “Português-Língua Estrangeira e Literaturas”, “Português-Latim e Literaturas” e “Português-Literatura Portuguesa”. Note-se que cada uma dessas licenciaturas já incorporava mais de uma habilitação, sendo sempre uma relativa a uma língua e outra à literatura dessa língua. Nos registros seguintes, em 1970, 1976, 1982 e 1991, nota-se o termo “licenciatura” incorporado a cada habilitação, fato que se mantém até os dias de hoje. Em 1970, o curso oferecia quatro habilitações: licenciatura em língua portuguesa, licenciatura em língua portuguesa e latina, licenciatura em língua portuguesa e língua estrangeira moderna e licenciatura em língua estrangeira moderna, e várias disciplinas optativas para as várias habilitações. Nos documentos a partir de 1976, já não existiam mais habilitações em língua latina e respectiva literatura. As disciplinas optativas desaparecem e passa-se a ter um sistema muito mais rígido, composto apenas de disciplinas obrigatórias com muitos pré-requisitos, configurando-se uma estrutura muito parecida com a atual, a saber: Português/Literatura; Português/Francês; Português/Inglês; Português/Espanhol.

Inserido em uma universidade que historicamente tem priorizado, no ensino da graduação, a formação de profissionais voltados para o magistério, o curso de **LETRAS** tem compartilhado dos mesmos anseios, cujos objetivos têm sido a formulação de novas propostas educacionais com vistas a solucionar as graves questões relativas à escola pública e privada, bem como o enfrentamento dos desafios decorrentes da necessidade de se interiorizar o desenvolvimento do Estado do Ceará e de formar profissionais competentes para atender às demandas do mercado de trabalho.

Assim como, em algum momento da nossa história, deixou-se de oferecer licenciatura em língua latina, provavelmente devido à queda do ensino do latim na escola, o currículo do

¹¹⁶ Infelizmente, não existe quase nenhum registro de como essas mudanças ocorreram, com exceção da última reforma curricular, em 1991. Os únicos documentos disponíveis fazem apenas referências às grades curriculares dos anos de 1947, 1963, 1970, 1982 e 1991.

curso de **LETRAS** já não pode mais se manter na mesma estrutura estabelecida há meio século, quando vivemos uma realidade completamente diferente tanto no meio acadêmico quanto nos vários outros setores da sociedade.

2.2 Caracterização do curso na atualidade

Podemos ver pela descrição acima que o curso de Letras da UECE atualmente oferece apenas o que chamamos de “licenciaturas duplas”, ou seja, aquelas formadas de Português com uma língua estrangeira ou Português com literaturas de língua portuguesa. São duplas porque possibilitam a atuação em duas áreas de desempenho profissional. Essas licenciaturas divergem um pouco daquelas encontradas no resto do país. De acordo com uma comissão formada pelo MEC por profissionais da área (Carlos Alberto Faraco, Francis Henrik Aubert, José Luiz Jobim de Salles Fonseca, Marisa Philbert Lajolo, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira e Tânia Mariza Kuchenbecker Rosing) e publicada no *site* do MEC (www.mec.gov.br) em 1996, uma “graduação em Letras deverá corresponder a uma formação que habilite o aluno em um dos seguintes componentes curriculares mínimos:

- a. Português,
- b. Português + uma língua estrangeira ou clássica,
- c. Uma língua estrangeira ou clássica,
- d. Duas línguas estrangeiras e/ou clássicas”.

O documento ainda acrescenta que “em qualquer hipótese, o Curso de Graduação em Letras buscará desenvolver um determinado perfil e promoverá a aquisição de determinadas habilidades, derivadas de um núcleo comum e complementadas pelas diversas opções que as realidades das diversas instituições, das respectivas regiões e das demandas de mercado sugerirem”.

Note-se que o documento referido não considera em nenhum momento a literatura como uma habilitação à parte, no entanto, isso não significa que alguém que tenha feito Letras não possa ensinar literatura. Na verdade, segundo o currículo atual, o graduando está apto a lecionar as línguas das respectivas habilitações e suas literaturas.

Atualmente o curso de Letras apresenta o seguinte formato:

NÚCLEO COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	DISCIPLINAS DE LICENCIATURA

1. Estilística	1. LE Instrumental I	1. Est. Básica da LE	1. Psicologia da Adolescência
2. Estrutura do Vocabulo	2. Introdução à Filosofia	2. Gram. Func. I da LE	2. Psicologia da Aprendizagem
3. Filologia Portuguesa I	3. Elementos de Morfossintaxe	3. Gram. Func. II da LE	3. Didática Geral I
4. Filologia Românica	4. LE Instrumental II	4. Sistematização da LE	4. Estrut.e Func. do Ens.de 1º e 2º Graus
5. Teorias do Conhecimento	5. Língua Latina IV	5. Produção Textual I da LE	5. Prática Ens.Ling.Port. (PELP) I / Prática Ens.Ling.Estr. (PELE) I
6. Fonologia do Português	6. Literatura Portuguesa III	6. História da Literatura – LE	6. PELP II / PELE II
7. Fundamentos Lingüísticos	7. Filologia Portuguesa II	7. Lingüística Aplicada I – LE	7. Teoria do Ensino da Língua e Literatura (Somente de LP)
8. Língua Latina I	8. Literatura Brasileira IV	8. Produção textual II – LE	
9. Língua Latina II	9. Sociolingüística	9. Literatura I – LE	
10. Língua Latina III	10. Literatura Cearense	10. Lingüística Aplicada II – LE	
11. Literatura Brasileira I	11. Psicolingüística	11. Literatura II – LE	
12. Literatura Brasileira II	12. Pesq. e Prod. em LP	12. Literatura III – LE	
13. Literatura Brasileira III	13. Literatura Infanto Juvenil	13. Pesq. e Prod. em Líng. ou Lit. Estrangeira	
14. Literatura Portuguesa I	14. Pesq. e Prod. em LP ou em Literatura		
15. Literatura Portuguesa II			
16. Metodologia do Trabalho Científico			
17. Teoria da Literatura I			
18. Produção Textual I			
19. Produção Textual II			
20. Semântica			
21. Sintaxe I			
22. Sintaxe II			
23. Teoria da Literatura II			

Figura 1: Currículo atual

O curso possui, então, 23 disciplinas (92 créditos) no núcleo comum, tendo 14 disciplinas, ou 56 créditos, cada uma na habilitação básica por língua (a disciplina Estrutura Básica da LE tem 8 créditos, por isso, na figura 1, a Língua Estrangeira apresenta uma disciplina a menos). Para se tornar licenciado em Letras, são exigidas mais 5 disciplinas (20 créditos) pedagógicas e um estágio supervisionado (12 créditos).

Os problemas com o currículo atual são vários. Uma leitura rápida da figura 1 traz os seguintes resultados:

1. Enquanto o núcleo comum e a língua portuguesa privilegiam a descrição da língua, as línguas estrangeiras privilegiam o uso da língua, com disciplinas que não se propõem a estudar os sistemas das várias línguas em si, mas a ensinar as quatro habilidades (ler, falar, entender e escrever) na língua estrangeira; o que, na prática, é feito de forma bastante básica.

2. A estrutura do curso denota claramente uma fase ainda de transição entre o ensino clássico de língua e a visão lingüística atual, em que algumas disciplinas ditas “lingüísticas” foram incorporadas de forma tímida ao currículo, sem critérios claros. Por exemplo, a Semântica e a Sintaxe encontram-se no Núcleo Comum (NC), mas a

Sociolingüística e a Psicolingüística fazem parte apenas do currículo da Língua Portuguesa (LP). Apesar disto, elas são as únicas disciplinas optativas de todo o curso de Letras. Ao contrário do que se possa imaginar, tais disciplinas, no entanto, não se direcionam-se apenas ao estudo da língua portuguesa. E assim, de modo geral, várias outras disciplinas também são tratadas como peculiares a cada língua: “Estrutura do Vocabulo” (NC), “Produção Textual I e II” (NC), “Literatura Infante-Juvenil” (LP), “Lingüística Aplicada” (LE). No mesmo sentido, não se justifica uma disciplina “Fonologia do Português” no núcleo comum, principalmente quando não se oferece uma “Fonologia Geral”. Além do mais, pode-se perguntar em que critérios baseia-se a decisão de que a habilitação em LP necessita da Sociolingüística ou Psicolingüística e da Introdução à Filosofia e, por seu turno, a habilitação em LE não necessita dessas disciplinas.

Os 180 créditos exigidos para o término da graduação em Letras são quase todos obrigatórios. A Língua Estrangeira apresenta 10 créditos a mais, por causa do estágio supervisionado em LE. Além disso, o aluno de língua estrangeira também não pode optar por uma única habilitação, já que o curso oferece somente a “licenciatura dupla”. A modalidade “Literatura”, apesar de constar como habilitação, não exige estágio docente. Daí a razão da diferença no número de créditos das duas licenciaturas.

A organização do currículo não segue uma lógica, pois os alunos que fazem a habilitação Português/Língua Estrangeira não cursam as disciplinas relativas à Língua Portuguesa, o que deixa uma lacuna na sua formação como professores de Língua Materna. Esta divisão é incoerente porque de acordo com o documento supracitado, um curso de graduação em Letras deveria ter um núcleo comum de disciplinas a serem cursadas por todas as habilitações, um núcleo de disciplinas que atenderiam à habilitação básica por língua (ou no caso da UECE, a Literatura) e as disciplinas voltadas para a licenciatura ou bacharelado. Em outras palavras, um aluno de Português/Língua Estrangeira deveria cursar as mesmas disciplinas dos de Língua Portuguesa e não 13 disciplinas diferentes de acordo com o quadro mostrado na figura 1.

A título de ilustração mostraremos abaixo como ficaria a grade curricular atual se fossem levados em conta os parâmetros sugeridos pela Comissão do Curso de Letras nomeada pelo MEC. Nesta simulação compõe-se o núcleo comum de disciplinas apontadas pela comissão como importantes para a formação de um profissional na área de Letras: Língua Portuguesa, Literaturas Brasileira e Portuguesa, Lingüística e Teorias da Literatura. Também foi levada em conta a atual estruturação do currículo do Curso de Letras da UECE para a montagem da simulação:

NÚCLEO COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	LITERATURA	LÍNGUA INGLESA
1. Teorias do Conhecimento 2. Fundamentos Lingüísticos 3. Língua Latina I 4. Sociolingüística 5. Psicolingüística 6. Metodologia do Trabalho Científico 7. Teoria da Literatura I 8. Produção Textual I 9. Semântica 10. Teoria da Literatura II	1. LE Instrumental I 2. Elementos de Morfossintaxe 3. LE Instrumental II 4. Língua Latina II 5. Filologia Portuguesa II 6. Estrutura do Vocabulo 7. Filologia Portuguesa I 8. Filologia Românica 9. Fonologia do Português 10. Língua Latina III 11. Língua Latina IV 12. Produção Textual II 13. Sintaxe I 14. Sintaxe II 15. Estilística	1. Literatura Brasileira I 2. Literatura Brasileira II 3. Literatura Brasileira III 4. Literatura Brasileira IV 5. Literatura Portuguesa I 6. Literatura Portuguesa II 7. Literatura Portuguesa III 8. Literatura Cearense 9. Literatura Infante Juvenil I 10. Introdução à Filosofia	1. Est. Básica da LE 2. Gram. Func. I da LE 3. Gram. Func. II da LE 4. Sistematização da LE 5. Produção Textual I da LE 6. História da Literatura - LE 7. Lingüística Aplicada I - LE 8. Produção textual II - LE 9. Literatura I - LE 1. Lingüística Aplicada II - LE 10. Literatura II - LE 11. Literatura III - LE

Figura 2: Simulação – Currículo atual segundo as diretrizes da comissão do MEC

A essas disciplinas se somariam as de Licenciatura, acrescidas da Prática de Ensino de Literatura.

