El género literario y la comprensión lectora en clases de ELE

Ana Cristina dos Santos
(Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UVA)

> Tiene que haber algún modo de hacer del significado poético algo más directamente transitable para los estudiantes, sin depender de una mediación canónica.
>
> H. G. Widdowson

1. CONSIDERACIONES INICIALES

En nuestra práctica como profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la Universidade Veiga de Almeida y como profesora de Literaturas Hispánicas en el Instituto de Letras de la UERJ, observamos que el texto literario en clases de ELE aparece solo como muestra de cultura o para la aplicación de un punto gramatical o lexical. Inclusive en las actividades que enfocan la comprensión lectora, no se trabajan las especificidades del discurso literario. En la disciplina de análisis y elaboración de materiales didácticos para el trabajo con la comprensión lectora con base en las teorías de lectura interactiva, que impartimos en el *Curso de Especialización en Lengua Española* del sector de Español, en el Instituto de Letras, los profesores difícilmente confeccionan una actividad con un texto literario y, cuando lo hacen, no hay ningún ejercicio que trabaje las especificidades del género. Creemos que esto ocurre porque los profesores no consideran este tipo de texto como material auténtico que deba estar presente en las actividades propuestas para desarrollar las habilidades de comprensión de los aprendices o por creer que no son de fácil comprensión para los alumnos. Esta visión lleva a la ausencia o segmentación de dicho discurso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

Sabemos que todo texto debe ser comprendido según su contenido sociocultural y sociológico, el valor pragmático y el contenido lingüístico. Al texto literario, se debe añadir, además de los citados, el sentido estético, es decir, su naturaleza literaria.

Dichas constataciones, nos hacen reflejar y discutir sobre la importancia de emplear el género literario en el proceso de enseñanza/aprendizaje ELE y ampliar las propuestas de puesta en práctica, sin olvidar que se trata de un discurso con características específicas, y así desarrollar tanto la competencia lectora como la literaria.

2. LOS MODELOS DE LECTURA Y EL DISCURSO LITERARIO

Somos enfáticos en afirmar que en una actividad de comprensión lectora es imprescindible que el profesor trabaje una diversidad tipológica que ayude al

alumno a ser un lector eficiente. Se deben usar en clase diferentes tipos de texto. La diversidad tipológica en clase ayuda al alumno a percibir que dentro de una sociedad se utilizan los textos para diferentes objetivos, además de contribuir para el incremento de su conocimiento intertextual y su competencia comunicativa, según lo señala Bajtín (2002: 270) «Cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, [...] tanto más plástica y ágilmente reproducimos la irrepetible situación de la comunicación verbal; en una palabra, tanto mayor es la perfección con la cual realizamos nuestra libre intención discursiva».

La diversidad de material y de ejercicios es necesaria para que el alumno distinga las varias estrategias que utiliza cuando se encuentra delante de un texto para, así, poder entenderlo. Si analizamos las propuestas de actividades para los textos literarios presentados en los diversos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, fijándonos en el apartado comprensión lectora, constatamos que los ejercicios propuestos enfocan el modelo *bottom up* o ascendente o *top down* o descendente que no tienen en cuenta la cuestión del género del texto y tampoco de las estrategias que utiliza el lector para comprenderlo. Los textos literarios están presentes en las unidades como un pretexto para enseñar un punto gramatical, una destreza comunicativa específica, algo sobre la cultura de la lengua estudiada, o están ahí para que el alumno simplemente los lea y se entere de un tema, sin ningún ejercicio propuesto.

De esta manera, se subutiliza el texto literario. Se emplea un texto que aportaría grandes contribuciones lingüísticas y culturales para la clase como cualquier otro material escrito producido en dicha cultura, sin atenerse a las marcas lingüísticas y estilísticas que lo diferencia de otro texto.

3. EL DISCURSO LITERARIO Y EL CONTRATO COMUNICATIVO

Una vez que nuestro trabajo se centra en la comprensión del discurso escrito —el literario—, debemos seguir los presupuestos metodológicos del Análisis del Discurso (AD) de línea francesa, ya que los estudios del AD europeo se centran en el discurso escrito y está en búsqueda de un sentido por detrás de la comprensión estricta del texto, o sea, de una lectura en las entrelíneas.

Sin embargo, antes de seguir discutiendo los presupuestos del AD, debemos diferenciar qué es lenguaje discursivo y lenguaje literario. La diferencia parece obvia, pero cuando analizamos las propuestas de comprensión lectora existentes en los manuales didácticos, percibimos que no hay ninguna actividad que tenga en cuenta dicha diferencia, presentan un texto literario con propuestas semejantes a los de lenguaje discursivo, sin ninguna pregunta que señale dicha diferencia.

