

UNA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LITERATURA INGLESA

Juan Ignacio Oliva
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Este artículo esboza una reflexión sobre la mejor manera de programar una materia amplísima, como es la literatura inglesa, en el marco de la universidad española. Se incide fundamentalmente, y entre otros asuntos, en cuatro puntos fundamentales para planificar de mejor manera los contenidos, a saber, los criterios de organización de los programas, su enfoque metodológico, la puesta en práctica, la tipología y la evaluación de los conocimientos y, por último, la aportación bibliográfica real y posible. Más tangencialmente se apuntan otros asuntos de importancia, como son los métodos de participación en clase, el idioma empleado en ella, el cuestionamiento canónico de los contenidos primarios y secundarios, los criterios para la elección de las lecturas obligatorias y optativas y, en fin, la posibilidad de individualizar el programa para cada estudiante.

PALABRAS CLAVE: programación metodológica, literatura inglesa, cuestionamiento canon, evaluación.

ABSTRACT

A series of reflections on the best way of teaching English literature in the Spanish university system are articulated in this paper. The ample scope of the discipline is analysed under four main perspectives, that is, organizing criteria for the different syllabuses and their methodological approaches, the practical implementation, typology and evaluation of the contents, and the use of actual and accessible bibliography. Secondly other points of interest are debated, such as the forms of active participation in class, the language employed, the canonical revision and questioning of primary and supporting contents, the queries in the choice of compulsory and optional readings and, lastly, the need to individualize as possible the curricular design of every single student.

KEY WORDS: syllabuses, methodology, English literature, canonical questioning, evaluation.

Es siempre tarea complicada planificar una materia tan amplia como la literatura inglesa, que abarca desde los orígenes medievales hasta las postrimerías del pasado siglo xx, y que incluye no sólo las literaturas postcoloniales más importantes, sino también temas dedicados a la teoría y crítica literarias, así como al estudio de



los principales textos críticos angloamericanos. Es asimismo difícil conseguir una continuidad histórica y temática que no se encuentra en las programaciones monográficas de cada una de las asignaturas. Se ha de intentar, por ello, que cada uno de estos temas, dividido de una forma diacrónica tradicional, consiga un equilibrio entre sus objetivos y la docencia que pueda impartirse. Sin embargo, no es esta programación general una programación real, puesto que no existe como tal dentro del nuevo plan de estudios de Filología Inglesa de la Universidad de La Laguna, cuyos descriptores parecen decantarse más hacia la monografía y la especialización temáticas. En esta programación detallada, como apuntamos, se ha de relacionar cada uno de los temas de cada asignatura con su bibliografía seleccionada, así como con los objetivos y la lista de lecturas obligatorias y recomendadas para cada caso. En ella, por último, se debe tener en cuenta de forma mucho más clara el tiempo real de clase de que se dispone, así como su «implementación» teórica y práctica. De antemano, como señalábamos anteriormente, parece metodológicamente más útil realizar una programación general y diacrónica, más tradicional, en la que se encuentre la historia de la literatura inglesa, desde sus inicios hasta la división de las literaturas de los países emancipados de Gran Bretaña en la época postcolonial, en la que se detalle cada asignatura tal y como se impartiría en un curso académico concreto. Con ello se pretende sobre todo dos cosas muy importantes a nuestro parecer: por un lado, que la historia literaria quede enmarcada en una globalidad temporal y una unidad de hechos que deben ser conocidos tal y como se producen —con la coherencia de una programación general a la que acudir en cada momento— y, por otro, que no se olvide la puesta en práctica concreta, y a la fuerza parcial, que se produce durante la realidad física de un cuatrimestre —lo que obliga al siempre difícil ejercicio de la delimitación y de la decisión de qué textos concretos omitir y cuáles impartir en ese periodo. En este tipo de programación también pensamos que es adecuado realizar (a la manera de la nueva pedagogía metodológica) un análisis de los objetivos, medios, textos elegidos, y una bibliografía selecta y utilizada efectivamente en el aula.

Las programaciones, del mismo modo, estarán divididas en lecciones que se escojan siguiendo un carácter predominantemente temático más que simétrico, y que sean susceptibles de poder impartirse durante un periodo de tiempo concreto, para cada caso. Un promedio de entre veinte y treinta lecciones por periodo parece visiblemente ajustado a las posibilidades docentes que nuestra universidad española ofrece, aun sabiendo siempre que la lógica de la cotidianeidad y sus avatares causa sus estragos en la marcha teórica del curso y que es prácticamente imposible realizar en su totalidad lo previsto. Entendemos que en este periodo, de acuerdo con las bases de los planes de estudio que siguen los sistemas de créditos, la fórmula de una hora semanal de clase equivale a un crédito y medio semanal cuatrimestral. De este modo, y dado que las asignaturas de literatura inglesa son mayoritariamente de 7,5 créditos (para las asignaturas de carácter obligatorio) y de 6 créditos (para las asignaturas optativas), calcularemos que para cada cuatrimestre, a un promedio de 15 semanas de clase real tras descontar los periodos vacacionales, le corresponden diez/quince lecciones (a las asignaturas de 6 créditos) y quince/veinte (a las de 7,5 créditos).

