

# EL ANALISIS DE TEXTOS LITERARIOS EN L2: APROXIMACION DIDACTICA A *DUBLINERS*

Cristina Pérez Valverde

Universidad de Granada

## Resumen

En este trabajo abordamos las posibilidades de explotación que ofrece *Dubliners* y en concreto la historia corta "Eveline", como texto literario susceptible de ser utilizado en el aula de inglés. Nuestro estudio se plantea desde la necesidad de introducir en la clase de idioma extranjero algunas de las obras de los autores más representativos de la literatura en lengua inglesa, que a su vez permitan ser adaptadas a un perfil de alumnado intermedio/avanzado. Consideramos que el acercamiento a estos autores, que constituyen parte integrante de la cultura de la lengua meta -y en cuyas obras se refleja dicha cultura-, es una tarea considerablemente enriquecedora, especialmente con vistas a nuestro alumnado: estudiantes de Magisterio - especialidad lengua extranjera. Nuestro estudio, sin embargo, es aplicable en otros niveles. La metodología utilizada va orientada a integrar objetivos en torno a la competencia comunicativa y el desarrollo lingüístico con aspectos relativos a la apreciación estética y al análisis de textos.

Me voy a permitir empezar con una cita de una figura clave dentro de la literatura escrita en inglés, como es W.B. Yeats, como medio de ilustrar la concepción por parte de este autor de la escritura como un acto eminentemente comunicativo. En "To Ireland in the Coming Times", composición incluida a modo de epílogo en el conjunto poemático *The Rose* (1893), rebatía W.B. Yeats la alegación de que su arte, por ser simbólico y elaborado, careciera de compromiso con la problemática política de Irlanda, condensando el espíritu de su voluntad y proceder artístico en los siguientes versos, que cierran el poema:

*I cast my heart into my rhymes,  
that you, in the dim coming times,  
May know how my heart went with them  
After the red-rose-bordered hem.*

Haciendo gala de uno de sus principios poéticos: el de la sinceridad en el arte, Yeats declara aquí haber volcado su corazón en sus versos, con objeto de que las generaciones futuras descubrieran en ellos su lucha por Irlanda. La referencia repetida al propio corazón, así como el uso metafórico del verbo "cast" y la aparición del posesivo acompañando a "heart" y a "rhymes", indican el carácter fuertemente personal de su obra, aludiendo el término "rhymes" doblemente a los poemas en sí y a la elaboración métrica de los mismos, que, lejos de ser gratuita, constituye un molde donde vaciar su propio sentir. Junto a la contemplación de la creación artística como una totalidad, en la que forma y contenido son inseparables -tal como reconoce hoy la estética moderna-, hallamos aquí un reconocimiento del reflejo de la experiencia y el descubrimiento individual en la propia obra, al igual que una concepción del texto literario como un diálogo entre un yo y un tú.

El valor o cualidad del texto literario como testimonio de la voz particular del escritor constituye, sin duda, una de las razones fundamentales que nos impulsan a abordar su lectura, dándose así la comunicación empática entre el autor y su público perseguida por el primero en el momento de la creación. Este hecho no es pasado por alto por Claire Kramersch cuando declara:

"In my view, the main argument for using literary texts in the language classroom is literature's ability to represent the particular voice of a writer among the many voices of his or her community and thus to appeal to the particular in the reader" (1993, 71).

Los postulados de C. Kramersch trascienden los objetivos de índole puramente lingüística tradicionalmente perseguidos en el tratamiento de textos de la lengua extranjera, ya sean éstos literarios o no. C. Kramersch va más allá, al pretender traspasar el nivel puramente referencial de la obra y aspirar a una lectura estética, mediante la cual "multiple layers of meaning will emerge from the[ir] personal response to the text" (138).

En este sentido, la utilización de textos literarios en el aula de L2 suele justificarse mediante la alegación de que dichos textos constituyen una excelente herramienta con vistas a desarrollar la competencia lingüística, al funcionar como

catalizadores de diversas actividades tanto de orden oral como escrito, y, al mismo tiempo, ser paradigmáticos de un uso específico del lenguaje. Por muy valiosas que puedan ser tales aportaciones, no hemos de descuidar el hecho de que el texto literario ofrece además otras posibilidades que pueden igualmente ser explotadas, ya sea el acceder a la voz particular, como aduce C. Kramersch, la apreciación estética, y, muy especialmente, el disfrute que se desprende de una buena obra.