Pelo exposto, pode-se perceber que o Curso de Letras enfrenta muitos problemas atualmente. Enumeramos alguns a seguir:

1 Não existe uma estruturação definida. As duas habilitações são duplas com quase o mesmo número de créditos (180 e 190). A habilitação Português-Literatura é tratada como licenciatura simples, sem um estágio supervisionado no ensino de Literatura.

2. Devido a essa indefinição, alunos da habilitação Português-Língua Estrangeira não cursam as disciplinas específicas de Língua Portuguesa (o que os habilitaria a serem professores da Língua), mas fazem 5 disciplinas de Literaturas de Língua Portuguesa (3 de Literatura Brasileira e 2 de Literatura Portuguesa), deixando de lado disciplinas fundamentais para a sua formação como Psicolingüística e Sociolingüística.

3. Também existe indefinição sobre o que seria o núcleo básico de disciplinas do curso, ou seja, quais as disciplinas indispensáveis à formação de um profissional da área de Letras. Pelo elenco de disciplinas do currículo atual, é impossível responder a essa pergunta.

4. O curso não oferece ao aluno opções para decidir os rumos de sua formação acadêmica, tais como a escolha da habilitação e a matrícula em disciplinas optativas.

5. A indefinição da estrutura provoca também uma falta de entrelaçamento entre as disciplinas. Como não existe um fio condutor que una os conteúdos, as disciplinas são como que independentes umas das outras. As mesmas observações podem ser estendidas às ementas.

6. O currículo atual não contempla as outras áreas em que o profissional de Letras pode atuar, limitando a atuação ao magistério.

Essa situação é o resultado de muitas reformas curriculares que contemplaram apenas revisões das grades curriculares, conforme comprovam os documentos produzidos nessas reformas. Nunca houve uma reflexão profunda sobre a missão do curso de Letras da UECE. É para mudar essa situação que o projeto pedagógico foi construído.

2.3 Descrição do processo de construção do projeto pedagógico

Foi a partir do cenário acima descrito que as discussões relativas ao Projeto Pedagógico começaram. A comissão, formada por professores, coordenadores da graduação e da pós-graduação e estudantes, tinha em mente algumas questões:

- Que tipo de profissional o currículo atual está formando?
- Esse profissional está atendendo às necessidades do mercado atual?
- O currículo está formando indivíduos críticos e reflexivos?
- Será que o profissional de Letras deve atuar apenas no magistério?
- Em que outras áreas poderia atuar?
- As disciplinas atendem aos objetivos do curso?
- Como conferir aos alunos uma participação maior em sua formação?

Com essa problemática em mente, iniciamos a construção do projeto pedagógico. O processo se deu em vários momentos. O primeiro aconteceu em maio de 2000, quando uma comissão composta pelo Coordenador do Curso de Letras, pela Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada e alguns professores da capital e do interior se reuniram e elaboraram uma proposta de projeto pedagógico. O segundo momento

ocorreu ao longo do ano de 2001 e do primeiro semestre de 2002. Foram realizadas reuniões com o colegiado do Curso de Letras para discutir a proposta da comissão. O terceiro momento se deu quando o projeto foi dado como concluído pela comunidade acadêmica do Curso de Letras (setembro de 2002). O projeto foi submetido a um parecerista da área de Educação, Prof. Dr. Francisco A. Loyola, da Universidade Federal do Ceará.

O parecerista encontrou várias incoerências no projeto, tais como:

1. A existência da licenciatura dupla: o documento propõe este tipo de licenciatura, que não é reconhecida pela legislação e não o define.
2. A introdução do bacharelado: o documento propõe a inclusão do bacharelado, mas não especifica o tipo de bacharelado pretendido (Acadêmico ou Profissionalizante).
3. A flexibilização curricular: o documento propõe uma flexibilização, mas o currículo tem como proposta central uma grade curricular centrada no conteúdo das disciplinas, não havendo nenhuma diferença entre o currículo proposto e o que é utilizado atualmente no Curso.
4. O processo de avaliação: o documento propõe uma avaliação, mas não explicita sua periodicidade.
5. A prática de ensino: o documento não define a diferença entre Prática de Ensino, Estágio de Docência e Estágio Supervisionado. Também “não existe ênfase na idéia do educador/pesquisador para atuar na escola e nos espaços educacionais do Curso de Letras”. O parecerista acrescenta que se verificaria “uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, mas a ênfase permanece nos saberes específicos. O conhecimento pedagógico não é o princípio embasador”.

Para as questões citadas, o parecerista faz algumas sugestões:

1. Ao invés da Licenciatura Dupla (centrada em duas habilitações profissionais diferentes), “talvez seja conveniente utilizar as habilitações com ênfase em uma das áreas de desempenho profissional”.

2. O projeto reformulado deveria optar pelo Bacharelado Acadêmico e a Licenciatura. Além disso, deveria promover uma ação articulada entre Bacharelado e Licenciatura, “privilegiando tanto a interdisciplinaridade quanto a transdisciplinaridade”. Em outras palavras, o projeto deveria explicitar “a tese e a implementação prática de uma concepção de licenciatura em interface com o bacharelado a partir da própria natureza dos conhecimentos específicos envolvidos na formação do profissional de Letras”.

3. Recomenda-se a substituição da grade pela matriz curricular, entendida como o “desdobramento das diretrizes curriculares em disciplinas e atividades, com cargas horárias e com créditos correspondentes, seriação e pré-requisito”. A opção pela grade não está de acordo com as diretrizes “difundidas pelos documentos oficiais”. Segundo Loyola, “o novo paradigma inspira-se no modelo profissional centrado na formação prática através da aquisição de competências e habilidades. As disciplinas perdem sentido em si mesmas e passam a ser consideradas a serviço da construção dessas competências”.

4. Caberia explicitar, no projeto, a dinâmica do acompanhamento avaliativo e sua periodicidade. Seria importante, também, garantir, como princípio, a abertura para possíveis reajustes e futuras reformulações do curso. Esse compromisso já aparece no texto avaliado. Devem ser considerados, segundo o parecer: a) o contexto do curso – campo de trabalho, perfil do ingressante; b) finalidade do curso – alcance dos objetivos e das estratégias, evolução das áreas do conhecimento pertinentes ao curso; c) resultado do projeto do curso – índice de evasão e reprovação e, se possível, desempenho dos egressos.

5. Além disso, seria conveniente iniciar o estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso e desenvolver as atividades pedagógicas “envolvendo a participação dos professores do curso e das escolas envolvidas no estágio, conforme o Parecer CNE/CP 27/2001 que altera o item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001”.

As sugestões foram acatadas por uma comissão formada pela Coordenadora do Curso de Letras e alguns professores que as utilizaram para a redação deste documento.

3. MISSÃO E OBJETIVOS

3.1 Missão do Curso de Letras da UECE

Por apresentar como tarefa a formação de educadores, o curso propõe-se a preparar o lingüista, o profissional de literatura, o professor de língua materna, clássica ou estrangeira para atuar no ensino médio e superior. O curso visa formar um profissional competente e crítico, capacitado para contribuir, com a melhor qualidade da educação brasileira, no resgate de uma maior humanização da sociedade contemporânea.

Para o bacharel, o curso propõe que o aluno tenha consciência de que seu trabalho deve se inserir na construção de um mundo mais solidário e, portanto, menos individualista. Esta postura permitirá que se propague este sentimento coletivo do dever de ser um redator, um escritor, um crítico literário, um intérprete ou tradutor, enfim, um construtor da linguagem, um cidadão comprometido com o fazer social.

3.2 Objetivos do curso

O Curso de Letras da UECE visa à formação de profissionais, homens e mulheres, comprometidos com um dever social: a utilização de línguas e de literaturas para o bem comum. O graduando deve ser um usuário crítico e reflexivo dos recursos da língua e da literatura nas suas manifestações oral e escrita, bem como ser capaz de levar essa conscientização crítica a outros usuários.

4. PERFIL PROFISSIOGRÁFICO

4.1 Perfil dos ingressantes

O estudo na área de Letras não implica, necessariamente, numa decisão clara para uma determinada profissão. Pelo contrário, muitos estudantes escolhem este curso na esperança de que ele ofereça uma boa oportunidade de realizar seu desejo de uma **educação geral**. Acredita-se, também, que esta opção abrirá caminho para o desenvolvimento do senso estético e para a realização de vocações artísticas. Além disso, é evidente que o curso parece familiar a muitos estudantes por causa das aulas de português no ensino médio. Enfim, sabe-se que o ingresso na universidade é meramente classificatório, ou seja, desconsidera a afinidade entre as aptidões do candidato, seus interesses pessoais e o curso de destinação. Logo, não se deve negar que muitos

estudantes escolhem Letras com objetivos pouco práticos, por paixão pela literatura ou pelas línguas, por indecisão em questões de vocação ou por não serem atendidos no curso de sua preferência.

Tudo isso não invalida o fato de que o desejo de adquirir uma educação mais geral (e menos direcionada imediatamente para uma profissão especial) é vantajoso à ocupação com as ciências da literatura e da linguagem. Todavia, a consciência de problemas gerais e o interesse vivo para assuntos históricos, políticos e sócio-culturais não devem enganar o estudante acerca de uma necessidade incontestável: um bom êxito do estudo das ciências da linguagem e literatura e o sucesso em qualquer das atividades profissionais relacionadas às diferentes habilitações do curso de Letras exige uma **competência lingüística e comunicativa superior**, pois as atividades principais dos estudantes de Letras – além da leitura contínua – são a redação de textos próprios e o trabalho com textos alheios. As línguas escrita e oral são, simultaneamente, o material e o instrumento de um trabalho cotidiano que requer, além da correção gramatical, segurança estilística e discernimento estético. Nesse ponto de vista, um sólido conhecimento técnico-científico, i.e., a familiaridade com as teorias fundamentais, os objetos de estudo e a metodologia científica, são apenas uma condição mínima. Logo, o estudante que não tem afinidade com a leitura ou como o estudo de uma língua ou que teve, ainda, no ensino médio, dificuldades com suas habilidades de expressão lingüística, encontrará muitos problemas no decorrer do curso de Letras.

