

Instituto Superior Pedagógico  
“Enrique José Varona”

Tesis en opción al grado académico de Master en Didáctica del  
Español y La Literatura .

Título: Una alternativa didáctica para la enseñanza de la Literatura en  
los Institutos Superiores Pedagógicos.

Autora: María Carolina Mora Herriman

Tutor: Dr. Claro Misael Calcines Merino

## **Introducción.**

En la fundamentación que se hace al plan de estudio de la Licenciatura en Educación, de la carrera Español-Literatura, en lo referente al objeto de trabajo del profesional, se plantea en términos muy precisos que: “el objeto directo de la actividad pedagógica del profesor es la personalidad de los estudiantes, cuya transformación tiene lugar fundamentalmente, en el desarrollo y como resultado del proceso docente-educativo y de la labor que realiza como trabajador ideológico. Esta actividad multifacética del profesor está dirigida a formar a las nuevas generaciones en la concepción científica del

mundo, desarrollar en su plenitud las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo, elevados sentimientos y gustos estéticos y convertir en convicciones y hábitos de conducta diaria los principios de nuestra Revolución." (1).

De igual forma, se especifica la contribución de la enseñanza y el estudio de la literatura al desarrollo de la capacidad de percibir y valorar el lenguaje como expresión artística, al ensanchamiento del horizonte ético, estético y cultural de los estudiantes y a la formación de una personalidad creativa con sólidas convicciones políticas e ideológicas.

Aquí es necesario, entonces, hacer un breve recuento de la forma en que ha ido variando la enseñanza de la literatura en nuestro país, desde la época colonial hasta nuestros días y la concepción de diversos profesores acerca de esa enseñanza.

Según nos indica García Alzola, esta tuvo en sus inicios un campo muy limitado. En tal sentido, el autor señala: “ durante el período colonial, la enseñanza de la literatura se concretó en Cuba a la retórica y a la poética y se mantuvo dentro de moldes rígidos fijados por la **Poética**, de Luzón (1737) y el **Arte de hablar**, de Hermosilla (1826). Los estudiantes tenían que memorizar definiciones y clasificaciones inútiles, indiferentes a la literatura que se estaba produciendo. Es curioso en esta etapa, el contraste entre el desarrollo literario del país en el siglo XIX y el atraso de la educación literaria.

A partir de 1900 se funden poética y retórica en una asignatura: literatura preceptiva y se introducen los estudios históricos de literatura española.” (2).

A propósito del esquematismo que primaba en la enseñanza de la literatura, en las primeras décadas del siglo se producen algunos cambios en los textos dedicados a esta disciplina. Un resumen valorativo de esta situación es el que se muestra a continuación: “ a partir de 1937, los textos de español integran contenidos de literatura preceptiva, gramática, ortografía, fonética, fonología, semántica, ... y en estas condiciones, cada autor adopta esquemas rígidos para el desarrollo de las diferentes unidades o etapas, como algunos las llaman.

Los defectos más constantes de la enseñanza de la literatura en nuestro país hasta el triunfo de la Revolución son los siguientes:

- enfoque descriptivo de la enseñanza de la literatura preceptiva.
- estudio extensivo de la literatura histórica, con escasas y fragmentarias lecturas por parte de los estudiantes.
- falta de criterios razonables en la selección de autores y obras y en el tiempo destinado a su estudio.
- énfasis en los valores estéticos, obviando los demás ( sociales, humanos, éticos, etc.).
- falta de objetivos precisos, lo que implicaba dejar a juicio de cada profesor, la selección de métodos, procedimientos y otros elementos del proceso de aprendizaje.” (3).

No obstante, es preciso destacar que también, durante todos esos años, profesores e intelectuales de prestigio signaron las aulas con otra visión de la enseñanza y otra sensibilidad ante la creación. Tal es el caso de la doctora Camila Henríquez Ureña al suscribir esta afirmación: “se leen obras literarias para adquirir de ellas cierta experiencia, para satisfacer en parte ese anhelo de algo más que sienten los seres humanos... La literatura es productora de placer espiritual y de saber o conocimiento, solo la síntesis de ambos elementos puede conducir a una apreciación justa y su enseñanza debe estar llena de impresiones para gozar el placer total de lo que se lee... La misión del profesor de literatura empieza por el deber de dar la visión de conjunto y enseñar a conocer por medio de la lectura, el contenido y el sentido de lo que llamamos existencia humana.” (4).

Quiere esto decir, que se viene gestando desde el inicio una preocupación seria por parte de algunos docentes e intelectuales, en relación con la necesidad de transformar la enseñanza de la literatura, que se convierte en preocupación nacional a partir de 1959, para hacer de esta actividad una vía de enriquecimiento espiritual del hombre. Acerca de ello y en diferentes textos, se pronuncian diversos autores cuando afirman que la enseñanza de la literatura, asumida desde una óptica artística, es vehículo idóneo para la transmisión de ideas, valores y el desarrollo de cualidades y convicciones, porque opera con un lenguaje altamente potenciado y está orientada hacia la sensibilidad. Es un espacio encaminado a enriquecer el mundo espiritual del estudiante, en el que la lectura desempeña un papel fundamental e imprescindible (Lezama, 1956; Morenza, 1995; Maggi,1996; Rodríguez Rivera, 1999).

También y en relación con la importancia de la buena lectura para la enseñanza de la literatura, opina la Dra. Beatriz Maggi: “ en torno a la enseñanza de la literatura, la palabra de orden es leer y leer bien, pero sabiendo que solo nos dejará su beneficio el libro leído con gusto. El libro forma parte de una serie divina: el vino, la amistad, el amor, la vida. Bien leído es redentor.” (5).

Otros por su parte, afirman que el primer nivel de la actividad cognoscitiva del estudiante en la clase de literatura, es la percepción primaria de la obra, el enfrentamiento a esta por primera vez para familiarizarlo y hacerle captar emotiva y profundamente su contenido, expresado en imágenes artísticas. Su valor primario es perceptual, no conceptual (Henriquez Ureña, C., 1975; Romeu, A. , 1980; Mañalich, R. ,1998). Sin embargo y a pesar de todo esto, los métodos esquemáticos en la enseñanza de esta materia todavía subsisten y han tenido y tienen como saldo la indiferencia de los estudiantes ante la creación literaria. Es preciso acercarlos a ella de manera que la sientan como suya y logren aprehender su esencia transformadora; pero para lograrlo, es necesaria la guía de un profesor altamente sensibilizado con lo que enseña, pues: “ no basta que el profesor exponga con profundidad y maestría pedagógica la significación, valores y belleza de la obra; es imprescindible que el estudiante la sienta así, afectivamente, que sea capaz de emocionarse ante los logros estéticos, que extraiga sus propias conclusiones y que pueda generalizar las enseñanzas de la obra y aplicarlas a su conducta diaria.” (6).

El profesor García Alzola señala acertadamente que: “ los estudiantes necesitan ponerse en contacto con la literatura, no aprender de memoria, repitiendo el texto de historia literaria, juicios de valor y clasificaciones de obras, datos biográficos y cuadros histórico-sociales, que se convierten en esquemas pseudo-culturales. La literatura además de intelección es identificación afectiva, es sensibilización... La primera condición para formar o mejorar el gusto de los estudiantes, es que el profesor de literatura tenga sensibilidad estética, que sienta apasionadamente la literatura.” (7).

En sentido general, como afirman otros autores, la enseñanza meramente informativa es obsoleta. El academicismo y el esquematismo la lastran, y la enseñanza de la literatura, específicamente, no puede ser gris, puesto que cada obra es un mundo diferente por desentrañar y una propuesta que descifrar (Lezama, 1956; Jesualdo, 1997; Iglesias, 1997).

Abordados estos presupuestos, partimos para nuestra investigación de la siguiente **Situación Problemática**: la creación literaria parte de la percepción y la emoción profundas del autor ante la realidad, que re-crea y convierte en arte, o ante las experiencias (emotivas) de su propio mundo subjetivo. Sin embargo, la enseñanza de la literatura, que propicia el encuentro entre el estudiante y la obra, margina el elemento afectivo y jerarquiza el elemento cognoscitivo (que por supuesto, también queda lastrado), esquematizando el aprendizaje, que resulta entonces reproductivo y despersonalizado y por tanto, no posibilita en los estudiantes el desarrollo de la competencia literaria. De esta situación problemática pasamos al planteamiento de nuestro **Problema**: ¿cómo solucionar la situación actual que presenta la enseñanza de la literatura en el ISP de Pinar del Río, de manera tal que se logre una mayor motivación de los estudiantes ante la obra literaria, cuyo estudio se les propone?

Del problema planteado se desprende la **Interrogante científica**: ¿cómo concebir una alternativa didáctica en la cual se priorice el componente emotivo, para el logro de la competencia literaria en los estudiantes de la carrera de Español-Literatura de los ISP?.

Por lo tanto, el **Objetivo** de nuestro trabajo es el siguiente: elaborar una alternativa didáctica para la enseñanza de la literatura, priorizando en ella el componente emotivo, para lograr en los estudiantes el desarrollo de la competencia literaria.

El **Objeto** de nuestra investigación lo constituye el proceso de enseñanza de la literatura, en la carrera de Español-Literatura, en el ISP “Rafael María de Mendive, de Pinar del Río y el **Campo**, el desarrollo del componente emotivo para el logro de la competencia literaria, en los estudiantes de la carrera de Español-Literatura, del ISP “Rafael María de Mendive” de Pinar del Río.

Para dar respuesta a la interrogante científica, nos planteamos las siguientes **Tareas cognoscitivas**:

- determinación de los fundamentos pedagógicos y psicológicos sobre los que descansa el problema (teóricos).
- caracterización del estado actual del problema.

- elaboración de una alternativa didáctica para la enseñanza de la literatura en los institutos superiores pedagógicos.

Para ello, se utilizaron los **Métodos e Instrumentos** siguientes:

Teóricos: para el enfoque de nuestra investigación partimos de la concepción dialéctico-materialista que aporta la filosofía marxista-leninista y que nos proporciona la estrategia teórica y metodológica general.

Análisis-síntesis, inducción-deducción, que guardan relación con los procesos lógicos del pensamiento y que constituyen operaciones intelectuales que posibilitan descomponer mentalmente un todo complejo en sus partes y cualidades, influencias que ejercen y relaciones que establecen entre sí, serán utilizados en la revisión bibliográfica para la determinación de los fundamentos teóricos sobre los que descansan el problema y su solución, en el análisis de los diferentes programas de la disciplina, de las visitas a clases realizadas, de las entrevistas efectuadas a estudiantes y de los criterios de los especialistas consultados.

Empíricos: que permiten la obtención y elaboración de los datos empíricos y el conocimiento de los hechos fundamentales que caracterizan a los fenómenos, serán utilizados en visitas a clases (observación), entrevistas a estudiantes (entrevistas) y criterios de especialistas.

Estadísticos: se utilizarán para tabular los datos empíricos obtenidos y para establecer generalizaciones a partir de ellos.

Modelación: como proceso mediante el cual se crean modelos con el objetivo de investigar la realidad, se utilizará en la elaboración del modelo teórico e implica la capacidad de representar las características y relaciones fundamentales del fenómeno, proporcionar explicaciones y servir como guía para generar hipótesis teóricas.

**Población y Muestra**: estudiantes de 2do a 5to años y profesores de literatura, de la carrera de Español-Literatura, del ISP de Pinar del Río.

**Aporte Teórico**: la investigación reconceptualiza la enseñanza de la literatura, por cuanto propone una inversión del método tradicional para el estudio de la obra literaria.

**Significación Práctica**: la alternativa didáctica que se propone para la enseñanza de la literatura, es aplicable en todos los institutos superiores pedagógicos del país.

**Novedad Científica:** por primera vez se propone una alternativa para la enseñanza de la literatura y por tanto, para el estudio de la obra literaria, que rompa con lo establecido tradicionalmente en la metodología para la impartición de esta disciplina.

**Estructura de la Tesis:** la tesis está estructurada en tres capítulos, cada uno de los cuales se corresponde con cada una de las tareas cognoscitivas propuestas. Se le anexan los criterios de los especialistas consultados y una tabla con la caracterización del ingreso a la carrera en los últimos cinco años. Estos anexos permiten visualizar, corroborar y complementar la información a partir de la cual, emite sus criterios la investigadora.

En el primer capítulo, subdividido a su vez en dos epígrafes: Criterios teóricos que sirven de fundamento al proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con la unidad de lo afectivo y lo cognitivo e Influencia de la enseñanza de la literatura en la formación de la personalidad, se abordan, en el primer epígrafe, la categoría personalidad y conceptos tales como motivo, necesidad, esfera motivacional e información personalizada, además de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la formación de la personalidad. Los criterios que suscribe la investigadora son, fundamentalmente, de los doctores. Fernando González Rey y Carlos Álvarez de Zayas.

En el segundo epígrafe, se trabaja la importancia de la literatura en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

El segundo capítulo: Caracterización de la enseñanza de la literatura, en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río, recoge la información obtenida por la investigadora en relación con el problema planteado y su comportamiento actual, el criterio de los especialistas consultados, así como la interpretación de los instrumentos aplicados.

El tercer capítulo: Alternativa didáctica para la enseñanza de la literatura, en los institutos superiores pedagógicos, aborda la enseñanza de la literatura con prioridad del componente afectivo, proponiendo una inversión del método tradicional para la impartición de esta disciplina, a partir de diferentes teorías pedagógicas y literarias. Se toma como ejemplo el trabajo con el cántico del **Infierno**, de la **Divina Comedia**.

**Capítulo I. Fundamentos teóricos del problema.**

## I, 1- Criterios teóricos que sirven de fundamento al proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

El desarrollo de la educación ha tenido un proceso de evolución paralelo al desarrollo histórico-social del hombre. Sus cambios han estado determinados por los factores históricos, socio-culturales, económicos, políticos y científico-técnicos del contexto. La integración de estos factores en dicho contexto educacional, determina el desarrollo y los cambios, desde las primeras formas propias de las culturas antiguas, hasta los modelos propuestos por la tecnología educativa actual.

