El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE

Ana Cristina dos Santos
(UERJ/UVA)

> Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció. Tienen sombra, transparencia, peso plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces
>
> Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*, 1974.

EL PAPEL Y EL LUGAR DEL DISCURSO LITERARIO EN LAS CLASES DE ELE

Nuestro objetivo es discutir la importancia del texto literario en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera (ELE) y ampliar las propuestas de puesta en práctica, sin olvidarse su naturaleza literaria. Así, intentaremos trazar caminos para su uso en clase no solo por tratarse de un texto auténtico o de una muestra de cultura, sino para buscar desarrollar en los aprendices, además de la competencia lectora, la competencia literaria.

Antes, es necesario hacer un pequeño recorrido histórico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para determinar el papel y el lugar del texto literario en los enfoques metodológicos. En el método tradicional (siglo XIX), el uso del texto literario era indispensable, pues se consideraba como muestra perfecta de lengua que debería ser imitada, memorizada y copiada. Sánchez (2000:136) afirma que la teoría lingüística defendida por el método preconizaba que *el modelo de lengua se sitúa en los textos literarios, los cuales constituyen el punto de partida para el aprendizaje*.

Para Sánchez (2000:145), con la entrada del método directo (al inicio del siglo XX), ya *no se parte de modelos de lengua exclusivamente centrados en textos literarios. Por el contrario, la lengua que se enseña primero es la lengua cotidiana y de cada día, derivadas de las situaciones de la comunicación sobre las cuales se fundamentan las clases*. Empieza, desde entonces, la exclusión paulatina en las clases de lengua extranjera del texto literario, una vez que no constituía muestra de lengua cotidiana.

Según Sánchez (2000:160-1), con los métodos de base y componente estructural en los que *el modelo de lengua objeto de la docencia debe ser una muestra representativa del uso real de que de ella hacen los hablantes* sigue el rechazo por la inclusión de los textos literarios en el aula de clase. Para Catharina (1996), el menosprecio por el texto literario en cuanto material didáctico en las metodologías de carácter estructuralista, advino de la creencia de que era difícil trabajarlos en clase y, como consecuencia, los abandonaron.

A partir de 1970 surgen los métodos orientados hacia la comunicación. El primero, los programas nocional-funcional, tampoco valora el texto literario. Sánchez (2000: 195) asegura que esto ocurre porque en los programas nocional-funcional *siguen utilizándose principalmente actividades de las metodologías de base estructural* que enfatizan el uso oral de la lengua. Solamente con el enfoque comunicativo, cuyos pilares se asientan en la teoría lingüística, es que el lenguaje tiende a estudiarse como algo globalizado, se ve como discurso y como texto. Los profesores preparan sus actividades de clase con materiales auténticos encontrados en el uso diario de la lengua estudiada. Además, no se restringe la competencia comunicativa solo a la competencia lingüística o gramatical, conforme afirma Sánchez (2000: 203), ésa *es el resultado de la conjunción de varias competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica*.

Bajo esta perspectiva comunicativa de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, se vuelve a introducir en las actividades de clase el texto literario. Sin embargo, su retorno a la clases se ha hecho bajo una perspectiva textual: interesa por su tipología textual (tipo de texto con sus características)[1]. El discurso literario se inserta en las clases como un recurso que tendrá la misma utilidad de cualquier otro material auténtico. Se subutiliza el texto literario, tornándolo un recurso más que servirá para la práctica de un tema para la escritura o la conversación, de una lectura ascendiente o descendiente del texto o la práctica de los aspectos gramaticales. No se suele analizar sus particularidades, sus aspectos estilísticos.

