

LENGUA

Una constante de la enseñanza literaria es que suele representarse como algo problemático, especialmente en los niveles anteriores a la universidad y más todavía en la educación secundaria. No es casual

que el debate resurja

con fuerza en los momentos en que se producen reformas educativas. Se lamenta la crisis de la educación literaria, su indefinición en los planes de estudio, se polemiza sobre los contenidos y los fines y se defiende la necesidad de su enseñanza, que se contempla en vías de extinción.

LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

LUIS GONZÁLEZ NIETO *

En 1973 se publica en España, como prólogo al volumen *El comentario de textos* (VV.AA., 1973), un artículo de Lázaro Carreter en el que el autor pasa revista a la situación de la enseñanza literaria en un tono de preocupación casi patética:

“...¿qué sentido tiene publicar un libro sobre las maneras de enseñar algo que está en descrédito?... Los estudios literarios están perdiendo encargadura y tienden a la extinción, prácticamente indefensos.” (p. 8)

El mismo Lázaro coordina en 1974 otra publicación, *Literatura y educación* (LAZARO, 1974), en la que una serie de profesores y escritores opinan sobre el estado, los fines y los métodos de la enseñanza literaria. Una preocupación similar a la del artículo impregna bastantes respuestas de los encuestados.

El contexto de ambas publicaciones es la reforma educativa de los años setenta. Y el peligro de extinción es el “leit motiv” que reaparece en muchas declaraciones que se han producido recientemente ante la reforma del sistema educativo en los noventa, que indudablemente modifica muchas cosas y, sobre todo, el papel social y académico de la Educación Secundaria.

Aunque tal problematización suele fijarse sobre todo en los aspectos políticos y administrativos de la educación, tiene, a nuestro modo de ver, diferentes causas. Proviene, por supuesto, de la concepción que de la literatura tiene nuestra sociedad, de la que los alumnos y los responsables de la educación forman parte. Pero proviene, en no menor medida, de las concepciones acerca de la literatura de los especialistas universitarios y de los profesores y de las cuestiones que plantea su didáctica.

A este respecto, puede servirnos otro testimonio. En 1969 los problemas que plantea la enseñanza literaria eran también el tema central del Coloquio de Cerisy dirigido por Doubrovsky y Todorov. Y la cuestión seguía teniendo interés en 1981, puesto que en esa fecha se reedita una amplia selección de las comunicaciones (Doubrovsky y Todorov 1981). Pero en Cerisy la discusión se dedicó preferentemente a las cuestiones “internas” a la literatura y su enseñanza. En las conclusiones del coloquio, Tzvetan Todorov constata en primer lugar la existencia de “ciertos puntos sobre los cuales las diferencias son irreductibles” entre los asistentes. Precisamente por

ello, piensa que lo importante son las cuestiones suscitadas en los debates y las agrupa en torno a tres preguntas: Por qué enseñar la literatura, qué enseñar y cómo enseñarla.

En cuanto a por qué enseñar literatura, Todorov opina que “es el tipo de pregunta mucho más fecunda como pregunta que como respuesta” (p. 218) y añade:

“No hay, a mi modo de ver, respuesta absoluta y simple a esta cuestión. En cambio, hay muchas respuestas parciales determinadas por el contexto particular en el cual se sitúa la enseñanza en una u otra universidad, en una u otra escuela, en uno u otro país” (*ibid.*) **

En cuanto a qué enseñar, Todorov constata que las ideas más precisas han partido de las experiencias concretas, de la práctica, más que de las exposiciones teóricas. Distingue entre una aproximación interna —que interesa a “los que somos profesores de la literatura”, que atañe a la “literalidad” y permite sacar a la luz las categorías literarias— y otras aproximaciones externas, que se abren a la pluralidad de sentidos, donde la literatura puede asimilarse a otros hechos de civilización, culturales o artísticos.

En cuanto al cómo, se formulan importantes observaciones sobre las “herejías” históricas —prejuicio que prima en exclusiva el enfoque cronológico— y espacial —estudiar sólo una literatura, olvidando las otras— y se concluye que no se puede afirmar tajantemente que unos métodos sean los buenos y los demás malos.

Los dos ejemplos expuestos nos permiten plantear nuestro punto de vista y nuestro propósito. Si hemos resumido con cierta amplitud las conclusiones de Todorov es por dos motivos.