Good , H. G.(1960) afirma que la educación y la civilización se basan en tres características propias del hombre: el lenguaje articulado, el pensamiento lógico y la capacidad de invención (8). Naturalmente, el hombre posee estas características desde la prehistoria pero no existían formas articuladas u organizadas de educación. Esta consistía en la transmisión de costumbres, formas de trabajo, soluciones prácticas, etc., comunicadas por los ancianos a los jóvenes; es decir, de generación en generación.

Los primeros modelos educativos datan de las culturas antiguas. Así, por ejemplo, la cultura egipcia con la escritura, el arte, la literatura y la organización del gobierno. La cultura griega, con la formación filosófica, la educación militar, cívica, moral y literaria. La educación romana, con la formación moral, social y cristiana, además de la militar. Ya en esta etapa, la educación se había organizado en tres niveles: elemental, medio y superior. El Renacimiento tuvo, entre sus conquistas principales, ampliar la cobertura de la educación, limitada hasta entonces a las clases altas de la sociedad.

Con estas formas de desarrollo paulatino llegamos a finales del siglo XIX, donde con el desarrollo de las ciencias sociales, la educación se fundamenta en principios filosóficos, psicológicos y pedagógicos. Los procesos a que dio lugar la revolución industrial fueron tan decisivos, que no solo alteraron los métodos de producción de bienes, sino también produjeron cambios profundos en la educación, fundamentalmente en la investigación pedagógica. También son hitos importantes, los ocurridos entre las dos guerras mundiales, cuando se hicieron por primera vez cambios deliberados y sistemáticos. Todos ellos ofrecieron la base necesaria para comenzar la profesionalización de la docencia. Una experiencia

importante que se adquirió en este proceso, fue la conclusión a la que se llegó de que no existen buenos programas educativos estáticos.

De esta forma, en nuestros días contamos con estudios suficientes en el campo psico-pedagógico, que nos permiten valorar la relación de los significados con la realidad; en este sentido, Leontiev afirma que: “los sentidos personales vinculan los significados con la realidad de su propia vida, con sus motivos. El sentido personal es el que crea la parcialidad de la conciencia humana “ (9).

De igual manera, hoy sabemos que el mundo en que opera la personalidad está constituido por sentidos. Esta categoría de sentido personal, como afirma González Rey, es útil a la solución del problema de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Sin embargo, este propio autor señala que en esta relación es necesario encontrar otros niveles de explicación, que permitan su utilización al estudiar las relaciones entre los motivos y sobre todo, en la unidad que debe existir entre estos y el potencial consciente-cognitivo del sujeto.

Por lo tanto, para que el hombre asuma conscientemente un contenido, una concepción, un texto, se tienen que desarrollar procesos psicológicos de la más elevada complejidad. Esto exige en primer lugar, una actividad volitiva del hombre en esta dirección. Como consecuencia de lo anterior, resulta evidente que el sujeto de la actividad tiene que ser un portador consciente de los procesos que integran su individualidad, aspecto que resume González Rey de la forma siguiente: “La integridad de este sujeto regulador del comportamiento se expresa a un nivel psicológico en la categoría personalidad, que se define como organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto, en sus funciones reguladora y autorreguladora del comportamiento y en la que todos los elementos que se integran en sus funciones tienen una naturaleza cognitivo-afectiva.” (10).

Puesto que el objetivo de este trabajo tiene como elemento esencial el nivel motivacional en la clase, debemos pasar a conceptualizar motivo y esfera motivacional.

Por motivo se entiende aquel objeto que responde a una u otra necesidad y que, reflejado bajo una forma u otra por el sujeto, conduce a su actividad. Ahora bien, en esta definición se aprecia una relación

directa entre motivo y necesidad, por cuanto esta última se define como un estado de carencia del individuo que lleva a su activación, con vistas a su satisfacción y por ende, los motivos en el hombre no pueden estudiarse aisladamente, como elementos que lo orientan a un comportamiento inmediato. Esta dependencia de otros factores (como la necesidad), es lo que se conoce como el complejo proceso de la mediatización de su función por la auto-conciencia. Este es un aspecto distintivo de toda función psíquica superior y que González Rey expresa de la forma siguiente: “la esfera motivacional de la personalidad constituye uno de sus aspectos más complejos, pues son los contenidos motivados, portadores de una determinada carga emocional, los que forman la personalidad del hombre; por lo que podemos afirmar que los motivos, su organización y estructura, así como las diversas formaciones, leyes y procesos que de ello se derivan, constituyen uno de los pilares esenciales de la personalidad.” (11).

Un elemento muy importante en este tema que venimos tratando, es el hecho que el estudiante al entrar en relación con su medio (en este caso la universidad ), se ve inmerso en un proceso ininterrumpido de recepción y elaboración de información. Obviamente, no toda la información que recibe pasará a formar parte de su capacidad de acción como personalidad. La parte de dicha información que le resulta relevante y que regula su personalidad (porque se apropia de ella ), es lo que se conoce como información personalizada. Esta información es la que está estrechamente asociada con las motivaciones del individuo. Y lo ha sido, porque en el proceso de su recepción el sujeto lo ha hecho activo, a los fines de sus intereses personales.

Sobre este aspecto y al tratar de aprendizajes no significativos, Carl Roger (1991) establece lo siguiente: “\_en tal aprendizaje (no significativo) solo interviene la mente, o sea se verifica del cuello para arriba, sin participación de las emociones ni de las significaciones personales, de suerte que no reviste importancia para la persona total ... En el aprendizaje significativo es esencial el carácter de implicación personal: la totalidad de la persona se halla en el acto de aprender” (12).

Sobre la base de todo lo anterior podemos decir que existe una unidad de lo cognitivo y lo afectivo, cuando el estudiante hace una integración activa de los contenidos procesados por él en su intelecto. Esto es lo que evidencia el nivel de motivación que experimentó hacia el contenido y que no es más que una

manifestación de las reflexiones y valoraciones de su pensamiento sobre dicho contenido. Por lo tanto, como expresa González Rey : “la educación no puede constituir, en ninguna de sus esferas, un proceso de acumulación de la información, pues si esta no se integra en sistemas personalizados se conserva como reproductiva y pasiva, careciendo de valor para la regulación de su comportamiento (del estudiante). “ (13).

Es importante destacar entonces, que esto tiene una incidencia vital en el aprendizaje, puesto que las operaciones que configuran las capacidades para este, son también personalizadas y como afirma González Rey: “las operaciones cognitivas son portadoras de un contenido emocional derivado del contenido de los motivos que representan y una vía de acción del sujeto sobre dicho contenido.” (14).

El efecto de la emoción puede manifestarse de dos formas: en un caso, las ideas que percibimos o las valoraciones que hacemos sobre un tema, se fundamentan o tienen como base las emociones. En esta situación, la emoción viene a representar la manifestación de nuestros motivos. En el otro caso, la emoción es el resultado de un proceso de análisis, reflexión o valoración. En estas circunstancias, los hechos pasan a formar parte de nuestra personalidad. Esto último es lo que se denomina sistema de contenidos personalizados, el cual se puede definir como un sistema en constante desarrollo sobre cuya base crecen potencialidades reguladoras de la personalidad. De manera que, cuando el conocimiento se incorpora como sistema personalizado, quiere decir que es objeto constante de análisis y reflexión por parte del sujeto, por cuanto pasó a ser un contenido de su personalidad.

Esto que acabamos de exponer tiene una importancia trascendental dentro del objetivo de la educación, definido como preparar al hombre para la vida. Si el estudiante individualiza el conocimiento que recibe, puede entonces hacer uso del mismo en diferentes situaciones de su vida; es decir, extrapolarlo.

Tratando este tema, González Rey hace una precisión muy importante, desde nuestro punto de vista: “la personalización del aprendizaje es una condición para el desarrollo de la motivación del estudiante, aspecto ignorado desde una perspectiva tecnocrática e instrumentalista y en la que los aspectos emocionales e interactivos son completamente marginados en el desarrollo del proceso.” (15).

En 1975, B. Bloom propuso una serie de categorías, en grado de complejidad creciente, para definir los tipos de conducta en el dominio de lo afectivo. Esto es, las diferentes etapas por las que transita el cumplimiento del objetivo que se pretende que alcance el estudiante, en la apropiación del conocimiento por la vía afectiva. Estas categorías abarcan desde su forma más elemental, que es la percepción, hasta la más compleja, que es la interiorización. Entre ambos extremos se van desarrollando diferentes tipos de conducta que, en orden de complejidad, implican la atención, la recepción, la valoración, la organización, la caracterización y el juicio. Todas ellas comprendidas como etapas ascendentes en la aprehensión del conocimiento.

El recorrido por esto que podemos considerar una escalera en ascenso, según Bloom, conduce a que el estudiante alcance la autonomía.

Desde el punto de vista de este autor, podemos hablar de tres dominios de aprendizaje: cognoscitivo, afectivo y psico-motor, en los cuales el estudiante camina desde los niveles más simples (evocación y percepción) hasta los más complejos (creatividad e interiorización). Como puede apreciarse, lo afectivo tiene un papel importante en el proceso de aprendizaje y en el logro de objetivos concretos. Un aspecto interesante a considerar, pero que escapa a los propósitos de este trabajo, lo constituye la evaluación de los objetivos alcanzados por el estudiante a través de la vía afectiva, en tanto, cada uno de ellos debe ser evaluado con instrumentos específicos. Para Blomm, la apropiación por vía afectiva, debe evaluarse por auto-evaluación.

En las aulas de los institutos superiores pedagógicos se forman docentes y un docente, es un profesional de nivel superior del área de la educación, cuya función más amplia es la de educar y cuya función más específica es la de orientar el aprendizaje de los estudiantes y constituye por tanto, una figura de identificación para esos estudiantes y un modelo referencial. En función de la asignatura que imparte y la forma en que lo hace, posibilita o no que el estudiante desarrolle intereses hacia esas materias. Si establece con ellos una comunicación individualizada, si está enamorado de su profesión y su materia, les revela un conjunto de elementos atractivos y gratificadores que los marcarán

decisivamente en su vida profesional. Esto se traduce en la emoción que también el docente debe imprimir a su actuación.

En relación con esta dualidad emocional profesor-estudiante en el proceso docente educativo (importante a nivel áulico y en su futuro como profesional), el Dr. Carlos Álvarez de Zayas refiere que: "la carga emocional que implica el método de aprendizaje es la mayor satisfacción del estudiante. Dicha carga está dada no solo en lo inmediato, sino que lo proyecta para su actuación futura, como orientación de acuerdo con los objetivos programados. El método incorpora el motivo en el proceso docente-educativo eficiente, puesto que la motivación es una característica del proceso y está incorporada a dicho método. No es solo un momento de la actividad. El proceso tiene que estar permanentemente motivado, lo que implica que la satisfacción no está solamente en el resultado, sino en el propio proceso.

El estudiante aprende, estudia, en tanto resuelve un problema, en tanto se estimula, porque como resultado de su labor es más inteligente y en el contexto social, está más cerca de los valores que la sociedad establece como modelo.

Un proceso motivado engendra la dinámica interna del grupo estudiantil, que estimula el desarrollo de sus rasgos más humanos: ideales, valores, sentimientos; conceptos estos consustanciales a la sociedad.

Por tanto, para lograr un hombre instruido, desarrollado y educado, se requiere de un proceso docente educativo al menos a un nivel de asimilación productivo, pero además motivado, afectivo, emotivo, que estimule a los estudiantes y los incorpore conscientemente a su propio desarrollo." (16).

## I.2. Influencia de la enseñanza de la literatura en la formación de la personalidad.

Como hemos visto en el epígrafe anterior, la formación de la personalidad es un proceso complejo sobre el cual inciden múltiples factores. Indudablemente, lo que el individuo lee, la forma en que lo interpreta y como resultado final, la carga emotiva que deja en él, pasa a formar parte de su personalidad. En tal sentido, son ilustrativas las palabras del escritor argentino Jorge Luis Borges, cuando llama la atención sobre la importancia de la emoción que es imprescindible provocar en el lector, por encima incluso de cuestiones de estilo o recursos técnicos. Afirma el Premio Cervantes de Literatura,

refiriéndose a la literatura argentina de mediados del siglo XX: “ la condición indigente de nuestras letras, su incapacidad de atraer, han producido una superstición del estilo, una distraída lectura de atenciones parciales. Los que adolecen de esa superstición entienden por estilo no la eficacia o la ineficacia de una página, sino las habilidades aparentes del escritor: sus comparaciones, su acústica, los episodios de su puntuación y su sintaxis. Son indiferentes a la propia convicción o propia emoción: buscan tecniquerías (la palabra es de Miguel de Unamuno) que le informarán si lo escrito tiene el derecho o no de agradarnos... Es decir, no se fijan en la eficacia del mecanismo, sino en la disposición de sus partes. Subordinan la emoción a la ética, a una etiqueta indiscutida más bien.” (17).

Es indudable que la literatura tiene la capacidad de enriquecer la vida de las personas. El conocimiento literario no se reduce a un conjunto de nombres de autores, fechas o títulos de obras. Literatura es el arte cuya materia prima es el lenguaje, ya sea oral, ya escrito; entendiendo por arte la actividad humana que tiene por fin la belleza. La percepción y apreciación de esta belleza que el lenguaje puede traducir y expresar, contribuye al armónico desarrollo de la personalidad, perfecciona el dominio del idioma y estimula el pensamiento creador. Por tanto, la literatura tiene sobrados valores de tipo formativo que justifican la inclusión de su enseñanza. La enseñanza de la literatura debe proponerse como objetivo primordial, despertar el interés hacia valores estéticos que puede encerrar la lengua y desarrollar una actitud favorable hacia la lectura de obras literarias; implica formar el gusto del estudiante, afinar su sensibilidad y dotarle de aquellos conocimientos que pueden servirle de apoyo para juzgar la calidad de determinadas obras a su alcance (Cabo Martínez, María Rosa, s/f). Naturalmente, la maestría del escritor, su conocimiento del ser humano y sus pasiones y la capacidad de provocar en nosotros un sentimiento o un estado de ánimo, a través de la palabra escrita, juega un papel determinante. Esto lo ha expresado de forma muy clara el crítico soviético Avner Zis, el cual en su obra **Fundamentos de la estética marxista**, señala: “la literatura ensancha el horizonte del hombre, facilita conocimientos multifacéticos sobre el carácter de la vida de las gentes en diversas épocas y en diferentes países, revela la esencia de los fenómenos vitales y descubre en ellos facetas que en la habitual experiencia de la vida, no son accesibles a cualquiera.” (18).

