

# HACIA LA PLENA SIGNIFICATIVIDAD DEL TEXTO LITERARIO EN LA ESO: DE LA LECTURA COMPRENSIVA A LA COMPETENCIA LITERARIA A TRAVÉS DEL INTERTEXTO

Víctor Cantero García  
Universidad Pablo Olavide, Sevilla

## RESUMEN

La mayor parte de las pruebas internacionales detectan en nuestros escolares de la ESO niveles bajos en relación con la comprensión lectora, tanto de textos en formato papel como digitales. La presente colaboración parte de esta realidad y pretende aportar al lector sugerencias para invertir esta tendencia. Dado que la competencia literaria no puede adquirirse y menos desarrollarse sin la ayuda de una adecuada comprensión lectora, en este artículo se ofrece al lector una propuesta didáctica para la práctica de la citada comprensión por medio de la lectura intertextual e interpretativa en el aula. Mediante el diseño de una secuencia didáctica mostramos al docente interesado una vía para promover la motivación de sus alumnos hacia una lectura significativa y provechosa.

## PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, intertextualidad, competencia literaria, lector crítico.

## ABSTRACT

Most international tests detected in our school ESO low standard in relation to the reading comprehension of both texts on paper and digital. This collaboration come from this reality and aims to provide the reader with suggestions for reversing this trend. As you can not acquire literary competence without the aid of an appropriate reading comprehension, this article provides the reader with a didactic approach to the practice of that understanding through intertextual and interpretative reading in the classroom. By designing a teaching sequence to the teachers concerned show a way to promote the motivation of students to a meaningful and profitable reading.

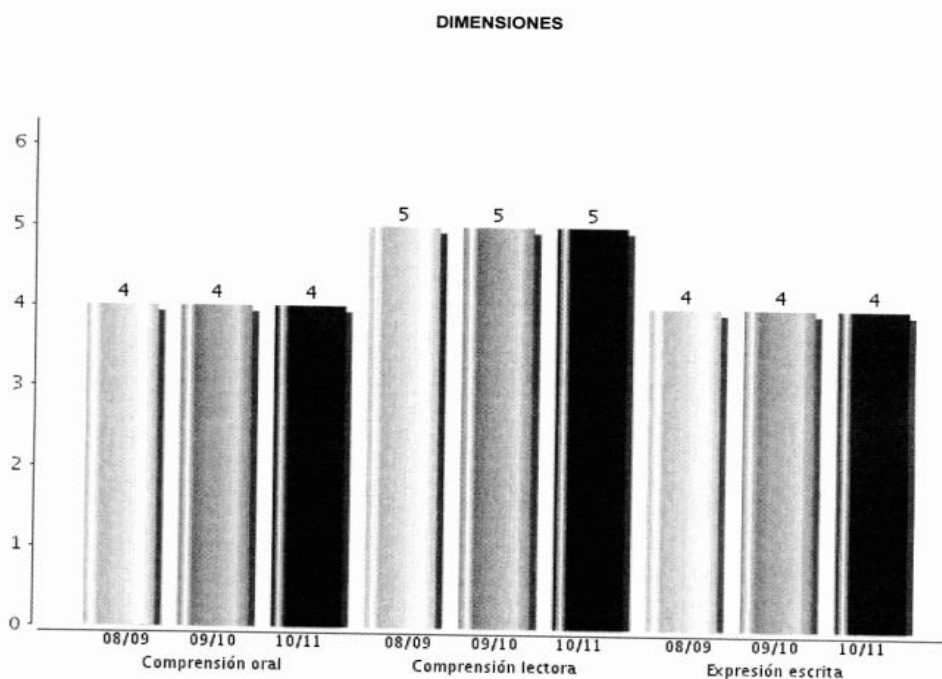
## KEY WORDS

Reading comprehension, intertextuality, literary competence, critical reader.

## 1.- Introducción

Curso tras curso los docentes andaluces de la ESO nos percatamos de un hecho más que evidente; a saber: que las Pruebas de Diagnóstico (PDI) aplicadas a nuestros alumnos muestran muchas de las carencias de estos en comprensión lectora. Una realidad que puede comprobarse analizando los datos que al respecto facilita la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Deficiencias que al no subsanarse en su momento se van arrastrando hasta llegar a la postobligatoria. Al discrepar con esta realidad, los miembros de nuestro Dpto. Didáctico nos paramos a reflexionar sobre lo que se podría hacer para poner freno a esta tendencia. Y nuestros esfuerzos se encaminaron hacia la búsqueda de propuestas alternativas que se concretasen en un nuevo enfoque de la lectura como práctica escolar, de la que dependen muchos de los aprendizajes. Conscientes de que era necesario promover este cambio, comenzamos por analizar a fondo los últimos resultados logrados por nuestros alumnos en las PDI en el último curso, ello con el fin de contar con datos objetivos sobre los niveles de comprensión lectora en 2º curso de la ESO en nuestro IES. Y para que el lector cuente con una muestra clara del hecho al que aludimos, adjuntamos una síntesis de los resultados de medición referentes a la “Competencia General en el Ámbito de la Comunicación Lingüística” (Lengua Española) de las PDI, 2011.<sup>1</sup>

CENTRO: 11003217 - I.E.S. Alvar Núñez		LOCALIDAD: Jerez de la Frontera				
<b>COMPETENCIA GENERAL EN EL ÁMBITO DEL CENTRO EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (LENGUA ESPAÑOLA)</b>						
Puntuación directa:	92	Rango: Entre 31 y 124	Puntuación transformada: <b>572,85</b> (Media 500 y desv. típica 100)			
<b>DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR NIVELES DE COMPETENCIA SEGÚN PUNTUACIÓN TRANSFORMADA INDIVIDUAL</b>						
Etapa: 2º de E.S.O.	1: <=366	2: 367-433	3: 434-500	4: 501-567	5: 568-634	6: >634
	3,60 %	3,60 %	12,70 %	21,80 %	29,10 %	29,20 %
<b>DIMENSIONES (Escala 1-6)</b>				2008 - 2009	2009 - 2010	2010 - 2011
SCL1 Comprensión oral				4	4	4
SCL3 Comprensión lectora				5	5	5
SCL4 Expresión escrita				4	4	4



<sup>1</sup> Fuente: CEJA. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Informe de Resultados de las PDI, 2011.

De entrada hemos de precisar que son tres los elementos básicos de la competencia lingüística que se miden a través de los cuestionarios de estas pruebas: SCL1, comprensión oral, SCL3, comprensión lectora y SCL4, expresión escrita. Tal como el lector puede observar, el gráfico es una representación de las tres dimensiones que se indican, correspondientes a los tres últimos cursos escolares. Los datos ponen de manifiesto que es en comprensión oral y en expresión escrita donde los resultados son más bajos, así como en comprensión lectora, parcela en la que no se alcanza el nivel óptimo en ninguno de los tres años objeto de la evaluación. Dado que entendemos que la comprensión lectora es la base para alcanzar el éxito en las otras dos dimensiones, es por ello que dedicamos nuestro empeño en mejorar la práctica de la lectura comprensiva entre nuestros alumnos.

Una mejora que es necesaria, toda vez que según los datos numéricos que figuran el gráfico anterior existe un margen para incrementar las puntuaciones directas alcanzadas por los alumnos en los indicadores de medición individuales, en relación con las dimensiones objeto de evaluación. Dicho margen se hace evidente cuando se consulta el listado de subcompetencias que han sido objeto de medición en el ámbito de la comprensión lectora, las cuales no son dominadas en el grado que se debiera por los alumnos/ que han realizado las pruebas:

<p>EDUCACIÓN SECUNDARIA. COMPETENCIA BÁSICA DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (PCL3: Comprensión lectora)</p>
---

<p>SCL3.1 Identificar la idea general y la intención comunicativa en textos escritos continuos y discontinuos próximos a la experiencia del alumno, incluyendo los del ámbito académico y educativo.</p>
--

<p>SCL3.2 Extraer informaciones concretas o precisas de textos escritos, realizando las inferencias que sean necesarias.</p>
--

<p>SCL3.3 Seguir normas o instrucciones de cierta extensión expresadas por escrito.</p>
---

<p>SCL3.4 Identificar los enunciados en los que está explícito el tema general.</p>
---

<p>SCL3.5 Distinguir las partes de un texto escrito y relacionarlas con la organización de la información que el texto presenta.</p>
--

<p>SCL3.6 Interpretar y valorar el contenido y los elementos formales básicos de los textos escritos.</p>
---

<p>SCL3.7 Interpretar y valorar el contenido de textos escritos relacionándolo con los conocimientos propios.</p>
---

<p>SCL3.8 Reconocer y comprender los rasgos característicos de los diversos tipos de textos: continuos y no continuos, literarios y no literarios.</p>
--

<p>SCL3.9 Comprender el vocabulario básico de textos escritos y deducir el significado contextual de las palabras.</p>
--

<p>SCL3.10 Integrar informaciones extraídas de diferentes textos o hipertextos acerca de un mismo tema para elaborar una síntesis en la que se incluyan los aspectos principales.</p>
---

SCL3.11 Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de los usos sociales de la lengua en textos escritos.

SCL3.12 Identificar y comprender el uso de categorías y elementos gramaticales básicos.

