

## **ANÁLISIS COMPARATIVO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

**Ada N. Rodríguez A.**  
yeshuaanra@yahoo.es  
UPEL- IPB

**Roger Bastidas**  
donkey\_jote77@hotmail.com  
U.E. Talentos Artísticos-Barinas

### **Resumen**

Este trabajo propone la aplicación de la metodología comparativa de Mendoza Fillola (2000) como forma de acercamiento al análisis comparativo de textos literarios en dos lenguas distintas; es una investigación cualitativa, documental y descriptiva que se apoya en un enfoque hermenéutico. Los textos contrastados fueron El Cuervo de Edgar Allan Poe y Poema al Niágara de Antonio Pérez Bonalde dados sus nexos de intertextualidad; los instrumentos de estudio fueron dos matrices de análisis que se proponen como refuerzo didáctico y lingüístico a la propuesta metodológica presentada por el citado autor; las técnicas centrales de análisis fueron el análisis comparativo y la exégesis. Esta investigación proporciona una herramienta didáctica para el análisis de textos literarios, necesaria para la formación integral y holística de los estudiantes como docentes en formación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, permitiéndoles discernir entre un trabajo literario y un análisis de contraste.

**Palabras claves:** Literatura Comparada, intertextualidad, análisis de textos literarios, didáctica de la literatura.

Recepción: 18-03-2013, Evaluación: 31-05-2013, Recepción de la versión definitiva: 07-06-2013

## COMAPRATIVE ANALYSIS: A DIDACTIC PROPOSAL

### Abstract

This paper proposes the application of the comparative methodology of Fillola (2000) as a way of approaching comparative analysis of literary texts in two different languages. It is a qualitative, documentary and descriptive study supported on a hermeneutic approach. The texts contrasted were *The Raven* of Edgar Allan Poe and *Poema al Niágara* of Antonio Pérez Bonalde because of their connections in terms of intertextuality. The research protocols were two matrixes proposed as a didactic and linguistic reinforcement to the methodological proposal presented by Fillola. The main techniques for the analysis were the comparative analysis and the exegesis. This research provides a didactic tool for the analysis of literary texts, necessary for the comprehensive formation of English as a Foreign Language teacher trainees, which in turn allows them to discern between literary work and contrast analysis.

**Key words:** Compared literature, intertextuality, literary text analysis, literature didactics

## ANALYSE COMPARATIVE: UNA PROPOSITION DIDACTIQUE

### Résumé

Dans ce travail, on propose l'application de la méthodologie comparative de Mendoza Fillola (2000) comme une façon de s'approcher à l'analyse comparative des textes littéraires dans deux langues différentes. Il s'agit d'une recherche qualitative, documentaire et descriptive s'appuyant sur une approche herméneutique. Les textes contrastés ont été *Le Corbeau* d'Edgar Allan Poe y *Poème au Niagara* d'Antonio Pérez Bonalde étant donné leurs liens d'intertextualité. Les outils de cette étude ont été deux matrices d'analyse proposées comme renforcement didactique et linguistique de la proposition méthodologique présentée par Mendoza Fillola. Les techniques centrales d'analyses ont été l'analyse comparative et

l'exégèse. Par le biais de cette recherche, on fournit un outil didactique pour l'analyse de textes littéraires, nécessaire pour la formation intégrale et holistique des étudiants en tant qu'enseignants en formation pour l'enseignement de l'Anglais comme langue étrangère ce qui leur permettra de discerner un travail littéraire d'une analyse de contraste.

**Mots clés:** Littérature Comparée intertextualité, analyses de textes littéraires, didactique de la littérature.

## L'ANALISI COMPARATIVA: UNA PROPOSTA DIDATTICA

### Riassunto

Quest'articolo propone l'applicazione della metodologia comparativa di Mendoza Fillola (2000) come forma di avvicinamento all'analisi comparativa dei testi letterari in due lingue diverse; è una ricerca qualitativa, documentale e descrittiva che è basata nella ermeneutica. I testi contrastati furono *Il Corvo*, di Edgar Allan Poe e *il Poema al Niagara*, di Juan Antonio Pérez Bonalde, prendendo i suoi nessi di intertestualità; gli strumenti dello studio sono stati due matrici dell'analisi che si propongono come rafforzamento didattico e linguistico per la proposta metodologica dell'autore menzionato; le tecniche centrali dell'analisi furono l'analisi comparativa e l'esegetica. Questa ricerca commisura uno strumento per l'analisi di testi letterari, necessario per la formazione integrale e olistica degli studenti per essere insegnanti di inglese come lingua straniera. Allo stesso modo, permette a loro di discernere tra un'analisi letteraria e un'analisi contrastiva.

**Parole chiavi:** Letteratura comparata, intertestualità, analisi letteraria, didattica della letteratura.

## ANÁLISE COMPARATIVA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

### Resumo

Este trabalho pretende aplicar a metodologia comparativa de Mendoza Fillola (2000) como forma de aproximação à análise comparativa de textos literários em duas línguas diferentes; é uma pesquisa qualitativa, documental e descritiva fundamentada numa abordagem hermenêutica. Os textos contrastados foram O Corvo de Edgar Allan Poe e Poema ao Niágara de Antonio Pérez Bonalde, devido a sua evidente intertextualidade; os instrumentos de estudo foram duas matrizes de análise que são consideradas como reforço didático e linguístico à proposta metodológica apresentada pelo mencionado autor; as técnicas centrais de análise foram a análise comparativa e a exegese. Esta pesquisa constitui um instrumento didático para a análise de textos literários, necessário para a formação integral e holística não somente dos estudantes, mas também dos docentes em processo de capacitação para o ensino de inglês como língua estrangeira, permitindo lhes diferenciar um trabalho literário de uma análise de contraste.

**Palavras chave:** literatura comparada, intertextualidade, análise de textos literários, didática da literatura.

## Introducción

La Literatura Comparada (en adelante LC) tiene por objeto el estudio de las relaciones de las obras literarias en su diversidad y en sus concreciones; su planteamiento trasciende los límites del idioma, de la nacionalidad para explicar las relaciones que mantienen las creaciones literarias, en sus semejanzas y en sus diferencias. Mendoza (2000:60) señala que es evidente que las literaturas mantienen conexiones entre ellas; a eso lo denomina intertextualidad que consiste en las relaciones que se establecen entre dos o más textos.

A la luz de lo antes expuesto, es importante lograr un acercamiento al texto literario desde esa perspectiva para la enseñanza de literatura en los estudiantes de inglés a nivel superior. El análisis literario de una lengua extranjera en paralelo con la lengua materna proporcionaría a los estudiantes un recurso motivador y estimulante para la comprensión de la variedad discursiva y para la aceptación de la diversidad socio-cultural evidenciada en los textos literarios.

Schmeling (1984:69) señala que los estudios sobre la influencia, el efecto, la posteridad, la continuidad, la fama de una obra, de un autor, o de una generación de autores y hasta de toda una literatura nacional sobre otros autores, literaturas, entre otros aspectos, gozan desde los comienzos de la consideración crítica de la literatura de una inquebrantable popularidad. Este es el motivo que ha incentivado la realización de una propuesta didáctica para la enseñanza de literatura comparada en estudiantes de inglés a nivel superior.

Toda obra literaria se construye sobre las obras literarias anteriores, ya sea para continuar sus características o para rebatirlas; de allí se comprende la afirmación de Guillén (2005) para quien la idea de que cada texto es un intertexto puede inducir a prescindir de los análisis concretos en los que se pongan de manifiesto las relaciones entre las distintas obras. Por ello, el autor cree necesario elaborar un método para investigar las relaciones entre distintos poemas, ensayos o novelas. Y si ese método nace de la LC sería mucho más completo.

En el enfoque comunicativo hay un interés por el desarrollo de la competencia lectora, se persigue la interpretación y la literatura es vista

bajo una nueva perspectiva. En consecuencia el estatuto de literatura cambia, ya que se le han abierto las puertas a los modelos y nuevos manuales didácticos, los cuales consideran a los textos literarios como documentos auténticos y de gran calidad y, por tanto recursos útiles, entre muchos otros para las actividades de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

De modo que el texto literario inicia al estudiante a utilizar la lengua materna para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas y estilísticas de la lengua. De allí que para Mendoza (2004) el texto literario en el aula tiene un nuevo papel didáctico, ya que ha adquirido un nuevo valor de exponente lingüístico o de input para el aprendizaje y, a la vez sigue manteniendo sus mismos valores estéticos y culturales.

