

Evaluación formativa de los conocimientos literarios. Aproximación a unos criterios para la educación secundaria

Joan Marc Ramos Sabaté

Universidad de Barcelona

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta de distribución de los diferentes objetivos que inciden en el aprendizaje de los conocimientos literarios en los alumnos de la educación secundaria. Se focalizará especialmente sobre el proceso de lectura literaria, en las estrategias que intervienen en el mismo y en las actitudes que debe adquirir el lector de textos literarios. A partir de esta nueva concepción de la materia, se presentan posibles ejes de programación alternativos al histórico, que permitan a los alumnos alcanzar una competencia literaria adecuada a su edad.

ABSTRACT

We discuss here the main objectives in the teaching of literature for secondary education, pointing out the steps in the process of reading, the strategies that should be developed and the attitudes required from the students. We introduce as well a type of class-planning according to a new conception of literary learning.

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación llevado a cabo en la Universidad de Barcelona «La Evaluación en el Área de Lengua y Literatura» con el cual se pretende clarificar los objetivos de evaluación para las cuatro habilidades básicas de nuestra área y presentar, paralelamente, algunos instrumentos de evaluación útiles para los profesores de lengua. Nuestra propuesta aparece como un intento de trasladar los avances realizados en la expresión y recepción oral y escrita a la competencia literaria de los alumnos. La evaluación de la literatura ha sido y sigue siendo un tema pendiente y en demasiadas ocasiones se ha dejado libremente al criterio de cada docente sin marcar ningún principio básico. Dados los pocos datos publicados a este respecto, la intención de este artículo es iniciar una reflexión sobre los objetivos y materiales destinados a la educación secundaria, de manera que, a medio plazo, se pueda proponer un modelo integral de evaluación de la enseñanza de la literatura.

1. Aspectos generales

Tras la crisis del modelo historicista de ordenación de los conocimientos literarios en los antiguos planes de estudio destinados a la Educación Secundaria, se ha abierto en los últimos años un rico debate para clarificar qué tipo de objetivos y qué grupo de contenidos deben sustituir a la tradicional historia de la literatura, que se ha revelado, según muchas opiniones, incapaz de provocar en la mayoría de aprendices un interés por la lectura, y había convertido demasiadas clases en una constante transmisión de información cada vez más alejada de los propios textos¹. El texto, en la mayoría de ocasiones, servía únicamente para ilustrar unos conocimientos teóricos, con lo que se veía frecuentemente fragmentado, descontextualizado y desvirtuado, hasta el punto de que desaparecía la posibilidad de disfrutar de su lectura. Es verdad que las críticas al modelo historicista vienen de lejos pero también lo es que en la gran mayoría de manuales se mantiene una organización de contenidos que poco dista de lo que fue el antiguo temario de BUP²; síntoma inequívoco de que aún son muchos los profesores que reclaman la preponderancia de los conocimientos memorísticos sobre autores, movimientos,

1 De entre los múltiples trabajos centrados en la constatación y el análisis de la necesidad de un cambio radical en la enseñanza de la literatura, nos encontramos muy identificados con la mayoría de tesis de Bertoni de Guercio (1992), Cassany, Luna y Sanz (1993) y de Colomer (1996).

2 Colomer y Margallo (1999) demuestran la pervivencia del enfoque histórico en la mayor parte de manuales destinados a los alumnos de segundo ciclo de la ESO.

etapas,... en la educación literaria de sus alumnos. Podríamos achacar ese estancamiento teórico a la formación recibida en las Facultades de Filología, que tradicionalmente han difundido ese modelo historicista; pero creemos que esta razón por sí sola no explica esa recurrencia en los modelos del pasado y que, probablemente, aún no se haya puesto sobre la mesa un modelo alternativo con una fuerza suficiente, capaz de generar una confianza mayoritaria entre el profesorado y los editores, único camino real para provocar el cambio definitivo.

Somos conscientes de la multitud de propuestas didácticas alternativas, tanto teóricas como prácticas, que han surgido en los últimos tiempos, hasta el punto de que hoy en día, un docente con ganas de innovar puede beber de múltiples fuentes³. Tiene la alternativa de los talleres literarios, la cual ofrece a los alumnos la posibilidad de vivir el hecho literario desde dentro, como un creador más. Ha habido, paralelamente una eclosión en el mercado editorial de las colecciones de literatura infantil y juvenil, que al objetivo meramente mercantil han añadido, en los mejores casos, una voluntad de acercarse a los nuevos lectores a través de temas, personajes, vocabulario y recursos próximos a la realidad del adolescente actual. Se ha prodigado infinidad de planteamientos didácticos surgidos de las nuevas teorías de la literatura comparada, buscando introducir al alumno en el concepto de intertextualidad, ya sea por géneros, temas, autores, ciudades, relación entre literatura y cine, literatura y arte... Al lado de todas estas propuestas, se han mantenido vivos los antiguos estudios sobre movimientos, épocas... frecuentemente con ideas brillantísimas y mucho más motivadoras para los adolescentes.