En primer lugar, porque, coincidiendo en bastantes puntos con las publicaciones españolas citadas anteriormente, plantean los problemas de forma bastante organizada. Pero también, y sobre todo, porque dejan ver esa relación interactiva entre factores externos e internos a que aludíamos más arriba. Pues bien, nuestro propósito consiste en presentar los problemas que, a nuestro modo de ver, afectan, desde fuera y desde dentro, a la enseñanza literaria en nuestro país en estos momentos y proponer no unas soluciones, lo que sería excesivamente presuntuoso por nuestra parte, pero sí unas líneas de intervención.

La cuestión de los métodos

Cuando los profesores de literatura debaten sobre su disciplina, el centro de la discusión suelen acapararlo los *métodos* concretos. Se discute acerca del enfoque histórico, de la conveniencia del comentario de textos, sobre el "taller" de escritura.

La cuestión de los métodos tiene un cierto desarrollo diacrónico. Hasta hace algo más de veinte años el método predominante era el historicista, entendido como una acumulación de datos —biografías, títulos de obras, características de época, de autor...— más o menos ilustrados con algunas lecturas fragmentarias. Posteriormente se va introduciendo en las aulas el comentario de textos a partir, sobre todo, de la difusión del conocido libro de Lázaro y Correa (1957). Una serie de publicaciones ofrece a lo largo de los últimos años diversas propuestas de comentario escolar, entre las que existen diferentes "modelos", algunos más centrados en los contenidos y otros de carácter más formalista. Más recientemente se difunde como propuesta metodológica fundamental la lectura de textos completos y en el mercado aparecen abundantes guías de lectura. En los niveles más elementales se extiende una variante, la animación a la lectura, que se concibe muchas veces como una serie de técnicas más o menos estereotipadas. Más recientemente aún, historicismo "erudito" y comentario son puestos en tela de juicio por razones fundamentalmente didácticas y la propuesta alternativa es el taller literario, la producción textual de los alumnos. También este método es entendido de formas muy diferentes según los diversos promotores.

Como hemos señalado en otro lugar (GONZALEZ NIETO, 1990), en gran medida, el interés de los profesores por los métodos y los cambios en la didáctica tienen que ver con la preocupación por acercarse a un alumnado al que cada vez resulta más difícil llegar. Y, aunque en algún momento se presentan como alternativos (SANCHEZ ENCISO y RINCON, 1985), en la actualidad todos los enfoques anteriores conviven. El programa literario de los cursos secundarios es cronológico;

"Parece obvio preguntarnos qué es la literatura para la mayoría de esos adolescentes que reciben educación secundaria. Será sin duda lo que es para la sociedad en que viven, una sociedad en que solamente una minoría mantiene el hábito cultural de la lectura y menos aún de la lectura literaria. El ocio cultural solamente significa literatura para capas muy minoritarias de nuestra sociedad"

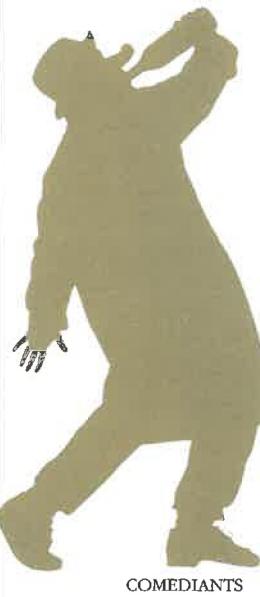
los manuales escolares combinan temas de historia y de teoría con guiones para el comentario o desarrollos de los mismos. En las aulas los diferentes métodos coexisten, a veces en la actividad de un mismo profesor, a veces radicalmente enfrentados.

Pero tenemos la sensación de que, cuando los partidarios de un determinado método rechazan otros, están atacando molinos de viento, pues lo que realmente se está atacando no es un método, sino la deformación del mismo. Ya hemos sugerido que bajo el mismo membrete se proponen muchas veces cosas muy distintas. Un comentario de textos de carácter muy formalista puede parecerse muy poco a otro centrado en los contenidos. En cambio puede tener bastante que ver con algunos "talleres" centrados en el juego con ciertas estructuras lingüísticas y poéticas. Con lo cual apuntamos a cierta falta de claridad en las opciones metodológicas y sus relaciones con el concepto o teoría de la literatura que subyace. Pero como hemos señalado también la preocupación didáctica, la relación con el alumnado, vamos a preocuparnos previamente de ello.