La LC es una metodología poro utilizada en las cátedras de literatura norteamericana y literatura británica que se dictan a nivel superior en los recintos universitarios donde forman profesores para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como por ejemplo la UPEL-IPB. Todo lo concerniente a los estudios comparativos de textos en lenguas distintas que tengan rasgos de intertextualidad, hasta la actualidad, no son tomados en cuenta para la praxis pedagógica. Ante la problemática expuesta surge la necesidad de plantear en esta investigación los Estudios Comparativos de Textos Literarios, (en adelante ECTL) como estrategia de enseñanza de literatura en recintos universitarios donde se enseñe el inglés como lengua extranjera. Para ello se propone la creación de dos matrices de análisis para estudiar de manera más “objetiva” los puntos coincidentes y sistematizar el análisis literario de corpus nacionales e internacionales que contengan hilos intertextuales.

Guillén (2005) plantea que los ECTL, en inglés y en español permiten descubrir la presencia o transposición de un universo literario a otro, a través de los géneros y constantes literarias. Además pueden inferir las divergencias entre las obras y sus autores permitiendo conocer manifestaciones literarias y culturales de diversa índole, proveyendo un caudal de información sobre literaturas, y acercándose a los procesos y a los análisis literarios. Mendoza (2000) mantiene que el objeto de la LC no es detectar exclusivamente la coincidencia y paralelismo, sino que también

atiende las diferencias, en este sentido el establecimiento de correlaciones entre producciones concretas es un buen recurso didáctico para consolidar los rasgos específicos de cada cultura.

En este trabajo se propone la aplicación de la metodología planteada por Mendoza (Op. Cit.) a través el análisis de los textos *El Cuervo* de Edgar Allan Poe, tomado de la edición original de 1845 en versión digital, y *Poema al Niágara* de Juan Antonio Pérez Bonalde, tomado la edición de sus obras selectas en versión español, editado en el año 2012. A este estudio se aporta la creación y aplicación de un modelo de matriz de análisis literario comparado, que es la contribución didáctica de la presente investigación; así se pretende contribuir con un modelo de análisis sistemático, objetivo y organizado que pudiera servir como propuesta para el análisis comparativo de textos literarios a nivel superior.

## **Revisión teórica**

Los ECTL vistos como una propuesta didáctica para la enseñanza de literatura no tienen mayores antecedentes que puedan servir de cimientos referenciales para esta investigación. Sin embargo, la influencia de un poeta sobre otro si tiene algunos referentes ejemplificantes. En el ámbito internacional Esteban (1995) realizó en España un ensayo sobre la influencia que tuvo Pérez Bonalde del poeta alemán Henrike Heine. Este trabajo tiene propósitos comparativos y busca dejar claras evidencias que denoten como Bonalde es influenciado por el poeta alemán; sin embargo, este análisis se llevó a cabo de manera intuitiva y subjetiva donde la única evidencia de tal influencia es la recepción y percepción literaria del investigador. No se evidenció una metodología clara de análisis. Además, adolece de un perfil didáctico que pueda representar una respuesta didáctica ajustable al aula.

En Venezuela, Rodríguez (2007) desarrollo un trabajo en literatura comparada apoyándose en los presupuestos teóricos del análisis histórico de Stephen Greenblatt (1981) y en el análisis deconstructivo de Jacques Derrida (1967); metodológicamente, responde al método comparativo de Claude Pichois (1969) y en su red de análisis hace uso de la intertextualidad para llegar al estudio de las oposiciones binarias presentes

en la diversidad de rostros del personaje principal. Este trabajo es comparativo pero no tiene intención didáctica, por lo tanto carece de una metodología pedagógica necesaria para la enseñanza de la literatura.

En su propuesta de innovación curricular, Mendoza (2000) defiende la incorporación de la LC tanto para el estudio de las literaturas en universos bilingües, como para la enseñanza de una literatura en lengua extranjera. Y subraya el interés didáctico de este enfoque basándolo en el hecho de que la metodología comparativa requiere del alumno lector la activación de diversos saberes y habilidades lingüísticas. Igualmente sucederá en el caso de que se incluyera obras o textos en alguna lengua extranjera, en cuyo caso, además, se apreciará una nueva funcionalidad de la literatura en el aprendizaje de lengua extranjera, que estimulará la actividad receptora e interpretativa ante producciones de carácter multicultural y creativo.

Esta propuesta, referida a la innovación metodológica en la enseñanza de la literatura, se propone elaborar, experimentar y verificar un paradigma didáctico para la enseñanza de la LC que recoja los conceptos aportados por las nuevas teorías sobre intertextualidad y que tenga en cuenta las expectativas que sobre el hecho literario (temas, géneros, estilos, interpretación, entre otros.) tienen los alumnos.

El interés didáctico de este enfoque está basado en el hecho de que la metodología comparativa requiere del alumno-lector la activación de diversos saberes y habilidades lingüísticas, así como el desarrollo de estrategias de observación para percibir los contrastes expresivos entre producciones escritas en una lengua extranjera, ya que se apreciaría una nueva funcionalidad de la literatura que estimulará la actividad receptora e interpretativa ante producciones de carácter multicultural y creativo.

Mendoza (2011, p. 6) al respecto afirma “La problemática está en el hecho de que no todos los lectores son capaces de cooperar e interactuar con el texto con el grado de eficacia que sería deseable”. Por lo tanto la funcionalidad de las matrices de análisis cumple una función medular en la didáctica de la literatura como eje pedagógico dentro de un aula universitaria a nivel superior. Mendoza (Op. Cit. p. 7) reafirma en su investigación “cada texto puede ser (de hecho lo es) un reto nuevo,

diferente para el lector, porque cada texto requiere o exige la activación de unos u otros conocimientos y de unas u otras estrategias”.

El objetivo de este trabajo es, en suma, analizar los textos *El Cuervo* y *El Niágara* como muestra para presentar los estudios contrastivos de textos literarios como propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura a nivel superior.

## **Enfoques del comparativismo y su universo literario**

El comparativismo tiene sus criterios bien definidos que necesitan ser del conocimiento de todo lector o investigador que busca abordar un estudio comparativo, bien sea dentro de los límites de una literatura nacional o una literatura que traspase las barreras de una lengua materna. Schmeling (1984) plantea los siguientes criterios dentro del enfoque literario para asumir las posturas de investigación en cuanto al análisis comparativo de textos literarios:

1. Criterio espacial: es mayoritariamente supranacional, entendiéndose por tal un modelo que comunica a las literaturas nacionales entre sí, con sus rasgos específicos y diferenciales pero que también rescata sus afinidades y elementos comunes.
2. Criterio temporal: atiende el diálogo entre estructuras recurrentes o fundamentales que se dan en distintas literaturas a lo largo del tiempo por un lado, y, por otro el cambio, la evolución, la historicidad necesaria y deseable de la literatura y la sociedad.
3. Criterio disciplinario: la literatura comparada es el arte metódico, por la búsqueda de lazos de analogía, de parentesco y de influencia, de aproximar la literatura a otros dominios de la expresión o del conocimiento, o bien los hechos y los textos literarios entre sí, distantes o no en el tiempo o en espacio, a condición que ellos pertenezcan a diversas lenguas y diversas culturas y formen parte de una misma tradición, a fin de mejor describirlas, comprenderlas y apreciarlas.

Por su parte, Schmeling (op.cit) afirma que toda actividad comparativa en el cuadro de la ciencia literaria supone la existencia de una base

adecuada de la comparación. Por tal razón el autor clarifica cinco tipos de comparación.

- A. Comparación monocausal: se basa en una relación directa entre dos o más miembros de la comparación, se trata de los estudios de influencias y fuentes.
- B. Comparación de dos o varias obras de diferente nacionalidad en base al proceso histórico en el que se insertan: Está orientada hacia la investigación de la recepción que desarrolla el estudio de los contextos “y la perspectiva del sujeto en la instancia receptora”.
- C. Comparación de analogías de contextos: se investiga el trasfondo extraliterario común a los diversos miembros de la comparación.
- D. Comparación ahistórica: relaciona los términos enfocados por medio de los distintos métodos literarios, estructuralistas, lingüísticos, semióticos y psicológicos.
- E. Comparación de la crítica literaria comparada o metacrítica: se centra en conocer y valorar el punto de vista particular como tal, en enfrentarse crítica y objetivamente a todos los métodos literarios.

En el presente análisis se manejó el criterio disciplinario de Romiti (op. cit.) y la comparación monocausal de Schemeling para el estudio comparativo de los textos antes señalados.