En el lenguaje discursivo predomina una finalidad práctica, se pretende transmitir unos contenidos específicos y la forma solo interesa siempre y cuando refleje con exactitud y corrección lo que se quiere transmitir. El enunciador posee una intención informativa y utiliza un lenguaje discursivo. En el discurso literario no

solo los contenidos son importantes, sino que también la forma. Esta interesa tanto o más que los contenidos que se quieren transmitir. Es tan importante qué y cómo se dice. Así, predomina la finalidad estética del discurso y no la utilitaria. El enunciador se guía en este caso, por la finalidad estética —crear belleza mediante el uso de la lengua— y emplea un lenguaje literario. El efecto primordial del uso estético de la lengua es que concede a la palabra un privilegio del que carece en otros tipos de discursos más prácticos e inmediatos: la autosuficiencia.

El discurso literario puede estructurarse de dos modos: en prosa y en verso. La finalidad estética del discurso literario se caracteriza y distingue del lenguaje discursivo por las siguientes características básicas: la selección de los significantes en función de las impresiones y de los sentimientos que se desean despertar en el coenunciador y en el empleo sistemático de recursos estilísticos.

El uso de los recursos estéticos en el discurso literario hace que se considere qué o cómo el autor expresa determinadas ideas. La especificidad del discurso literario está determinada por el predominio de los valores connotativos de las palabras sobre los valores denotativos y, en la mayoría de las veces, es necesario decodificar el valor que dicho lenguaje aporta al texto. Así, la autosuficiencia del discurso literario hace que las palabras adquieran una ambigüedad de la que carecen en otros discursos. Además los escritores extreman el subjetivismo expresivo y frecuentemente otorgan a las palabras connotaciones propias, originales, que las convierten en símbolos.

En las clases de lengua instrumental de ELE, el uso del género literario ayuda al alumno a percibir que el contrato comunicativo[1] —situaciones establecidas previamente entre el lector y el autor— se vuelve diferente conforme el tiempo y el espacio del discurso, 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 acrecentarán nuevas significaciones al texto. En fin, al no existir una realidad extraverbal que determine su significado, la lengua literaria pierde lógica, gana afectividad y adquiere un valor plurisignificativo que la llena de sugerencias. Dicha plurisignificación es una de las características del discurso literario.

Para Maingueneau (2001: 157), las características del discurso literario conducen a una duplicidad enunciativa: existe una contradicción entre qué dice el enunciador y qué muestra su enunciación: «Sempre tendo como duplo o dizer que o transporta, o que a obra diz não pode fechar-se sobre si. [...] A enunciação deve, assim gerir uma duplicidade irredutível, articular o que a obra representa sobre o evento enunciativo que esse ato de representação constitui».

---

[1] A lo largo de nuestro trabajo, utilizamos el término *contrato comunicativo* segundo la definición de Maingueneau (2000: 35): «Utiliza-se a noção de contrato para destacar que os participantes de uma enunciação devem aceitar tacitamente um certo número de princípios que tornam possível a troca, e um certo número de regras que a controlam [...] A cada gênero do discurso é então associado um contrato específico».

No se debe buscar dicha plurisignificación más allá del discurso literario, sino que dentro del universo construido por el enunciador. Según Maingueneau (2001:19): «As condições de enunciação do texto literário não são uma estrutura contingente da qual este poderia libertar-se mas estão definitivamente vinculadas ao seu sentido».

Julián Moreira (1996: 35-6) no advierte que dicha plurisignificación no debe ser entendida como una interpretación diferente de cada lector al discurso literario leído, pues aunque las palabras tengan ecos múltiples —lo que da longevidad al mensaje literario— hay una interpretación mínima de la que no debe huir el coenunciador:

> Ahora bien, lo dicho no impide que un poema, un relato tengan interpretaciones más válidas que otras; no significa que toda ocurrencia sirva. En primer lugar, porque la conexión entre el texto y la realidad empírica se debilita, pero no se rompe; en segundo lugar, porque quien escribe maneja creencias, ideas, tópicos compartidos por una comunidad; en tercer lugar, porque los textos tienen marcas formales que nos permiten identificarlos dentro de un género, de un estilo, de una época [...]