De todas formas, resulta lícito preguntarse por qué, siendo tantas las alternativas, se sigue creyendo en el estudio de las literaturas nacionales y en su ordenación cronológica, trasladando a escala reducida los grandes manuales que circulan por las universidades. Antes ya hemos adelantado que una causa sería la formación recibida, pero esta no explica por sí sola toda la realidad. Ante todo, quisiéramos subrayar que creemos, francamente, que la mayoría de estas nuevas apuestas participan de un alto grado de elaboración y que su puesta en práctica resulta altamente productiva y satisfactoria tanto para los profesores como para los alumnos. Además, en la mayor parte de los casos, nos encontramos con docentes interesados por el cambio. Sin embargo, somos del parecer de que aún no se ha diseñado un modelo alternativo integral capaz de substituir al anterior y, sobretodo, capaz de generar la confianza y seguridad suficiente en los profesores que deben aplicarlo. Uno

3 Colomer (1996) expone la mayoría de estas líneas.

de los pilares necesarios para implementar cualquier actividad en el aula es sin lugar a dudas *la capacidad para prever, aplicar y defender un sistema de evaluación justo, efectivo y operativo*. El modelo anterior no planteaba excesivos problemas en este sentido. En los peores casos, se basaba en la memorización de datos, con lo cual se proponía un examen teórico sin ninguna especificidad literaria. En el mejor de los casos, se recurría a preguntas de relación de conceptos o a comentarios de texto, ejercicio que encontramos altamente rentable, pero que basta repasar la bibliografía que ha generado, así como la multiplicidad de ejemplos prácticos que el alumno puede encontrar en el mercado, para darse cuenta de que pocas veces se ha conseguido llegar a propuestas viables para un aprendiz de secundaria⁴. Pero, ante todo esto, un gran número de los nuevos materiales didácticos no sugiere el sistema de evaluación que el docente debe llevar a cabo durante su ejecución. Es verdad que normalmente se clarifican los objetivos que persigue la unidad (algunas veces realmente muy ambiciosos), también se suelen programar secuencias exploratorias para que el alumno conecte con aquello que se le pretende introducir, pero echamos en falta por todas partes criterios de evaluación de las actividades que sirvan de guía tanto para el alumno como para el profesor.

No podemos negar la enorme dificultad que entraña evaluar cualquier ejercicio o actividad relacionado con la literatura, e incluso es posible que muchos de los objetivos que actualmente se están planteando sean imposibles de evaluar en las condiciones normales de las clases de literatura; sin embargo, no podemos negar a la enseñanza de la literatura lo que se está impulsando en muchos otros ámbitos y, por lo tanto, *hay que hacer un esfuerzo por introducir* —siempre que sea posible— *los mecanismos de la evaluación formativa y formadora en las clases de literatura*.

Georgette Nunziati (1988) expone las líneas generales que debe seguir la evaluación formadora. Nosotros nos remitimos a ella para un repaso más detallado de sus teorías, y solamente incidiremos en una serie de conceptos clave sin los cuales nuestra propuesta posterior carecería de sentido. En primer lugar, resulta imprescindible *clarificar antes de cualquier actuación los objetivos que se pretenden alcanzar con cada actividad*, así como planificar todos los pasos que seguiremos para su desarrollo. En este sentido, el núcleo de nuestro trabajo será estructurar los objetivos que debería perseguir la educación literaria en

⁴ No quisiéramos dar nombres, pero se encuentran en el mercado, materiales destinados a enseñar a comentar textos literarios a alumnos de 15 o 16 años que muchas veces serían sólo útiles para estudiantes de filología. Esta obsesión por las figuras retóricas, por descuartizar el texto hasta la última consecuencia o por introducir un sinfín de conocimientos contextuales en el comentario, generan inequívocamente una repulsión total del alumno hacia el texto literario, ya que lo percibe como un reto que raramente es capaz de superar.

un orden coherente con las posibilidades reales de los adolescentes. En segundo lugar, hay que hacer lo imposible para que *los alumnos participen tanto de estos objetivos como de los instrumentos de evaluación* que serán utilizados por el profesor. Esto implica una redacción lo más clara posible de los criterios de evaluación que serán utilizados por el profesor. Sólo así el aprendizaje estará en condiciones de representarse lo que se espera de él, premisa básica en cualquier actividad didáctica pero imprescindible en un ámbito tan subjetivo como es la literatura. Para ejemplificar nuestra postura, presentaremos una base de orientación y una pauta de evaluación por bandas del ejercicio del comentario de texto. En tercer lugar, asumimos que la evaluación de la competencia literaria de un alumno sólo puede representarse mediante *criterios cualitativos*, como se verá en la pauta de evaluación. Realmente, el carácter cualitativo de la evaluación dificulta la evaluación sumativa tan solicitada por muchos docentes, padres, alumnos y entes gubernamentales, pero, sin duda, el detalle y rigor cualitativo enriquece la tarea del profesor y multiplica la información recibida tanto por docentes como por los aprendices. Como consecuencia del carácter cualitativo, y en cuarto lugar, debemos concebir *de hoy en adelante la evaluación como un proceso continuo que lleva al progreso individual de las capacidades del alumno*. En consecuencia, el error ya no será visto como un defecto sino como un paso obligado para el aprendizaje. Cuando el alumno reconoce e interioriza su error, con la ayuda de la apropiación de los criterios de evaluación, ha dado el primer paso para superarlo.

