

Aplicabilidad de los estudios literarios a la didáctica de la lectura y análisis de los textos literarios

Aída Castañer Martínez*

La percepción actual respecto a la adquisición del conocimiento y al aprendizaje de la lectura es que estos procesos no implican una acumulación de datos, sino que se fijan y articulan sobre la base de contenidos significativos para el aprendiz, sus conocimientos previos y el uso y aplicación de sus estrategias cognitivas. Es por esto que los docentes buscan proveer a los alumnos de estrategias que los capaciten para conectar, construir, reformular, enjuiciar y ampliar sus esquemas cognitivos y que, a su vez, les faciliten la comprensión de los textos que leen.

La didáctica o interacción cognitiva entre el docente y el alumno justifica la necesidad de estudiar, explorar e identificar estrategias, modelos y teorías que sirvan de base para la construcción y reconstrucción de los contenidos, considerando, en el currículo, la lectura y análisis de textos literarios como parte de los procesos de aprendizaje. Los docentes dedicados a fomentar la comprensión de la lectura y la competencia en la escritura pueden auxiliarse con las investigaciones y los estudios críticos de los últimos años alrededor de la literatura, para analizar y proponer soluciones a las dificultades de lectura y escritura de sus alumnos (Castañer Martínez, 1984; Diez Borque, 1985; Hartman, 1994; Lomas, 1996). Es por esto que proponemos se examinen los estudios literarios como fuente curricular para desarrollar la intervención didáctica en relación con la enseñanza y la adquisición del análisis de los textos literarios.

En este artículo nos centramos en la presentación de algunos aportes de los estudios literarios a la enseñanza de la lectura y la escritura en la cual se utilizan textos literarios. Además, articulamos brevemente un modelo de diseño curricular para ilustrar cómo incorporar algunos de esos aportes a la lectura y análisis del texto literario. Ofrecemos, a modo de ilustración, el acercamiento lingüístico estructural e incorporamos planteos didácticos desde este método. El ejemplo que se ofrece es producto de las tareas prácticas y de aplicación que se propician como parte de un curso doctoral, "Modelos de enseñanza para el análisis del texto literario", en el cual se trata este tema.

El currículo y los textos literarios

La lectura en el ámbito escolar y universitario, en general, provee un espacio y una experiencia que no se limita a enfocar los textos como meros objetos didácticos para la enseñanza. Los textos literarios no se escriben con la intención de ser examinados o estudiados con propósitos exclusivamente estéticos o didácticos, ni se estudian para que los alumnos se conviertan en "pequeños críticos literarios" (Cruz Velázquez, 1998). La lectura significativa es un acto personal, placentero, cuyo fin no se limita a la construcción de su

* La autora es doctora en Educación de la Universidad de Columbia, Teachers College, New York. Se desempeña como profesora en el Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

significación por cada uno de los lectores o al diseño de actividades didácticas.

Entre las funciones que tiene la inserción de la literatura y los textos literarios en el currículo de la escuela, se encuentran la formación de la personalidad del estudiante, la adquisición de su cultura y el reconocimiento de la diversidad cultural e ideológica, la clarificación de valores, el desarrollo de la sensibilidad estética, el desarrollo de la capacidad crítica y creadora, la ampliación de esquemas cognitivos (Reyzábal, 1994) y la adquisición de competencias lingüísticas (es decir, provee el estudio crítico del código lingüístico en su contexto comunicativo). Esta inserción ayuda, también, al desarrollo de la comprensión lectora y la competencia en la escritura. Según Reyzábal (1994), si se parte del supuesto de que la lectura es un acto en que texto y lector interactúan para elaborar el significado, es crucial "adquirir estrategias para leer distintos tipos de texto" y, a su vez, "es necesario que el lector entienda cómo ha organizado el autor el texto" (p.20). Esto nos plantea la necesidad de buscar opciones metodológicas para el tratamiento apropiado de los objetivos del currículo y del hecho literario como evento cultural y personal, y como objeto de estudio (Mendoza Fillola, 1994).