## **Intertextualidad**

Para Barthes (1968) la intertextualidad no se considera sólo como una manifestación textual claramente perceptible de las “relaciones de hecho”, sino que hace referencia a la constitución del sistema general de la literatura, según el cual cada obra sólo puede existir en relación con las demás. El concepto de intertextualidad ha sido aplicado después en el ámbito de los estudios comparativos. A este respecto, Guillén (2000) cree necesario elaborar un método para investigar las relaciones entre distintos poemas, ensayos o novelas. En este mismo orden de ideas, el mencionado autor propone dos vías de aplicación de la intertextualidad al análisis comparativo: en primer lugar, hay que considerar la alusión y la inclusión y en segundo lugar precisa que debe distinguirse una vía que vaya de la citación a la significación.

Para Mendoza (2000) la intertextualidad está entendida en su sentido más amplio como una interconexión de textos y significaciones, también extensibles a producciones artísticas de signos distintos al literario. La intertextualidad es un concepto introducido como sustituto o alternativa a las innumerables y, en algunos casos, indefinibles “influencias” con que se ha trabajado en el estudio crítico y en el análisis literario y artístico general; sirve para designar la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. El autor subraya que todo enunciado se relaciona con enunciados anteriores, lo que da lugar a las relaciones intertextuales o dialógicas; igualmente aclara el autor que el alcance de este concepto se proyecta en la matización de la idea de que un texto no se autojustifica en su propia corporeidad.

Kristeva (1966), citada por Guillén (2005), expone que todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En el lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos como doble.

## **Sobre el método de la literatura comparada y su universo didáctico**

Para Schmeling (1984) la comparación juega un papel determinante como procedimiento típico de trabajo de la comparatista, sea que se trate de comprobar dependencias, convergencias, paralelos o destacar desviaciones, divergencias y diferencias, la comparación como método adquiere aquí su justificación histórica, teórica y crítica. Pero esto no significa en modo alguno que la comparatística en total pueda ser reducida a la comparación como método, pese a la designación tradicional como ciencia comparada de la literatura, y que con ello se la pueda identificar y también definir. La comparación es un procedimiento de trabajo de la comparatística, y hasta un procedimiento privilegiado, pero justamente sólo un procedimiento entre otros. Es un medio para un fin y no una característica definitoria. La comparatística compara no por la comparación misma, sino porque la comparación le posibilita una exploración adecuada de su extenso campo de trabajo. La selección de los fenómenos es tan importante como la comparación misma y esta selección ha de orientarse según el planteamiento respectivo.

## Didáctica de la literatura

¿Es posible pensar en proponer en nuestras escuelas una praxis didáctica que tenga en cuenta la LC?

De acuerdo con Gnisci (1995), la LC en su variante histórico-literaria, podría ofrecer instrumentos críticos adecuados para implantar una iniciación al estudio nacional, internacional e interdisciplinar de la literatura en la escuela secundaria y en los primeros ciclos universitarios. La literatura dejaría mucho espacio a la capacidad de los profesores para guiar operativamente a las jóvenes generaciones hacia el conocimiento de la cultura literaria y europea en clave crítica e histórico-problemático, es decir, vista desde la coexistencia con otras civilizaciones.

Para Gnisci (Op.Cit), el género literario, además del tema, parece constituir el mediador adecuado entre distintas lenguas literarias porque permite controlar mejor la relación entre las dimensiones sincrónica y diacrónica de la literatura entre producción y recepción de los textos, entre historias de las formas e historias de los temas. Nos parece mucho más “contemporánea” de la época en que vivimos la idea del texto literario como umbral de otros mundos y como camino para el diálogo con otras culturas, además de momento de enlace entre distintos campos del saber y entre la dimensión simbólica y realidad práctica. De este modo la escuela entra a formar parte del proceso de redefinición del fenómeno “literatura” y del canon por el cual se manifiesta, y sirve para que una determinada sociedad se reconozca, establezca unos valores y trasmita en el tiempo una imagen de sí.

### Propuesta didáctica de Mendoza (2000)

El tema de este estudio fue planteado como la búsqueda de una alternativa metodológica que diera respuesta a algunas interrogantes esenciales observadas en la problemática general que se manifiesta en el tratamiento escolar de la literatura. Este trabajo se centra en torno a los supuestos aportados por dos planteamientos de los estudios literarios: en primer lugar, la recepción literaria personal, condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo; y segundo, la consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de producciones artísticas de naciones diversas conectadas entre sí.

De acuerdo a lo planteado los autores de este trabajo describen las posibilidades de aplicación didáctica de la metodología de la LC y el concepto de intertextualidad y desarrolla una propuesta para la innovación curricular de la literatura.

### *Objetivos generales de la propuesta*

En relación a algunos de los objetivos generales propios del análisis comparativo y en función del interés del presente trabajo por ofrecer una metodología didáctica para la enseñanza de la literatura comparada se tomará en cuenta los siguientes objetivos docentes pautados por el Mendoza (Op. Cit.).

1. Trabajar conjuntamente textos literarios para evidenciar la interconexión temático-cultural.
2. Dotar al alumno de un conjunto de recursos y estrategias validos para:
  - a. Construir y captar los significados a partir de la observación de aspectos comparables.
  - b. Detectar y determinar las posibles interconexiones adecuadas a sus niveles de conocimientos.

En el mismo orden de ideas, el autor subraya la importancia de desarrollar en el alumno la metacognición sobre sus procesos receptores que le permitan:

- a. Sistematizar, identificar y catalogar rasgos y elementos claves para la comprensión y asociación de aspectos comparables.
- b. Observar y establecer diversos tipos de asociaciones intertextuales e interculturales entre otras obras de igual o de distinto código artístico.
- c. Valorar los recursos utilizados por los autores para la transformación de componentes de otras obras.

En función de estas apreciaciones Mendoza (op. cit.) se inclina a considerar que la literatura comparada se apoya básicamente en un enfoque de estudio y de análisis condicionado por la especificidad receptiva

que, en función de su intencionalidad, activan los distintos lectores (pasivos, reproductores o productivos).

## **De la función del profesor de la actividad comparativa**

La función del profesor (que en muchos casos se asemeja al del crítico), se basará en los siguientes objetivos:

1. Destacar las relaciones entre dos o más ejemplos de expresión cultural que pongan de manifiesto un conjunto de convencionalismos artístico-culturales paralelos.
2. Adoptar esta perspectiva metodológica comparatista para establecer paralelismos o conexiones entre producciones literarias.

El citado autor sostiene que el profesor de literatura habría de proponerse unos objetivos adecuados y una orientación metodológica que fomente la comprensión de las conexiones culturales en los textos literarios, para ello quizás le sirva considerar las indicaciones siguientes:

1. Analizar desde la perspectiva didáctica las aportaciones de las diversas teorías sobre comprensión lectora y crítica literaria.
2. Presentar la literatura con un planteamiento que la muestre como un producto de semiótica, pero a su vez que admite una valoración personal.
3. Destacar las conexiones y contrastes de distinta procedencia cultural.

## **Claves de la orientación didáctica**

Mendoza (2004) en un artículo titulado Los Materiales Literarios en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Funciones y Proyecciones Comunicativas, revela algunas claves de la orientación didáctica. Para el autor, las ideas en que se apoya el empleo comunicativo de los materiales literarios y las derivaciones metodológicas que esta propuesta implica se basan en un conjunto de supuestos que están en correspondencia con la actualizada concepción de la enseñanza aprendizaje de una lengua:

1. Se toma el discurso como unidad de comunicación.
2. Asume el texto literario como un exponente de la lengua hablada y la lengua escrita.
3. Implica la ejercitación de los procesos cognitivos completos (comprensión y producción).
4. Fomenta la creatividad expresiva en cuanto a los aspectos pragmáticos y convencionales de uso.
5. Toma como base los procedimientos de cooperación e interacción lectora.

En suma, la orientación didáctica atiende a la participación activa y personal del aprendiz en sus funciones de receptor-lector, porque el empleo didáctico de los materiales didácticos explota la interacción resultante del encuentro de la obra y su destinatario y pone de manifiesto que leer es una experiencia lingüística, estética, pragmática y cultural en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto.

## **La investigación**

La didáctica de la literatura y los ECTL sirven para explotar del todo la riqueza cultural y educativa que se pudiera albergar en sus respectivos programas educativos si se lograra unir a ambos. Así pueden ser planteados como una metodología didáctica de enseñanza, el primero puede ser el puente literario que vehicule pedagógicamente el universo literario del segundo. Mendoza (2004) señala que los recursos expresivos y los usos creativos que aparecen en los textos literarios presentan una amplia muestra de aspectos válidos para desarrollar habilidades de comunicación, ya sea ésta, de orden estético-literario o comunicativo y cotidiano. Para el autor también es evidente que las actividades para el reconocimiento de los recursos y usos creativos del discurso literario crean el espacio didáctico para el aporte de los distintos saberes que tiene el aprendiz sobre los componentes y las normas del sistema lingüístico.