Nuestra propuesta no pretende en estos momentos solucionar completamente la evaluación de la competencia literaria pero sí que nace con la voluntad de intentar plantearse de una forma alternativa a la impuesta por el enfoque historicista. Para empezar a operar ese cambio, creemos que debemos empezar por el principio, y el principio es determinar los objetivos que pretende la enseñanza de la literatura en la educación de nuestros adolescentes. Muchos autores han abordado este tema en los últimos años produciendo auténticos avances en el ámbito de la didáctica de la lengua, y en este trabajo se pretende sintetizar todas estas aportaciones y elaborar una estructura de objetivos que permita, en un segundo momento, proponer una organización de contenidos y de actividades que le sean coherentes.

En palabras de Teresa Colomer (1996), el cambio más significativo que se ha producido en el ámbito de la didáctica de la literatura ha sido la sustitución de *la enseñanza de literatura por la educación literaria*. Por lo tanto, ya no se trata únicamente de transmitir unos conocimientos heredados de las diferentes tradiciones literarias nacionales sino de dotar a los alumnos de los instrumentos que les sirvan para adquirir lo que llamaremos compe-

tencia literaria. Para alcanzar esta *competencia literaria es imprescindible que el lector parta de una competencia lectora plena*, la cual se verá complementada por un conjunto de conocimientos literarios específicos.

Daniela Bertochi (1995) elabora de forma muy coherente un cuadro de los objetivos que debe perseguir la enseñanza de la literatura en las aulas. Tras unas interesantes reflexiones los clasifica en **objetivos afectivos**, **objetivos cognitivos**, y **objetivos lingüísticos y metalingüísticos**. Aunque encontramos válida e interesante la clasificación la división de Bertochi, en nuestro diseño de objetivos hemos planteado una agrupación parcialmente diferente. Mantenemos un apartado dedicado a las *actitudes*, que correspondería básicamente a los objetivos afectivos, pero sustituimos los otros dos apartados por uno dedicado al *proceso de lectura literaria* y otro centrado en las *estrategias*. La razón básica de nuestra decisión es la concordancia con el desarrollo de objetivos diseñado para las cuatro habilidades básicas, que participen de esta división, aunque también podríamos alegar una pequeña variación de enfoque que se irá percibiendo a lo largo del desarrollo del artículo, entre los cuales podríamos destacar la subordinación de los conocimientos conceptuales a las habilidades procedimentales, tales como el uso de estrategias o el dominio de un determinado proceso de lectura.

2. El proceso de lectura literaria

Antes de introducirnos en la explicación de los objetivos que se deben buscar cuando se enseña el proceso de lectura literaria, debemos insistir en que toda lectura literaria siempre parte de *una buena lectura literal*, que sólo son capaces de realizar aquellos lectores con una competencia lectora avanzada. Por lo tanto, aunque se puedan plantear una serie de objetivos literarios previos en los primeros niveles de aprendizaje, no será hasta el momento en que los alumnos estén dotados de un buen nivel lector cuando podrán ser llamados a lecturas más elaboradas. Es verdad que los textos literarios representan una gran parte de las lecturas que los alumnos realizan en la escuela (sobre todo de las consideradas como literatura infantil y juvenil) pero también lo es que en la mayoría de las ocasiones, las actividades persiguen más lograr una comprensión lectora que conseguir el placer o el aprovechamiento que una lectura literaria permitiría⁵. Si aceptamos que solo los alumnos

5 Realmente, el trabajo sobre un texto literario siempre implica el desarrollo de las habilidades lingüísticas del individuo, pero en nuestro trabajo dejamos al margen este tipo de objetivos ampliamente analizados por la didáctica de la comprensión lectora en los últimos años.

capaces de entender el sentido literal de un texto pueden lanzarse a interpretaciones literarias, tenemos el problema de que hay un porcentaje de alumnos de secundaria que a duras penas logran ese aceptable nivel lector al final del ciclo y que, en consecuencia, están prácticamente excluidos del mundo de la literatura.

Creemos que el **proceso de lectura literaria** mantiene muchas correspondencias con el clásico ejercicio de **comentario de texto** y que, por lo tanto, resulta factible explotar esta relación para visualizar más claramente los diferentes momentos del proceso⁶. Las diferentes fases que, tradicionalmente, constituían esta práctica pueden extrapolarse a los diferentes momentos de la lectura literaria. Aunque esta comparación pueda parecer excesivamente simplificadora a algunos efectos, también es verdad que funciona claramente en la mayoría de sus fases, facilitando de esa manera la consecución de los diferentes objetivos planteados en cada una de ellas. Además, no creemos que sea justo desprestigiar este tipo de ejercicio académico como se ha hecho algunas veces. Podemos aceptar que alguna de las propuestas tradicionales llegaba a desintegrar el texto y su sentido literario de una manera aberrante pero si presentamos como alternativa un comentario de texto sencillo y abierto (como haremos más abajo) es posible descargar el contenido negativo que había ido tomando esta actividad en algunos círculos. Realmente, y pese a quien pese, una buena clase de literatura se basa en hablar de los textos, discutir entre lo que detectan los alumnos, lo que les hace notar el profesor y las lecturas que el mismo texto es capaz de generar. Realizar ese ejercicio, aunque sea oralmente, no deja de ser un comentario de texto. El punto crucial es especificar qué aspectos o qué fases se deben seguir orientativamente para llegar al sentido de una expresión artística, y decimos artística pues otra de las ventajas que ofrece nuestra propuesta es la voluntad de transferencia a otras expresiones artísticas como pintura, cine...