4.2 Perfil do profissional Letras

A graduação em Letras visa desenvolver, no aluno, as seguintes características:

1. capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento de línguas específicas, em particular a língua portuguesa utilizada no Brasil;
2. capacidade de relacionar questões de uso da língua a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a linguagem e suas manifestações na sociedade;
3. domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas às línguas estudadas, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária;

4. capacidade de (re)conhecimento das diferentes variedades de língua existentes, por meio de suas diversas manifestações discursivas;
5. domínio de conceitos que possibilitam um quadro explicativo da linguagem enquanto fenômeno cognitivo, socio-histórico e cultural;
6. domínio e aplicação de conceitos que permitem assumir o papel de formador de usuários críticos da linguagem, de intérpretes e de produtores de textos em diferentes gêneros e registros lingüísticos;
7. atitude investigativa que favoreça construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias.

4.3 Áreas ou campos de atuação do profissional de Letras

Os graduados do curso de Letras desenvolvem suas **atividades profissionais** na área da tradução, da editoração, da documentação científica e da biblioteconomia, do turismo, da publicidade, da dramaturgia ou da imprensa, i. e., do jornalismo e da redação, e, além disso, em todas as profissões que exigem a competência de escrever e amplos conhecimentos lingüísticos e culturais (por ex: pesquisador, crítico literário, intérprete, secretário bilíngüe, revisor de textos). A maioria dos graduados em Letras dedica-se ao magistério da língua materna, de línguas estrangeiras e de sua(s) respectiva(s) literatura(s), mas eles penetram cada vez mais em territórios da economia que foram ocupados tradicionalmente pelos graduados em Direito ou Administração, nomeadamente no serviço público, na organização administrativa de bancos e seguradoras, em algumas áreas executivas de empresas industriais (por ex.: relações públicas, publicidade, recursos humanos, aperfeiçoamento dos efetivos e assessoria cultural), na assistência à clientela de empresas comerciais, na consultaria e na prestação de serviços, na assessoria empresarial, no chamado “mercado novo”, no empresariado livre, no rádio e nas telecomunicações. O curso fornece também as condições para o prosseguimento dos estudos em programas de pós-graduação.

5. ESTRUTURA CURRICULAR

5.1. Objetivos

A visão geral das diferentes áreas de conhecimento mostra que o curso de Letras pretende cultivar a convivência científica com as diferentes línguas e literaturas e suas condições históricas, sociais e culturais. Seu **objetivo geral**, então, é desenvolver, no estudante, as qualificações especiais, qualificações-chave e qualificações adicionais necessárias na sua futura ocupação profissional. Sendo assim, o curso inclui elementos teóricos e práticos dos quatro ramos principais do saber: Literatura, Ciências da Linguagem, Línguas Clássicas e Pedagogia.

Na área das **qualificações especiais** (foco teórico) é possível adquirir as seguintes qualificações e habilidades:

- conhecimento das diferentes línguas e literaturas nas suas manifestações orais e escrita, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber;
- atitude investigativa e capacidade de formular e trabalhar problemas científicos;
- reconhecimento, crítica e aplicação de teorias e métodos das diferentes áreas do conhecimento lingüístico e literário e das abordagens de formação profissional;
- análise e interpretação de obras literárias baseadas no domínio ativo de um repertório representativo de literatura, inclusive reconhecimento das relações de intertextualidade e das condições sob os quais a expressão lingüística se torna literatura;
- análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas lingüísticos e de manifestações diversas da linguagem, baseada no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades lingüísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem;
- classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos lingüísticos e literários, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e de suas relações com outros tipos de discurso;
- domínio dos termos técnicos com os quais se pode discutir e transmitir – na função de multiplicador - o conhecimento da(s) línguas e literatura(s);
- atuação em contextos interculturais;
- crítica lingüística, literária e de mídias;
- convivência crítica, responsável e competente com a literatura secundária e os resultados de pesquisa;

- estabelecimento de relações com as disciplinas afins e suas respectivas perspectivas de investigação científica (interdisciplinaridade).

Na área das **qualificações-chave do profissional de Letras**, é possível aprender os seguintes saberes e habilidades que facilitam, especialmente, a organização, expressão e comunicação do pensamento em situações formais e em língua culta:

- competência de ler e escrever;
- competência de ouvir e falar;
- competência literário-cultural.

Além disso, incumbe ao curso de Letras fomentar as seguintes **qualificações-chave de caráter geral**:

- discernimento e capacidade crítica;
- trabalho autônomo e habilidade de cooperação;
- reconhecimento, manuseio e solução de problemas;
- capacidade de trabalhar em equipe;
- habilidade de orientar seu trabalho em um projeto;
- raciocínio norteado por conceitos e ações;
- consciência crítica da inserção na sociedade e das relações com o outro.

Finalmente, as **qualificações adicionais** serão adquiridas como resultado de participação nas seguintes situações de aprendizado:

- ensino de português para estrangeiros;
- monitoria em disciplinas diversas;
- estágio universitário ou escolar;
- estágio universitário em editora, jornal, escritório de tradução, agência de publicidade;
- ensino de língua e literatura para pessoas portadoras de necessidades especiais (cegos e surdos, por exemplo).

Diretrizes curriculares

Após a promulgação da nova **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** – Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - uma série de decretos, pareceres, diretrizes e parâmetros implantou uma nova política global para a educação brasileira, que tem como

finalidade de natureza tríplice, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho (art. 2, LDB). Ainda que produzidos, às vezes, à margem dos debates democráticos (cf. VALLE, 2000¹¹⁷) esses instrumentos governamentais¹¹⁸ contemplam as diferentes dimensões do ensino e, ao estabelecer normas operativas e valores sociais comuns a todos os estabelecimentos de ensino, inauguram uma nova rota para a realização desses princípios na prática escolar.

Em sintonia com a legislação vigente, apesar do desconforto que toda mudança profunda traz¹¹⁹, **a reestruturação técnico-pedagógica** do curso de Letras da UECE põe-se a responder aos questionamentos e demandas da sociedade cearense, em geral, e a traduzir as expectativas e necessidades da comunidade acadêmica, em particular. É preciso demonstrar uma concepção crítica e reflexiva da realidade sócio-político-cultural em que a universidade está inserida. Por conseguinte, esta proposta pedagógica – sendo um instrumento da ação política e da organização do fazer universitário - se ocupa com uma educação holística e humanizada que desenvolve as competências política, social, ética e humanista e prioriza o exercício crítico-reflexivo da cidadania. Além do mais, introduzir mudanças paradigmáticas no contexto universitário significa, antes de tudo, estabelecer um novo regime acadêmico que propicie ao estudante um aprimoramento formativo, tornando-o capaz de vencer os constantes desafios impostos pela dinâmica do mercado de trabalho.

Construindo um leque de alternativas na formação dos estudantes, a proposta presente rompe com o antigo modelo disciplinarista, com a fragmentação do conhecimento e o

¹¹⁷ VALLE, Bertha de Borja Reis do. (2000). Formação de professores no Brasil: Perspectivas para os próximos anos. In: SOUZA, Donaldo Bello de & FERREIRA, Rodolfo. (orgs.). (2000). **Bacharel ou Professor?** O Processo de Reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet.

¹¹⁸ A importância estratégica que a formação de professores tem para a consolidação da reforma da educação básica mostra-se, principalmente, no decreto nº 3.276/99 e – desde maio 2000 - nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” e na “Proposta de Estruturação Curricular dos Cursos Normais Superiores”.

¹¹⁹ O Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD, 1999, p. 5) põe-se alerta: “Muitas vezes as discussões se prolongam de forma desnecessária pela falta de homogeneidade na conceituação dos termos utilizados, dificultando e desmotivando a participação dos docentes [...]. Além disso, muitos docentes encaram a perspectiva de mudança como uma ameaça, seja pelo desconhecimento de seus efeitos, seja pela forma como se deu a sua formação e a forma como é desenvolvido seu trabalho.” Almeida (1998, p.12) também chama atenção para o do fantasma do medo: “Deve-se estar preparado para que as previsíveis intervenções, tanto dos interesses corporativos dos ditos órgãos de classe e de segmentos do corpo docente, quanto daqueles que, na ânsia do poder normatizador, se voltam sempre para as ultrapassadas resoluções do extinto CFE, não comprometem o resultado final, adiando uma vez mais a necessária revitalização dos processos de elaboração curricular.” ALMEIDA, A. (1998). Diretrizes curriculares: delineando novos paradigmas. **Revista de Ensino de Engenharia** (ABENG), 2s/1998.

falso dilema entre teoria e prática. Para isso, ela apóia-se nas recomendações¹²⁰ para o ensino superior como foram assumidas e formuladas pelas múltiplas instâncias representativas dos educadores da nação¹²¹. Atento ao momento de intensas transformações por que passa a instituição da universidade, o ensino do curso de Letras será ministrado com base nos seguintes **princípios norteadores**:

- formação continuada;
- flexibilidade horizontal e vertical do regime curricular;
- concepção do currículo composto de núcleos;
- busca de uma sólida formação teórica;
- centralidade das competências e das habilidades;
- importância da interdisciplinaridade;
- eliminação do fosso entre o saber teórico e o fazer prático;
- indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão;
- a criação de condições para o trabalho coletivo;
- o aperfeiçoamento da orientação estudantil;
- a avaliação contínua da qualidade do ensino.

De modo geral, entende-se a graduação como a etapa inicial do **processo contínuo de educação permanente** que é inerente ao mundo do trabalho. Logo, o novo currículo aponta na direção de formar cidadãos diplomados nas diferentes áreas de conhecimento que consideram a ciência como um modo específico de inserção na realidade. O curso de Letras tem na Extensão (Núcleo de Línguas), na Especialização (Língua e Literatura Maternas, Clássicas ou Estrangeiras), no Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada e na pesquisa um ambiente em que as qualificações acadêmicas e profissionais podem ser aperfeiçoadas de forma consistente e original.

¹²⁰ Por ex.: “[A universidade brasileira] começa a perceber que, no que concerne à graduação, a liberdade acadêmica e a autonomia se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas pré-determinadas. Essas soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas.” (Plano Nacional de Graduação do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (PNG-FORGRAD, *apud* <http://www.prograd.ufba.br/curitibatextofinal.htm>).

