

LA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE

Mostafa Seddik

Introducción

Hoy en día la enseñanza de idiomas extranjeros se ha divulgado en todas partes del mundo. Se ha expandido un tremendo afán de conocer al otro, su cultura y su lengua. Por tanto, se ha dado mucho interés a la interculturalidad, en general, y la pragmática, en particular, como método facilitador del intercambio entre las diferentes culturas. De hecho, destaca la literatura como elemento básico en el proceso de la enseñanza de idiomas extranjeros. La literatura instituye un recurso didáctico inagotable de materiales para el aprendizaje y adquisición de idiomas extranjeros. Debido a su versatilidad en integrar y fomentar fácilmente el aprendizaje y perfeccionamiento de todas las destrezas fundamentales, por un lado, así como el desarrollo de las competencias literaria, lingüística, comunicativa, pragmática y cultural, por el otro, su presencia en las aulas es cada vez más abundante. Dicha abundancia se debe, especialmente, al hecho de que encaja tres importantes cosas al mismo tiempo: literatura, lengua y cultura. De hecho, varios investigadores abogan en sus trabajos, congresos y seminarios por la inserción de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas. No obstante, esta disciplina sigue constituyendo uno de los temas que crean menos dinámica en el aula de ELE, por lo cual se hace necesaria la aplicación del enfoque pragmático en la enseñanza de textos literarios así como la inserción de la dimensión intercultural, ya que ambos contribuyen a contextualizar las obras y analizarlas de forma más eficiente y más receptiva de parte de los estudiantes.

Es menester hacer un recorrido histórico por el que ha pasado la enseñanza de la literatura y el aprendizaje de idiomas para indagar su presencia en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza. De este modo, sabremos, primero, la razón de descartar los textos literarios durante bastante tiempo del syllabus y, segundo, el resurgimiento de investigaciones que giran en torno a los nuevos matices y estrategias que evidencian su incorporación en el diseño actual de los nuevos programas de estudio.

Desde siempre, la explotación de la literatura en la enseñanza de idiomas se ha emparejado con el enfoque o método adoptado, contribuyendo al éxito o no del proceso entero. Así pues, a lo largo del siglo XIX, se recurrió al método tradicional llamado también método de gramática y traducción, que perduró hasta la primera mitad del siglo XX. Según dicho método, enseñar lenguas se fundaba en la mera traducción e imitación de los grandes y prestigiosos escritores clásicos. De hecho, predominaba la lengua escrita cuyo registro culto favorecía recurrir a la explotación de los textos y fragmentos literarios de dichos autores consagrados, que eran el modelo anhelado por los estudiantes. Se favoreció un tipo de aprendizaje fundado en

leer una serie de obras literarias clásicas, que fueron traducidas por los estudiantes desde la lengua meta a su lengua materna. De aquello, se puede afirmar que todo el proceso de enseñanza giraba en torno a la literatura, incluidas las tareas y actividades llevadas a cabo dentro del aula, ya que la lengua literaria era la referencia lingüística perfecta, en la que los estudiantes deberían escudarse para aprender e imitar. De esta forma, se fomentaban especialmente las destrezas escritas, relegando las habilidades orales a segundo lugar. Como resultado, no se llegaba a adquirir la destreza comunicativa, debido a que las tareas consistían en repetir, mecánica y sistemáticamente, los ejercicios de gramática y traducción, lo que no daba lugar a conversaciones coherentes, apropiadas y fluidas con hablantes nativos.

De lo dicho, se puede sacar la conclusión de que el objetivo primordial del mencionado método no era enseñar literatura, lo que se pretendía, más bien, era proporcionar a los estudiantes los utillajes adecuados para elaborar traducciones de una serie de obras literarias magistrales. Para dicha tarea se premiaba el hecho de dominar el léxico, la gramática y ciertos aspectos literarios del idioma aprendido, donde la literatura se utilizaba, solamente, como un mero pretexto.

Mientras que en los años sesenta y setenta, marcados por la llegada del estructuralismo, se marginaba el uso de los textos hasta el punto de desaparecerse definitivamente, el nuevo enfoque conllevó, por un lado, a un cambio drástico respecto a la enseñanza de segundos idiomas y, por el otro, se opuso totalmente al enfoque precedente, pues se fundamentaba en adquirir estructuras lingüísticas a través de dos métodos: repetición e imitación. También prevalecía la lengua oral y se incitaba al desarrollo y adquisición de las destrezas orales y se consideraba que la literatura estaba muy lejos de los usos e intereses cotidianos de los hablantes nativos que manejaban en sus conversaciones. Asimismo, se insistía más en estudiar el sistema articulatorio de la lengua, descuidando por completo cualquier manifestación particular. Por aquella excusa, los textos literarios ya no se consideraban como una referencia lingüística y la literatura fue descartada y sustituida por otros tipos de textos hechos adrede para la enseñanza de lenguas. Como consecuencia, explotar textos literarios se relegó a un segundo plano y pasó a ser un complemento cultural exclusivo a niveles avanzados y superiores.

Durante la década de los ochenta, debido a la aparición del método comunicativo que se basaba en fomentar la competencia comunicativa, el enfoque centraba su interés, sobre todo, en la lengua hablada. De hecho, se servía, únicamente, de textos cuyos contenidos estaban basados en estructuras y usos lingüísticos idénticos a aquellos que se utilizaban en situaciones de la vida real. En el ínterin de esa etapa, la literatura tampoco tuvo hueco ni gran representación en los nuevos programas diseñados de la enseñanza, que tenían como objetivo primordial renovar la didáctica de lenguas, enfatizando la competencia comunicativa y la lengua hablada, puesto que se consideraba como un óbice para la enseñanza. Dicho desprecio consideraba que la literatura no ayudaba en nada a los estudiantes, primero, para adquirir la competencia comunicativa y, segundo, para desenvolverse, competentemente, con hablantes nativos en distintas situaciones comunicativas reales. De hecho, se inclinaba al uso de textos funcionales cuyos contenidos reflejaban aspectos cotidianos relacionados con el lenguaje natural que se

contrastaban con los textos literarios, usados raramente y vistos como textos irreales y apartados de la comunicación cotidiana.

Aquel menosprecio empezó a cambiar a partir de la década de los años noventa. La literatura, entonces, con el auge del enfoque por tareas, volvió a revalorizarse y se recurrió al texto literario como un recurso didáctico fructífero y eficiente para perfeccionar las cuatro destrezas, desarrollándolas en una situación cultural específica. Así pues, la literatura dejó de considerarse como un óbice para la enseñanza de lenguas y se integró, de nuevo, en los programas de aprendizaje. Desde entonces se omitió la anterior visión de ver la literatura como textos de expresión particular de escritores sagrados y pasó a considerarse como material auténtico y real al que solo le faltaba ser diseñado con fines didácticos.

