Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto

Marta Sanz Pastor
Universidad Antonio de Nebrija

1. Objetivos y contenidos

El objetivo fundamental de este seminario consistió en familiarizar a los participantes con algunos procedimientos didácticos destinados a la construcción de la competencia literaria de los alumnos nativos y no nativos de español; al mismo tiempo, se presentaron recursos para utilizar los textos literarios con la triple finalidad de desarrollar las competencias léxico-gramatical, discursiva e intercultural de los estudiantes.

Para alcanzar estos objetivos se hicieron actividades en el aula que giraron en torno a los siguientes contenidos:

- La didáctica de la lengua y de la literatura: medios y fines.
- El papel de la literatura en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.
- Géneros y textos literarios en el *Marco común de referencia para las lenguas*: competencia pragmática y competencia discursiva. Hablantes instrumentales, agentes sociales y mediadores interculturales.
- Otro enfoque para enseñar lengua: la centralidad de la competencia discursiva; relaciones con la competencia cultural. Entender un texto, entender una cultura: recursos estratégicos compartidos.
- Aplicaciones de la teoría de la literatura al diseño didáctico: intertextualidad.
- La literatura como medio para enseñar lengua: el texto literario como foco de irradiación de contenidos, estrategias y actividades comunicativas de la lengua.
- La literatura como fin: la competencia literaria.
- Una perspectiva técnica de la literatura: la escritura creativa como estrategia de lectura.

A continuación, vamos a abordar algunas de las cuestiones básicas que se plantearon en el seminario a propósito de los temas que se acaban de enumerar, advirtiendo al lector de que los contenidos anteriores se distribuyen dentro de los distintos epígrafes del presente documento, sin seguir el orden marcado en el programa que sirvió de base para la exposición oral y la interacción con los profesores participantes en las jornadas. La razón de este desajuste tiene que ver con las diferencias existentes entre los géneros orales interactivos y los géneros escritos expositivos; esperamos que esta peculiaridad no produzca desconcierto en el lec-

tor, ya que nuestro propósito último ha sido precisamente facilitar el proceso de lectura del texto.

2. **Un polémico estado de la cuestión**

A lo largo de la historia de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras, los textos literarios y, por extensión, la literatura, han jugado un papel, cuanto menos, controvertido (Stembert, 1999). Desde la hegemonía del texto literario en los métodos tradicionales —quién no recuerda haber estudiado latín traduciendo a César, Salustio o Tito Livio o haber tomado contacto con el francés a partir de la lectura de *El principito*—[1] se había pasado a una situación de olvido de los mismos, en los métodos estructuro-globales y en los métodos comunicativos, aduciendo razones que iban desde la dificultad, incorrección o falta de naturalidad del lenguaje literario, hasta su nula capacidad para representar situaciones reales de la vida cotidiana que pudieran convertirse en un modelo válido para los alumnos de lenguas extranjeras: unos alumnos que precisan conocer y entender la cultura del idioma que constituye su objeto de estudio. Otra de las razones, con las que se argumentaba la escasa o nula presencia de la literatura en las aulas de lenguas no nativas, se basaba en el hecho de que las necesidades de los estudiantes siempre se relacionan con fines técnicos y/o académicos que raramente se vinculan con lo literario. Tal argumentación contraviene uno de los «axiomas» en los que se asientan los enfoques comunicativos —si es que el comunicativismo puede asentarse en algún «axioma», de ahí las comillas—: el de la conveniencia de que los profesores, programadores de cursos y diseñadores de material se adapten, con total eclecticismo, a las características y necesidades de un grupo meta que —¿por qué no?— puede tener intereses literarios. Precisamente, la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera: un acicate tan legítimo, e incluso tan frecuente, como las motivaciones de carácter meramente instrumental. Recordemos, además, que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) fija como referente básico, para la articulación de las líneas generales de la didáctica de lenguas extranjeras, el de un perfil de estudiante que sea, al mismo tiempo, hablante instrumental, agente social y mediador intercultural; faceta, esta última, para la que resulta imprescindible aproximarse a las manifestaciones culturales de la lengua nativa y de la lengua no nativa, aplicando estrategias interpretativas —de observación, contraste y reflexión— que permitan

[1] La diferencia entre el latín como lengua muerta, a la que no se puede acceder más que a través de los documentos escritos conservados —documentos que en su mayoría tienen el rango de literarios, aunque se trate de textos jurídicos, científicos o filosóficos—, y el francés, como idioma vivo, resulta evidente. El latín no se puede aprender de otra manera, ni tendría sentido aprenderlo de otra manera, dado que el alumno no va a disponer de oportunidades para interactuar oralmente en latín, y las necesidades de estudio de esa lengua se restringen al ámbito académico y/o erudito, más allá de que el aprendizaje del latín aporte estrategias y hábitos intelectivos aplicables a la comprensión de otras lenguas, textos y disciplinas humanísticas y científicas. Con el francés, el aprendizaje de ese idioma exclusivamente a partir de las obras literarias limita la serie de géneros, registros y estilos —tanto escritos, como orales— en los que el alumno puede comunicarse a través de una lengua viva.

al alumno configurar esa franja, intermedia *y* movediza, de conocimientos, valores *y* actitudes que llamamos interculturalidad.

Afortunadamente, en los últimos años, se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras, ya sea como vehículo o medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales e incluso artísticos, ya sea como fuente de técnicas retóricas que pueden ponerse al servicio del diseño didáctico. En este sentido, son ejemplares las aplicaciones de técnicas dramáticas y/o teatrales en las aulas de lenguas (Byram y Fleming, 2001; Byram y Hammer, 2001). Por otro lado, parece evidente que el espesor connotativo del texto literario propicia, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias de comprensión lectora que pueden rentabilizarse en la apropiación del significado de otro tipo de textos y/o géneros textuales. Consultar:

http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=21641;
http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=21429.

Esta actitud docente está fundamentada en una concepción de la lectura que parte de la base de que los textos son tanto lo que dicen explícitamente, como lo que intentan decir a través de los elementos implícitos; que los textos son una suma de su significado proposicional y de su fuerza ilocutiva implícita; franjas visibles de contenido y masas sumergidas de propósitos... Capacitar al alumno para la interacción con cualquier tipo de texto —también con el literario— implica ayudarle en su proceso de reconocimiento y descodificación, pero también en sus ensayos predictivos, anticipatorios, inferenciales y, por supuesto, interpretativos. Si se nos permite un pequeño juego de palabras, el discurso intencional de la literatura es doblemente intencional; su relieve connotativo es inmenso y, al plantear al estudiante el reto de desbrozar y de apropiarse del espacio de la connotación de un texto literario, activamos estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de textos académicos, periodísticos, divulgativos, etc., aparentemente más explícitos y «asépticos» desde el punto de vista de su intencionalidad y de su ideología, pero, en el fondo, preñados de valores y visiones «subliminales» de la realidad.