¹²¹ Cf., por exemplo, os posicionamentos e as propostas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), do Fórum Nacional dos Diretores de faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORODIR), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outros. A análise dos textos representativos dessas instituições permite inferir que suas propostas foram desenvolvidas com base em debates democráticos, na maioria das vezes, freqüentes e sistemáticos, com ampla participação do conjunto da comunidade acadêmica.

Ponderando o estado atual do conhecimento científico na área da pedagogia, o curso de Letras promove um modelo operativo que torna a organização do ensino mais flexível. A saber, o antigo regime seriado, a matrícula em blocos de disciplinas sob a forma de regime semestral fechado, tudo isto se fez elemento impeditivo para que um número crescente de pessoas pudesse acessar a instituição universitária e adquirir, sem grandes interrupções, a habilitação desejada. Portanto, era necessário substituir a idéia da grade curricular pela idéia do **currículo ativo** que deixa o número, a seqüência e a seleção das atividades curriculares a critério do estudante, contanto que ele observe os limites impostos pelas prescrições legais e as normas específicas para as diferentes habilitações.

Tal objetivo concretiza-se, sobretudo, pela aplicação de duas estratégias: nomeadamente, a **flexibilização horizontal** que diz respeito à diversidade de atividades acadêmicas que possam ser contabilizadas no histórico escolar do estudante; e a **flexibilização vertical** que se refere à possibilidade de variar, mais ou menos livremente, o percurso curricular ao longo dos semestres. Como princípios norteadores, a primeira medida aumenta o universo dos campos de ações e garante que o estudante poderá participar nas mais diversas atividades científicas, culturais e profissionalizantes; a segunda, por sua vez, assegura que ele poderá optar por uma trajetória individual de estudo que não dependerá do período letivo ou do sequenciamento do curso. É de se esperar que o esforço de aumentar a flexibilidade horizontal e vertical corroborará o acesso igualitário aos avanços científicos e contribuirá na democratização do ensino superior.

A flexibilização do estudo está ligada intimamente à noção do currículo centrado em **núcleos** que focalizem os temas centrais e as competências mais importantes. Partindo do perfil dos sujeitos a serem formados, a formação de núcleos combina uma sólida educação teórica com o desenvolvimento de habilidades práticas e permite, simultaneamente, que o estudante adapte seu curso aos seus interesses, talentos e compromissos a fim de desenvolver um perfil individual de formação. Especialmente, a redução da carga horária dedicada a disciplinas obrigatórias permite processos de aprendizagem segundo caminhos próprios e diferenciados. Ao mesmo propósito, serve o afrouxamento notável do controle sobre a sucessão de disciplinas. Ora, uma análise atenta dos pré-requisitos mostra que

a maioria deles se assentava numa concepção positivista de conhecimento em que o novo conhecimento se alicerçava sobre conhecimentos prévios fixos e imutáveis. Com a compreensão de que o conhecimento se constrói em diferentes direções e segundo

caminhos e organizações diferenciadas, a maioria dos pré-requisitos inicialmente propostos foi eliminada (COSTA, 2000, p.130)¹²².

Tudo isso significa que o estudante de Letras, ao adquirir saberes específicos e qualificações mais diversas, poderá seguir simultaneamente sua própria vocação e orientar-se melhor na demanda do mercado de trabalho. Desse modo, não se formará mais uma massa de profissionais de Letras, mas graduados nas áreas das ciências de linguagem e literatura que dispõem de **habilidades bastante diferentes**. Por exemplo, um aluno que optou pelo bacharelado (acadêmico) e que escolheu, na área de concentração, as ciências da linguagem como foco principal do seu estudo, poderá dedicar-se, nas áreas conexas, aos conteúdos complementares da literatura, da didática ou da filologia clássica, que integrarão a sua formação acadêmica e profissional. Ao mesmo tempo, será possível que ele faça uma opção, por quaisquer áreas de conhecimento ou campos de atuação que despertem o seu interesse (por ex., atividades curriculares dos cursos de História, Sociologia ou Administração).

Também é importante incrementar uma nova postura educacional e reorientar o uso dos **métodos pedagógicos**, uma vez que eles não existem para “aprisionar” os conhecimentos, mas para realçar os processos de articulações do que se está aprendendo. As aulas expositivas teóricas limitam claramente a participação dos estudantes:

Nesses casos, as aulas constituem processo no qual o professor estuda e, na melhor das hipóteses, recria e reinterpreta o conhecimento para, então, repassá-lo ao aluno. Esse processo é seguramente uma alternativa válida e legítima de ensino. Constitui, no entanto, o método dominante em alguns cursos, transformando o aluno em elemento passivo da aprendizagem. O aluno não é estimulado a exercer sua capacidade de compreensão, estruturação dos problemas, nem a buscar, sozinho, soluções. O exercício da reinterpretação e do olhar crítico chega a ser inibido (UFMG, 1998:4)¹²³.

Num ensino centrado no aluno, no desenvolvimento da sua capacidade de contextualizar problemas e buscar soluções originais, cabe ao professor “orientar, coordenar, estimular e promover condições para que o aprendizado se faça de maneira estimulante para o aluno” (*id. ibid.*). Esse dever inclui o desenvolvimento de uma nova prática pedagógica

¹²² COSTA, Marly de Abreu. (2000). Programa UERJ de Formação de Professores para o Ensino Básico: Os Cursos de Licenciatura em Questão. In: SOUZA, Donaldo Bello de & FERREIRA, Rodolfo. (orgs.). (2000). **Bacharel ou Professor?** O Processo de Restruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio do Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet.

¹²³ UFMG. (1998). Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Flexibilização curricular na UFMG**. Pré-proposta da Câmara de Graduação. Disponível em Worl Wide Web [citado 20 de outubro de 2002]: <http://www.ufmg.br/prograd/flex/>

que valorize, também, os conhecimentos que o aluno construiu e constrói em práticas sociais fora da sala de aula.

Com efeito, o questionamento das tradicionais barreiras disciplinares e a formulação de conteúdos transversalizados transforma os componentes curriculares em articuladores da relação entre **teoria e prática** e entre **ensino e pesquisa**. Desse modo, as disciplinas perderão sentido em si mesmas e serão consideradas a serviço da construção das competências e habilidades que distinguem o hábito de pesquisador e que proporcionam o desempenho profissional e o exercício consciente da cidadania.

Na busca do aperfeiçoamento da formação científica, técnica e cultural, é preciso assumir o desafio de vincular **teoria e prática** nas diferentes disciplinas, tomando a prática como elemento norteador das atividades. Nessa perspectiva, convém também incluir os estudantes na conceituação das disciplinas e dos projetos de pesquisa, pois uma **participação imediata** permitirá que os aprendizes reconheçam as dificuldades reais e desenvolvam a sua criatividade. Sendo assim, os professores oferecerão seminários especiais sobre suas atividades atuais de pesquisa a fim de que os estudantes tenham um contato maior com a investigação de línguas e literaturas e possam contribuir com suas opiniões e, eventualmente, com novas abordagens. A intenção de despertar a curiosidade da próxima geração de pesquisadores se mostra, também, no fato de os estudantes terem equipamentos modernos à sua disposição que facilitam investigações em fonética e demais campos da lingüística, no estudo dos dialetos, socioletos e registros lingüísticos, na análise do desenvolvimento da linguagem da criança e na pesquisa em sala de aula. As bolsas de Iniciação Científica e de Monitoria darão um apoio material aos alunos que tenham mostrado um talento especial no desenvolvimento de projetos de pesquisa e um bom desempenho nas atividades curriculares ligadas a uma certa área do saber.

O princípio do estudo interdisciplinar vale, também, para a **forma das aulas**. O desenvolvimento de habilidades passa pelo conhecimento explícito transmitido pelas disciplinas, mas não se restringe a ele. Portanto, a assimilação pura dos fatos não forma mais o único foco das atividades curriculares: ao lado de elementos curriculares orientados para a transmissão de conteúdo teórico há disciplinas temáticas de caráter aplicado que não são ligadas a uma certa especialidade. Assim é bem possível que disciplinas diferentes se ocupem do mesmo assunto. Por exemplo, pode-se analisar o assunto “bilingüismo”- conteúdo da sociolingüística- também pelo ponto de vista da psicologia, da economia, do turismo, da política e da pedagogia. Em outras palavras, os aspectos sociais podem ser discutidos sob todos os ângulos relevantes, com a finalidade de promover pesquisas interdisciplinares e buscar soluções holísticas.

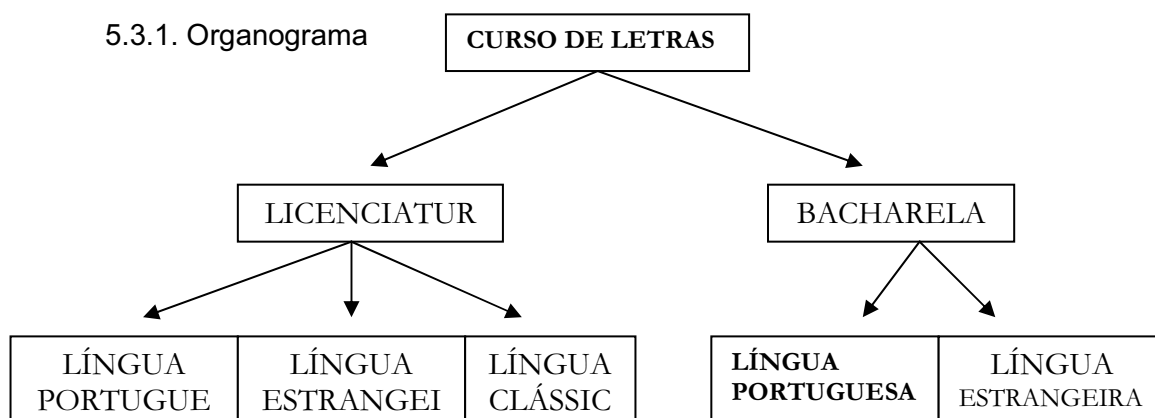
A discussão científica de problemas e a busca de soluções na sala de aula fomentam a capacidade de aplicar o saber. Além disso, a **orientação em projetos** incentiva o aluno a colocar seu pensamento e seu trabalho autônomos a serviço da colaboração coletiva. As apresentações e os trabalhos em equipe aumentam as competências sociais e a habilidade de empregar o conhecimento na solução de problemas reais que envolvem o uso da linguagem, nos contextos oral e escrito, como fenômeno social, histórico, cultural, político, ideológico, psicológico ou educacional.

Todas as disciplinas e atividades fomentam o **trabalho em equipes**. Isso vale tanto para as questões práticas quanto para a solução de problemas de conteúdo técnico-científico. Todavia, é preciso lembrar que qualquer trabalho coletivo tem como condição prévia o esforço individual. O trabalho em comum representa a forma cooperativa na qual o estudante leva a efeito o seu trabalho individual. A colaboração, então, é um meio e não é um fim.