Dicha revalorización tiene, según Gwin (1990) y Lazar (1993), muchísimos méritos tales como:

- El input escrito proporcionado a los estudiantes es significativo e interesante.
- El foco de output significativo proporcionado mediante la escritura y la discusión.
- Dada la condición de estar dirigido especialmente a los hablantes nativos, se considera uno de los recursos más eficientes para trabajar y aumentar el vocabulario en L2.
- Desarrolla la comprensión de los valores de L2 por parte del estudiante, lo que le ayuda a ser fluido a la hora de practicar la lengua extranjera.
- Suministra al estudiante vivir una experiencia real de esta categoría de lecturas halladas esencialmente en ámbitos académicos.
- El material es auténtico, motivador y brinda a los estudiantes la posibilidad de acercarse a otras culturas.
- Conciencia a los estudiantes sobre la lengua y desarrolla sus habilidades interpretativas.
- Incita a los estudiantes para expresarse sobre sus opiniones y sentimientos.
- Su importante estatus le otorga un valor educativo reconocido.
- Fomenta la apreciación de la lengua como un estilo bello que transmite lo más bello.

Ahora bien, etiquetar un texto de "literario" estriba no solo en los contenidos, ni mucho menos en las propiedades formales del lenguaje usado; más bien, la respuesta correcta radica en el hecho de que este texto se ocupa de las circunstancias y perspectivas que convierten la literatura en un acto comunicativo exclusivo. No obstante, la novela, en su condición de género literario, no ha sido presentada ante el lector como una obra concerniente al mundo de lo real. Tal como lo afirma Escandell Vidal (1993: 245-246) cuando se pregunta sobre "cuál es el mecanismo que detecta la obra literaria" e indica que:

“La respuesta parece estar en el hecho de que la literatura es una institución social... una obra se ofrece ante nosotros como literaria y entonces nosotros realizamos los ajustes cognoscitivos necesarios... Así pues, considerar que algo es literatura es fruto de una convención social. Por ello, y como ocurre con todos los tipos de convención, hay que saber reconocerla y cuáles son sus implicaciones...”

Dicho en otras palabras, se puede afirmar que existe -hasta cierto punto- un esquema de condiciones de adecuación preestablecido para la recepción de cualquier obra literaria, y cada violación o incumplimiento del mismo causa de vez en cuando cierto tipo de “infortunios”, o “ruptura” entre los compendios del mundo “real” y “ficticio”.

Insistiendo en la misma idea, y tomando en consideración, primero, el hecho de que la pragmática se ocupa de los principios reguladores del uso del lenguaje y, segundo, la limitación de la literatura a un mero uso particular del lenguaje, podemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿cabe la posibilidad de que la pragmática añada a la comunicación literaria ciertas características comunicativas en comparación con otros usos del lenguaje?

Para dar respuestas a esta pregunta, existe una tendencia a aceptar la adopción de que la perspectiva pragmática puede definir los criterios que establecen los límites entre lo que es literario y lo que no lo es. De hecho, para diferenciar la literatura de las demás formas de expresión verbal, basta con realizar un análisis pragmático cuyos principios puedan aplicarse a la literatura, demostrando, primero, que las obras literarias pueden verse y considerarse como un tipo más de comunicación que representa el lenguaje cotidiano y, segundo, explicando cómo se difiere la comunicación literaria de los demás tipos de comunicación, que es el objetivo de este artículo.

De hecho, empezaremos el artículo con una breve presentación de su tema hablando de la Didáctica, Pragmática e Interculturalidad. Trataremos, luego, la enseñanza de la literatura en el aula de ELE desde un nuevo enfoque pragmático. Y al final, expondremos una propuesta de análisis de un texto literario en el aula de ELE desde un acercamiento pragmático.

1. Didáctica, Pragmática e Interculturalidad

Antes de meternos de lleno en este apartado, habrá que dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que le brinda a la Pragmática su carácter enseñable? Según los expertos lingüísticos, la respuesta se basa en dos fundamentos esenciales: los profesores y los diseñadores de programas. Éstos deben diseñar programas enfocados para la enseñanza de lenguas con el fin de concienciar a la práctica de actividades sobre la pragmática comunicativa a través de una metodología ecléctica para el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Asimismo, se debe estimular a los profesores para que hagan uso de esta asignatura según el curso que tengan a cargo. Aquéllos, por su parte, han de autoformarse en los distintos niveles (iniciales, intermedios y avanzados) en cursos de pragmática, lo que contribuirá a la

concienciación de los estudiantes de L2 y LE. Gracias a la observación de conversaciones desarrolladas por hablantes nativos, los alumnos podrán ir experimentando sobre las semejanzas y diferencias entre su lengua materna y lengua meta. Todo esto nos guiará a la consideración de la Pragmática como esencia didáctica, y, por tanto, como teoría caracterizada por su "enseñabilidad", Kasper (1997).

Uno de los objetivos céntricos de la teoría de la literatura ha consistido en encontrar una caracterización precisa de la literatura que la pueda distinguir de otros usos del lenguaje. A este respecto se han planteado muchas teorías. Así, se ha reflexionado bastante sobre la especificidad de la literatura, insistiendo en que existen ciertos temas y contenidos de carácter propiamente literario. Sin embargo, el hecho de realizar un estudio analítico de la literatura anula dicha perspectiva.

Así pues, partiendo del criterio que aboga por la preeminencia del mensaje como componente principal de la comunicación en el lenguaje poético, se han implantado varias teorías que giran en torno a la especificidad de la literatura respecto a las propiedades formales del lenguaje utilizado. No obstante, la contrariedad consiste en la suma dificultad de encontrar propiedades formales o/y fenómenos lingüísticos típicos y distintivos del lenguaje literario que valgan para la caracterización de la literatura en comparación con los demás usos del lenguaje.

Respecto a la aplicación de la dimensión pragmática al texto hay, según M. Bajtin, dos diferentes perspectivas:

- Aplicar la teoría de los actos de lenguaje de Austin a la literatura, con la intención de aclarar si se puede considerarla como una acción lingüística especial;
- Estudiar la literatura como un acto comunicativo, donde se incluyen acercamientos sociológicos determinados a cualquier texto literario que, de ellos, se puede procesar una *teoría aplicable a los contextos literarios*.