Sin embargo, sí que existe una diferencia clara entre el comentario escrito y la lectura literaria, ya que en esta última todas las *fases* se activarían simultáneamente y de manera recurrente. El comentario de texto escrito se inicia tras la consecución completa del acto de lectura, pero debería reproducir en sus diferentes partes el proceso mental que su autor ha vivido. La dificultad del estudiante de literatura estaría en detectar todas esas fases y llegar a la capacidad de estructurarlas en un texto coherente.

⁶ Dadas las múltiples ofertas editoriales sobre ejemplos y modelos de comentario de texto, creemos que aún resulta vigente el trabajo de F. Lázaro Carreter y E. Correa (1974). Nuestra concepción del comentario de texto es una adaptación simplificada de su propuesta.

Podríamos secuenciar el proceso de la forma siguiente:

a) Cualquier comentario podría empezar por **localizar el texto**, situarlo en su contexto de producción y en su contexto de lectura o recepción. Esta fase mantiene profundas similitudes con la que llamamos **anticipación**. La anticipación es una fase, básicamente intuitiva, donde el lector prevé lo que le puede ofrecer aquella lectura basándose ya sea en conocimientos sobre la tipología textual, saberes sobre el autor o del género, de la colección o editorial de la obra... Sería una fase de tanteo que no condicionaría excesivamente la lectura, sino que sobre todo invitaría a iniciarla. De forma parecida, la localización del texto en un comentario sirve para situar la obra en su contexto lógico, aunque normalmente aspira a una exactitud más grande que la anticipación lectora. Esta fase se concretaría en la enseñanza de una serie de objetivos:

- activar los conocimientos lingüísticos necesarios para entender el texto;
- activar el *intertexto*⁷ del lector, formado por: los conocimientos previos sobre el autor, la lectura de obras del mismo autor, época de producción, colección de publicación, género,... y en un sentido amplio, todos los conocimientos literarios y culturales previos;
- conocer, dominar y activar las estrategias de lectura que permitirán resolver los problemas que vayan surgiendo en la lectura;
- recurrir, cuando sea necesario, al cotexto, manuales, ensayos, apuntes de clase..., para contextualizar la obra.

b) En un segundo momento, el comentario debería **identificar el tema** y subtemas del texto. Elaborar una idea aproximada del asunto tratado por el texto centrándose en la articulación y estratificación de las diversas temáticas que aparecen. Para conseguir esta definición, es preciso entender la estructura que presenta el texto y la relación que esta mantiene con todos los elementos que lo constituyen. Solo así se podrá ir percibiendo la progresión temática. Para llegar a conclusiones en este aspecto es preciso que el lector sepa **formular expectativas**. La formulación de expectativas sería una actividad constante llevada a cabo durante todo el proceso de lectura a través de la cual el lector intentaría prever qué sucederá en el resto de la obra a partir de lo que ha ido descubriendo hasta el momento. Estas expectativas, que pueden

7 Mendoza (1998) define el intertexto del lector *como el espacio de confluencia de los distintos saberes que se activan en la consciencia del lector por requerimiento de un texto*. Incluiría un conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos y culturales que permitirán al lector establecer asociaciones de carácter intertextual con otras lecturas anteriores, de manera que indique una serie de interpretaciones posibles.

confirmarse o no dependiendo de múltiples factores, pueden referirse a todo tipo de unidades literarias, por ejemplo el contenido, el argumento, la intención del autor, el uso de un determinado recurso estilístico... En nuestro caso lo hemos relacionado con la identificación del tema y de los subtemas ya que la red lógica que se establece normalmente entre tema y subtemas es central en el acto de lectura e implica una larga búsqueda por parte del lector efectuada, básicamente, a través de la continua formulación y relanzamiento de expectativas.

c) En el momento en que se ha determinado el tema y la estructura del texto, se debería **analizar detalladamente el texto** activando todo tipo de estrategias de identificación e interpretación de los elementos textuales literarios (y en algunos casos no literarios) que van descubriéndose a medida que avanza la lectura. Esta fase del comentario va estrechamente relacionada con las operaciones de **inferencia y explicitación**. Cuando el lector ha lanzado una hipótesis, espera, en algún momento posterior de la lectura, encontrar algún rastro en el texto (aunque sólo sea justamente la ausencia de rastro) que conduzca a un indicio de conocimiento, corroborándola o desmintiéndola. El lector observa en el texto una determinada unidad y llega a una conclusión que llamaremos inferencia. Cuando una serie de inferencias toman cuerpo dando un determinado sentido al texto podemos hablar de explicitación, ya que el texto nos confirma que nuestra lectura va por el camino que estábamos trazando. En un buen comentario de texto, el lector debe ser capaz de sintetizar y ordenar lógicamente aquellos elementos textuales que le han conducido a determinadas explicitaciones.

