LA LITERATURA EN LA CLASE DE E/LE: OBJETIVOS Y ACTIVIDADES

Juana Sanmartín Vélez
Universidad de Murcia

RESUMEN: Este trabajo pretende analizar los diferentes objetivos que han llevado tradicionalmente a incluir los textos literarios en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general y cómo se ha plasmado esta intención en los diferentes enfoques metodológicos. Expondremos las líneas generales de las diferentes propuestas metodológicas que promueven la utilización de los textos literarios en la clase de ELE clasificándolas según los siguientes objetivos: literatura para enseñar lengua, literatura para desarrollar la competencia literaria y literatura para presentar referentes culturales, viendo cómo estas propuestas se llevan a cabo en diferentes materiales de enseñanza del español. Asimismo, veremos qué percepción tienen los estudiantes que han utilizado textos literarios sobre su utilidad para determinados fines.

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de que cada actividad que introducimos en una clase tiene un objetivo y que forma parte de una secuencia didáctica. Y si no es así en una clase, en la que el profesor puede decidir programar alguna actividad aislada con un propósito incluso extra-académico, lo esperable es que cuando se incluyen determinadas actividades en una unidad didáctica tengan un sentido dentro de ella. Cuando encontramos una actividad de comprensión auditiva, casi ni nos preguntamos para qué sirve: damos por hecho que esa actividad nos servirá de alguna manera para que nuestros estudiantes desarrollen su capacidad de escuchar, para que aprendan vocabulario, para presentar determinados contenidos gramaticales o varios de estos objetivos al mismo tiempo. Pero ¿qué pasa con las actividades de literatura? ¿Nos preguntamos qué objetivo tienen? ¿Lo perciben nuestros alumnos?

Durante muchos años y muchos materiales, la literatura era considerada el modelo de lengua al que los estudiantes deberían aspirar y se utilizaba en diferentes tipos de ejercicios con determinados fines: presentación de vocabulario, ejercicios de práctica gramatical, comprensión lectora, etc.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se han distinguido diferentes objetivos para el uso de la literatura. Consideramos que estos tres son los principales:

– enseñar lengua
– enseñar literatura
– enseñar cultura.

Conscientemente dejamos fuera la escritura creativa como objetivo de enseñanza. Aunque en algunas actividades se suele usar ésta para actividades de post-lectura, no pensamos que el papel de creador literario vaya bien a todos los estudiantes de un curso de lenguas modernas. No todo el que lee escribe. Son dos habilidades muy diferentes que no tienen porqué ir unidas. Además, el texto literario no es un texto con una finalidad comunicativa que ellos reconozcan como útil. Suelen excusarse diciendo que no podrían tampoco hacerlo en lengua materna.

1. LA LITERATURA PARA ENSEÑAR LENGUA

En lo que se ha dado en llamar "enseñanza tradicional" de idiomas, en la que normalmente se incluyen los métodos usados hasta mediados del S. XX, la enseñanza de lenguas se basaba en los métodos basados en la gramática y la traducción. La lengua se estudiaba desde un punto de vista descriptivo, con exposiciones sobre el funcionamiento del sistema gramatical de la lengua meta y ejercicios basados en fragmentos de obras literarias que podían consistir en completar los huecos de los textos literarios para practicar determinadas estructuras, hasta la traducción directa o inversa de diferentes fragmentos literarios. Podemos encontrar muestras de este tipo de enseñanza en materiales publicados en España en los años 80, sobre todo en los destinados a los cursos de niveles superiores. Con este tipo de actividades se dejaba fuera del aula gran parte de la comunicación, ya que sólo se presentaba un modelo de lengua centrado en las destrezas escritas. Se suponía que el estudiante sería capaz de transferir esos conocimientos a la lengua oral por él mismo o tras un período de estancia en un país donde se hablara la lengua objeto de aprendizaje. Asimismo, los textos literarios utilizados, principalmente autores clásicos, presentaban una imagen de la vida de España y los españoles plagada de lugares comunes un tanto alejada de la realidad.