Esta es una investigación cualitativa de tipo documental y de carácter descriptivo que se apoya en un enfoque hermenéutico para mostrar un modelo “objetivo” de análisis de textos literarios. Busot (2005) señala



Para la aplicación de la primera matriz, que requiere seriar de la información, la identificación se seguirá por el sistema de numeración arábica; de modo que la secuencia será la siguiente: Matriz 1.1-I.T.C.S, Matriz 1.2-I.T.C.S, Matriz 1.3-I.T.C.S, así consecutivamente.

Matriz 1-I.T.C.S. Fuente: Rodríguez y Bastidas (2012)

POE: EL CUERVO	BONALDE: EL NIAGARA	RELACION DE INTERTEXTUALIDAD
TEXTO	TEXTO	Uso de verbos: ... Uso de adverbios:... Uso de sustantivos: ... Uso de adjetivos... Uso de frases...

Matriz 2-I.L.O.D. Fuente: Rodríguez y Bastidas (2012)

La Matriz 1-I.T.C.S. está referida a la intertextualidad de tema y consta de cinco columnas; cada una está subdividida en dos partes. Las cinco columnas compartimentadas se refieren a lo sombrío (tristeza / soledad), lo existencial (vida/muerte), lo espiritual (Dios diablo), lo religioso (fe /esperanza). Del mismo modo, esta primera matriz tiene dos filas verticales donde se vaciará el contenido de los segmentos de ambos corpus contrastados. La Matriz 1-I.T.C.S. tiene como finalidad coleccionar las frases, enunciados o expresiones que guarden relación semántica en ambos textos; en este caso se busca correlacionar las ideas de sentido.

La Matriz 2-I.L.O.D., hace alusión a la intertextualidad lexemática y tiene tres columnas organizadas de manera vertical: uso de verbos, frases, sustantivos, adjetivos y adverbios; en este caso se busca revisar las coincidencias o usos lingüísticos afines o idénticos en cada texto que permiten entablar las relaciones de intertextualidad y el diálogo entre los textos.

La creación de estas dos matrices de análisis comparado permitirá al estudiante lector contar con una herramienta pedagógica para realizar estudios literarios de manera objetiva a la hora de sistematizar el contenido

de los corpus literarios. Estas matrices refuerzan y complementan la fase de sistematización, planteadas por Mendoza (Op. Cit.) en su proposición de enseñanza. En primer lugar, se buscó sustentar una propuesta didáctica para el estudio contrastivo de textos literarios en el aula a nivel superior. En segundo lugar, se buscó hacer que los estudios de textos comparados sean más sistemáticos y menos subjetivos y, finalmente, se prevé que el uso de estas matrices pueda lograr que el estudiante desarrolle un análisis literario contrastado sin inconvenientes en el aula, aún cuando presente debilidades en sus competencias para el análisis de los textos literarios. En consecuencia, las matrices se proponen como un instrumento didáctico sistematizador de las fases 1 y 2 del autor.

En vista de que Mendoza (Op. Cit.) no propone ninguna consideración para la interpretación de los textos sino que parte de una discusión en aula -de donde emergen las interpretaciones y valoraciones del texto para su análisis- los autores consideraron que es necesario que “estas impresiones iniciales” se sistematicen en una matriz a fin de darle credibilidad al análisis y evitar que el estudio de los textos se resuma a una acumulación de simples impresiones, que luego no permitan la comparación de los textos literarios. De modo que, para la creación de las matrices en el caso particular de este análisis, los autores establecieron aspectos semánticos comunes en los textos, partiendo de la impresión interpretativa posterior al diálogo hermenéutico en torno a los posibles aspectos significativos de los mismos.

Esto implica una posibilidad de lograr tan variadas matrices como interpretaciones se logren del texto; así, las aquí mostradas responden a la interpretación de sólo dos lectores y sirven de modelo interpretativo mas es recomendable lograr consensos en el aula sobre los aspectos a ser considerados en el análisis, puesto que cada texto deja entrever sus propios valores interpretativos. Crear una única matriz sería casi imposible porque ello negaría el juego significativo y la multivalencia de los textos literarios; de manera que, la credibilidad de las matrices diseñadas en aula se logrará cuando los indicios textuales permitan comprobar los valores atribuidos a los textos.

La problemática para el diseño de las matrices, didácticamente hablando, está en el hecho de que no todos los lectores son capaces de cooperar e interactuar con el texto con el grado de eficacia que sería deseable.

Mendoza (2011: op.cit) afirma que “cada texto es un reto nuevo, diferente para el lector, porque cada texto requiere o exige la activación de unos u otros conocimientos y de unas u otras estrategias”. De allí nace la propuesta de la creación de las matrices como estrategia didáctica para realizar análisis contrastivos.

En lo que a la interacción e interpretación comparativa entre las obras se refiere, el autor plantea en su propuesta original el estudio integrador de obras literarias en diversas lenguas e inclusive sustenta ejemplos de aplicación comparativa en un contexto bilingüe, inicialmente analiza un análisis comparativo entre una obra catalana y una en español. Los autores elegidos para el citado análisis comparativo son Joan Maragall y Antonio Machado con sus trabajos literarios *Al Carril* y *En Tren*, respectivamente.

El autor sostiene que ambos son coetáneos y representativos de una época literaria compleja y de difícil definición diferenciadora; al final de la propuesta el autor resalta la importancia de analizar contextos bilingües en inglés y español, así como también alude a los análisis comparativos entre la literatura y otras manifestaciones artísticas como la pintura, por ejemplo.

Por su lado, Guillén (Op. Cit.) realiza un estudio teórico de las relaciones literarias entre diversas lenguas, la internacionalidad y el multilingüismo y toma como ejemplo un poema titulado *Confianza* de Pedro Salinas, tomado del libro del mismo nombre editado en 1954 y un poema de Gustavo Adolfo Becker para su análisis comparativo. Para este autor, las relaciones internacionales, en el campo literario, son muchas veces las que un escritor mantiene consigo mismo; por lo que los diálogos literarios que a menudo se conectan entre sí no poseen distancias infranqueables. Consecuentemente, la propuesta de análisis comparativo en dos lenguas extranjeras acá presentada constituye un modelo didáctico aproximado y apropiado a las sugerencias de Mendoza (Op. Cit.), cuya teoría y metodología rigen el estudio. La escogencia de los textos se ciñe a las consideraciones curriculares de lectura, señaladas por el currículo del Subsistema de Educación Bolivariana para la Educación Diversificada, específicamente para el quinto año.

## Fases

A continuación, se presentarán las cuatro fases didácticas que plantea el autor para el estudio didáctico de la literatura en el aula. Del mismo modo, se adicionarán las dos matrices diseñadas para sustentar o apoyar la fase de sistematización de la información contenida en los corpus seleccionados; dichas matrices buscan dar un mayor grado de objetividad al proceso didáctico y evitar dejar el mismo se lleve a cabo solo a través de la percepción intuitiva del lector lo cual es bastante riesgoso en todo proceso academicista.

### *Fase 1. Observación comparativa y contractada de los textos de la propuesta*

De manera sistemática, el alumno se habituará a explicar sus personales valoraciones ante la especificidad de una obra y a apreciar la relatividad de los efectos de percepción, según las relaciones de paralelismo que sea capaz de establecer en el análisis receptivo de obras contractadas. Es necesario, como fase inicial que el estudiante de repuestas a las siguientes interrogantes:

¿Qué efecto te produce la lectura aislada de los textos seleccionados?

¿Cómo percibes los textos al relacionarlos con el contexto literario de su época?

¿El estudio de las características de la época y de los autores hace variar en algo tu recepción- interpretación de los textos?

A pesar de algunas coincidencias, ¿Podría considerarse que tratan de un tema distinto? Seguidamente el estudiante deberá:

1. Indicar las distintas connotaciones y alusiones que se perciben en las obras comparadas.
2. Destacar la problemática que puede resultar de la justificación comparativa de estos textos.
3. Comentar la valoración crítica que merece al alumno las obras de las distintas literaturas contemporáneas.

4. Indicar si el estudio correlacionado de autores de distinta lengua aporta algunas nuevas ideas sobre la comprensión de algunos hechos literarios y su carácter cultural.
5. Destacar alguna de tus apreciaciones sobre las condiciones necesarias para la recepción personal de obras literarias.
6. Comentar la justificación del tipo de relaciones observadas.