Cabe mencionar el cambio que ha conocido la visión de los estudios literarios, sustituyendo el antiguo prototipo de carácter estructuralista, inmanentista y textual por otro enfoque denominado postestructural, comunicativo y contextualista. Austin (1962), por su parte, habla muy poco de la literatura. No obstante, cuando lo hace es exclusivamente para enjuiciar la literatura, considerándola como un uso no serio del lenguaje, más bien la ve como decoloración o empalidecimiento del lenguaje dependiente de su uso normal, lo cual afirma, según Austin, que la literatura, pues, es una circunstancia especial del lenguaje. Austin (1962: 196):

"Hay usos "parásitos" del lenguaje que no son "en serio" o no constituyen su uso normal pleno. Pueden estar suspendidas las condiciones normales de referencia o puede estar ausente todo intento de llevar a cabo un acto perlocucionario típico, todo intento de obtener que mi interlocutor haga algo".

Siguiendo en la misma línea, es de sobra conocido que desde los albores del siglo XX, el avance de las investigaciones sobre la lingüística afectaron las que se hacían sobre la literatura, debido a la estrecha relación entre los dos bloques. De ahí viene, como consecuencia, la denominación, por parte de los pioneros en la investigación sobre la pragmática, de que el texto literario es un uso "no serio" del lenguaje, y de que las escrituras literarias son "decoloraciones" de la lengua. María Escandell Vidal comenta la opinión de Austin (1993, 237):

"En la comunicación literaria, por tanto, no están vigentes las reglas de adecuación: no se dan los requisitos exigidos, ni se generan las expectativas y los comportamientos habituales, ni se producen los efectos esperados; además, tampoco la referencia funciona del mismo modo en que lo hace en el empleo corriente. Sin embargo, no por ello los textos literarios se interpretan como muestras de constantes infortunios. Y es que los lectores sabemos de antemano que no cabe esperar que se satisfagan los principios que rigen los intercambios cotidianos. La consecuencia que de ello se deriva parece clara: tiene que haber algo en la literatura que la aparte de los usos cotidianos del lenguaje, que ponga sobre aviso a los destinatarios de que quedan suspendidas las convenciones corrientes, y que sea responsable de las variaciones observadas".

A continuación, vamos a exponer algunas definiciones de la literatura partiendo de la teoría de Austin.

Searle (1969) desarrolla la clasificación de los actos de habla, clasificados por Austin en locutivos, ilocutivos y perlocutivos, y la perfecciona fusionando los actos locutivos e ilocutivos en ilocutivos, y anexionando el principio de expresividad, que consiste en que cualquier cosa que pueda querer decirse puede ser dicha.

Asimismo, el autor hace una diferenciación entre actos de emisión, proposicionales, ilocutivos y perlocutivos. Según la opinión de Searle, al igual que para Austin, el discurso literario carece de fuerza ilocutiva; el actor de las narraciones ficticias "hace como si" estuviese hablando. Por lo tanto, en la literatura no se reconoce ningún rasgo o carácter particular; más bien, es un tipo de discurso más. A este respecto, Searle (1984) opina que:

"... no hay ningún rasgo o conjunto de rasgos que todas las obras de literatura tengan en común y que podrían constituir las condiciones necesarias y suficientes para ser una obra de literatura. La literatura, para usar la terminología de Wittgenstein, es una noción de apariencia familiar [...] es el nombre de un conjunto de actitudes que tomamos hacia una

porción del discurso, no el nombre de una propiedad interna de aquella porción del discurso. [...] Lo literario es un continuo con lo no-literario. No solamente falta un límite distintivo, sino que casi no hay límites¹”.

Paradójicamente, pese a la desasimilación de la ficción y de la literatura por parte de Searle, aún así él analiza el concepto de ficción. Así pues, según su opinión, la ficción es un uso no serio del lenguaje que plantea la cuestión de que, con las mismas palabras y el mismo tipo de discurso ordinario, parece que no realice los mismos actos ilocutivos. Así que Searle (1979) piensa que:

“Fingir es un verbo intencional: esto es, es uno de esos verbos que contienen dentro de sí el concepto de intención [...] el criterio identificador de si un texto es una obra de ficción debe necesariamente residir en las intenciones ilocutivas del autor. No hay propiedad textual, sintáctica o semántica que identifique un texto como obra de ficción²”.

Richard Ohmann: Por su parte, el investigador intenta dar una definición de la literatura a partir, también, de la teoría de los actos del lenguaje de Austin. De esta forma, según él: “Las obras literarias son discursos en los que están suspendidas las reglas ilocutivas usuales. Si se prefiere, son actos sin las consecuencias normales, formas de decir liberadas del peso usual de los vínculos y responsabilidades sociales³”.

Según la opinión de Richard Ohmann, el único acto de habla en el que participa la obra es el de la mimesis:

“Una obra literaria es un discurso cuyas oraciones carecen de las fuerzas ilocutivas que les corresponderían en condiciones normales. Su fuerza ilocutiva es mimética. Por mimética quiero decir intencionalmente imitativa. De un modo específico, una obra literaria imita intencionalmente (o relata) una serie de actos de habla, que carecen realmente de otro tipo de existencia. Al hacer esto, induce al lector a imaginarse un hablante, una situación, un conjunto de acontecimientos anexos etc.⁴”.

1 Searle, *El estatuto lógico del discurso de la ficción*, Editorial Gredos. Madrid, 1984.

2 Searle, “The logical status of fictional discourse” (1975), en *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech*, Cambridge University Press, 1975.

3 Ohmann, “El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas”, en J.A.Mayoral (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*, 1987 (1972), ed.Arco, Madrid, pág.44.

4 Mayoral, J.A. “Los actos de habla y la definición de literatura”, en J.A.Mayoral (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*, 1987 (1971), ed.Arco, Madrid, pág.28.

Partiendo de esta cita, Ohmann intenta explicar qué es lo que se puede entender por condiciones normales, y parece, incluso, obvio que un texto literario en su condición de acto de lenguaje no carece de existencia. Por lo cual, Ohmann afirma que el autor, a la hora de relatar cualquier discurso, en realidad finge todo el proceso, y el lector, por su parte, acepta dicho fingimiento, imaginando a un interlocutor y un conjunto de circunstancias que acompañan el acto de habla imitado e imaginado.