En no pocas ocasiones, la literatura se convierte también en una proyección intensa, sobre el lector, de la personalidad del artista. En este caso por lo general, dicha personalidad es muy fuerte y su capacidad de proyección implica un arte del más alto nivel. Tal es el caso de Franz Kafka. En ese sentido, son particularmente esclarecedoras las palabras de Ambrosio Fornet en su ensayo sobre el escritor checo: “Un escritor que trata de impedir que su obra lo sobreviva es algo más que un literato; no tiene, al menos, propósitos tan inocentes. Kafka, que no estaba seguro de nada, ni siquiera de su propia identidad, encontró en la literatura el único medio de salvar la incertidumbre y darle coherencia a su vida; escribió entonces con una furia y una lucidez que no han sido igualadas por ningún escritor de este siglo.

Quería, según sus propias palabras, <volcarme en la literatura con todo lo que soy>, <lograr una obra representativa que estuviera ligada palabra por palabra a mi vida, que yo pudiera apretar contra el pecho y que me transportara hacia otras alturas>. La obra debía ser un registro de su desarrollo espiritual y de sus despiadadas investigaciones sobre la condición humana y la relación del hombre con el mundo y con su propio destino. De ahí su resistencia a publicar- a detenerse en un punto ya superado de su propio desarrollo- y el temor con que esperó la aparición de su primer libro. >Después de la publicación...-anotó en su diario- tendré que mantenerme mucho más alejado que antes de las revistas y las críticas, si no quiero reducirme a mojar solo la punta de los dedos en la verdad>.” (19)

Siempre que se aborda el tema de la relación literatura –personalidad, no se puede soslayar la función social que, quiéralo o no, desempeña todo escritor. El caso paradigmático nos llega de Carlos Marx, quien se regocijaba con la observación de Balzac de que él era, como escritor, un “doctor en ciencias sociales.” También es conocida la afirmación de Federico Engels, de que la lectura de la **Comedia Humana**, era un medio muy efectivo para entender la Francia del siglo XIX. Iguales apreciaciones hizo sobre las obras de Dickens, Tackeray y Charlotte Bronte, llegando incluso a considerarlas más sustanciosas que los trabajos de políticos e historiadores de su tiempo. Esto nos lleva a expresar que la imagen artística que el escritor nos brinda de la realidad y que se transmite al lector, no es más, ni menos tampoco, que una forma particular del reflejo de la realidad que hace el artista. Ahora bien, esta

percepción del mundo comprende su experiencia como ser humano, sus puntos de vista éticos y estéticos, ideales y emociones. Por esa razón, cada obra literaria de verdadera calidad artística, resulta irrepetible.

Como resumen de todo lo anterior se puede afirmar que la imagen que el artista nos transmite, encierra una voluntad de carácter estético y emocional. Esto lo ha expresado Avner Zis de forma sucinta y dialéctica: "... el pensamiento se expresa por medio de la emoción; el sentimiento lleva el pensamiento dentro de sí." (20).

Lo expresado en el párrafo anterior constituye si se quiere, el núcleo de la idea que queremos exponer en este trabajo. En literatura no se puede separar lo racional (el pensamiento) de lo emocional. Lógicamente, y esto lo puede confirmar cualquier psicólogo, dicha relación no es privativa de la esfera artística ( aunque en esta se maximiza ), ya que se manifiesta en cualquier actividad humana. El propio Zis cita a Lenin con una frase que generaliza lo dicho hasta aquí: " sin emociones humanas no habrá nunca búsqueda humana de la verdad" (21).

En el arte, a diferencia de la ciencia, la emoción juega un papel más importante (como habíamos referido), en tanto es componente indisoluble de la creación artística; elemento inseparable del contenido. No importa la calidad de la idea que nos quiere transmitir un escritor, si esta no va acompañada de la dosis imprescindible de emoción que nos haga incorporarla a nuestro modo de pensar. Provocar esa reacción emocional es condición indispensable de toda obra artística. Esa emoción y el contenido (la idea), si no están orgánicamente entrelazadas, hacen ineficiente la función comunicativa de la obra literaria. Solo así, por ejemplo, podemos aceptar un hecho tan irracional como la ascensión de Remedios la Bella, entre las sábanas blancas que sostienen Amaranta y Fernanda del Carpio, en la conocida novela de Gabriel García Márquez. Aquí, evidentemente, el escritor supo poner previamente la carga emocional necesaria, para hacernos racional el suceso. En la ciencia, por el contrario, la emoción puede constituir un elemento motivador, pero no es en ningún caso un componente de la verdad, desde el punto de vista científico.

Por lo tanto, tenemos que coincidir plenamente con Zis cuando expresa: "El profesor de literatura debe lograr que sus estudiantes capten la esencia emocional de una obra, pues la eficacia del arte se

expresa en los sentimientos que despierta en el hombre; por ello es sobremanera importante que la obra artística, en primer lugar, no deje al hombre indiferente. Lo que caracteriza la naturaleza de la creación artística no es que lo emotivo siga a lo racional, el sentimiento al pensamiento, sino el descubrimiento de lo racional a través de lo emocional, del pensamiento a través del sentimiento.” (22)

Si en nuestro sistema nacional de educación entendemos que la finalidad última es la formación del hombre nuevo, con una concepción científica del mundo, debemos preguntarnos entonces cuál es el papel que desempeña la enseñanza de la literatura en este objetivo. La respuesta es evidente: formar parte del desarrollo multifacético de la personalidad del estudiante. Es decir, comprender claramente el rol de los estudios literarios en el desarrollo de una personalidad integral. En tal sentido, resultan sumamente expresivas las ideas de Horst Redeker: “Enseñar literatura es enseñar a conocer la obra literaria como acto de creación, que promueva el diálogo y el pensamiento reflexivo, puesto que debido a su carácter polisémico no posee un enfoque único, sino que provoca reacciones subjetivas que no pueden ajustarse a reglas determinadas. Es preciso llevar al estudiante a descubrir la relación de la obra consigo mismo. A ser conquistado por la literatura para despertar su inteligencia y explicarse los problemas del saber humano.” (23)

En resumen, educar debe ser también enriquecer los sentimientos del estudiante y una preocupación constante del docente. Las obras literarias, como hemos afirmado y creemos haber demostrado, constituyen un recurso muy efectivo para acrecentar el mundo interior de los jóvenes; o sea, el enriquecimiento de su personalidad, de modo que en el estudiante de literatura se desarrollen (Cabo Martínez, María R., s/f) :

- recursos lingüísticos de toda índole que tienen el sello de lo modélico y una fuerte carga expresiva. Lenguaje y pensamiento de los que el estudiante se apropia y que podrá utilizar en su futura vida de comunicación.
- hábitos para discernir lo bello de lo que no lo es, con datos que depurarán el gusto y afinarán la sensibilidad.

- destrezas para salvar resistencias lectoras y para enfrentar más extensos y profundos contenidos.
- motivaciones morales, sociales, intelectuales,...que le ayudarán a trazarse normas de conducta y a desarrollar determinadas actitudes ante la vida.
- afianzamiento de la personalidad, si ante el texto literario debe adoptar una actitud crítica y emitir juicios de valor, para desvelar la correspondencia espiritual autor-lector.
- enraizamiento con la cultura y la comunidad que forjó esa literatura, ampliando su mundo cultural.
- posibilidades para inquirir en uno mismo, hallando tal vez, en nosotros, ecos de vivencias pasadas de los que la literatura dejó constancia.
- puesta en marcha de todas las facultades de la vida interior.
- papel de la literatura como ayudantía en el aprendizaje de otras materias.

Como es de suponer, no es suficiente la obra literaria en sí; se necesita también llevar al estudiante a conocer y evaluar la continuidad cultural de la que es heredero; es decir, la historia de la literatura. Esta no podemos verla solamente como un goce estético, ni en su valor puramente lingüístico, sino también como testigo insuperable de la evolución del pensamiento humano y por supuesto, nadie mejor que un escritor para expresar este concepto: " Pero sobre todo, en la enseñanza de la literatura lo verdaderamente importante es que el estudiante alcance a comprender que desde tiempo inmemorial, se ha estado tejiendo en todas partes una red para atrapar el alma de los hombres." (24), y que si bien es cierto que el ser humano y su existencia tienen un límite, sus creaciones perduran a través de los siglos.

## **Capítulo II. Caracterización del estado actual de la enseñanza de la literatura, en el ISP de Pinar del Río.**

## II.1. Caracterización del problema en la carrera de Español-Literatura.

Los que hemos alcanzado cierta experiencia en la enseñanza de la literatura, nos enfrentamos sistemáticamente con varios obstáculos no insalvables, pero sí difíciles de salvar; uno de ellos, en un orden jerárquico muy importante, es el hecho de que un buen número de nuestros estudiantes llega a la carrera sin una verdadera vocación, no sólo por el magisterio, sino también por la propia especialidad, como se demuestra en el Anexo No. 1. En este anexo se puede apreciar, expresado en porciento de la matrícula total de nuevo ingreso, de los últimos cinco cursos escolares, aquellos que han solicitado la carrera en 1ra, 2da, ..., hasta 6ta opción o más. Excepto en el último curso escolar, donde algo más de 1/3 de la matrícula inicial lo hizo en primera opción, en los cursos anteriores este porciento es bajo. Y como dato interesante, obsérvese que si sumamos los estudiantes que han solicitado la carrera en 1ra. y 2da. opción, sólo en tres de estos cinco cursos escolares, se alcanza alrededor del 50% de la matrícula inicial. Esto evidencia claramente, que la carrera de Español-Literatura no ha estado en la preferencia de una cantidad apreciable de estudiantes que la han matriculado.

En estas condiciones, atípicas para un nivel universitario (al cual se supone que se accede voluntariamente y por selección), el encuentro con la obra literaria, sobre todo en los primeros años de la carrera, debe adquirir una connotación particular, para que pueda despertar en el estudiante emociones y sentimientos que le hagan volver (y esta vez de manera muy especial) al texto objeto de estudio. Y aquí el adjetivo especial, implica la exclusión de la obligatoriedad que impone el profesor, como parte de lo que considera su labor de enseñar algo tan difícil como el arte literario, que requiere una alta sensibilidad en el plano ideológico y estético, para aprehender la esencia de lo leído y después, hacerla verdaderamente suya; o sea, como hemos dicho en el capítulo anterior, personalizar la información.

¿Qué nos encontramos en la realidad?. Mayoría de estudiantes desmotivados tanto por las asignaturas que dentro de la especialidad resultan más áridas, como por una disciplina tan hermosa y que tanto puede aportarles como seres humanos, como lo es la literatura.

Nos dimos entonces a la tarea de indagar qué estaba ocurriendo con la enseñanza de la literatura en nuestra carrera y para ello seleccionamos, dentro de los métodos empíricos, aquellos que nos parecieron más oportunos y que debían arrojar los resultados más confiables: la observación a clases, la entrevista a estudiantes y la consulta a especialistas.

Esta investigación se desarrolló durante dos cursos completos, en los cuales pudimos realizar un total de 35 visitas a clases, a los diferentes profesores de la disciplina Estudios Literarios y en los diferentes años de la carrera (2do. a 5to.). En tal sentido, fueron visitados 8 profesores (que constituyen el universo de la Disciplina), lo que equivale a 4 visitas a clases a cada uno y a 3 de ellos, un total de 5.. De igual manera, fueron entrevistados 42 estudiantes (casi la mitad del universo de la carrera, que asciende en su totalidad a 85) y fueron consultados 4 especialistas.

## II.2. Resultados de la observación a clases.

En estas observaciones a clases se tuvo el cuidado de seguir el ciclo del tema que se visitaba, desde la clase inicial del mismo, hasta bien entradas las clases de estudio de la obra literaria.

La observación a clases tuvo como eje central el desarrollo motivacional de los estudiantes ante, durante y después de la clase, a partir de la actividad motivacional del profesor hacia la asignatura (equivalente a la actividad motivacional del docente hacia la obra literaria objeto de estudio), teniendo en cuenta lo formulado en el capítulo anterior sobre la integración emoción-cognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de la enseñanza de la literatura en la formación de la personalidad de los estudiantes.

¿Qué arrojaron estas observaciones?.

1.- La clase tradicional está muy arraigada en la actividad docente, en la que falta el proceso transformador de actividades pasivas en activas y que aporten determinados significados a los estudiantes.

De hecho, en los diferentes temas se sigue, en mayor o menor medida, el siguiente algoritmo:

1ª. clase----- Conferencia. El profesor explica el contexto histórico-social en el que se enmarca la obra, detalladamente, lo que generalmente aparece también en el libro de texto de la asignatura. Se orienta la lectura de la obra.

2da. clase----- Conferencia. El profesor caracteriza el movimiento literario al que pertenece la obra objeto de estudio, si es posible. También se hace referencia a la biografía del autor, o bien se ha indicado a los estudiantes, en la clase anterior, que busquen esos datos ( los que lo hacen, por lo general , solo utilizan el libro de texto).

3ra, 4ta y 5ta clases----- Clases prácticas o teórico-prácticas. Estudio de la obra. En algunos casos se realizan talleres y el ciclo del tema puede culminar o no, con un seminario. El análisis casi siempre se centra en elementos tales como:

épica y drama:

- subsistema de caracterización.
- subsistema ideo-temático.
- estructura externa e interna.
- vínculos con el movimiento al que pertenece la obra (si es posible incluirla en alguno).
- reflejo de la época, etc.

lírica:

- tema.
- recursos literarios utilizados.
- vínculos con el movimiento al que pertenece la obra.
- intención del poeta.
- compromiso social o no, etc.