### *Fase 2. Comparación de textos literarios*

Para guiar el análisis comparativo será preciso desarrollar actividades que permitan la recogida de datos, tales como:

- a. Observación comparativa y contrastada de los textos seleccionados, para lo cual podría establecerse una observación global de los recursos empleados por cada autor.
- b. A pesar de las coincidencias halladas en los textos, se debe razonar sobre los diferentes efectos que se aprecian en los textos y exponer diferenciadamente las apreciaciones para cada texto.
- c. Buscar las maneras de señalar las semejanzas en ideología e intencionalidad literaria de cada texto.
- d. Exponer, de ser posible, la identificación de convencionalismo de época y, ocasionalmente, aspectos temáticos en ambas obras.
- e. Comentar el valor de todas las coincidencias, según la diversa funcionalidad que coherentemente se les pueda atribuir.

### *Fase 3. Sistematización de datos*

Como consecuencia de los datos obtenidos a partir de las observaciones de los alumnos, el docente deberá proceder a la sistematización y organización de los diversos resultados del análisis comparativo, con el fin de poder determinar:

1. La posibilidad de establecer el reconocimiento de convencionalismos, ideologías y supuestos estéticos entre diversos textos relacionados entre sí comparativamente.

2. La identificación de los convencionalismos de época y estilo o movimientos literarios.
3. La caracterización de los rasgos de la creación: variaciones formales, sustancial diferenciación semántica y permanencia de reminiscencia de tono general.
4. El estudio de la funcionalidad de los convencionalismos de estilo y de movimientos artísticos literarios compartidos, a causa de su personal recepción, por diversos autores y por literaturas escritas en lenguas distintas.

#### *Fase 4. Conclusiones*

En las conclusiones debe comprobarse si el alumno ha comprendido los siguientes aspectos básicos:

- a. La aplicación de la metodología del análisis comparatista.
- b. Reconocimiento de cuando los convencionalismos artísticos son compartidos por autores de distinta comunidad lingüístico-cultural, pero que ponen de manifiesto la innegable conexión de sus tenencias creadoras.
- c. Establecimiento de la validez individual de una obra por sí misma, su comprensión e interpretación y su conexión directa con otras literaturas.
- d. Reconocimiento del el conocimiento parcial, fragmentario de los exponentes artísticos de una época o de un movimiento.
- e. Explicación de las coincidencias observables entre obras contemporáneas de distintas lenguas, así como la explicación del efecto que produce la contemplación analítica de una correlación de este tipo.

#### **Fases 1 y 2: Aplicación de la Propuesta**

A continuación se presenta un acercamiento al análisis comparado de textos literarios, empleando los textos de Allan Poe y Pérez Bonalde antes citados, como modelo para la aplicación de esta metodología en el aula.

Matriz 1.1-I.T.C.S

	Lo sombrío Verbalización		Lo existencial Verbalización		Lo religioso Verbalización		Lo susceptible Verbalización		Lo espiritual Verbalización	
	Tristeza	Soledad	Vida	Muerte	Dios	Diablo	Temor	Dolor	Fe	Esperanza
EIP... tell me truly, I implore - Is there- is there balm in Gilead? - tell me - tell me, I implore!" Quoth the Raven, "Nevermore		Nevermore			tell me truly implore				¿is there balm in gilead.	
EIB. ... Dime, ¿algún día, sabrá el hombre infeliz donde se esconde el secreto del ser? ¿Lo sabrá nunca? y el eco me responde, vago y perdido: ¡nunca!		Nunca			dime				¿Lo sabrá nunca?	

**Sistematización de datos:** En estos dos extractos puede observarse la suplica ferviente de ambos poetas por encontrar respuestas sobre la vida misma, ambos autores recurren a un destinatario simbólico, un Cuervo y una Catarata respectivamente. En ambas citas hay presencia de lo religioso "balm in gelead", es una expresión que según el Antiguo Testamento señalaba que los pecadores no tenían salvación (precepto religioso que cambió en el nuevo testamento que prescribe que si hay salvación si se busca a Jesús). Paralelamente, la expresión "¿lo sabrá nunca?" Atina en una dirección de fe y esperanza, buscando tener una certeza de algo tan desconocido e intangible como el secreto del ser. Las expresiones Tell me truly/ I implore/ dime/ tienen connotaciones religiosas también, ya que forman parte de la suplica vehemente que los poetas claman a sus destinatarios idealizados; incluso cuando el poeta utiliza el verbo "implore" tiene ya una connotación religiosa bastante notable, solo se le implora a Dios en momentos de extrema dificultad. "nevermore" y "nunca" son símbolos de tristeza que implican una realidad fatal inalterable en ambos extractos, y su presencia al final de la estrofa representa la impotencia que marca lo inalcanzable por el hombre.

Matriz 1.2-I.T.C.S

	Lo sombrío Verbalización		Lo existencial Verbalización		Lo espiritual Verbalización		Lo susceptible Verbalización		Lo religioso Verbalización	
	Tristeza	Soledad	Vida	Muerte	Dios	Diablo	Temor	Dolor	Fe	Esperanza
<p>“E2P.”Wretch,” I cried, “thy God hath lent thee - by these angels he hath sent thee Respite respite and nepenthe, from thy memories of Lenore: Quaff, oh quaff this kind nepenthe and forget this lost Lenore!” Quoth the Raven, “Nevermore.”</p>				nepenthe lost Lenora nevermore	God angels					respite
<p>E2B. ¿A dónde va el mortal cuando la frente triunfadora del vicio, yergue, al bajar a la mundana escoria en pos de amor y venturanza y gloria? adonde, tú trueno que retumba y el eco me responde, ronco y pausado: ¡tumba!</p>				mortal tumba mundana escoria	amor gloria					fervoroso anhelo

Sistematización de datos: En estos extractos los dos poetas demuestran sus habilidades para llenar el alma del lector con miedo y a la vez con la melancolía que implica la pérdida de un amor, o la búsqueda de una verdad que conlleve a entender los porqués de la vida, la muerte y lo terrenal. Como medio para aludir la muerte ambos utilizan sustantivos como *nepenthe/lost Lenore/nevermore/mortal/ tumba/mundana escoria* que poseen una carga de sentido lúgubre y sombría. Lo religioso está presente en ambos extractos también; Poe utiliza el verbo *Respite* (que significa postergar o aplazar algo) queriendo alargar mas el tiempo para ver si llega a ver a su amada. Bonalde utiliza “*fervoroso anhelo*” como señal de ilusión y esperanza. Hay presencia de lo religioso y está presente en palabras como *God/ angels/ amor/ gloria/ venturanza/* que recrean aspectos que relativos a lo celestial, aunque es más fuerte y más marcada la presencia de la muerte. Sendos extractos terminan con la intromisión de una respuesta fatal: *nevermore/tumba* que provoca en ambos una ansiedad ilimitada por vencer el miedo humano ante la profunda soledad y lo desconocido.

Matriz 1.3-I.T.C.S

	Lo sombrío Verbalización		Lo existencial Verbalización		Lo espiritual Verbalización		Lo susceptible Verbalización		Lo religioso Verbalización	
	Tristeza	Soledad	Vida	Muerte	Dios	Diablo	Temor	Dolor	Fe	Esperanza
E3P. "Prophet" <sup>19</sup> said I, "thing of evil - prophet still, if bird or devil! By that Heaven that bends above us - by that God we both adore - Tell this soul with sorrow laden if, within the distant Aidenn,		soul with sorrow laden			heavens God adore	thing/ evil bird/ devil				
E3B. ¡Genio, responde a mi clamor, responde! ¿Por dónde, dime, por dónde se va hasta ti? La fña, la inmensa, la impetuosa catarata que en lluvia de diamantes se desata al descender al antro furbundo...		antro furbundo			genio clamor dime...					

**Sistematización de datos:** En estos dos extractos Poe y Bonalde tienen una plegaria bastante parecida; el primero le suplica al cuervo que le dé una respuesta a la fatalidad que vive. El segundo, de igual modo pide una respuesta a la incansante catarata para la tristeza que lo invade. Poe utiliza palabras como heaves/God/adore/que hacen alusión directa a lo espiritual y Bonalde utiliza genio/ clamor/dime (incluso repite este verbo en el texto para darle más fuerza a su suplica). Lo sombrío está presente en ambos textos; Poe menciona soul with sorrow y laden cuya expresión está llena de tristeza melancolía y soledad porque no encuentra salida, por su parte Bonalde menciona "antro furbundo", calificativo que le da a la vida por solo haberle dado soledad dolor y pesar.