Al mismo tiempo, estas lecciones pueden muy bien subdividirse, cuando haga falta, en partes claramente diferenciadas, que forman de este modo unidades temáticas concretas y equilibradas, con las que sus contenidos se impartirían de forma mucho más relajada y asequible al profesor y sus alumnos. Ésta es, a nuestro modo de ver, una división más lógica y digna de tenerse en cuenta a la hora de una reestructuración del proyecto docente de la carrera de Filología Inglesa. Cada una de estas lecciones ocuparía cada semana de clase teórico-práctica aproximadamente, es decir, cuatro o cinco horas lectivas, según correspondiera —insistimos en que ésta es una división aproximada, pues, como se ha señalado anteriormente, el temario no es absolutamente simétrico y hay lecciones que deberían impartirse en más tiempo que otras. Teniendo en cuenta lo anterior, ha de presentarse una lista de lecturas que quizás parezca excesiva en algunos casos, pero que intenta paliarse a través de procedimientos como, por ejemplo, la elección de cada alumno, el trabajo en grupo y otros sistemas, de los que hablaremos más adelante. Muchas veces, la programación puede modificarse ligeramente, puesto que ésta no debe ser en ningún caso un «instrumento de tortura», tanto para el profesor, frustrado por no poder abarcarla, como para el alumno, agobiado por el peso de lo inalcanzable; así, pueden suprimirse textos en aras de una profundización de contenidos, pero, al mismo tiempo, se considera posible y enriquecedora si la asignatura funciona efectivamente para cada grupo concreto.

Las ulteriores divisiones de este esquema general teórico que estamos esbozando han de seguir un criterio estructural por dos razones principales: la mejor comprensión global del alumno de la materia que se desarrollará y la más fácil posibilidad de omitir subepígrafos, teóricamente menos importantes, si razones de variada índole lo hacen necesario. De este mismo modo, el diseño estructural permite la oportuna revisión anual de cada asignatura y la posibilidad de cambios no radicales en autores y obras concretos, de los mal llamados menores, pues los grandes autores de la literatura parece obvio que deben estudiarse siempre, así como obras que constituyen un hito para el futuro de un género, valga *The Waste Land* o la obra de James Joyce como ejemplo para el siglo xx. En relación con esto, debe apuntarse la difícil omisión de nombres que un programa como éste entraña para el docente, sobre todo en lo que respecta al siglo xx, en el que el canon no ha sido todavía ajustado y la inmediatez produce un mayor afecto crítico subjetivo hacia un tipo de literatura en perjuicio de otros, muchas veces por razones no estrictamente literarias; autores como Basil Bunting o Tom Raworth en la poesía contemporánea parecen descuidarse en pro de poetas «oficiales» o laureados, o novelistas considerados «realistas» como Anthony Powell, C.P. Snow o L.P. Hartley se relegan a un segundo plano debido a la aparición de una literatura experimental en los sesenta que está de moda en los estudios críticos actuales por su innovación en el género.

Por esta razón se debe intentar ofrecer en la organización de los programas no sólo una visión general y canónica de la literatura, que es muy viable en lo que respecta a épocas muy distantes, como la medieval o la renacentista, pero que está siendo continuamente reevaluada, sobre todo desde los *gender studies*, principalmente a partir de la Restauración y desde luego en los siglos xviii y xix —la época victoriana es un claro ejemplo de ello, no olvidemos obras como *The Madwoman in*





the Attic de Gilbert y Gubar, que reinterpreta el mito de la loca de la novela de Charlotte Brontë a la luz de la revalorización de la figura femenina en la literatura— y que en nuestro siglo, debido a lo expuesto anteriormente, se convierte en un asunto de una complejidad grandísima. En este sentido, y en la medida de nuestras posibilidades, es necesario proporcionar al alumno una panorámica de la complejidad y la fuerza vital de la literatura, que a veces parece perderse cuando se clasifica todo racionalmente en periodos, fechas, y límites. Esta idea comporta un deseo de incluir en el programa autores que inevitablemente se ven relegados, injustamente muchas veces, de los *syllabuses* clásicos por cuestiones de tiempo, y que pueden aportar dignas obras a la literatura; o también incluir la revisión que las nuevas corrientes críticas ofrecen al panorama global. Tal es el caso, por seguir el ejemplo citado anteriormente, de la novela de Charlotte Brontë, *Jane Eyre*, sobre la que la nueva crítica feminista ha traído a la palestra autoras como Jean Rhys y su interesantísima *Wide Sargasso Sea*, cuya recreación de Bertha Mason (Antoinette Cosway), y su aportación paródica y estética de la novela, hacen que parezca aconsejable dedicarle una cierta atención. Debido a esto asimismo se debe intentar ofrecer una visión global de las tendencias últimas de la literatura del siglo XX, de autores y obras cuya calidad impercedera no puede todavía discernirse, pero que son la muestra palpable de nuestro tiempo y la prueba para el alumno de que la literatura no es algo muerto y enterrado en la memoria escrita de los hombres. El futuro se encargará de incluir a algunos y rechazar a otros del canon literario, pero siempre es relevante mostrar la fuerza de su vitalidad.