Educación literaria y hábitos culturales

En el momento actual, el bachillerato va destinado, desde el punto de vista social, sólo a un sector del alumnado. Pero en los últimos años al bachillerato acude ya casi el 60% de los adolescentes españoles. La educación secundaria definida en la LOGSE, además de adelantar su comienzo a los doce años, en su primera fase de cuatro cursos tendrá carácter obligatorio para todos los adolescentes, solamente los dos últimos cursos —el nuevo bachillerato— será para aquellos alumnos que lo elijan más o menos libremente. Sin embargo la libertad es muy relativa, condicionada como está por factores del propio sistema educativo y del mercado de trabajo, que están en la mente de todos.

Nos parece obvio preguntarnos qué es la literatura para la mayoría de esos adolescentes que reciben educación se-



cundaria. Será sin duda lo que es para la sociedad en que viven, una sociedad en que solamente una minoría mantiene el hábito cultural de la lectura y menos aún de la lectura literaria. No pretendemos insistir en el carácter audiovisual de nuestra cultura; tampoco en el dato aportado por las estadísticas de que el hábito de lectura es ligeramente mayor en las capas infantiles y juveniles. En todo caso, el ocio cultural solamente significa literatura para capas muy minoritarias de nuestra sociedad. Si analizamos esas lecturas, aún cabe preguntarnos qué reglas rigen el gusto y el consumo literarios. Todo ello daría lugar a hablar de publicidad editorial, de "best-sellers" y, en general, a constatar las grandes diferencias de criterio en los diferentes grupos sociales acerca de lo que se entiende por "buena" y "mala" literatura.

Volviendo al campo de lo visual, no podemos ignorar que los circuitos del cine y el video cubren necesidades culturales paralelas, con las correspondientes valoraciones estéticas. Hay filmes que son adaptaciones de obras literarias y también hay "buenas" y "malas" películas.

A propósito de todo lo anterior, no viene mal recordar que ya nos advirtió Umberto Eco (1968), entre otros, sobre las ventajas e inconvenientes de adoptar posturas demasiado "apocalípticas". Por otra parte, cuando se dice que el pasado era mejor, tanto en la educación como en la lectura, yo tengo muchas dudas. No niego que hace veinte años acudía a las aulas un porcentaje mayor de alumnos con interés por una cultura literaria. Pero esto no invalida el dato de que siempre ha sido minoritaria la atracción de aquello en lo que los profesores y los críticos piensan normalmente cuando hablan de literatura.

Será conveniente entonces preguntarnos qué es lo que los profesores de literatura piensan acerca del objeto que enseñan. La respuesta tiene sin duda que ver con su propia experiencia lectora y con las teorías existentes acerca de la literatura que, con un sentido más o menos crítico, han influido en su formación.

El primer aspecto, la propia experiencia lectora, es sin duda el más personal y,



"Suele pensarse que la teoría es asunto de filósofos, científicos e investigadores y la práctica de los profesores. Pero nada es menos cierto. Lo que sucede es que en la literatura el eterno conflicto entre lo que es ciencia y lo que es ideología resulta más explícito que en otros campos"

a pesar de su importancia, no podemos decir otra cosa que necesariamente debe ser rica y variada. Entre otros motivos porque es la verdadera base de una teoría literaria y es imprescindible para asumir personalmente alguna y para adoptar una didáctica. Parece indudable que todo profesor tiene una respuesta personal y que su "teoría", más o menos explícita, influirá grandemente en su actividad docente, en los fines que se propone, en los contenidos y en los métodos.

Teorías de la literatura y enseñanza

En cuanto a la teoría, o mejor dicho, las teorías existentes acerca de la literatura, la primera constatación importante es su variedad (REYES 1989). Y lo que me parece de la mayor importancia para el profesor es su conocimiento y confrontación para formar un juicio personal acerca de esa variedad. Suele pensarse que la teoría es asunto de filósofos, científicos e investigadores y la práctica de los profesores. Pero nada es menos cierto. Son ilustrativas a este respecto las citas de Todorov sobre las aportaciones de la práctica a la teoría.