Así pues, el presente trabajo adopta la perspectiva múltiple de la literatura como medio, útil y legítimo, para el aprendizaje de lenguas y también como fin en sí misma; el texto literario es un objeto artístico que constituye una inestimable fuente de información cultural —en el doble sentido del mundo representado y de la propia obra como elemento de la cultura— y que, al mismo tiempo, requiere una suerte de instrucción sentimental e intelectiva para poder ser disfrutado en toda su plenitud. Esta conciliación de medios y de fines pasa por dos momentos que no son excluyentes: de un lado, la desacralización de los textos literarios y la posibilidad de acceder a sus «tripas» —no solo lingüísticas, sino también creativas *y* estratégicas— y, de otro, la valoración de la literatura desde una mirada respetuosa —no «reverencial»— que trabaje con las obras y con sus fragmentos, como el material auténtico que efectivamente son, al margen de adaptaciones que

alienan el verdadero sentido de una lectura literaria: la compleja idiosincrasia del lenguaje literario se relaciona, por ejemplo, con el hecho de que no existen dos maneras diferentes de decir lo mismo; de modo que una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que incluso tiene una finalidad distinta —lo artístico no es equivalente a lo didáctico— y que involucra, por parte del alumno, el desarrollo de estrategias que también son diferentes; por lo tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo —tal vez ni siquiera como estímulo— de lo otro. Ello no es óbice para que un texto adaptado pueda utilizarse como pretexto para la construcción de la competencia léxico-gramatical, discursiva o cultural, o como punto de partida para la estimulación de estrategias iniciales de lectura. Sin embargo, es una lástima que a la hora de llevar textos literarios al aula de ELE olvidemos la sentencia comunicativa de que la dificultad reside en la tarea y no en el texto o que no demos al texto literario el estatus de *realia* que innegablemente tiene: el texto literario es de las pocas muestras de *input* auténtico que no se trata como si lo fuera. En definitiva, nuestra propuesta es que, como profesores, debemos perderle el miedo al texto literario «con todos los respetos». Parece una paradoja, pero no lo es.

3. **El texto literario como *input* cultural**

Una de las críticas a la utilización del texto literario en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, recogida por los Widdowson [2] en su intento de reivindicar los valores y utilidades de la literatura [3], se centraba en la irrelevancia del mismo para dar cuenta de las señas de identidad de una determinada cultura. La afirmación es, cuanto menos, sorprendente. En primer término, porque los aspectos informativos en torno a la historia de la literatura (autores, obras, años, eventos literarios, movimientos, manifiestos, repertorios de características, entre otros) ya representan en sí mismos un contenido perteneciente al acervo de la cultura (Miquel y Sans, 1992), que coadyuva a la conformación del mosaico cultural en el que se inserta o del que forma parte un idioma; en segundo término, porque de todos es sabido que los estilos literarios son muchos y variados: las propuestas de los autores realistas nos sirven para conocer las formas de vida, los modos de hablar, los detalles concretos de una cultura en un corte determinado de la historia. Pero también la literatura «no realista», la literatura fantástica, el género de terror, la creación de mundos paralelos y extrañados, son el síntoma de una intención que está hablando de un estado de cosas concreto; de una visión del mundo que se inserta en un contexto dentro del que representa una toma de posición, una lectura —los escritores también son intérpretes de lo real, también leen la realidad y buscan claves de interpretación—: de todos es conocida la dimensión política de muchas obras correspondientes al género de la ciencia-ficción (Orwell, Huxley); en la literatura española contemporánea tenemos el recientísimo ejemplo de los *Cazadores de luz* de Nicolás Casariego; obra finalista del Premio Nadal 2005, que esboza una crítica a las sociedades de consumo y a los alienados modos de vida

[2] En Stembert (1999).

[3] En este sentido, también son muy estimables las aportaciones de Gwin (1990) y Lazar (1993).

occidentales. También dentro de la literatura de terror, tenemos el caso de escritores como Arthur Machen, que con las truculencias fantásticas de sus obras pretende censurar la revolución bolchevique; o el caso de Mary Shelley, quien crea su *Frankenstein, el moderno prometeo,* como encarnación literaria de la amenaza que supone desafiar a los dioses —los dioses sagrados de la religión y los dioses profanos de la ciencia— y extender los límites de la investigación científica *y* de la medicina hasta más allá de lo moralmente permitido. Toda literatura es gárrula respecto a su contexto de producción; por debajo de su corteza anecdótica —que es preciso levantar— dice cosas que pueden ser de gran utilidad para el estudiante que se enfrente al reto de sumergirse en una cultura que puede ser o no la suya propia. Pero, además de aportar información sobre el contexto en el que una obra ha sido escrita, la literatura es altamente informativa respecto a los mundos representados en el caso, como decíamos antes, de que la opción estilística adoptada por un autor tome la deriva del realismo. Es fácil encontrar textos literarios que contengan datos culturales básicos para la reconstrucción del mundo que debe llevar a cabo el estudiante de lenguas no nativas; de hecho, esta fue una de las actividades que realizaron los participantes en el seminario y los resultados de la búsqueda fueron mucho más auténticos y menos estereotipados que el *input* cultural recogido en algunos manuales de ELE.

4. El texto literario como punto de confluencia de lo discursivo y de lo cultural

Posiblemente uno de los géneros textuales en los que cristaliza, de una manera más armónica y significativa, esa simbiosis entre el sustrato cultural de la lengua y sus estructuras discursivas, sea la literatura. Muchos son los autores que se han preocupado por señalar contrastivamente las diferencias discursivas derivadas de una determinada concepción del mundo (Halliday y Hasan, 1989; Reyes, 1999). Esa proyección de lo antropológico e ideológico en el texto —cómo el discurso y los elementos cosmovisionarios calcifican en un tipo de superestructura textual (Van Dijk, 1992) e incluso en un uso lingüístico determinado— se hace especialmente palpable en el espacio de lo literario: si se relee, por ejemplo, una de las descripciones clásicas de la literatura española del siglo XVII —el retrato del Domine Cabra, en *El Buscón* de Francisco de Quevedo—, puede constatarse que la estructuración del texto (de arriba abajo, de dentro hacia afuera) responde a la intención, por parte del autor, de no olvidar ningún detalle: el rígido orden que Quevedo se impone tiene que ver con la necesidad de «no dejarse nada en el tintero», y la falsilla estructural, el armazón o entramado, podría compararse con una hornacina, de la que el escritor va rellenando compartimentos sin dejar ni un hueco para que el polvo anide. El concepto ideológico —ético y estético— del barroco *horror vacui* cobra forma en un tipo de descripción lingüísticamente abigarrada y estrictamente ordenada, que bien pudiera compararse con ciertos retablos y con ciertas fachadas de catedrales de la misma época. Reproducimos, a renglón seguido, el texto de Quevedo, al que hemos hecho alusión, a fin de refrescar la memoria del lector y de permitirle hacer comprobaciones.

> Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, los ojos avecindados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos, tan hundidos y oscuros que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes: la nariz de cuerpo de santo, comido el pico, entre Roma y Francia, porque se le había comido de unas bubas de resfriado, que aun no fueron de vicio porque cuestan dinero; las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que de pura hambre parecía que amenazaba a comérselas; los dientes le faltaban no sé cuántos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gaznate largo como de avestruz, con una nuez tan salida que parecía se iba a buscar de comer forzada de la necesidad; los brazos secos; las manos como un manojo de sarmientos cada una. Mirado de medio abajo, parecía tenedor y compás, con dos piernas largas y flacas. Su andar muy espacioso; si se descomponía algo, le sonaban los güesos como tablillas de San Lázaro. La habla ética, la barba grande, que nunca se la cortaba, por no gastar, y él decía que era tanto el asco que le daba ver la mano del barbero por su cara, que antes se dejaría matar que tal permitiese: cortábale los cabellos un muchacho de nosotros. Traía un bonete, los días de sol, ratonado con mil gateras y guarniciones de grasa: era de cosa que fue paño, con los fondos en caspa. La sotana, según decían algunos, era milagrosa, porque no se sabía de qué color era, unos viéndola tan sin pelo la tenían por de cuero de rana, otros decían que era ilusión: desde cerca parecía negra y desde lejos entre azul; llevábala sin ceñidor, no traía cuello ni puños. Parecía, con esto y los cabellos largos y la sotana y el bonetón, teatino lanudo. Cada zapato podía ser tumba de un filisteo.
>
> ¿Pues su aposento? Aun arañas no había en él. Conjuraba los ratones de miedo que no le royesen algunos mendrugos que guardaba. La cama tenía en el suelo y dormía siempre de un lado para no gastar las sábanas. Al fin, él era archipobre y protomiseria [4].

Diseñar actividades que presenten texto y contexto como realidades indisolubles y que ayuden al estudiante a utilizar el conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual y, simétricamente, la lectura de los textos como fuente de información cultural representa toda una aventura para el docente de lenguas extranjeras que quiera trabajar con los textos literarios y extrapolar los resultados de ese tramo de la secuencia de enseñanza-aprendizaje a la construcción de la competencia lectora de todo tipo de textos.

Dentro de la escuela anglosajona de interpretación y crítica literaria, Lennard G. Davis (2002: 116) da cuenta de cómo el instinto de colonización y las coordenadas socio-económicas de la Inglaterra del siglo XVIII, en las que el primero adquiere sentido, repercuten, por ejemplo, en la dimensión textual descriptiva de una novela como *Robinson Crusoe* de Defoe.

> Con Robinson Crusoe Defoe inauguró la tendencia de hacer que pareciera como si las descripciones de los lugares fueran un requisito neutral de la trama pero […] la localización es la transformación del terreno. La idea en apariencia neutral de describir un lugar y situar en él una acción lleva consigo

[4] Francisco de Quevedo (1990): *El Buscón*. Madrid: Castalia, pp. 90-92.

> la carga del interés de la clase media por la propiedad controlada, interés del cual la experiencia colonial es una elocuente metáfora. […] El París de Balzac deja de ser París del mismo modo que el Nueva York de Fitzgerald deja de ser Nueva York. Como lectores, nos vemos obligados a creer que la localización es en realidad un territorio. Pero las localizaciones tienen propósitos y cumplen funciones. El modo en que estas localizaciones encarnan significado es ideológico […] y finalmente reemplazan al original, en el sentido de que el Londres de Dickens se convierte en la plantilla de un anuncio y en la mentalidad popular de la querida y vieja Inglaterra.

Discurso y texto, cultura y lengua, conocimiento previo e ideología, individuo y sociedad, aparecen, pues, como facetas de un mismo poliedro, de una misma realidad. Si sugerimos el juego asociativo de idear metáforas para definir [5] los conceptos de cultura y de texto veremos cómo a menudo las imágenes coinciden: tejido, laberinto, iceberg, cebolla, caleidoscopio, mosaico, árbol... imágenes que, en definitiva, apuntan en la dirección de la complejidad, la diversidad y los espacios visibles e invisibles de ambos constructos. Carol Morgan (en Byram y Fleming, 2001) utiliza la metáfora del iceberg para aproximarse explicativamente a lo cultural: actitudes y comportamientos integrarían la franja emergida de un entramado oculto de valores, creencias y patrones de pensamiento; la misma metáfora ya fue utilizada por Ernest Hemingway para describir las características del texto literario y podría emplearse, asimismo, para la definición de todo texto intencional, codificado a través de enunciados más o menos indirectos. Por su parte, Lourdes Miquel [6], en uno de los seminarios de formación permanente, dirigidos a profesores de ELE, que la Universidad Antonio de Nebrija, de Madrid, viene realizando desde hace más de una década, propuso a los participantes la metáfora del laberinto (reto intelectual, obstáculo, falta de visibilidad, divertimento, fascinación, orientado hacia el centro, resoluble a través de la madeja de hilo de un docente que tiene el rostro de la mítica Ariadna...) como representación del significado de la cultura no nativa para el aprendiz de lenguas extranjeras.

Las implicaciones metodológicas de un planteamiento teórico como el que se ha tratado de simplificar en estas líneas, nos invitan a ubicar en una posición central a los textos literarios en el contexto de enseñanza de las lenguas no nativas. La razón de este posicionamiento tiene que ver con la potencialidad del texto literario para visibilizar y para concretar en la conciencia del alumno esa confluencia cultural y discursiva, contextual y textual, que sintetiza de manera privilegiada.

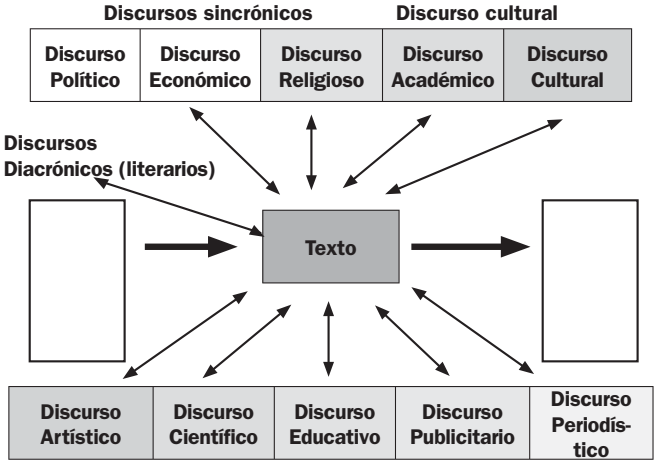
---

[5] Un pequeño apunte didáctico: la propuesta de generación de metáforas como instrumento para definir es un procedimiento, útil y creativo, para el aprendizaje del léxico. Complementar la búsqueda de imágenes metafóricas con la explicitación de los elementos intermedios de la cadena asociativa que vincula el término real con la imagen (tamaño, color, brillo, valor, dureza serían, por ejemplo, los eslabones que unen la realidad «diente» con su interpretación metafórica «perla»), implica una estrategia de argumentación que puede utilizarse en contextos de docencia de Humanidades: si la democracia es, pongamos por caso, una «casa común», la respuesta a por qué lo sería posiblemente haga consciente al alumno de valores como la protección o la igualdad que caracterizan, en teoría, esta forma de sistema político. La búsqueda de metáforas es un procedimiento de definición que implica un alto nivel reflexivo por parte del estudiante.