Los textos literarios se presentan al alumno desde sus inicios en el entorno escolar y continúan presentes hasta su preparación universitaria. La lectura de dichos textos recibe distintos tipos de acercamiento didáctico, según los objetivos y metas del programa en el ámbito escolar. Los textos literarios se ubican, en el currículo, en cada uno de los niveles escolares, ya sea por área temática, ya por disciplina o asignatura y, en algunos casos, en lo estratégico (lectura, lenguaje o escritura). En los niveles posteriores a la enseñanza secundaria, el uso de textos literarios se ubica también de acuerdo con estas categorías y, además, en cursos o programas de refuerzo, tutorías o de iniciación a otros cursos especializados.

Cada currículo posee unos propósitos particulares definidos y una secuenciación y organización en armonía con esos objetivos. En algunos casos, el texto literario es el centro u objeto de estudio y, en otros, el texto es un recurso como vehículo o tránsito hacia otros contenidos o disciplinas. Cada situación didáctica representa una organización y presentación particular del texto, del contexto literario en donde se genera o produce y de la situación a la cual sirve o se sirve. Nos parece que entre las funciones del docente en este proceso se encuentran:

1. Proveer y planificar una diversidad de modelos de lectura para el texto literario.
2. Facilitar la comprensión y producción de los textos.
3. Desarrollar la expresión creativa y crítica por medio del comentario escrito del texto literario.
4. Proporcionar métodos para la lectura de los textos literarios.

No debe olvidarse que en cada programa o nivel curricular el texto literario tiene una función determinada y que el maestro ha de desarrollar una estrategia particular para atender el contenido, los objetivos y métodos del área o disciplina. Sin embargo, muchas veces estos tratamientos curriculares sirven de base a la desconexión y separación de la producción literaria del autor y la recepción del lector como "creadores y re-creadores de la cultura" (Mendoza Fillola, 1994), y a la ausencia de la experiencia contextual para la debida apropiación de los saberes que se incitan y provocan por medio del aprendizaje de la literatura.

Planteamos el uso y el estudio de los textos literarios en los niveles superiores como materia para la adquisición de métodos de lectura del texto, la adquisición cultural y estética, la exposición y aprendizaje de estrategias cognitivas que capaciten al alumno para elaborar la recepción y producción del discurso comunicativo, es decir, que experimente la relación entre la lectura y la escritura.

Conexión entre la didáctica y los estudios literarios

La crítica literaria ofrece la posibilidad de aplicar y desarrollar en la didáctica modelos de lectura y análisis de las obras literarias inspirados en los estudios literarios. Modelos que, evitando separar la funcionalidad del texto y su estudio como creación literaria cultural, se integren en una didáctica que elabore y articule diversos acercamientos metodológicos para el análisis del texto literario. Partimos de la premisa de que estos abordajes tienen como objeto el estudio científico de las reglas y procesos de construcción y transformación de las obras literarias (González, 1982). Los estudios literarios constituyen una fuente para explorar opciones que pudieran conectarse, es decir, analizar la funcionalidad del aprendizaje lingüístico y la funcionalidad de la crítica literaria.

No planteamos la adopción de determinados enfoques, o de un abordaje o método en particular, centrados única y exclusivamente en estos estudios. El análisis de las obras literarias requiere cuidado y el cuestionamiento de qué propuesta metodológica puede usarse con determinado texto, con qué fines se aplica, qué propone el texto que se lee. Tampoco nos interesa abarcar la dicotomía de las didácticas basadas en las teorías centradas en el texto o en las teorías centradas en las respuestas o reacciones del lector. Aunque consideramos que éstas últimas son significativas para nuestras propuestas didácticas, no nos parece oportuno, de acuerdo con nuestro objetivo actual, plantear nuestra discusión desde esa dimensión. Consideramos que ambas posturas coinciden en entender que los textos son objetos analizables y capaces de descifrarse o captarse. Nos interesa indagar en la crítica y en la teoría literaria algunos principios y contribuciones que sirvan de base o guía para la toma de decisiones curriculares adecuadas a los fines que establecimos en el apartado anterior. (Los lectores interesados en profundizar este tema pueden examinar la revisión que hace Lewis, 1999, respecto a la enseñanza de la literatura a adolescentes.)