Otra de las desventajas de este uso de los textos literarios para enseñar lengua es que no hay contexto; los textos son fragmentos breves o frases aisladas y, como

consecuencia, en muchos casos podemos encontrar que no hay una única respuesta válida, como en el caso de ejercicios gramaticales destinados a practicar los usos de los tiempos del pasado o las oraciones concesivas.

Este uso de la literatura como modelo de lengua hizo que, en décadas posteriores, los métodos estructuralistas la rechazaran como algo perteneciente a una época superada: si el énfasis de la enseñanza se pone en la lengua oral, no hay sitio para un modelo escrito; además, no se observa en el texto literario una finalidad comunicativa clara.

Pero podemos utilizar los textos literarios de otra manera en las aulas de lenguas extranjeras. El texto literario se puede convertir en un recurso más, un estímulo para actividades de lengua: tal y como llevamos a la clase un vídeo, un texto periodístico o una canción. Naturalmente, sin las explicaciones que tradicionalmente se asocian a la enseñanza de la literatura (biografía del autor, metalenguaje literario, contexto histórico, etc.).

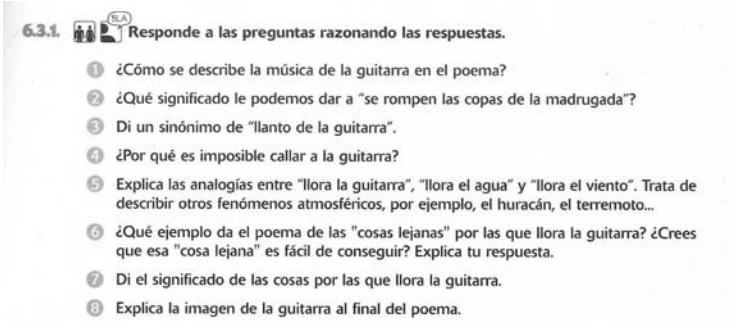
En la propuesta que nos hacen Duff y Malley (1990) establecen las siguientes pautas:

- El objetivo de estas actividades es que los estudiantes interactúen con el texto, con otros estudiantes y con el profesor en la realización de tareas que incluyen textos literarios.
- El texto es el elemento central, no los comentarios o la información sobre el texto. Si los estudiantes muestran interés, podremos proporcionar esta información, pero no es necesaria ni relevante para realizar la actividad.
- El estudiante se convierte en agente activo, no es un recipiente pasivo. Es vital que las actividades provoquen una interacción genuina entre el lector y el texto, preferiblemente reenviándolo al texto para hacer y rehacer comprobaciones; también puede provocar interacción entre los lectores ente ellos (incluido el profesor).
- Las actividades deberían ofrecer amplias oportunidades para que los estudiantes contribuyan y compartan sus propias experiencias, percepciones y opiniones. Por su propia naturaleza literaria, los textos proporcionan acceso al mundo de experiencias personales que cada estudiante lleva con él.
- Cada texto es capaz de sugerir el tipo de actividades. No deberíamos reducir nuestra propuesta de actividades a una lista de preguntas de comprensión lectora. La comprensión será un elemento más, un requisito para realizar las actividades.
- Los textos se pueden presentar de diversas formas. Algunas veces se pueden presentar al final de la actividad, se pueden mutilar o puede presentarse en fragmentos; se pueden presentar en conjunto con otros textos u otros medios

(imágenes, audiciones, etc.) y se pueden usar con fines diferentes a aquellos para los que fueron concebidos.

– El texto no es el único elemento en la actividad; se puede presentar sólo o en una secuencia didáctica, que puede incluir discusiones previas a la lectura, trabajo interactivo con el texto y cualquier tipo de actividad de post-lectura, incluidas la escritas.