2. Enseñanza de la literatura en el aula de ELE. Hacia un nuevo enfoque pragmático

Durante largo tiempo, los modelos de la enseñanza tradicional de la literatura en la práctica de lecturas y explicaciones de textos literarios se han concentrado en los rasgos formales del texto, como pueden ser los aspectos retóricos, estilísticos, lingüísticos y culturales. Toda esa práctica de análisis de textos se hacía constantemente siguiendo a raja tabla los modelos típicos acreditados por la tradición literaria y que, en varias ocasiones, no se acercaban para nada a los intereses de los aprendices. Dicho en otras palabras, la metodología con la que se enseñaba la literatura engendró esquemas cerrados de análisis, que, en su concentración de estudiar esencialmente los recursos estilísticos utilizados por el autor, llegaban a la disociación íntegra del sentido literario del texto. Así, una rama de dicha metodología, que sigue vigente, consiste en realizar ejercicios de elaboración de resúmenes o argumentos, enumerar y jerarquizar personajes y describir tiempos y espacios.

Respecto al mismo punto, se notaba que las prácticas de análisis del texto literario eran como un motivo lógico para el análisis estilístico de las figuras literarias, de los elementos narrativos, de épocas, autores, movimientos y obras; lectura que descuidaba otros factores de análisis de sumo interés, tales como: el trato educativo de la plurifuncionalidad del discurso literario, de los valores pragmáticos de las obras literarias y de aspectos de gran valor como la recepción estética y la reproducción del sentido. Asimismo, en el diseño y desarrollo de los planes de estudios no se daba gran importancia al desarrollo de las habilidades reflexivas y críticas del aprendiz. Así, para explicar el contenido del texto literario, se enseñaba analizarlo sin medir siquiera los conocimientos y procedimientos teóricos y metodológicos proporcionados por la Teoría y Crítica literaria por parte del alumno, por lo cual, esa técnica de explicar los textos literarios no era un método propicio para acercar el alumno a la literatura y desarrollar sus competencias y habilidades tratando distintos textos literarios; más bien era un fin en sí mismo.

En la actualidad, y con cierto antagonismo con los métodos tradicionales con esquemas de análisis cerrados y basados en el análisis de los aspectos formales del texto, los nuevos modelos de análisis ofrecidos por la Didáctica de la Literatura fomentan metodologías y estrategias que aspiran a ayudar al alumno a ver de cerca las posibilidades que ofrece el texto literario tanto en su fondo como en su forma. A este respecto, el hecho de abordar el análisis de textos puede seguir un criterio íntegro que comprende tanto el análisis lingüístico y formal como el estudio del

contexto histórico, social y cultural, tomando en consideración los conocimientos y las vivencias de los alumnos lectores. De hecho, la actividad realizada en esta aula de literatura ha de tomar en consideración ciertos componentes esenciales como: el contexto histórico del emisor, el texto, el receptor y su experiencia lectora.

La experiencia lectora es la que motiva el perfeccionamiento de la competencia literaria adquirida por el propio alumno. En relación con este punto, Antonio Mendoza Fillola, opina que el intertexto lector es "*el espacio de encuentro en el que interactúan las aportaciones del texto con los saberes, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza*", aportando una nueva dimensión con el fin de orientar la autoformación del alumno-lector para adquirir conocimientos significativos de la literatura. Mendoza (2001) afirma lo siguiente:

"La orientación de los más actuales enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura sigue las relaciones entre el discurso y el lector. En ese espacio, el intertexto adquiere una señera relevancia porque, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal".

De esta cita, se puede afirmar que cualquier texto literario sólo cobra sentido una vez esté interpretado por un determinado receptor que, en este caso, es el alumno. El sentido del texto varía en función de cada alumno/lector. Por lo tanto, toda lectura de cualquier texto literario en la mayoría de los casos aporta conocimientos deducidos que forman parte integrante de la propia experiencia lectora de cada alumno, lo que implica ciertas modificaciones en la percepción de cada obra, perfeccionando la habilidad lectora del alumno. Todo esto conlleva al docente a desarrollar de forma idónea la experiencia lectora de sus alumnos mediante distintas actividades de lectura y análisis de obras literarias variadas a fin de ampliar y enriquecer los referentes del intertexto del lector/alumno.

No obstante, el docente, al elegir el material literario estudiado, debe centrarse en materiales auténticos y motivadores, que se adecuen a los intereses y necesidades de sus discentes. Asimismo, la elección del material debe adecuarse al nivel de los estudiantes y tener en cuenta el grado de dificultad para evitar cualquier tipo de incompreensión. Del mismo modo, el profesor debe escoger textos coherentes y cohesivos, con una extensión apropiada, que les ayudará a redactar sus propias producciones escritas. La mayoría se apega a la facilidad de textos cortos o breves; no obstante, su dificultad reside en su brevedad, ya que, debido a sus estructuras complejas, conllevan a más trabajo e interpretación por las dos partes, tanto el profesor como el estudiante. Todo esto, nos lleva a constatar que la literatura se puede estudiar con todos los niveles pudiéndose ser impartida desde los niveles iniciales, ya que cuenta con diferentes tipos de significado, apropiados a cualquier nivel.

La diferencia consiste en diseñar tareas que resulten esenciales, evitando pensar en sus dificultades y reflexionar acerca de la mejor forma de explotarlas por los estudiantes. De hecho, el mismo texto literario puede ser explotado en los diferentes niveles, siempre y cuando se adapte la tarea al nivel indicado. Cabe mencionar al respecto que, por la carencia de informaciones por parte de los estudiantes, relativas al material didáctico que son, en nuestro caso, el texto y el contexto, el docente debe suministrarles toda la información requerida y previa para atraer su atención y motivarles a la hora de explotar el texto literario. Todo esto conlleva a un buen entendimiento de la literatura. Del mismo modo, el docente ha de elegir textos de índole sociocultural que abarquen opiniones diferentes y que provoquen un intercambio de opiniones, sobre todo, en clases heterogéneas. No hay que olvidar que cualquier elección de texto debe tener un carácter didáctico variado para poder, así, involucrar al estudiante.

Está muy claro que ciertos géneros literarios prestan más dificultades de comprensión que los demás géneros calificados como no literarios y, por consiguiente, requieren unos procedimientos específicos de elaboración. El docente, con la adopción de estas premisas en su aula, los textos literarios le permiten obtener resultados fructíferos y le brindan la posibilidad de trabajar las cuatro destrezas a través de actividades desarrolladoras de la competencia comunicativa en todas sus cualidades: lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y cultural.