Como el enfoque metodológico orienta la confección de los manuales didácticos, encontramos en éstos la misma subutilización del texto literario. Generalmente lo encontramos al final de una unidad didáctica, relacionándose con el tema tratado a lo largo de la lección y con el objetivo de ilustrar un aspecto cultural de un determinado país o región. Específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, algunos manuales, incluso lo más recientes, no suelen presentar textos literarios en los niveles iniciales por la creencia que se mantiene desde las prácticas de carácter estructuralista de que son *difíciles*[2] para el alumno; otros, lo presentan sin cualquier propuesta de actividad que lleve en consideración sus especificidades literarias o, peor, preséntalos sin ninguna tipo de actividad propuesta, como un broche estético que cierra la unidad presentada. Como muchas veces son los manuales didácticos que orientan la práctica en aula de clase del profesor (aunque no debería ser así) y si dichos manuales didácticos no orientan al profesor cómo debe trabajar el texto literario, trabajando su *naturaleza literaria*, nos encontramos en un movimiento circular en el que los manuales didácticos no proponen actividades que se orientan a las especificidades del texto literario y los profesores, a su vez, no las trabajan y, así, no encontramos actividades que valoren el valor estético del discurso literario y muestren que cuando el alumno se enfren-

---

1 Vale resaltar que muchas veces las actividades con el texto no suelen trabajar sus especificidades tipológicas. En la mayoría de las actividades, los textos son pretextos para el desarrollo de la gramática, de la escritura y del habla.

2 Esta mitificación del discurso literario se perpetúa desde el profesor hacia el alumno, creando un obstáculo a su manoseo.

ta con este tipo de texto debe utilizar estrategias diferentes de cuando lee otro tipo de textos. De esta manera, se ve el texto literario (los propios profesores y manuales de enseñanza) como ilustrativo y de difícil acceso y comprensión. Este círculo vicioso lleva desde su subutilización a una total desaparición en las clases de ELE.[3]

La universidad, lugar de formación de los futuros profesores de ELE, tampoco discute el papel de la literatura como material auténtico[4] que debe estar presente en las actividades propuestas para desarrollar las destrezas comunicativas de los aprendices. No se estimula en los futuros profesores actividades que propongan un trabajo específico con el discurso literario. Esta falta de discusión lleva a la ausencia o segmentación de dicho discurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. De esta manera, se pierde el único elemento dentro de esta tríada —método, manual didáctico y profesor— que podría fomentar la puesta en práctica de propuestas de actividades que llevasen en cuenta la naturaleza específica de los textos literarios con mayor frecuencia e incluso ampliando sus posibilidades de trabajo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

EL CONTRATO COMUNICATIVO DEL DISCURSO LITERARIO

Todo texto debe ser comprendido según sus sentidos de contenido sociocultural: el sentido sociológico, directamente relacionado a las costumbres e instituciones de un país; el valor semántico en el cual ya se encuentra el valor cultural de una lengua, y el valor pragmático, en el cual las normas culturales influyen en la forma exacta de la expresión y contenido lingüísticos. Al texto literario se debe añadir, además de éstos, el sentido estético del texto, es decir, su naturaleza literaria. Precisamente por este componente es que el discurso literario puede y debe ser trabajado de manera específica en las clases de ELE.

El sentido estético del discurso literario hace que se lleve en consideración el qué y el cómo el autor dice determinadas ideas. La especificidad del discurso literario viene determinada por el predominio de los valores connotativos de las palabras sobre los valores denotativos y, en la mayoría de las veces, es necesario descodificar el valor que tal lenguaje aporta al texto. En las clases de ELE, el uso de los textos literarios de autores españoles o hispanoamericanos facilitaría la inserción del alumno en el universo sociocultural y lingüístico que él busca conocer. A través del discurso literario se pueden hacer nuevas combinaciones de palabras o de sentidos, la relación entre significante y significado se amplía y cambia respecto al

---

3 Aunque empiecen a aparecer en el mercado materiales complementarios específicos para la enseñanza de la literatura en ELE, la mayoría de ellos no trabajan las especificidades del discurso literario, centrando sus actividades en propuestas comunicativas y gramaticales.