Estos son los datos numéricos que están reclamando nuestra intervención, la cual tiene que sustentarse en un método o procedimiento contrastado, a los efectos de poner freno a las deficiencias en comprensión lectora detectadas en nuestros escolares. Sin embargo, nuestro intento por invertir esta tendencia no podía pecar de altruista, antes al contrario debía contar con algún referente externo que nos sirviese de pauta y de orientación. Se hacía preciso contar con un método, con un procedimiento que ordenase nuestra intervención en este ámbito. Por ello a la hora de articular nuestras propuestas de mejora de la comprensión lectora de los alumnos y de cara a contar con parámetros fiables de medición, nos inclinamos por el modelo utilizado en el Proyecto PIRL (Estudio Internacional para la Evaluación en el Progreso de la Comprensión Lectora), Edición de 2006, (Inna U.S Mills et al, 2006: 12-17) el cual está avalado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico. Un modelo de evaluación para las competencias básicas en el área de lengua materna, en el cual se contemplan gran parte de las subcompetencias de área medidas por las PDI. Por ello los indicadores del Proyecto PIRL nos sirven de base, tanto para fundamentar nuestra propuesta de mejora de la competencia lectora de los alumnos, como para articular una secuencia didáctica para la práctica de la intertextualidad en el aula. Dichos objetivos quedan formulados del siguiente modo:

- a) El primer reto en el campo de la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de la ESO consiste en que demuestre que son capaces de utilizar sus habilidades y destrezas para construir significados a partir de los textos dados. Para ello han de saber localizar y recuperar información específica contenida en los textos. En otras palabras, la aplicación de este indicador nos proporciona información sobre el grado en que los alumnos logran detectar y entender la información y las ideas más relevantes indicadas de forma explícita en el texto. En definitiva, este parámetro nos ofrece pistas claras a la hora de elaborar las actividades de comprensión lectora que se han de incluir en nuestra secuencia didáctica.
- b) El segundo de los indicadores, objeto de comprobación por el modelo PIRL, hace referencia a la capacidad del estudiante para hacer inferencias directas, a partir de lo que lee. El lector debe contar con la habilidad de trascender el significado superficial del contenido del texto y extraer inferencias directas basadas en la lectura reflexiva del mismo. Como buen lector debe deducir que unos acontecimientos dan pie a otros, debe apreciar el progreso de la secuencia causa-efecto en una argumentación, tiene que saber determinar el referente de un pronombre, identificar las generalizaciones efectuadas en el texto, reconocer la relación que existe entre los personajes que intervienen en el fragmento, etc. Este indicador nos ayuda a la hora de proponer en nuestra secuencia didáctica un modelo de actividad que promueve el ejercicio de las inferencias, a saber: que el alumno demuestre su pericia para conectar

- los fragmentos de información del texto en los que las ideas están claramente expresadas pero no su conexión.
- c) En un tercer momento, este modelo de medición de la comprensión lectora pone el acento en la necesidad de que los alumnos demuestren su destreza a la hora de interpretar correctamente lo que leen e integrar de forma comprensiva ideas e información. Hablamos de un proceso en el cual el lector debe poner al servicio de la interpretación del texto los conocimientos previos que posee del mundo y de la realidad. En este caso se trata de evidenciar su pericia para establecer conexiones entre lo que ya sabe y las ideas e informaciones que se desprenden del texto. El lector debe mostrar que es capaz de interpretar correctamente el texto leído y de reconocer la intencionalidad del autor del mismo. Una propuesta de medición que conecta adecuadamente con nuestro propósito, toda vez que lo que pretendemos con nuestra secuencia didáctica es fomentar una lectura interpretativa y significativa de los textos dados.
- d) En último lugar el modelo elegido incide en la necesidad de medir la capacidad del alumno para analizar y evaluar el contenido de los textos, el lenguaje que en ellos se emplea y los elementos textuales que los integran, todo ello desde una perspectiva crítica. En este proceso se incide en lo importante que es el hecho de que el estudiante personalice los textos, que interprete personalmente las afirmaciones que se hacen en los mismos. Un proceso que nos da pie a proponer en nuestra secuencia didáctica ejercicios que vayan en esta dirección, es decir que nos garanticen que el lector consigue comprender plenamente el contenido de los textos que lee.

La aplicación de estos indicadores del Proyecto PIRL a nuestra propuesta de secuencia didáctica debe garantizar que los alumnos sean capaces de hacer suyo lo que leen, tienen que dar plena significación a los textos literarios que analizan, a la par que los convierten en una herramienta útil para la resolución de los problemas de su vida diaria. Sin embargo, en nuestro intento por explicitar nuestra concepción de la lectura comprensiva y de aportar propuestas claras para su mejora no es suficiente con contar con un marco teórico que sustente nuestras pretensiones. Lo que nos proponemos es fomentar la práctica de la lectura intertextual e interpretativa como ejercicio a realizar en el aula, gracias a la cual mejoren los niveles de comprensión lectora del alumnado de la ESO, por ello se hace necesario que especifiquemos nuestro modo de entender la intertextualidad como proceso del que se desprende una lectura plenamente significativa. Una concepción del intertexto que no puede desligarse de los procesos de interpretación y reflexión sobre los textos literarios, los cuales hacen más cercana al lector la sustancia que se contiene en los mismos.

Todo lo anterior constituye el paso previo a la confección de una secuencia didáctica en la que se pongan al servicio del docente aquellos recursos que incidan en la mejora de la comprensión lectora por medio de un acercamiento voluntario y motivado de los estudiantes a los textos seleccionados por el mismo. Terminamos nuestra colaboración con un breve apartado dedicado a las conclusiones, en las cuales destacamos el hecho de que cuando el alumno recibe del docente los textos literarios cuidadosamente

seleccionados y adecuados a su nivel competencia lectora y a sus habilidades como intérprete de los mismos, la lectura adquiere los índices de comprensión esperados. Nos referimos a aquellos textos que conectan con los intereses personales del lector y que le ayuden a conocerse más y mejor a través de lo que lee.

## **2.- Revisando los principios metodológicos que sustentan nuestra práctica de la lectura literaria**

Tras una lectura detallada de los aspectos dedicados en nuestra Programación Didáctica al acto lector y tras reflexionar sobre los principios pedagógicos sobre los que se asienta el articulado tanto del Decreto 217/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía, (BOJA, nº 156, de 8.8.2007), como de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo de la ESO en Andalucía, (BOJA, nº 171, de 30.8.2007) nos percatamos de que nuestros principios metodológicos en relación con la lectura son similares a los recogidos en el Anexo I (Enseñanzas propias de la C. A. Andaluza), Área de Lengua Castellana y Literatura, que forma parte del articulado de la Orden antes citada, en cuya página 48 se alude a la lectura como:

*Un proceso de interacción entre el lector y el texto que siempre implica la actuación de un lector activo, el cual lee con alguna intención. Este planteamiento llevado al desarrollo y mejora del aprendizaje lector requiere impregnar de un continuo enfoque funcional cualquier lectura.*

Este es nuestro modo de concebir el acto lector, a saber: como un aprendizaje significativo y funcional del texto, de tal forma que nuestros alumnos sean capaces de leer de forma efectiva diversos tipos de textos, escritos con diferente intención y que cumplen diversas funciones comunicativas. Hablamos de un modelo de enseñanza-aprendizaje de la práctica lectora en el que el docente ayuda a sus alumnos en la tarea de interpretación de textos literarios con dificultades de comprensión creciente, y ello con el fin de que progresen en su autonomía lectora, ejerciten las destrezas específicas del acto lector y tomen conciencia de su importancia. En definitiva nos referimos a un modelo de aprendizaje de la lectura que hunde sus raíces en dos principios psicolingüísticos esenciales: de un lado, el llamado aprendizaje significativo, emanado del constructivismo, y de otro, el principio de funcionalidad, más ligado a los postulados de la lingüística comunicativa o del texto. Ambos modelos recomiendan la importancia de partir de los conocimientos previos de cada lector si queremos que la lectura resulte para él un acto de aprendizaje significativo. Lo que supone en la práctica contar con las posibilidades reales de nuestros alumnos para razonar y aprender partiendo de lo que ya saben. Sus conocimientos previos son para ellos instrumentos para la correcta interpretación de las nuevas informaciones que se les presentan en la lectura. Por ello a la hora de concretar los postulados del constructivismo en un procedimiento lo más adecuado posible para desarrollar en nuestros estudiantes la comprensión lectora de los textos literarios, recalamos en las tres operaciones metodológicas que B. Bloom (1972: 245) determina como propias del proceso de comprensión lectora, las cuales se ajustan plenamente a

nuestras intenciones, al fomentar entre los alumnos una práctica lectora lo más crítica, interpretativa y reflexiva posible. Dichas premisas son:

*La traducción; o capacidad para expresar la información recibida de un modo personal, sin falsearla ( y así se trasciende la pura memorización mecánica), la interpretación; o capacidad para reagrupar de otro modo los elementos recibidos; y la extrapolación e interpretación; o capacidad para hacer deducciones o inferencias sencillas a partir de una información dada.*