En los ejemplos de actividades que utilizan textos literarios que hemos encontrado en diferentes manuales, hemos visto cómo las actividades que se incluyen como parte de la secuencia didáctica, la tipología de ejercicios que encontramos es bastante variada. Tomamos como ejemplo el ejercicio de Prisma B2, en la página 77. Después de proponer la lectura de un poema de García Lorca, y de proporcionar una síntesis biográfica del autor, se propone esta serie de preguntas:

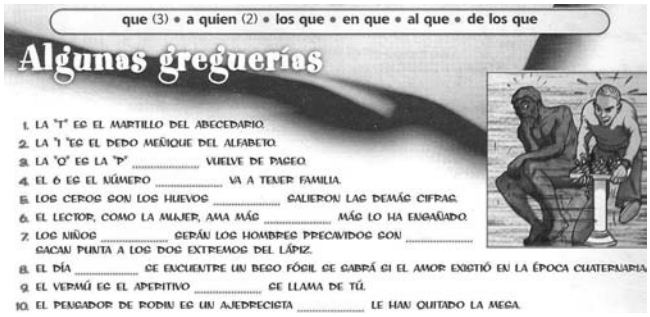


6.3.1. Responde a las preguntas razonando las respuestas.

1. ¿Cómo se describe la música de la guitarra en el poema?
2. ¿Qué significado le podemos dar a "se rompen las copas de la madrugada"?
3. Di un sinónimo de "llanto de la guitarra".
4. ¿Por qué es imposible callar a la guitarra?
5. Explica las analogías entre "llora la guitarra", "llora el agua" y "llora el viento". Trata de describir otros fenómenos atmosféricos, por ejemplo, el huracán, el terremoto...
6. ¿Qué ejemplo da el poema de las "cosas lejanas" por las que llora la guitarra? ¿Crees que esa "cosa lejana" es fácil de conseguir? Explica tu respuesta.
7. Di el significado de las cosas por las que llora la guitarra.
8. Explica la imagen de la guitarra al final del poema.

Encontramos actividades con diferentes fines: comprensión lectora, explicación de imágenes poéticas, buscar sinónimos, actividades de expresión escrita (aunque también podría ser expresión oral)... Y termina con una propuesta de escritura creativa, en la página siguiente, en la que los estudiantes tienen que escribir "*un poema similar intentando imitar el poema de Lorca ..".*

Con las Greguerías de Ramón Gómez de la Serna encontramos la siguiente actividad en el mismo manual, en la página 39.



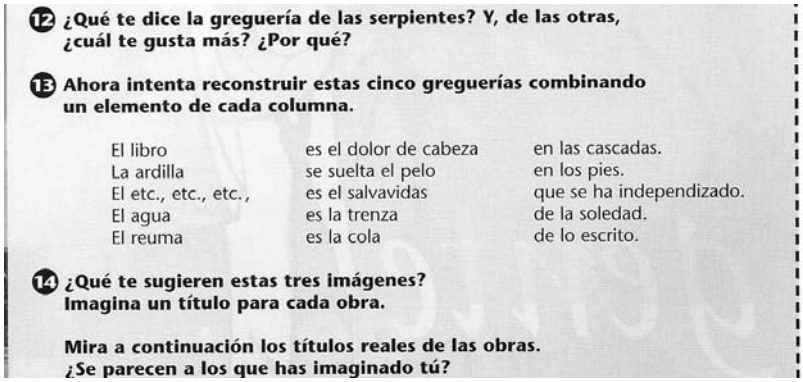
que (3) • a quien (2) • los que • en que • al que • de los que

Algunas greguerías

1. LA "I" ES EL MARTILLO DEL ABECEDARIO.
2. LA "I" ES EL DEDO MEÑIQUE DEL ALFABETO.
3. LA "O" ES LA "P" _____ VUELVE DE PASEO.
4. EL 6 ES EL NÚMERO _____ VA A TENER FAMILIA.
5. LOS CEROS SON LOS HUEVOS _____ SALIERON LAS DEMÁS CIFRAS.
6. EL LECTOR, COMO LA MUJER, AMA MÁS _____ MÁS LO HA ENGAÑADO.
7. LOS NIÑOS _____ SERÁN LOS HOMBRES PRECAVIDOS CON _____ SACAN PUNTA A LOS DOS EXTREMOS DEL LÁPIZ.
8. EL DÍA _____ SE ENCUENTRE UN BESO FÁCIL SE SABRÁ SI EL AMOR EXISTIÓ EN LA ÉPOCA CUATERNARIA.
9. EL VERMÚ ES EL APERITIVO _____ SE LLAMA DE TÚ.
10. EL PEINADOR DE RODIN ES UN AJEDRECISTA _____ LE HAN QUITADO LA MESA.