Aportaciones de los estudios literarios a la didáctica de la lectura del texto literario

Los estudios literarios, a partir del formalismo ruso, han desarrollado un carácter y un estatus científico (González, 1982). Sin embargo, dado que pudiera resultar controvertible la aseveración de que la crítica literaria es de carácter científico, este trabajo no busca explicar o debatir tal aseveración; aunque sí parte del supuesto de que los estudios literarios poseen métodos sistémicos de análisis del texto para dar cuenta de su construcción y producción desde la dimensión lingüística, discursiva-ideológica y pragmática. Entendemos los estudios literarios como una disciplina que siendo en sí misma interdisciplinaria (existen otras disciplinas que también pueden proveer modelos de abordaje del texto literario, como por ejemplo, la lingüística, la sociología, la psicología) es una fuente a la cual la didáctica de la lengua y la literatura puede recurrir para desarrollar modelos de análisis de la lectura de los textos literarios. Los modelos son y representan una abstracción inferida de un paradigma teórico y constituyen en sí mismos una manera de entender y concretar un proceso. Permiten sintetizar información y presentan componentes, relaciones y procesos que se dan según lo expuesto en las teorías que les sirven de referentes.

Ahora bien, no planteamos que el diseño de estos modelos sea del uso exclusivo del docente, sino que sostenemos que deberán ser herramientas cognitivas del alumno para enfrentarse a la lectura del texto literario, visto éste como objeto cultural, como conjunto con forma y contenido, con intencionalidad, con coherencia, como unidad lingüística con una intención comunicativa y estética.

Estudiar cómo los textos construyen sus mensajes es uno de los pilares que posee un maestro frente a sí cuando se enfrenta a la lectura de un texto. Interrogantes tales como: se pueden "entender" los textos, cómo se construye el sentido del texto, cuál es la función de su búsqueda, en dónde radica su significado, cómo y qué puedo hacer para acercarme al texto, quién hace la interpretación, son interrogantes que unen al docente y al estudiante. Muchas veces encontramos en las salas de clase un discurso en el cual el maestro es quien ejerce el papel de "intérprete" de los textos y adopta un enfoque o un acercamiento exclusivo y excluyente como el único válido (Lewis, 1999), descartando otros tipos de análisis por desconocerlos o por adoptar los modelos interpretativos de la época o los que aprendió en sus cursos de literatura. Pocas veces se hace partícipe al lector de qué es lo que constituye el significado de un texto, si existe una manera o método particular de entender el texto, si existe una práctica lectora coherente y sistemática para acceder al texto. La articulación de distintos métodos de análisis o repertorios de análisis en el currículo ofrece al proceso lector una dimensión teórico-práctica que permite fortalecer la competencia crítica lectora del alumno, quien accede así a variados instrumentos de interpretación del texto que, aun cuando no sea necesario "un método" particular para leer el texto, sí facilitan varias posibilidades de lectura.

Entre los múltiples caminos que se han intentado a lo largo del siglo XX, se destacan el método lingüístico estructural, la estilística, el método semántico o semiológico, la crítica mítica o arquetípica y el método sociológico (Castañer Martínez, 1984). Pasemos a examinar algunas escuelas críticas que, al amparo de las prácticas del estudio del objeto literario, abarcan las distintas prácticas en las que se produce o efectúa la producción de la significación (Diez Borque, 1985; González, 1982).