As **atividades práticas**, ao longo do curso, envolvem a atuação coletiva de todos os formadores. Elas têm como objetivo habituar o estudante à aplicação dos seus conhecimentos nos diferentes campos profissionais e desenvolver nele uma vivência ligada à sua área de atuação. Nelas, as qualificações-chave ganham um caráter universal ao ocupar o ponto de intersecção entre a pesquisa científica, o ensino produtivo e a orientação profissional. O momento prático, então, funciona como uma síntese de aprofundamentos teóricos mediadores.

A **orientação estudantil** representa o instrumento mais importante para proporcionar, ao longo de todo o processo de formação, as informações necessárias sobre a instituição universitária, o decorrer do curso, a estruturação do currículo, o planejamento individual do semestre e os aspectos didáticos do ensino superior. O objetivo principal dessa oferta consultiva é abrir ao estudante a possibilidade da escolha individual do seu curso universitário.

5.3. Habilitações e modalidades



5.3.2. Descrição

O curso de Letras da UECE corresponde a uma formação que provê o graduando em habilitações de licenciatura ou bacharelado. Ambas as modalidades contemplam a capacidade de reflexão crítica e de pesquisa sobre as questões e os temas relativos aos conhecimentos lingüísticos, literários e culturais; pois, independentemente do título e da profissão almejada, todos os estudantes têm que se familiarizar, primeiramente, com as áreas fundamentais das ciências da linguagem e da literatura. A formação de campos especiais de estudo ocorrerá posteriormente. Além da aquisição de conteúdos, ambas proporcionam, também, o desenvolvimento de habilidades e de atitudes formativas. Outrossim, cada profissional em Letras deve ser interculturalmente competente e proficiente na(s) língua(s) que seja(m) objeto do seu estudo. As habilitações em língua estrangeira pressupõem proficiência, pelo menos no nível intermediário¹²⁴, na língua escolhida. Embora a formação técnico-científica dos diferentes profissionais de Letras inclua conhecimentos e habilidades comuns, também é verdade que as duas modalidades de estudo, a licenciatura e o bacharelado, dispõem de identidades específicas e encarnam formas próprias, distinguindo-se em sua natureza e em sua organização estrutural. As diferenças principais encontram-se nas seguintes áreas:

- apenas a licenciatura plena¹²⁵ (ou um registro profissional equivalente¹²⁶) autoriza a atuar no magistério regular da Educação Básica (séries finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio) nas escolas públicas e privadas; todavia os bacharéis podem ensinar em cursos livres de língua estrangeira e em instituições ou empresas nacionais e estrangeiras que dispõem de programas pedagógicos e cursos de aperfeiçoamento fora do sistema educativo disciplinado pelo MEC ou pelo Conselho Nacional de Educação (CNE);
- a ênfase da licenciatura é única, constituindo-se precisamente num conjunto de disciplinas, estágios e demais atividades acadêmicas voltadas ao trabalho de formação de novos professores;

¹²⁴ Entende-se por nível intermediário, o domínio, em nível razoável, das habilidades de falar, escrever, ler e entender.

¹²⁵ O artigo 62 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação / LDB) determina que a formação de nível *superior* seja adquirida em cursos de licenciatura, de graduação *plena*; ficam descartados, portanto, os chamados cursos de licenciatura de curta duração. O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer No CNE/CP 009/2001, aprovado em 08/05/2001 que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação *plena*. Construiu-se, assim, uma linha de articulação conceitual e operativa entre os princípios da LDB, os dispositivos normativos das DCNEM e as orientações encorpadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) concebidos pelo MEC (cf. CARNEIRO, 2002, p.15).

¹²⁶ cf. o art. 63 LDB

- o bacharelado tem o propósito de aprofundar estudos em uma língua e suas respectivas literaturas, ou ainda possibilitar o desenvolvimento de algumas das atuações profissionais descritas no item 4.3;
- os estudantes das duas modalidades cursam as mesmas disciplinas que compõem a formação técnico-científica do profissional de Letras, em seguida cada um cumprirá os requisitos para a sua formação profissional, dependendo da modalidade escolhida;
- a formação de profissionais voltados para o magistério exige que a combinação dos núcleos de estudos e uma boa parte dos componentes curriculares das diferentes habilitações sejam prescritas; o bacharelado, ao contrário disso, oferece um cânone mais amplo de áreas de conhecimento e permite a combinação livre de uma língua com as possibilidades de atuação oferecidas pelo currículo; enquanto os estudantes que aspiram a uma licenciatura terão que freqüentar disciplinas pedagógicas e didáticas, os futuros bacharéis participarão das disciplinas voltadas para a formação profissional desejada: tradutor, revisor, crítico literário, pesquisador na área de linguagem etc;
- os licenciandos farão um estágio supervisionado nas escolas de ensino fundamental e médio ou no Núcleo de Línguas da UECE; além disso, desenvolverão projetos especiais (prática como componente curricular) voltadas para a reflexão sobre a futura atuação no magistério;
- os bacharelados produzirão uma monografia com tema relativo à linguagem e realizarão projetos especiais (prática como componente curricular) relacionadas à sua formação profissional.

Se o bacharelado escolher uma combinação de áreas de conhecimento compatível com as exigências do magistério, é possível, por princípio, que ele adquira a formação pedagógica em programas especiais¹²⁷. Esses programas são voltados para determinadas disciplinas ou áreas de conhecimento que tenham vinculação direta com as diversas habilitações para a educação básica.

5.4. Áreas curriculares

O Curso de Letras terá duração de **3240 horas (168 créditos)**, divididas entre os seguintes núcleos e atividades: *Ciências da Linguagem, Estudos Literários, Estudos Clássicos, Formação Profissional, Disciplinas Opcionais, Prática como Componente Curricular, Estágio Supervisionado / Monografia de Término de Curso e Outras Formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais*. Os três primeiros compreendem as disciplinas mais relevantes para a formação acadêmico-científica do profissional de

¹²⁷ Cf. art. 63/II. LDB e o Parecer No 4/97 do CNE.

Letras. Estão subdivididos em três partes: Estudos Fundamentais, Estudos Específicos e Estudos Avançados. Os Estudos Fundamentais contêm disciplinas que estabelecem os fundamentos para as disciplinas específicas (Estudos Específicos) de cada uma das habilitações. As disciplinas específicas compreendem aquelas em que se enfocam particularidades das línguas. Tais disciplinas, com exceção das línguas clássicas, serão ministradas preferencialmente nas referidas línguas. Os Estudos Avançados contêm disciplinas que aprofundam algumas das questões discutidas nos Estudos Fundamentais e Específicos. O estudante deverá iniciar seus estudos pelas disciplinas fundamentais e específicas, para depois cursar as avançadas. A seguir fazemos uma descrição de cada um desses núcleos:

a) NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Este núcleo é composto por disciplinas **(720 horas ou 40 créditos para as habilitações em Língua Portuguesa (LP) e Língua Estrangeira (LE) e 432 horas ou 24 créditos para a Licenciatura em Língua Clássica (LC)** que têm como objetivo global descrever e explicar as línguas em suas modalidades oral e escrita sob os aspectos teóricos e práticos relevantes e em todas as relações com as disciplinas afins. Na medida em que as ciências da linguagem tratam das línguas humanas na sua qualidade de sistemas de signos, elas representam um ramo específico da semiótica/semiologia geral. Quanto ao seu objeto e aos seus métodos analíticos, elas obtêm uma posição intermediária entre as ciências naturais e as ciências humanas. Como todos os sistemas de signos, as línguas são condicionadas pelos desenvolvimentos históricos e sociais e pelas necessidades discursivas dos seus usuários. Evidentemente, tratam-se de objetos complexos de estudo que representam simultaneamente um instrumento de simbolização, um meio de interação verbal, uma mídia de ideologias, um veículo da expressão literária, uma instituição social e um catalisador para a formação da identidade individual e nacional.

A lingüística moderna ocupa-se com as muitas facetas diferentes da linguagem humana: desde as propriedades físicas das ondas sonoras até as intenções dos interlocutores e o contexto social de uma conversação. Dependendo do interesse científico, é preciso distinguir, primeiramente, entre a investigação do desenvolvimento histórico de línguas específicas (descrição diacrônica) e a descrição da imagem ou dos elementos coexistentes de um sistema lingüístico tal qual ele se apresenta em determinado ponto do tempo (descrição sincrônica). Um segundo corte epistemológico estabelece os subcampos da micro-lingüística e da macro-lingüística, i.e., entre uma lingüística auto-suficiente que investiga exclusivamente a estrutura interna das línguas e uma lingüística abrangente que considera todas as relações exteriores e estuda a linguagem como um

fenômeno humano e/ou como um fenômeno social. Em terceiro lugar, convém separar duas áreas complementares, chamadas de “lingüística geral” e “lingüística descritiva”: enquanto a primeira aspira ao descobrimento de regularidades universais e de conceitos e categorias em termos dos quais as línguas serão analisadas, ocupa-se a segunda com o levantamento de uma tipologia das línguas naturais e de dados que confirmem ou refutem as proposições colocadas pela teoria. A diferença nas intenções dá origem a uma quarta dicotomia, que se verifica entre lingüística teórica e lingüística aplicada. A saber, a primeira estuda a estrutura e as funções da linguagem e das línguas independentemente de quaisquer aplicações dos seus resultados na vida cotidiana dos falantes; a segunda, porém, esforça-se por analisar problemas em que uma língua individual se torna um assunto prático, ou seja, relevante à sociedade. Dessa forma, ela pode se valer tanto dos conceitos teóricos da lingüística geral quanto dos resultados empíricos da lingüística descritiva.

b) NÚCLEO DE ESTUDOS LITERÁRIOS

Este núcleo é formado por disciplinas **(576 horas ou 32 créditos)**¹²⁸ que se relacionam porque têm em comum a exploração do conhecimento científico acerca do uso estético da linguagem, além do estudo das obras e dos autores literários, pertencentes às literaturas em língua portuguesa e às literaturas de diferentes idiomas. Contemplam a faceta teórica da Ciência da Literatura (Teoria da Literatura) e a faceta empírica, em suas perspectivas sincrônica (Crítica Literária), diacrônica (História da Literatura) e comparativa (Literatura Comparada). Elas se ocupam com a natureza do texto literário em geral, mas também considerado numa tripla abordagem: como objeto de estudo, como recurso para o ensino e como instrumento para a formação de leitores. Nesse sentido, promovem de maneira primordial o desenvolvimento das competências literária e leitora e também do intertexto leitor. Historicamente e na prática, o estudo da literatura sempre se distinguiu pela heterogeneidade das doutrinas e pelo pluralismo dos seus métodos, dando oportunidade à reflexão sobre o contexto social e as respectivas manifestações do pensamento filosófico. O tratamento didático da literatura e os métodos de pesquisa variam conforme a definição restrita ou ampla do objeto “literatura”, de acordo com a noção do caráter específico do texto literário e segundo as diversas correntes de estudo, pondo especial atenção na recepção leitora, nas relações

¹²⁸ Cada crédito corresponde a 18h/a. Todas as disciplinas do curso são de 4 créditos (72h/a), à exceção das atividades complementares que terão os créditos distribuídos conforme cada tipo de atividade.

intertextuais e no diálogo entre o texto literário e os textos de outras linguagens artísticas.