## Matriz 1.4-I.T.C.S

	Lo sombrío Verbalización		Lo existencial Verbalización		Lo espiritual Verbalización		Lo susceptible Verbalización		Lo religioso Verbalización	
	Tristeza	Soledad	Vida	Temor	Dolor	Tristeza	Temor	Dolor	Fe	Esperanza
<b>E4P</b> Caught from some unhappy master and followed faster till his songs one burden bore Till the dirges of his Hope that melancholy burden bore	unhappy master. unmerciful disaster dirges of his hope	melanmcholy		Temor	Dolor			Temor	Dolor	
<b>E4B</b> ... me quedas tú, sombría diosa de los poéticos dolores, numen inspirador de la elegía. Si, tú me quedarás, tú siempre fuiste, en el desierto de mi vida triste, mi columna de sombras por el día...	s o m b r í a diosa de los p o é t i c o s dolores. elegía vida triste sombras									

**Sistematización de datos:** los dos extractos están cargados de soledad y melancolía representada de forma tan similar que parecen obras de un mismo autor. Poe denota rasgos sombríos con ribetes de franca tristeza al utilizar frases como unmerciful disaster/unhappy master/dirges of hope/ que tienen una carga significativa lúgubre, que lo muestran como un mártir ya vencido por el tiempo. Bonalde de igual forma utiliza frases como vida triste/ sombría diosa/ y palabras como elegía/sombras/ quede igual forma tienen una carga semántica que implica tristeza, soledad y tormento.

**Matriz 1.5-I.T.C.S**

	Lo sombrío		Lo existencial		Lo espiritual		Lo susceptible		Lo religioso	
	Verbalización	Soledad	Vida	Verbalización	Dolor	Tristeza	Temor	Dolor	Fe	Verbalización
<b>EP.</b> And the silken sad uncertain rustling of each purple curtain Thrilled me - filled me with fantastic terrors never felt before; So that now, to still the beating of my heart...				Temor thrill fantastic terror beating silken sad	Dolor	Tristeza				
<b>EB.</b> ...es la tumba sombría el fin de tu hermosura y tu grandeza; el término fatal de la esperanza, de la fe y la alegría; del corazón que gime presa del desaliento y los dolores;...				tumba sombria fin fatal desaliento y dolor						

Sistematización de datos: En estos dos extractos predomina la presencia de lo existencial transfigurado en la presencia de la muerte. Pareciera que ambos poetas están vencidos o al menos tienen la sensación de que la muerte es dulce y hay que dejarla llegar. Poe, por su parte, utiliza expresiones que endulzan lo sombrío y lo oscuro de la muerte, el poeta habla de un terror fantástico y una tristeza de seda que no había sentido nunca. Bonalde también alude a la muerte aunque con menos sutileza y más irreverencia y menciona la tumba fría, el término fatal, el desaliento y el dolor; pero sin adjetivos que tengan connotación de vida y esperanza como lo hace Poe. Quizás haya menos resignación a la muerte en este extracto de la obra de Bonalde; pese a ello, la alusión a la muerte y a lo existencial de la vida humana es la misma en los textos.

Matriz I.6-I.T.C.S

	Lo sombrío		Lo existencial		Lo espiritual		Lo susceptible		Lo religioso	
	Verbalización	Soledad	Verbalización	Muerte	Verbalización	Dios	Verbalización	Temor	Verbalización	Fe
<b>E6P</b> ....Whether Tempter sent, or whether tempest tossed thee here ashore, Desolate yet all undaunted, on this desert land enchanted On this home by horror haunted...			tempter tempest horror desert land home							
<b>E6B</b> ....ese enigma profundo que debe ser el mismo que lleva en el pecho el misero mortal en este mundo: la rebelión, la duda, la agonía del corazón en lágrimas deshecho			rebelión duda agonía enigma miserico mortal							

**Sistematización de datos:** en estos dos extractos existe una clara presencia de elementos que aluden a lo existencial, la vida y la muerte en su eterna dialéctica. Ambos denotan estar vivos porque existen; sin embargo, ambos se sienten muertos por el dolor que les oprime. Poe utiliza sustantivos con sentido oscuro y enigmáticos como *tempter/horror/tempest/desert/* que llevan al extracto literario a un plano existencial lleno de rabia y cólera. Bonalde, por su parte, utiliza sustantivos como *rebelión/duda/agonía/misero* cuyo valor significativo no son tan lúgubres; pero igualmente aluden a lo existencial, a la búsqueda misma del secreto del ser durante su existencia. Por ello califica de misero al mortal que habita en este mundo.

Matriz 1.7-I.T.C.S

	Lo sombrío		Lo existencial		Lo espiritual		Lo susceptible		Lo religioso	
	Verbalización	Soledad	Verbalización	Muerte	Verbalización	Diablos	Verbalización	Temor	Verbalización	Esperanza
<b>E7P:</b> Deep into that darkness peering, long I stood there wondering, fearing, Doubting, dreaming dreams no mortals ever dared to dream before.....				darkness fearing doubting						dreaming dreams dared
<b>E7B...</b> ¡Ya fuera estoy del ámbito sombrío! ¡Oh! ¡Qué bella esa luz! ¡Qué hermosa, cuando salimos del horror de las tinieblas!				ámbito sombrió horror de las tinieblas						bella luz hermosa luz

**Sistematización de datos:** En ambos compendios puede observarse un canto a la vida, un matiz de grandeza y de esperanza a pesar de que, ambos poetas utilicen frases y sustantivos cargados de horror y tenebrosidad. Poe resalta que sumido en la “atibadora oscuridad” pudo levantarse y atreverse a soñar sueños maravillosos. Bonalde admite estar fuera del “ámbito sombrío” y describe como hermosa y bella la luz. En ambos contextos hay presencia de palabras que aluden a la muerte, aunque contradictoriamente, el contenido de los versos muestra rasgos esperanzadores de vida, de desahogo y de gallardía. Poe por ejemplo utiliza darkness/fearing/doubting/ cuyos valores de sentido son más sombríos que refugente. Bonalde por su parte hace lo mismo y utiliza las palabras horror/sombrió/ tinieblas/ que son palabras téticas también; sin embargo, esas palabras son utilizadas para describir un ambiente ya superado

## Matriz 1.8-I.T.C.S

	Lo sombrío		Lo existencial		Lo espiritual		Lo susceptible		Lo religioso					
	Verbalización	Tristeza	Verbalización	Vida	Verbalización	Dios	Verbalización	Diablo	Verbalización	Temor	Verbalización	Dolor	Verbalización	Esperanza
<b>ESP.</b> "I said, "art sure no craven, Ghastly grim and ancient raven wandering from the Nightly shore - Tell me what thy lordly name is on the Night's Plutonian shore!" ..."			Muerte ghastly grim raven craven											
<b>EBB.</b> "Dime, genio terrible del torrente, ¿a dónde vas al trasponer la valla del hondo precipicio, tras la ruda batalla de la atracción, la roca y la corriente?"			genio terrible hondo precipicio ruda batalla											

que le da paso a otro lleno oportunidades de luz, de sueños y de una nueva existencia.

Sistematización de datos: en estos dos escritos existe una descripción airada y bélica de cada uno de los destinatarios que ambos poetas idealizan: el Cuervo y el Niágara, respectivamente. Poe utiliza calificativos peyorativos como craven/ghastly/grim/ para referirse al cuervo y Bonalde utiliza la frase "genio terrible del torrente" para aludir a la catarata. Posteriormente, los dos escritores plantean una interrogante a sus respectivos destinatarios que lleva consigo una especie de reclamo o cuestionamiento dentro de su misma sintaxis. Ninguna de las preguntas busca una simple respuesta, ambas buscan una explicación contundente y satisfactoria sobre lo que hay más allá de la vida y la muerte. El escritor inglés pregunta ¿Cuál es el reino plutoniano de la noche y la niebla? Pregunta muy parecida que alude a la temática de Bonalde cuando éste cuestiona y pregunta ¿A dónde ir al trasponer el hondo precipicio?

Matriz 1.9-I.T.C.S

<p><b>ESP:</b> "Get thee back into the tempest and the Night's Plutonian shore! Leave no black plume as a token of that thy soul hath spoken! Leave my loneliness unbroken...!"</p>	<p>Lo sombrio Verbalización</p>	<p>Lo existencial Verbalización</p>	<p>Lo espiritual Verbalización</p>	<p>Lo susceptorile Verbalización</p>	<p>Lo religioso Verbalización</p>
	<p>Tristeza Loneliness</p>	<p>Vida Muerte tempest black plume</p>	<p>Dios Diablo soul</p>	<p>Terror Dolor</p>	<p>Fe Esperanza</p>

Sistematización de datos: Los escritos aluden a una despedida iracunda, una despedida llena de enojo y quizás porque no hallaron remedio alguno para su congoja luego de haber tenido un prolongado diálogo con sus respectivos interlocutores. Ambos extractos comienzan con una despedida directa y frontal que denota una ausencia de afecto y enfatiza una actitud de ira. Poe utiliza una despedida imperativa "get thee back" y Bonalde dice ¡Adiós! Despedida que lleva implícita un "hasta nunca" por carecer de nexos afectivos entre emisor y receptor. Los dos escritores hacen uso de palabras que conllevan un valor significativo lúgubre para referirse a sus destinatarios. Ambos escritos contienen la palabra soul/alma. La primera tiene una connotación diabólica (muerte) porque se refiere al alma del cuervo que es el verdugo de Poe, la segunda tiene una connotación espiritual (vida) porque alude al alma del escritor.