Sin embargo, si hacemos un repaso al papel que durante las últimas décadas ha ocupado la literatura dentro del área de la didáctica de L2, habremos de reconocer que la situación actual ofrece unas perspectivas bastante alentadoras. Hasta hace pocos años el texto literario se relegaba de la clase de idioma, aduciéndose que tanto la intrincación del lenguaje y el estilo como la dificultad inherente a la temática y decodificación de los mensajes contenidos en las obras hacían de éstas un material poco apropiado para los aprendices, especialmente en los niveles iniciales e intermedios. En contrapartida, hoy se abren nuevas perspectivas y con ellas nuevas vías de aproximación didáctica que no sólo ponen de relieve la adecuación y adaptabilidad del texto en función del nivel de los alumnos y los objetivos perseguidos, sino las muchas ventajas de su utilización en el aula. Afortunadamente cada vez son menos los que se afanan en deslindar el estudio de la segunda lengua de su literatura. Mediante las aportaciones de estudiosos como John McRae y Ronald Carter, la literatura se ha convertido en los últimos años en una importante subárea dentro de la didáctica de L2.

En lo que respecta a la metodología empleada, y siguiendo la clasificación ofrecida por Ronald Carter (1991), existen, a grandes rasgos, tres tendencias en la enseñanza de la literatura en L2: el modelo cultural, el modelo de lengua, y el modelo de desarrollo personal. El primero de ellos pone el énfasis en el estudio de la cultura meta a través de la literatura. Puesto que la literatura refleja la sociedad y las costumbres de los pueblos -aunque ofrezca un reflejo distorsionado, por tratarse de una recreación artística y estética-, su estudio puede conducirnos al conocimiento de los hábitos de conducta y convenciones propios de las diferentes épocas y grupos sociales.

El segundo modelo, de base lingüística, preconiza un acercamiento al texto como fuente generadora de actividades de comprensión y expresión, y lo contempla no tanto como producto sino como proceso. Mediante la deconstrucción del texto y la manipulación y recreación del mismo, el alumnado se implica activamente en la labor creativa y es introducido a los usos específicos propios del

lenguaje literario. Es frecuente la aplicación de estrategias empleadas en la clase de idioma, tales como la predicción, los juegos de simulación, la composición escrita, o la reconstrucción del propio texto a partir de la presentación del mismo en forma desordenada ("jigsaw reading"). R. Carter describe este modelo como "student-centred, activity-based and process-oriented" (1994, 6). El modelo de desarrollo personal, por último, pretende fomentar el gusto por la lectura y confrontar al alumno /a con la temática y los conflictos individuales y sociales abordados en los textos, con el fin de despertar en aquel un mejor entendimiento tanto de sus propios sentimientos como de sus relaciones con los demás.

A nuestro juicio, la obra habría de abordarse desde una perspectiva global, aunando el análisis lingüístico y formal con el estudio contextual de la misma, la cultura que refleja, la relación con otras obras del momento, los temas expresados y la reacción en el lector. Proponemos, en definitiva, llevar a cabo una aproximación que tenga en cuenta tanto al emisor, su momento histórico, como al texto y al receptor, pero partiendo siempre de, o retornando siempre, al texto. Es decir, ir construyendo los conocimientos paratextuales sólo desde la propia necesidad de comprensión del texto, y adaptándolos al nivel de los aprendices.

Independientemente de la metodología aplicada, otro aspecto especialmente relevante es el criterio de selección de textos, obras y autores. Contamos, en este sentido, con la distinción formulada por J. McRae (1991) entre literatura con "a small 'l'" y literatura con "a big 'L'". La primera subcategorización englobaría aquellos textos que, si bien hacen un uso especial del lenguaje, no aparecen tradicionalmente incluidos en los programas de literatura. Estos textos son especialmente apropiados en primaria, y su explotación es cada vez más frecuente, ya sean anuncios, titulares de periódico, chistes, canciones, cuentos populares, poemas de autores poco conocidos o incluso elaborados para la clase, es decir, escritos con fines pedagógicos de cara a la propia praxis docente. Nuestro interés en el presente trabajo, sin embargo, va orientado a resolver un segundo aspecto de, quizás, mayor complejidad, al menos aparente: cómo abordar el estudio de autores representativos de la tradición inglesa, mediante lo cual el enriquecimiento lingüístico irá emparejado a un acercamiento progresivo a la cultura y la literatura de la lengua meta. Se trata, en definitiva, de aproximarse a aquellas obras catalogadas dentro de lo que es la literatura en mayúsculas, pero atendiendo a unos fines didácticos específicos determinados por el nivel de los aprendices.