Os campos de ação do núcleo são:

- a literatura ficcional em verso e prosa (gêneros narrativo, lírico e dramático);
- a literatura não-ficcional (historiografia, relatos de viagens, biografia, autobiografia, cartas etc.);
- a literatura popular (ficção científica, histórias em quadrinhos, folhetins etc.);
- a literatura oral e escrita da cultura popular (repente, cordel, romances, etc.);
- os textos utilitários (sermões, textos jurídicos, tratados de medicina, folhetos, cartazes, reportagens, publicidade, textos técnicos etc.)¹²⁹;
- as mídias modernas (cinema, rádio, TV, jornal, revista, obras coletivas na internet, etc.).

c) NÚCLEO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS

As disciplinas desse núcleo (**144 horas ou 08 créditos para as habilitações em LP e LE e 432 horas ou 24 créditos para a Licenciatura em LC**) representam a filologia clássica. Elas dedicam-se, sobretudo, a quatro áreas intimamente ligadas. A primeira diz respeito ao domínio do seu vocabulário e das suas estruturas gramaticais; pois é evidente que a competência lingüística é uma condição prévia imprescindível para qualquer ocupação científica com os textos latinos e gregos. Em segundo lugar, convém observar que a filologia clássica, essencialmente, trata da análise de textos, i.e. do conhecimento e da discussão da literatura antiga; logo, o estudioso, apoiando-se nos diferentes métodos filológicos e literários, deve desenvolver a habilidade de ler e interpretar os textos originais das mais diversas áreas de conhecimento (literatura, historiografia, filosofia, estética, jurisprudência, tecnologia, gramática etc.). Em terceiro lugar, sabe-se que qualquer literatura encaixa-se no contexto sócio-cultural que lhe deu origem. Uma interpretação adequada, portanto, deve considerar os traços essenciais das culturas do mundo antigo. Ressalte-se que as disciplinas afins, como a história geral, o direito, a arqueologia, a história da arte, a filosofia antiga, a lingüística e as ciências da literatura, da religião ou da teologia representam um enriquecimento indispensável na compreensão dos textos clássicos e dos seus autores.

¹²⁹Os textos literários em versos e prosa sempre formaram o centro de estudo, mas é evidente que a ciência da literatura, com um repertório tão amplo, não se restringe à análise das “obras artísticas” dos cânones tradicionais.

d) **NÚCLEO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Este núcleo é composto de disciplinas **(432 horas ou 24 créditos)** que definem a atuação do licenciado e do bacharel na área de Letras. Os licenciandos farão disciplinas voltadas para o magistério e os bacharelandos cursarão disciplinas voltadas para a formação profissional almejada: tradutor, revisor, crítico literário, pesquisador na área da linguagem etc.

e) **NÚCLEO OPCIONAL (288 horas ou 16 créditos).**

Este núcleo é formado de disciplinas escolhidas entre todas as disciplinas ofertadas pela UECE e outras disciplinas dos Estudos Literários, Lingüísticos e Clássicos que forem consideradas importantes pelo graduando de Letras para complementar sua formação acadêmica;

f) **PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC) (432 horas ou 24 créditos).**

Este núcleo é composto de atividades voltadas para a reflexão sobre a futura atuação profissional do graduando de Letras. Os licenciandos desenvolvem projetos especiais voltados para o ensino de língua e literatura. Os bacharelandos desenvolvem projetos especiais voltados para as possíveis atividades do bacharel (tradução, revisão, crítica literária etc). Abaixo, expomos algumas dessas atividades com mais detalhes:

- produção e/ou avaliação de material didático;
- minicursos ou cursos de curta duração;
- reflexão sobre um tópico;
- projetos de responsabilidade social.

g) **ESTÁGIO SUPERVISIONADO / MONOGRAFIA DE TÉRMINO DE CURSO (432 horas (24 créditos) de estágio supervisionado na licenciatura ou 216 horas para o projeto (12 créditos) e 216 horas (12 créditos) para a elaboração da monografia no bacharelado)**

Os licenciandos farão um estágio supervisionado em ambientes próprios da área profissional a partir do quinto semestre do curso. O estágio será supervisionado por um professor orientador. Os bacharelandos farão um trabalho monográfico sobre qualquer tema relacionado à área de Letras e Lingüística sob supervisão de um professor orientador.

h) OUTRAS FORMAS DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (216 horas ou 12 créditos)

Atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do licenciando ou bacharelado de Letras. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos e projetos de pesquisa, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico cultural e comunitário, produções coletivas e monitorias, relatório de pesquisa são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.

5.5. Matriz curricular

5.5.1. Por habilitação

Licenciatura ou Bacharelado em Língua Portuguesa

A licenciatura e o bacharelado em língua portuguesa apresentam a seguinte equação para cumprimento de carga horária/créditos: 720h/a ou 40 créditos do Núcleo de ciências da linguagem(NCL) + 576h/a ou 32 créditos do Núcleo de literatura(NL) + 144h/a ou 8 créditos do Núcleo de línguas clássicas + 432h/a ou 24 créditos do Núcleo de formação profissional (NFP) + 288h/a ou 16 créditos do Núcleo Opcional + 432h/a ou 24 créditos de estágio (para licenciatura) ou monografia (para bacharelado) + 432h/a ou 24 créditos do Núcleo de prática como componente curricular + 216 h/a ou 12 créditos do Núcleo de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. O resultado da equação soma um total de 3240 ou 180 créditos.

Portal da área de conhecimento	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM *720 horas (40 créditos) - >216 horas ou 12 créditos fundamentais + 432 horas ou 24 créditos específicos + 72 horas ou 04 créditos avançados	Psicolinguística	Fala e Escrita em LP	Semiótica
	Sociolinguística	Produção Escrita em LP	Linguística Textual
	Semântica e Pragmática	Lexicologia	Análise do Discurso
	Teorias Linguísticas	História das Idéias Gramaticais	Filosofia da Linguagem
	Linguística Aplicada	Fonologia da LP	Tópicos em Linguagem e Cognição
		Morfossintaxe da LP	Tópicos em Psicolinguística
		Sintaxe da LP	Tópicos em Sociolinguística
		Produção de Gêneros Técnicos em LP	Tópicos em Linguística

		Estilística	Tópicos em Lingüística Aplicada
		Lingüística Histórica	Tópicos em Aquisição de LM e LE
		Filologia Românica	Tópicos em Terminologia
		Filologia Portuguesa	Tópicos em Lexicologia
			Aspectos Teóricos e Práticos da Tradução
			Tradução Intersemiótica
			Tradução Literária
			Tópicos em Pesquisa sobre Tradução
			Tópicos em Letramento e Novas Tecnologias
			Tópicos em Gêneros Textuais
			Tópicos em Gramática Funcional de LE
			Tópicos em Estudos Culturais
			Tópicos em Gramática Funcional
			Lingüística de <i>Corpus</i>
			Produção de Gêneros Acadêmicos em LP

Portal da área de conhecimento	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE ESTUDOS LITERÁRIOS *576 horas (32 créditos) - >144 horas ou 08 créditos fundamentais + 360 horas ou 20 créditos específicos + 72 horas ou 04 créditos avançados	Teoria da Literatura	Literatura Brasileira: Romance	Poética
	Literatura Comparada	Literatura Brasileira: Conto	Tópicos em Teoria da Literatura
	Literatura Contemporânea de LP	Literatura Brasileira: Poesia	Tradução Literária
	Literatura Infanto-juvenil	Literatura Brasileira: Drama	Tópicos em Literatura Comparada
		Literatura Cearense	Tradução Intersemiótica
		Literatura Portuguesa	Tópicos em Literatura de LE
			Literatura e Semiótica
			Crítica Literária
			Tópicos em Literatura Brasileira
			Tópicos em Literatura Portuguesa

	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS 144 horas fundamentais	Fundamentos de Língua Latina		
	Língua Latina I		
	Língua Latina II		

(08 créditos)	Fundamentos de Literatura Latina		
	Fundamentos de Língua Grega		

NÚCLEO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL *432 horas ou 24 créditos de disciplinas	Licenciatura		Bacharelado	
	Não-Eletivas	Eletivas	Não-Eletivas	Eletivas
	Psicologia da Aprendizagem	Teoria do Ensino de LP	Metodologia da Pesquisa	Aspectos Teóricos e Práticos da Tradução
	Psicologia da Adolescência	Teoria do Ensino de Literatura de LP		Tópicos em Tradução de Textos Orais
	Didática	Análise e Produção de Material Didático em Ensino Médio (LP)		Tópicos em Tradução de Textos Escritos
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	Análise de Produção de Material Didático em Ensino Fundamental (LP)		Tópicos em Pesquisa sobre Tradução
				Revisão de Texto em LE
				Revisão de Texto em LP
				Tópicos em Revisão de Texto em LP
				Tópicos de Revisão de Texto em LE
				Tópicos em Crítica Literária
				História da Crítica Literária Brasileira
				Tópicos em Teoria da Literatura
				Língua Galega
				Literatura Galega
				Língua Catalã
				Literatura Catalã
				Tópicos em Língua Japonesa
				Tópicos em Cultura Japonesa
				Crítica Literária
				Literatura e Semiótica
				Todas as disciplinas dos "Estudos Avançados" do "Núcleo de Ciências da Linguagem"
				Pesquisa em Literatura
				Pesquisa em Lingüística
				Pesquisa em Tradução
				Pesquisa em Lingüística Aplicada
				LE Instrumental
				LC instrumental

Núcleo opcional (288 horas ou 16 créditos)
Prática como componente curricular (PCC) (432 horas ou 24 créditos)
Estágio supervisionado / Monografia (432 horas ou 24 créditos)
Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (216 horas ou 12 créditos)
Total de créditos: 180 Total de horas: 3240

5.5.5.2. Licenciatura em Língua Clássica

A licenciatura em língua clássica apresenta a seguinte equação para cumprimento de carga horária/créditos: 432h/a ou 24 créditos do Núcleo de ciências da linguagem(NCL) + 576h/a ou 32 créditos do Núcleo de literatura(NL) + 432h/a ou 24 créditos do Núcleo de línguas clássicas + 432h/a ou 24 créditos do Núcleo de formação profissional (NFP) + 288h/a ou 16 créditos do Núcleo Opcional + 432h/a ou 24 créditos de estágio (para licenciatura) ou monografia (para bacharelado) + 432h/a ou 24 créditos do Núcleo de prática como componente curricular + 216 h/a ou 12 créditos do Núcleo de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. O resultado da equação soma um total de 3240 ou 180 créditos.