En esta, la finalidad es únicamente la práctica de determinadas estructuras gramaticales.

Y también de las Greguerías encontramos en Gente 2 las siguientes actividades:



12 **¿Qué te dice la greguería de las serpientes? Y, de las otras, ¿cuál te gusta más? ¿Por qué?**

13 **Ahora intenta reconstruir estas cinco greguerías combinando un elemento de cada columna.**

El libro	es el dolor de cabeza	en las cascadas.
La ardilla	se suelta el pelo	en los pies.
El etc., etc., etc.,	es el salvavidas	que se ha independizado.
El agua	es la trenza	de la soledad.
El reuma	es la cola	de lo escrito.

14 **¿Qué te sugieren estas tres imágenes? Imagina un título para cada obra.**

Mira a continuación los títulos reales de las obras. ¿Se parecen a los que has imaginado tú?

En esta actividad, a diferencia de la anterior, se proponen dos actividades basadas en el significado.

2. ENSEÑAR LITERATURA EN LOS CURSOS PARA EXTRANJEROS

Cuando hablamos de enseñar literatura a extranjeros ¿a qué nos referimos? ¿Cuál es el objetivo de esa clase de literatura? ¿Está relacionada con los intereses de los estudiantes? ¿Forma parte de un plan de estudios concreto? Y sobre todo: ¿les interesa a nuestros estudiantes la literatura en general y la española en particular?

Tradicionalmente aprendíamos y enseñábamos la literatura desde un punto de vista histórico. Se nos hace difícil hablar de determinados textos sin aludir al momento histórico en el que se producen, a la biografía del autor, a las corrientes artísticas y las circunstancias socioculturales que lo hacen posible. Normalmente tendemos a enseñar a nuestros estudiantes de la misma manera que hemos aprendido y nos cuesta separarnos de ese bagaje pedagógico. Podemos verlo en determinados materiales publicados con la finalidad de enseñar literatura española a extranjeros, materiales que no difieren mucho de los que se utilizan (utilizaban) en la enseñanza de la literatura a hablantes nativos en español. Suelen ser más sintéticos e incluir glosarios o traducciones de los términos más complicados. Lo que estamos enseñando ahí es historia de la literatura, y esto solo tiene cabida en contextos muy determinados.

Desde hace unas décadas, esta concepción tradicional cambia hacia lo que se ha dado en llamar "competencia literaria". Entre las propuestas destinadas a desarrollar