Van Dijk diseña el esquema a seguir para ver cómo la pragmática de la comunicación literaria debería tratar los siguientes tipos de temas y problemas:

- i)** ¿Qué tipo o tipos de acción se llevan a cabo en la producción de textos literarios?
- ii)** ¿Cuáles son las condiciones de propiedad de dichas acciones?
- iii)** ¿Cuál es la estructura del contexto en cuyos términos se define la propiedad?
- iv)** ¿Cómo se relacionan las «acciones literarias» y su contexto con las estructuras del texto literario?
- v)** ¿En qué medida estas acciones, contextos y manifestaciones textuales son semejantes y/o diferentes a los de otros tipos de comunicación, tanto verbal como no verbal?
- vi)** ¿Qué problemas existentes tanto en la poética como en el funcionamiento real de la literatura en la sociedad pueden ser (re)formulados en términos de una teoría pragmática?
- vii)** ¿Cuál es la base cognitiva (emotiva, etc.) de las nociones pragmáticas mencionadas anteriormente (acción, propiedad, etc.)?
- viii)** ¿Cuál es la base social y cultural de las nociones pragmáticas mencionadas anteriormente: qué convenciones, normas, valores, y qué estructuras de la sociedad vinculan la propiedad de la acción «literaria» con los procesos reales de aceptación, rechazo, etc., de los textos literarios? (Van Dijk: 1977)⁵.

⁵ José Antonio Mayoral (comp.), *“Pragmática de la comunicación literaria”*. Madrid: Arco, 1987, pp. 171-194. Traducción de Fernando Alba y José Antonio Mayoral. Texto traducido y reproducido con autorización del autor: *«The Pragmatics of Literary Communication»*, publicado en T. A. VAN DIJK, *Studies in the Pragmatics of Discourse*. La Haya, Mouton, 1977, págs. 243-263.

El autor en su interesante artículo contestó, detalladamente, a todas estas cuestiones. Sin embargo, nosotros vamos a limitarnos a exponer las mismas observaciones claves que puso en su conclusión del mencionado artículo con sencillos retoques. De hecho, ha explorado ciertas nociones bien conocidas de la comunicación literaria, que expuso en los términos de la teoría pragmática. Asimismo, afirma no haber obtenido necesariamente un nuevo conocimiento más profundo, más bien, haber llegado a ser más consciente de la naturaleza teórica de los problemas implicados y de su estatuto dentro de una teoría integrada de la literatura y del discurso. Del mismo modo, resalta haber podido hacer algunas distinciones entre las diferentes «funciones» de la literatura analizando la supuesta fuerza ilocutiva del discurso literario, por ejemplo, en relación con otros tipos de discurso. Ha llegado, también, a la conclusión de que no existe un acto de habla específicamente «literario», sino que, pragmáticamente hablando, la literatura pertenece a un tipo de actos verbales «rituales» al que también pertenecen discursos diarios tales como los chistes o anécdotas. Según su opinión, las propiedades más específicamente «literarias» se han localizado en el contexto social e institucional. Las condiciones de propiedad de los actos de habla rituales, como es la literatura, se dan en términos del deseado cambio de actitud en el oyente con respecto al enunciado en sí («apreciación»), mientras que la «aceptación» efectiva de la literatura debería buscarse de nuevo fuera del contexto pragmático, a saber, en sistemas de normas y valores (estéticos) social, histórica y culturalmente determinados. Culminó su conclusión diciendo que dicha exposición «apenas si roza la superficie del tema» e invitando a que el análisis pragmático de la literatura no ha hecho más que empezar.

Ahora bien, la finalidad del texto escrito es la comunicación. Por este motivo, la literatura aporta a los estudiantes ejemplos que muestran la variedad expresiva de la lengua, fomentando su capacidad de distinguir entre significados connotativos y denotativos, asimismo, su ojo interpretativo. Les ofrece, al mismo tiempo, varios tipos de textos, registros y contenidos socioculturales, que puedan relacionarlos con su vida particular, basándose en el componente afectivo que garantiza el éxito del proceso de aprendizaje. Junto a todo esto, las muestras literarias elegidas abarcan sinfines de opiniones e interpretaciones que motivan el aula transformándola a un espacio de interacción y dinamismo. De esta forma, la explotación de textos literarios fortalece, primero, la destreza oral y, luego, la destreza escrita en sus futuras producciones.

Cabe mencionar que recurrir a textos literarios debe realizarse desde niveles iniciales, puesto que ayuda a consolidar las distintas estructuras de expresión, adquirir vocabulario nuevo dependiente del contexto y ver de cerca las diferentes maneras del uso pragmático de expresiones fraseológicas en cada cultura. Los estudiantes, de este modo, podrán desarrollar su competencia lectora y adquirir habilidades que les serán de gran utilidad para descifrar cualquier tipo de textos en su quehacer cotidiano.

Para concluir este apartado, como ya se ha dicho anteriormente, la finalidad de un texto escrito es la comunicación, por lo cual, el texto literario es una eficaz herramienta para el desarrollo de la interculturalidad, ya que fomenta en el alumno

la capacidad de observar su sistema de creencias de su propia lengua materna y compararlo con el de la lengua meta, recapacitando, primero, sobre las diferencias y similitudes de las dos culturas y, segundo, sobre los posibles malentendidos y estereotipos que puedan surgir en cualquier situación real.

3. Propuesta de análisis de un texto literario en el aula de ELE. Un acercamiento pragmático

A continuación trataremos de exponer un método pragmático de análisis de un cuento literario en tanto que proceso comunicativo especial, con unos mecanismos de enunciación y de recepción particulares, que lo diferencia netamente del texto científico o técnico, por ejemplo. Así, para introducirnos en la explicación de esta metodología, cabe mencionar que para comprender y explicar el sentido de toda manifestación lingüística es preciso descubrir tanto los mecanismos que conforman el significado como los elementos que configuran el sentido. Precisamente, en la última dimensión es donde urge servirse de los conocimientos proporcionados por la Pragmática, debido a que los textos literarios, cuyos ejes son la ficcionalidad y la verosimilitud, generan problemas determinados, que citamos a continuación: la multiplicidad de los enunciados y de los destinatarios, la ruptura de la simultaneidad comunicativa, la polifonía e intertextualidad, la quiebra del Principio de Cooperación, la aparición prototípica de ciertas figuras poéticas, la ocultación del sentido y la presencia abundante de la argumentación

De hecho, el deber del docente de las asignaturas de literatura radica en poder transmitir dicha dimensión pragmática del texto tratado al alumno mediante el análisis del mismo y poder, asimismo, dominar las técnicas de interpretación de texto y la teoría general que explica cómo se realiza una comunicación verbal, y, sobretodo, cuáles son sus elementos, primero, en términos lingüísticos como la semántica y la sintaxis, y, segundo, en términos pragmáticos. La importancia de estos últimos se demuestra una vez se introduce la enseñanza de la literatura desde la perspectiva pragmática.