El estructuralismo lingüístico

Tiene sus orígenes en los trabajos de Ferdinand de Saussure y la Escuela de Ginebra. Los principios más reconocidos son:

- la obra literaria es un sistema;
- la comprensión de sus estructuras es la base para su interpretación;
- se plantea un estudio científico de la obra literaria;
- se pretende generar leyes o modelos sobre la obra de base deductiva;
- se hace énfasis en el lenguaje;
- el método lector es un método de descomposición, o desarticulación, de los componentes estructurales del sistema;
- se reconstruye el texto sobre la base de las reglas de su funcionamiento o construcción; y
- la estructura es un sistema cuyos componentes se interrelacionan.

El análisis lingüístico se ha enfocado con distintos criterios. Algunos de los representantes del estructuralismo en teoría literaria son Karl Vossler, Charles Bally (conocido por su teoría de la escuela estilística) y M. Fubini, creador de los conceptos norma y selección. Las teorías de Noam Chomsky también han sido aplicadas al análisis del texto literario, en especial sus conceptos de estructura profunda y estructura superficial (Castañer Martínez, 1984). El método estructural tiene su punto de partida con las teorías de Saussure. Su concepto de significante-significado servirá de base a los estructuralistas para hablar del plano de la expresión y del plano del contenido. La obra literaria, desde esta perspectiva, es una estructura, constituida por un sistema de elementos jerarquizados, sometidos a distintas interacciones, que puede descomponerse aislando las unidades fragmentos móviles (temas). Pagnini (1975) enuncia los siguientes preceptos en relación con el método estructural:

- es inmanente a la obra literaria una fuerza estructural y por esto resulta un sistema, no una suma sino una sólida coordinación, una interacción y tensión dinámica de partes, en cada una de las cuales se encuentra el sentido del todo;
- el lenguaje no es esencialmente comunicativo, sino más bien un modo

de comunicar;

- la "literaturidad" –se convino con los estudios de Jakobson– no se encuentra en los significados sino en la estructura lingüística;
- el método describe las relaciones de paralelismo u oposición de los diversos elementos y construye tablas combinatorias relacionando un hecho aislado con una clase de hechos uniformes;
- la influencia de la gramática generativa con su concepto fundamental de estructura profunda.

La atención del analista se traslada desde el objeto hacia las reglas inconscientes que han regido la constitución del mismo.

Estos principios hacen aportes a un enfoque del estudio de la lectura del texto con énfasis en el desarrollo de las competencias y destrezas lingüísticas. Es decir, la creación literaria se convierte en un vehículo para ilustrar y reconocer junto al alumno los mecanismos que unas determinadas estructuras lingüísticas poseen dentro de un contexto particular. El acercamiento descriptivo y no normativo de la lingüística permite un estudio reflexivo del uso del lenguaje con fines estéticos.

La lectura y análisis del texto desde esta perspectiva considera al texto como objeto central de donde emanan las estructuras que darán cuenta de su significación. El significado se reconocerá por medio de la identificación del andamiaje de la estructura del texto. La comprensión consiste en reconocer, en descubrir las relaciones que dan forma al sistema estructurado y cómo éste se manifiesta. El autor, en este caso, es un constructor sin mucho peso en el proceso, tan sólo es quien selecciona elementos del sistema y organiza sobre la base de lo que desea expresar.

El método sociológico

Este enfoque nace y se produce al amparo de los estudios de la sociología y la literatura. Se destacan nombres como el de Lucien Goldman, George Lukács, Robert Escarpit. El punto de partida procede de los formalistas rusos y del enfoque socialista. Algunos de sus principios son:

- analiza sociológicamente la serie de circunstancias y fenómenos que rodean el hecho literario;
- analizan las condiciones histórico-sociales y las estructuras económicas y lucha de clases en la sociedad burguesa (Goldmann, 1984);
- intenta relacionar el contenido del texto (obra) con la conciencia colectiva;
- plantea que las relaciones de producción económica condicionan la conciencia del individuo (escritor). La obra literaria ha de proyectar la conciencia del individuo que las produce y su relación con la clase social

a la cual pertenece (Pérez Pisoner, 1989);

- los constructos básicos para acceder a la significación de la obra son: su génesis (obra, autor y sociedad), su estructura (forma, ideología y visión de mundo) y su función (relación autor- obra - lector-sociedad). (Arribas Rivera, 1998; Ferreras,1980.)