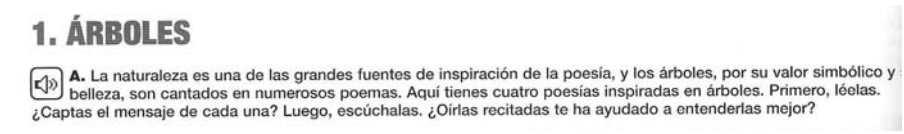
esa competencia literaria en la clase de lenguas extranjeras destaca la de Gillian Lazar (1993). A la hora de definir la competencia literaria Lazar recuerda que fue Jonathan Culler (1975) quien primero introdujo el término competencia literaria en el campo de la teoría literaria. Para Culler, que en aquel momento partió de teorías estructuralistas, la competencia literaria equivaldría a un sistema de convenciones que rige la interpretación de textos literarios; argumentaba que los lectores eficientes de un texto literario poseen una competencia literaria por la que tienen una comprensión implícita y una familiaridad con ciertas convenciones literarias que le permiten extraer significados literarios de las palabras de una obra. Por lo tanto, si el objetivo de nuestras clases es el desarrollo de esa competencia literaria tendremos que esforzarnos en hacer de nuestros alumnos esos "lectores eficientes". Con este objetivo tendremos que distinguir dos tipos de alumnos (aunque algunos, muchos, están en un punto intermedio). Entre nuestro público es habitual contar con lectores eficientes en lengua materna y otros que no lo son. Si contamos con que los alumnos que tenemos delante vienen con determinados bagajes lingüísticos, estratégicos y culturales diferentes y lo tenemos en cuenta para otro tipo de actividades, en las relacionadas con la literatura esa variedad es primordial. Si en las actividades de tipo lingüístico apelamos continuamente a los conocimientos previos de los alumnos en lengua materna, en las relacionadas con la competencia literaria la primera pregunta que hemos de hacernos será ¿tienen esa competencia literaria en la propia lengua? Si es así, nuestro trabajo se centrará en estimular la transferencia de una lengua a otra. Si no es así, el objetivo del curso es radicalmente diferente: se debería intentar construirla. Las actividades y métodos diferirán en cada una de las situaciones en la que nos encontremos. En el primer caso y en una primera fase, se pueden dirigir las actividades a expresar en español conceptos e ideas que ya poseen, referidos tanto a la historia de la literatura como a la teoría general sobre literatura (géneros literarios, recursos, figuras retóricas, etc.). En una fase posterior, podríamos intentar establecer paralelismos entre obras conocidas por los estudiantes y obras de la literatura española en las que queramos centrarnos, utilizar la intertextualidad para explotar los conocimientos compartidos. Esto puede hacerse a través de la lectura de fragmentos representativos que despierten en el alumno la curiosidad por sumergirse en las obras completas. Y es en este punto donde deberíamos intentar que el alumno transfiera las estrategias de lectura de sus hábitos en lengua materna a la lectura en la lengua meta. Si tomamos como ejemplo de estas estrategias la deducción del significado de palabras desconocidas por el contexto, hemos observado cómo, siendo una estrategia habitual en la lectura en lengua materna, no se suele transferir automáticamente a la lengua meta; los alumnos intentan realizar una comprensión exhaustiva del léxico que encuentran y se sienten bloqueados si no entienden absolutamente todas las palabras. Se comprende fácilmente que, con este comportamiento, la lectura se convierte en un ejercicio de léxico, la mayoría de las veces poco rentable, que le resta gran parte del atractivo. Si queremos que se centren en la "literariedad" del texto, deberíamos esforzarnos en proporcionarles herramientas que le permitan avanzar en la lectura sin tener que interrumpirla constantemente. En una

última fase y si las características del curso lo permiten, se puede abordar la lectura de obras de la literatura española que permitan al estudiante disfrutar de esa "competencia literaria" también en la lengua meta.

En el caso de que los estudiantes no posean esa competencia en su propia lengua, nuestra meta debería ser más modesta y nuestro objetivo podría ser que los estudiantes alcancen a vislumbrar la "literariedad" del texto, qué características hacen de él un texto literario. Para ello, deberíamos comenzar por actividades de sensibilización hacia el hecho literario a través de la comparación de diferentes tipos de textos, literarios y no literarios. Gillian Lazar propone una serie de ejercicios encaminados a reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos literarios; estimula a buscar figuras retóricas (metáforas, símiles, aliteraciones, repeticiones), léxico poético, mezcla de estilos y registros, etc. Es importante señalar aquí el papel de las convenciones que nos llevan a percibir un texto como literario o no, ya que nos enfrentamos de manera diferente a un texto que reconocemos como literario y a uno de otro tipo (por ejemplo, periodístico).

En fases posteriores, dependiendo de las características del curso (duración, nivel de los estudiantes, intereses, etc.), se puede abordar la lectura de textos situándolos en su contexto social, histórico y cultural. También aquí será importante estimular el uso de estrategias de lectura que faciliten la tarea a los lectores – alumnos. En este tipo de enseñanza, debemos ser conscientes de las limitaciones del curso y no marcar objetivos demasiado ambiciosos que puedan conducir al alumno a sentirse frustrado por la incomprensión de los textos.