Por decirlo de alguna forma, son clases heladas y esquemáticas, lejos del verdadero disfrute de la obra literaria. Cabría entonces preguntarse, ¿ y el estudiante.? ¿ cómo se ha logrado motivar para comprometerlo con el objeto de estudio.? Sencillamente, no se logra.

2.- El profesor ejerce una especie de actitud dogmática en la transmisión de los conocimientos (aún sin proponérselo) y el estudiante recibe prácticamente toda la información, sin previo estímulo, con la consiguiente falta de necesidad de conocer algo más. Esto quiere decir que el docente aporta todo lo necesario en relación con la época, el autor, la obra y los elementos pertinentes para su análisis, sin dejar fisura alguna en ese bloque informativo que deba ser llenada por el estudiante, a partir de una indagación posterior y sobre la base de una actitud investigativa consciente.

¿Cuáles son las consecuencias de lo que se ha constatado en la observación a clases.?

1ro. El estudiante, distanciado emocionalmente de la obra. Distanciamiento que implica, también, la escasa o ninguna interrogación al profesor, evidencia incuestionable de que está poco o nada comprometido con el contenido que se está expresando y de que además, le resulta difícil la interpretación del pensamiento ajeno, a partir del desentrañamiento de los signos lingüísticos que conforman la obra literaria objeto de estudio. Recordemos que el lenguaje literario, como creación humana, está altamente potenciado y es preciso entrenar al estudiante en desentrañar el secreto de esa polisemia, lo que equivale al desarrollo en las clases de habilidades intelectuales.

2do. Escaso desarrollo de la llamada competencia literaria en los estudiantes, entendida esta como la capacidad para comprender que la obra literaria es creación del hombre y para el hombre y que si bien tras cada una de ellas se oculta un autor, también el lector puede ser capaz de re-crearla, transformarla y un poco forjarla en su lectura. La distinción entre el escritor como hombre creativo y el lector, como sujeto pasivo, mero receptor de la creatividad ajena, es uno de los estereotipos a combatir para alcanzar a entender la importancia de la lectura en el proceso de la enseñanza de la literatura; es decir, la defensa del papel del lector como creador, admitiendo en él una creatividad equiparable a la del autor, es algo que

muy pocas veces se tiene en cuenta al valorar las interpretaciones que hacen nuestros estudiantes de obras universalmente conocidas, perennemente estudiadas y analizadas por críticos y especialistas pero no por ellos, que se enfrentan quizás por primera vez a esos “monstruos sagrados”, de los cuales extraen conclusiones que no por ser de principiantes, son menos válidas.

La competencia literaria es reconocible y se complementa, también, como afirma la profesora Rosario Mañalich (1999), con :

- nivel alcanzado por el estudiante en su lectura.
- capacidad para la realización del análisis literario.
- conocimiento e identificación de autores, obras literarias, temas, géneros, movimientos, escuelas, estilos, ...
- criterios para seleccionar un libro.
- disfrute de la literatura.
- capacidad para el ejercicio de la creación estética (llevar al terreno de la ficción sus propias vivencias).

El saldo final, es un desarrollo intelectual del estudiante que transcurre con lentitud, debido a que en el profesor el interés no se centra en la transformación de la actividad de enseñar, sino en el cumplimiento de un programa de estudio cuya obligatoriedad queda fuera de toda discusión. Y desde aquí valdría la pena reflexionar, teniendo en cuenta que el tiempo es definitorio de la acción, si no sería preferible el estudio de un menor número de obras, dedicándoles el espacio que requiere cada una, que el estudio de mayor cantidad en un tiempo-espacio realmente apretado y cuyo resultado no es nada satisfactorio. Pienso que sí. Aunque conocemos una experiencia contraria, pues en un intercambio con la profesora Doris Sommer, de la Universidad de Harvard, esta nos indicó que en sus seminarios sobre Literatura Latinoamericana, los estudiantes estaban obligados a leerse una obra semanal.

Como puede apreciarse, este es un aspecto que resulta ser muy debatible y que merece un estudio más profundo.

### II.3. Entrevistas a estudiantes.

Por otra parte, y tratando de acercarnos a la problemática del estudio independiente, en tres momentos del curso se les formuló a los estudiantes, luego de finalizada la clase de literatura, la pregunta siguiente:

#### **¿Cuál será tu actividad priorizada por el resto del día.?**

Obsérvese que en ella no se menciona la palabra estudio, para no influir en la respuesta y evitar que se desvirtuara la información.

En los 42 estudiantes entrevistados (casi el 50% del universo de la carrera), las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- resolver diferentes problemas personales ..... 7 estudiantes (16,6%).
- descansar cuando llegue a mi casa (externos) o a la residencia (internos)..1 1 (26,2%).
- practicar deportes ..... 4 (9,52%).
- pasar por el CDIP o la biblioteca para localizar la bibliografía de consulta o la obra objeto de estudio ..... 3 (7,14%).
- estudiar.....12 (28,6%).
- otras actividades ..... 5 (11,9%).

Como puede apreciarse, en las propias respuestas de los estudiantes está implícita la insuficiente motivación, en la clase de literatura, a la hora de ejecutar las actividades que deben derivarse de esta, desde el punto de vista del estudio independiente. Lo anterior evidencia, a partir de la interpretación de las respuestas, que no hubo impacto emocional derivado de la actividad del profesor, lo que a mi juicio constituye el elemento medular alrededor del cual se debe construir la clase de literatura en el nivel

universitario, para que se revierta en función del desarrollo armónico de la personalidad y de los valores espirituales del ser humano.

#### II.4. Entrevistas a especialistas.

En ese mismo sentido, las coincidencias conceptuales en cuanto a los criterios de los especialistas consultados, dando respuesta a la pregunta: **¿Cómo concibe usted la enseñanza de la literatura.?**, estuvieron centradas en los siguientes aspectos (ver Anexos No. 2,3,4 y 5):

- lectura como elemento clave en la clase de literatura.
- la clase de literatura debe ir al despertar de los sentimientos y las emociones.
- el profesor de literatura debe ser un docente “abierto” y creativo.
- la clase de literatura (entendida esta última como arte de la palabra) debe ser un transcurrir placentero y estimulante.
- la enseñanza de la literatura como vía idónea para desarrollar el mundo espiritual de los estudiantes.

En este resumen de las opiniones de los especialistas, podemos apreciar ciertos conceptos claves sobre los cuales volveremos reiteradamente en el resto de la Tesis; en tanto, elementos esenciales para la demostración que nos proponemos. Tenga presente el lector, por el momento, la importancia que dichos especialistas confieren al acto de la lectura y a la posibilidad que esta brinda de despertar sentimientos y emociones, por cuanto nos desenvolvemos en una disciplina que es, como ninguna otra, “arte de la palabra”.

### **Capítulo III. Alternativa didáctica para la enseñanza de la literatura en los institutos superiores pedagógicos.**

### III.1. Fundamentos teóricos de la alternativa.

Consideramos imprescindible para comenzar la fundamentación de nuestra alternativa, remitirnos a la siguiente cita del Dr. Carlos Álvarez de Zayas (1989): “Nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro ha orientado en múltiples ocasiones la necesidad de formar un profesional de amplia base y profundo conocimiento, que dé respuesta a la mayoría de los problemas que se le presentarán una vez graduados y el problema de la Didáctica de la Educación Superior consiste en dar respuesta teórica al modo de formación de este profesional de espectro amplio, de la manera más eficiente.” (25)

Ahora bien, uno de los campos de producción académica de la Didáctica lo constituye el currículum, que puede definirse como “la acumulación de saberes y experiencias que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debidamente organizado y conjugado armónicamente.” (Sacristán, 1988). (26). Pedagógicamente hablando, constituye el camino que el educando debe recorrer y en ese camino, un momento vital para el profesor lo constituye la interrogante: **¿Cómo enseñar?**, teniendo en cuenta que el desarrollo de la profesionalidad de los docentes exige que estos participen en el diseño de la enseñanza, como recurso para ejercer la creatividad de su profesión y un control sobre la misma, pues si se admite el carácter singular de cada contexto de enseñanza y del aula, el profesor no puede ser un mero técnico que aplique una serie de rutinas establecidas y experimentadas por expertos y científicos, sin reflexionar acerca de si son viables o no en su situación específica (Sacristán, 1988).

Como afirma López Jiménez (1994): “es muy común advertir que en los currículos enciclopedistas o de colección, la labor del docente está signada por la función de dictador de clases; en los currículos de integración su desempeño debe ser integral; es decir, se disminuye su función de informador y se le articulan y complementan acciones relacionadas con su labor de creador: investigación disciplinaria, renovación metodológica o didáctica de los saberes, trabajo con la comunidad, capacitación docente e investigativa.” (27).

Nuestra alternativa didáctica parte, entonces, de un enfoque dialéctico del curriculum que posee, entre otras, las características siguientes:

- objetivos que se orientan al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, que permiten al estudiante, en un proceso de reflexión-acción, lograr incorporarse al proceso de transformación social.
- el estudiante asume un papel preponderante como sujeto del proceso de acción-reflexión.
- el docente participa como elemento interactuante con el estudiante, en el proceso de reflexión-acción. Se caracteriza por su papel crítico y activo dentro de la práctica socio-educativa.
- incorpora metodologías participativas.
- los procedimientos metodológicos se centran en procesos sistemáticos de acción-reflexión.
- el recurso esencial para el desarrollo de la práctica socio-educativa, lo constituyen el medio socio-cultural y los actores sociales.
- la evaluación se concibe como un proceso constante y participativo, en el que se propicia la evaluación formativa, la auto y la mutua evaluación.

Lógicamente, dentro del curriculum y en el caso de la formación de un profesional en los institutos superiores pedagógicos, nos encontramos con las didácticas específicas y dentro de ellas, con la Didáctica de la Literatura, que es la que nos ocupa, y en la cual es necesario integrar presupuestos, conceptos y métodos de las ciencias de la educación y de las teorías de la literatura, puesto que el conocimiento literario no es un proceso natural, sino que forma parte de un saber disciplinario (no es como el aprendizaje primario del uso verbal oral). Por tanto, la Didáctica de la Literatura debe apoyarse en las teorías cognitivas del aprendizaje significativo y partir, además, de la fuente epistemológica que la nutre:

- presupuestos teóricos que investigan la naturaleza y función de los textos literarios.
- procedimientos que intervienen en su producción y en su recepción.

sin olvidar que para una plena interpretación de la literatura, hay que tener en cuenta los componentes que participan en el proceso de comunicación estética: autor, texto, receptor, mundo, dentro de las llamadas teorías textuales y contextuales, que integran el texto y el contexto, considerando los cuatro elementos ya mencionados y que son constantes en el funcionamiento del texto literario (González Landa, María del C. , 1990).

Por otra parte, hemos tenido en cuenta también, para nuestra alternativa didáctica, la teoría de Iser (1987) sobre la recepción, que formula nociones como estrategias y posibilidades combinatorias sobre las que debe apoyarse el acto de leer, donde se conjugan lo perceptible en el campo visual del lector (tema), con lo que se encuentra en el fondo (horizonte); la propuesta semiótica de Umberto Eco (1985), en la que se destaca la necesidad del trabajo cooperativo del lector, para completar lo no dicho y que se concreta en inferir a partir del texto, un contexto posible, que la continuación de la lectura tendrá que confirmar o corregir; elementos del enfoque comunicativo en la enseñanza, de los doctores Rodolfo Acosta y Angelina Romeu (1993), que aunque remiten específicamente a la enseñanza de la lengua, son válidos también para la enseñanza de la literatura en muchos de sus componentes, fundamentalmente en lo relacionado con la comunicación interactiva profesor-estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y las reflexiones que sobre la lectura literaria han hecho Lezama Lima, Camila Henríquez Ureña y Beatriz Maggi. En tanto trabajamos sobre la base del aprendizaje significativo, distinguimos también el fenómeno de la comprensión, como elemento capital para la recepción del mensaje y la asumimos como construcción de significados por el sujeto, en este caso, el estudiante, que se coloca entonces como constructor de su propio aprendizaje, a partir de determinados niveles de ayuda por parte del profesor. La comprensión se traduce, pues, como ya afirmamos, como una construcción de significados y significación, es una construcción humana que se inició desde que el hombre aprendió a hablar. Es un producto social porque lo realizan los seres humanos. Es la interpretación que hacemos de la realidad, de acuerdo con nuestra cultura.

Quiere esto decir, que a partir del conocimiento de las concepciones que las diferentes teorías defienden, pueden delimitarse los objetivos que la Didáctica de la Literatura puede y debe perseguir:

- educación estética y competencia verbal.
- desarrollo de la competencia literaria.
- ampliación de la cultura, orientación del sentido crítico y profundidad antropológica.
- capacitación para el desciframiento de los signos y su uso, en la búsqueda de sentido y en la comunicación.

En carta a José Rodríguez Feo (enero de 1948), José Lezama Lima advierte sobre ese “profesionismo que no tiene la preferencia decisiva. No irrumpe, no ejercita la fantasía propietaria. Hoy explica a Kafka y mañana a Doña Emilia Pardo Bazán, todo es para él lo mismo, gris. Y la generación del 95, la cuña macedónica y las borracheras de Alejandro, pasan en el desfile de los dormidos con banderas blancas manchadas de clara de huevo..., cada libro debe ser como una forma de revelación, como el libro que descifra el secreto de una vida.” (28).

Y a partir de aquí, quisiera hacer algunas reflexiones en torno a cómo enseñar la literatura, de forma tal que su estudio se convierta en fuente para el desarrollo de la personalidad creadora y de la sensibilidad, si logramos la empatía con la obra literaria desde el primer momento.