En el contrato comunicativo del discurso literario es necesario comprender los procesos utilizados por el autor para crear nuevos significados en el texto. Para Maingueneau (1998: 36) en el género literario «o contrato não é necessariamente adquirido desde o início: ele pode ser negociado entre os parceiros, ou mesmo modificado unilateralmente, obrigando o co-enunciador a escolher entre aceitar ou recusar o novo contrato». Así, el contrato en el discurso literario establece nuevas relaciones con el mundo, pues la literatura crea una nueva realidad que algunas veces se diferencia de la que se suele llamar de real. Los autores frecuentemente establecen nuevos contratos con el coenunciador, rechazando los ya establecidos. El texto *El cigarrillo* a continuación, ejemplifica la nueva relación que el lector necesita hacer con el mundo para poder comprender la crítica que plantea el autor en sus entrelíneas: el mal que hace el tabaco.

> El cigarrillo
>
> El nuevo cigarrero del zaguán —flaco-astuto— lo miró burlonamente al venderle el atado.
>
> Juan entró en su cuarto, se tendió en la cama para descansar en la oscuridad y encendió en la boca el cigarrillo.
>
> Se sintió furiosamente chupado. No pudo resistir. El cigarro los fue fumando con violencia; y lanzaba espantosas bocanadas de pedazos de hombre convertidos en humo. Encima de la cama el cuerpo se le fue desmoronando en ceniza, desde los pies, mientras la habitación se llenaba de nubes violáceas.
>
> (Anderson Imbert, 1990: 22)

La condición *sine qua non* para que se establezca el contrato comunicativo en el discurso literario es la aceptación por el lector y por el autor de una regla común

a los contratos de los géneros literarios: el lector y el autor/narrador deben ser cómplices en la creencia de los hechos narrados, 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: el de la novela no es semejante al de la fábula, de la epopeya o del cuento de hadas y así, sucesivamente. Cada género o subgénero dentro del discurso literario posee sus especificidades contractuales, pues cada contrato está unido a un género dentro de una determinada situación comunicativa. Dichas particularidades del discurso literario deben ser consideradas cuando utilizamos el género literario en las clases de comprensión lectora de ELE.

4. LA COMPETENCIA LITERARIA

A lo largo del nuestra propuesta, enfatizamos que se deben proponer a nuestros alumnos actividades que trabajen además de las estrategias de lectura, las especificidades del género literario. Presentamos algunas propuestas que utilizamos en clase con dicho propósito. Sabemos que 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 queremos resaltar en nuestras propuestas es que al elegir un texto el profesor no puede ignorar su género, este es fundamental para la comprensión de su mensaje por el alumno. Lo que deseamos es concienciar al profesor que también debe elegir un texto literario y al hacerlo, proponer actividades que enfaticen lo que lo caracteriza como tal y también lo que lo diferencia de los demás discursos. Así, lo que proponemos aquí son algunos caminos que pueden o no ser seguidos por el profesor de ELE en sus clases de comprensión lectora.

Antes de empezar, es necesario resaltar que el profesor debe conocer las reales posibilidades del alumno leer el texto y realizar las tareas propuestas. Todos queremos trabajar con el alumno ideal, pero entre el alumno ideal y el real, hay una gran diferencia. A la hora de preparar una actividad con un texto literario el profesor debe atenerse a dos cuestiones para no proponer un trabajo que el grupo no pueda realizar: a) qué elementos culturales existentes en el texto el alumno domina: el saber enciclopédico sobre una cultura extranjera, algunas veces, no es suficiente para que el alumno perciba el texto como literario. Puede no dominar cuestiones específicas de literatura en su propia lengua, y por consiguiente, no las dominará en la lengua extranjera; b) proponer textos y actividades de acuerdo con la compe-

tencia del lector: cuál es el mínimo exigido de comprensión narrativa y cuáles son los elementos culturales que podrán ser un obstáculo para la comprensión.

Una vez analizadas dichas cuestiones y seleccionado el texto, el profesor debe adoptar una metodología interactiva. Su propuesta debe abarcar las tres etapas de la lectura: la *prelectura* en que se trabaja con el conocimiento previo del alumno; *la lectura en sí* en que se relaciona el conocimiento previo a las propuestas de actividades que trabajan las competencias lectora y literaria y; finalmente la *post-lectura*, etapa en que relaciona el conocimiento nuevo adquirido tras la comprensión del texto con su realidad sociocultural o su experiencia de vida.

Una de las primeras etapas de nuestro trabajo al utilizar el discurso literario es concienciar al alumno de la diferencia entre el lenguaje discursivo y el lenguaje literario. Enseñarles que un tema puede ser presentado de varias maneras, dependiendo del contrato que se establece entre el enunciador y el coenunciador y del objetivo que posee el texto. Generalmente empezamos esta clase utilizando dos textos que tratan de un mismo tema, pero de géneros diferentes.