La objeción hecha tradicionalmente a este tipo de práctica deriva -como señalábamos anteriormente- de la supuesta complejidad que muchos de estos autores presentan. Sin embargo, como destacaba el propio J. McRae, el grado de dificultad no depende tanto del texto en sí sino de lo que se pretenda hacer con el mismo. Además, no hemos de olvidar que entre la producción artística de la mayoría de los grandes escritores hallamos obras bastante accesibles. Piénsese, si no, en que, pese a la complejidad de los sistemas machadiano o lorquiano, muchos de nosotros descubrimos con ellos el gusto por la poesía, sin necesidad de ir más allá de la evocación de imágenes, la musicalidad o las asociaciones de ideas despertadas por la recitación de sus versos.

La experiencia de la cual hablaremos a continuación, realizada con estudiantes del primer año de la diplomatura de Magisterio, surgió como resultado de una búsqueda de textos que sirvieran de base para la práctica de la lectura extensiva. Nos pareció que dicha actividad, que en un principio tenía carácter complementario y se realizaba de manera individual al margen de la propia praxis del aula, era susceptible de ser aunada al análisis de las obras manejadas. En este sentido, en las entrevistas que seguían a las lecturas, detectamos en ciertos alumnos el deseo de detenerse en un estudio más detallado acerca del contenido de las obras. Paralelamente, nos proponíamos encauzar su interés hacia un abanico de lecturas que abarcara un radio más amplio del comprendido por el tipo de *graded readers* que hasta ahora venían manejando: historias de detectives, aventuras, etc. La primera experiencia realizada, a partir del relato "Eveline", nos demostró lo satisfactoria que puede ser este tipo de práctica.

La elección del texto vino determinada así por dos condicionantes clave: que éste gozara de especial significación dentro de las letras de la cultura meta, y que, a su vez, fuera susceptible de despertar la motivación de los alumno/as. El caso de James Joyce es paradigmático, no sólo ya por constituir uno de los máximos exponentes dentro de las letras universales, sino por el hecho de que su obra, extremadamente rica en connotaciones culturales, aborda temas de especial relevancia para el hombre moderno. De manera particular, Joyce encara dos etapas de la vida muy significativas para nuestros alumnos y alumnas: la infancia y la adolescencia-juventud. Da así voz a los sentimientos de impotencia y rebeldía que asolan al individuo, y en especial al joven, ante las constricciones familiares y sociales. No es de extrañar, por ende, que los estudiantes conecten con la galería de personajes que pueblan las páginas de la obra joyciana, como pueden ser el joven protagonista de "An Encounter" o Eveline, seres que desean huir de sus cir-

cumstancias pero que se encuentran atrapados, que se enfrentan a la autoridad paterna o a la institución escolar, que experimentan por primera vez la experiencia amorosa, etc.

El crecimiento desde la infancia a la juventud aparece reflejado con asombrosa maestría en *The Portrait of the Artist as a Young Man*, un *bildungsroman* con tintes autobiográficos, en donde se nos presenta el mundo tal como es percibido por Stephen Dedalus, el alter ego del propio Joyce, en las fases de su primera niñez, infancia, adolescencia y despertar a la juventud. Se plasman aquí cuestiones tales como la escisión del individuo entre su mundo interior de sueños y la objetividad del mundo externo, el deseo de encuentro de sí mismo, la necesidad de autoafirmación y la soledad que dicha necesidad conlleva en ocasiones, o el aislamiento voluntario; en definitiva, la disyuntiva entre el solipsismo y la empatía, o entre la subjetividad y la objetividad, propia de la fase de la adolescencia.

Sin embargo, tanto la extensión de la novela como su densidad temática, complejidad estructural, estilística, argumental e intertextual requieren de un lector más experto y a la vez más maduro, si lo que se persigue es abordarla en su totalidad. No obstante, existen numerosos pasajes susceptibles de ser explotados con un alumnado de nivel intermedio a intermedio-avanzado. Es más, el comienzo de la novela es incluso apto para trabajar con niños, ya que recrea el lenguaje y el funcionamiento de la mente infantil. En efecto, la novela se abre con el comienzo de un cuento:

"Once upon a time and a very good time it was there was a moocow coming down along the road and this moocow that was coming down along the road met a nicens little boy named baby tuckoo...

His father told him that story: his father looked at him through a glass; he had a hairy face.

He was baby tuckoo. The moocow came down the road where Betty Byrne lived: she sold lemon platt."

El protagonista, Stephen Dedalus, rememora así el relato que su padre solía contarle cada noche. Seguidamente, evoca la primera canción que aprendió:

"O, the wild rose blossoms  
On the little green place."