Portal da área de conhecimento	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM *216 horas ou 12 créditos fundamentais	História das Idéias Gramaticais		
	Lingüística Histórica		
	Filologia Românica		
	Filologia Portuguesa		
	Teorias Lingüísticas		
	Semântica e Pragmática		
	Sociolingüística		
	Lingüística Aplicada		
	Psicolingüística		

Portal da área de conhecimento	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE ESTUDOS LITERÁRIOS *576 horas (32 créditos) - >144 horas ou 08 créditos fundamentais + 360 horas ou 20 créditos específicos + 72 horas ou 04 créditos avançados	Teoria da Literatura	Literatura Latina: Prosa I	Poética
	Literatura Comparada	Literatura Latina: Prosa II	Tópicos em Teoria da Literatura
	Literatura Contemporânea de LP	Literatura Latina: Poesia I	Tradução Literária
	Literatura Infanto-juvenil	Literatura Latina: Poesia II	Tópicos em Literatura Comparada
		Literatura Latina: Drama	Tradução Intersemiótica
			Tópicos em Literatura de LE
			Literatura e Semiótica
			Crítica Literária
			Tópicos em Literatura Brasileira
			Tópicos em Literatura Portuguesa
		Tópicos em Literatura Latina	

	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS 432 horas (24 créditos) -> 144 horas ou 8 créditos fundamentais + 360 horas ou 20 créditos específicos + 72 horas ou 4 créditos avançados	Fundamentos de Língua Latina	Estudos da Cultura Greco-Latina I	Tópicos em Língua Latina
	Língua Latina I	Estudos da Cultura Greco-Latina II	Tópicos em Filologia Clássica
	Língua Latina II	Língua Latina III	A Pesquisa em Filologia Clássica
	Língua Clássica Instrumental	Língua Latina IV	Teorias do Conhecimento
		Fundamentos de Língua Grega	

NÚCLEO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL *432 horas ou 24 créditos de disciplinas	Licenciatura	
	Não-Eletivas	Eletivas
	Psicologia da Aprendizagem	Teoria do Ensino de LC
	Psicologia da Adolescência	Teoria do Ensino de Literatura de LC
	Didática	Análise e Produção de Material Didático em Ensino Médio (LC)
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	Análise de Produção de Material Didático em Ensino Fundamental (LC)

Núcleo opcional (288 horas ou 16 créditos)
Prática como componente curricular (PCC) (432 horas ou 24 créditos)
Estágio supervisionado / Monografia (432 horas ou 24 créditos)
Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (216 horas ou 12 créditos)
Total de créditos: 180 Total de horas: 3240

Licenciatura e Bacharelado em Língua Estrangeira

A licenciatura e o bacharelado em língua estrangeira apresentam a seguinte equação para cumprimento de carga horária/créditos: 720h/a ou 40 créditos do Núcleo de ciências da linguagem(NCL) + 576h/a ou 32 créditos do Núcleo de literatura(NL) + 144h/a ou 8 créditos do Núcleo de línguas clássicas + 432h/a ou 24 créditos do Núcleo de formação profissional (NFP) + 288h/a ou 16 créditos do Núcleo Opcional + 432h/a ou 24 créditos de estágio (para licenciatura) ou monografia (para bacharelado) + 432h/a ou 24 créditos do Núcleo de prática como componente curricular + 216 h/a ou 12 créditos do Núcleo de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. O resultado da equação soma um total de 3240 ou 180 créditos.

Portal da área de conhecimento	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM *720 horas (40 créditos) - >216 horas ou 12 créditos fundamentais + 432 horas ou 24 créditos específicos + 72 horas ou 04 créditos avançados	Psicolinguística	Oralidade em LE	Semiótica
	Sociolinguística	Leitura em LE	Linguística Textual
	Semântica e Pragmática	Produção de Gêneros Técnicos em LE	Análise do Discurso
	Teorias Linguísticas	Estrutura e Uso de LE I	Filosofia da Linguagem
	Linguística Aplicada	Estrutura e Uso de LE II	Tópicos em Linguagem e Cognição
		Produção Escrita em LE	Tópicos em Psicolinguística
		Produção de Gêneros Acadêmicos em LE	Tópicos em Sociolinguística
		Fonologia Segmental da LE	Tópicos em Linguística
		Fonologia Suprasegmental da LE	Tópicos em Linguística Aplicada
			Tópicos em Aquisição de LM e LE
			Tópicos em Terminologia
			Tópicos em Lexicologia
			Aspectos Teóricos e Práticos da Tradução
			Tradução Intersemiótica
		Tradução Literária	

			Tópicos em Pesquisa sobre Tradução
			Produção de Gêneros Acadêmicos em LP
			Tópicos em Letramento e Novas Tecnologias
			Tópicos em Gêneros Textuais
			Tópicos em Gramática Funcional de LE
			Tópicos em Estudos Culturais
			Tópicos em Gramática Funcional
			Linguística de <i>Corpus</i>
			Teorias do Conhecimento

Portal da área de conhecimento	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE ESTUDOS LITERÁRIOS *576 horas (32 créditos) - >144 horas ou 08 créditos fundamentais + 360 horas ou 20 créditos específicos + 72 horas ou 04 créditos avançados	Teoria da Literatura	Literatura de LE: Prosa	Poética
	Literatura Comparada	Literatura de LE: Poesia	Tópicos em Teoria da Literatura
	Literatura Contemporânea de LP	Literatura de LE: Drama	Tradução Literária
	Literatura Infanto-juvenil	Literatura de LE: Conto	Tópicos em Literatura Comparada
		Literatura Hispano-Americana	Tradução Intersemiótica
		Literatura Espanhola Traduzida para o Português	Tópicos em Literatura de LE
		Literatura Francesa Traduzida para o Português	Literatura e Semiótica
		Literatura Inglesa Traduzida para o Português	Crítica Literária
	Literatura Pós-Colonial de LE	Tópicos em Literatura Brasileira	
		Tópicos em Literatura Portuguesa	

	Disciplinas		
	Estudos Fundamentais	Estudos Específicos	Estudos Avançados
NÚCLEO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS 144 horas fundamentais (08 créditos)	Fundamentos de Língua Latina		
	Língua Latina I		
	Língua Latina II		
	Fundamentos de Literatura Latina		
	Fundamentos de Língua Grega		

NÚCLEO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL *432 horas ou 24 créditos de disciplinas	Licenciatura		Bacharelado	
	Não-Eletivas	Eletivas	Não-Eletivas	Eletivas
	Psicologia da Aprendizagem	Teoria do Ensino de LE	Metodologia da Pesquisa	Aspectos Teóricos e Práticos da Tradução
Psicologia da Adolescência	Teoria do Ensino de Literatura de LE		Tópicos em Tradução de Textos Oraís	
Didática	Análise e Produção de Material Didático em Ensino Médio (LE)		Tópicos em Tradução de Textos Escritos	
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	Análise de Produção de Material Didático em Ensino Fundamental (LE)		Tópicos em Pesquisa sobre Tradução	
	Ensino de Línguas para Fins Específicos		Revisão de Texto em LE	
			Revisão de Texto em LP	
			Tópicos em Revisão de Texto em LP	
			Tópicos de Revisão de Texto em LE	
			Tópicos em Crítica Literária	
			História da Crítica Literária Brasileira	
			Tópicos em Teoria da Literatura	
			Língua Galega	
			Literatura Galega	
			Língua Catalã	
			Literatura Catalã	
			Tópicos em Língua Japonesa	
			Tópicos em Cultura Japonesa	
			Crítica Literária	
			Literatura e Semiótica	
			Todas as disciplinas dos "Estudos Avançados" do "Núcleo de Ciências da Linguagem"	
			Pesquisa em Literatura	
			Pesquisa em Linguística	
			Pesquisa em Tradução	
			Pesquisa em Linguística Aplicada	
			LE Instrumental	
			LC instrumental	

Núcleo opcional
(288 horas ou 16 créditos)

Prática como componente curricular (PCC)
(432 horas ou 24 créditos)

Estágio supervisionado / Monografia
(432 horas ou 24 créditos)

Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais
(216 horas ou 12 créditos)

Total de créditos: 180
Total de horas: 3240

4.2. EXTRACTO 2

5.7. Duración y carga horaria del curso

5.8. Formas de evaluación del curso, de los docentes y discentes

5.8.1. Evaluación del Curso

5.8.1.1. Propuesta del Curso

5.8.1.2. Desempeño del Alumno

5.8.1.3. Desempeño Docente

5.8.1.4. Coordinaciones de Área

5.9. Descripción del Postgrado (cursos y actividades) y su integración con la graduación.

5.7. Duração e carga horária do curso

A duração mínima do Curso de Letras deve ser de 4 anos. A carga horária do curso é de 3240h/a, correspondentes a 180 créditos. A complementação para a obtenção de outra habilitação ou modalidade, deve ser feita no período mínimo de um ano, podendo o aluno se matricular em turnos diferentes para cursar as disciplinas e cumprir as atividades necessárias a essa complementação. Os critérios são:

1. Dentro da mesma habilitação (língua portuguesa, língua estrangeira ou língua clássica), o aluno necessita apenas cursar as disciplinas específicas e cumprir as atividades referentes ao núcleo profissional da nova modalidade (licenciatura ou bacharelado).

2. Dentro da mesma modalidade, mas com habilitação diferente, o aluno necessita cursar as disciplinas específicas da nova habilitação, além de cumprir o estágio curricular ou escrever a monografia, dependendo da modalidade. Cabe à comissão do curso de Letras, decidir sobre o aproveitamento de disciplinas e atividades na nova habilitação.

3. A adaptação ao novo currículo será facultada ao aluno de currículos anteriores, entretanto esta opção estará restrita à habilitação e modalidade as quais o aluno foi aprovado no vestibular. No caso da habilitação dupla português-língua estrangeira, o aluno que ingressou até um semestre antes da implantação do novo currículo, poderá optar por uma das habilitações, já que o novo currículo enfatiza apenas uma área de desempenho profissional. Não poderá adaptar-se ao novo currículo o aluno de currículos anteriores que esteja ameaçado de jubileamento.