Prescindiendo por el momento del contenido de la programación, nos gustaría centrarnos ahora en su forma. Desde la época de la crítica formalista a principios de siglo, se viene cuestionando la viabilidad de hacer historia de la literatura. Los estudios dedicados al tema, tales como el de René Wellek y Austin Warren (1948)¹, no parecen alcanzar una solución definitiva. Lo que sí parece obvio es que no deben entenderse los procedimientos diacrónicos de la historia literaria como un cúmulo de datos generalmente inconexos, como una sucesión enciclopédica de materiales que no conducen a la unidad de los contenidos, sino generalmente a la fragmentación. Es necesario, pues, proporcionar una visión unitaria, relacionar las fuentes y estudiar la estrecha relación entre una literatura y la sociedad que la produce.

Si hacemos un poco de historia, podemos remontarnos a los inicios del Romanticismo, cuando se superó la visión dogmática y a menudo errática de los libros de historia literaria, y se hizo un énfasis especial en los estudios del autor; es decir, se pasó de una época mimética y enciclopédica a una que exaltaba la originalidad nacionalista del escritor, su interpretación sublime de la «patria». Durante la época victoriana se produjo una especie de regresión hacia la compilación de datos y a la idea neoclásica de la sabiduría. Esta época produjo el historicismo y devino en

¹ Hemos utilizado la versión inglesa de 1973. *Theory of Literature*, Harmondsworth: Penguin.

las historias literarias de finales de siglo, en las que no aparecía el texto literario, sino que se debían de estudiar de memoria las biografías, los datos históricos y las obras de unos autores canónicos de muy variada índole. La revolución de la nueva crítica durante las primeras décadas del siglo XX, así como el papel estético de los formalistas rusos y el auge del estructuralismo nos lleva a la comprensión de la literatura a través de los textos analizados atentamente como patrones generales que conducen a una historia de la literatura de cada época. La posterior decadencia de los postulados estructuralistas y del texto como única fuerza intrínseca analizable han conducido hacia los enfoques deconstructivos, así como al regreso de los análisis sociológicos, políticos, filosóficos y culturales de los textos, sin olvidar los textos en sí mismos. Esta última gran revolución en los estudios literarios está produciendo un gran aparato crítico que es inabarcable en su totalidad, pero que ha cuestionado en gran medida el estudio de la historia literaria tradicional y de la *close reading*, como se ve frecuentemente en los últimos tiempos.

Pero antes de exponer a grandes rasgos cuál ha de ser el mejor planteamiento teórico que puede seguirse, a nuestro parecer, queremos destacar los pros y los contras de varios de los postulados que se han vertido anteriormente:

El enfoque historicista tradicional nos sirve para proporcionar un marco general de referencia. Es, de hecho, el que ofrece una perspectiva global y una visión coherente y completa de la literatura de un determinado país o periodo. Cuando no cae en la anécdota o en el listado inconexo de datos, sirve como el único soporte coherente de los textos. Es necesario, por tanto, para los temas de introducción general, para la estructura profunda de cada asignatura, como hilo conector. Pero no debe nunca caer en el estudio de la biografía de cada autor, en la memorización excesiva, en detrimento del análisis textual en sí mismo. Evita, por último, que el profesor se dedique simplemente a dar conferencias sobre aquellos autores que le gustan más, y proporciona al alumno la posibilidad de seguir profundizando por su cuenta, así como de no caminar en la ignorancia del contexto histórico de los autores que está leyendo.

Este enfoque historicista es el único posible, a nuestro parecer, en cuanto a las asignaturas de *survey course* del nuevo plan de estudios de 1994 se refiere, es decir, las asignaturas denominadas como *Literatura inglesa I y II*. En este sentido, habida cuenta que durante el primer curso académico se dotará al alumno de una visión global y sistemática de la historia literaria inglesa, es posible alejarse de él parcialmente en las otras asignaturas de esta materia, tanto más cuanto más monográficas sean éstas en su definición aparecida en el plan de estudios. Sin embargo, aun en estos casos debe haber siempre una mínima utilización básica de los datos, toda vez que el alumno debe saber dónde está situado en cada momento, lo que sólo puede conseguirse a través de la contextualización histórica. Además, el enfoque histórico permite conocer a ciencia cierta los estilos y la evolución genérica de las épocas concretas y dota al alumno de una formación humanística global —bien utilizado puede ser útil para el estudio de la literatura comparada, para la valoración de las propagaciones de una cultura sobre otras y para la globalización de la comprensión de los movimientos literarios europeos y universales en su tiempo y en su estética.