4 Como el lenguaje es un producto de la vida social, la inclusión del discurso literario en las clases de ELE puede ser el único momento en que transiten personajes que den voz a un determinado grupo social minoritario, ignorado por el poder y, por consiguiente, sin expresión en los manuales de enseñanza, como es el caso de los indígenas en Hispanoamérica o de las demás culturas en España como la catalán, la vasca y la gallega.

uso común. Con el discurso literario, el alumno puede aprender que la lengua extranjera, como su propia lengua materna, está presa a sistemas y estructuras, pero que dentro de estas se pueden crear nuevas combinaciones, producir nuevos sentidos, modificar las significaciones, en fin, crear lo nuevo a partir de lo ya existente. Así, el texto literario ayuda al alumno a vislumbrar nuevas significaciones para las palabras y los textos. Le ayuda a percibir que una secuencia de palabras puede adquirir matices de sentido diferentes conforme la situación comunicativa. También puede percibir que el contrato comunicativo[5] varía en el tiempo y en el espacio, es decir, cada conjunto de contratos dentro de un determinado discurso literario es específico de una cultura en una determinada época y así lectores de épocas y culturas diferentes aportarán nuevas significaciones al texto. Esta plurisignificación es una de las características del discurso literario.

En el contrato comunicativo del discurso literario es necesario comprender los procesos utilizados por el autor para crear un nuevo enmarañado de significados en el texto. Dicho contrato en el discurso literario establece nuevas relaciones con el mundo, pues la literatura crea una nueva realidad que algunas veces se difiere de la que se suele llamar de real. Aunque sea un discurso literario realista, se encuadra en la esfera de la ficción y no de lo real. Una condición *sine qua non* para que se establezca el contrato comunicativo en el discurso literario es la aceptación por el lector y el autor de una regla común a los contratos de los géneros literarios, según el cual tanto el lector como el autor/narrador deben ser cómplices en la creencia de los hechos narrados, como si éstos fueran reales, sin cuestionar su veracidad. La realidad de la literatura remite a un mundo ficticio, inventado por el autor que el lector debe reconstruir, conforme afirma Martínez Sallés (2004:02):

> No olvidemos que se trata de textos [los literarios] que fueron escritos con una finalidad específica, emotiva y poética, que poseen unas singularidades retóricas que los diferencian claramente de otras tipologías textuales y que establecen una forma particular de comunicación con el lector de manera que este es a la vez receptor y constructor de su sentido.

El contrato comunicativo de la literatura cambia también en relación al aspecto estructural de cada discurso literario. Según Oliveira (2000), dentro del discurso literario el contrato comunicativo del romance no es igual al de la fábula o de la epopeya o del cuento de hadas y así sucesivamente, es decir, cada género o subgénero dentro del discurso literario posee sus especificidades contractuales, una vez que cada contrato está unido a un género dentro de una determinada situación comunicativa.

---

5 A lo largo del trabajo utilizaremos el término contrato comunicativo según su acepción semiolingüística que ponen su énfasis en el acceso al texto como un conjunto de situaciones comunicativas establecidas previamente entre el lector y el autor.

LA APLICACIÓN DEL DISCURSO LITERARIO EN LAS CLASES DE ELE

Con el intento de incluir el discurso literario en la práctica diaria de los profesores de ELE que nos encontramos reunidos aquí hoy. No enseñaremos el ábrete sésamo: las soluciones para el problema del uso de los textos literarios en clase de ELE, incluso porque tampoco las tenemos. Lo que proponemos aquí son algunos caminos que pueden seguirse cuando utilizamos de un texto literario en clases de ELE.

Sabemos que son muchos los problemas que posee el profesor de lengua cuando piensa en utilizar un texto literario en clase. Las primeras preguntas que se hace son: ¿Qué tipo texto literario seleccionar? ¿Un fragmento o un texto completo? ¿Un texto de épocas distintas o se debe hacer una homogeneidad temporal? ¿Cuándo proponerlos: al final del estudio o ya al inicio? ¿Cómo abordarlos? ¿Qué metodología utilizar para explicarlos?