No obstante, en esta búsqueda de los cimientos de nuestra propuesta de mejora de la comprensión lectora no podemos olvidarnos de la importancia del llamado principio de funcionalidad. Nos referimos al paradigma funcional del acto de habla, el cual tiene como objetivo mostrar la importancia de explicar el hecho lingüístico en conjunción con los factores sociales, discursivos y pragmáticos, es decir; analizar la producción lingüística en función del hablante. Un modelo funcional que, aplicado al caso que nos ocupa, supone que el lector es capaz de descubrir que los contenidos del texto literario tienen un nexo con su vida, conectan con sus experiencias y vivencias y le ayudan a ponerse en contacto con los autores, como un modo idóneo de participar de las intenciones comunicativas reales o imaginarias que se encierran en el texto; a la par que comparte lo aprendido con el resto de sus compañeros de clase, actividad que le abre a un universo de nuevas interpretaciones. Este es un pilar esencial de nuestro modelo lector, pues a medida de que el alumno comprende lo que lee se siente más motivado para seguir leyendo, para seguir aprendiendo a partir de lo leído, dado que los aprendizajes adquiridos van modificando sus estructuras cognitivas anteriores. Hacer nuestro este presupuesto de la funcionalidad implica proporcionar a nuestros aprendices habilidades para realizar una organización lógica y bien estructura de los textos literarios leídos. Organización que ha de venir acompañada de una visión interdisciplinar de los contenidos textuales, y ello con el objeto de que la práctica de la lectura intertextual se convierta en un recurso apropiado para facilitar un plena comprensión de lo que el estudiante lee.

### **3.- De los presupuestos teóricos a la experimentación en el aula: de la intertextualidad a la lectura intertextual.**

Conscientes de que la comprensión lectora de nuestros alumnos es susceptible de mejora si logramos que analicen y entiendan el contenido de los textos literarios desde todas las perspectivas posibles, vamos a precisar qué entendemos aquí por intertextualidad y cómo la lectura intertextual puede convertirse en un recurso didáctico muy válido para lograr nuestros propósitos. Muchos son los significados y matices que se aprecian en la definición de la intertextualidad, sin embargo nosotros hacemos aquí hincapié solo en aquellos que se relacionan con el acto lector y con la competencia literaria, dejando para otras investigaciones empíricas la descripción minuciosa de los fundamentos teóricos de dicho concepto. Es decir que vamos a seleccionar aquellos aspectos del intertexto que luego nos ayuden a confeccionar nuestra secuencia didáctica, toda vez que nuestro interés no se centra en el debate teórico, sino en cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes mediante una ejercitación de la lectura intertextual que se ajusta a las recomendaciones que al respecto nos aporta la Profesora Teresa Colomer (1993:23) según la cual:

*Las condiciones para la mejora de la enseñanza de la lectura y de la escritura hallan su marco adecuado en la línea de lo que ha venido a denominarse pedagogía por proyectos. La adopción de este instrumento metodológico permite el desarrollo de actividades extensas de lectura y escritura.*

Precisamos aquí lo que entendemos como modelo pedagógico basado en la realización de proyectos. El trabajo por proyectos en el ámbito de la educación literaria se postula como una forma de programación que se ajuste al objetivo de desarrollar la competencia literaria del alumno. Para concretar la adecuación de los planes de trabajo del aula al nuevo modelo de educación por proyectos, este nuevo paradigma metodológico pretende sustituir la aspiración tradicional de convertir a los alumnos de secundaria en lectores especializados por lectores con hábitos de lectura consolidados, capaces de comprender los textos literarios. Este nuevo enfoque deja de entender el aprendizaje literario como una acumulación de conocimientos para concebirse como el desarrollo de una competencia lectora. Se trata de dejar atrás la actividad lectora centrada en la reproducción memorística y dar cabida a una auténtica formación de lectores literarios.

Es en el contexto de este modelo de aprendizaje por proyectos donde insertamos nuestra propuesta de intertextualidad. Mucho ha llovido desde que en 1967 J. Kristeva (1966: 432-465) introdujera este término –proponiéndolo como análogo al de intersubjetividad aportado por Mijail Bajtin– en el ámbito de los estudios teórico-literarios y entendiendo por tal: *«las huellas, citas y alusiones a otras obras literarias que pueden observarse en cada texto.»* De esta primera definición se deriva la noción del texto como unidad organizada en partes dotas de sentido e intención comunicativa, cuyo significado global hemos de desentrañar en toda su extensión y en sus distintas vertientes: pictórica, sonora, icónica, musical, etc. Se trata de desplegar una labor de interpretación textual, gracias a la cual han de aflorar los distintos discursos que en el texto se contienen: literario, artístico, actitudinal; así como los contextos en los que ha sido elaborados. De aquí que en nuestras clases de lectura literaria acercamos los textos a los alumnos como si fueran un mosaico de ideas, de observaciones, de asimilaciones de otros textos, pues tal como señala Rosario Mañalich Suárez (2009: 235) los textos son fuentes constantes de riquezas y: *«cuentan con claras potencialidades de ámbito cognitivo y axiológico: es decir, que el texto es una vía de acceso a nuevos conocimientos, una vía de formación en valores. Por ello el acercamiento al texto literario desde la óptica intertextual desarrolla la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico del lector.»*

Este es el punto de partida de nuestra forma de comprender el intertexto, nos referimos al hecho de admitir la existencia de tantos textos como lectores dispuestos a interpretarlos. De aquí que la finalidad de nuestra secuencia didáctica se centre en lograr que los alumnos de 2º de la ESO sean capaces de leer determinados fragmentos literarios, contando para ello con las claves, con los antecedentes y con las influencias que sobre los autores de los mismos ejercieron otros artistas: músicos, pintores, escultores, etc. Un modo de afrontar la lectura en la que la práctica de la interpretación significativa, reflexiva y crítica de los textos se transforma en una actividad habitual en nuestras clases de Lengua Española. Y con ello nos referimos a un ejercicio de la lectura intertextual que ha de desarrollar en los estudiantes sus hábitos



indagadores en busca de nuevos conocimientos, toda vez que tal como nos señala Emilio Hernández (1998: 38), este modo de leer:

*«Les ayudará a comprender que el texto literario es un catalizador que propicia el acercamiento a otros textos en diferentes estilos funcionales, pues sabemos que las estructuras lectoras están histórica y culturalmente condicionadas y cada etapa histórico-cultural tiende a imponer un tipo de estructura lectora o estilo de recepción del texto. Pero cuantas más relaciones establezca el lector-alumno entre textos de diversas tipologías y funciones (intertextualidad) mayor será la perdurabilidad en su memoria de lo que lee.»*

Este es el efecto de la lectura intertextual que nosotros queremos trasladar a los alumnos; a saber: lograr que los contenidos más significativos de los textos literarios perduren en su memoria más allá de la primera impresión, pues a juzgar por lo que nos dice Michael Rifaterre, citado por Desiderio Navarro (1997:163):

*La intertextualidad es un modelo de percepción del texto, es el mecanismo propio de la lectura literaria. Solamente produce, en efecto, la significación; mientras que la lectura lineal, común a los textos, solo produce el sentido. El sentido únicamente referencial: resulta de las relaciones reales o imaginarias de las palabras con los elementos no verbales correspondientes a ellas. Por el contrario, la significancia (el significado) surge de las relaciones entre esas mismas palabras y los sistemas verbales situados fuera del texto (pero a veces parcialmente citados en ese texto) que se hallan en estado potencial en la lengua o ya actualizados en la literatura.*

Este modelo de intertextualidad nos ayuda a trasladar a los estudiantes la idea de que los textos literarios no son solo un conjunto de lexemas organizados en sintagmas, sino que son la suma de proposiciones provenientes de otros textos, las cuales alcanzan plena significación en función de las relaciones semánticas que se establezcan entre ellas y entre los textos a los que dan forma. Nos referimos con ello a las relaciones dialógicas que se establecen en un texto entre la palabra autoral y la ajena. Relaciones que, en opinión de Roland Barthes (1974: 24) contienen la esencia de la intertextualidad, toda vez que: *«el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo, perdido en ese tejido, en esa textura, en ella el sujeto se deshace lo mismo que una araña que se disuelve en las segregaciones contrastivas de su tela (...). El placer del texto es eso: el valor llevado al rango sustancioso de lo suficiente.»* Relaciones que, en definitiva, son las que plasman en el texto el mundo cultural del autor y de su época y que contribuyen a que la lectura inteligente de los textos nos evoque ideas ya leídas, nos despierte vivencias ya experimentadas todas ellas útiles para una correcta interpretación del texto.