[6] El seminario se presentó concretamente con el nombre de «Más allá de las palabras: el hilo de Ariadna de la cultura». Aula de español. Universidad Antonio de Nebrija. Mayo 2003.

5. **Intertextualidad**

La intertextualidad (Bajtin, 1934-35) es una teoría que se formula para poner de manifiesto el carácter dialógico, cultural, polifónico y discursivo de los textos, frente a los postulados intersubjetivos del formalismo, estableciendo puntos de contacto entre las manifestaciones que conforman un tejido cultural en concreto, a fin de interpretar dicho tejido, malla o red de textos (plano de lo cultural-antropológico, cosmovisionario e ideológico); al mismo tiempo, es una de las propiedades con las que habitualmente se define el texto (plano de lo discursivo y de lo lingüístico). En el primer nivel de análisis, podemos acotar y reflexionar sobre un objeto de estudio como la literatura española del siglo XIX, buscando elementos concomitantes entre una novela como *La Regenta,* la gran novela de adulterio francesa *y* rusa, el discurso estético del naturalismo, las infraestructuras económicas y su proyección en las clases sociales, la pintura del momento, etc.; en el segundo nivel, podemos analizar una obra como, por ejemplo, *El Quijote*, escarbando en sus vínculos con obras anteriores, como el *Amadís de Gaula*, *El libro de Buen Amor* o *La Celestina*; podemos incluso bajar todavía más la lente del microscopio y delimitar un espacio textual definido, en el que ir descubriendo citas ocultas, referencias, reminiscencias o palimpsestos de otros textos, características que ese texto comparte con otros por el hecho de pertenecer al mismo género...[7] El discurso, la ideología, la cultura se reflejan en los textos que, a su vez, coadyuvan a la conformación de dichos discursos y perspectivas ideológicas, como el grano de arena se acumula hasta convertirse en montaña. El siguiente esquema expresa gráficamente la idea de la dialéctica intertextual:



[7] La lectura del capítulo de Gerard Genette, recogido en la bibliografía, puede ser de interés para quienes quieran familiarizarse con la terminología intertextual. La relación de un texto con el género al que pertenece se denomina architextualidad; la paratextualidad alude a los vínculos entre texto y paratexto; la hipertextualidad incluye las transformaciones que se operan en un texto base para dar lugar a otros textos diferentes... las aplicaciones en el campo de la didáctica de lenguas parecen obvias.

La validez de la teoría de la intertextualidad —como herramienta de análisis e interpretación de entramados complejos de textos y de fragmentos de espacios textuales cercenados de un todo— es un argumento más para avalar esa profunda ligazón de lo discursivo con lo cultural a la que nos referíamos en el epígrafe anterior. En todo caso, lo que nos interesa subrayar, llegados a este punto, es que la intertextualidad representa un ejemplo de cómo la teoría literaria —es decir, la literatura en un sentido genérico y amplio que no se reduce a la mera utilización del producto literario en las aulas, sino que abarca también los discursos que se superponen a las obras, la crítica, las herramientas de lectura y las estrategias creativas de la materia literaria— puede llegar a servir de inspiración para el diseño didáctico, tal como se apuntaba en un epígrafe anterior. Vamos a ilustrar esta idea a partir de dos ejemplos.

El primero de ellos presenta una actividad de lectura contrastiva entre un poema de Góngora y uno de Ana Rossetti: una lectura intertextual de ambas muestras, basada en la sencilla consigna de leerlos y explicar sus semejanzas y sus diferencias, nos será de utilidad para comprenderlos mejor y profundizar en el comentario de los versos rossettianos. De hecho, cuando señalamos las semejanzas, estamos indicando los influjos intertextuales del primero sobre el segundo; al revés, cuando indicamos las diferencias, indagamos en cómo los discursos coetáneos al momento de producción de un texto en particular se proyectan en él, lo alimentan, constituyen un contexto sin el que difícilmente se puede realizar una interpretación válida. A continuación, se incluyen los textos y la instrucción de la actividad:

Actividad

Lee los siguientes poemas *y* decide en qué se parecen *y* en qué no se parecen. El objetivo es que arriesgues una interpretación del segundo:

> Prisión del nácar era articulado
> (de mi firmeza un émulo luciente)
> Un diamante, ingeniosamente
> en oro también él aprisionado.
> Clori, pues, que su dedo apremïado
> de metal, aun precioso, no consiente,
> gallarda un día, sobre impaciente,
> lo redimió del vínculo dorado.
> Mas, ay, que insidioso latón breve
> en los cristales de su bella mano
> sacrílego divina sangre bebe:
> púrpura ilustró menos indïano marfil;
> envidiosa, sobre nieve
> claveles deshojó la aurora en vano. [8]

[8] Este soneto de Góngora está recogido en la antología a cargo de Elías L. Rivers (1982): *Poesía lírica del siglo de oro.* Madrid: Cátedra, p. 211.

CHICO WRANGLER
Dulce corazón mío de súbito asaltado.
Todo por adorar más de lo permisible.
Todo porque un cigarro se asienta en una boca
y en sus jogosas sedas se humedece.
Porque una camiseta incitante señala,
de su pecho, el escudo durísimo,
y un vigoroso brazo de la mínima manga sobresale.
Todo porque unas piernas, unas perfectas piernas,
dentro del más ceñido pantalón, frente a mí se separan.
Se separan. [9]

Para analizar, de forma pormenorizada, el segundo poema desde una metodología intertextual podemos basarnos, en primer lugar, en la aplicación de las dos coordenadas básicas que se acaban de representar gráficamente. A saber:

- La coordenada de los discursos culturales sincrónicos (diferencias entre los textos).
- La coordenada de los discursos literarios diacrónicos (similitudes entre los textos).

Aplicar la primera coordenada a este texto en concreto puede implicar que:

- El discurso publicitario se hace presente en estos versos en forma de tema; esta renovación temática, a su vez, tiene consecuencias que afectan directamente al eje diacrónico (literario), ya que se convierte en punto de referencia de otras formas de concebir poesía en un futuro no muy lejano.
- Asimismo, la presencia de la publicidad en el ámbito de un texto poético induce a pensar que se lleva a cabo una reinterpretación de los códigos de prestigio y que, dicha reinterpretación, produce modificaciones en las formas de comportamiento «canónicas» de la poesía como género.
- La presencia de la publicidad en la poesía, dentro de un poemario que, además, hace gala de numerosas fuentes de la cultura clásica, se vincula a una posible transformación de la mitología que deja de ser exclusivamente Zeus metamorfoseado en cisne para seducir a Leda, y se actualiza con la incorporación de los elementos fetiche, inalcanzables, la medida del deseo de una sociedad de consumo como la nuestra: los modelos de los anuncios de pantalones cobran una dimensión mítica y colosal; son la encarnación de las virtudes físicas y del poder adquisitivo que se nos exige en esta sociedad para ser valorados positivamente. Todo esto indica que la opción formal de un determinado texto literario remite a una red de relaciones sincrónicas, en la que se está poniendo de manifiesto el discurso económico y sociopolítico dominante que obliga a una revisión de los dioses y héroes legendarios, así como de los puntos de referencia simbólicos del quehacer poético.