El proceso de análisis es la búsqueda de la visión de mundo que presenta el texto, a partir del examen de los constructos básicos y de los distintos niveles o enunciados de la realidad que se presentan en el texto, en donde lo social y lo artístico se reúnen. Se conjugan conceptos como oferta y demanda y la función del escritor en la sociedad.

La semiótica

La semiótica, ciencia de los signos y sus sistemas de significación, se plantea como la relación entre el código y el mensaje en busca de sentido. La semiótica se interesa en la "operación" de significar (Castañer Martínez, 1994).

En una palabra, no se trata sino de dar cuenta del proceso concreto de producción de sentido, en el que no sólo se aborden los elementos propios del discurso objeto de análisis, sino otros, como su relación con otros discursos, etc. (Talens et. al, 1980, p.46.)

Cuenta con exponentes tales como Greimas, Kristeva, Peirce, Eco, Lotman, Morris. Según Talens (1980), este enfoque, al abordar el discurso y su materialización en texto, define el **texto** como un sistema comunicativo, un sistema semiótico complejo, en cuya construcción "compleja de un sentido, todos los elementos en juego –signos, relaciones estructurales, etc.–, son elementos de sentido" (p.42). Entiende el **texto** no como mera sucesión de signos, sino como un conjunto de signos en una organización interna.

Los *constructos* o herramientas "operacionales" de la crítica semiótica abarcan tres niveles de funcionamiento del signo en el texto para dar cuenta del texto: el semántico, el sintáctico y el pragmático. El nivel semántico abarca los contenidos, su estructuración y aquello que los reúne o articula aportando así a la coherencia del texto artístico. El nivel sintáctico queda íntimamente relacionado con el semántico, dado que el análisis de las formas de combinación y relaciones implica la combinación de los elementos perceptibles de expresión (estructura gramatical). En el nivel pragmático se integran los elementos que remiten o refieren a la relación autor/obra y obra/lector y al lugar o inserción de éstos en la formación del significado. Interesa el proceso en que éstos se insertan para la producción del significado.

La metodología de análisis consiste en tomar como unidad básica el texto y establecer los signos que lo definen, a partir de operaciones de diferenciación y segmentación de las unidades o elementos significantes. Las unidades significantes se reúnen o unifican sobre la base de la relación que guardan en función del significado de los tres niveles del signo-texto.

La intervención didáctica

Como parte de nuestra práctica docente en el nivel universitario, existe un curso que estudia la relación de las teorías y experiencias del análisis del texto literario con los diseños curriculares. En este curso exploramos la práctica de construir esquemas conceptuales curriculares. Con cinco constructos básicos del proceso de leer –texto, autor/emisor, lector/receptor, contexto y significado (interpretación)–, se ilustra cómo se plantea la conceptualización del análisis del texto de acuerdo con cada una de las distintas metodologías o abordajes de la crítica literaria. El modelo de análisis didáctico que presentamos en el curso se compone de los siguientes apartados, que deberán considerarse en cualquier enfoque del análisis de textos: **conceptos, contenidos, objetivos, procesos/método** y **materiales**. Estos componentes son básicos en la articulación de diseños instruccionales. El componente **conceptos** identifica aquellos principios o conceptos que constituyen la base del enfoque o método de análisis y que orientan al maestro y al alumno para desarrollar la coherencia del proceso lector del texto. Estos conceptos sirven de fundamento para seleccionar los contenidos y objetivos, que nuestro modelo¹ ha establecido que deben considerarse: **literatura, lengua y lectura**. El componente **proceso** diseña la metodología de análisis que se apoya en el principio teórico de cómo la crítica o teoría literaria plantea la significación del texto según el acercamiento que se adopte para la lectura del texto. Este proceso debe armonizar con los conceptos y contenidos identificados por el docente para el análisis del texto seleccionado. Articula la técnica de análisis o teoría de la interpretación del texto de acuerdo con lo que propone la hermenéutica.