Pienso, en primer lugar, que la enseñanza de la literatura impone una alternativa didáctica que, partiendo de las emociones, dimensiona en los estudiantes un pensamiento crítico, los lleve de la mano de la lectura y de la investigación y de estas, a la creación (en su sentido más amplio) y a la valoración. Convenimos pues, en que las posibilidades de un texto son infinitas; más aún si se trata de un texto literario cuyo lenguaje (como ya afirmamos) está altamente semantizado y cuyo carácter plurívoco y polisémico le ofrecen un sentido abierto y le otorgan la categoría de imprescindible. Toda obra literaria es un punto de encuentro entre el autor y el lector, que cada vez es susceptible de ser nuevo, gracias a la taumaturgia de la re-creación de esta por el receptor.

En ese primer encuentro, es vital la intervención del profesor como modelo lector, puesto que el estudiante debe reconocerse en la lectura de la obra literaria y puesto que, también, la lectura la hemos considerado como elemento medular en una clase de literatura (pero no una lectura cualquiera, sino una buena lectura). Sobre ello, la Dra. Beatriz Maggi afirma que “leer bien es entre otras cosas, cerebrar.” (29). ¿Y qué es cerebrar.? Es ese acceso al texto no para aceptarlo tal como nos lo presentan, si no para transformarlo de acuerdo a nuestro universo; es volver sobre él una y otra vez, leyendo quizás muchas veces, acaso dos, tres, cuatro líneas que nos deleitan, que traducen nuestro pensamiento siendo de otro, o al menos, así lo asumimos, porque la identificación permite ese desdoblamiento lector-autor y viceversa. Es la equivalencia lector-creador a la que aludíamos anteriormente y que considero indispensable para que leer, se convierta en sinónimo de placer. Sin embargo, no debemos confundir esto. El placer de la lectura, el tránsito del plano externo (primera lectura) al interno (la interiorización de la información para procesarla a partir de una serie de elementos colaterales), es sencillamente individual, o no es nada. Todo lo más que podemos hacer es tratar de transferirlo (y es esta la labor del profesor), en determinadas circunstancias a alguien (en este caso a los estudiantes) que pueda compartirlo y hacerlo suyo o no, porque no siempre las sensibilidades coinciden.

Insisto en que es vital la impresión primera, porque es el efecto global que el texto nos produce; después, la exégesis, para comprobar si esa impresión es válida o no, que equivale a poner en claro el sentido del texto; pero solo después. Es el estudiante (en este caso que nos ocupa), en su condición de lector-creador, quien debe forjar en su mente las imágenes que se corresponden con las palabras del texto; pero esas imágenes (muy suyas, por cierto) tienen que partir de una identificación con el problema de los personajes que funcionan a ese nivel textual, sobre una base de vivencias personales. ¿Quiere esto decir que la motivación hacia la literatura debe resultar entonces, del estudio de obras que por su contemporaneidad sean fácilmente asequibles a los estudiantes? Por supuesto que no. Nuestro objetivo es acercarlos a los clásicos y motivarlos por su lectura. ¿Por qué?. Porque los llamados libros clásicos vienen de otra época, más o menos distante y he ahí una de sus aparentes desventajas; pero solo aparente, en mi opinión. Hay que remontar el tiempo para entrar en ellos y llegar hasta el fondo de la lectura,

haciendo que el estudiante active una serie de resortes que están dormidos en su interior y que ahora le son necesarios. Recordemos a Martí cuando afirmaba: “...y quien ni a Homero, ni a Esquilo, ni a la Biblia leyó, ni leyó a Shakespeare, que es hombre no piense, que ni ha visto todo el sol, ni ha sentido desplegarse en su espalda toda el ala.” (30).

Son esos libros que han viajado hasta nosotros en la tradición de la gran literatura y guardan en sus páginas un misterioso encanto que se convierte en un diálogo con el pasado. No son libros de moda y de superficie, sino que conservan una dimensión de profundidad, de espesor semántico, de seducción latente. “Clásico – afirma Jorge Luis Borges- no es un libro que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y una misteriosa lealtad.”(31). dicho con otras palabras, un libro clásico ha sido categorizado así por el fervor y la lealtad de los lectores, a lo largo de siglos, en una tradición. Un tiempo que, de algún modo, se ha introducido en sus páginas de extraña profundidad y sugerentes interpretaciones, múltiples e inacabables. No cabe duda que, visto de esta manera, leer un texto de otro tiempo supone un esfuerzo de imaginación, pero también ( y esto es muy importante), leer uno de esos clásicos supone un extraño placer; son libros que han perdurado a través de generaciones porque encierran algo tan profundo, que vale el esfuerzo de la lectura. Y no es asunto de dejarlos solos, porque convengo también con la Dra. Camila Henríquez Ureña cuando afirma que: “ las personas que siguen estudios literarios organizados bajo la dirección de un buen profesor, tienen enormes ventajas sobre aquellas que se mueven solas en este campo” (32). Por ello, no queremos que nuestros estudiantes prescindan de quedar inmersos en la magia de las palabras y no puedan contarlos. ¿ Cómo lograr entonces, atraparlos en ese espacio-tiempo y hacer que lo recuperen un poco a la manera proustiana.?

### III.2. Planteamiento de la alternativa didáctica.

En primer lugar, recordar a Lezama y su **Curso Delfico**: “ Licario tenía el convencimiento de un conocimiento oracular en el que cada libro fuera una revelación...” (33), en el que habla de sus

consideraciones sobre el encuentro con los libros y los momentos por los que transita ese encuentro, a su juicio tres:

1.- Overtura palatal: despierta el paladar, la curiosidad por aquello que cada cual tiene que hacer suyo, estableciendo entre él y el libro una continuidad inagotable (es lo que podemos llamar **motivación** .N.A.).

2.- Horno transmutativo: estómago del conocimiento. Se comprueba que la materia asimilada es germinativa y la semilla asciende hasta la flor y el fruto. Materia que quiere ser creadora (es lo que llamamos **interiorización de lo leído**, N.A.).

3.- Espacio-tiempo: adquirir un espacio donde el hombre convierta en un cristal pineal sus circunstancias, el espacio exterior e interior, como si toda irrupción o ruptura de la comunicación se rompiese, para vivir nuestro verdadero enigma. Se burla también del tiempo: al chocar con pasión, de súbito, dos cosas, personas o animales, engendran un tercer desconocido (lo que podemos llamar **proceso de creación**, entendido como lector = creador, N.A.) (34).

Para Vigotsky (1995), por su parte, la audición y la lectura son momentos receptivos y concibe la expresión oral y la expresión escrita como momentos productivos. Convenimos en esto, pero no en la diferenciación absoluta para ambos momentos, que considero interrelacionados.

En este sentido, creo que la metodología para la enseñanza de la literatura debe consistir en conocer y potenciar múltiples posibilidades, teniendo en cuenta lo polisémico del lenguaje literario. Hacer realidad esas posibilidades implica en primer lugar, adiestrar al estudiante en el despertar de las emociones y en segundo lugar, en el ejercicio de su criterio literario. Por esto y sin el ánimo de proponer recetas, exponemos una serie de elementos que pueden servir al profesor para ejercer su magisterio en esta asignatura. Estos elementos pueden variar de acuerdo al criterio del docente y a las circunstancias del contexto áulico.

PRIMERO. Considero que el punto de partida de este proceso se centra en la lectura literaria; es decir, el estudio de la literatura como “arte de la palabra”, que implica una lectura especial (realizada por el profesor, como modelo lector), signada por las emociones, los sentimientos y las percepciones. Este tipo de lectura ayuda al estudiante a definir sus gustos en cuanto a obras, géneros y autores. Aquí el profesor debe sentir cada palabra de manera tal, que el estudiante quede “colgado” de la audición. El asombro del profesor ante la obra (que debe ser perenne y recurrente), se debe trasladar a los estudiantes para lograr en ellos un estado afectivo (intereses, valores, motivaciones que definen los objetivos de la lectura) de carácter especial ante la creación literaria. En la lectura literaria, como proceso didáctico, el profesor debe propiciar:

- el despertar de la sensibilidad y la motivación por la obra, para dar paso a los procesos cognitivos.
- el diálogo entre el profesor y los estudiantes y entre los propios estudiantes, que posibilita el ejercicio de la comunicación y el desarrollo de habilidades discursivas, teniendo como base el modelo literario (cuasi perfecto).
- el retorno al texto de manera consciente, para descubrir elementos nuevos y profundizar en la calidad de la lectura, también conscientemente (metacognición: capacidad de las personas para controlar y manejar sus mecanismos de cognición), buscando significados (etapa que se alcanzará posteriormente).

Esta lectura no tiene que comenzar necesariamente con la obra objeto de estudio. El profesor puede auxiliarse (para lograr la motivación) de obras que por su tema y género sean afines a la que se estudiará y más asequible a los estudiantes, en el caso, por ejemplo, que la obra del programa de la asignatura sea un clásico distante en el tiempo, que difiera en sus conceptos de los presupuestos actuales. Esta fase previa es de suma importancia, pues es la que garantiza el éxito o no del proceso. Implica la preparación para una motivación máxima posterior y tiene como elemento medular el despertar de las emociones y la sensibilidad ante el hecho literario.

SEGUNDO. Es vital que los estudiantes sepan para qué se produce la literatura y cómo a través de ella se pueden reencontrar con los sueños, con imágenes y sensaciones que creían solamente de ellos, con

realidades vividas que coinciden en sus páginas. Esto se logra a partir de la búsqueda de significados más profundos, de lo que a veces nos escamotea el autor. Es el inicio de la construcción del pensamiento crítico, el retorno al texto al que aludíamos en el primer epígrafe y que debe convertirse en un espacio de interrogación inteligente al mismo (estudiante-lector), para comenzar a desentrañar sus múltiples significados y sugerencias implícitas. Es el comienzo del proceso de interiorización de significados; de hacer suyo lo que el autor propone: la simultaneidad entre la actividad del sujeto y las señales incitadoras del texto escrito ( modelo interactivo). Subrayo a propósito la palabra inteligente, porque me remito a su etimología y de ahí a su importancia:

|                     |   |                      |   |               |
|---------------------|---|----------------------|---|---------------|
| <b>inteligencia</b> | = | <b>intus</b>         | + | <b>legere</b> |
|                     |   | interiorizar;        |   | leer          |
|                     |   | hacer propio aquello |   |               |
|                     |   | que se lee           |   |               |

Lectura-diálogo silencioso, pero muy productivo. Es concebir la clase de literatura como un taller continuo de encuentro con la palabra y la obra literaria, como objeto de participación múltiple, de diversas reflexiones, de investigación motivada por la necesidad de saber más acerca de aquello que se lee. Es lograr, en primer lugar, el goce por la creación literaria, prescindiendo en este momento de otros análisis. Para ello habrá tiempo después. No es momento de “repletar” al estudiante con un cúmulo de informaciones que son importantes, pero no aquí. Es procurar en él la necesidad de obtenerlas a partir de un motivo poderoso: su verdadera pasión por la obra que se estudia. Esa pasión, lo guiará en su indagación posterior acerca del autor y la época de gestación de la misma. Nótese que estoy proponiendo una inversión del proceso, donde lo primero sea el goce estético y lo segundo, la información contextual, autoral y teórica: del texto al contexto y no al revés.

TERCERO. Una vez “ atrapados “ los estudiantes en las redes de la poesía (y una vez más remito a la etimología: **poiesis** = creación ), esas “ finas redes “, como afirmaría Dulce María Loynaz, es el

momento de andar el camino de la información colateral y es el momento, porque sin duda los estudiantes accederán por sí solos a una serie de interrogantes; es decir, comienza la interrelación entre la obra literaria y lo extraliterario. Es otro momento de revelación : toda obra literaria y su autor, están comprometidos con una época, con una clase social, con una generación determinada; toda obra literaria se mueve en un espacio-tiempo definido y hay que conocerlo, lo que implica enseñarlos a pensar históricamente (relación obra-contexto) . No estoy en desacuerdo con que el profesor haga gala de sus conocimientos, pero no haciéndolo evidente y siempre de la mano de la creación literaria como hilo de Ariadna y siempre dejando margen para la investigación personal .

De modo que cuando los hilos estudiante-obra estén tendidos y debidamente tensados, comienza el acercamiento y posterior profundización, a las series ( conjuntos estructurales de diferente naturaleza ) que la constituyen:

- serie histórica (más alejada del texto) : hechos que transforman la realidad y que están presentes, de una u otra forma, en la obra literaria.
- serie cultural : fenómenos generales de la cultura; ideología de la vida apreciable en la creación literaria.
- serie literaria (más próxima al texto) : conjunto de obras del autor, obras de igual tendencia, otras obras influyentes, visión diacrónica, estudio de fuentes y antecedentes, intertextualidad.

Esta profundización puede llevarse a cabo en la propia clase, en otras clases o en investigaciones extra-áulicas. Llevar, como afirmábamos, el texto a su contexto, expandirlo y relacionarlo con este, pero de manera que el interés fluya del estudiante hacia la información ; que sienta la necesidad de esa información para “bucear” en la obra con todos los elementos que se requieren para su comprensión. Un proceso de interés personal para esclarecer el mensaje del texto; lo que habíamos denominado profundización consciente.

CUARTO. Después de ese acercamiento paulatino al texto para desmontar cada particularidad y cada posibilidad que lo animan, debe producirse una etapa de valoración final; es decir, ensamblar cada

partícula en un todo (que nunca será el definitivo) que torna a ser la obra, enriquecida y ampliada por la exégesis y esta a su vez, por los contextos ( el engendro de un tercer desconocido, como le llama Lezama). Etapa también de suma importancia (cada una tiene su propio secreto) porque afianza el pensamiento crítico y valorativo que se inició en la segunda y es al mismo tiempo, conclusión y comienzo de uno y otro proceso ( es la recurrencia perenne, posterior a la motivación). Es también esencial recordar a los estudiantes que, al margen de partir de la propia vida, toda obra está distanciada de la misma porque es una elaboración, una transformación del mundo real, no una identificación plena con el mismo. Momento de adiestrarlos en distinguir la buena literatura de la que no lo es y de que comprendan porqué obras tan antiguas y tan distantes en el tiempo, nos siguen hablando a través de los siglos y a través de su mensaje paradigmático.