Cuando enseñamos el proceso de lectura en clase, resulta imprescindible guiar y ejercitar a los alumnos en esta dinámica de localización de rastros y elaboración de inferencias. Cualquier tipo de contenido literario es susceptible de provocar una inferencia y llevarnos a su posterior explicitación. Podemos clasificar los tipos de contenido en estos cinco grupos, que se desarrollan en el apartado de estrategias:

1. recursos y convenciones literarias
2. género literario
3. referencias contextuales (siempre que se conozca ese contexto)
4. intertextualidades
5. establecer conexiones con la propia vida del lector y sus propias experiencias textuales y culturales.

d) **Comprender** el texto basándose en el intertexto del lector. En este acto es preciso tener en cuenta los elementos textuales que se han ido en-

contrando anteriormente y que remiten al **lector modelo**⁸ **propuesto por el texto.**

En esta fase debería quedar patente la capacidad del lector para apreciar la dimensión literaria de un determinado texto.

e) Cualquier comentario y cualquier lectura debería concluir por **interpretar** o valorar personalmente el objeto de análisis o de contemplación. La interpretación comprende tanto la capacidad de reconocer el placer recibido en la lectura como la capacidad de apreciar la calidad literaria del texto y saber argumentar de forma coherente sus conclusiones.

En este momento sería importante que el alumno fuera capaz dar una dimensión personal a la comprensión general que ha percibido en la fase anterior, aunque no se puede confundir esa dimensión personal con una simple opinión o juicio de valor. El alumno de secundaria debe ser capaz de explicitar cómo le ha afectado un texto y qué repercusiones ha podido ejercer en su persona, puede incluso subrayar algunos elementos literarios que le parezcan de interés; pero raramente podrá juzgar, sin la ayuda de profesores o bibliografía especializada, el valor del texto.

3. Estrategias

En la lectura literaria, el lector activaría cuatro tipos básicos de estrategias⁹: **reconocer, reajustar, comprender y interpretar.** No obstante, estas estrategias se fijarían sistemáticamente en diferentes tipos de unidades literarias (que enumeraremos más abajo) y actuarían normalmente todas ellas sobre el mismo elemento. En este sentido, el lector no seleccionaría un tipo de estrategia sino que, en el momento en que apareciera un elemento textual que reclamara la activación de una estrategia, se reconocería, reajustaría, comprendería e interpretaría sucesivamente.

a) **Reconocer** un elemento significa **identificarlo** en el texto, constatar su presencia (o su ausencia) y considerar hasta qué punto resulta significati-

8 Con este concepto nos referimos a lo que también de ha venido a llamar «archilector». Lo tendríamos que entender como un lector «ideal» (en el sentido que no puede ser localizado concretamente en nadie); es decir como el grupo de receptores que aportan las reacciones del texto: es una suma de aspectos coincidentes o compartidos de las infinitas lecturas, no una media.

9 Aunque no las citemos explícitamente, es evidente que todas las estrategias de lectura elementales intervienen en cualquier acto de lectura literario, pero ya hemos subrayado antes la necesidad de una competencia lectora avanzada. En nuestra propuesta mostramos las estrategias más propiamente literarias.

vo. El buen lector es aquel que no omite ningún elemento textual, aunque sea para dejarlo de lado una vez identificado.

b) **Reajustar** implica una actividad de modificación de los parámetros que, hasta la aparición de aquel elemento, habían estructurado la lectura.

c) **Comprender** supone integrar progresivamente todos aquellos elementos que se han ido reconociendo y reajustando en una lectura coherente consigo misma y con todos los conocimientos previos que el lector posee y/o aquellos conocimientos que el texto requiera.

d) **Interpretar** un elemento textual supone otorgarle un significado más allá de la comprensión literal que relance la capacidad interpretativa del texto en diversas direcciones: tanto en la propuesta del propio texto como en la particularidad del propio lector.

Estas cuatro estrategias pueden activarse sobre diferentes tipos de elementos o contenidos literarios:

1. Recursos y convenciones literarias:

- Lenguaje figurado (figuras retóricas, connotación, usos particulares del vocabulario...)
- Identificación de la estructura intencional del texto. División en capítulos, párrafos... o tipos de estrofa, métrica...
- tópicos literarios, motivos, mitos, símbolos...
- grandes temas de la literatura universal
- estilo, capacidad para escuchar los textos, percibiendo a la vez su forma, su contenido y la interrelación entre ambos aspectos.
- estructurar mundos posibles, uso de la imaginación a partir de elementos textuales concretos...

2. Género literario:

- conocer las constantes que intervienen en cada macrogénero y, en algunos casos, en diversas variantes internas. Por ejemplo, novela, drama romántico, canción, poesía de vanguardia...
- saber leer textos que no reproduzcan clichés (capacidad para adaptar la forma de leer al tipo de texto, aunque éste resulte innovador).

3. Referencias contextuales (siempre que se conozca este contexto):

- conexiones con la experiencia vital del autor
- época de producción
- movimiento al que pertenece

- influencias recibidas por el autor, directas e indirectas
- lecturas aportadas por la crítica

4. Intertextualidades: relación con cualquier lectura previa del lector, que pueda mantener relación con el texto que está leyendo.