Lo que sucede es que en la literatura el eterno conflicto entre lo que es ciencia y lo que es ideología resulta más explícito que en otros campos. También esto tiene que ver con la diferencia entre acercamientos internos y externos de que hablaba Todorov. No pueden ignorarse los repetidos intentos de establecer un campo de la ciencia de la literatura, desde la elaboración de una poética y una retórica en la antigüedad. Los últimos intentos proceden del estructuralismo que, a través del formalismo ruso (VV.AA. 1965), elabora una concepción de la literatura como una *desviación*, una trasgresión del lenguaje o una función *lingüística*, función poética, (JAKOBSON 1963) propia de un determinado tipo de mensajes. Esta tendencia desarrolla toda una descripción de las estructuras y de las formas literarias y, como la lingüística estructural, evoluciona desde un análisis inmanente y sincrónico hacia el estudio diacrónico de las formas y los

"No hay una teoría objetivable de la crítica literaria, como no hay un concepto eterno, universal, de literatura; sino que, en ambos casos, se trata de un concepto histórico e ideológico. En cada época, por cada ideología, se ha entendido de una forma distinta lo que era la literatura, confundiéndola muchas veces con otros discursos ideológicos como la filosofía o la religión"

textos literarios y hacia el estudio de los significados literarios en la semiótica de Yuri Lotman (LOTMAN, 1982). Toda esta corriente ha constituido una rica aportación al estudio de las formas específicas de los textos literarios y creo que se puede afirmar que ha sido la más frecuente en la formación académica del profesorado, hasta hacer predominar una visión de la literatura, como un tipo especial de lengua, la lengua literaria.

No ignoramos que determinadas formas de la semiótica no pueden identificarse con el formalismo inicial, como señala Cesare Segre, (SEGRE 1981; especialmente capítulo 5) y que en los últimos años es importante su planteamiento global de una semiótica de la cultura, en los textos de Lotman.

En otros enfoques, la pretensión científica de sistematicidad, aunque también existe a veces, es menor. Podríamos incluirlas, para lo que nos interesa y a pesar de su diversidad, bajo el epígrafe de la interpretación y la crítica literarias fundamentadas en conocimientos interdisciplinares, preocupadas por los contenidos y las dimensiones sociales y éticas de la producción literaria. Tendríamos que recordar a los grandes críticos y eruditos del pasado inmediato como Auerbach o Curtius —tan buenos conocedores de la tradición y la trasmisión de las formas—, a la corriente idealista representada por Vossler y Spitzer y sus estudios sobre el estilo; a los estudios de Bataillon, Fernández Montesinos o Dámaso Alonso. En otras direcciones, hay que recordar la crítica sociológica y la sociología de la literatura en sus múltiples enfoques (Escarpit o Luckas). Sería pretencioso por mi parte pretender un panorama más detallado y preciso en un texto breve como éste. Lo que me interesa señalar aquí es la existencia de diferentes estudios humanísticos que han aportado luz a la interpre-

tación del fenómeno literario y sus contextos de producción y que ponen de manifiesto la permanencia de enfoques interdisciplinares junto a los formales e inmanentes. Y es también necesario señalar que en esta tendencia se da una continuidad entre los acercamientos literarios de dos tipos de humanismo, el idealista, en busca del hombre individual o de "lo nacional", y el marxista, en busca del hombre social.

Con ello pretendo poner de relieve el componente ideológico de la teoría literaria. En esto me encuentro bastante próximo del análisis que realiza Terry Eagleton (1988), cuando observa que no hay una teoría objetivable de la crítica literaria, como no hay un concepto eterno, universal, de literatura; sino que, en ambos casos, se trata de un concepto histórico e ideológico. En cada época, por cada ideología, se ha entendido de una forma distinta lo que era la literatura, confundiéndola muchas veces con otros discursos ideológicos como la filosofía o la religión. Si no fuera así, no sería posible atribuir a la literatura los distintos papeles que se le han atribuido a los que alude todo el mundo en algún momento. Como por ejemplo, comenta Greimas (Doubrovsky y Todorov, 1981) refiriéndose precisamente a la enseñanza:

"Así, en cuanto nos planteamos el problema de la enseñanza, nos encontramos frente a elecciones ideológicas",

añadiendo que los conservadores podrán, gracias a ello, trasmitir lo que consideran valores fundamentales; los progresistas, lo que les parecen contenidos revolucionarios.

Otra consideración importante que se deriva de lo anterior es que hoy difícilmente podemos hablar de una lengua literaria en sentido superficial; pues no es posible identificar los textos literarios con un determinado tipo o variedad de lengua, salvo que estemos hablando de "lenguaje literario" en el sentido de lenguaje o discurso secundario como "un determinado modelo artístico del mundo" como propone Lotman.