Aparecen después recuerdos tan propios de la mente infantil como el haberse hecho pis en la cama y las sensaciones que ésto le había producido. Asimismo, evoca las figura paterna y materna y los distintos matices y detalles (olores, signos visuales) por los que reconocía -y diferenciaba- a uno y otro. Por otro lado, ofrecen también especial interés aquellos pasajes dedicados a su estancia en el internado Clongowes Wood College, en los que se refleja su relación con los compañeros durante el recreo, su timidez, sus experiencias con los profesores, etc.

En nuestro caso concreto, y de acuerdo con los propósitos perseguidos, algunos de los relatos incluidos en *Dubliners* (1914) -obra en la que se anticipa el germen de la temática joyciana que alcanzaría su culmen en *Ulysses*- resultaban especialmente indicados. Como ya señalaban Collie y Slater (1987), la historia corta presenta las ventajas de poder ser leída en clase en su totalidad, y de ser releída fácilmente por el alumno cuantas veces éste lo desee. Paralelamente, la lectura de los *Dubliners* ofrece la posibilidad de introducir a los estudiantes a la obra joyciana sin necesidad de recurrir a la presentación de fragmentos. A nuestro modo de ver, el texto fragmentario conlleva el inconveniente de privar al alumno de la significación global de la obra, del sentido que el texto sólo puede cobrar en su contexto. Se dificulta así la apreciación de fenómenos de intertextualidad e intratextualidad, los cruces y alusiones internas, la evolución de los personajes y la trama argumental, y, en definitiva, el carácter de la obra como unidad.

Por otra parte, la continuidad temática de *Dubliners* permite llevar a cabo un tratamiento articulado de las historias, que puede iniciarse y continuarse siguiendo un orden no necesariamente lineal, atendiendo a variables tales como el grado de dificultad, la cercanía o adecuación del contenido, etc. Asimismo, los relatos se engloban en cuatro bloques, cada uno de ellos polarizado en torno a una etapa de la vida. De este modo, las cuatro primeras historias: "The Sisters", "An Encounter", "Araby" and "Eveline", se centran en el período que va desde los primeros años de la infancia a la adolescencia-juventud. El tratamiento de la problemática propia de dichas etapas despierta un sentimiento empático hacia los personajes, hecho que se ve reforzado al presentarse dicha problemática desde la propia conciencia del protagonista. En este sentido, tanto en las historias en las que la voz del narrador va en primera persona como en aquellas otras en que se hace uso del pronombre de tercera persona, se produce -utilizando la terminología de Alvarez Amorós- una focalización interna; esto es, la historia se presenta desde el punto de vista de la propia conciencia del personaje. La distancia narrativa es, por tanto, mínima, lo cual favorece una reacción de identificación en el receptor.

En primer lugar, el protagonista de "The Sisters" contempla la realidad exterior desde el extrañamiento propio de la mente pueril, ajena al mundo de los adultos. Por otro lado, la experiencia relatada en "An Encounter", en la que unos chicos hacen novillos con el objeto de realizar una proyectada excursión a "the Pigeon House", inicia ya la voluntad de escape y subversión contra lo establecido en la búsqueda de la propia libertad individual. El episodio, sin embargo, culmina con el encuentro de un adulto pervertido, encuentro que representa nuevamente una instancia de opresión infantil, a través del abuso psicológico. Asimismo, si en "Araby" la huida del mundo real se materializa en la experiencia del enamoramiento y la idealización que éste trae consigo, la dicotomía libertad/opresión externa constituye nuevamente el núcleo temático de "Eveline". Esta historia, además, goza de unas características que la hacen especialmente idónea de cara a su explotación didáctica, incluso entre estudiantes más jóvenes o de un nivel intermedio. Mayor dificultad presentarían a estos niveles relatos como "The Sisters" o "Araby". En particular, el primero de ellos, "The Sisters", ofrece dificultades de comprensión y requiere del lector una cierta madurez. Se aborda aquí el tema de la muerte -aunque sea visto por los ojos de un niño-, emparejado a la parálisis social. Prefigura así el tema de la historia final, "The Dead", anticipando la parálisis de los vivos a la cual alude dicho título, que los acerca al mundo de los muertos; de hecho, las dos protagonistas constituyen personajes homólogos a las protagonistas de "The Dead": dos hermanas solteras de avanzada edad. Los títulos de ambas historias son, en realidad, susceptibles de ser intercambiados, aludiendo cruzadamente uno al otro, puesto que el tema de la muerte es abordado en el primer relato, y "The Sisters" podría aplicarse igualmente a Miss Kate y Miss Julia Morkan. Esta interrelación fundamental que caracteriza *Dubliners* nos sirvió para organizar la lectura de las distintas historias por grupos, partiendo de un tema central que estructura la obra: la consabida parálisis de los dublinenses retratada en el libro.