Se ilustra a continuación el modelo que ha servido de base para el diseño de la intervención didáctica en la enseñanza de la literatura y el análisis del texto literario. En este ejemplo hemos utilizado el método estructuralista. El método propuesto plantea el uso de dos ejes metodológicos: descomposición (análisis) y articulación de las partes sobre la base de las relaciones de sus componentes (síntesis). Recordemos que para diseñar y desarrollar estos modelos lectores lo que examinamos en realidad es el “producto” del conocimiento e ideologías del trabajo teórico que existe sobre el objeto (texto) y sobre el proceso de la significación. Además, se busca la incorporación de competencias tales como la lectura y escritura, codificación y decodificación de los discursos, estrategias cognitivas textuales y otras.

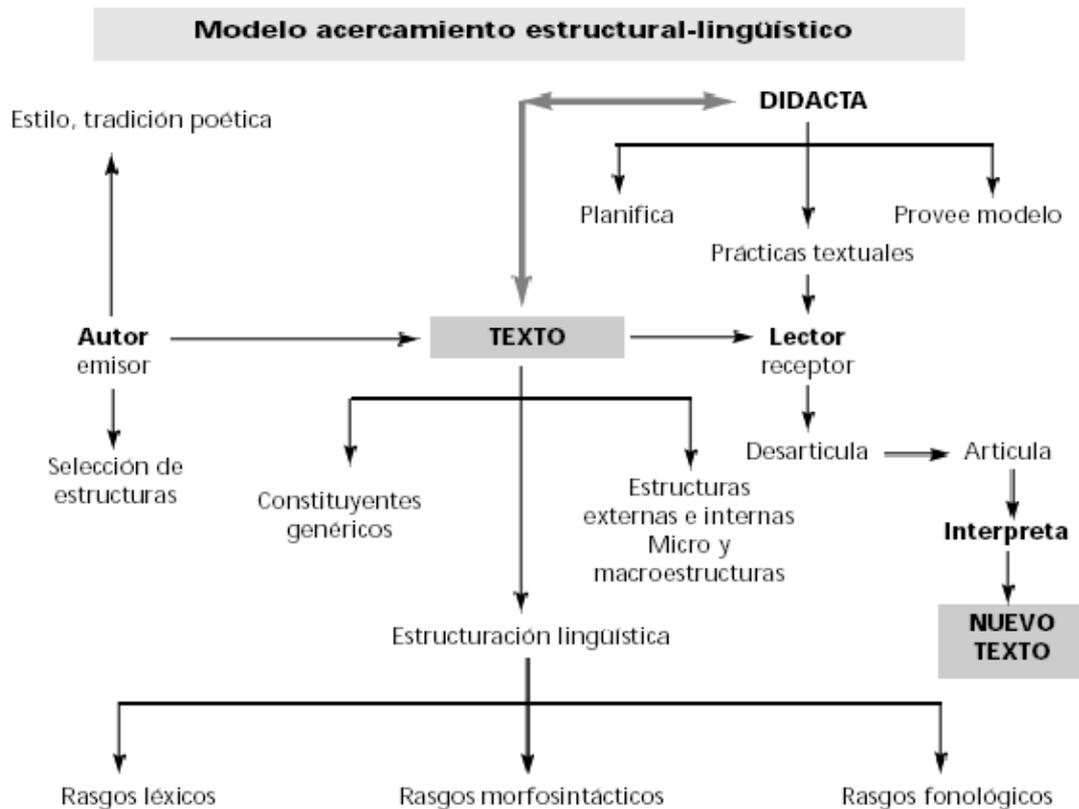
¹ El concepto y estructuración de este modelo de diseño es un planteamiento presentado en el curso por la autora de este artículo.