[9] Ana Rosetti (1986): *Indicios vehementes.* Madrid: Hiperión (2.ª ed.).

- Por otra parte, si tenemos en cuenta el comentario anterior, esa voluntad de demoler los valores clásicos, tradicionales, está en sintonía con el discurso filosófico y artístico de la posmodernidad que, desde una posición irónica, hace una reivindicación del *carpe diem;* incluso tomando otro punto de vista más «economicista», el del usar y tirar, esta modalidad de derribo cultural tiene mucho que ver con las sociedades de consumo y poco con los valores del clasicismo. Se produce un fenómeno de sustitución de los iconos culturales desde la acción de una falsa iconoclastia que, realmente, opera la sustitución de unos iconos por otros: el dinero, el consumo, la salud y el cuidado del cuerpo, la moda, etc., nociones encarnadas por este chico Wrangler que se contrapone a Palas Atenea como encarnación de la sabiduría, a Temis como símbolo de la justicia, a Afrodita como personificación de la belleza...

En cuanto a la segunda coordenada, aplicada a este texto en particular, sería necesario subrayar la voluntad de Ana Rossetti de arcaizar el registro lingüístico y de buscar esa metáfora gongorina (Guillén, 1969), espacial *y* pulimentada como las piedras preciosas *(el verso de Góngora suscita sin cesar una metáfora de espacio* [1969: 39]; *una resplandeciente materialidad suntuosa [*ibídem: 52*])*; esa metáfora tan sensorial *[Góngora, ya lo sabemos, es un entusiasta del orbe material, y el alma se le concentra en los cinco sentidos» [43]);* esa metáfora que toma como materia prima un ámbito cultural previo —otra conexión de tipo intertextual— y que se ajusta muy bien a una concepción erótica que, en caso del poema que nos ocupa y pese a algunas modificaciones evidentes (el sujeto de la pasión deja de ser un hombre y el objeto ya no es femenino), tendría algunas concomitancias con la del poeta cordobés: el gusto por el primer plano, el deleite por lo aparentemente intrascendente que se paladea con una mirada exquisita, exhaustiva y casi morbosa: en el soneto seleccionado, Góngora sacraliza la satisfacción ante la contemplación de lo externo, recreándose en esa gota de sangre que emana de la herida de una Clori, magnificada y a la vez reducida a dedo que se corta con el metal de un anillo.

Sin embargo, y sin salir aún de los límites de los discursos diacrónicos, Ana Rossetti convierte el lenguaje poético en materia asequible para el lector y rehúye de esa vocación gongorina de lo enigmático, que conduce a Góngora hacia la utilización del hipérbaton como fuente continua de expresión de una poesía construida, que se hace autónoma y objetiva en lo que tiene de artificial y misteriosa. Góngora buscaba una poesía objetiva y externa, que se dirigía a una élite que *se inclinaba sobre los poemas gongorinos con vehemente solicitud en pos del objeto enigmático* (Guillén, 1969: 59). Frente a esa minoría culta a la que siempre se dirigía Góngora, Ana Rossetti vive en tiempos en los que es necesario hacer más concesiones al lector: son los tiempos en los que existe la plena conciencia de que también la literatura es mercado. Se compra y se vende, y el alambicado laberinto del hipérbaton gongorino o su renuncia a buscar un tipo de empatía emocional con el lector serían francamente contraproducentes.

Desde otro punto de vista, la intersección entre la coordenada sincrónica y la coordenada diacrónica nos lleva a observar detalles tan interesantes como la opción formal de Ana Rossetti de construir su poesía a partir de un «lenguaje suficiente» (se vuelve a usar la terminología guilleniana) en una época en la que la insuficiencia del lenguaje es el denominador común de poetas, filósofos, críticos, etc. que toman como estandarte las teorías deconstructivas que, en cierta medida, apuntalan la desconfianza posmoderna en las ideologías, a partir de la desconfianza general en el lenguaje. Aplicando esta metodología, podríamos llegar incluso a concluir que el «grado de popularidad» de la poesía de Ana Rossetti, a lo largo de los años que ocupan el presente estudio, está justificado en la medida en que su práctica poética está en perfecta sintonía con las escalas de valores y los cánones estéticos, marcados por el discurso cultural hegemónico: la posmodernidad.

No nos cansamos de insistir en el hecho de que hacer un análisis intertextual de las fuentes diacrónicas y sincrónicas que se proyectan en un texto es un modo de aproximarse al contexto de ese texto; a la vez, dibujar el contexto textual es un modo de propiciar la comprensión de los espacios connotativos —sumergidos— del mismo. Texto y discurso —competencia discursiva y competencia cultural— se entrelazan, y promover la reflexión sobre sus vinculaciones ayuda a los estudiantes a desarrollar su habilidad lectora, a desarrollar sus capacidades interpretativas y, en definitiva, a construir su competencia crítica lectora. De todos modos, no se trata tan solo de construir la competencia crítica lectora del discente: también los profesores buscamos continuamente mejorar nuestro nivel de competencia docente[10] y, para ello, parece que sumergirnos en los textos literarios, a través de una metodología intertextual, no es una estrategia ni mucho menos despreciable.

La aplicación del aparato conceptual propio de la teoría literaria al ámbito de la didáctica de lenguas nativas y extranjeras puede llegar a convertirse en una interesante vía de investigación para los profesores y diseñadores de materiales. En este sentido, se recomienda la lectura de las propuestas de Manfred Schewe, recogidas en Byram y Flemming (2001).

El segundo ejemplo de reinterpretación de la teoría de la intertextualidad en el ámbito de la didáctica de lenguas nativas y no nativas, seguramente, es bien conocido por todos: el repertorio de técnicas para la explotación de textos poéticos que nos ofrecen Maley y Duff (1990)[11]:

---

[10] Nos permitimos sugerir al lector de estas actas la consulta del proyecto *El Quijote, un crisol didáctico,* incluido en el Centro Virtual del Instituto Cervantes (http://www.cervantes.es). En este proyecto, además de encontrar una serie de propuestas didácticas válida para la construcción de las competencias léxico-gramatical, discursiva y literaria del estudiante de ELE, el profesor podrá familiarizarse con estrategias de comprensión lectora del texto literario, como paso previo ineludible para el diseño didáctico y para la incorporación de la literatura en las aulas de español como lengua no nativa. Desarrollar nuestra propia competencia lectora, como parte de nuestra competencia docente, es fundamental para utilizar la literatura como *input* en las clases.

[11] Este resumen de las propuestas de Maley y Duff es una adaptación basada en el estudio de María Naranjo (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de ELE.* Madrid: Edinumen.

5.1. *Técnicas para trabajar un texto poético con finalidad didáctica*

1. **Reconstrucción:** Los textos se presentan en forma alterada o incompleta. El estudiante los restaura de acuerdo con su forma original.