5. Conexiones con la propia vida del lector y sus propias experiencias textuales y culturales: distinguir entre vida real y experiencias literarias o artísticas.

Hemos clasificado los elementos literarios en cinco grupos de una manera claramente convencional, se podrían proponer otras divisiones pero lo importante de nuestra distribución es entender que todos esos contenidos están pensados en función del desarrollo de unas estrategias, no como objetivos en sí mismos. Por lo tanto, esas cinco agrupaciones pueden dar lugar a propuestas didácticas de todo tipo: por géneros, por temas, por autores... pero teniendo en cuenta que se está trabajando para desarrollar unas capacidades del alumno y que todos los contenidos que aparecen son subordinados a las habilidades que permitirán al lector emplearlas en otros contextos. Debe quedar claro que no pretendemos bajo ningún concepto eliminar todos los contenidos conceptuales del currículum y centrar la enseñanza únicamente en transmitir el proceso de lectura y las estrategias que se deben utilizar, ya que, realmente, en la etapa obligatoria, el alumno seguramente ni tan siquiera debería conocer teóricamente este proceso, aunque lo tendría que haber asumido significativamente a través de los múltiples ejercicios propuestos por los docentes. Hay que ser conscientes de que para aprender procedimientos como el proceso de lectura y el uso de estrategias, hay que aplicarlos sobre alguna realidad, que en nuestro caso serían los contenidos que hemos incluido en los cinco grupos; pero no creemos que sea el currículum quien deba seleccionar qué se enseña y qué no. Sería más productivo dotar de mayor libertad a cada profesor, de manera que, partiendo de la base que debe potenciar la competencia literaria de sus alumnos, y observando su propia realidad contextual, seleccionara el enfoque y los contenidos que creyera más oportunos. Con un trabajo sistemático por parte de los docentes, de los departamentos de los centros e incluso de las editoriales, con toda seguridad los alumnos adquirirían un bagaje cultural mucho más significativo que el que provocaba tradicionalmente la memorización de datos históricos.

4. Actitudes

La inclusión de los objetivos afectivos, que también podríamos llamar actitudinales, supone una revolución en el mundo de la enseñanza de la literatura ya que implica cambiar completamente el planteamiento de toda la asignatura. Según muchos autores, el profesor debería «generar» el hábito de lectura entre sus alumnos y motivarlos para que poco a poco se fueran introduciendo en el mundo de la literatura. Este planteamiento, aceptado por autores como Bertoni de Guercio (1992) y por muchos de los objetivos terminales de la Reforma Educativa, es digno de alabar y puede ser asumido por la mayoría de profesionales, entre los que nos encontramos, pero provoca una desorientación evidente en muchos planteamientos didácticos. Por lo pronto, entre las múltiples formulaciones que los objetivos actitudinales encuentran, estaría el de *despertar el gusto por la lectura* o el de *enriquecer la sensibilidad de los alumnos*. En muchos casos, nuestros alumnos adquieren este gusto o esta sensibilidad de forma innata o, cuando menos, no podemos afirmar que lean como efecto de una acción escolar; parece que la motivación y el gusto por la lectura vienen dados en la mayoría de casos por causas familiares, personales... y que el papel de la escuela únicamente puede reforzar o catalizar esa predisposición.

Razonando en otro orden de cosas, no parece nada sencillo elaborar ningún sistema de evaluación formativa que nos permita determinar el placer que obtienen los lectores de textos literarios o evaluar si les gusta leer y, además, que este sistema nos ofrezca unas explicaciones útiles para regular la actividad del alumno. Es evidente que una gran parte de la población del mundo desarrollado no lee ni esporádicamente y, sin embargo, sobrevive. También tendríamos que destacar que el tipo de lecturas que suele gustar a los adolescentes pertenece a ese grupo de lecturas que se denominan editorialmente como literatura juvenil y que, en consecuencia, tan sólo participan en una pequeña parte en lo que comúnmente se entiende por literatura.

Por todo esto, creemos que debemos situar la trascendencia de los objetivos afectivos en su propio lugar. Quizá habría que ser consciente de que muchos chicos no van a ser lectores aunque les ofrezcamos el libro maravilloso, motivador, bien escrito y perfectamente explicado por el profesor. Así las cosas, quizá debamos conformarnos en dar la máxima competencia literaria al mayor número de alumnos posible, que si se desarrolla convenientemente, seguramente puede favorecer indirectamente el desarrollo del gusto por la lectura de los alumnos. *Por lo tanto, entendemos que es lícito intentar generar un hábito de lectura, que hay que ser consciente de que la finalidad de toda lectura literaria es más el*

entretenimiento que no verla como una fuente de información pero sin olvidar nunca las habilidades que puede desarrollar el buen lector de literatura.