El enfoque textual, tal como se ha señalado anteriormente, es el más adecuado para el análisis de ciertos textos concretos, como por ejemplo los poéticos. Recuérdese que la mayoría de los análisis magistrales de los *new critics* se basaban en poemas cortos. No es posible, por tanto, analizar textos mayores tales como novelas, obras teatrales o libros de poemas en su totalidad con la misma profundidad durante un periodo académico tan limitado como diverso. Su función —muy importante, a nuestro juicio, pero no absoluta— debe ser entonces la de descifrar la estética y el estilo de las obras estudiadas, a través del comentario de fragmentos y párrafos significativos, estrofas o actos concretos, que pueden extenderse y aplicarse a toda la obra en sí, dando pie a la intervención del alumno a través de su trabajo personal o en grupo. La *close reading*, por último, debe alternarse con (y no sustituir nunca) el panorama global de la época, del estilo, y de la obra concreta de un autor determinado.

Existe otro enfoque muy interesante como elemento auxiliar en nuestro caso, que es el utilizado por el pensador canadiense Northrop Frye², entre otros autores que le han seguido y ampliado, el cual podemos denominar como enfoque mitológico. El estudio de los grandes mitos universales y sus arquetipos literarios implica, de todas maneras, un conocimiento muy amplio de la literatura universal que no se posee tan fácilmente, por lo que, como hemos señalado, este método no debe ser la base del estudio de la asignatura, sino una forma muy positiva de captar las dimensiones simbólicas, metafóricas y alegóricas de muchos textos, sobre todo, en este caso, los teatrales y los poéticos —desde Shakespeare hasta T.S. Eliot— pero también las grandes estructuras de algunas novelas, como las de Joyce, Durrell, o Golding en este siglo. Hay periodos de la literatura, como puede ser el medieval, que debido a su lejanía se entienden mucho mejor desde los grandes ciclos mitológicos (los artúricos, los romances aliterativos, las grandes baladas son quizás los ejemplos más relevantes).

Dentro de las nuevas tendencias críticas nos encontramos con los análisis de la recepción de las obras, es decir, los *reader-response criticisms*. La estética de la recepción tiene su interés en épocas concretas de la literatura inglesa, como por ejemplo en la historia ideológica del público en los autos medievales y en los *morality plays*, en la fingida verosimilitud de la novela del siglo XVIII y en el teatro costumbrista de finales del mismo siglo, o en la literatura moralista victoriana. Las nuevas interpretaciones de la intertextualidad en las obras conlleva un diálogo permanente autor-lector sobre el que se ha cimentado la mayor parte de la novela metafictiva del siglo XX. Por ello, y sin dejarnos deslumbrar demasiado con la valía absoluta del método, no debemos olvidarlo como útil para el análisis sociopolítico de los textos.

Otro enfoque, que hoy en día parece más desfasado, pero cuyas ramificaciones conservan todavía un gran poder hermenéutico, es el que proviene de los derivados del materialismo histórico, desde el *new historicism* hasta el materialismo

² Cf., sobre todo, *The Anatomy of Criticism* (de 1957).

cultural inglés, que trascienden las teorías literarias marxistas que construyen las historias sociales de la literatura. En contra de estas tesis, el post-estructuralismo ha defendido, a partir de la manipulación histórica de los vencedores, la no existencia de la Historia como una única realidad, sino como la sucesión de muchas historias, diversas y complejas, fragmentadas, que producen la globalidad del discurso histórico o literario que ha de estudiarse. En este sentido, el enfoque neo-historicista pone énfasis en la presencia de elementos secundarios, subversivos o marginales de las historias tradicionales, los cuales deben revalorizarse en el canon literario. Esta faceta puede ser de gran interés cuando nos relacionamos con aquellas obras consideradas de la serie B, o con los géneros llamados populares, como los *thrillers* o las novelas de suspense, así como todas aquellas obras que infringen la moral tradicional y se adentran en terrenos secundarios, como los eróticos, los pornográficos, los sexualmente minoritarios (desde la eclosión en los países anglosajones de los *gay/lesbian studies*, en permanente avance en la actualidad).

Por último, el enfoque crítico, es decir, la lectura de la crítica especializada de temas concretos, es muy útil para delimitar por un lado las tendencias diversas, y a veces enfrentadas entre sí, del análisis de un texto o una época determinada, y por otro para fomentar la pluralidad crítica de los puntos de vista.