    - Presentar un poema en prosa para convertirlo en verso.
    - Mezclar poemas a fin de separar el uno del otro.
    - Presentar solo el final o solo el principio para reescribir el texto ausente.

2. **Reducción:** Se descartan elementos del texto con el objetivo de ir acortándolo.

    - Reducir progresivamente un texto o párrafo eliminando una palabra o frase cada vez, con cuidado de mantener el sentido y la corrección gramatical.

3. **Expansión:** Se añaden elementos a un texto, ampliándolo.

    - Añadir elementos gramaticales que respeten la corrección.
    - Incluir pasajes descriptivos, narrativos, comentarios, etc.

4. **Sustitución:** Se suprimen elementos y se ponen otros en su lugar.

    - Reemplazar tiempos verbales.
    - Buscar sinónimos y antónimos.
    - Cambiar el género del personaje de un poema.
    - Sustituir los términos de las metáforas por términos más familiares.
    - Cambiar el punto de vista: voz de la que emana el poema. Cambiar el tono: de optimista a pesimista, por ejemplo.

5. **Emparejamiento:** Se buscan correspondencias entre dos grupos de elementos.

    - Asociar principios y finales de distintos poemas.
    - Asociar títulos con fragmentos de poemas.
    - Asociar títulos o fragmentos con fotos o dibujos.
    - Asociar poemas con fragmentos musicales.
    - Asociar palabras descriptivas con personajes.
    - Asociar versos con explicaciones de dichos versos.

6. **Cambio de formato:** Se transfiere información del poema a un nuevo formato.

    - Convertir un poema en una foto, un dibujo, un mapa, un diagrama.
    - Transformar el tipo de texto: cartas en narraciones; conversaciones en narraciones y al revés; disertaciones en cartas; guiones en relatos; relatos en guiones y/o imágenes.

7. **Selección:** Se escoge un poema de acuerdo con un criterio o propósito.

    - Ofrecer varias posibilidades de parafrasear un poema para que los estudiantes decidan cuál conlleva el sentido original de un texto.
    - Buscar en el poema una cita o texto que sirva como título.

- Presentar varios poemas a un concurso con ciertos criterios y elegir un ganador.
- Distinguir, entre una serie de poemas, el poema que no concuerda.
- Introducir en un poema versos ajenos a él.

8. **Jerarquización**: Se ordena un grupo de poemas de acuerdo con un criterio.

    - Ordenar los poemas de acuerdo a una escala de lenguaje más o menos formal/literario/fácil…

9. **Comparación *y* contraste:** Se señalan similitudes *y* diferencias entre dos poemas paralelos.

    - Decidir qué poema es más «colorista», emotivo, etc.
    - Discutir sobre diferencias ideológicas, de concepto (p.e. el amor) entre dos poemas, etc.

10. **Análisis**: Se estudia el poema detenidamente.

Estas técnicas no son otra cosa que un catálogo de movimientos intertextuales (hipertextuales si asumimos la terminología gennettiana), a partir de un texto base que se reconstruye, reduce, restaura o cambia de formato, haciendo de la lengua un objeto de experimentación: una arcilla a través de la cual el estudiante desarrolla su creatividad escrita, perdiéndole en cierta medida el respeto al código y a sus aspectos desconocidos, y ayudándole a asumir esos riesgos imprescindibles para la adquisición de una lengua no nativa. En el siguiente epígrafe nos ocuparemos de este asunto con un poco más de profundidad.

6. Creatividad literaria y enseñanza de lenguas

Hasta el momento hemos avanzado algunas ideas sobre la utilización del texto literario como pretexto para la construcción de subcompetencias fundamentales en el desarrollo de la competencia discursiva e intercultural y hemos subrayado los hilos de conexión de estos dos ámbitos competenciales[12]. Asimismo, se ha apuntado la posibilidad de trabajar el texto literario como objeto artístico específico, haciendo de su enseñanza un fin que revierte en la práctica de habilidades interpretativas y, en algunos casos, en la formación en valores[13], a través de un proceso de aprehensión sentimental de experiencias plasmadas, sugeridas, rodeadas

---

[12] Llegados a este punto, conviene indicar que existen otros modelos de enseñanza de lenguas, basados en el concepto de competencia, que no colocan en la posición central del entramado didáctico la macrocompetencia comunicativa; es el caso de Celce-Murcia y Olshtain (2001), quienes consideran que la competencia discursiva —la capacidad para descodificar, interpretar y generar distintos tipos de textos— es el eje vertebrador y el objetivo prioritario en la didáctica de lenguas.

[13] Para obtener una información más exhaustiva sobre la formación en valores, en el contexto de una didáctica intercultural, a través de la construcción de la competencia literaria, recomendamos la consulta de Sanz Pastor, M. (2004): «Competencia literaria y competencias interculturales: Propuestas didácticas a partir de las *Cartas marruecas»,* en *La formación del profesorado en educación intercultural.* Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ FETE-UGT/CIDE/ Ed. Catarata.

por las tramas textuales literarias. Dicho proceso de aprehensión sentimental —e inevitable y simultáneamente intelectiva— hace hincapié en esa dimensión humanística de la adquisición de lenguas que a veces queda oculta por las finalidades meramente instrumentales del uso del idioma. Ambas dimensiones —la de la literatura como medio y la de la literatura como fin de la docencia— se retroalimentan y colaboran a fomentar una competencia crítica lectora —tanto del docente, como del discente— que, a veces, representa el mayor escollo en la didáctica, entendida en un sentido amplio: sabemos juntar las letras, pero no sabemos leer.

Sin embargo, la literatura no son solo textos interpretados. También es una manera de mirar la realidad y de reinterpretarla en palabras, de convertirla en objeto textual comprensible por otros, gracias a los artefactos retóricos y al juego del lenguaje[14]. De ese juego u oficio de escribir, los profesores podemos sacar partido, en la medida en que colocar al alumno en la tesitura de enfrentarse, creativamente, a la generación de textos activa el conocimiento de la lengua, así como las subdestrezas de planificación, textualización y revisión imprescindibles para el dominio de la escritura. En este sentido, remitimos a la lectura del libro de Benigno Delmiro-Coto (2002), en el que se encuentra un estupendo resumen de las técnicas empleadas en los talleres de creatividad literaria (el binomio y la hipótesis fantástica de Rodari, las descripciones monocromas de Nathalie Goldberg, los procedimientos de talleres franceses *y* latinoamericanos, los juegos *y* variaciones combinatorias del lenguaje del grupo Oulipo...), que pueden reconvertirse en consignas y/o actividades válidas para el aprendizaje de lenguas, desde la doble perspectiva de los contenidos de la lengua *y* del desarrollo de las destrezas de interpretación *y* de creación. En algunas ocasiones, colocar al estudiante en la situación de escribir puede involucrar una estrategia de estimulación y profundización en los procesos de lectura: técnicas como el extrañamiento de la realidad (activar procesos de escritura que transformen realidades u objetos cotidianos en algo extraño e inquietante) son rentables para hacer consciente al alumno de la densidad significativa de los géneros de terror, a los que ya antes se ha hecho referencia. Del mismo modo, poner en práctica actividades de escritura que trabajen las capacidades sensoriales y las específicamente visuales del lenguaje puede ser un instrumento útil para familiarizar a los aprendices de escritor con las calidades e idiosincrasia de la lengua literaria: esa concienciación se transforma en un conocimiento previo que, más tarde, el aprendiz de lector puede rentabilizar para enfrentarse a la interpretación y, en definitiva, el disfrute de relatos, poemas, novelas o ensayos de la gran literatura universal.

