Reflexiones sobre la introducción de textos literarios en la clase de ELE

Isabel Marijuán Adrián
(Instituto Cervantes de Varsovia-Cracovia)

La presencia de la literatura y de los textos literarios en las aulas ha pasado, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, por momentos de gloria y de grandes crisis. En los años cincuenta y sesenta se seguía, todavía en España, con métodos gramaticalistas en los que la traducción era, prácticamente, el único método utilizado en clase y las lenguas extranjeras se aprendían a través de la traducción de fragmentos o pequeñas obras literarias y su retención memorística, con el consiguiente predominio de las destrezas escritas frente a las orales.

Con el paso del tiempo, la evolución de las ciencias lingüísticas y la llegada e introducción en las aulas de los programas estructuralistas, se elimina la presencia de la literatura en los mismos, por considerarla anticuada y poco apropiada para aprender a comunicarse en una lengua extranjera (LE), pues presentaba unos usos del sistema de la lengua que distaban bastante de las necesidades comunicativas de los aprendientes y de los objetivos didácticos establecidos.

En los años 80 vuelve a ser introducida en los currículos gracias al enfoque comunicativo y a las teorías de la recepción del texto, pues la literatura como tal es un componente más de la competencia cultural integrada en el amplio concepto de competencia comunicativa. La cuestión es que muchas veces cuando se piensa en literatura, muchos docentes la asocian a los clásicos y eso ha provocado más de un rechazo hacia el trabajo con ella, pues el grado de complejidad de la lengua, el objetivo estético con que son creadas las obras y, muchas veces, la temática, no siempre se corresponden con los contenidos curriculares con los que trabajamos normalmente los profesores, ni para nada son motivadores para los estudiantes, o coinciden con sus expectativas o necesidades de aprendizaje.

Lo que ocurre es que se han confundido los términos y en lugar de hablar de literatura se tendría que haber hablado desde un principio de textos literarios, la literatura, así dicha, no tiene sentido en una clase de ELE pues no son clases en las que se pueda enseñar, como asignatura escolar, en las que se analizan los tipos de escrito, corrientes, autores, obras, etc.; tampoco son clases de «talleres de literatura», pensados más como cursos paralelos a los de lengua, y en los que en la mayoría de los casos se exige ya un nivel de lengua muy alto. Los textos literarios, en cambio, sí tienen su razón de estar presentes en clase como material didáctico, por su caudal informativo y cultural y como una fuente más de estudio de los mecanismos lingüísticos que articulan una lengua. Lo que hay que tener muy en cuenta es que no siempre se tiene que buscar en los textos literarios la belleza o la estética con la que han sido creados, sino el hecho de que sean textos en sí, y por lo tanto unidades de comunicación, y para ello tendremos que acudir a textos

reales y no a textos adaptados, pues dejan de ser ellos mismos para convertirse en una composición manipulada que ha perdido toda realidad en sí misma. Bien es verdad que no siempre es fácil la labor de encontrar un texto literario real que se adapte a los diferentes niveles del alumno, y el fracaso en el trabajo y el consiguiente rechazo ha podido venir porque se ha pensado más en los gustos literarios del profesor que en las necesidades o en la capacidad de comprensión del alumnado al que va en principio dirigido.

Para que un texto literario tenga utilidad pedagógica en la enseñanza/aprendizaje de una lengua, tendremos que considerar:

a) Que ofrezca muestras y usos de lengua reales que contextualicen estructuras y vocabulario útil para el aprendiente en cada etapa de su proceso de aprendizaje, desde el nivel inicial hasta el de perfeccionamiento. Por ser literarios, no significa que haya que abandonar a los estudiantes en los entresijos de una prosa rebuscada. Pensemos que un libro de Elvira Lindo, de la serie de Manolito Gafotas, o unas viñetas de Maitena, pueden ser tan literarios como un cuento de Quim Monzó, por poner un ejemplo, y cada uno de ellos se puede adaptar a un nivel siempre que contengan intercambios lingüísticos cotidianos.
b) Que sea *input* nuevo. Las lecturas proporcionan al aprendiente un *input* variado fuera del aula y le ayudan a adquirir la lengua objeto de estudio, además de proporcionarle un refuerzo positivo y placentero al comprobar que la comprensión de un texto escrito para hablantes nativos puede llegar a ser más fácil de lo esperado. A propósito de las lecturas Rod Ellis apunta en un estudio: «Podemos afirmar, sin ninguna duda, que es improbable que los estudiantes alcancen altos niveles de proficiencia en una L2 si el único *input* que reciben se halla en el contexto de un número limitado de clases semanales basadas en un libro de texto». (Ellis, 2005: 43).
c) Que ayude a desarrollar destrezas y microhabilidades de comprensión. «Leer es comprender un texto… lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de esos signos. Esto es lo que significa básicamente leer» (Cassany, 1994: 197).

Para poder llevar a cabo estas dos tareas a través de la lectura, una de interpretación y otra de construcción de significado que propone Daniel Cassany, activamos una serie de microhabilidades que van desde el reconocimiento de las letras y la asignación de un valor concreto, al reconocimiento de las palabras, su categoría, las posibles combinaciones entre sí, su posición en la frase y las relaciones semánticas, pasando por el reconocimiento de la estructuración y ordenación de las ideas en párrafos, formas de anáforas y deícticos. Además, al igual que en la comprensión auditiva o en la interacción oral, en el proceso de lectura se activan mecanismos de inferencia, de adelantamiento de contenidos, de suposición y de

construcción de significado, y el lector, ante una lectura dada, gracias al potencial del intertexto, busca un modelo de estructura que une los elementos del texto y les da coherencia narrativa a través de la identificación de la trama del relato. Los estudiantes de una LE no son tabula rasa, sino que reciben el texto literario con un bagaje cultural y lleno de experiencias de otras lecturas, lo que les tiene que permitir trasladar ciertas estrategias lectoras de su L1 a la LE.

d) Que la extensión sea tal que pueda realizarse la lectura y las actividades que la acompañan dentro del tiempo de la clase. Para muchos estudiantes, y no pocos docentes, la práctica lectora en clase es vista como una pérdida de tiempo, cuestión muy discutible, pues en ningún momento debe ser planteada como un medio de distracción u ocio, sino como material de aprendizaje, de donde obtener información sociocultural o bien donde observar el funcionamiento de las reglas gramaticales o la articulación del discurso escrito. Evidentemente un texto excesivamente amplio llevará a la desmotivación y a hacer más compleja la realización de la tarea consecutiva, por lo que creará rechazo en el profesor y en el grupo de estudiantes.
e) Que sea reflejo de los contenidos socioculturales, gramaticales, funcionales, discursivos, etc., trabajados en clase. Esto es, que ni sean un broche estético para rellenar un tiempo, ni un apósito para cumplir con los objetivos del currículo institucional, sino que su presencia tenga un valor igual de importante que la de cualquier otro texto o bien otra actividad (una comprensión auditiva, una actividad de atención a la forma, o una actividad de práctica libre).

Una vez elegido el texto teniendo en cuenta estas «exigencias» y otras que nos planteemos, queda la tarea de plantearse el trabajo con el mismo: de cómo se organice y la metodología utilizada dependerá el éxito o el fracaso de la sesión.

ANTES DEL TRABAJO EN EL AULA

Si nos decidimos a trabajar con texto literario en una clase, antes hay que considerar ciertas cuestiones:

1. El nivel de lengua de los estudiantes: si se adecua el texto o les va a suponer un gran esfuerzo entenderlo o, por el contrario, no aporta nada.
2. Las características del grupo: edad, formación académica, procedencia social, gustos, intereses, necesidades, hábitos de trabajo en el aula, etc.
3. El tipo de texto: elegir el texto entre materiales actuales, motivadores y que aporten algo nuevo.
4. Los contenidos que puede aportar el texto: vocabulario, estructuras, conectores, funciones pragmáticas, contenidos culturales, etc.
5. Cómo se articula dentro del programa general: qué clase le precede y qué clase será la siguiente; qué conocimientos previos son necesarios para esa sesión de trabajo; cómo se justifica su presencia.