"Eveline", como decíamos, no presenta excesiva dificultad en lo que respecta a los planos léxico, morfosintáctico y semántico, por lo que nos pareció un buen punto de partida. Al mismo tiempo, su brevedad permite que se lea con cierta agilidad, por lo que en una sesión es posible llevar a cabo una lectura básica en la cual se aclaren las dudas de vocabulario, estructuras gramaticales, estilo, contenido, etc.

El modo de presentación en clase de "Eveline" se desarrolló conforme a las fases que a continuación detallamos. Este esquema puede servir como modelo a



la presentación de otros relatos, pero hemos de tener en cuenta que, en última instancia, cada texto requiere de una metodología concreta:

**1. PRE-READING ACTIVITIES (Fase de pre-lectura). Warm-up. Anticipation and Prediction. Speculating about the title, the topic of the story, the characters.**

La fase preliminar va encaminada a aportar una serie de ideas básicas, notas previas o expectativas acerca del texto, las cuales serán modificadas y completadas durante el proceso de decodificación o lectura. Ampliamos así el horizonte de expectativa del que hablan los teóricos de la recepción; es decir, el bagaje de conocimientos previos con que el lector se enfrenta al texto. T. Eagleton, por ejemplo, describe el proceso de la lectura en los siguientes términos:

"Reading is not a straightforward linear movement, a merely cumulative affair; our initial speculations generate a frame of reference within which to interpret what comes next, but what comes next may transform our original understanding, highlighting some features of it and backgrounding others. As we read on we shed assumptions, revise beliefs, make more and more complex inferences and anticipations; each sentence opens up a horizon which is confirmed, challenged or undermined by the next." (1983, 77)

El ejercicio de anticipación más básico consiste en especular acerca del propio título. En nuestro caso, y puesto que inicialmente se entregó el texto a los estudiantes, partimos además de la ilustración incluida en el mismo (*Dubliners*, p. 42) para formular preguntas del tipo:

- What can you see in the picture?
- What are these two characters doing?
- What are they wearing?
- What do you think is happening?
- What do you think the story is about?
- Who are the main characters?
- Are their clothes up-to-date? Which historical period could they belong to?

La atención se fue focalizando en los personajes y objetos que aparecen en el dibujo:

- There is a girl dressed in a suit. There is a case beside her. She could be going somewhere.

- The boy and the girl are holding hands. They might be in love. There is a sort of barrier between them. They seem to be saying good-bye to each other.
- The boy is wearing a cap. He could be a sailor.
- Some soldiers or policemen are walking behind him. He could be joining the Army. But the girl is going to travel too: she is carrying a case.
- Who is the one to go and who is going to stay?

La chica parece estar despidiendo al joven, pero a la vez ella está en traje de viaje. Cuál de ellos se va y cuál de ellos se queda. Esa fue la pregunta clave, la duda que se disponen a solventar mediante la lectura. Y este es precisamente el punto que constituye el eje central de la historia.

## **2. SILENT READING. a) General understanding of the text. b) Close reading.**

En una segunda fase invitamos a los estudiantes a que leyeran el texto en casa, ya que, a nuestro juicio, el proceso de encuentro con el texto es eminentemente individual y personal. Les instamos, asimismo, a que en una primera lectura se despreocupasen de los vocablos y expresiones desconocidas e intentaran captar el sentido global de la narración. En una fase posterior habrían de detenerse en los términos y expresiones poco familiares y hacer uso del diccionario.

## **3. READING IN CLASS. Speaking about the text: general impressions. Reading aloud. Clarification of possible doubts concerning vocabulary, grammar and content.**

En la siguiente sesión realizamos una rápida puesta en común -en inglés- para recoger sus impresiones. Comprobamos que habían llegado a interesarse bastante en el texto. Por ejemplo, algunos manifestaron su frustración con respecto al final. De este modo, estábamos preparados para profundizar en el mismo.

Procedimos entonces a leer el texto y a resolver entre todos las dificultades surgidas en la lectura individual. El vocabulario presentó pocos problemas, puesto que ya habían consultado los términos desconocidos en el diccionario, a excepción de vocablos aislados tales como: "blackthorn", "nix", "squabble" o "cinder". Igualmente, en lo que respecta al plano morfosintáctico, no encontramos estructuras o patrones sintácticos especialmente complejos.