En suma, dado que las posibilidades de acercamiento a una obra son múltiples, debemos optar por la más adecuada a cada una, la que mejor encaje en la práctica docente, y mejor pueda definirla en sí misma y dentro del conjunto de la literatura en lengua inglesa. Sin olvidar, como hemos insistido reiteradamente, la base histórica unificadora, creemos que a partir del análisis textual de fragmentos significativos y haciendo hincapié en el contenido último de ellos, es decir, en aquello que los eterniza y les da valor —algo para lo que enfoques como el mitológico se muestran muy valiosos— y a través de un análisis crítico plural, que no olvide el valor del texto en su época y su contexto, se puede conseguir la comprensión ética y estética adecuada. Todo ello termina por lograr el mayor de los intereses para el docente y sus discentes, que debe ser el conseguir la capacidad crítica de estos, a través del conocimiento de que no hay una interpretación única y que, puesto que la suya como lector competente y bien informado cuenta como la de cualquier otro, debe leer las obras por sí mismo.

Indisolublemente ligada a la confección del programa se encuentra la ejecución real del mismo, que constituye la base de la interacción de los elementos necesarios para la comunicación didáctica: el canal por el que el profesor transmite el mensaje a sus alumnos. Es sumamente importante, por esto, que haya una organización docente lógica y explicable, de forma que no sea el profesor el único que comprende los objetivos que han de ser enseñados y el alumno sienta que no forma parte del proceso de la enseñanza. Este tipo de comunicación implica, por lo tanto, una comprensión del material que va a utilizarse, del modo en que se impartirán las clases, de los cometidos de alumnos y profesor, y de los criterios docentes y de evaluación de los conocimientos impartidos. Parece, entonces, que un buen momento para tal información es el comienzo del curso académico cuando se lleve a cabo el correspondiente comentario del programa, que debe ser detallado y concreto.





La reforma de las enseñanzas que se propugna hoy en día en la Universidad española y en la de La Laguna concretamente permite la realización de clases teóricas de aproximadamente cincuenta alumnos y clases prácticas de más o menos la mitad, con lo que esto representa de posibilidades reales de impartición de clases más variadas y amenas. No se quiere decir con esto que se haya de evitar la tradicional lección magistral que tanto aporta, a nuestro entender, a la exposición primera del tema concreto que se desarrolle. Antes al contrario, creemos que este tipo de lecciones lleva consigo grandes beneficios para la claridad de la asimilación de conceptos, estilos y periodos, que pueden profundizarse luego en los libros. El profesor, además, debe poder disertar con rigor, seriedad, y actualizando siempre sus conocimientos, sobre la materia que tiene a su cargo. La función de la lección magistral es, por tanto, indispensable para despertar el interés del alumno hacia los contenidos que posteriormente debe encontrar en las fuentes bibliográficas a su disposición, y el profesor debe, por ello, comportarse como un profesional en continua renovación, que demuestre a sus alumnos su posición adelantada por medio del ejemplo a seguir. La función del profesor —además del valor moral que se le acaba de asignar— es la de filtrar y seleccionar los contenidos, la de actuar como canal teórico entre las obras y sus lectores, la de discernir las vías y los medios para su estudio.

Pero hay otro tipo de clases, tanto o más importantes que el de la lección magistral, que sirven para complementarla. La realización de seminarios específicos sobre los textos, las tutorías y las exposiciones por parte de los alumnos de aspectos preparados bibliográficamente, siempre guiados por la primera información del profesor, son muy útiles para hacer que los alumnos se impliquen en el temario y, también, para conseguir de ellos, de forma progresiva, la maduración intelectual que es el fin indirecto de la *Universitas* desde sus orígenes medievales. Para este tipo de clases hace falta un grupo no numeroso de alumnos —aproximadamente diez por seminario—, aunque ya hemos señalado que el número con el que realmente contamos es el de veinticinco, pero deberíamos intentar conseguir incluso menos si ello fuera posible. En las clases tipo seminario es posible utilizar métodos diferentes y textos concretos que ilustren las exposiciones y la bibliografía entregada al comienzo de cada tema. No parece lógico olvidar el enfoque estilístico, el lingüístico o el estructural, pero hay otros enfoques más novedosos, como ya hemos apuntado —los comparativos, intertextuales, deconstructivos, feministas, los *culture studies*...— que no deben olvidarse. Todos ellos no serían útiles sin una primera lectura atenta del texto (cercana a la *close reading* de los *new critics*, pero tamizada por las nuevas teorías críticas que hacen observar también las arbitrariedades y los diferentes registros, las ausencias significativas en el «construido», las posibles relecturas y el uso irónico o paródico del texto) y su posterior análisis detallado³.