## Matriz 2-I.L.O.D

POE: EL CUERVO	BONALDE: EL NIAGARA	RELACIÓN DE INTERTEXTUALIDAD
1.-Quoth the Raven, “Nevermore.”	y el eco me responde, vago y perdido: ¡nunca!	Uso de adverbios en común que tiene una connotación negativa dentro de ambos contextos. La carga de sentido en ambos contextos es muy similar, es la misma respuesta que los dos destinatarios les dan a los poetas en sus diálogos respectivos.
2.-And each separate <b>dying</b> <b>ember</b> wrought its ghost upon the floor.	El vértice se adueña de mi <b>turbada</b> <b>muerte</b> .	Uso de frases adjetivadas en común que alude a la muerte existencial. El sentido de los adjetivos es redundante dentro de cada contexto literario. Ambos definen el tipo de muerte con un calificativo cuyo valor de sentido es fatalista también.
3.- <b>Darkness</b> there and nothing more.	allí tiene su nido la <b>oscuridad eterna</b> .	Uso de sustantivo abstracto que contienen una carga significativa tétrica y que en sentido figurado puede referirse a la muerte. El sentido de uso en los dos extractos es muy similar y la connotación alude directamente a un mismo hecho y de presentada de forma paralela. ...
4.-Till the dirges of his <b>Hope</b> that melancholy burden bore	y tu grandeza, el término fatal de la <b>esperanza</b> .	Uso de sustantivo que contienen un valor significativo asociado a la melancolía y al pesar. En ambos contextos se describe una esperanza “poco esperanzadora” porque el termino está utilizado en un contexto fúnebre que alude a lo tétrico y al acabose.
5.-But Raven still beguiling all my fancy into <b>smiling</b> ,	de la fe y la <b>alegría</b> presa del desaliento y el dolor...	Uso de sustantivo abstracto cuyo significado literal remite a aspectos positivos, pero que en estos contextos se vinculan al dolor la desesperanza y lo fatal entre otros. En los dos contextos el valor de uso es el mismo y el contexto donde se presentan los dos también aluden a un entorno oscuro.

<p>6.-whose fiery eyes now burned into my <b>bosom</b>'s core;</p>	<p>en noble aspiración el <b>pecho</b> triste y la emoción suprema...</p>	<p>Uso de sustantivo concreto que alude a la tristeza del corazón, a la tristeza extrema y al dolor. Puede observarse que en los dos contextos el sustantivo ha sido utilizado en su connotación literal.</p>
<p>7.-whether <b>tempest</b> tossed thee here ashore,</p>	<p>con rudo plectro la <b>tormenta</b> vibra</p>	<p>Uso de sustantivo concreto cuyo significado se asocia a la turbulencia del espíritu y a la confusión emocional y espiritual.</p>
<p>8.-<b>tell</b> me truly, I implore -</p>	<p><b>dime</b> qué queda, dime...</p>	<p>Uso de verbos que se asocian a la invocación, al reclamo, a la suplica desesperada por conseguir respuestas de “algo” o “alguien” más allá del poeta. En los dos contextos el verbo tiene alude a una súplica desesperada que termina en una agonía desesperada por no encontrar respuesta al dolor sublime que les embarga.</p>
<p>9.-by that <b>God</b> we both adore</p>	<p>por la <b>deidad</b> terrible del santuario</p>	<p>Uso de sustantivo abstracto de referente religioso que aluden a la cultura clerical, pero de una manera particular, ya que en ambos poemas se alude a la religión de manera despectiva o peyorativa, quizás provocado por el dolor que ambos llevan en el alma.</p>
<p>10.-Tell this <b>soul</b> with sorrow...</p>	<p><b>alma</b> mía de pavor sublime...</p>	<p>Uso de sustantivo con valor figurativo que refiere a un alma adolorida desgastada por el sufrimiento y la agonía. En los dos extractos el uso es el mismo, ambos escritores le dan al término un mismo referente de dolor.</p>
<p>11.-filled me with <b>fantastic terror</b> never felt before;</p>	<p>¡Oh, qué <b>sublime horror!</b> El ancho río.</p>	<p>Uso de frase sustantivada con idéntica construcción de sentido en los dos contextos. Terror fantástico y sublime horror son frases que contienen imágenes idénticas donde ambos poetas buscan adjetivos excelsos para darle sublimidad a la muerte.</p>
<p>12.-By the <b>grave</b> and stern decorum of the countenance it wore.</p>	<p>es la <b>tumba</b> sombría el fin de tu hermosa y tu grandeza...</p>	<p>Uso de sustantivo concreto de connotación sombría que califican a sus respectivos destinatarios, el cuervo y la catarata respectivamente y que otorgan una atmosfera oscura y valoraciones negativas a las imágenes del cuervo y la catarata.</p>

13. to still the beating of my <b>heart</b>	...del <b>Corazón</b> en lagrimas deshecho...	Uso de sustantivos concreto que aluden a un mismo estado de dolor a causa de una pena o un sentimiento a fin. En ambos extractos pueden verse el valor figurativo que se le da al mismo sustantivo dentro de un mismo contexto.
14.-Let my heart be still a moment and this <b>mystery</b> explore;	el abismo por trono y por escabel la sombra y el <b>misterio</b> ...	Uso de sustantivo abstracto de connotación oscura y sombría utilizado en contextos similares. Puede percibirse en los extractos una sensación de estar vencidos por el dolor, y se muestran convencidos de su derrota ante la muerte y el pesar.
15.-or whether tempest <b>tossed</b> thee here ashore,	sus locas ambiciones te <b>lanza</b> , alucinado, en el vacío	Uso de verbo intransitivo en común utilizado en un contexto idéntico donde está implícito una situación de abandono, soledad y pérdida en el abismo y el vacío existencial.
16.-dreaming <b>dreams</b> no mortals ever dared to dream before;	de <b>sus sueños quiméricos</b> , vapores que bajan luego en lluvia de Dolores...	Uso de sustantivo abstracto en común, ambos con ribetes de fantasía, con una posterior connotación de desaliento y de tristezas que aluden a un viaje “de la mente” a lugares e ideas que se alejan del pensamiento básico y de la inquietud desde el ser humano común.
17.-Then this ebony <b>bird</b> beguiling my sad fancy into smiling,	y vaga el viajador por sus riberas oyendo los suspiros de las <b>aves</b> ...	En ambos extractos las aves se asocian al presagio, pero también al contacto hombre-naturaleza y el contacto del “yo” del poeta con un mundo personal más allá de lo evidente; esto responde a las características propias del romanticismo. (introspección del yo)
18.-As of some one gently <b>tapping</b> , tapping at my chamber door.	y la sangre se estanca y el Corazón se <b>agolpa</b> y lo atropella.	En ambos contextos los verbos “tapping” y “agolpa” recrean una atmósfera de la duda, la inquietud del alma, los pensamientos recurrentes que repetitivamente “tocan” la mente del escritor y se acumulan ahogándolo con pesar e interrogantes sin respuesta; el contexto de los poemas recrea la atmósfera de “persecución” de los pensamientos de temor y duda.

### **Fase 3**

La intertextualidad en los poemas analizados se observa en la utilización de sustantivos, adjetivos y verbos con idéntica carga significativa que llevan valoraciones similares de la percepción del mundo y la ubicación del hombre ante su existencia mortal; sin embargo, en Poe la atmósfera lúgubre, triste y apesadumbrada recrea el vacío espiritual del poeta causado por la pérdida del ser amado: Leonora. En Bonalde la duda sombría y la tristeza del alma se asocian a la duda sobre las razones de la existencia del hombre en la vida terrenal. Aunque los motivos son distintos, la inquietud por la existencia mortal y la duda relativa al desconocimiento del “más allá” el después y el futuro incierto unen a ambos poemas con nexos dialógicos indiscutibles.