Esquema para el diseño instruccional de un texto modelo de análisis del texto literario

ESTRUCTURAL

Fases	Conceptos	Contenidos	Objetivos	Proceso	Material
Fase I Lectura global del texto. Recepción objeto-texto.	Texto como sistema. Unidad. Género.	Literarios, lingüísticos y de lectura.	Lectura del texto como unidad con el propósito de establecer el sistema que da cuenta del mensaje.	Expresión personal de la recepción del texto.	Texto.
Fase II Lectura formal. Examen textual.	Estructuras. Relaciones. Macro y micro estructuras. Nivel fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.	Activación de esquemas. Identificación de estructuras textuales. Niveles de la construcción del texto-género.	Lectura de registro textual con el propósito de identificar las unidades, sus funciones y relaciones.	Descomposición. Análisis. Identificación de unidades, estructuras, categorías, orden, relaciones.	Texto.
Fase III Lectura (poslectura). Reunión de las partes. Integración.	Estructuras. Funciones. Significación.	Reglas de transformación. Construcción del texto.	Reconstrucción del texto/ significado.	Reunión (síntesis) sobre la base de las relaciones función/forma del mensaje.	Texto. Otras fuentes.
Fase IV Producción. Valoración escrita del objeto literario como sistema.	"Leyes" que ordenan el proceso de significación.	Significación del texto.	Redacción/ escritura (personal) del comentario crítico en que se establecen las relaciones que dan cuenta del significado.	Escritura/ creativa Articulación-síntesis.	Comentario escrito (ensayo crítico).

Observamos en este modelo que el objeto de la didáctica que toma como acercamiento el método o la crítica estructuralista es el texto. El texto es el objeto y centro del proceso de la lectura y de la planificación metodológica. Con el objetivo de ilustrar conceptualmente cómo se plantea el modelo y el proceso didáctico, veamos cómo lo articuló la estudiante del curso antes descrito, Ramos (1998), en la tarea de aplicarlo al diseño para el análisis del texto literario (p.14).



Según Ramos:

El objeto de análisis está constituido por una estructura en cuya identificación –de acuerdo con este método– se hallan los significados del texto.

La estructura es un sistema cuyos componentes se interrelacionan. En la estructura textual se integran la estructura correspondiente del género con las estructuras lingüísticas. Estas últimas se constituyen por rasgos –o estructuras también– léxicosemánticos, morfosintácticos y fonológicos.

El texto, a la luz del estructuralismo, es producto de un proceso de construcción. El autor es una especie de arquitecto que marcado por su estilo y su tradición poética selecciona unas estructuras que conforman el texto. Su proceso de articulación consiste en la articulación de esas estructuras (Ramos, 1988, p.15).

Este acercamiento nos presenta al maestro como guía de la práctica textual, que conduce al lector a desarticular el texto para luego articularlo, integrando las partes o componentes que dan cuenta del significado del texto sobre la base de las relaciones o reglas que lo componen. En el modelo didáctico que se propone en este curso, hacemos constar que la escritura constituye una parte fundamental del proceso de producción (crítica para nosotros). A través de ella el alumno lleva a cabo la articulación del texto y su lectura, produciendo otro texto, es decir, el comentario de texto.

Conclusiones

Para aquellos interesados en explorar acercamientos didácticos en la crítica literaria, hemos tratado de describir varias posibilidades y la ilustración de un diseño, tomando uno de estos acercamientos. Como docentes nos hemos planteado nuestra propuesta como un diálogo entre las distintas maneras o métodos críticos de acercarse a un texto, para que así se ofrezca al lector diversos niveles de lectura que permitan una mayor efectividad del proceso de comprensión y escritura en el aula. Independientemente de la práctica lectora de textos que posea o prefiera el docente, resulta de valor articular diversas metodologías de lectura ante el hecho literario y, en particular, poder ilustrar e inducir en el proceso lector del alumno el uso de un abordaje teórico-metodológico coherente para analizar y presentar la significación del texto literario. Para cerrar este ensayo, deseo citar a Bratosevich, cuyo texto me hizo reflexionar hace muchos años sobre el tema aquí expuesto. He coincidido con sus ideas y todavía entiendo que el texto es el que nos habla. Sin embargo, como docente me planteo cómo hacer para que mis alumnos lo escuchen.