Destacamos, sin embargo, la aparición de algunas expresiones propias del Hiberno-English, el dialecto de inglés empleado en Irlanda. Una estructura sintáctica muy característica del mismo, de la cual Joyce hace uso profusamente en *Dubliners*, consiste en formar las preguntas en estilo indirecto según la sintaxis irlandesa, es decir, manteniendo la inversión del sujeto y verbo de la pregunta en estilo directo. Así, encontramos en "Eveline" el siguiente ejemplo: "In the end he would give her the money and ask her had she any intention of buying Sunday's dinner" (39), mientras que el inglés standard emplearía 'if' o 'whether': "In the end he would give her the money and asked her if she had any intention of buying Sunday's dinner".

Asimismo, la expresión "to have a fellow" (40) podría considerarse otro ejemplo de este dialecto, ya que se trata de un localismo utilizado en lugar de "a boyfriend". Este es también el caso de la construcción "he was usually bad of a Saturday night" (en vez de "on a Saturday night"), puesto que la incorporación de formas arcaicas es característica del Hiberno-English.

#### **4. ANALYSING CONTENT. Summarising the story. Finding the theme and main topics. Locating key words. Personal response to the text. Critical forum.**

Tras hacer la lectura conjunta, entramos de lleno en el plano del contenido. Pasamos entonces a resumir el relato, y a determinar los temas abordados en el mismo.

El argumento de "Eveline" les interesó especialmente. Eveline, una joven que vive con su padre, alcohólico, y con sus hermanos, y cuya madre murió años atrás, se enfrenta a una difícil decisión: embarcar hacia Buenos Aires con un joven marinero y abandonar a su familia, pese a la promesa que le hizo a su madre en el lecho de muerte de mantener a aquella unida, o renunciar a la libertad y amor que el joven le ofrece. Se intensifica aquí el deseo de huida y escape latente en el libro, materializado en el barco que a través del mar la llevaría a lugares desconocidos en que estaría libre de la carga diaria.

El procedimiento mediante el cual llevamos a cabo esta fase de la experiencia fue, nuevamente, la puesta en común, esto es, la práctica oral. Una variante podría ser la entrega de cuestionarios u otro tipo de ejercicios escritos y fichas, tales como

"true/false statements", cuadros simplificados en los cuales puede aparecer el nombre de cada personaje y un espacio para hacer una breve descripción física, mental, etc.

En nuestro caso, dada la madurez de los alumnos/as, tanto a nivel de comprensión textual como de expresión en inglés, consideramos que la práctica oral era el procedimiento más adecuado. Mediante preguntas del tipo siguiente fuimos determinando el núcleo central:

- In this story, is there a lot of action or adventures?  
No, the story is focussed on Eveline's thoughts.
- Is she in a happy or sad mood? Why?
- What kind of person is Eveline? Thoughtful? Responsible?
- Is she really in love with Frank? etc.
- Which are the key words?

La localización de dos términos clave: "home" y "escape", sintetizó la dicotomía fundamental expresada en la obra. Asimismo, los estudiantes resaltaron otros temas paralelos: *relationships between boys and girls, the experience of falling in love, real love versus love as an escape, the limitations imposed by distance on love and human relations, the transition from childhood to maturity, the loss of the loved ones, child abuse, moral obligations, the sadness ensuing from the leaving of the parents and the beginning of a new life, loyalty to parents, etc.*

En el transcurso de este "critical forum" surgió un debate entre los que consideraban que Eveline había actuado como debía y los que no. Esto propició el ejercicio que constituye el siguiente paso: escribir un final para la historia, al que presentamos como alternativa hacer un resumen de la misma.

### **5. WRITTEN TASK. Writing a summary of the story. Writing an ending for the story.**

Lo más destacado de este ejercicio es que todos coincidieron en idear un final feliz, en el que Eveline no hubiera de renunciar al amor ni a su padre. Es decir, reaccionaron ante el desenlace manipulando el texto, proyectando de algún modo sus propios deseos.

## **6. ANALYSING AND EXPLORING DISCOURSE. Stylistic devices, language analysis, recognising figurative and metaphoric language, point of view, spatial and temporal frames of reference...**

Por razones de índole pragmática, adoptaremos aquí la distinción establecida por C. Kramersch (1993) entre "story" y "discourse", es decir, entre lo narrado y la estructura discursiva mediante la cual se expresa lo narrado. En el apartado anterior nos movíamos en el plano de la historia o "story". Quedándonos aquí limitaríamos la lectura a una mera identificación del qué (se dice) en detrimento del cómo. Igualmente importante es, por tanto, preparar a los estudiantes para explorar las opciones narrativas imperantes en el texto: el género, el punto de vista, la voz y el modo, los recursos estilísticos, etc.; es decir, la estructura discursiva elegida por el escritor, la cual responde siempre a unos fines concretos. Sólo así fomentaremos en ellos un espíritu crítico, que los capacite para leer "between the lines", parafraseando el título del libro de McRae, para distanciarse y ser capaces de adoptar una actitud crítica ante los mensajes que reciben, para que valoren de manera objetiva lo que leen y descubran las intenciones del autor.