Este entramado, esta red de textos es la que da sentido a nuestra propuesta de lectura intertextual, pues tal como precisa Antonio Mendoza Fillola (1994: 63) la intertextualidad: *«es un tejido de voces que se constituyen a partir de la combinación de distintos códigos que hemos leído antes, visto o escuchado en algún momento de nuestra vida.»* Una combinación que toma forma cuando en el aula practicamos la lectura intertextual y superamos la lectura mecánica de los textos literarios, dando lugar con ello a la formación en la mente del alumno de mapas cognitivos con los que interpretar críticamente dichos textos en toda su complejidad. Un acercamiento a los intertextos que solo se produce cuando: *«el lector es capaz de establecer conexiones entre la actividad receptora y comprensiva y las diversas relaciones textuales.»* (Ibíd.: 87). En definitiva, hablamos de un lector activo que realiza un trabajo

productivo con el texto, que lo rescribe para sí y que, en palabras de Rafael Areiza Londoño (2000: 70): *«es capaz, a partir del deseo y de esquemas cognitivos bien cimentados, desplazar sentidos, desviar el texto, reutilizar sus conceptos, introducir variantes conceptuales y en general de construir su propio texto.»*

Tras lo expuesto hasta ahora ha quedado claro que la práctica de la lectura intertextual es un recurso muy útil para desarrollar en los alumnos de la ESO su competencia lectora, pues si en algo incide este ejercicio es en asumir los textos como unidades coherentes, perfectamente ensambladas, en las cuales, tal como sostiene Antonio García Berrio (1994: 187): *«la intertextualidad es una actividad polisotónica que se sostiene en el constante desplazamiento de las piezas textuales y la articulación de dicho texto depende de aquel equilibrio de tendencias, condición inherente a la dinámica de la producción textual.»*

Un equilibrio de tensiones que convierte al texto en un juego de colisiones significativas y en huella de otros textos, pues en palabras de Enrique Martínez Fernández (2002:70): *«cada palabra conserva la huella de las que le precedieron y se abre a huellas de las palabras que le siguen.»* Hablamos del texto como tejido lingüístico de un discurso en el que se emancipan un sinnúmero de categorías participantes de distinta manera y con variable intensidad en el juego textual, así como en el advenimiento de la intertextualidad concebida como modo de ser del texto, es decir como: *«un trabajo de transformación y de asimilación realizado por un texto centrador que mantiene la leadership de sentido.»* Jenny (1997: 262)

Queda claro que cuando aludimos aquí a la lectura intertextual en el aula lo hacemos buscando que los alumnos/as descubran los intertextos, así como las relaciones entre el autor y otros autores. Relaciones que se explicitan en la crítica contenida en el texto en relación a otros y en el uso de la cita, la referencia, la imitación, la parodia, el humor y la ironía. Por ello la intertextualidad llevada al aula debe tener presentes, en palabras de Manfred Pfister (1999:92) los siguientes aspectos:

- 1.- *La dimensión horizontal (sincrónica) y vertical (diacrónica) del texto.*
- 2.- *El texto usado como texto o como pretexto.*
- 3.- *El texto como un conjunto de relaciones con otros textos.*
- 4.- *Los nexos entre un texto y los espacios discursivos de una cultura.*
- 5.- *La paratextualidad: relaciones entre un texto, su título, su prólogo y epílogo.*
- 6.- *La metatextualidad: referencias críticas de un texto a un pre-texto-.*
- 7.- *La hipertextualidad: un texto toma a otro como fondo, imitación, adaptación, continuación.*
- 8.- *La architextualidad: las relaciones genéricas de un texto.*
- 9.- *El intertexto: texto que desencadena asociaciones en la memoria del receptor.*
- 10.- *La intertextualidad crítica: un crítico habla del discurso de otros.»*

Estos son, en cierto modo, los contenidos que se desarrollan en nuestra secuencia didáctica, toda vez que tal como nos precisa José Antonio Álvarez Amorós (1999: 9-10), a propósito de su descubrimiento de la intertextualidad en *El Ulises*, de J. Joyce, al lector le corresponde: *«descubrir la presencia de las diversas voces que intervienen en una determinada narración, lo cual suele comportar de modo automático la referencia a diversos puntos de vista y, tradicionalmente, a varios narradores, y grados de distancia narrativa, de igual manera descubrir modificaciones en una de esas facetas equivale a presumirlas en las demás.»* Un descubrimiento que presupone que el

estudiante cuanta con una adecuada competencia intertextual, es decir, que es un lector capaz de situar el texto, de enmarcarlo en su contexto y de localizar los elementos que le confieren coherencia y cohesión. En otras palabras, se trata de un lector activo, el cual comprende, en palabras de Mijail Bajtin (1982: 257) que: *«la comprensión pasiva del discurso es tan solo un momento abstracto de la comprensión total y activa, la cual implica una respuesta (...) Tarde o temprano, lo escuchado, lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en las conductas del oyente.»* Una comprensión plena y significativa del texto, la cual, en opinión de Gabriela Reyes (1994: 45): *«es una condición sine qua non que nos ayuda a situar y dar forma al texto, y que junto con la palabra intrínseca del mismo son los mecanismos de comprensión. Esto siempre que contemos con un lector dotado de competencia intertextual.»*

#### **4.- Las claves para dar el salto de la interpretación textual a la comprensión significativa de los textos literarios.**

El segundo eje sobre el que se asienta la comprensión lectora significativa se centra en lograr la correcta interpretación de los textos literarios por parte del alumno. A juicio de este articulista merece la pena que nos detengamos a considerar los aspectos más relevantes de la interpretación textual que hacen al caso, los cuales son esenciales para facilitar la completa decodificación de los signos que se contienen en el lenguaje de los textos, y en cierto modo determinan el aprovechamiento lector de los mismos. Tal como señala Araceli Herrero Figueroa, (2008: 633) nosotros partimos de la idea de que: *«el lenguaje en la literatura no es un uso particular de la lengua, sino que supone la plena funcionalidad de la misma o la actualización de sus posibilidades, por ello se hace necesario incrementar en los alumnos la capacidad de comprensión lectora y de interpretación de los textos literarios.»* Esta es la razón por que traemos aquí a cuento el acto lector y el aprendizaje del discurso literario dentro de la escuela, como la realización más plena del uso de la lengua. Una realización que solo podrá alcanzar tal plenitud cuando los estudiantes logren el máximo nivel de comprensión lectora; es decir, cuando sean capaces de entender, decodificar e interpretar los textos literarios en toda su extensión y profundidad, siendo este uno de los objetivos principales de la propuestas curriculares para el Área de Lengua Castellana y Literatura para la ESO. Una realidad que, citando palabras de E. Coseriu (1987: 25), implica entender que: *«el empleo del lenguaje en la vida cotidiana es efectivamente un uso. También podemos decir que el empleo del lenguaje en las ciencias es un uso. Pero no el empleo del lenguaje en la literatura, que no es un uso particular, sino que representa la plena funcionalidad del mismo o la actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades.»* Sobre este principio de plena funcionalidad del texto literario se asienta nuestra propuesta, toda vez que sin la correcta interpretación del mismo, su funcionalidad queda anulada.

En este avance hacia la lectura interpretativa se hace necesario que distingamos entre lectura cognitiva, entendida como lectura de los textos que requiere del lector unos conocimientos previos, concretos y bien definidos, pero que no posibilita interpretaciones; frente a lo que se entiende por lectura literaria, la cual demanda del lector una plena colaboración con el fin de poder recodificar el mensaje contenido en el texto. Por ello, tal como sostiene Fernando Lázaro Carreter (1987: 116) el texto literario: *«exige una mayor*

*participación del lector. En el literario, el lector debe interpretar y concretar su valor plurisignificativo, un valor con el que no cuenta el funcional, al ser necesariamente unívoco y unidireccional.»* Sabemos, pues, que el texto literario cuenta con muchas posibles interpretaciones, por ello con la ayuda de la lectura crítica debemos desarrollar en el aula una práctica de la lectura literaria acompañada con un amplio muestrario de textos, no solo los tradicionales. Un abanico de textos literarios en los que el alumno se sumerja buscando la información que se le pide, a la par que descubre el hecho literario desde dentro de los propios textos. Solo desde la lectura interpretativa y crítica es posible paliar las deficiencias de comprensión lectora de nuestros alumnos, por ello insistimos en la necesidad de trabajar en el aula los contenidos literarios, un propósito que concuerda con lo que D. Lerner (2001: 100) nos señala al respecto cuando precisa que: *«ejercer la práctica de la lectura y de la escritura es condición necesaria para poder reflexionar sobre ello.»* Una reflexión que ayuda a los alumnos/as a convertirse en lectores inteligentes y críticos, capaces de apropiarse del texto, pues tal como señalaba Goethe cuando se lee no solo se aprende algo, sino que el lector se convierte en alguien. Hablamos de una lectura deseada, buscada, planificada que nos proporciona felicidad, pues como indica Daniel Pennac (1992:11): *«el verbo leer no tolera el imperativo, es una aversión que comparte con algunos otros verbos como amar y soñar.»*

Este es el perfil del lector-receptor crítico que nosotros pretendemos desarrollar en nuestras aulas. Un perfil cercano al del lector ideal o moderno diseñado por U. Eco (2002: 79): *«el cual debe superar el nivel del lector semántico, que se conforma con saber cómo termina la obra, para lograr el nivel del lector inteligente; es decir, aquel que desea descubrir los procedimientos de construcción del sentido del texto.»* Se trata de un lector que, en palabras de Luz Eugenia Aguilar González (2006: 6) conoce: *«el funcionamiento del texto, lo comprende en profundidad, y por ello puede gozar más de él, pues puede relacionar ideas, significados, temas, y por ello apreciar la complejidad y simplicidad en la construcción del mismo.»* Hablamos de un lector que sabe que para cada texto hay más de una posible interpretación, por lo que la lectura y el análisis de un relato, cuento o poema contribuye a un mayor acercamiento a otros relatos, cuentos o poemas, de modo que el lector crítico puede hallar convergencias de percepción a través del tiempo, logrando al final del proceso crear su propio texto. Esto quiere decir que el dominio de la competencia literaria se adquiere mediante su ejercicio, pues tal como precisa Jonathan Cullers (1978: 112): *«la noción de competencia literaria acaba haciendo de base de una interpretación reflexiva de los textos.»* Por tanto, de lo que se trata es de educar a nuestros estudiantes en la recepción crítica de los textos, lo que supone contar con estrategias adecuadas que les ayuden a asumir posturas críticas, de resistencia ante la imposición de determinados significados e interpretaciones impuestas desde el poder. Tal como señala P. MacLararen (1994: 215) hemos de:

*«Desarrollar en nuestros alumnos un método de pensamiento crítico a la hora de leer, en congruencia con los métodos freinianos se trata de un método que debe surgir del sujeto, con la ayuda de padres y maestros. Un método de interpretación que debe abarcar todas las posibilidades culturales: películas, internet, televisión, pintura, al objeto de conseguir una interpretación lo más completa posible del texto, a la par que lograr la educación de un ciudadano más libre y más crítico.»*

Hablamos de un método de pensamiento que al poner el acento en la interpretación crítica de los textos, requiere la ejercitación del dialoguismo intertextual, toda vez que tal como nos precisa Fabio Jurado Valencia (1999:90): *«por medio del dialoguismo intertextual en el aula, el lector pone en juego su capacidad para reconocer los diversos textos que hay dentro de un texto.»* Una capacidad como lector crítico que se adquiere estando en contacto con otras personas, las cuales actúan como interlocutores, con ellos el lector intercambia los mundos que construye en su mente tras la experiencia lectora. Por ello la escuela debe formar lectores críticos, los cuales, tal como sostiene Felipe Garrido (1999:66), sean:

*«Capaces de comprender el texto en toda su extensión y profundidad, capaces de desentrañar e interpretar su significado. Es un lector que siempre se pregunta por el doble significado que las palabras pueden tener en el texto, no se conforma con el significado literal de las cosas, sino que tiene que inferir y deducir los significados implícitos. Es aquel que mantiene una actitud irreverente frente al texto, una actitud crítica frente a lo que nos pueda decir.»*

Por ello, nuestra insistencia en la necesidad de practicar una lectura interpretativa de los textos literarios, pues de ella ha de desprenderse una visión por parte del alumno de la complejidad de situaciones que se le ofrece en dichos textos, las cuales tienen clara incidencia en su vida diaria, pues tal como señala Margaret Lee Zoreda (1999: 155) por medio:

*«De la lectura literaria el alumno ha de ser capaz de ampliar su visión del mundo que le rodea, ha de percatarse de que la literatura tiene que ver mucho con su propia vida, que le afecta a lo que puede aprender en situaciones académicas y que le afecta a cómo puede resolver sus problemas en el trabajo y en la vida. »*

De estas palabras se deduce que la literatura nos estimula a mantener nuestra conexión con los demás y nos ayuda a descubrir el pluralismo intrínseco de significado que hay en las cosas. En resumen, tal como nos precisa Judith Langer (1995: 145) la literatura: *«afecta a cómo aprendemos en situaciones académicas y a cómo resolvemos los problemas en el trabajo y en la casa.»* En definitiva, no podemos quedarnos en lo que Louise Roseblat (1938: 234-235) denomina lectura eferente del texto, aquella en la el lector solo se preocupa de lo que puede extraer de lo leído (información, resolución de problemas, etc), lo que nos va a servir para algo después de leer; sino que el lector debe lograr la plena conexión, la completa simbiosis entre su persona y el texto, de tal forma que: *«los valores estéticos del texto literario entren a formar parte de la vida del lector, el cual vive, siente de verdad lo que está experimentando en su relación con el texto durante su lectura. »*

Esta es la razón de nuestro interés por practicar con los alumnos de la ESO la lectura interpretativa de los textos literarios; a saber: que descubran el hecho de que el placer lector emana de que los textos no tienen un solo sentido, sino una pluralidad de ellos, los cuales implican al lector en el proceso de producción de los mismos de acuerdo con una variedad de procedimientos analíticos e interpretativos. Cuando realizamos el análisis y la interpretación del texto pretendemos hacer explícito todo lo que está implícito en el mismo. Por ello la interpretación no consiste en recuperar el significado oculto de la obra, sino que tal como señala Jorge Ramírez Caro (2002: 64) la interpretación: *«es un intento de observar y participar en el juego de los significados posibles a*

que el texto da acceso, en desmontar la pluralidad semántica que constituye el texto de ficción.» Y para que nuestros alumnos/as puedan apreciar esta pluralidad semántica tienen que ser capaces de descifrar la diversidad de lenguajes, los distintos códigos, la pluralidad de sentidos contradictorios y plurívocos que contienen los textos. A tal fin le corresponde al docente abrirles los ojos, facilitarles las claves analíticas e interpretativas más adecuadas a cada caso. Se trata de despertar en el estudiante su conciencia como lector crítico, capaz de entender que todo texto es un conjunto de voces interpretativas y no identificables que rozan unas con otras y que producen deleite e incertidumbre en el lector.

Y dotar a nuestros adolescentes de la formación necesaria para que puedan actuar como lectores intérpretes de los textos literarios, supone lograr que pongan en juego su competencia comunicativa y su competencia textual, así como sus experiencias y vivencias previas, pues tan como señalan Dan Munteanu Colán y Vicente Marrero Pulido (1988: 216):

*El lector introduce en la interpretación de los textos los datos almacenados en su memoria como usuario de todos los textos leídos anteriormente, que constituyen su enciclopedia, en palabras de Umberto Eco. Por ello el receptor del texto, en su calidad de intérprete, recupera la información semántica del mismo y todos los demás elementos que podemos denominar globalmente dominio epistemológico, es decir, todo lo que sabe (conoce) el usuario del lenguaje y no puede estudiar con medios puramente lingüísticos, o conjunto de proposiciones conocidas como verdaderas sobre un objeto, que permiten al lector u oyente establecer relaciones entre lexemas que no poseen rasgos semánticos comunes.»*

Una labor de intérprete en la que le será de gran utilidad contar con una tercera competencia, la competencia intertextual. Habilidad que permite a todo lector inteligente situar y enmarcar el texto para comprenderlo en toda su complejidad, que le ayuda a situar el texto literario en un contexto extralingüístico más amplio, en sus coordenadas socioculturales, históricas, ideológicas, emocionales, etc.

## **5.- De la teoría a la práctica: propuesta de secuencia didáctica para la formación del lector crítico y reflexivo.**

Nuestro propósito de practicar con nuestros los alumnos/as de la ESO un modelo de lectura intertextual, crítica e interpretativa se concreta en la presentación de una secuencia didáctica que les ayude a realizar un aprendizaje plenamente significativo de los textos literarios. Con esta intención pasamos a ofrecer al lector un recurso útil para desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora. Una secuencia que de entrada se asienta sobre los siguientes principios relativos a la competencia lectora y la competencia literaria:

*a.- Descripción de principios esenciales que sustentan el acto lector e la secuencia didáctica:*

### 1.- La lectura crítica, reflexiva e interpretativa implica el desarrollo y consolidación de la competencia lectora.

El alumno que realiza este tipo de lectura tiene que poner su competencia lectora al servicio de las exigencias del texto que el profesor selecciona para él, tiene que ubicar todos sus conocimientos previos en la misma dirección, con el fin de responder adecuadamente a los estímulos y exigencias que provienen de los textos. Todo ello en un complejo proceso

de construcción del significado, de aquí que a un mayor grado de competencia literaria le corresponde una interpretación de mayor calidad del texto leído. Por ello, nos corresponde a los docentes de la ESO formar a los alumnos en la adquisición de esta competencia literaria, con el fin de que adquieran la madurez lectora que les corresponde en cada etapa de su vida, pues tal como señala Antonio Mendoza Fillola (1998b: 39) las:

*Diferentes etapas de la vida están acompañadas (marcadas en parte) por el tipo de textos u obras y por el modo de realizar sus lecturas. Desde la lectura oral realizada para otros receptores hasta la lectura explicativa del crítico, la lectura de textos ocasionales (publicidad, información intrascendente) y la lectura de estudio (académica, canónica, técnica) o las estético-recreativas. Esta trayectoria evolutiva además se ve reforzada por la existencia de las relecturas, que suelen ser mayormente enriquecedoras cuando significan para la persona una constatación de su madurez receptora, reflexiva, intelectual; es decir, cuando refuerzan su integración (comprensión voluntaria y crítica) en el entorno sociocultural en el que participan.»*

Esta necesaria implicación del alumno en la construcción del significado de los textos que lee determina las líneas prioritarias de nuestra actuación en cuando a formadores de lectores con la competencia literaria acorde con su edad y capacidad cognitiva. Dichas líneas quedan sintetizadas del siguiente modo:

- a) Entendemos que la formación literaria y la formación lingüística del estudiante son dos realidades que van unidas y que mantienen una clara conexión por el uso pragmático y estético que desde la perspectiva de enseñanza/aprendizaje se hace de ellas. Nos referimos a una interrelación que pone en contacto los aspectos de producción/expresión con los de recepción/comprensión.
- b) Que la lectura es una habilidad que se desarrolla mediante su ejercicio, es decir que la habilidad lectora es la base de una competencia que integra habilidades y estrategias. Mediante la práctica de estas habilidades el lector identifica el tipo de discurso y el género literario objeto de la lectura, lo cual, a su vez determina la orientación de los saberes que componen su competencia literaria. Está claro que en todo caso hablamos de buenos lectores, los cuales en opinión de P. Winograd y L. A. Smith (1987: 306-307): *«emplean la lectura para obtener información específica, para disfrutar, o tal vez escapar del aburrimiento. (...) Los buenos lectores son capaces de combinar estrategias para alcanzar los fines que se proponen. Los malos lectores, por el contrario, carecen del repertorio necesario de estrategias y no distingue con claridad el tipo de estrategias más convenientes en cada ocasión.»*
- c) Que asumimos la importancia que tiene la funcionalidad de los textos seleccionados para se leídos en el aula, toda vez que la competencia lectora del alumno se desarrolla leyendo textos funcionales con los cuales puede interactuar. De tal modo que a partir de su interacción con el texto puede lograr la construcción de su significado y la correcta interpretación del mismo.
- d) Entendemos que por medio de la lectura el alumno se familiariza con los diferentes usos, formas, convenciones expresivas y discursos del texto literario. Y este conocimiento posibilita su formación literaria, una

formación que es imprescindible, toda vez que la lectura es el procedimiento básico para acceder al conocimiento de saberes discursivos, estratégicos y metaliterarios.

2.- La competencia lecto-literaria de un individuo es el resultado de sus experiencias lectoras:

Con el fin de desarrollar la competencia lectora del alumno, así como ejercitar su competencia literaria, se hace preciso lo siguiente:

a) Que establezcamos con claridad los factores que ponen en relación el canon, es decir, el corpus de obras o materiales seleccionados, y la competencia literaria del lector; a saber: los saberes y habilidades que constituyen el objeto de su formación lecto-literaria. Dichos factores son en esencia dos:

1.- *La participación receptora del lector, que es el agente de la actualización del texto.*

2.- *La capacidad del lector para establecer relaciones y percepciones.*

b) Que la competencia literaria se forma a través de las múltiples actividades que implica el proceso de lectura. Actividades que están encaminadas a conseguir que los estudiantes accedan con autonomía a los textos literarios, gocen con su lectura y establezcan valoraciones e interpretaciones de los mismos.

*b) Modelo de secuencia didáctica y fases de su desarrollo:*

El modelo de trabajo aplicado en la elaboración de la secuencia didáctica es el denominado método de *trabajo por proyectos*, el cual a juicio de Ana M<sup>a</sup> Margallo (2009: 44-45) constituye: «*una de las apuestas de renovación de la enseñanza literaria que mejor responde al marco de referencia en el que hoy día se sitúa la Didáctica de la Literatura.*» Consiste en una metodología que se encamina hacia la elaboración de una tarea final por parte de los alumnos/as, la cual ha de resultar exitosa si pretendemos que los estudiantes dominen los contenidos estudiados. En nuestro caso, esta tarea final consiste en la elaboración por alumnos de 2º de ESO de las correspondientes propuestas de lectura intertextual e interpretativa a partir de los ejercicios realizados en clase. Los pasos a seguir en el desarrollo de nuestro proyecto de trabajo son los siguientes:

1.- *Definición y alcance del proyecto.*

2.- *Trabajo sobre modelos para la lectura intertextual e interpretativa.*

3.- *Propuesta de tarea final.*

4.- *Evaluación de los aciertos y errores.*

1.- Definición y alcance del Proyecto:

Nuestra secuencia didáctica se centra en la lectura comprensiva de una serie de fragmentos literarios, cuyo contenido debe ser interpretado por los alumnos de 2º de ESO. Una vez demostrado un adecuado nivel de comprensión textual pasamos a la siguiente fase: la lectura intertextual e interpretativa, por medio de ella los alumnos/as se percatan del hecho de que todos los textos cuentan con antecedentes o fuentes de inspiración, a la



par que logran interpretar el contenido de los mismos. Se le ofrecen al estudiante una serie de pistas y de sugerencias para que se él quien desentrañe el contenido de los textos. Su tarea final consiste en escribir su propuesta de interpretación textual partiendo de los modelos dados.

## 2.- Trabajo sobre modelos para la lectura intertextual e interpretativa:

Texto 1 A: Fragmento del *Lazarillo de Tormes*.

Pues sepa **vuestra merced**, ante todo, que a mí me llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antonia Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, razón por la cual tomé el sobrenombre, y fue de esta manera: mi padre, que Dios perdone, tenía el encargo de atender una **aceña** que está en la orilla de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y estando mi madre una noche en la aceña, preñada de mí, se le presentó el parto y allí me parió; de manera que en verdad me puedo considerar nacido en el río.

Siendo yo un niño de ocho años, acusaron a mi padre de hacer cortes en los sacos de los que allí venían a moler, por lo cual fue llevado preso, y confesó y no negó, y padeció persecución por la justicia. Espero que Dios lo tenga en la gloria, pues el Evangelio llama bienaventurados a los perseguidos.

En este tiempo se organizó una expedición naval para luchar contra los **moros**, y en ella fue mi padre, que entonces estaba desterrado a causa del desastre y dicho, con el oficio de cuidar mulas de un caballero que allí fue, y con su señor, como criado fiel, acabó su vida.

Mi viuda madre, al verse sin marido y sin protección, decidió arrimarse a los buenos para ser uno de ellos, y se vino a vivir a la ciudad y alquiló una casilla, y se metió a guisar para unos estudiantes, y lavaba la ropa a ciertos mozos de caballos del **Comendador** de la Magdalena, de manera que fue frecuentando las caballerizas. [...]

En este tiempo vino al mesón un ciego, el cual, pareciéndole que yo serviría para guiarle, me pidió a mi madre, y ella me entregó a él, diciéndole que yo era hijo de un buen hombre, el cual, por defender la fe, había muerto en la batalla de los Gelves, y que ella confiaba en Dios que yo no saldría peor hombre que mi padre, y que le rogaba que me tratase bien y mirase por mí, pues era huérfano. Él respondió que así lo haría y que me recibía, no por **mozo**, sino por hijo. Y así comencé a servir y a guiar a mi nuevo y viejo amo. (Anónimo, *Lazarillo de Tormes*, Anaya (Clásicos a medida))

### 1.- Fomentando la comprensión del texto:

#### a) Sobre el contenido de la lectura:

- 1.- Busca en el diccionario del significado de las palabras que están en negrita.
- 2.- ¿A qué se debe el "sobrenombre" del protagonista?
- 3.- ¿Cómo murió el padre de Lázaro?
- 4.- ¿A qué ciudad se fue a vivir la madre de Lázaro cuando enviudó?
- 5.- ¿Crees que el padre de Lázaro era un hombre honrado?
- 6.- ¿Piensas que la madre de Lázaro era sincera?

#### b) Sobre las características del texto y su léxico:

- 1.- ¿Por qué afirmamos que se trata de un texto literario narrativo? Analiza el uso del tiempo y del espacio que se da en el mismo.
- 2.- Busca léxico actual para sustituir a las palabras que están en negrita.
- 3.- La palabra *desterrado* viene de tierra. Escribe otras tres palabras que proceden del mismo término.
- 4.- En el texto podemos encontrar tres palabras que pertenecen a la misma familia léxica. Localízalas con la ayuda de las siguientes definiciones:
  - a) *persona que pertenece a la antigua nobleza.*
  - b) *nombre común de un mamífero unguilado grande.*
  - c) *lugar destinado a los caballos y bestias de carga.*

#### c) Sobre la estructura del texto:

Pon en orden los acontecimientos que se suceden en el fragmento:

- 1.- El padre de Lázaro se pone al servicio de un caballero.
- 2.- Lázaro se pone al servicio de un ciego.
- 3.- La madre de Lázaro se traslada a la ciudad.
- 4.- El padre de Lázaro es desterrado.
- 5.- El padre de Lázaro es detenido.
- 6.- La madre de Lázaro se dedica a guisar y a lavar ropa para otras personas.

2.- Avanzando en la búsqueda del intertexto:

Texto 1 B: Fragmento: *Vivir en las grandes ciudades*

La vida en las grandes aglomeraciones urbanas resultaba, si bien menos solitaria, más corte que en el campo. Pobreza, suciedad y embrutecimiento se daban en proporciones iguales. Los efectos de la falta total o escasez de higiene y sanidad públicas pueden ser relativamente imperceptibles en aquellos lugares donde las poblaciones están dispersas en pequeños grupos de unos cuantos cientos de personas tan solo, pero donde la gente vive arracimada por miles se originan condiciones en las que pueden florecer toda clase de enfermedades. Hay además algunos tipos de enfermedades epidémicas que se propagan con mucha mayor facilidad en villas y ciudades. El constante movimiento de la gente dentro y fuera de las ciudades por motivos administrativos y comerciales, servía también para aumentar el riesgo de contagio. En algunas zonas de Europa a esos peligros de la vida urbana se sumaba el riesgo de que, cuando la cosecha era mala, los que vivían en la ciudad y dependían enteramente, para su subsistencia, de sus ingresos monetarios resultaban más afectados por la escasez y alto precio del grano que la mayoría de los propietarios agrícolas, quienes podían o bien poseer propiedades y por lo tanto disponer de una fuente de alimentos bajo su propio control, o bien suplir las deficiencias alimenticias espigando los terrenos marginales, los campos comunes, los bosques y los campos abiertos.