“...para no dejar de ser sincero, debo aclarar que soy de los que creen que una metodología es por supuesto una herramienta, pero que toda herramienta sólo llega hasta los alcances de su eficacia. Más allá de todo eso está el exceso como virtud: es decir, sobrepasar, alterar, traicionar si es preciso la herramienta cuando el caso lo reclame, pero lúcidamente. Y acá el 'caso' es nada menos que el poema o el relato que hay que sondear...” (Bratosevitch, 1980, p.7-8).

Referencias bibliográficas

- Arribas Rivera, M.d.C. (1998) **Análisis de la obra “La hojarasca” de Gabriel García Márquez desde la perspectiva de la sociología de la literatura: una propuesta curricular para su enseñanza.** Departamento de Estudios Graduados-UPR (Trabajo final para el curso Educ. 8205).
- Bratosevitch, N. (1980) **Métodos de análisis literario. Aplicados a textos hispánicos.** Buenos Aires: Hachette.
- Castañer Martínez, A. (1984) **El método estructural-lingüístico para la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria.** Tesina inédita, Ma.Ed., Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Castañer Martínez, A. (1994) **Acercamiento semiótico para el estudio y análisis del texto “Quién te ha visto, quién te ve y sombra de lo que eras” de Miguel Hernández.** Disertación inédita, Ed.D, Teachers College-Universidad de Columbia, Nueva York.
- Cruz Velázquez, J. (1998) “Literatura puertorriqueña: textos y negociaciones con los adolescentes de hoy.” **Cuaderno de Investigaciones en la Educación, 3-11,** mayo.
- Diez Borque, J.M. (ed.) (1985) **Métodos de estudios de la obra literaria.** Madrid: Taurus Ediciones.
- Ferreras, J.I. (1980) **Fundamentos de sociología de la literatura.** Madrid: Ediciones Cátedra.
- Goldmann, L.; P. Leenhardt, U. Eco, G. Lukács, W. Mouillaud (1984) **Sociología de la creación literaria.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- González, C. (1982) “Función de la teoría en los estudios literarios.” México D.F.: **Cuadernos del Seminario de Poética 7,** México: UNAM.

- Hartman, D. (1994) "The intertextual links of readers using multiple passages: A postmodern /semiotic/cognitive view of meaning making." En R. Rudell, M. Rapp Rudell y H. Singer (ed.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (pp.616-636). Newark, DE: IRA.
- Lewis, C. (1999) "Teaching literature to adolescents." **Reading Research Quarterly**, 34 (1), p.114-127.
- Lomas, C. y O. Andrés (1996) "Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programación de aula." En Lomas, C. (ed.), **La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria** (pp.143-181). Barcelona: ICE/HORSORI.
- Mendoza Fillola, A. (1994) **Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura**. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pagnini, M. (1975) **Estructura literaria y método crítico**. Madrid: Editorial Cátedra.
- Pérez Pisoner, A. (1989) **El texto y sus múltiples lecturas: ocho estrategias de acercamiento al texto literario**. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Ramos, M. (1998) "Estudio teórico-práctico del método de análisis estructuralista." Departamento de Estudios Graduados-UPR (Trabajo final para el curso Educ.8205).
- Reyzábal, M.V. y T. Pedro (1994) **El aprendizaje significativo de la literatura** (2da ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Talens, J.; J. Romera Castillo, A. Tordera y V. Hernández Esteve (1980) **Elementos para una semiótica del texto artístico** (Poesía, narrativa, teatro, cine). Madrid: Ediciones Cátedra.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en julio de 1999 y aceptado en septiembre del mismo año.*