Creemos que en los niveles iniciales se deben elegir textos cortos para que los alumnos se acostumbren al discurso literario en ELE y para que puedan ser aprehendidos en su totalidad. Los cuentos o fábulas serían una buena opción. En el intermedio, los textos pueden ser más grandes y también se puede trabajar con capítulos de una novela o con el resumen de una obra, o incluso con una pequeña obra. En el nivel superior se puede elegir entre una obra completa o cuentos más grandes. En el nivel inicial sería aconsejable que los textos pertenecieran a una misma época para que el alumno se acostumbrara con este tipo de texto, pero en los demás ya no es necesario. El método empleado debe siempre adecuarse al practicado por el profesor durante las clases, para que los textos literarios no se distingan de los demás por la metodología utilizada. Así, dependiendo del nivel de dificultad del texto, se pueden proponer textos literarios a los alumnos desde el momento en que estén alfabetizados en la lengua extranjera (como hacemos en lengua materna).

El profesor debe cuidarse para trabajar con los alumnos. Debe partir del conocimiento previo del alumno, proponiendo textos y actividades de acuerdo con su competencia lectora. Todos queremos trabajar con el alumno ideal, pero entre el alumno ideal y el real hay una gran diferencia. A la hora de preparar un texto literario para la clase el profesor debe atenerse a algunas cuestiones primordiales para no proponer un trabajo que la clase no podrá realizar: qué elementos culturales existentes en el texto el alumno domina, cuál es el mínimo de comprensión narrativa que el alumno debe tener y cuáles son los elementos culturales que podrán ser un obstáculo para la comprensión del alumno: el saber enciclopédico sobre una cultura extranjera, algunas veces, no es suficiente para que el alumno perciba el texto como literario —él puede no dominar algunas cuestiones específicas de literatura en su propia lengua, y así no las dominará en la lengua extranjera.

Una vez analizadas estas cuestiones y seleccionado el texto, el profesor debe adoptar una metodología interactiva, donde el alumno pueda participar activa-

mente del trabajo realizado. Proponemos tres etapas: la prelectura, la lectura descubierta y la postlectura.

La prelectura es la etapa de observación global del texto, de anticipación, de desciframiento. Tiene como objetivos adelantar el contenido del texto a través del título, del género del texto, etc., y crear condiciones que favorezcan la recepción del texto a través de los elementos facilitadores de la lectura: los ritos sociales, la época y las condiciones históricas que están presentes en la narrativa. Esta explotación de la situación inicial del texto posibilita determinar el cuadro de la narrativa a fin de permitir la formulación de hipótesis y el deseo en el alumno de leer el texto.

La etapa de la lectura descubierta se organiza alrededor de una serie de investigaciones, a partir de órdenes que objetivan hacer descubrir el sentido a través de los personajes, de lugares, de conversaciones, de modos de narración, de léxico, etc. Los alumnos deben hacer varios tipos de investigaciones sobre el texto para buscar informaciones sobre: a) el personaje principal y el secundario, sus relaciones con los demás, la relación de los demás con él, sus características, las palabras que pueden ser asociadas a ellos, sus intenciones, etc.; b) la sucesión de los hechos, la distinción entre los acontecimientos positivos (agradables) y los negativos (desagradables), reponer los hechos en el orden de lo narrado; c) los diálogos de los personajes, verificar si son de forma directa o indirecta, si están relacionados con el género del texto o si hay otra relación; d) la comprensión de las etapas principales de la narrativa, es decir, de qué manera el personaje (o los personajes) pasó de la situación inicial a la final, pudiendo apoyarse en el siguiente esquema: situación inicial, complicación, consecuencia, resolución y desenlace; e) la época de referencia de la narrativa; qué se aprende sobre ella; f) las palabras que los personajes utilizan o lo que se dice sobre ellos, asociar las palabras a los personajes, buscar las que están utilizadas en su valor connotativo y qué aportan al texto; g) la narración del texto, si está escrito en primera o tercera persona, si el narrador adopta la visión del interior a partir de la conciencia del personaje o no, si hace algún comentario explícito sobre esta visión; h) las marcas lingüísticas del texto, pues ellas dan pista sobre el género a través de ciertas expresiones, del uso de determinado tiempo verbal, de las designaciones y de ciertas formas estilísticas; i) los elementos que sitúan el texto como un mundo posible en relación a los personajes, al narrador, a la situación de partida y a los acontecimientos de la narrativa.