El texto narrativo escogido para aplicarle un análisis pragmático es un cuento de la obra de Valle-Inclán, titulado "*El Miedo*", incluido en su libro "*Jardín Umbrío*", publicado en 1902. Lo vamos a dividir en dos partes: Macroestructura textual y Microestructura textual. En la primera trataremos la acción, los personajes, el ambiente y la descripción narrativa y, en la segunda, trataremos dos aspectos que son la cohesión y la conexión textual de este cuento.

1. Macroestructura textual

Antes de empezar este análisis urge hacer una pequeña introducción del texto, objeto de análisis. Así pues, los textos narrativos, como la mayoría de los textos incluidos en esta tipología textual, se instituyen en función del tópico textual, que en nuestro caso se representa de forma explícita desde el título, por lo cual, atrae la función apelativa del lenguaje de modo catafórico, aplicándola, luego, sobre el esquema macroestructural. De hecho, iniciamos nuestro análisis partiendo de la hipótesis de que el sentimiento del miedo hacia todo lo que es sobrenatural o

irracional asciende y traspasa la seguridad y la certeza proporcionadas por la razón. En nuestro análisis de este texto, nos basaremos en los elementos fundamentales de la narración, componentes de los ejes configuradores de la macroestructura propuestos por (Álvarez, 1996).

El primer eje trata la *acción*. Según el esquema clásico de la estructuración del tópico textual, ésta se desarrolla a través de las pautas siguientes:

Presentación o planteamiento (líneas 1-13): aquí aparecen ciertas referencias a los hechos que acaecerán luego según el principio de causalidad basado en la costumbre familiar "*la madre obliga al hijo a seguirla en cuanto a la profesión y en cuanto a la confesión*". El sometimiento y la obediencia del protagonista, futuro granadero del rey, (línea 13) delatan el grado de la implicatura de seguridad, proporcionada por la razón, en el hecho de someterse a las intenciones y propósitos de su madre, manteniendo, así, la persistencia de la tradición familiar (Reyes, 1990).

Nudo o desarrollo (líneas 14-73): la pequeña historia se inicia con la llegada del protagonista al pazo familiar, donde reina un ambiente crepuscular, favorable para la aparición de fenómenos enigmáticos a causa del cansancio del protagonista y la escasez de luz. Todo esto va a influir en el desarrollo de los acontecimientos, así como su ulterior desenlace. Asimismo, puede atreverse a decir que el elemento temporal, tanto cronológico como atmosférico, trama una intriga junto con el espacial, no sólo en ascender la progresión temático-remática, sino, además, en la configuración característica de los personajes.

Respecto a la progresión temático-remática, propia de cualquier texto narrativo, el texto destaca por su organización en dos fases articuladas de manera ascendente-descendente, girando en torno al núcleo medular. El conflicto del cuento se desarrolla en la línea 64. En medio de la disposición de la microestructura textual aparece el núcleo de la fase ascendente de la acción, emprendida por una descripción nimia pero fundamental (línea 41), donde hace referencia a una serie de fenómenos sobrenaturales, suscitados por el ruido de los huesos del esqueleto del guerrero. Empieza, desde entonces, de modo simétrico y adicional, la fase descendente de la acción que conduce al desenlace. Así pues, dicha estructura simétrica de la microestructura en torno a un eje esencial hace afirmar la coherencia y cohesión entre la forma y el contenido textual.

El intervalo temporal del cuento pasa por dos instantes interconectados por la espacialización y el tópico textual: la estancia en la tribuna (línea 20), el cierre del libro (línea 52) y, por último, la llegada del Prior de Brandeso.

De esta forma, en la tribuna, contigua a la biblioteca que es el símbolo y la esfera del saber y la racionalidad, es donde el protagonista se siente seguro. Luego, el cierre del libro representa el desencadenamiento de los acaecimientos sobrenaturales, arrancando la inseguridad de la razón deparada por el significado del libro abierto. Al final, el Prior, representante de la seguridad de la razón, no consigue impedir sentir el miedo al futuro granadero del rey, causado por lo irracional y lo sobrenatural.

El espacio, a su vez, revela la caracterización del personaje principal, puesto que su miedo está provocado, quizás, por el ambiente donde se desarrollan los acontecimientos: la capilla, vinculada con la religión y la oracionalidad; escasamente iluminada por la luz tenebrosa de una lámpara, mencionada cuatro veces como mínimo. Todos estos elementos implican un ambiente claroscuro y confuso, marcado por la indefinición y la irracionalidad. A más de de esto, para provocar aún más el miedo, se desarrolla la acción dentro de una meteorología unida a los acontecimientos atroces y espantosos (líneas 64-75).

Otro punto que merece ser mencionado es aquel del estrecho vínculo entre la forma y el contenido, pues reaparece con el encendido y el apagón de las estrellas asemejándolo con las vidas del ser humano (línea 73).

Desenlace (líneas 74-124): la tercera y última parte empieza cuando aparece otro componente pragmático y paralingüístico que es el vozarrón eclesiástico del Prior. Esta parte se caracteriza por su dinamismo y agilidad a causa del diálogo entre los dos personajes. Aparte del diálogo, para zanjar el conflicto planteado, contrastan el tópico de la seguridad y la madurez del Prior, por un lado, frente a la cobardía y el miedo, y por el otro, del futuro granadero. Dichos contrastes se manifiestan a través del poder de la palabra: en función apelativa (línea 76), en función performativa (línea 94 y línea 119) y en función expresiva (línea 122).

El movimiento y el ritmo del cuento se evidencia mediante el tópico textual: la muerte, representada como el más allá, superando a la irracionalidad. Es la que inicia y finaliza la narración mientras está implícita en el miedo del protagonista, causado por los huesos de su antecesor difunto.

El segundo eje gira en torno a los personajes. El cuento analizado sigue un esquema ternario por lo cual vamos a analizar los tres principales personajes que instituyen este relato, que son el protagonista, la madre y el Prior de Brandeso.

El futuro granadero del rey, protagonista principal, se configura en tres procedimientos:

La opinión de los demás personajes sobre él a lo largo del diálogo: según lo ve su madre y él mismo, se considera como una persona sumisa y obediente (línea 13 y línea 20); según lo ve el Prior, es una persona cobarde (línea 95 y línea 120).

Su modo de portarse en los sucesos: narrativamente, el personaje se presenta en relación con los hechos en primera persona, por lo cual todo lo que se sabe de él respecto a los acontecimientos es subjetivo, ya que lo enjuicia depende de su psicología. Todo eso afecta a su reflexión moral del final, justificando todas sus actuaciones y, de hecho, el tópico textual y la moralidad derivada de él: el miedo a lo irracional se supera sólo con la autoridad de la razón y del saber, su elemento consustancial, razón por la cual, el protagonista se pierde entre la razón y la obediencia a la tradición (línea 13, línea 40); y entre la sinrazón y la desobediencia (línea 113).