Las actividades dirigidas a desarrollar la competencia literaria son las menos habituales en los manuales de cursos generales de español. Tampoco suele ser un tipo de actividad frecuente en los libros especializados en literatura para extranjeros que, como hemos dicho, no se diferencian mucho de los de literatura para nativos y suelen estar centrados en conocimientos sobre literatura. Encontramos un ejemplo de actividad dirigida a desarrollar la competencia literaria en Aula 5. En el apartado de Más cultura (al final del libro, como siempre) encontramos diferentes actividades relacionadas con la literatura cada una de ellas con diferentes fines. De entre ellas, comentamos aquí las de la página 170 y 171, dedicadas a los árboles. Las tareas que se proponen son las siguientes:



1. ÁRBOLES

A. La naturaleza es una de las grandes fuentes de inspiración de la poesía, y los árboles, por su valor simbólico y belleza, son cantados en numerosos poemas. Aquí tienes cuatro poesías inspiradas en árboles. Primero, léelas. ¿Captas el mensaje de cada una? Luego, escúchalas. ¿Oírlas recitadas te ha ayudado a entenderlas mejor?

B. Ahora, contesta a las siguientes preguntas.

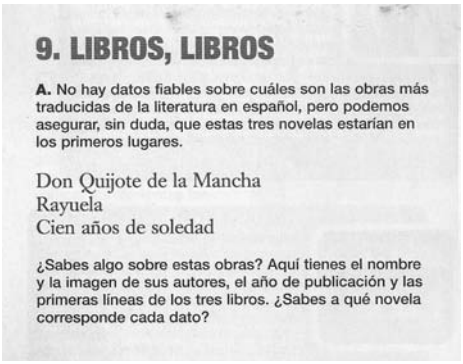
1. ¿Dónde sitúas geográficamente estos árboles? ¿Y a sus autores?
2. ¿Con qué tipo de paisaje los relacionas? ¿Paisajes salvajes, no tocados por el hombre, paisajes agrícolas, paisajes más humanizados...?
3. ¿Qué adjetivo de los usados por los poetas elegirías para resumir las sensaciones que te transmiten estos poemas?
4. ¿Qué poema te gusta más? ¿Por qué?

C. ¿Por qué no recitas uno de los poemas (o un fragmento) delante de la clase? ¿Lo leerás o lo harás de memoria?

D. En tu cuaderno, recrea al menos dos estrofas de uno de los poemas, el que prefieras. Busca, para algunas de las palabras del poema elegido, sinónimos o expresiones que expliquen su significado. ¿Qué te parece el resultado?

La atención de los estudiantes se dirige a que perciban la literariedad del texto: su sonoridad, qué sensaciones evocan, la diferencia con el vocabulario coloquial.

En Aula 4, página 16, encontramos una actividad llamada "libros, libros" en la que se incluye una reflexión sobre la lectura de literatura en lengua original.

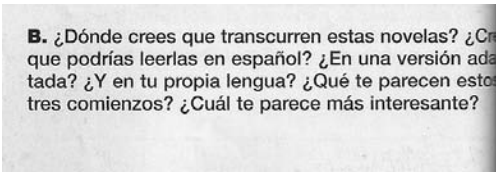


9. LIBROS, LIBROS

A. No hay datos fiables sobre cuáles son las obras más traducidas de la literatura en español, pero podemos asegurar, sin duda, que estas tres novelas estarían en los primeros lugares.

Don Quijote de la Mancha
Rayuela
Cien años de soledad

¿Sabes algo sobre estas obras? Aquí tienes el nombre y la imagen de sus autores, el año de publicación y las primeras líneas de los tres libros. ¿Sabes a qué novela corresponde cada dato?



B. ¿Dónde crees que transcurren estas novelas? ¿Cr
que podrías leerlas en español? ¿En una versión ada
tada? ¿Y en tu propia lengua? ¿Qué te parecen esto
tres comienzos? ¿Cuál te parece más interesante?