Finalmente, en la etapa de la postlectura el objetivo es incitar al lector a reaccionar sobre el texto, buscar su opinión sobre lo leído, hacerle levantar hipótesis sobre la secuencia del texto. Algunas sugerencias de trabajos en esta etapa serían:

1. Pedir al alumno inventar consecuencias para las acciones de los personajes, prolongar la historia, cambiar el final o parte del texto. De esta manera, el alumno/lector se volvería *coautor* del texto.

2. Mejorar la percepción del género de la novela que se leyó, haciéndole reflexionar sobre sus características específicas. Por ejemplo, después de una novela fantástica, hacer que el lector la vuelva racional o viceversa o descubrir en el texto las partes que parecen tratar de temas específicos de lo fantástico.
3. Introducir la experiencia del alumno y su subjetividad en lo leído. Entre varios cuestionamientos podría preguntarle si vivió o fue testigo de algún hecho semejante; si cree en los valores sociales que están presentes en el texto, si habría actuado de la misma manera si fuera uno de los personajes, con qué personaje se identificó más, etc.
4. Favorecer una aproximación con la lectura literaria en la lengua materna del alumno: intentar hacerlo reflexionar sobre la experiencia de la lectura, ¿qué tiene de específico? ¿La lectura fue capaz de cambiar su opinión sobre el tema? Pedir para hacer un acercamiento de esta lectura con otra(s) lectura(s).

Se puede también hacer un recuadro de referencias con los elementos principales del texto leído con los siguientes ítemes: los personajes; el lugar de la acción; la época de referencia; el estado inicial y final de los personajes; los acontecimientos y la posición del narrador.

Se podría construir también un recuadro para cada personaje que podría contener:

DATOS DE BASE DE IDENTIDAD: nombre, edad, profesión, «status» social, lugar donde vive, etc.
RELACIÓN CON LOS DEMÁS PERSONAJES: establecer los diferentes lazos entre los demás personajes y decir si es un personaje principal o secundario.
APARIENCIA: modos de vestirse, gestos, trazos psicológicos.
TRAZOS DE CARACTERES: establecidos por el autor o inferidos por el lector.
¿QUÉ SE PIENSA DE ÉL?: palabras o pensamientos de los demás personajes sobre el personaje analizado.
¿QUÉ PIENSA EL PERSONAJE ANALIZADO DE LOS DEMÁS?: su juicio de valor sobre los demás.
EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL PERSONAJE: a lo largo del texto, los diversos elementos que cambian la interpretación del lector de dicho personaje.

Sabemos que no agotamos todas las posibilidades de analizar un texto literario dentro de la clase. Buscamos solamente discutir la importancia del texto literarios dentro del espacio de las clases de ELE y contribuir a encontrar nuevos caminos para la puesta en práctica del discurso literario, sin olvidarse su naturaleza literaria.

BIBLIOGRAFÍA

SANTOS, Ana Cristina, 1998, «El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Actas del VI seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, pp. 82-90.

CHATARINA, Pedro Paulo G.F., 1991, «Texto literário e ensino/aprendizagem de FLE», *Estudos Neolatinos*, 1, pp. 260-5.

CICUREL, Francine, 1991, «La lecture littéraire», *Lectures interactives en langue étrangére*, Paris, Hachette, pp. 125-53.

LÓPEZ VALERO, Armando, 1996, «La didáctica de la lengua y la literatura: estado de la cuestión», en Francisco José Cantero et alli (org.), *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI,* Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 525-7.

MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde, 1999, «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», *Mosaico* 2, 1999, pp. 19-22.

— «Libro, déjame libre» [1]. Acercarse a la literatura con todos los sentidos», en *http://www. formespa.rediris.es/revista/martinez.htm,* accedido el 18/04/04.

OLIVEIRA, Yeda de, 2003, «Considerações preliminares», en *O contrato da comunicação na literatura infantil e juvenil*, Rio de Janeiro, Lucerna.

SÁNCHEZ, Aquilino, 2000, *Los métodos en la enseñanza de idiomas (evolución histórica y análisis didáctico)*, Madrid, SGEL.