En cuanto a los convencionalismos literarios presentes en los textos es de hacer notar que, a diferencia del Romanticismo europeo, la expresión romántica de Edgar Allan Poe es personal y propia; la tendencia de escritura lúgubre y sombría responde a una psicología personal y una percepción fatalista del mundo en la cual la introspección del yo y la afición de la naturaleza y el mundo sobre la psicología del poeta es el vaso comunicante entre esta manifestación romántica y el Romanticismo del viejo continente. Bonalde, por su parte -en tanto que traductor de Allan Poe-, se apropia no sólo de su estilo sino de la visión sombría de su escritura; la intertextualidad se logra de esta manera como producto de la influencia del poeta americano sobre el oriundo de Venezuela. La percepción poética responde ya no a las realidades contextuales del universo que circunda al autor y su época sino a una visión introspectiva de la realidad en la cual las emociones constituyen el estandarte poético de ambos autores.

### **Fase 4: Conclusiones de la sistematización**

El poema el Cuervo y el Poema al Niágara tienen una relación de intertextualidad que redundante en una temática única dentro de un universo literario bastante abundante y variado. Los extractos 6,18, 19, 20 contradictoriamente tienen palabras y frases cuyas connotaciones no son sombrías, oscuras o funestas, por el contrario, hacen sentir al lector una sensación de alegría, de vida y de esperanza, como sueños/ sonrisas/ se-

ñorial/ suspiros sueños quiméricos/ entre otras. Esto contrasta en ambos poemas que están marcados por la soledad, el dolor y la rebeldía de cada poeta al sentirse impotente ante los designios de Dios; pareciera que la intención artística de mezclar oscuridad- luz, tristeza-alegría introduce matices de resignación que por momentos destilan vida y existencia. Los extractos 2, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 16, tienen frases y sustantivos que aluden a lo misterioso, a lo oscuro, a lo paranormal como por ejemplo: muerte/ oscuridad/ alma/ Dios/ fantasma/ tumba/ misterio/ terror/sombras/ etc. Ambos poetas buscan o intentan dar respuesta a lo que está más allá de la vida, y logran que el lector sienta la fatal verdad de que es imposible lograr tal certeza, más allá de su muerte.

Poe lleva la mente humana al éxtasis, la muerte de una mujer hermosa apela a la idea de lo inalcanzable de lo que está fuera de esta realidad existencial. Bonalde logra efectos bastante parecidos en el lector a través de su constante búsqueda del secreto del ser y su intención de saber que hay después de la tumba, después de la nada. Los extractos 5, 6, 12, tienen palabras con valoraciones asociadas a lo tétrico y lúgubre que aluden a la soledad y la melancolía, como por ejemplo: tristeza/ melancolía/ soledad/ pluma negra/. Esta característica es muy común en los dos poemas porque la soledad y lo fatal es parte de la columna vertebral del entramado de cada texto. La tristeza que estos poemas recrean se produce cada vez que estos poetas se percatan de la pequeñez del ser humano, el cual es superado por la belleza suprema de la muerte. El extracto “nunca más” presente en ambos poemas, aunque constantemente repetido al final de cada estrofa en el texto de Poe, resalta intensamente la realidad fatal e inalterable que cada ser humano lleva consigo.

La intertextualidad de tema en los nueve extractos o coincidencias que se encontraron en los dos textos ponen cara a cara la cercanía de un texto con respecto a otro en lo sombrío, lo existencial, lo espiritual, lo religioso y de convencionalismos, aunque este último bloque no se analizó del todo en profundidad porque los convencionalismos de estilo están muy marcados en Poe y su tendencia gótica heredada del simbolismo francés y su admiración a poetas malditos como Charles Baudelaire, algo que no tiene el poeta caraqueño quien tiene rasgos más premodernistas.

## Conclusiones generales

Mendoza (2010) afirma que el cruce de textos genera los intertextos, es decir, los espacios discursivos en los que un conjunto de textos entra en relación con un texto en concreto. Este precepto literario planteado por el citado autor corrobora y aprueba el trabajo intertextual que se llevó a cabo con las matrices donde queda en evidencia el nivel de intertextualidad presente en el corpus seleccionado para esta investigación.

Las matrices también permiten hacer la sistematización de los datos de manera detallada y consensuada, lo que le da al proceso comparativo una mayor rigurosidad y organización de las ideas, ya que el lector podrá puntualizar y comentar explícitamente cada paralelismo literario que encuentre durante el proceso de análisis de los textos.

En el caso particular de los textos escogidos para el presente trabajo, se observaron nexos de intertextualidad que desbordan el tema poético; ambos autores coinciden en la utilización de elementos de sentido que agrupados comportan una carga significativa oscura y sombría; pese a las luces de optimismo que en algún momento deja entrever Pérez Bonalde, es innegable la fuerte influencia de la visión romántica personal y lóbrega, incluso fatalista, de Allan Poe. Esta impresión interpretativa surge del análisis de los sustantivos, verbos y adjetivos escogidos por los poetas para describir tanto al fatídico cuervo como al tenebroso Niágara. La semántica del texto se entreteteje desde una visión analítica de la existencia del hombre y las interrogantes de ambos poetas giran en torno a solicitar al universo psicológico y espiritual, que los abrumba, respuestas a su existencia solitaria y oscura; pero las respuestas jamás llegan.

Las dos matrices tienen funcionalidad literaria y didáctica, más allá de que el lector tenga o no una buena recepción de la literatura; el trabajo conjunto y colaborativo para el análisis de los textos literarios y su revisión contrastiva debe ser guiado por el docente de modo que se logren establecer los indicios textuales pertinentes que puedan coadyuvar en el análisis del corpus literario seleccionado y que permitan lograr, aunque múltiples y variadas, interpretaciones lógicas de los textos abordados en el aula. En consecuencia, elaborar las matrices para trabajar en el aula permite que los estudiantes de lengua extranjera que no tengan sensibilidad lectora puedan analizar textos literarios con mayor objetividad, guiados

didácticamente por el docente e incluso por sus compañeros con mayor experiencia o sensibilidad lectora.

Analizar textos literarios requiere de un cierto rigor metodológico, de allí que la propuesta de Mendoza Fillola busque motivar al docente para el logro de dicha habilidad; con ello, se promueve la interpretación y el estudio didáctico de la literatura más allá de la superficie textual en aras de que pueda lograrse una aproximación más efectiva de dichos textos. La propuesta de análisis contrastivo entre un texto literario en lengua materna y un texto en lengua extranjera permite al estudiante de idiomas y de literatura inglesa descubrir nexos literarios comunicantes que le formen en el proceso crítico del análisis de la literatura con herramientas metodológicas y didácticas pertinentes y propias del área de especialidad.

## Referencias

- Allan Poe, E. (2012). *The Raven*. Colección Digital. Disponible: <http://norman.hrc.utexas.edu/poedc/details.cfm?id=167#> Fecha de Consulta: 2012, Mayo 15.
- Barthes, R. (1968). *Texte Theorie Due*. París Francia: Encyclopedia Universalis.
- Busot, A. (2005). *Metodología de la Investigación*. Universidad del Zulia: Ediluz.
- Guillén, C. (2005). *Entre lo Uno y lo Diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona España: Editorial Tusquets S.A
- Mendoza J. (2004). *Los Materiales Literarios en la Enseñanza de ELE: Funciones y Proyección Comunicativa*. España: Universidad de Barcelona: Red ELE.
- Mendoza, J. (2011). *La experiencia lectora desde la Literatura Infantil y Juvenil: Reconociendo Intertextos*. España: Universidad de Barcelona: Red ELE.
- Mendoza, J. (2008a). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria: El Intertexto Lector*. España: Universidad de Barcelona: Red ELE.
- Mendoza, J. (2008b). *Leer y comparar: Notas sobre las posibilidades del Comparatismo en el Aula de Educación Secundaria*. España: Universidad de Barcelona.
- Mendoza, J. (2000). *Literatura Comparada e Intertextualidad; una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. Madrid España: Editorial La muralla, S.A.
- Pérez B., J.A. (2012). *Obra selecta (Spanish Edition)*. USA: Kindle Book-Mazy-mar Ediciones.

- Rodríguez, A. (2007). *Calibán, Calibán: Voz y eco. Una mirada a distintos rostros de Calibán*. Trabajo de Ascenso no publicado. Barquisimeto-Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Schmeling, M. (1984). *Teoría y Praxis de la Literatura Comparada*. Barcelona, España: Editorial Alfa.
- Esteban, A. (1995). *Bécquer y el Pre modernismo Venezolano: Juan Antonio Pérez Bonalde*. Universidad de Granada: Servicios de publicaciones de la entidad de Navarra.
- Gnisci, A. (2002). *Introducción a la Literatura Comparada*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