³ El desciframiento del texto, según Scholes, consta de tres fases importantes: lectura atenta, interpretación minuciosa y, en último lugar, crítica textual (en (1985) *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*, New Haven/London: Yale University Press.

Otra herramienta muy valiosa para estos objetivos es la elaboración de trabajos escritos que han de ser la iniciación del alumno en la investigación científica, algo que debe conseguirse progresivamente al final de la carrera filológica y que constituye el ideal que se pretende alcanzar: la formación del alumnado hasta conseguir su independencia intelectual. Sirven éstos, además, como vía de acceso a un Tercer Ciclo cada vez más estructurado y competitivo, a falta de asignaturas específicas metodológicas, que existen en otros países, que enseñen a escribir e investigar con corrección.

En relación con lo dicho, parece necesario apuntar las dificultades de acceso a una bibliografía actualizada con que nos hemos encontrado con cierta frecuencia en la universidad española. Es necesario, pues, dotar a las bibliotecas de fondos generales y específicos y pedir ayudas —que el ministerio, siendo consciente de ello, ha venido concediendo últimamente— para nutrir las de forma adecuada. Es ésta una tarea importantísima que debe conseguirse para poder competir con las universidades europeas en pie de igualdad. De este modo, el área de Literatura y Cultura inglesa de nuestro Departamento, al que la materia objeto de planificación pertenece, se ha venido preocupando de actualizar el material bibliográfico, lo cual se ha conseguido por medio, principalmente, de la participación de investigadores en proyectos de la DGES o de la propia Universidad de La Laguna, que dotan de una financiación concreta para temas muy específicos, así como de dotar una partida anual del presupuesto del área específicamente dedicada a la adquisición de bibliografías más generales. Es necesario hacer mención además de los fondos del Centro de Estudios Canadienses —adquiridos sobre todo gracias a diversas subvenciones y ayudas del Gobierno de Canadá— así como del Centro de Estudios Medievales y Renacentistas, o del Centro de Estudios de la Mujer, de reciente creación. Por último, recientemente se ha contado con generosas aportaciones individuales de personas que, residiendo temporalmente en las Islas Canarias, han donado sus algunas veces nutridas bibliotecas al Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad.

Llegados a este punto, parece que sería conveniente establecer un esquema de la tipología de las clases y su método docente que sirva de resumen de todo lo dicho. Estructuraremos, así, las enseñanzas por medio de los siguientes modelos:

La *lección* (o *lecture*), en la que el profesor expone un tema de la materia sin apenas participación del alumno, el cual se limita a la recepción atenta de los contenidos, excepto para plantear dudas o preguntas sobre él. (Estableciendo un porcentaje de este tipo de lecciones, consideramos que deben ocupar entre el 10% o el 25% del total de cada unidad temática; es decir, la primera hora de cada cuatro/cinco de que consta la semana docente.)

La *clase*, propiamente dicha, donde se establece un mayor diálogo entre profesor y alumnado, dirigido por el primero, pero con la participación activa de los estudiantes, hacia el profesor o entre sí, y expresando sus impresiones sobre el tema. Puede estar constituida de lecturas, de aspectos de debate, de profundización sobre características comentadas en la lección magistral. (Siguiendo nuestro esquema, ésta debería ocupar otro 25% por ciento del



total señalado, o sea, otra hora —u hora y media— del total de cuatro/ cinco antes señalado.)

El *seminario*, en el que el profesor pasa a un segundo plano más receptivo y de supervisión, mientras los alumnos comentan y profundizan en textos primarios, anteriormente estudiados, y contando ya con el soporte teórico para establecer la *close reading*, o el desciframiento hermenéutico del texto. (Debe ocupar entre el 25% y el 50% del total de horas de que consta cada tema.)

El *taller* (o *workshop*), utilizado de forma activa y más espontánea cuando haga falta, sirve para que los alumnos expongan trabajos (*papers*) que han elaborado individualmente o en grupo, o discutan sobre aspectos puntuales, en forma de mesa redonda final sobre la materia analizada. (Este sistema no se ha de utilizar para todos los temas, si no es necesario, pero se muestra muy útil en algunos de ellos que se prestan más a la elaboración pormenorizada de los textos. Se empleará el 10% del total, sobre todo en temas especialmente polémicos, y será una especie de clase final, es decir, una hora de actividad.)