[14] El lector interesado en este tema puede encontrar una reflexión sobre el mismo, así como una serie de propuestas didácticas, basadas en el concepto de símbolo y en el *Diccionario de símbolos* de Juan Eduardo Cirlot, en Sanz Pastor, M. (2004): «Principios de creatividad y teoría literaria aplicados a la enseñanza de E/LE. El símbolo: conceptos generales y repercusiones didácticas» *Mosaico,* n.º 13, MEC. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

7. **La competencia literaria**

El concepto de competencia literaria fue acuñado por Manfred Bierswisch en 1965 [15]. La competencia literaria incluye una serie de conocimientos variados que abarcan desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. Esta peculiaridad debería ser tenida en cuenta por los programadores de cursos y por los diseñadores de material.

Si la literatura es una competencia (conocimientos + habilidades), entonces podremos tratar de construirla con propuestas similares a las que usamos para desarrollar la competencia comunicativa [16]:

- Rentabilización del conocimiento previo y de la experiencia del estudiante.
- Asunción de riesgos creativos por parte del docente y del aprendiente.
- Recursos para involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.
- Explicitación de objetivos y relación de lo aprendido/practicado con el ámbito general de aprendizaje de la lengua, la cultura y los valores humanos.
- Variedad: integración de destrezas; trabajo con distintos géneros textuales desde el punto de vista de la interpretación y de la expresión.
- Selección idónea de los textos y de las actividades en función de las características del grupo.
- Interacción estudiante/estudiante: el compañero como fuente de información.
- Secuenciación de la propuesta: el estudiante participa de un proceso.
- Énfasis en el carácter comunicativo de la literatura como fenómeno.
- Democratización de la creación entendida como capacidad de observación, descubrimiento y codificación lingüística.

Es importante destacar el hecho de que, a veces, en el seno de determinados marcos institucionales, dedicados a la enseñanza de lenguas no nativas, los cursos de literatura —como fin en sí misma— se sitúan en los niveles superiores y, en ellos, el docente parece olvidar lo aprendido sobre metodología de lenguas extranjeras, reproduciendo modelos didácticos que, si bien en algunas ocasiones son adecuados al contexto de enseñanza, en otras no se acercan al fenómeno literario desde esa perspectiva, comunicativa y creativa, que convierte la literatura, para el

[15] En Aguiar e Silva, V. M. de (1980): *Competencia lingüística y competencia literaria.* Madrid: Gredos.

[16] Esta enumeración de características de las actividades para la enseñanza de la literatura está recogida en Sanz, M.: «Enfoque comunicativo y literatura. La construcción de la competencia literaria», en *Actas de Expolingua* 2002. Madrid. Fundación Actilibre (en proceso de publicación). El lector interesado en profundizar en la serie de formantes de la competencia literaria puede encontrar datos pormenorizados sobre este tema en el citado artículo.

alumno, en una disciplina estimulante, enriquecedora y vinculada a la vida y *a* la realidad. También queremos insistir en la necesidad de que, para desarrollar la competencia literaria del estudiante, el profesor debe perfeccionar constantemente la suya propia, evitando limitar sus clases de literatura al marco de una experiencia lectora previa, que puede ser sesgada o no responder a las expectativas del grupo clase con el que se esté trabajando.

8. **El texto literario como fin y como medio: un ejemplo**

Un relato breve del escritor mexicano Guillermo Fadanelli nos servirá de ejemplo para observar las diferencias más significativas entre una explotación didáctica —concretamente una especificación de contenidos— que utilice el texto literario como punto de partida para la enseñanza de la lengua y otra, cuyo objetivo prioritario sea la construcción de la competencia literaria. De antemano, hay que advertir que estas dos perspectivas, lejos de ser excluyentes, se complementan o pueden incluso llegar a solaparse en el contexto, real y cotidiano, de una clase de lengua o de literatura y, más concretamente, en el diseño de secuencias didácticas de actividades que pueden integrar de manera armónica los dos objetivos de docencia. A los participantes en el seminario de Múnich se les hizo una propuesta de análisis similar a la que se acaba de describir en las líneas precedentes, partiendo de un grupo meta constituido por estudiantes alemanes de ELE con un nivel de dominio avanzado. El texto en cuestión y los resultados que se obtuvieron fueron los que siguen:

> Habito un piso en un edificio famoso de la Quinta Avenida. Durante las tardes llevo a mi perra Madelaine a pasear al Central Park y, mientras ella juega con otros perros igual de neoyorquinos que ella, yo como castañas asadas sentada sobre una banca. Aunque a decir verdad no sucede exactamente eso; vivo en una vecindad de la colonia Portales, en la calle de Centenario. Me gano la vida aplicando inyecciones, así se debe decir, aplicando inyecciones, no poniendo sino aplicando. Cuando un cliente escucha que en vez de aguja digo jeringa y en lugar de poner digo aplicar, se da cuenta de que está tratando con una profesional. Ahora, en vez de nalgas digo glúteos o pompas; se da cuenta de que además está tratando con una gente decente. Sinceramente no requiero trabajar porque mi esposo es el director general de una empresa transnacional de capital mixto muy importante y siempre que le hago saber que me gustaría enterarme de los secretos de la cocina me invita a comer al Villa Lorraine o al Dos Puertas. Cuando me pongo mi bata blanca para aplicar alguna inyección, él se molesta pues no le gusta verme sin mis cotidianos modelos que me diseña personalmente Clavin Klein o Carolina Herrera. Bueno, la verdad es que mi esposo no es el empresario que debió haber sido; trabajaba en correos llevando cartas en su bicicleta hasta que un día el dolor de sus almorranas se hizo insoportable. Tuvo que abandonar su trabajo y ahora yo debo mantenerlo. Hace más de un año que está boca abajo sobre la cama y muy pocas veces le veo la cara. Ayer Madelaine hizo una cochinada y estoy muy disgustada con ella; permitió que un sucio perro del Bronx se le montara mientras yo me entretenía comiendo castañas. [17]

[17] Guillermo Fadanelli (1992): *El día que la vea la voy a matar.* México: Grijlabo.

Objetivo: construir la competencia léxico-gramatical	**Objetivo: construir la competencia literaria**
Contenidos:	**Contenidos:**
• El presente para hablar de la vida cotidiana. • El imperfecto para hablar de acciones habituales en pasado. • Marcadores temporales de la narración. • Léxico de profesiones. • El eufemismo. • Características del código oral y del código escrito en el contexto del relato. • Etc.	• La obra de Guillermo Fadanelli. • Literatura mexicana contemporánea. • El relato breve y el microrrelato. • El relato en el marco de la literatura latinoamericana más reciente. • Narradores y narratarios. • El «sentido del humor» y sus estrategias retóricas. • Lo políticamente correcto en la literatura. • Selección léxica y condición social del narrador. • El concepto de coherencia en los textos literarios. • Etc.