En lo que concierne a la técnica narrativa, los aspectos de modo y voz pueden introducirse mediante preguntas del tipo:

- Is the narration in first, second or third person?
- The ideas expressed belong to
  - a) Joyce
  - b) Eveline
  - c) an unknown person
- Does the language used recreate Eveline's own thoughts and expressions? If so, why?

A partir de aquí podrá incidirse sobre el hecho de que el "yo", "tú" "él" o "ella" de la narración no siempre se corresponden con el punto de vista o focalización adoptado, de ahí que en "Eveline", aunque la narración se realiza en tercera persona, se haga desde la propia conciencia del personaje, mediante lo cual el autor consigue que el lector se infiltre en aquella.

También el trabajo escrito realizado contribuye a mostrarles cómo cambia la presentación de los acontecimientos dependiendo del punto de vista adoptado, la secuenciación temporal, etc. Así, en los resúmenes de la historia realizados por

ellos mismos, la perspectiva adoptada cobra un carácter mucho más objetivo que la del propio relato.

Otro aspecto interesante es el tratamiento de los recursos estilísticos. El lenguaje metafórico de las siguientes frases: "A bell clanged upon her heart", "All the seas of the world tumbled about her heart", "He was drawing her into them: he would drown her", puede abordarse planteando preguntas del tipo:

- In what way are these sentences special?
- What ideas/images do they convey?
- What's their particular meaning?
- What emotional/dramatic effect do they impose on the narration?

y a partir de aquí proceder, si es necesario, a ofrecer una explicación de lo que es la metáfora.

Otro aspecto a destacar en "Eveline" son las reiteraciones de elementos lingüísticos dentro del propio texto, fenómeno que abordamos cuestionando su función estructural, el efecto que produce en el conjunto global. Por ejemplo, el pasaje "leaning her head against the window curtain, inhaling the odour of dusty cretonne" (41) hace eco del comienzo de la historia: "She sat at the window watching the evening invade the avenue. Her head was leaned against the window curtains and in her nostrils was the odour of dusty cretonne." (37) Tras un proceso guiado, los alumnos se dan cuenta de que tal recurso evoca o representa la estaticidad inherente al momento: Eveline no se ha movido en lo que respecta al plano físico; el único movimiento o moción es interior, se produce en su mente, que se va del pasado al presente y a un supuesto y planeado futuro, retornando una y otra vez en un proceso circular. Esta parálisis, física, se corresponde a su vez con la parálisis moral reflejada en el libro.

A niveles más simples, el análisis del lenguaje nos remite al uso reiterado de los modales "used to" y "would". Tras localizar sus apariciones, se cuestionó el por qué de esta reiteración. En efecto, gran parte de las oraciones del texto expresan acciones habituales en el pasado, mientras que muchas otras expresan acciones hipotéticas en el futuro. La razón se indagó en el propio argumento: Eveline se debate entre sus recuerdos y sus expectativas en un tono nostálgico y melancólico. La atención al lenguaje conduce así a un entendimiento más profundo del texto.

En lo que concierne al plano léxico, el texto se caracteriza por incluir vocablos pertenecientes al campo semántico de los utensilios y enseres hogareños: window, curtains, cretonne, home, room, familiar objects which she had dusted once a week, photograph, wall, broken harmonium, etc. Esto puede abordarse desde una doble perspectiva: profundizando en la razón del hecho (respondería a la nostalgia que invade a Eveline ante su próxima partida del hogar), y, a la vez, empleándose como recurso con miras a la realización de ejercicios de explotación lingüística, especialmente indicados con estudiantes de un nivel menos avanzado.

## **6. INTRODUCING CONTEXT. Relationship with context. Cultural insight. Establishing a link with other works (by the same and/or other authors).**

Tanto el particular uso del lenguaje como la temática de la obra pueden conducirnos a introducir el tema de Irlanda y la literatura irlandesa, la panorámica social, política y cultural de principios de siglo, etc. Por ejemplo, el tratamiento de la figura paterna es muy representativo no sólo de la obra de Joyce en particular, sino en general de la tradición irlandesa. De este modo, partiendo del texto establecimos nexos referenciales con otras obras de Joyce y escritores coétaneos a él, e incluso de novelistas contemporáneos.