Existían, sin embargo, excepciones importantes a algunas de estas generalizaciones globales. Cuando los habitantes de la ciudad eran más ricos que los campesinos podían perfectamente conseguir estar abastecidos de alimentos en épocas de escasez, sobre todo dado que el acceso a otras zonas donde los alimentos fueran menos escasos estaba normalmente más al alcance de la ciudad (que se encontraba a menudo situada cerca de aguas navegables) que del campo. (E. A. Wrigley: *Historia y población*, p. 95)

- a) Buscando el intertexto: localización de los aspectos socioeconómicos de la época, los cuales debieron influir en el autor a la hora de redactar *El Lazarillo*. Leídos y analizados los dos textos realiza la siguiente actividad:

b)

Lo que sabemos de <i>El Lazarillo</i>	Lo que pudo influir en su redacción
1.- Los padres de Lázaro: Tomé y Antonia pasan muchas necesidades para alimentara a sus hijos, 2.- En el texto se habla del traslado de la familia del campo a la ciudad. 3.- En el fragmento Antonia entrega a su hijo a un ciego para que le sirva de guía. 4.- El padre de Lázaro era molinero y trabajaba a sueldo para quienes le encargaban la molienda	1.- Escribe los datos que se te aportan en el texto de Wrigley referentes a la penuria económica que azotaba a Europa en la época en la que se escribió <i>El Lazarillo</i> . 2.- ¿A qué se debían los movimientos de la población del campo a la ciudad? ¿Sucede algo similar en <i>El Lazarillo</i> ? Explícalo. 3.- ¿Qué necesidades soportaba la gente del campo? ¿Son parecidas a las que soporta la familia de Lázaro? 4.- Tomé pertenece al grupo de población que podía mantener los alimentos básicos bajo su control. ¿Por qué?

- c) En el intento de hacer una correcta interpretación de lo leído:  
 Leídos y analizados ambos textos en clase, contesta a lo que se te pregunta:

Preguntas	Respuestas
-----------	------------

1.- ¿Por qué se considera Lázaro como nacido en el río?	1.-.....
2.- El sustantivo <i>aceña</i> procede del árabe: <i>assiña</i> . ¿Qué significa este término árabe?	2.-.....
3.- ¿Qué se entiende en el texto por <i>dar cortes en los sacos de harina</i> ?	3.-.....
4.- El padre de Lázaro fue reclutado para formar parte de una expedición naval contra los moros. ¿Por qué eran frecuentes en la época este tipo de empresas bélicas?	4.-.....
5.- ¿Qué misión tenía encomendada el Comendador de la Magdalena en esas fechas?	5.-.....
6.- El padre de Lázaro muere en la batalla de Gelves. ¿Qué sabes de dicha batalla?	6.-.....

Texto 2 A: *La leyenda de Carlomagno.*

El emperador Carlomagno se enamoró, siendo ya viejo, de una muchacha alemana. Los nobles de la corte estaban muy preocupados porque el soberano, poseído del ardor amoroso y olvidado de la dignidad real, descuidaba los asuntos del Imperio. Cuando la muchacha murió repentinamente, los dignatarios respiraron aliviados, pero por poco tiempo, porque el amor de Carlomagno no había muerto con ella. El Emperador, que había hecho llevar a su aposento el cadáver embalsamado, no quería separarse de él. El arzobispo Turpín, asustado de esta macabra pasión, sospechó un encantamiento y quiso examinar el cadáver. Escondido debajo de la lengua muerta encontró un anillo con una piedra preciosa. No bien el anillo estuvo en manos de Turpín, Carlomagno se apresuró a dar sepultura al cadáver y volcó su amor en la persona del arzobispo. Para escapar de la embarazosa situación, Turpín arrojó el anillo al lago Constanza. Carlomagno se enamoró del lago y nunca quiso alejarse más de sus orillas. (*Seis propuestas para el próximo milenio*, Italo Calvino, Siruela)

1.- Fomentando la comprensión del texto: estimulando la comprensión lectora.

a) Sobre el texto literario:

1.- El texto leído es un fragmento narrativo, señala sobre el mismo los siguientes aspectos:

- a) Narrador
- b) Nombra a los personajes.
- c) Precisa el tiempo y el espacio de la acción.
- d) Describe el conflicto que motiva la acción.

2.- El texto presentado tiene una determinada estructura, precisa de qué tipo de estructura se trata:

- a) Es anterior, lineal o no lineal.
- b) Es abierta o cerrada.
- c) Divide al texto en planteamiento, nudo y desenlace.

b) Sobre el protagonista del cuento:

- 1.- ¿Quién es el personaje principal? ¿Qué otros personajes aparecen además de él?
- 2.- ¿Es el lago Constanza otro personaje del relato?
- 3.- Según lo leído, ¿qué cualidades son propias de Carlomagno? ¿Cómo está dibujado psicológicamente?
- 4.- Este cuento, ¿puede ser considerado un texto literario? Explica tus razones.
- 5.- ¿Qué importancia se le concede al anillo en el texto? ¿Por qué?

c) Sobre la situación comunicativa y los elementos lingüísticos del texto:

- 1.- Crea una situación comunicativa en la que recompongas la declaración de amor de Carlomagno a la muchacha alemana. Precisa todos los elementos del acto comunicativo.

2.- Subraya todos los conectores que unen las oraciones del texto y precisa de qué tipo es cada cual.

d) Sobre la capacidad evocadora de lo leído:

Escribe un texto de no más de 15 líneas en el que se contenga una declaración de amor hacia la persona con la que más desees compartir tu tiempo.

2.- Progresando en la búsqueda del intertexto:

Texto 2 B: *El poder absoluto del Príncipe.*

(...) La majestad es la imagen de la nobleza de Dios reflejada en la persona del príncipe (...) El poder de Dios se hace sentir en un cerrar y abrir de ojos de una extremidad a otra del mundo; el poder real actúa simultáneamente en todo el reino. El poder real tiene entre sus manos todo el reino, de igual forma que Dios tiene entre las suyas el mundo entero (...)

Parémonos a contemplar al príncipe en su gabinete de trabajo. De ahí emanan las órdenes que hacen ir de concierto a los magistrados y a los capitanes, a los ciudadanos y a los soldados, a las provincias y a los ejércitos por mar y por tierra. Es la imagen misma de Dios quién, sentado en su trono en lo más alto de los cielos, guía con mano firme toda la naturaleza (...)

Contemplad a un pueblo inmenso agrupado en una persona única; contemplad ese poder sagrado, paternal y absoluto; contemplad la razón secreta que gobierna todo el cuerpo del Estado, encerrada en una sola cabeza; al ver la imagen de Dios en los reyes, os podéis hacer una idea de lo que es la majestad real (...) (J. Bossuet: *Politique tirée des proles paroles de l'Écriture sainte*, 1709, p. 138)

a) Buscando el intertexto: localizamos los presupuestos políticos y sociales que subyacen en la consideración de Carlomagno como un príncipe investido con poderes absolutos. Leídos y analizados los textos en clase, contesta a los siguiente:

Texto de Italo Calvino	Texto de Bossuet: el poder del rey
1.- Carlomagno tiene unas obligaciones como Emperador, no las puede descuidar. Cítalas 2.- El Emperador descuida temporalmente los asuntos de gobierno. ¿Por qué motivo? 3.- ¿En qué se aprecia que el texto es un cuento, una ficción? 4.- Según el relato en Carlomagno pudo más la pasión que las obligaciones del cargo. ¿Puede darse esta situación en la realidad?	1.- Señala los atributos y competencias propias del rey que se señalan en el texto. 2.- Según el texto, ¿en qué consiste la majestad real? ¿Quién confiere poder absoluto al monarca? ¿Cuenta Carlomagno con esos atributos? 3.- ¿Por qué los reyes son la imagen de Dios en la tierra? ¿Quién teme que Carlomagno no cumpla con sus obligaciones? 4.- ¿Qué conducta debe observar todo buen monarca? ¿Es lo que hizo Carlomagno?

b) En el intento de hacer una correcta interpretación de lo leído:

Leídos y analizados ambos textos en clase, contesta a lo siguiente:

Cuestiones	Respuestas
1.- ¿Qué indicios nos informan que Carlomagno es un Emperador?	1.- .....
2.- ¿Por qué se preocupan tanto los nobles y cortesanos de que descuide los asuntos de gobierno?	2.- .....
3.- ¿Qué te sugiere el hecho de que si el Emperador no gobierna nadie lo pueda	

sustituir?	3.-.....
4.- ¿Por qué el arzobispo Turpín está envuelto en los asuntos personales del Emperador?	4.- .....
5.- ¿A quién se refiere el texto cuando habla de <i>dignatarios</i> ?	5.-.....
6.- ¿Por qué el cuento nos presenta este comportamiento caprichoso como posible en un Emperador?	6.- .....