Lógicamente, esto no puede lograrse en una sola clase, ni en una sola obra; es un proceso paulatino donde la motivación, la sensibilidad y el enriquecimiento espiritual deben ir “in crescendo”, guiados por el profesor y por supuesto, requiere también de una forma especial de organización de la docencia que en nuestra consideración, deben ser los llamados talleres, pero esta vez con apellido: talleres didáctico-literarios y ese apellido implica que en ellos, los estudiantes no solo serán capaces de aprehender la literatura en toda su magnitud, sino también de aprender a enseñarla. ¿Por qué los talleres?.

En primer lugar, porque como afirma la profesora Rosario Mañalich: “el taller como forma de organización de la docencia puede tomar elementos de otros tipos de clases ya conocidas (conferencias, clases prácticas, seminarios) pero las trasciende en un proceso de hibridación donde el equilibrio y el tono lo aportan sus objetivos, actividades, métodos seleccionados, niveles de asimilación y estructura metodológica (siempre flexible y abierta)” (35) y es necesaria la flexibilidad para lograr nuestro objetivo; se impone, sin duda alguna, la creación de un espacio agradable y abierto, de manera que el estudiante no se sienta presionado por la tradición , que establece la frontalidad profesor-estudiante. Quiere esto decir que la disposición material del aula debe variar, para que los estudiantes no solo observen el rostro del

profesor, sino los rostros de sus compañeros y poder “conversar” libremente : opinar, valorar, discrepar, coincidir y en resumen, comprender y construir su aprendizaje.

Con esta relación profesor-estudiante y entre los propios estudiantes, que posibilita el taller, se logra además y también de forma gradual el protagonismo estudiantil (protagonismo porque en realidad el estudiante está operando con su pensamiento) y con él, la elevación de su autoestima, a partir de saberse capaces de aportar criterios al análisis que pueden ser válidos y por tanto, tomados en consideración en un espacio que trasciende lo formal, pero no menos importante.

#### Momentos del taller didáctico-literario:

- 1.- Lectura modelo del profesor, llena de emoción y fuerza y transmisora de sentimientos arrancados a la obra .
- 2.- Paso de la lectura oral (profesor) a la silenciosa (estudiantes).
- 3.- Conversación y debate, precedido por la emoción ante la obra y el estímulo vivencial. El profesor debe posibilitar la opinión crítica, libre, como punto de partida para el desarrollo del pensamiento crítico-literario.
- 4.- Retorno a la lectura del texto, llenos de interrogantes que surgen nuevas o que aún no han sido respondidas, lo que da lugar a la aparición de nuevas situaciones cognoscitivas.
- 5.- Valoración final: puede ser parcial (si aun no ha concluido el estudio de la obra) o conclusiva terminal, que no implica en absoluto el olvido de la obra objeto de estudio, sino el punto de partida para la profundización en situaciones surgidas del análisis, en la propia obra, en su espacio-tiempo, en el autor, ...Estamos de nuevo, si se ha logrado la motivación, ante un final-comienzo.

Los talleres pueden ser diversos, pero su objetivo debe ser el mismo: formar hombres y mujeres con una alta sensibilidad, acercándolos a la obra literaria con una adecuada disposición emocional.

En este sentido, y en sentido general, la función del profesor será la de mediador del aprendizaje y no la de alguien que considere tener en sus manos toda la verdad y la última palabra. Es importante sobre todo, desarrollar en los estudiantes ideas, habilidades y disposiciones y esto se logra cuando el profesor,

trabajando sobre su práctica, puede ir generando toda una serie de conocimientos que a su vez, enriquecen la teoría. El aprendizaje de los estudiantes se centra en el propio aprendizaje del profesor, que por consiguiente, estará comprometido e implicado en el proceso para que este resulte realmente efectivo (aunque el responsable último es el propio estudiante, puesto que el aprendizaje es netamente individual); de lo cual podemos inferir que también a la teoría hay que dedicarle un tiempo amplio y una preparación muy rigurosa, solo que, visto de esta manera, desde otra posición.

De modo que para esta realización, que no pretende ser método estricto, si no una forma de hacer en la clase, se necesitan (requisitos **sine qua non**):

- alta preparación científica y metodológica del profesor (sin esta, no es posible el diálogo, ni la motivación que incita a la profundización).
- alta sensibilidad en el docente para poder transmitirla (la comunicación es de suma importancia, por la trascendencia educativa que implica).
- creatividad.
- tiempo (para la preparación del docente y para el estudio de la obra).
- compromiso con el aprendizaje (por parte de los estudiantes).

No existe un método que sea el mejor, lo cual equivale a una especie de pluralismo metodológico; hay que trabajar con lo que sea efectivo y no hay método capaz de resolver todas las dificultades; toda teoría, además de que tiene que validarse en la práctica, también debe servir para reflexionar.

### III.3. Alternativa didáctica con ejemplo concreto.

Tomemos como ejemplo una de las obras que en mi consideración resulta de más difícil acceso para los estudiantes (creo no equivocarme, si afirmo que la más difícil), debido a toda una serie de informaciones colaterales en materia de religión, filosofía, historia, ..., que ellos no poseen y que son más que necesarias para un análisis raigal de la misma. Me refiero a la **Divina Comedia**, de Dante Alighieri.

Teniendo esto en cuenta, no parece recomendable comenzar por las particularidades de ese período transicional (Prerrenacimiento), por la fragmentación de Italia y su incidencia en la vida del autor y el dolor que causó en él la lucha entre güelfos y gibelinos. ¿Cómo adentrarlos en ese mundo dantesco poblado con los afectos y odios del poeta y estructurado a partir de una cosmovisión que les es totalmente ajena?. ¿Cómo comenzar entonces?

1ª. clase-taller : Sugiero comenzarla con una lectura modelo del profesor (tal y como habíamos propuesto anteriormente), pero no de la obra que va a estudiarse (**Infierno**; los cánticos del **Purgatorio** y del **Paraíso** , solo se tocan tangencialmente), sino de sendos poemas de dos grandes poetas latinoamericanos, cuyos versos se centran en dos figuras cumbres de la creación del florentino y con las cuales se van a encontrar posteriormente: Paolo y Francesca. Sí, por supuesto, personajes inmortales son también Guido Cavalcanti, Pedro de la Vigna, Ugolino, Ruggieri, pero por el momento y dada su escasa información, nada podrán decirles a su sensibilidad; no se reconocen en sus problemas, en sus pecados ni en sus culpas. Pero Paolo y Francesca son otra cosa y es precisamente ahí donde hay que tocar.

Destaco el no comienzo por la época y el autor; insisto en un acercamiento al texto sin contaminación (de información paralela), para proporcionarles el deleite del placer primero y no cargarlos con elementos con los que aún no están motivados y que pueden funcionar y de hecho funcionan, como barreras ante la creación literaria. Esta lectura, además de despertar sus emociones y colocarlos en condición de aprendizaje, comenzará a identificarlos con el género que estudiarán.

Primera lectura:

Hoy que danza en mi cuerpo la pasión de Paolo  
y ebrio de un sueño alegre mi corazón se agita;  
hoy que sé la alegría de ser libre y ser solo  
como el pistilo de una margarita infinita;

oh mujer - carne y sueño - , ven a encantarme un poco,  
ven a vaciar tus copas de sol en mi camino.

Que en mi barco amarillo tiemblen tus senos locos  
y ebrios de juventud, que es el más bello vino.

Es bello porque nosotros lo bebemos  
en estos temblorosos vasos de nuestro ser  
que nos niegan el goce para que lo gocemos.  
Bebamos.  
Nunca dejemos de beber.

Nunca, mujer, rayo de luz, pulpa blanca de poma,  
suavices la pisada que no te hará sufrir.  
Sembremos la llanura antes de arar la loma.  
Vivir será primero, después será morir.

Y después que en la ruta se apaguen nuestras huellas  
y en el azul paremos nuestras blancas escalas  
flechas de oro que atajan en vano las estrellas –  
¡oh Francesca, hacia dónde te llevarán mis alas!

**Ivrese;** Pablo Neruda (36)

¿ Conversar sobre el poema? Sí. Sobre todo para que ellos (los estudiantes) se hagan con las primeras interrogantes, después de escuchar esta fiesta de amor, sensualidad y juventud: ¿quiénes son Paolo y Francesca?

Todavía no es tiempo de responderles; la motivación debe ir creciendo gradualmente y para ello, proponemos la lectura del segundo poema, recordando de nuevo a Lezama cuando afirma : “ los discípulos tienen que permanecer tan solo como oyentes, la perfección de su silencio revelará su calidad.” (37). Silencio emocionado que estimula y acelera las operaciones del pensamiento:

## Segunda lectura

Dejan caer el libro, porque ya saben  
que son las personas del libro.  
(Lo serán de otro, el máximo,  
pero eso qué puede importarles).

Ahora son Paolo y Francesca,  
no dos amigos que comparten  
el sabor de una fábula.

Se miran con incrédula maravilla.  
Las manos no se tocan.  
Han descubierto el único tesoro;  
han encontrado al otro.

No traicionan a Malatesta,  
porque la traición requiere un tercero  
y solo existen ellos dos en el mundo.

Son Paolo y Francesca  
y también la reina y su amante  
y todos los amantes que han sido  
desde aquel Adán y su Eva  
en el pasto del paraíso.

Un libro, un sueño les revela  
que son formas de un sueño que fue soñado

en tierras de Bretaña.

Otro libro hará que los hombres,  
sueños también, los sueñen.

**Inferno, V; J.L.Borges (38)**

Conversación abierta también sobre este poema, que reafirma el anterior y por tanto la curiosidad de los estudiantes. Es momento ahora de llevarlos al texto donde están insertados los dos amantes para dar respuesta a la interrogante inicial: ¿quiénes son Paolo y Francesca.? Tampoco vamos al inicio de la obra, si no al Canto V, y no a los tercetos iniciales de este, sino a aquellos en los que habla la figura más hermosa y trascendental, en su concepción de símbolo de dimensiones dilatadas que anticipa toda una época: Francesca de Rímini.

De nuevo el profesor realizará una lectura llena de sugerencias de los siguientes tercetos:

Amor que alma gentil súbito prende,  
a este prendó de la gentil persona  
que me quitó la herida que aún me ofende.

Amor que a nadie amado, amar perdona,  
me ató a sus brazos con placer tan fuerte,  
que, como vez, ni aún muerta me abandona.

Amor llevonos a la misma muerte,  
Caína, espera al matador en vida.  
Las dos sombras me hablaron de esta suerte.(39).

¡Ya estamos en el mundo del gran florentino! Ahora, paulatinamente, hay que adentrarlos en él, siempre de la mano de los propios tercetos del poeta:

- ¿Quiénes son los amantes de estos tercetos.?
- ¿Cuál es su historia.?
- ¿Qué relación guarda esa historia con la de Lancelote del Lago y la reina Ginebra.? (indagación sobre estos últimos y ampliación de su universo del saber).
- ¿Por qué están en el infierno.? (aquí colocamos a los estudiantes ante la discusión de un dilema moral: adulterio de Francesca y ellos aportarán sus juicios y valoraciones, teniendo en cuenta la propuesta del autor y diversos elementos de la historia y prehistoria de los personajes, que irán descubriendo por sí mismos con ayuda del profesor). Los más avezados podrán ir arribando a criterios sobre la ubicación espacio-temporal de la obra.

Esta impresión primera debe dar en el blanco certeramente, porque en Paolo, Francesca y su triste historia, en el amor y el desamor universales, ellos sí se reconocen.

Dejémoslos entonces leer en silencio los versos todas las veces que quieran, disfrutarlos e ir extrayendo su sustancia íntegra y grandiosa; haciendo a la vez sus propias reflexiones.

- ¿Cómo está construida Francesca.? Esto es importante que lo definan, porque se asombrarán después, de encontrar en estas páginas medievales, a diferencia de Beatriz ( cuando la conozcan), una mujer de carne y hueso, nada abstracción, que peca sin arrepentimiento e ilustra con su concepción el carácter transicional de la época.
- ¿Quién la condenó.? Quedarán perplejos ante la severidad del castigo, que se clarificará posteriormente a medida que vayan profundizando en el contexto de la obra. También aquí aparece la figura del narrador, que no es la misma que la del Dante hombre, creador del primero (esto lo irán reafirmando más adelante).

Como conclusión de la clase, se hace la sugerencia de la lectura completa del canto, para encontrar en él personajes que ya conocen de otras obras estudiadas anteriormente y que les servirán de retroalimentación. Estoy segura de que en estas condiciones, la sugerencia será cumplida y que además,

buscarán por sí solos más información acerca de los amores de Lancelote y Ginebra, enriqueciendo sus saberes.(investigación consciente).

### 2da, 3ra y 4ta. clases-talleres .

Sugerimos una serie de clases-talleres que pueden ser tres o cuatro (o menos), según la necesidad (complejidad y extensión de la obra), para la próxima etapa: el diálogo con el texto, mediado por la orientación del profesor, signado especialmente por el interés motivacional y donde los estudiantes puedan hacerse de una información sobre el autor, el contexto y la propia estructura del canto, que completarán después por sí solos, llenos de interrogantes y sumamente curiosos. Sugerimos también, por tanto, la lectura y estudio en estas clases de los cantos I, II, III y IV (el V fue por el que comenzamos), así como orientación para la lectura fuera de clase, de los cantos XXVI y XXXII (una vez estudiados los cuatro primeros), por lo que explicaremos más adelante.