Bertochi (1995) ha desarrollado perfectamente la concreción de los objetivos afectivos, por lo tanto nos remitimos a las conclusiones de esta autora. El alumno:

- Acepta con gusto leer los textos propuestos por el profesor.
- Toma conciencia del significado que puede tener para él un texto literario, analizando sus propias reacciones respecto a éste.
- Está abierto a la lectura individual, en el ámbito escolar, de textos literarios que sean significativos para él, sobre la base de experiencias anteriores.
- Sabe examinar sus reacciones respecto a diversos tipos de texto y tomar decisiones personales basándose en éstas.
- Está abierto a leer textos literarios diversos y, eventualmente, más comprometedores que aquellos que pertenecen a géneros que le son familiares (que normalmente son los narrativos).
- Es capaz de orientarse en el mercado editorial actual¹⁰.

5. Una propuesta de evaluación

El espíritu de nuestra propuesta es trasladar esos tres grupos de objetivos a una serie de ejemplos didácticos con sus respectivas indicaciones de evaluación que den cuerpo a la posibilidad de organizar todos los contenidos del área con un carácter renovador capaz de facilitar a una gran parte de los alumnos la consecución de una competencia literaria firme y significativa.

Ya hemos destacado en diversos momentos de nuestro artículo la confianza que tenemos en el ejercicio de comentario de texto siempre que se desarrolle dentro de unos parámetros coherentes y adecuados a la realidad del alumno. En este tipo de ejercicio es donde se concentra la máxima cantidad de estrategias de lectura y donde hay que demostrar un buen dominio del proceso de lectura literaria. Se puede llevar a cabo oralmente o por escrito, individualmente o con el grupo clase, pero es sin duda alguna una buena manera de introducir al alumno en la dinámica literaria. Evidentemente, para que el alumno se apodere de esta habilidad, el papel del profesor en clase resulta determinante, ya que deberá adaptar progresivamente su actividad a los pro-

¹⁰ Este objetivo no es citado por Bertochi.

gresos que vaya desarrollando el grupo de aprendices. Así, en los primeros momentos, los comentarios deberán ser casi completamente guiados por el profesor, quien deberá atraer la atención de los alumnos sobre los puntos clave de cada texto, e incidir sobre las estrategias en cada caso. Progresivamente, esta actividad de andamiaje irá evolucionando necesariamente hacia la autonomía de los lectores, supervisada siempre por el docente. Poco a poco, los alumnos perfeccionarán sus destrezas encaminadas a comentar textos y, paralelamente, a entenderlos y disfrutarlos más profundamente. Es en este segundo momento del proceso, cuando el alumno empieza a atreverse a enfrentarse a los textos, cuando toman protagonismo la base de orientación y la pauta de evaluación por bandas.

Los dos instrumentos están concebidos bajo la órbita de la evaluación formadora definida anteriormente y, por lo tanto, resulta vital que estén en manos de los alumnos. En este sentido, están pensados para complementar-se mutuamente, de manera que son facilitados en el mismo momento. La base de orientación tiene una serie de particularidades que quisiéramos subrayar. En primer lugar su carácter general, de manera que intenta ser válida para cualquier tipo de texto, independientemente del género, registro, época de producción... al que pertenezca. Incluso se ha integrado el comentario de un texto completo y el de un fragmento, de manera que el alumno interiorice un mismo proceso con mínimas variaciones, la más importante de las cuales se encuentra en la ordenación de los elementos a comentar detalladamente. En segundo lugar, resultan evidentes los paralelismos con la mayoría de esquemas de comentarios de texto que se encuentran en los manuales y libros de texto, ya que tampoco creemos que haya que efectuar un gran cambio en este sentido. Finalmente, queda claro que las indicaciones que se dan en la base de orientación pretenden ser de lo más simple, para facilitar en todo momento su interacción con el alumno. Este último elemento es el que más se echa de menos en muchos ejemplos de la bibliografía, que proponen unos comentarios tan exhaustivos y científicos que más que ayudar, dificultan la tarea de profesor y alumno.

BASE DE ORIENTACIÓN PARA COMENTAR TEXTOS LITERARIOS

| <i>Texto completo</i> | <i>Proceso general</i> | <i>Fragmento</i> |
|--|--|---|
| | <p>LOCALIZACIÓN</p> <p>Situación de la obra en su contexto, autor, género, movimiento. No es preciso explicar los elementos contextuales en este apartado.</p> | También se debe situar el fragmento dentro del conjunto global del libro (inicio, capítulo x, final...) |
| | <p>TEMA</p> <p>Debe ser una observación muy concreta. También puede incluir una breve mención a los subtemas tratados en el texto.</p> | |
| Se procurará que la justificación siempre obedezca a la vez a criterios temáticos y a criterios formales: Por ejemplo, métrica, tipo de estrofa, rima... | <p>IDENTIFICACIÓN DE LA ESTRUCTURA</p> <p>PUEDEN SER ÚTIL UNA DIVISIÓN EN PARTES</p> <p>En este apartado hay que planificar como se desarrollará el comentario de forma razonada y justificada.</p> | Se organizarán, según el criterio más adecuado, aquellos rasgos del texto que sean más significativos para la comprensión de la obra. |
| CADA PARTE | <p>ANÁLISIS DETALLADA DE</p> <p>Aquí podemos comentarlo absolutamente todo, desde figuras retóricas, vocabulario, personajes, referencias contextuales, sentido...</p> | CADA RASGO |
| Sentido del texto en sí mismo como obra literaria y, posteriormente, situada en su contexto | <p>INTERPRETACIÓN</p> <p>Debe ir en consonancia con todo lo que se ha expuesto anteriormente y, aunque es de carácter personal, no se tendría que centrar en juicios de valor.</p> | Sentido del fragmento en el conjunto de la obra y, posteriormente, de los elementos de la obra que aparecen en el fragmento. |