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

En el Diccionario de términos clave (Instituto Cervantes) define la competencia intercultural como *la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.*

Esta competencia ha tenido diferentes consideraciones desde que se definió la competencia comunicativa, no siempre con la misma relación con lo estrictamente lingüístico; en algunas definiciones de la competencia comunicativa se ha incluido en la competencia sociolingüística y en otras, como la del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), se contempla como una competencia no lingüística, sino incluida en las competencias generales del individuo, que comprende conocimientos declarativos (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural), destrezas, la competencia existencial, y la capacidad de aprender. Los conocimientos declarativos se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). *Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo*.

En los *Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2007) este conocimiento se incluye en los "Referentes culturales"; se hace un inventario de estos conocimientos declarativos que en última instancia, habrán de permitir al alumno, "*comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua".* En cuanto a la literatura, establece el siguiente inventario dividido en tres fases (por razones de espacio, incluimos sólo un fragmento del inventario):

3. Productos y creaciones culturales

3.1. Literatura y pensamiento

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Grandes autores y obras literarias de proyección internacional	■ Grandes autores españoles e hispanoamericanos	■ Cronología de la historia de la literatura española (orígenes, grandes movimientos y tendencias): del *Poema del Mío Cid* a la literatura de la postmodernidad
■ Importancia de Cervantes y el *Quijote* en la historia de la literatura universal	■ El reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura *la llegada de Colón a América y los cronistas de Indias, la reafirmación de las independencias nacionales y la novela de la tierra, la historia hecha relato en los Episodios Nacionales, la pérdida de las colonias y la generación del 98, la poesía de José Martí, la novela de la revolución mexicana, el ciclo del dictador, la Guerra Civil*	■ Cronología de la historia de la literatura en Hispanoamérica (orígenes, grandes movimientos y tendencias): de la *Crónica de Indias* al *post-boom* de la literatura hispanoamericana
■ Valor e impacto de los grandes personajes y obras de la literatura en la cultura y en el lenguaje populares: el caso especial del *Quijote*		

Hay que destacar la importancia de este documento. Es la primera vez que contamos con un inventario de contenidos culturales tan específico, tan al detalle, por lo menos en lo que a literatura se refiere. Además, tenemos que señalar la novedad en su presentación: no es un contenido declarativo exclusivamente metaliterario (autores, datos históricos y cronología sólo se ven en la fase de consolidación), sino sobre la contribución de la literatura a la configuración de la identidad cultural de una comunidad. Si echamos un vistazo al apartado *Personajes, espacios y mitos del la literatura de los países hispanos*, veremos cómo los contenidos que se establecen tienen un gran valor connotativo incluso para los no especialistas: don Juan, la Celestina, son personajes que

se erigen en prototipos de determinados comportamientos humanos y que incluso han creado adjetivos: donjuanesco, celestinesco, quijotesco...

Y, analizando las actividades que encontramos en nuestros manuales, vemos que éste parece ser el objetivo de la mayoría de ellas. De hecho, la mayoría no se incluye en la secuencia didáctica como elemento necesario para la consecución de sus objetivos, sino que se sitúan en apartados específicos destinados a los conocimientos culturales al final de cada unidad, dando la impresión de ser un contenido anecdótico (e innecesario para la consecución de los objetivos lingüísticos).

Pongamos como ejemplo esta actividad de Aula 5:



El esquema de actividad que suele repetirse con pocas variaciones es el siguiente:

- Una actividad de prelectura cuyo objetivo es contextualizar el tema del que se va a hablar, activar el vocabulario y los conocimientos previos en general.
- Una actividad de lectura, generalmente de comprensión del texto: preguntas sobre determinados detalles o de comprensión general.
- Una actividad de continuación para que el estudiante busque más información, compare con sus conocimientos de asuntos similares, etc.
- Suele haber integración de destrezas de manera más o menos natural.
- Se incluye un apunte biográfico del autor como dato cultural.

Son actividades encaminadas a enseñar los referentes culturales y a promover la conciencia intercultural (suelen hacer un llamamiento a la comparación con sus lugares de origen / sus culturas).