5.8. Formas de avaliação do curso, docentes e discentes

Assumir compromissos científicos e sociais significa, também, estimular sistematicamente um processo de autocrítica do curso quanto à sua perspectiva de produção e transmissão de conhecimento. Logo, um dos aspectos mais importantes desta proposta pedagógica é o acompanhamento avaliativo das atividades acadêmicas através de procedimentos quantitativos e qualitativos cujos resultados permitam o crescimento qualitativo e a implementação de melhorias, inovações e mudanças no cotidiano do curso. O processo avaliativo é uma ferramenta construtiva para verificar a coerência interna entre os elementos constituintes do curso de Letras. Suas etapas subsequentes são direcionadas para a análise dos seguintes aspectos:

- infra-estrutura do curso;
- atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- estágios;
- programas de bolsas;
- programa de orientação ao discente;
- índice de evasão e reprovação;
- perfil do profissional formado e o desempenho dos egressos;
- mercado de trabalho;
- qualidade do curso com respeito a seus aspectos técnico-científicos e didático-pedagógicos;
- interação do curso com as demandas do momento histórico, em geral, e do mercado de trabalho, em particular.

Para que o processo avaliativo aconteça, primeiramente, é preciso levantar dados que descrevam minuciosamente a comunidade acadêmica. Para isso, é imprescindível sensibilizar seus membros com ações adequadas para a importância das avaliações interna e externa do curso. O curso será avaliado semestralmente nos dois primeiros anos a partir de um relatório apresentado pela Coordenação do Curso de Letras à Comissão do Curso de Letras que discutirá os resultados com o Colegiado. Depois disso, essa avaliação será feita anualmente. A cada três anos, o curso terá uma avaliação externa realizada por órgãos competentes para que acompanhem e emitam parecer avaliativo sobre a qualidade e eficiência do novo currículo, dando sugestões para o aprimoramento do projeto pedagógico do Curso de Letras.

O curso¹³⁰ será administrado pelos seguintes membros: Coordenador do Curso, Vice-Coordenador do Curso e Coordenadores de Área (Área de Língua Francesa e Literaturas, Área de Língua Inglesa e Literaturas, Área de Língua Espanhola e Literaturas, Área de Línguas e Literaturas Clássicas, Área de Língua Portuguesa, Área de Literatura de Língua Portuguesa, Área de Ciências da Linguagem e Área Pedagógica). Além deles, o curso tem um programa de extensão, o Núcleo de Línguas¹³¹, que possui um Coordenador, um Vice-Coordenador e quatro Coordenadores de Área (Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Espanhola e Língua Japonesa).

¹³⁰ O Curso de Letras antes era composto de dois Departamentos, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, da Coordenação e da Vice-Coordenação. Os Departamentos foram extintos a partir do novo Regimento da Universidade(2002).

¹³¹ O Núcleo de Línguas será descrito no item 5.10.

O Colegiado do Curso de Letras passará a ter a seguinte composição:

- Coordenador(a) do Curso;
- Vice-Coordenador(a) do Curso;
- todos os coordenadores de área;
- todos os professores do Curso;
- uma representação dos estudantes do Curso eleita por seus pares na proporção de 30% do Colegiado.

O Curso de Letras, mediante anuência do Colegiado, será administrado por uma Comissão composta pelos seguintes membros:

- Coordenador(a) do Curso, como presidente;
- Vice-Coordenador(a) , como Vice-Presidente;
- todos os coordenadores de área;
- uma representação de 2 (dois) estudantes do Curso eleitos por seus pares na proporção de 30% do colegiado.

São competências da Comissão, como órgão consultivo e deliberativo:

- aprovar o planejamento semestral de atividades do Curso e sugerir encargos de ensino ao pessoal docente que o integra, segundo suas capacidades e especializações;
- emitir parecer sobre questões de ordem administrativa, didática, financeira e disciplinar no âmbito de sua competência;
- decidir sobre o número de vagas anuais a serem oferecidas no processo seletivo;
- deliberar sobre a suspensão da oferta de qualquer disciplina quando a respectiva matrícula não atingir o número de dez alunos;
- discutir e aprovar o calendário dos cursos, bem como o relatório semestral de suas atividades, encaminhando-os ao Diretor do Centro de Humanidades;
- opinar sobre recursos contra atos do(a) Coordenador(a) e do(a) Vice-Coordenador(a) do Curso, encaminhando seu parecer à Diretoria do Centro de Humanidades.

A Coordenação ficará a cargo de um docente do Curso eleito(a) para um mandato de dois (2) anos, com direito a uma recondução por igual período.

A(o) Coordenador(a) do Curso, eleito(a) na forma do Regimento Geral da UECE, compete:

- convocar e presidir as reuniões da Comissão do Curso;
- administrar e representar o Curso ;
- exercer, com o auxílio dos Coordenadores de Área, a coordenação didática do Curso de Letras;
- submeter, ouvidos os Coordenadores de Área na época devida, à consideração da Comissão do Curso, o plano semestral de atividades, incluindo o calendário, a proposta de cursos ofertados com seus respectivos pré-requisitos, bem como a lotação dos professores em cada período letivo;
- receber e providenciar, depois de ouvida a Comissão do Curso, os pedidos de material de consumo, material permanente, equipamentos, serviços e outros, encaminhados pelos Coordenadores de Área e pela Secretaria;
- manter contatos e entendimentos com a Diretoria do Centro de Humanidades e as Pró-Reitorias de Graduação, Extensão e Pós-Graduação, visando assegurar o funcionamento do Curso;
- acompanhar a observância do regime escolar, o cumprimento e a execução dos programas de ensino e de outras atividades anteriormente atribuídas;
- verificar a assiduidade dos docentes do Curso;
- apresentar anualmente ao Diretor do Centro de Humanidades, até trinta dias após o segundo período letivo, o relatório das atividades do Curso, aprovado pela Comissão do Curso;
- velar pela ordem no âmbito do Curso;
- cumprir e fazer cumprir as disposições do Regimento Geral e do Estatuto, assim como as deliberações da Comissão do Curso e dos órgãos da administração superior;
- presidir as eleições dos Coordenadores de Área;
- decidir, em casos de urgência, sobre matéria de competência da Comissão do Curso, submetendo seu ato à apresentação deste, na primeira reunião subsequente;
- proceder, em conjunto com os Coordenadores de Área e o Diretor do Centro de Humanidades, a lotação dos professores, em consonância com o planejamento didático-pedagógico do Curso;

- orientar, com o auxílio dos Coordenadores de Área, os alunos na elaboração de seus planos de matrícula;
- exercer as demais atribuições que se incluam, de maneira expressa ou implícita, no âmbito de sua competência.

Compete a(o) Vice-Coordenador(a) substituir o(a) Coordenador(a) nas suas faltas e impedimentos e, por delegação deste(a), encarregar-se de parte das atribuições da coordenação.

O(a) Coordenador(a) de Área terá um mandato de dois anos e será um(a) professor(a) do Curso, eleito(a) entre os professores da área específica.

A(o) Coordenador(a) de Área, eleito(a) na forma do Regimento Geral da UECE ou indicado(a) pela Comissão do Curso, compete:

- substituir o(a) Coordenador(a) e o(a) Vice-Coordenador(a) do Curso nos seus impedimentos;
- assessorar o(a) Coordenador(a) do Curso no planejamento das atividades desenvolvidas pelo Curso;
- assessorar, analisar e acompanhar o desenvolvimento da programação com os professores de sua área quanto à adequação dos conteúdos programáticos, da metodologia do ensino, dos objetivos da disciplina, do controle organizacional da disciplina, visando à melhoria da aprendizagem;
- fazer reuniões regulares com os professores da área, para decidir sobre as questões administrativas e pedagógicas a serem deliberadas e aprovadas pela Comissão do Curso;
- votar na Comissão do Curso, de acordo com a deliberação dos professores da área;
- sugerir o plano semestral de atividades, incluindo o calendário, a proposta de cursos ofertados com seus respectivos pré-requisitos, bem como a lotação dos professores da área em cada período letivo;
- propor a aquisição de livros, material didático e consumo de interesse da área.

5.8.1. Avaliação do Curso

O curso será avaliado de forma contínua, abrangendo os seguintes elementos: proposta do curso (oferta de disciplinas e atividades), desempenho do aluno (os atuais e os egressos), desempenho docente, desempenho das coordenações.

5.8.1.1. Proposta do Curso

O relatório a ser elaborado pela Coordenação terá subsídios dos professores, coordenadores de área, coordenador da extensão que permitirá aos membros do Colegiado um acompanhamento das condições de funcionamento do currículo e sua operacionalização. O processo de avaliação do Curso deve contribuir para a reflexão sobre a formação de licenciados e bacharéis viabilizando seu aprimoramento e apontando perspectivas para pesquisa nestas duas modalidades.

5.8.1.2. Desempenho do Aluno

A avaliação da aprendizagem do aluno será norteadada por Resolução pertinente do CEPE, que abrangerá os seguintes aspectos:

- frequência mínima de 75% às disciplinas e atividades presenciais do Curso de Letras;
- cumprimento das atividades e/ou trabalhos programados de acordo com as normas do Curso;
- domínio de competências definidas pelo curso;
- participação política nos respectivos órgãos universitários.

Será também avaliado o desempenho dos egressos do novo currículo: sua participação no mercado de trabalho, sua produção acadêmica e ingresso na pós-graduação.

5.8.1.3. Desempenho Docente

Ao final de cada disciplina ou atividade será realizada a avaliação do docente responsável por meio da análise do programa da disciplina e do desempenho discente nesta disciplina ou atividade. Faz parte do mesmo processo, uma avaliação dos docentes

pelos discentes. Os professores também serão avaliados por seus projetos de pesquisa, participação em comissões e reuniões e também por suas publicações e orientações de monografia. O resultado desta avaliação subsidiará o processo de orientação e acompanhamento pedagógico a ser realizado pelos coordenadores de área e pela coordenação geral.

5.8.1.4. Coordenações de Área

Os coordenadores de área serão avaliados por meio dos seguintes aspectos:

- número de reuniões com o grupo;
- participação nas reuniões da comissão;
- planejamento das disciplinas e atividades da área.

5.9. Descrição da Pós-graduação (cursos e atividades) e sua integração com a graduação

Na UECE, tanto bacharéis quanto licenciados em Letras poderão prosseguir sua carreira acadêmica através de vários cursos de pós-graduação em língua vernácula ou estrangeira: Especialização, Mestrado e Doutorado. Em qualquer Especialização que vise à habilitação de nível superior, deve constar no currículo disciplinas de Metodologia Específica da área.

A UECE oferece alguns Cursos de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e em Ensino de Literatura. Além disso, possui o Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada com área de concentração em Tradução e Ensino/Aprendizagem de L2/LE¹³², com possibilidades de implantação de um doutorado em 2007.

¹³² Entende-se por L2(segunda língua) uma segunda língua oficial. No caso dos brasileiros, a L1 seria a Língua Portuguesa e L2 seria , por exemplo, a Língua de LIBRAS (língua de sinais utilizada por portadores de necessidades especiais). A LE (língua estrangeira) é uma língua oficial de outro país, aprendida por estrangeiros. O inglês aprendido por brasileiros, por exemplo.