El diálogo: tal como lo hemos mencionado antes, la palabra es la que impulsa la acción remate en contraste con la parte inicial marcada por el silencio y la obediencia. El personaje se caracteriza por su cobardía y exigüidad: se le oye hablar una única vez con una respuesta titubeante y sumisa delatando su cobardía (línea 87).

La descripción narrativa y efímera de la madre del protagonista revela una persona fuerte y segura de sí misma. Su alianza con el Prior causa la inseguridad y el miedo del protagonista: dirige el futuro de su hijo (línea 7), organiza su confesión (línea 20) o desencadena los sucesos que causan el miedo y el terror de su hijo, el protagonista (línea 52). La madre en este cuento se presenta como un personaje antagónico a su hijo, prohibiendo su libertad y autonomía para decidir, suponiendo llegar a la razón y la madurez. De ahí, viene la comparación de la muerte con la mujer a finales del cuento, puesto que, según la opinión del protagonista, su madre ha sido un componente más engendrarle, aún más, su temor y su miedo.

El Prior de Brandeso, tercer personaje que mantiene el terror del protagonista. Reúne dos cualidades a la vez: opuestas en la semántica y unidas por la pragmática: la autoridad y el poder eclesiástico y bélico (líneas 116-118). La descripción física a partir de su vozarrón, sus palabras, sus gestos y su indumentaria transmiten prototípica imagen del monje.

El tercer eje consiste en el ambiente, elemento esencial de la narración, es el lugar donde se desarrolla la acción. Cabe realzar dos aspectos básicos vinculados con el lugar donde transcurren los sucesos. La capilla de un pazo goza de una doble ambientación pragmática tal como lo opina (López Quintas, 1977). Primero, destacan sus aspectos en como lugar del culto donde coexisten la religión, lo milagroso, el alma, la vida después de la muerte. Y segundo, el pazo, como casa aislada, solariega y alejada de la civilización, referida a la región de Galicia, con todas las historias y leyendas prodigiosas extendidas en la zona (melgas, Santa Compañía, etc.).

Para ser más específicos, concluimos que el autor recurre al uso de contrastes del tópico textual a la hora de describir la tribuna como ambiente del saber, la razón y la seguridad: la biblioteca; frente al ambiente de lo desconocido, lo sobrenatural y el terror: el altar, el sepulcro. Además de la iluminación que juega un papel esencial en configurar los personajes (línea 72) hasta conspirar con los fenómenos atmosféricos para engendrar el pánico (línea 71) o como otro elemento más que manifiesta el miedo del protagonista (línea 113).

El cuarto y último eje trata la descripción narrativa de este género de textos caracterizada, básicamente, por su subjetividad, puesto que la meta consiste en aplicar la función expresiva del lenguaje para componer la narración. De hecho, el propósito de las descripciones llevadas a cabo en este cuento es amueblar el ambiente fúnebre y sombrío que caracteriza tanto a los personajes como al lugar. Así que, el tópico textual amplía sus redes isotópicas en la estructura semántica del relato a través de dichas descripciones subjetivas que giran en torno al miedo, eje del campo semántico del cuento (líneas 1-2). Por eso se nota el uso redundante de

adjetivos explicativos, además de los especificativos que aparecen de vez en cuando (línea 22). Asimismo, la amalgama de sustantivos, adjetivos y verbos atribuyen el sentimiento asustadizo y temeroso a dichas descripciones.

En relación con el tópico textual el autor recurre, pues, al uso de distintas redes isotópicas con una función enfática de los contrastes como campo semántico representativo del miedo y el temor:

<ul style="list-style-type: none">• Sombra/luz• Tristes, nazarenas (miedo, pasión, muerte)• Hueco negro, frío	#	<ul style="list-style-type: none">• albura del ropaje• hábitos blancos• luz de la lámpara
---	---	---

Asimismo, se puede formar un campo semántico y referencial de sustantivos que constituyen el esqueleto argumental de la narración y mantienen un vínculo referencial redundante en la coherencia textual.

<ul style="list-style-type: none">• Miedo• Escalofrío• Muerte• Túnica• Hábitos• Capilla• Prior• Sepulcro• Epitafio• Guerrero• Casco

2. Microestructura textual

Tratada la macroestructura textual, en la cual realizamos la manifestación oracional de las unidades primordiales de la narración en el análisis macroestructural, pasaremos a la microestructura textual. Cabe indicar que no hemos tratado todos los aspectos, seguramente nos habrá escapado alguno, por lo que podría complementarse en algún comentario centrado en aspectos como la cohesión y la conexión textual de este cuento.

Así pues, una de las tácticas inherentes de la cohesión textual con referencia exofórica es el proceso de actualización de sustantivos, esencialmente a la hora de describir, desde el punto de vista de la pragmática, emociones o sentimientos vividos por la mayoría de los lectores, efectuando, asimismo, la función apelativa del lenguaje. De ahí viene la abundancia de sintagmas nominales con determinantes demostrativos, posesivos o con el artículo, que tiene como meta actualizar y compartir el tópico textual planificado en la microestructura mediante el componente de la cohesión (líneas 1-3, 11-13).

Así pues, el hecho de relacionar semánticamente los enunciados es el objetivo primordial que se pretende alcanzar con el uso de diferentes conectores que articulan las diferentes proposiciones del texto. Ahora bien, para llevar a cabo esta articulación de enunciados, respetando la disposición textual y el tópico de las redes semánticas del propio contenido textual, se basa en dos aspectos semánticos: la ambitalización espacio-temporal y la coherencia contrastiva:

Conectores espacio-temporales: se observa que son escasos, sobre todo en la primera mitad del cuento, ya que la narración se canaliza hacia la descripción del espacio y del ambiente, por lo que se hace más uso de sustantivos y adjetivos. Así, lo que desarrolla la gradación temático-remática son los verbos y los adverbios temporales, tales como: *ahora, entonces, ya, de nuevo, de tarde en tarde, de pronto*, etc.

Otros conectores deben mencionarse que son los preposicionales que enlazan el espacio superficial a través de unas localizaciones subjetivas y personales: "*ante nosotros, vi pasar sus sombras blancas a través del presbiterio, yo estaba en medio del presbiterio; yo, desde la tribuna, solamente oía el murmullo de su voz*", etc.