Toda esta práctica apunta a un ideal: que los alumnos lleguen a confiar en su dominio de la materia hasta el punto de sentir que pueden proseguir su estudio autónomamente, e incluso enseñarla (lo cual se puede comprobar en el taller, o en la mesa redonda final). Además, para acercar la materia al alumnado de una forma más espontánea y amena se pueden citar los siguientes elementos, susceptibles de ser utilizados como métodos de apoyo a la enseñanza:

La lectura de algunos textos o fragmentos puede suplirse con las grabaciones o vídeos recitados por profesionales en la materia. Esto es muy útil, sobre todo, en el caso del teatro, si empleamos versiones literales que puedan agilizar la primera recepción de las obras, además de contextualizar su contenido y acercar al alumno a la vitalidad o la vigencia que ellas mismas poseen. En los últimos tiempos, especialmente debido a la proliferación de material tecnológico —computadores, cámaras de vídeo, grabadoras digitales...— cada vez es más posible la grabación del propio alumno cuando recita, lee, o dramatiza algún fragmento, o incluso cuando expone su trabajo delante de la clase. Todo ello, utilizado con prudencia y adecuadamente, puede servir como accesorio muy valioso sobre todo para el propio alumno, que se ve y aprende de sus propios errores, y con ello puede intentar evitar los complejos de timidez, o el sentido del ridículo. Algo mucho más tradicional es el aprendizaje de ciertos pasajes teatrales, para representarse en clase o en horas de tutoría, lo que provoca la mayoría de las veces el entusiasta apoyo de gran parte del alumnado, que actualiza la materia que encontraba lejana en el libro de texto. También, en este sentido, se debe potenciar la participación activa del alumno en la búsqueda de material aportado en el aula. De este modo, por ejemplo, puede ser útil acudir a otras artes como la música, el cine, la pintura, que evoquen los mismos temas que aparecen en los textos primarios. Esto puede verse claramente en la recreación cinematográfica de la obra shakespeariana, en constante auge, y cuyo *Romeo and Juliet* ha sido revisado de forma ingenua y experimental por el cine de Hollywood, teniendo como actor principal al famoso Leonardo di Caprio, lo cual puede ser una forma

muy clara de «engancha» al alumno a través del debate de la parodia y la extrapolación cronológica en una temática literariamente mucho más seria⁴. En el caso de la música, sobre todo para la literatura medieval y el siglo XVI, no debe escapársenos la interacción de ésta con la lírica y la dramaturgia de la época; los madrigales ingleses son un buen ejemplo de ello. La pintura y la arquitectura pueden utilizarse a través de diapositivas y proyecciones y son muy útiles también en periodos tan dispares como el medieval, o las últimas experimentaciones paródicas de la metaficción británica. Con respecto al cine, aunque es éste un arte muy distinto del literario, están en pleno auge los estudios comparados de obras de la literatura y sus adaptaciones más o menos literales —cf. toda la producción de James Ivory sobre las obras decimonónicas inglesas, por ejemplo—, lo cual puede ser interesante para estimular la visión crítica del alumno. No obstante, debemos ser conscientes de que todos estos medios no deben convertirse nunca en un fin en sí mismos, y que pueden utilizarse mayormente en algunas asignaturas optativas (del estilo de los *Monográficos de literatura inglesa*) centradas en aspectos mucho más puntuales, o en algún curso de doctorado, más que en las asignaturas obligatorias, que están más impelidas por el temario y la masificación.

De todo lo dicho anteriormente se desprende que, a la hora de elaborar los criterios de evaluación de contenidos, no debería primarse la pormenorización de contenidos enciclopédicos en un examen —a pesar de que éste parece todavía inevitable debido a la gran cantidad de alumnos por aula— o la realización de unas pruebas finales puntuales. Creemos que un sistema evaluativo continuo que comprenda no sólo aquellas pruebas finales, que sirven de corolario al programa, sino también los comentarios, los ejercicios escritos, el trabajo y las exposiciones en clase, amén del rendimiento personal observado por el profesor en los comentarios de textos, constituye la evaluación completa —que debe ser siempre lo más objetiva posible— y la calificación definitiva del alumno.

Resumimos esquematizadamente los principales métodos de evaluación que se han propuesto:

El examen *final* (en febrero o junio), cuya finalidad es que el alumno demuestre un conocimiento global de la materia, es decir, que sea capaz de relacionar los diversos temas incluidos en ella, y de identificar y analizar la mayoría de los textos en que se basa. Normalmente consta de preguntas de ensayo y comentario, de carácter teórico-práctico. Dura entre dos y tres horas.

⁴ *Romeo and Juliet*, obra cinematográfica de Baz Luhrmann (1996) para la Twentieth Century Fox, interpretada por Leonardo di Caprio y Claire Danes, en los papeles principales, con música de Nellee Hooper, guión de Craig Pearce y producida por Gabriella Martinelli. Su trama se pierde en la representación de una Verona estadounidense y contemporánea, en la que la acción está desmitificada a través de la utilización del sistema de *videoclip*, y los protagonistas actúan histriónicamente con algunos ramalazos de calidad.





El examen *tipo test*, realizado de manera esporádica durante el transcurso del cuatrimestre. Consiste en breves preguntas concretas sobre detalles de las obras, que demuestren que han sido leídas con atención, así como aspectos puntuales de la teoría. Es un examen más corto, pues dura lo que el horario de la clase, es decir, una hora u hora y media como máximo.