3.- Propuesta de tarea final: realización de las propuestas de lectura intertextual e interpretativa.

A.- <u>Para el texto de <i>El Lazarillo</i>:</u>
Redacta un breve texto en el que expliques cómo eran las ciudades españolas en las que Lázaro sirvió a sus diversos amos. Aporta todos los datos que a tu juicio debieron ser tenidos en cuenta por el autor del libro a la hora de ubicar a Lázaro en los diversos escenarios.
B. <u>Para el texto: <i>Leyenda de Carlomagno</i>:</u>
Compón un relato breve en el que se explique el modo de actuar y gobernar de otros reyes y/o emperadores españoles: Felipe II, Carlos V, etc. Describe con detalle aquellos aspectos que subrayan su modo particular de ejercer el poder.

4.- Evaluación de los objetivos previstos:

Una vez acabada la tarea final y las actividades de aula, el docente realiza su propia autoevaluación sobre el grado de consecución de los objetivos previstos en la secuencia:

1.- En cuanto a la comprensión oral:

a) ¿He seleccionado los textos más adecuados a las necesidades, intereses y nivel de competencia de los alumnos?	1	2	3	4
	5			
b) ¿He tenido la imaginación suficiente como para preparar una serie de actividades previas a la lectura comparada y crítica que estimulen en los alumnos sus aptitudes para la comprensión lectora?	1	2	3	4
	5			
c) He preparado actividades que ayuden al alumno a practicar las diversas modalidades de comprensión lectora?	1	2	3	4
	5			
d) ¿He puesto al servicio del alumno los recursos suficientes para que sea capaz de percibir e interpretar las características propias de los textos en su vertiente oral?	1	2	3	4
	5			
e) ¿He desarrollado en los estudiantes una visión crítica de lo que oyen?	1	2	3	4
	5			

2.- En cuanto a la comprensión lectora:

a) De cara a la práctica de la lectura intertextual, ¿he seleccionado los textos más adecuados a las necesidades de los alumnos?	1	2	3	4
	5			
b) ¿He planificado actividades previas a la lectura, que han estimulado a	1	2	3	4

los alumnos a activar sus estrategias para la comprensión lectora?	5			
c) ¿He propiciado que los alumnos sean capaces de leer los textos contando con las aportaciones previas dadas en el aula?	1	2	3	4
	5			
d) He promovido en los estudiantes sus aptitudes como lectores críticos, capaces de relacionar los lenguajes verbal e icónico?	1	2	3	4
	5			
e) He organizado tareas posteriores a la secuencia, con el fin de que los alumnos puedan seguir practicando la lectura intertextual en otras áreas del currículo?	1	2	3	4
	5			

## 6.- A modo de conclusión

Iniciábamos nuestra colaboración señalando la perentoria necesidad de poner freno a los malos resultados en comprensión lectora por parte de los alumnos de 2º de ESO. En el cuerpo de nuestra exposición hemos dejado claro lo importante y lo valiosa que resulta la lectura intertextual e interpretativa de los textos literarios para poner fin a este déficit. Ha llegado el momento de cerrar nuestra intervención concluyendo que nuestros intentos van por el buen camino. En primer lugar, precisamos la necesidad de realizar un cambio de mentalidad de los docentes en aquello que afecta a la práctica de la lectura en el aula. Debemos dejar atrás una lectura cuantitativa y superficial de los textos literarios para ejercitar una lectura cualitativa, selectiva y reflexiva de los mismos. Por ello, nuestra propuesta de secuencia didáctica ofrece al docente una oportunidad para desarrollar entre sus alumnos/as sus dotes de observación, comprensión, interpretación, recepción y respuesta frente a los textos leídos.

En segundo lugar, con nuestra iniciativa acercamos a los estudiantes los beneficios de la lectura literaria. Y ello con el fin de que sus contactos con los poemas, cuentos, relatos o novelas sean experiencias únicas, las cuales acrecienten su sensibilidad, enriquezcan y afiancen sus conocimiento de la vida y les permitan dialogar con otros lectores, aprendiendo de ellos y completando su propia visión de los hechos con la que tienen los demás. Por último, entendemos que propuestas como la nuestra renuevan el interés de los docentes por hacer de la lectura una actividad apetecible para sus alumnos/a, aunque esta actividad les exija disciplina y rigor, y ello porque al final del proceso lector encuentran sentido a todo lo que leen, porque se consideran miembros activos del grupo al que pertenecen y responsables de su propio aprendizaje.

Entendemos que cuando la lectura crítica y reflexiva se adueña del aula, esta se transforma en un ejercicio motivado y vinculado a tareas concretas. A partir de ese momento son los propios alumnos los que nos demandan nuevos textos y nuevos autores, con cuya lectura ampliar su horizonte y su visión tanto del pasado como del presente. Cuando el estudiante se encamine de forma voluntaria hacia la lectura interpretativa del texto literario ya habremos logrado nuestro objetivo, pues desde ese momento el proceso de interacción entre el lector y el texto resultará imparable.

## 7.- Referencias bibliográficas

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2011). *Informe de resultados de las PDI. Extracto de Resultados para centro escolar de referencia*. Sevilla: CEJA.
- Aguilar González, M. E. (2006). «La intertextualidad: estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas» en *Segundo foro nacional de estudios de Lengua*. Chetumal, Quintana Roo, 17-17 noviembre.
- Álvarez, J. A. (1999). *Ulysses como paradigma de la intertextualidad*. Madrid: Palas-Atenea.
- Ariza, R. (2000). «Implicaciones extralingüísticas e intertextuales en la lectura». En *Revista de Ciencias Humanas*, 23, 68-81.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomía de las metas educativas*. Vol. I. Alcoy: Marfil.
- Bossuet, J. (1709). «Politique tirée de propes paroles de l'Écriture sainte». En Giralt, Ortega Roig. *Textos, mapas y cronología de la Historia Moderna*. Barcelona: Teide, 1979
- Colomer, T. (1993). «La escritura por proyectos. Tú eres el autor». En *Aula*, 14: 23-28.
- Coseriu, E. (1987). «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura». En *Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura*. Madrid: MEC.
- Cullers, J. (1978). «La competencia literaria». En *Selección de lecturas de teoría y Crítica Literaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: Océano.
- García A. (1994). *Teoría de la literatura. La construcción del significado poético*. Madrid: Cátedra.
- Garrido F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.
- Herrero Figueroa, A. (1988). «Lectura literaria y competencia intertextual: criterios para la selección del texto literario y su transposición fílmica». En *ASECS, Actas IX Congreso*: 633-642.
- Hernández, J. E. (1998). *La construcción de significados en la construcción del texto*. Tesis de Mestría. La Habana.
- Jeny, L. (1997). «La estrategia de la forma». En *Intertextualité. Francia en el origen del término y el desarrollo del concepto*. La Habana: Casa de las Américas. Embajada de Francia en Cuba.
- Jurado Valencia, F. (2008). «La formación de lectores críticos en el aula». En *Revista Iberoamericana de Educación*, 6: 89-105.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature*. New York. Teacher College Press: Columbia University.
- Lázaro Carreter, F. (1987). «La literatura como fenómeno comunicativo». En A. Mayoral, *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arcos Libros.
- Lee Zoreda, M. (1999). «La lectura literaria como arte de performance. Teoría transaccional de Louise Rosemablat». En *Signos literarios y lingüísticos*, 1.1. (junio, 99): 155-168.
- Lerner L. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mañalish, R. (2009). «Lectura e intertextualidad en la creación literaria de los niños y adolescentes». En *Memorias del Congreso Internacional de Lectura*. La Habana: 215-240.

- Margallo, A. M<sup>a</sup>. (2009). «La lectura en los proyectos de trabajo». En *Revista Iberoamericana de lectura*, 3 (39): 44-55.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía práctica: resistencia cultural y producción del deseo, Argentina*, REI.
- Mendez A. (2009). «El niño como receptor literario». En J. García Padrino, *La comunicación literaria en las primeras edades*. Madrid: MEC, 111-137.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla, 63 y 65.
- Mendoza Fillola, A. (1988b). *Tú lector: aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- Mullis, U. S. et alt. (2006). *PIRL, 2006. Marcos y teoría específicos de evaluación*. Madrid: MEC, 12-17.
- Munteanu D. y V. Marrero Pulido. (1999). «Consideraciones sobre la intertextualidad, la lingüística textual y en la traducción». En *Philologica Canariensis, Revista de Filología*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 4-5: 211-228.
- Navarro, D. (1997). *Intertextualité*. Compilación. La Habana: UNEAC-CASA.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pfister, M. (1999). *Concepción de la intertextualidad*. La Habana: Criterios.
- Ramírez Caro, J. (2002). «Tres propuestas analíticas e interpretativas del texto literario: estructuralismo, semiótica y sociocrítica». En *Comunicación*, Vol. 12, nº 2: 61-76.
- Reyes, G. (1994). *Polifonía textual*. Madrid: Gredos.
- Winograd P. y A. L. Smith. (1987). *The Reading Teaching*. I.R.A: 306-307.
- Wrigley, E. A. (1969). *Historia y población. Introducción a la demografía histórica*. Madrid: Guadarrama, Biblioteca para el hombre actual.

\*\*\*\*\*