Los dos textos al tratar del mismo tema —la granada—, nos permiten elaborar preguntas enfatizando las especificidades de cada género discursivo, llevando al alumno a percibir la diferencia de los objetivos existentes en los dos (el primero pretende solo informar qué es una granada, mientras el segundo va más allá) y entre el uso connotativo y el uso denotativo de las palabras. A la vez, enfatizamos los elementos presentes en el texto de Juan Ramón Jiménez que nos permite clasificarlo como perteneciente al género literario. Con esa propuesta, aprovechamos el bagaje cultural que el alumno ya trae de su lengua materna al lograr establecer las principales diferencias entre los dos textos y trabajamos la competencia literaria al formular preguntas que tienen en cuenta las especificidades del género literario.

En una segunda etapa, comparamos también un texto literario con otro no-literario, pero de manera diferente. Presentamos primero el texto literario *El cigarrillo* (que se encuentra en el apartado 4 de nuestro trabajo) en una etapa de prelectura. Sin embargo, presentamos solo los dos primeros párrafos, pidiendo a los alumnos que según sus conocimientos previos completen la historia. Generalmente, los alumnos completan la historia sin ningún cambio en el contrato comunicativo, con todas las posibilidades que suelen ocurrir en el mundo real. Tras la presentación por los alumnos del final de la historia, presentamos el *verdadero* —el propuesto por su enunciador— y los alumnos perciben que deben establecer un nuevo contrato comunicativo con el texto para que puedan aceptarlo. Se parte entonces para la lectura en sí del texto, pidiendo a los alumnos que identifiquen en qué momento del texto se rompió el contrato comunicativo establecido entre el enunciador y el coenunciador y cuál es el objetivo del enunciador con dicha actitud. Después enseñamos a los alumnos dos textos más sobre el tema de la prevención del tabaquismo, elaboramos preguntas sobre el tipo de texto, objetivos, quiénes se interesarían por estos textos, pedimos para relacionar figura con texto y otras cuestiones relativas a la comprensión lectora para, finalmente, pedirles a los alumnos

que relacionen el texto de Anderson Imbert con los dos entresacados de periódicos y verifiquen si los objetivos son los mismos para los tres textos y cómo (a través de qué mecanismos) los autores logran enfatizar dichos objetivos.

Para un trabajo que enfoque específicamente el género literario, utilizamos el texto *La oveja negra* de Augusto Monterroso y el poema *Viceversa* de Benedetti. Además de las preguntas que abarcan la competencia lectora, pedimos a los alumnos que identifiquen el tipo de texto, qué marcas textuales lo comprueban y cuál es su objetivo. Para el texto de Monterroso, utilizamos el bagaje discursivo que el alumno ya posee en su lengua materna y que le permite identificar la fábula como la tipología del texto de Anderson Imbert, así desarrollamos su competencia literaria. Para el texto de Benedetti, pedimos a los alumnos que relacionen el título con el poema en sí y establezcan interrelaciones con las repeticiones de palabras, señalando cuál es el objetivo del autor al utilizar dicho recurso y qué aporta al poema. Además, pedimos que entresaque la palabra que rompe con el contrato comunicativo que se establecía a lo largo del poema entre el enunciador y el coenunciador. [En el texto es la palabra *jodido* que por pertenecer a la jerga coloquial, el lector no espera encontrarla en el poema.]

5. CONSIDERACIONES FINALES

Sabemos que con estas pequeñas muestras no agotamos todas las posibilidades de analizar un texto literario dentro de la clase de comprensión lectora en ELE. Buscamos solamente huir de cuestiones sencillas que solo nos enseñan a utilizarlo para enseñar gramática o como pretexto. Como ya decimos anteriormente, creemos que para esto cualquier otro texto nos sirve. Intentamos mostrar que una vez seleccionado el texto literario, se deben elaborar cuestiones que abarquen las especificidades del género. De hecho, nuestra propuesta fue más allá: tuvo como objetivo elaborar propuestas para el uso del género literario bajo una visión interactiva y así desarrollar tanto su competencia lectora como literaria.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson Imbert, Enrique, 1990, *La mano de la hormiga,* Madrid, Fugaz Ediciones, p. 22.

Bajtín, Mijaíl Mijalovich, 2002, *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Colomer, T., y Camps, A., 1990, *Enseñar a leer, enseñar a comprender,* Madrid, Celeste/MEC, pp. 209-33.

Maingueneau, Dominique,1998, *Termos-chave da análise do discurso*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

— 2001, *O contexto da obra literária*, São Paulo, Martins Fontes.

Martínez Sallés, Matilde, 1999, «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», *Mosaico* 2*:* 19-22.

Moreiro, Julián, 1996, *Cómo leer textos literarios: el equipaje del lector*, México, Edaf.