El *comentario* de textos. Este tipo de examen consta de un texto completo o fragmento un tanto extenso sobre el que el alumno ha de indagar en fondo y forma. Normalmente se le omite el nombre de su autor, pues parece más interesante que se pueda llegar a él a través del análisis de su época y su estilo concreto. Para este tipo de ejercicios pueden dejarse apuntes y material de consulta, tales como diccionarios o enciclopedias de términos filológicos. Dadas sus características es un examen que requiere una mayor extensión temporal, con un promedio de unas tres horas.

El *home test*. En algunos casos, este tipo de examen sirve para que el alumno profundice a través de la forma ensayística sobre cuestiones polémicas o difíciles de descifrar. En estos casos se entrega este examen para realizar en casa en un espacio determinado de tiempo (24 o 48 horas, o un fin de semana), y se delimita su extensión (tantas o cuantas líneas), de forma que no se produzcan diferencias muy grandes en su confección entre los alumnos.

Sólo resta decir, en fin, unas palabras acerca de la lengua utilizada en las clases. Parece natural que ésta sea primordialmente la inglesa, puesto que las obras primarias, la mayor parte de la bibliografía —no debe olvidarse que el bilingüismo permite el uso de magníficas obras críticas españolas⁵— y la terminología crítica (figuras literarias, de dicción...) están en ese idioma. Por otro lado, hasta hace poco el nivel de nuestros alumnos no era siempre el adecuado para permitir expresiones complejas, como las que exige la ciencia literaria, en inglés; no obstante, como en un círculo vicioso, si no se aprende esto por medio del esfuerzo continuo es imposible llegar a alcanzar niveles de suficiencia comunicativa. Propugnamos, por tanto, y así lo hemos practicado en las clases, la utilización del inglés como lengua básica y la reducción del español a seminarios muy específicos y clases de recuperación de conocimientos para alumnos que tengan serias dificultades en la aprehensión idiomática⁶. Utilización no sólo por parte del profesor, lo cual es evidente, sino también por parte del alumno, que debe tomar parte activa en la clase y al que debe motivársele adecuadamente, evitando el tan temido sentido del ridículo.

⁵ Valga *El pensamiento poético en la lírica inglesa del XIX*, de Luis CERNUDA, como ejemplo concreto.

⁶ Cf. las obras que intentan establecer la importancia que tiene el idioma que se utiliza para los estudios literarios: el número 44/3 de *ELT Journal*, de julio de 1990, dedica un monográfico a este respecto. También es muy esclarecedora la colección de ensayos editados por Ch. BRUMFIT y R. CARTER, bajo el título de (1987) *Literature and Language Teaching*, en Oxford University Press.

En lo que respecta a la bibliografía, la primera premisa de la que se parte es la numerosísima cantidad de obras críticas generales y específicas de las que podemos disponer; es preciso, por tanto, contar con bibliografías concretas y remitirse a ellas para estudios determinados. Pueden encontrarse, además, un listado interminable de antologías y diccionarios, historias literarias y revistas (que son muy útiles sobre todo para la literatura del siglo XX en continua producción y para entender las renovaciones críticas que se producen en los últimos años) y ofrecer, al mismo tiempo, una serie de obras concretas que ayuden a comprender los periodos que han de ser estudiados. Por otro lado, al final de cada tema es aconsejable incluir una pequeña bibliografía específica que atiende a dos criterios básicos: la inclusión de trabajos críticos más fundamentales e importantes para la confección del programa, que lógicamente ha de ser incompleta, y la localización de trabajos recientes que no se encuentran todavía en las bibliografías publicadas y que serán de utilidad para posteriores análisis. Se observará que ha de haber temas con bibliografía más numerosas que otros; ello se debe por una parte a la idiosincrasia de cada tema y, por otra, a la arbitrariedad de la producción crítica, que sigue, como en otros muchos aspectos de la vida contemporánea, los imperativos de la moda. Finalmente, nos parece indispensable que el alumno se familiarice con las fuentes bibliográficas que han de manejarse desde los primeros cursos de la carrera, y sobre todo durante el periodo de especialización y en el tercer ciclo. Esta información debe ofrecerse, por tanto, desde los programas de cada asignatura y cuando surja durante el periodo docente. No obstante, no sólo deben facilitarse todas estas obras concretas, sino que también deben darse informaciones más generales sobre las grandes bibliotecas y bases de datos, así como los principales sistemas de consulta, instándoles a conocer más sobre el manejo de los asuntos más útiles de biblioteconomía. Para ello, deben ofrecerse listados de las principales bibliografías inglesas, así como guías bibliográficas, del estilo de la *Waterstone's Guide to Books*, que suele actualizarse cada año.