4. Y LOS ALUMNOS ¿QUÉ OPINAN?

En una encuesta realizada a un grupo de estudiantes que había participado en un curso de literatura española se preguntó sobre la utilidad del estudio de la literatura. Queríamos saber si los estudiantes tenían alguna percepción sobre el cumplimiento de los objetivos que se habían marcado para el curso, entre los que se encontraban (expresados por escrito al comienzo del curso):

- Familiarizar al estudiante con las obras más representativas de la literatura española.
- Contextualizar dichas obras en el panorama literario mundial.
- Familiarizar al estudiante con los personajes literarios que se han convertido en referentes culturales para la sociedad española.
- Proporcionarle el léxico específico para hablar de literatura en español.
- Proporcionarle estrategias de lectura para enfrentarse a textos literarios españoles.

Como podemos observar, no encontramos entre ellos ninguno de tipo léxico o gramatical. Aun así, en la encuesta se les preguntó sobre la utilidad de la literatura para aprender vocabulario. Sólo dos alumnos dieron una baja puntuación a este punto. Todos los demás valoran altamente (4 y 5 en una escala del 0 al 5) el uso de la literatura para:

- mejorar la comprensión lectora
- aprender más vocabulario
- conocer la cultura española a través de algunos personajes
- conocer mejor la literatura en general
- poder hablar de literatura en español.

Aunque somos conscientes de que el resultado responde a una percepción subjetiva, podemos observar que los alumnos aprecian el uso de los textos literarios y los encuentran útiles para todos los fines preguntados. Se incluyó una pregunta de respuesta libre sobre la utilidad de estudiar literatura en una lengua extranjera. Destacamos algunas respuestas:

- *"Estudiar literatura en una lengua extranjera ofrece perspectivas diferentes del mundo y la vida. Podemos entender mejor la cultura y la historia española por los ojos de los autores nativos en sus propias palabras".*
- *"El vocabulario sobre la literatura y los temas en general sobre la literatura me ha parecido lo más útil".*
- *"Lo menos útil: la información sobre los autores que no tiene relación con su obra".*

5. CONCLUSIÓN

Si la valoración de los alumnos es tan positiva y el uso de los textos literarios es tan versátil, creemos que este recurso está desaprovechado en el aula de E/LE. En el análisis de los materiales más usados (se han revisado para este trabajo todos los niveles de Gente, Prisma y Aula), no hemos observado demasiados ejemplos: sólo Prisma los incluye como parte de la unidad didáctica y no más de dos por nivel. En Gente y Aula 5 se incluyen regularmente textos literarios, pero se incluyen en el apartado dedicado a la cultura, aunque las explotaciones que se hacen de los textos responden a diferentes objetivos, muchas veces de tipo lingüístico. No hemos encontrado ninguna actividad que active en la lengua meta las destrezas de comprensión de textos literarios en una lengua extranjera. Nos parece que un recurso como éste debería incluirse con más frecuencia en las actividades de tipo lingüístico y que debería promoverse el uso de actividades destinadas a transferir o construir la competencia literaria de nuestros alumnos. En palabras de Matilde Martínez Sallés (1999) son *textos auténticos y comunicativos pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además, sin la banalidad de los textos pedagógicos.* Siempre que tengamos claro el objetivo que pretendemos con las actividades que se propongan, creemos que está más que justificado el uso de textos literarios en clase de E/LE.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Corpas, J., A. Garmendia y C. Soriano (2005): *Aula 4*, Barcelona: Difusión.

Corpas, J. *et al.* (2007): *Aula 5*, Barcelona: Difusión.

Duff, A. y A. Malley (1990): *Literature*, Oxford: Oxford University Press

Equipo Prisma (2004): *Prisma Avanza*, Madrid: Edinumen.

Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave en E/LE*, [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>

—: *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa

Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press-

Martin Peris, E. y N. Sans Baulenas (2004): *Gente 2*, Barcelona: Difusión.

Martínez Sallés, M. (1999)*:* "Los retos pendientes en la didáctica de la Literatura en ELE", *Mosaico* 2, 19-22, [en línea]: <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/ensenar/Mosaico035.pdf>