Conectores de contraste: Van Dijk (1978) manifiesta el enfrentamiento del tópico entre la razón y lo irracional que causan el miedo: *pero* (líneas 5-9 y 69). No hay muchos, puesto que las isotopías semánticas se encargan, tal como mencionamos antes, de describir y resaltar los contrastes a través de los sustantivos y adjetivos.

Respecto a las estructuras sintácticas encargadas de representar las unidades narrativas, tal como se caracteriza en este tipo de textos, prevalece el uso de las predicativas, sobre todo en la segunda parte descendente, en la cual se intensifica la acción, y se usa también en las descripciones con índole ambitalizadora del espacio y del tiempo (líneas 41-43).

Siguiendo en el mismo análisis, una de las particularidades que otorga la literalidad artística de un texto de índole literaria consiste en el uso abundante de las figuras retóricas que ayudan, a su vez, en transmitir el carácter subjetivo de la narración, revelando tanto la interioridad del autor como su modo de reflexionar. De hecho, el relato transmite el sentimiento del miedo como resultado de lo irracional que está en correlación en la microestructura textual a través de las analogías: "*que parece el mensajero de la muerte, las estrellas se encendían y se apagaban como nuestras vidas*", metáforas y metonimias: "*la luz de la lámpara, entre las cadenas de plata, tenía el tímido aleteo de pájaro prisionero; el hueco y medroso rodar de la calavera sobre su almohada de piedra*" y las personificaciones: "*la tarde agonizaba, una sombra que rezaba*". Todo esto es otro arquetipo más que representa la unión de la coherencia con la cohesión de la macroestructura y la microestructura textual.

Para concluir este análisis, podemos decir que nuestro texto narrativo cuyo sistema ternario contiene todos los mecanismos de la narración. Asimismo, el tópico textual nos demuestra que el miedo engendrado por lo irracional es insuperable a través de la razón.

Conclusión

A modo de conclusión, podemos afirmar que la literatura es un recurso didáctico con distintos horizontes y una fuente inacabable de instrumentos y materiales para aprender la lengua dentro de ciertos contextos específicos, a saber: narrativa, poesía, teatro, versiones adaptadas, originales, graduadas, clásicas o actuales. La literatura, en esta situación, fomenta la adquisición de conceptos literarios, lingüísticos, gramaticales y culturales. Por tanto, el hecho de minimizar la explotación de la literatura a un mero ejercicio formal sería un desgaste de tiempo y energía, renunciando, así, los grandes logros didácticos brindados por ella. La explotación de textos o fragmentos literarios proporciona, por un lado, trabajar e integrar todas las destrezas y, por otro, perfeccionar las competencias literaria, comunicativa, discursiva y cultural, asimismo, la adquisición del léxico.

Dada la variedad de géneros ofrecidos por la literatura, el docente en su elección de dichos fragmentos, debe adaptarlos según la competencia lingüística de los estudiantes, y que se adecuen a sus necesidades, suscitando en ellos el interés y el entusiasmo para contemplar la belleza de la lengua aprendida.

La enseñanza de la literatura requiere necesariamente el buen dominio de la lengua y puede constituir un medio y fin, razón por la cual ha de mencionarse que, para garantizar la perfecta explotación de la literatura, es fundamental que el profesor esté bien formado y preparado para poder explotar este tipo de texto dentro de sus aulas de modo apropiado. Es bien sabido que enseñar una lengua, siendo la materna, es un arduo quehacer que no está al alcance de todos.

Cabe mencionar que cada vez hay más profesores que abogan por la inclusión de los textos literarios en sus aulas, apreciando la abundancia didáctica ofrecida por la literatura, ya que encaja al mismo tiempo literatura, lengua y cultura, que son los

tres fundamentos de enseñanza de segundas lenguas. Todo lo dicho anteriormente conlleva a la revalorización de la literatura.

Finalmente, se puede afirmar que la enseñanza de la literatura a través del enfoque pragmático, como se ha podido observar, contribuye a la creación de la dinámica en clase, fomentando la participación de los estudiantes y, sobre todo, invitándoles a la reflexión y a la lectura entre líneas de los textos. Estudiar cualquier texto literario desde el enfoque pragmático brinda a los estudiantes verlo y tratarlo desde distintas perspectivas que les lleva a sacar especulaciones sobre el proceso en sí de la producción literaria.

Se puede decir que el análisis pragmático de este cuento dinamiza el proceso del aprendizaje, ya que fomenta el análisis tanto del léxico como la gramática y la retórica, en general, desde la perspectiva pragmática. El estudiante va descubriendo, así, el poder de la lengua y sale del análisis tradicional de textos. El análisis pragmático le permite contextualizar los hechos narrados y desvelar las intenciones comunicativas del autor.

Referencias bibliográficas

ÁLAREZ, T. *El texto expositivo-explicativo: SU superestructura y características textuales*. Didáctica, 1996, 8, 29-44.

AUSTIN, J. *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1980.

GWIN, T. *Language skills trough Literature*. English Teaching Forum, julio, 1990.

KASPER, G. *Can Pragmatic Competence be taught?* Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawaii. NFLRC NetWork #6. 1997.

<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>

LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: CUP. 1993.

LÓPEZ Quitás, A. *Estética de la creatividad*, Madrid, Cátedra, 1997.

Ohmann, *El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas*, en J.A. Mayoral (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*, 1987 (1972), ed. Arco, Madrid, pág.44).

MAYORAL, J.A. Los actos de habla y la definición de literatura, en *Pragmática de la comunicación literaria*. Ed. Arco, Madrid, 1987, pág.28.

----- (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco, 1987, pp. 171-194. Traducción de Fernando Alba y José Antonio Mayoral. Texto traducido y reproducido con autorización del autor: «*The Pragmatics of Literary Communication*», publicado en T. A. VAN DIJK, *Studies in the Pragmatics of Discourse*. La Haya, Mouton, 1977, págs. 243-263.

MENDOZA FILLOLA, A. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha, Colección Arcadia: 2001.

REYES, G. *La pragmática lingüística*. Barcelona, Montesinos, 1990.

SEARLE, J. R. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra: 1996.

----- (1975): *The logical status of fictional discourse* (1975), en *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech*, Cambridge University Press.

----- (1984): *El estatuto lógico del discurso de la ficción* Editorial Gredos. Madrid.

VALLE-INCLÁN, R. El Miedo, incluido en su libro *Jardín Umbrío*, Ed. El Imparcial, Madrid:1902.

VAN DIJK, T.A., y Kintsch, W., (1978): *Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories*, en W. U. Dressler (ed.), *Current Trends in Textlinguistics*, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1978, pp. 61-80.