En el transcurso de estos talleres, el profesor, sutilmente, debe utilizar sus conocimientos sobre esa información colateral, tan necesaria para la comprensión de dichos cantos (no es ocioso recordar que estamos en presencia de una obra bien difícil, para la que se requiere una preparación muy seria) y hacer precisiones sobre:

- Ubicación espacial y temporal del poeta (**Infierno**, I,3).
- Diferencias entre el Dante hombre y el Dante narrador:
  - Dante orgulloso hasta tal punto de cantar sus alabanzas (**Infierno**, IV, 501-516).
  - Dante inclinado a la ira, lo cual demostró en sus escritos (elementos que podrán constatar cuando lean otros cantos).
  - Cristiano perfecto y atraído por la lujuria más de la cuenta. Como cristiano y moralista condena a los pecadores; como hombre, era culpable de algunos de aquellos pecados y entre lujuriosos y

soberbios, debía sentirse más bien cómplice que juez (¿Qué les parece su reacción ante Francesca?). Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que también se afianza en esta etapa.

Estas dos últimas precisiones las debe exponer el profesor, haciendo referencia a pasajes de la vida del autor.

- Posición religiosa y filosófica que irá aflorando en la medida en que se avance en la lectura. Su aceptación del dogma cristiano lo lleva a estructurar su obra de acuerdo con el sistema teocéntrico de Ptolomeo (vigente en la Edad Media), y esa estructura, al igual que el credo filosófico del poeta, irán apareciendo también a partir de la lectura de los cantos: en medio de ese mundo teocéntrico, Dante expone que el hombre recibirá premios o castigos en la vida ultraterrena, ¡de acuerdo a su comportamiento en la tierra.!
- Beatriz (**Infierno**, II, 190-244). El profesor se referirá a su concepción en la obra y a su correspondencia o no con la realidad. Esto es importante, puesto que su figura es también un elemento de motivación y emoción. A pesar de ser símbolo en la **Comedia**, no ha perdido del todo su personalidad humana; es siempre en el recuerdo del poeta, la joven florentina amada y muerta tempranamente.
- Carácter transicional de la obra; fusión de elementos paganos y cristianos (concepción de Francesca de Rímmini, concepción filosófica del autor, Caronte <**Infierno**, III,374>, Virgilio <**Infierno**, I, 81-87), Minos <**Infierno**, V,571-577>,... ), que anuncian ya el Renacimiento. Es curioso destacar cómo Dante, cuando solicita ayuda para su empresa, se dirige a las Musas y no al Dios en el que cree (**Infierno**, II, 145). ¿ Fidelidad a la tradición épica que comienza con Homero.? (los estudiantes podrán emitir aquí sus criterios y reflexiones).

Destacamos con estos ejemplos, toda la información que pueden obtener los estudiantes del propio texto (que no se agota), si el profesor resulta ser un buen guía en cuanto a la forma de obtenerla, ampliarla en el momento oportuno con sus conocimientos y orientar su posterior profundización como

trabajo independiente, que ahora ya sí pueden acometer para con ella, retornar a la obra con la cual hemos logrado comprometerlos.

Estos talleres pueden concluir, antes de dar paso al último, con la exposición de una lámina (Anexo No.6), en la que se aprecia la estructura de toda la **Comedia** (Infierno, Purgatorio y Paraíso), en correspondencia con la cosmovisión del autor y de la época a la que pertenece (siglo XIV) y la explicación de la misma por el profesor, para que los estudiantes obtengan una visión de conjunto.

Debe orientarse entonces la lectura de los cantos XXVI y XXXII, con la sugerencia de que comparen las dos parejas que aparecen en ellos (Ulises y Diomedes; Ugolino y Ruggieri), con la pareja del Canto V ya estudiado (Paolo y Francesca). Esta comparación debe hacerse sobre los elementos siguientes:

- . Concepción de la pareja.
- . Sentimientos que albergan.
- . Relación culpa-castigo.
- . Comportamiento ante el poeta.
- . Reacción del poeta.
- . Técnica utilizada.

¿Para qué.? Para que los estudiantes puedan apreciar el arco poético que se abre con la pareja lujuriosa y se cierra con la pareja de traidores. Obsérvese que no se ha sugerido todavía la lectura completa de los cantos que restan. Hemos tratado de ir adentrando al estudiante en el complejo mundo de la Edad Media, a partir de la motivación inicial que considero decisiva para el logro del objetivo. Reitero lo complejo de la obra, porque las centurias medievales resultan mucho más ajenas y por tanto, mucho más difíciles de comprender para ellos que la propia Antigüedad; la concepción de la vida que primaba en estos siglos poco tiene que ver con la nuestra, de modo que esto se convierte en un proceso lento en el

que la prisa puede ser fatal. Además, tienen ante sí la oportunidad de ir conformando el cuadro del mundo (en este caso, el Prerrenacimiento) a través de la propia literatura, elemento que les será de mucha utilidad en su futura vida profesional y ampliará su horizonte en relación con la lectura.

#### 5ta. clase-taller.

Esta última clase será la de valoración final, que implica un retorno de nuevo al texto, enriquecido por la información obtenida y que no será tampoco su último encuentro con este, puesto que la propia curiosidad los llevará de nuevo a él, para hacerse con lo que aún les es desconocido.

Comenzará con una conversación en relación con las tres parejas que aparecen en los cantos V, XXVI y XXXII, para establecer su construcción a partir de lo orientado. Se hablará también de la concepción de los personajes en general (sobre la base de los ya conocidos): ¿muertos?; sin embargo, la muerte física en su mundo no existe. Los muertos del **Infierno** hablan, recuerdan, lamentan, profetizan, enseñan y no se arrepienten. “En lo eterno reaparece el tiempo”, como afirma De Sanctis (40).

Por último, se establecerá la modernidad de Dante a pesar de los siglos transcurridos, a partir de un resumen del profesor, ayudado a su vez por los estudiantes:

- la consistencia humana de sus personajes hace que nos hablen remontando el tiempo y el espacio.
- el valor plástico y musical del verso dantesco.
- los símbolos y oscuras alusiones (¿no son tratados por los más recientes innovadores de la técnica poética?).
- se anticipa a la crisis actual de los géneros (en la obra hay material épico y no es epopeya; hay situación lírica y no es lírica; hay urdimbre dramática y no es drama; cada género entra en el otro casi sin darnos cuenta)

Conclusión: triunfo incuestionable de Dante como poeta. Y antes de sugerirles la lectura completa del cántico (de aquellos cantos que no fueron trabajados en los talleres), les leeremos estas palabras de Francisco de Sanctis, exégeta por excelencia de la **Divina Comedia**: “...acostumbraos a leer a solas a los

autores, a meditarlos sin intermediarios. Lo que no comprendéis no vale la pena de ser comprendido: solo es bello lo que es claro. Sobre todo, si queréis gustar a Dante, preparaos a ello, haciendo los debidos estudios de letras y de historia; leedlo sin comentarios, sin más compañía que la suya y sin buscar otros sentidos fuera del literal. Ateneos a vuestras impresiones, especialmente a las primeras, que son las mejores. Más tarde os las explicaréis, educaréis vuestro gusto; lo importante es que desde los primeros pasos no os obstruyan el camino juicios preconcebidos y métodos artificiales.” (41)

Nada mejor como conclusión de lo que hemos dicho hasta aquí. El resto, queda por los estudiantes.

NOTA: Y a modo de éxodo, como en la tragedia griega, la sugerencia bibliográfica para un recorrido por los caminos de Dante, nunca suficientemente andados:

- De Sanctis, Francisco. La Comedia, en: Cuaderno H, No. 14, Literatura. I.C.L. La . Habana.1973. p. 245.
- -----“ -----“----- Francesca de Rímini, en: Cuaderno H,. No. 14, Literatura. ICL. La Habana. 1973. p.367.
- Auerbach, Erich. Farinata y Cavalcanti, en: Cuaderno H, No. 14, Literatura. ICL. La Habana. 1973 p. .391
- Maggi, Beatriz. Ugolino el caníbal, en: El pequeño drama de la lectura. Editorial Letras Cubanas. Ciudad de La Habana. 1987. P.9.
- Henríquez Ureña, Camila .Prólogo a : Infierno. Edición bilingüe. Colección Clásicos. La Habana. 1968.

La lectura de la bibliografía recomendada, se comprobará en el seminario final sobre el Prerrenacimiento, una vez estudiados también Petrarca y Boccaccio.

## **Conclusiones.**

De la lectura de esta Tesis debe resultar evidente que la enseñanza de la literatura es un proceso complejo y que demanda la mayor atención de los profesores que de ella se ocupan. No basta el dominio del contenido, ni el de la metodología de su enseñanza; se requieren, además, ciertas cualidades en el docente, algunas de las cuales hemos abordado en este trabajo, que le permitan durante el acto de la clase cumplir lo que tal vez sea el objetivo esencial de esta disciplina: hacer que el ser humano sea mejor.

Creemos haber insistido lo suficiente en que el texto literario no es solamente un medio de enseñanza; su función va mucho más allá: debe ser una fuente motivadora de emociones, un reflejo de toda la hondura que puede alcanzar la condición humana. No importa tanto si estamos en presencia de un hecho épico, lírico o dramático; lo verdaderamente importante es saber llevar al estudiante el sentimiento, la emoción que animó al autor en el momento de la creación; sentimiento y emoción que son inherentes a las grandes obras de la literatura y que constituyen su savia esencial. El texto tiene que estar, entonces, en el centro de la actividad docente, para poder extraerle su mensaje íntegro.

Naturalmente, para ello ha de seguirse un método y en esta Tesis hemos presentado uno cuyo objetivo principal es llevar al estudiante, mediante una reflexión independiente, a la apropiación de las emociones que la creación literaria encierra. Solo así, “la obra puede dejar en el alumno huellas cognoscitivas, axiológicas o emocionales”, según expresa acertadamente la Dra. Angelina Romeu.

Se verifica aquí una vez más, que en el caso de la enseñanza de la literatura, no es suficiente aceptar el axioma de la unión indisoluble entre objetivo, contenido y método. Si se pretende realmente educar, formar una personalidad espiritualmente enriquecida, en fin, dejar una impronta permanente en el estudiante, estamos obligados a ser verdaderamente creativos en el método que apliquemos a cada contenido, para lograr el objetivo propuesto. Es en estas circunstancias cuando el docente debe ser capaz de demostrar que no se deja dominar por preconceptos y que es una persona de mentalidad abierta.

Hemos dado por supuesto, al principio de estas conclusiones, algo que debe ser inherente a todo profesor universitario: el riguroso dominio del contenido; sin embargo, es indispensable resaltar que en la alternativa didáctica que proponemos, el docente debe ser algo más que un buen lector, para que, auxiliado por el método, sea capaz de transmitir el contenido emocional del texto; esto debe entenderse como un elemento medular de nuestra propuesta. Por muy correcto que se haga, leer fríamente a Dante, Byron, Shakespeare , Homero, Virgilio,... , es mucho más que una mala clase; es una concepción totalmente alejada y errónea de la enseñanza de la literatura. Es privar al estudiante de llegar al descubrimiento del valor del lenguaje, como instrumento de acceso al mundo fabuloso de la imaginación y privarlos también de descubrir que cada encuentro con la obra literaria, puede ser una nueva revelación.

La literatura se ha definido de muchas formas: arte, comunicación, experiencia intelectual, ... No obstante, quizás su cualidad esencial, como “arte de la palabra”, sea su capacidad de emocionar y por tanto, de disfrutarla casi como un don divino, como la concibieron los aedos y rapsodas de la Antigüedad.

## **Recomendaciones.**

- Exponer la alternativa didáctica que se propone, mediante una clase metodológica instructiva, en el colectivo de disciplina de Estudio Literarios, para debatirla entre los docentes del mismo, teniendo en cuenta sus puntos esenciales: motivación, profesor como modelo lector, desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes,...
- A partir de la actividad metodológica señalada, aplicar y validar esta alternativa didáctica, en el grupo de 2do. año de la carrera Español-Literatura, del ISP “Rafael María de Mendive”, de Pinar del Río.

## Referencias bibliográficas.

1. MINED. Licenciatura en Educación: carrera de Español-Literatura (Plan de Estudio C). Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1990. p.26.
2. García Alzola, Ernesto. Metodología de la enseñanza de la literatura. Libros para la educación.1980. p.p. 58-59.
3. Ibidem, p.p. 69-70.
4. Henríquez Ureña, Camila .Invitación a la lectura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.1975. p. 2.
5. Maggi, Beatriz. Envío, en: Revista del Libro Cubano.1996. No.1. p 5..
6. Mañalich, Rosario .Metodología de la enseñanza de la literatura. Libros para la Educación.1980. p. 192.
7. García Alzola, Ernesto. Lengua y literatura . Editorial Pueblo y Educación. La Habana.1975. p. 136.
8. Good, H.G. Citado en: Diseño curricular, de Gloria I. Másmela V. Universidad de la Sabana. Bogotá. 1990. p. 20.
9. Leontiev, A.N. Actividad, conciencia y personalidad. Editorial Ciencias del Hombre. Argentina.1978. p. 120 .
10. González Rey, Fernando. Psicología de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.1985. p.p. 12-13.

11. González Rey, Fernando. La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.1989. p. 34.
12. Roger, Carl. Creatividad en la educación en la década de los ochenta. Editorial Paidós. Segunda edición. España.1991. p. 15.
13. González Rey, Fernando. op. cit. p. 36.
14. González Rey, Fernando. op. cit. p.p. 38-39.
15. González Rey, Fernando. op. cit. p. 42.
- 16- Álvarez de Zayas, Carlos. La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.1999. p. 76.
17. Borges, Jorge Luis. La supersticiosa ética del lector, en: Páginas escogidas. Antología. Editorial Casa. Ciudad de La Habana.1988. p. 103.
18. Zis, Avner. Fundamentos de la estética marxista. Editorial Progreso. Moscú.1976. p. 47.
19. Fonet, Ambrosio. Kafka, la pasión del laberinto, en: Las máscaras del tiempo. Editorial Letras Cubanas. Ciudad de La Habana.1995. p. 85-86.
20. Zis, Avner. op. cit. p. 98-99.
21. Lenin, V.I. Citado por Zis en: op. cit. p. 55.
22. Zis, Avner. op. cit. p.p.125-126.
23. Redeker, Horst. Sobre la función cultural del arte, en: Cultura, ideología y sociedad. Antología. Cuadernos de Arte y Sociedad. Editorial Arte y Literatura. La Habana.1975. p. 128.