MOEBIUS

Literatura y enfoque comunicativo

Con esto, volvemos a acercarnos, para finalizar, al objeto de nuestra atención. En nuestra tradición escolar, existe una disciplina denominada "lengua y literatura". En el apartado anterior, hemos visto que las formas lingüísticas y los significados culturales o sociales —secundarios, ideológicos—, son los polos de lo literario. ¿No lo son también de los usos lingüísticos que, en principio, no tienen intención literaria? La respuesta que se dé a esta cuestión condicionará la que demos a una cuestión discutida a menudo entre los profesores: ¿Deben ir unidas la enseñanza lingüística y la literaria? ¿Cuáles son, de existir, los límites?

Quizá sea el momento de señalar que, en la enseñanza de la lengua materna, el profesor no enseña a los alumnos una lengua, puesto que éstos ya la conocen. Pero, ¿qué es lo que conocen realmente? Lo que conocen es un determinado tipo de discursos y de significados, los que han podido aprender en su entorno sociocultural inmediato. La educación institucional "debe poner a su disposición, como receptor y como productor, las posibilidades más complejas y "descontextualizadas" del idioma, según las diferentes necesidades de la comunicación escrita, "científica",

"literaria,..." es decir, aquellos tipos de discursos a los que muchos alumnos no llegarían a acceder por sí mismos" (GONZALEZ NIETO 1990).

Si asumimos este punto de vista, es decir, un enfoque funcional y comunicativo de la enseñanza lingüística, los aspectos fundamentales que debe tener en cuenta un profesor de lengua y literatura, en la programación de su actividad, son, a nuestro modo de ver:

- a) la variedad de situaciones comunicativas y de discursos posibles, incrementando progresivamente la dificultad estructural de estos discursos;
- b) los significados de esos discursos, de forma que pueden ampliar el horizonte cognitivo y cultural del alumno;
- c) la combinación de actividades de recepción —lectura, comentario,...— y de producción textual y, a partir de ellas, de aprendizaje de claves, de estrategias discursivas.

"Los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística"

En este sentido, los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística. A pesar de cualquier relativismo acerca de lo literario el carácter de ficción, de invención o, si se quiere, de pseudoactos de habla (OHMANN 1986) de estos discursos, define unas funciones diferentes a las de la comunicación no literaria, práctica. Y esto vale, por supuesto, no sólo para los discursos literarios, sino para todos los que Bajtin (1982) denomina discursos secundarios (ideológicos) como la filosofía o el arte.

Pedagógicamente, es necesario tener en cuenta que, desde un punto de vista antropológico, el ser humano no utiliza recursos diferentes en unos casos y otros; la ironía o la metáfora son mecanismos o recursos comunes a la comunicación cotidiana y a la literaria. Es la retórica, son los códigos culturales propios de la literatura, —géneros, recursos, estilos— lo que los alumnos no conocen.

Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la “competencia comunicativa”, ampliando los saberes retóricos, expresivos, su sentido de adecuación a la multiplicidad de situaciones e intenciones. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos, pues los significados se adquieren inseparablemente unidos a unas formas como nos recuerdan Voloshinov (1977) o Hymes (1984). Y la historia de la cultura y de la lengua es la de la evolución de unos significados y de unas formas que también significan. Y esto, una vez más, vale tanto para el lenguaje ordinario como para un texto artístico. Si escucho a alguien que me dice hoy “Vaya usted con Dios”, le atribuyo un significado diferente al de un simple “adiós”. Si cae en mis manos una narración contemporánea en forma de epopeya, versificada de una cierta forma, la sola consideración de los aspectos formales, el tono solemne, me harán pensar en que se trata de algo extraño, porque sé que la forma de narrar hoy es otra.

Este es el sentido primario, para nosotros, de la formación literaria, enseñar a

"Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la "competencia comunicativa", ampliando los saberes retóricos, expresivos, su sentido de adecuación a la multiplicidad de situaciones e intenciones. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos"



leer, dar claves de interpretación para que en ciertos tipos de discursos más complejos, nuestros alumnos descubran que, por un lado, operan los mismos factores y las mismas reglas con que hablamos todos los días y que, por otro, existe un desarrollo cultural bastante complejo de esas reglas, con su propia tradición, con su “polifonía” también, y que ello hace necesarias ciertas claves para interpretarlas. El arte del profesor consiste en dar en cada momento las claves que necesita el alumno. El profesor las encontrará en todas las aportaciones de los estudios literarios; pero éstos no son un fin, sino un medio, una herramienta que habrá que elegir en cada caso y procurando siempre que no fragmenten ni diluyan el objeto literario.