Uno de los puntos de partida para conectar con otros relatos fue el término "escape". Partiendo del siguiente pasaje:

"She stood up in a sudden impulse of terror. Escape! She must escape! Frank would save her. He would give her life, perhaps love, too. But she wanted to live. Why should she be unhappy? She had a right to happiness. Frank would take her in his arms, fold her in his arms. He would save her." (41-42)

pasamos al relato "An Encounter", centrado en la necesidad de huida de la rutina, como ponen las siguientes palabras del joven protagonista ponen de manifiesto: "The adventures related in the literature of the Wild West were remote from my nature but, at least, they opened doors of escape." (18-19) A partir de aquí, dividiendo la clase en grupos, abordamos otras historias, basándonos en la cohesión interna que caracteriza la obra.

Con respecto al esquema anterior, hemos de puntualizar que la secuenciación no tiene por qué seguir un orden rígido, puesto que dependerá de la naturaleza de cada texto, y del aspecto que en cada caso nos resulte más llamativo.

A lo largo de nuestro trabajo hemos seguido un modelo de integración de destrezas, o "integrated skills", utilizando la terminología de Roger Gower (1994, 11). Pretendíamos de este modo potenciar las distintas habilidades que conforman la competencia comunicativa, entendiendo los textos literarios como un acto de comunicación. Paralelamente, mediante un estudio dirigido de los factores expuestos, pretendimos fomentar la capacidad analítica de nuestros alumnos/as en lo que respecta a la aprehensión de los textos literarios, ofreciéndoles pautas a partir de las cuales puedan ellos mismos construir modelos propios. Al mismo tiempo, nos proponíamos familiarizar a los estudiantes con uno de los autores más representativos de la literatura escrita en lengua inglesa, como es James Joyce, ya que, a nuestro juicio, el acercamiento al marco literario y cultural de la lengua estudiada constituye un objetivo primordial en sí, a la par que un medio para promover sentimientos de empatía y comprensión entre los pueblos.

## BIBLIOGRAFIA

- Alvarez Amoros, J.A. 1991. *Ulysses como paradigma de inter textualidad*. Madrid: Palas Atenea.
- Albright, D., ed. 1990. *W.B Yeats: The Poems*. London: J.M Dent & sons.
- Carter, R., y Long, M.N. 1991. *Teaching Literature*. Longman, New York.
- Carter, R. 1994. "Teaching Literature: A View for the 90s". *GRETA*, vol. 2, págs. 5-10.
- Collie, J. y Slater, S. 1987. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Corriente Cordero, J.M. 1990. "Hacia el comentario de texto como estrategia comunicativa: proyección docente". *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*. Sevilla, nº 13, págs. 203-218.
- Eco, U. 1993. *Las poéticas de Joyce*. Editorial Lumen, Barcelona.
- Eagleton, T. 1983. *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Fowler, R. 1986. *Linguistic Criticism*. Oxford: OUP.
- Guerra Sánchez, O. 1994. "Fundamentos literarios en Didáctica de la Literatura". *Lenguaje y Textos*, 5. Universidade da Coruña/SEDLL/Universidad de las Palmas de Gran Canaria, págs. 71-85.
- Gower, R. 1994. "Literature in the Language Classroom: Integrated Approaches" *GRETA*, vol. 2, págs. 11-12.
- Jaus, H.R. 1992. *Experiencia Estética y Hermenéutica Literaria*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Joyce, J. ([1916] 1985). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. London: Panther Books.



- Joyce, J. ([1914] 1988), *Dubliners*. London: Grafton Books.
- Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Lentricchia, F. y McLaughlin, T. (eds.) 1988. *Critical Terms for Literary Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lentricchia, F. 1980. *After the New Criticism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maley, A y Duffy, A. 1990. *Literature*. Oxford: OUP.
- Martin, A. 1990. *James Joyce: The Artist and the Labyrinth*. Londres: Ryan Publishing.
- McRae, J. y Boardman, R. 1984. *Reading between the Lines*. Cambridge: CUP.
- Mendoza Fillola, A. "Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera". *Lenguaje y Textos*, 3. Universidade da Coruña/SEDLL/Universidad de las Palmas de Gran Canaria, págs. 19-42.
- Pérez Valverde, C. 1995. "Aproximación hermenéutico-contextual a un poema de W.B. Yeats", *Revista de Educación*. Universidad de Granada.
- Valdes, J. M. 1986. *Culture Bound*. Cambridge: CUP.