24. Gorki, Máximo. Sobre la literatura. Editorial Arte y Literatura. 1978. p.p. 16-17.
25. Álvarez de Zayas, Carlos. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior cubana. MES. Ciudad de La Habana. 1989. p. 23.
26. Sacristán, Gimeno J. El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid. 1988. p. 54.
27. López Jiménez, Nelson E. Diseño y evaluación curricular. Universidad Surcolombiana de Neiva. Material impreso. 1994. p. 43.
28. Lezama Lima, José. Carta a José Rodríguez Feo, en: Revista Educación 88/96. p.54.
29. Maggi, Beatriz. op. cit. p.5.
30. Martí, José. Ideario pedagógico. La Habana. 1961. p. 23.
31. Borges, Jorge Luis. Sobre los clásicos, en: Páginas escogidas. Antología Editorial Casa. Ciudad de La Habana. 1988. p. 242.
32. Henríquez Ureña, Camila. op. cit. p. 29.
33. Lezama Lima, José. Curso délfico, en: Revista Educación 88/96. p.p. 55-56.
34. Lezama Lima, José. op. cit. p. 56.
35. Mañalich, Rosario. Interdisciplinariedad y didáctica, en: Revista Educación. 94/98. p. 11.
36. Neruda, Pablo. Crepusculario, en : El corazón de un poeta. Editorial Gente Nueva. Ciudad de La Habana. 1984. p. 13.
37. Lezama Lima, José. op. cit.
38. Borges, Jorge Luis. La cifra. Emecé Editores. Buenos Aires. 1992. p.21.

39. Alighieri, Dante. Infierno, Canto V. Edición bilingüe. La Habana.1968. p. 61.

40. De Sanctis, Francisco. La Comedia, en: Cuaderno H, No.14, Literatura. Editorial Pueblo y Educación. p. 274.

41. De Sanctis, Francisco. Francesca de Rímini, en: Cuaderno H, No. 14, Literatura. Editorial Pueblo y Educación. p. 371.

## **Bibliografía.**

- -Acosta Gómez, Luis A. El lector y la obra. Editorial Gredos. Madrid. 1989.
- -Acosta Ríos, Marbelia. Una propuesta metodológica para el tratamiento de las habilidades de explicación, argumentación y valoración, en la asignatura Español-Literatura del nivel medio básico. T.M. ISPEJV. 1997.
- -Acosta, Rodolfo y Romeu, Angelina. El enfoque comunicativo en la enseñanza del español como lengua materna. Material impreso. ISP Pinar del Río. 1993.
- Alighieri, Dante. Infierno. Instituto Cubano del Libro. La Habana. 1968.
- Álvarez de Zayas, Carlos M. Hacia una escuela de la excelencia. Editorial Academia. Ciudad de La Habana. 1996.
- --- “ ----- “ ----- . La escuela en la vida. Didáctica-. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1999.
- ----“-----“----- Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo, en la Educación Superior cubana. MES. Ciudad de La Habana. 1989.
- --- “-----“ ----- El diseño curricular en la Educación Superior cubana, en: Revista Electrónica. Dirección de Formación de Profesionales. MES. vol 1, No.1. 1996.
- --- “ --- “----- La universidad. Sus procesos y sus leyes, en: Curso 20.Pedagogía 97. Ciudad de La Habana. 1997.
- Auerbach, Erich. Farinata y Cavalcanti, en: cuaderno H, No. 14, Literatura. ICL. La Habana. 1973.
- Avner, Zis. Fundamentos de la estética marxista. Editorial Progreso. Moscú. 1976.
- Bermúdez, S.R. y Rodríguez, M. Teoría y metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996.
- Barthes, Roland. El placer del texto. Editorial Siglo XXI. México. 1989.

- Bloom , Benjamín. Evaluación del aprendizaje. Editorial Troquel.Madrid.1975.
- Bojalil, Luis. Reflexiones sobre la innovación educativa, en: Revista Cubana de Educación Superior, No.2\_1995.
- Borges, Jorge Luis. Sobre los clásicos, en: Páginas escogidas. Editorial Casa. Ciudad de la Habana. 1988.
- -----“-----“----- . La supersticiosa ética del lector, en: Páginas escogidas. Editorial Casa. Ciudad de La Habana. 1988.
- ----“-----“----- La cifra. Emecé Editores. Buenos Aires. 1992.
- Cabo Martínez, M.R. Una aproximación a la didáctica de la literatura en la EGB. Facultad de Ciencias de la Educación. Oviedo. (s/f).
- Cárdenas Colménter, A.L. La educación en la sociedad del conocimiento. Revista Tablero. 59/98.
- Cohen, Jean. El lenguaje de la poesía. Editorial Gredos. Madrid. 1982.
- Colectivo de autores. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Universidad de La Habana.CEPES.1996.
- Colectivo de autores. El planeamiento curricular en la enseñanza superior. Universidad de La Habana. CEPES. 1992.
- Contreras Domingo, José. Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Universidad de Málaga. Material impreso (s/f).
- Cultura, ideología y sociedad. Antología. Cuadernos de Arte y Sociedad. Editorial Arte y Literatura. La Habana. 1975.
- Del Carmen, Luis. Secuenciación de los contenidos educativos. Departamento de Didáctica. Universidad de Barcelona. Material impreso (s/f).
- Delors, Jacques. Formar a los protagonistas del futuro. Revista Correo de la UNESCO. Año XLIX. abril. París.
- De Sanctis, Francisco. La Comedia, en: Cuaderno H, No. 14, Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1973.

- ---“ ----- “ ----- ----- Francesca de Rímíni, en: Cuaderno H, No. 14, Literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1973.
- Díaz Domínguez, Teresa. Fundamentos pedagógicos de la Educación Superior. Manual para un proyecto de capacitación a docentes. Universidad de Pinar del Río. 1996.
- ----“ ----- “ ----- . Pedagogía y didáctica. Herramientas teórico-prácticas del proceso docente-educativo. CEDES. Universidad de Pinar del Río. 1998.
- Dietrich, Rall y otros. En busca del texto. UNAM. México. 1986.
- Eco, Humberto. Lector in fabula. Editorial Lumen. Barcelona. 1981.
- ---- “ --- “----- Tratado de semiótica general. Editorial Lumen. Barcelona. 1985.
- Fraca de Barrera, L. y Villegas Santana, C. Desarrollo de competencias para la lengua escrita: la didáctica desde la perspectiva de la investigación. Revista Tablero. 56/97.
- Fornet, Ambrosio. Las máscaras del tiempo. Editorial Letras Cubanas. Ciudad de La Habana. 1995.
- Foucault, Michel. De lenguaje y literatura. Editorial Paidós. Barcelona. 1996.
- Fuentes, H. y Mestre, U. Curso de diseño curricular de la Educación Superior. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. 1997.
- García Alzola, Ernesto. Lengua y literatura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1975.
- García Gual, Carlos. Lecturas de placer y libertad. Revista Leer. No. 34. 1990.
- González Landa, M del C. Bases para la intervención docente en didáctica de lectura, en: Didáctica 7 (Lengua y Literatura). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Complutense. Madrid. 1990.
- González Rey, Fernando. La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1989.
- ----- “ ----- “ ----- Psicología de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1985.

- González, Viviana. El interés profesional como formación motivacional de la personalidad, en: Revista Cubana de Educación Superior, vol. XVIII, No 2. 1998.
- Goodman, Nelson. Los lenguajes del arte. Editorial Seix Barral. Barcelona. 1976.
- Gorki, Máximo. Sobre la literatura. Editorial Arte y Literatura. La Habana. 1978.
- Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura. Universidad de Murcia. 1995.
- Henríquez Ureña, C. Invitación a la lectura. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1975.
- Hernández, J. E. La construcción de significados en la comprensión de textos literarios. T.M. ISPEJV. 1999.
- Iser, W. El acto de leer. Editorial Taurus. Madrid. 1987.
- --“ --- Problemas de investigación de la recepción, en: Estética de la recepción . Editorial Arco/Libros. Madrid. 1987.
- Iglesias, Luis F. La escuela emotiva, en: Revista Educación 91/97.
- Jesualdo. Jesualdo por Jesualdo, en: Revista Educación 91/97.
- Kayser, W. Interpretación y análisis de la obra literaria. Editorial Gredos. Madrid. 1985.
- Leontiev, A. Actividad, conciencia, personalidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1981.
- Lezama Lima, J. Carta a José Rodríguez Feo, en: Revista Educación. 88/96.
- -----“ -----“ ----- Curso délfico, en: Revista Educación. 88/96.

- López Jiménez, N.E. Diseño y evaluación curricular. Universidad Surcolombiana de Neiva. Material impreso. 1994.
- Maggi, Beatríz. Envío, en: Revista del libro cubano, No.1 /96.
- Mañalich, Rosario y otros. Metodología de la enseñanza de la literatura. Editorial Libros para la Educación. La Habana. 1980.
- Mañalich, R. Taller de la palabra. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1999.
- ----- “ ----- Interdisciplinariedad y didáctica, en: Revista Educación 94/98.
- ----- “ ----- Alegato por la literatura. Material impreso. 2000.
- Martí, José. Ideario Pedagógico. La Habana .1961.
- Másmela, G. I. Diseño curricular. Universidad de La Sabana. Bogotá. 1990.
- MES. Principios didácticos y el proceso docente-educativo en la Educación Superior. Material impreso. 1980.
- MES. Sistema de objetivos educativos a lograr en el egresado de la Educación Superior. Material impreso. 1982.
- MINED. Licenciatura en Educación: carrera de Español-Literatura (Plan de Estudio C). Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1990.
- Monereo, Carlos. Estrategia de enseñanza y aprendizaje. Editorial Grao. España. 1994.
- Moreno, Juan M. El diseño curricular del centro educativo. Editorial Alhambra-Logman. Madrid. 1992.

- Morenza, Liliana. Memoria semántica. Estructura del conocimiento y aprendizaje de la lectura, en: Revista Educación 84/95.
- Neruda, Pablo. Crepusculario, en: El corazón de un poeta. Editorial Gente Nueva. Ciudad de La Habana. 1984.
- Ojalvo Mitrany, V. Vigotsky presente en la educación del futuro, en: Revista Cubana de Educación Superior, vol. XVIII, No 1. 1998.
- Pagnini, Marcelo. Estructura literaria y método crítico. Editorial Cátedra. Madrid. 1987.
- Parra, Marina. La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español, en el nivel universitario. Universidad Nacional de Bogotá. Material impreso. 1989.
- Pérez Álvarez, S. Formación del docente universitario, en: Revista Educación. 91/97.
- Pérez Heredia, A. Propuesta para el perfeccionamiento del curriculum de la asignatura Español-Literatura, en 10mo. grado, basada en las concepciones del enfoque comunicativo y la lingüística del texto. T.M. ISPEJV.1997.
- Pérez, L. A. La educación superior de cara al siglo XXI, en: Revista de Educación Superior y Sociedad. CRESALC. vol. 7, No. 1. 1996.
- Pérez Rodríguez ,G. y Nocedo León, I. Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. I y II parte. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1983.
- Picón Salas, M. La conquista del amanecer. Editorial Casa. La Habana. 1980.
- Propp, Vladimir. Morfología del cuento. Editorial Fundamento. Madrid. 1987.
- Redeker, Horst. Sobre la función cultural del arte, en: Cultura, ideología y sociedad. Antología. Cuadernos de arte y sociedad. La Habana. 1975.

- Reyes, Alfonso. Ensayos. Editorial Casa. Ciudad de La Habana. 1978.
- Rodríguez Coronel, R. y otros. Selección de lecturas de teoría y crítica literarias. Tomos I y II. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1986.
- Rodríguez Peñate, M. Perfeccionamiento del curriculum de la asignatura español-literatura, en 11no. grado. Una propuesta basada en la concepción de la lingüística del texto y el enfoque comunicativo. T:M. ISPEJV. 1998.
- Rodríguez Rivera, G. La otra imagen. Editorial Unión. Ciudad de La Habana. 1999.
- Roger, Carl. Creatividad en la educación en la década de los ochenta. Editorial Paidós. 2da. edición,. España. 1991.
- Romeu Escobar, A. El desarrollo del lenguaje coherente como tarea de la escuela, en: Revista de Ciencias Pedagógicas, No. 12, enero-junio . 1986.
- Rubinstein, S. L. Principios de psicología general. Editorial Revolucionaria. La Habana. 1967.
- Ruiz Callejas, J. M. La dirección de los procesos educativos. Material de estudio de la maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. 1997.
- Sacristán, Gimeno J. La educación como proyecto político- cultural, en: Cuadernos de Pedagogía, No. 294. julio-agosto 1995.
- ----- “ ----- “ ----- La enseñanza, su teoría y su práctica. Editorial Akal. Madrid. 1989.
- -----“ ----- “ ----- El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid. 1988.
- Seco, Esperanza. Didáctica de la lengua y la literatura, en: Revista La escuela en acción. Madrid. Octubre 1977.

- Szabolcsi, Miklos. Los métodos modernos de análisis, en: Textos y contextos. Editorial Arte y Literatura. La Habana. 1968.
- Talízina, N. Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior. Universidad de La Habana. 1985.
- Torroella, G. De la pedagogía del saber (siglo XX), a la pedagogía del ser (siglo XXI), en: Revista Bimembre Cubana. SEAP. Vol. LXXX (4). julio-diciembre. 1996.
- Valera Alonso, O. Fundamentos psicológicos de las corrientes y teorías pedagógicas contemporáneas. Sus implicaciones para la educación en Latinoamérica. Ciudad de La Habana. Pedagogía 97. 1997.
- Vigotsky, L. S. Pensamiento y lenguaje. Editorial Fausto. Buenos Aires. 1995.
- ---- “----- El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo. Barcelona. 1979.
- Wellek, R. y Warren, A. La teoría literaria. Editorial Gredos. Madrid. 1981.
- Yakoliev, N. Metodología y técnica de la clase. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 1985.