El problema metodológico más importante en una enseñanza literaria así concebida está en la selección de textos. Pero no nos parece difícil una selección de *tópica* —mitos, temas recurrentes— que permitirían elaborar una antología, a través de la cual los alumnos pudieran ver cómo, por ejemplo, se ha cantado el amor, se han descrito las relaciones sociales o se ha entendido el heroísmo a lo largo de la historia. Tal antología, necesariamente, no sería sólo temática, sino que plantearía muchas cuestiones formales. Creemos que tal planteamiento es además la única manera de atender a la dimensión histórica, antropológica, del fenómeno literario, a condición de que, además incorporara textos muy significativos de otras literaturas, bien traducidos. Por lo demás, todos los profesores hemos recurrido esporádicamente a este método cuando, por ejemplo, hemos comparado el soneto XXIII de Garcilaso con la imitación gongorina “Mientras por competir con tu cabello”.

Una última acotación sobre la producción de textos literarios por parte de los alumnos. Ya hemos dicho que esta actividad nos parece también necesaria; pero deben tenerse claros sus fines. A este respecto nos parece diáfano para concluir esta exposición de un reciente informe inglés:

“Debemos desarrollar la habilidad de escribir clara y cuidadosamente en lengua estándar. Pero quienes quisieran reducir la enseñanza del inglés a “lo básico” entien-

den mal la naturaleza del lenguaje escrito. Aparte de las razones humanísticas para animar a los alumnos a escribir relatos y poemas, hay profundas razones lingüísticas, porque la actividad les da la posibilidad de experimentar con el lenguaje, poniendo a prueba formas que, de otra manera, no hubieran usado nunca. Algunas estructuras de la lengua escrita nos permiten asociar nuestros pensamientos y unir nuestras ideas en formas que no están fácilmente disponibles en el habla espontánea cotidiana. Una vez dominadas, a través de la escritura, estas estructuras están disponibles para usarlas en el habla si lo exige la ocasión, aumentando el poder y flexibilidad del repertorio oral." (REPORT 1988)

 Luis González es asesor de lengua y literatura en el CEP de Santander (teléfono de contacto: 942-342216).

 Las traducciones son mías.

"Los aspectos fundamentales que debe tener en cuenta un profesor de lengua y literatura en la programación de su actividad son: la variedad de situaciones comunicativas, los significados de esos discursos y la combinación de actividades de recepción —lectura, comentario,...— y de producción textual"

Referencias bibliográficas

- BAJTIN, M.M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
 CORREA, E. y LAZARO, F. (1957): *Cómo se comenta un texto literario*. Anaya.

- DOUBROVSKY, S. y TODOROV, T. (1981): *L'enseignement de la littérature*. A. de Boeck Duculot.
 EAGLETON, T. (1988): *Una introducción a la teoría Literaria*. FCE.
 ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
 GONZÁLEZ NIETO, L. (1990): *Lengua y literatura en la Educación Secundaria. Una fundamentación disciplinar*. Signos nº 1.
 HYMES, D. (1984): *Vers la compétence de communication*. Hatier.
 JAKOBSON, R. (1963): "Poétique" en *Essais de linguistique générale*. Minuit.
 LAZARO, F. (ed) (1974): *Literatura y educación*. Castalia.
 LOTMAN, Y. (1982): *Estructura del texto artístico*. Istmo.
 OHMANN, R. (1986): *Los actos de habla y la definición de la literatura*, en MAYORAL: *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco.
 REYES, G. (1989): *Teorías literarias en la actualidad*. El Arquero.
 SÁNCHEZ ENCISO y RINCON (1985): *Los talleres literarios*. Montesinos.
 SEGRE, C. (1981): *Semiótica historia y cultura*. Ariel.
 REPORT (1988): *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language*.
 VV.AA. (1973): *El comentario de textos*. Castalia.
 W.AA. (1965): *Théorie de la littérature*. Seuil.
 VOLOSHINOV (BAJTIN) (1977): *Le marxisme et la philosophie du langage*. Les ed. de Minuit.

Almacenes Pumarín

Fotocopiadoras • Multicopistas
 Grabadores de clichés • Audiovisuales
 y accesorios de laboratorio
 Material escolar y de oficina • Juegos
 educativos y manualidades • Artículos deportivos
 Mobiliario escolar y de oficina

Teléfono 538 64 00
 Fax 514 78 44

Calle Ampurdán nº 19
 Pumarín
 33210 GIJON