La rentabilización de las estrategias de lectura y de escritura creativas, propias de los talleres literarios, podrían transferirse tanto al diseño de actividades concebidas para cumplir con el objetivo y abordar los contenidos del primer bloque, como a las del segundo. Dejamos el campo libre al docente para que desarrolle su imaginación y su creatividad didácticas.

9. **Algunos motivos de reflexión**

Para recoger y complementar lo expuesto a lo largo de las páginas anteriores, queremos arriesgar algunas ideas, a fin de promover una reflexión profunda sobre el papel de la literatura en el marco de la docencia de lenguas nativas *y* no nativas y, al mismo tiempo, estimular al profesor a incorporar tanto la literatura, en general, como algunos textos literarios, en particular, en su quehacer cotidiano.

- La literatura —tanto sus productos, como los procesos que involucra— constituye una herramienta poderosa para desrutinizar el aprendizaje de lenguas. Por otro lado, sería recomendable transferir nuestros conocimientos sobre el comunicativismo (el aprendizaje como un proceso interactivo) a la didáctica de la literatura, desde una concepción ecléctica que nos ayude a conectar con los distintos grupos meta.
- Perder el miedo al texto literario —con todos los respetos, es decir, haciendo el esfuerzo de perfeccionar nuestra propia competencia literaria— y normalizar su utilización, en el contexto de las clases de lenguas, puede venir a cubrir las necesidades y características de cierto tipo de grupos meta olvidados, por las versiones más radicales del enfoque comunicativo que restringían la lengua a su faceta instrumental, marginando los aspectos ideológicos, humanísticos e incluso sentimentales que toda lengua entraña.

- El texto literario es un espacio privilegiado para la experimentación retórica —tanto desde el plano de la lectura, como desde el plano de la escritura— y trabajar con, desde, a través de él puede desembocar en el dominio de una herramienta lingüística y en la adquisición de unas habilidades, sin las que es absolutamente imposible aprender nada.
- Tal vez, sería oportuna una revisión de los criterios para seleccionar textos literarios adecuados para diferentes niveles de dominio de la lengua nativa y/o extranjera. Normalmente, la brevedad funciona como un descriptor de la supuesta sencillez de la literatura; sin embargo, esto no es siempre así: no tenemos más que pensar en el famoso relato microbreve de Augusto Monterroso, protagonizado, por un dinosaurio, para darnos cuenta de que los textos breves, los más económicos, los que seleccionan tan solo cuatro trazos, dejan al lector un hueco enorme para interpretar a partir de sus conocimientos previos, de modo que las estrategias de lectura que hay que activar son mucho más complejas y se asientan en una madurez lectora —no solo en un hábito—, sin las que resultaría muy complicado desarrollar hipótesis interpretativas atinadas. Sin embargo, la dificultad de un texto largo puede quizá resolverse con una correcta dosificación de los tiempos dedicados a la lectura y con la puesta en marcha de estrategias para la adquisición del léxico que van desde la inferencia, a partir de los elementos del contexto, hasta el uso rentable de los diccionarios.
- La enseñanza de la literatura, como fin en sí misma, debería tener como horizonte último la capacitación del alumno para el disfrute de las obras literarias. Para ello, es imprescindible que los profesores hagamos un ejercicio crítico respecto a nuestro propio concepto de lo literario, ya que, en muchas ocasiones, operamos a partir de un enfoque reduccionista que circunscribe, confortablemente, el lenguaje literario a lo bonito, cursi o estereotipado, y limita los objetivos de lectura exclusivamente al entretenimiento. El «entretenimiento» se ha convertido en nuestras sociedades en un valor —que excluye a otros, *y* eso es lo preocupante— asociado al ocio y a la cultura que, como formadores, nos deberíamos cuanto menos cuestionar.

Bibliografía

— Batín, M. (1975a; 1924): «El problema del contenido, el material y la forma en la creación literaria», *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1989, pp. 13-75.
(1975b; 1934-35): «La palabra en la novela», *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1989, pp. 77-236.
(1979a; 1959-61): «El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico», *Estética de la creación verbal*. México: Siglo xxi, 3.ª ed. 1989 (1.ª ed. 1982), pp. 294-323.

(1979b; 1970-71): «De los apuntes de 1970-1971», *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 3.ª ed. 1989 (1.ª ed. 1982) pp. 354-380.
— Byram, M. y M. Fleming (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: CUP.
— Byram, M. y M. Hammer (2001): *Perspectivas interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ideas a partir del teatro y la etnografía*. Madrid: CUP.
— Cassany, D. (1991): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
(1993): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
(1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.
— Celce-Murcia, M. y E. Olshtain (2001): *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
— Chastain, K. (1988): *Developing second-language skills: Theory and Practice*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
— Collie, J. y S. Slater (1990): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
— Davis, L. G. (2002): *Resistirse a la novela. Novelas para resistir. Ideología y ficción*. Madrid: Debate.
— De Beaugrande, R. y W. Dressler (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman. (Versión española: *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel, 1991).
— Delmiro-Coto, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
— Denis, M. y M. Matas (1999): «Para una didáctica del componente cultural en ELE», *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos Tiempo Libre. Col. Expolingua, pp. 87-95.
— Denyer, M. (1999): *La lectura una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija. Col. Aula de español.
— Genette, G. (1989): «Cinco casos de transtextualidad». *Palimpsestos,* Madrid, Taurus, 1989.
— Guillén, J. (1969): *Lenguaje y poesía*. Madrid: Alianza editorial (1.ª ed.).
— Gwin, T. (1990): «Language skills trough Literature». English teaching Forum, julio, 1990.
— Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1989): *Language, Context, and Text: Aspects of Language in social-semiotic Perspective*. Oxford: OUP.
— Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching*. Cambridge: CUP.
— Maley y Duff (1990): *Literature*. Oxford: OUP.
— Miquel, L. y N. Sans (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *Cable, 9*.
— Reyes, G. (1999): *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.
— Rodari, G. (2000): *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
— Sanz Pastor, M. (2000): «La literatura en el aula de ELE», *Frecuencia-L,* julio 2000.
(2004): «Competencia literaria y competencias interculturales: Propuestas didácticas a partir de las *Cartas marruecas», La formación del profesorado en*

educación intercultural. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Fete-Ugt/Cide/ Ed. Catarata.
(2004): «Principios de creatividad y teoría literaria aplicados a la enseñanza de E/LE. El símbolo: conceptos generales y repercusiones didácticas», *Mosaico,* 13, MEC. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
— Stembert, R. (1999): «Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE», *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre. Col. Expolingua.
— Timbal-Duclaux (1993): *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Edaf.
— Van Dijk, T. (1992): *La ciencia del texto* (1987), Barcelona: Paidós comunicación.
— vv.aa. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
— Zapata, A. (1997): *La práctica del relato*. Madrid: Eds. *y* Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.