La pauta de evaluación por bandas se caracteriza por focalizar cuatro aspectos concretos del comentario de texto e intentar explicitar sus diferentes posibilidades de aplicación. Para evaluar formativamente, el profesor debería *corregir* los ejercicios de los alumnos de manera cualitativa, intentando explicar los aciertos y los errores de cada alumno mediante las diferentes posibilidades que presenta la pauta. Una de las maneras de facilitar esa evaluación sería in-

dicar con el código (A.1, B.2.;...) que introduce todos los criterios para que el alumno revisara sus actuaciones. Es importante tener en cuenta, que el nivel de un comentario puede resultar (y normalmente resulta) irregular atendiendo a los diferentes aspectos analizados, de manera que un ejercicio puede contener buenos aciertos, por ejemplo D.1., y a la vez algunos errores, C.3. Justamente ahí toma su verdadera dimensión la evaluación formativa, ya que ofrece al alumno una posibilidad mucho más real de mejorar sea cual sea su nivel; posibilidad muy remota cuando simplemente recibe un tres, un cinco o un siete.

PAUTA DE EVALUACIÓN DE UN COMENTARIO DE TEXTO

| | A. Pauta del comentario | B. Relación fondo/ forma | C. Desarrollo | D. Contextualización (cuando se haya estudiado) |
|-----------------------------|--|---|--|--|
| 1. Un comentario EXCELENTE | A.1. Se adapta la pauta al tipo de texto de forma flexible (añadiendo, ampliando o suprimiendo puntos de análisis) | B.1. Se coordina el sentido del fondo y la forma del texto, citando pasajes concretos | C.1. Contiene un orden coherente y justificado explícitamente | D.1. Se hace una referencia adecuada y acertada de los elementos clave y se vinculan con el sentido del texto, citando pasajes concretos |
| 2. Un BUEN comentario | A.2. Se sigue la pauta, parándose en los aspectos principales del texto | B.2. Se comenta la función de los elementos formales básicos | C.2. Hay una lógica interna no justificada explícitamente | D.2. Se hace una referencia adecuada y acertada de los elementos importantes en sí mismos |
| 3. Un comentario ACEPTABLE | A.3. Se sigue la pauta mecánicamente sin preguntarse el sentido de lo que se hace | B.3. Se comenta el sentido de algunos elementos formales | C.3. Las diferentes partes del comentario aparecen independientes entre sí | D.3. Se hace referencia al contexto con más aciertos que errores |
| 4. Un MAL comentario | A.4. Se sigue la pauta pero mal, no ejecutando correctamente los pasos marcados | B.4. Señala los elementos formales básicos sin otorgarles sentido | C.4. Se hace un comentario lineal sin señalar elementos comunes | D.4. Se comentan adecuadamente elementos anecdóticos no pertinentes al texto |
| 5. Un comentario DEFICIENTE | A.5. El comentario no sigue ningún tipo pauta ni de orden interno | B.5. Omite la mayoría de elementos formales y/o se limita a hablar del tema/fondo | C.5. Se comentan elementos sueltos sin orden aparente, ni tan solo lineal | D.5. Se usa el texto como pretexto para hacer aparecer el contexto Se comentan algunos rasgos pero con errores importantes |

6. Conclusiones

Creemos que el desarrollo de instrumentos de evaluación similares a los que hemos presentado, dirigidos a los mismos objetivos, pero centrados en otro tipo de ejercicio, pueden contribuir a mejorar paulatinamente la competencia literaria de nuestros alumnos. En este sentido, se debería empezar por organizar las tareas que se adecuan más claramente con los objetivos literarios planteados, para elaborar progresivamente instrumentos de evaluación para la realización de talleres literarios, para el aprovechamiento de lecturas extensivas, para el debate de elementos literarios en clase, o para la comparación de textos.

7. Bibliografía

- BERTOCHI, D. (1995): «La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria», en *Textos*, 4, pp. 23-37.
- BERTONI DEL GUERCIO, G. (1992): «L'ensenyament del text literari», en T. COLOMER (coord.), *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcelona: Barcanova, pp. 87-104.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1993): *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. (1996): «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación», en C. LOMAS (coord), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*, Barcelona: ICE UB-Horsori, pp. 123-142.
- COLOMER, T. y MARGALLO, A. M. (1999): «La literatura en els nous manuals de l'ESO», en *Articles*, 19, pp. 25-47.
- LÁZARO CARRETER, F. y CORREA CALDERÓN, E. (1974): *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid: Cátedra.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994): *Literatura Comparada e intertextualidad*, Madrid: La Muralla.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998): *Tú, lector*, Barcelona: Octaedro.
- NUNZIATI, G. (1988): «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», en *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp 47-64
- RIBAS I SEIX, T. (coord.) (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F. (1987): *Enseñar literatura*, Barcelona: Laia.