6. Antes de planificar, con qué posibles problemas y de qué tipo se pueden encontrar los estudiantes. Cómo se va a desarrollar: establecer los objetivos generales y los específicos.
7. La secuenciación: cómo se van a secuenciar las actividades y por qué en ese orden: indicar las principales y las secundarias.

Actividades previas:

— Activación de conocimientos (¿cómo?)
— Práctica previa de otras destrezas (¿cuáles?)

Actividades mientras:

Reconocer/ buscar/ relacionar/ discriminar/…

Actividades después:

— Escribir/ hablar de experiencias/ expresar sentimientos/ dibujar/ realizar una tarea creativa/…

8. Qué va a aportar a los estudiantes.

— Si van a aprender algo.
— Qué oportunidades de participación van a tener.
— En qué modo puede motivar para continuar con la lectura por su cuenta.

9. El tipo de presentación: texto completo o dividido en partes para facilitar el trabajo y con actividades secundarias de comprensión y que proporcionen *feedback*.
10. La función del profesor durante el trabajo: forma de ayudar a los estudiantes, indicios de que se comprende, gusta, forma de resolución de posibles problemas al hilo de las actividades.

DESPUÉS DEL TRABAJO EN EL AULA

11. Autoevaluación y reflexión:

— Valoración de la actividad.
— Grado de consecución de los objetivos planteados para la sesión.
— Por qué no se han conseguido todos los objetivos y qué modificar para conseguirlos.
— Grado de satisfacción de los estudiantes.
— Grado de adecuación del texto: problemas no previstos que han surgido, cómo corregirlos.
— Cómo se puede mejorar la actividad: replanteamiento del trabajo.
— Qué aspectos pedagógicos tener en cuenta para próximas ocasiones: distribución de los estudiantes en el aula, velocidad de lectura, franja horaria, etc.

Para ilustrar los puntos que se han argumentado más arriba, se presenta a continuación un ejemplo de trabajo con un texto literario real propuesto para estudiantes de nivel intermedio (no se marcan las indicaciones para el profesor):

Intereses, gustos de los estudiantes	***Reconstruir una historia*** ¿Te gusta leer novelas? ¿Y novelas policíacas/novela negra? ¿Qué es lo que más te gusta de este tipo de novelas? ..... ¿Cuál es tu autor/a favorito/a? ¿Conoces a alguno/a español/a? ..... Si no te gustan: ¿qué es lo que no te gusta? ¿Por qué? .....
Transferencia de estrategias de la L1 a la L2	A continuación tienes el principio de una novela, con tu compañero ordena cronológicamente las siguientes frases, según creas que suceden **las acciones** en la historia que vamos a leer. *le contesté que no* *entré en aquel cine* *me preguntó si* *me quité los zapatos* *me senté en la última fila* *me puso la linterna en la cara* *me despertó el acomodador* *me quedé como un tronco*

Contenidos gramaticales: usos de los tiempos del pasado (imperfecto-indefinido-pluscuamperfecto) en español	Ahora intenta colocar las siguientes **situaciones** entre las frases anteriores para completar la historia: *estaban encendidas todas las luces habían dado las diez de la noche* *la película que estaban echando era de amor estaba lloviendo a mares* *un fulano que llevaba un sombrero con un pluma se me habían puesto perdidos* *pensaba que aquel cine era un hotel no tenía otro sitio donde meterme era domingo* *salía una chica rubia* *había salido casi toda la gente*
Organizadores temporales	Además, estas expresiones pueden ayudarte a ordenar el relato. — al cabo de un rato — hacía bastante rato — ya — cuando — y
En este momento se produce una actividad creativa por parte del estudiante, pues no se exige que su «versión» sea idéntica al original, sino aproximada. Se da un juego entre el texto literario y la capacidad creativa del alumno a partir de sus conocimientos, tanto en la organización del relato, como en la estructura de este tipo de historias. Este talante lúdico tiene la función de convertir la actividad en una tarea sugestiva y atractiva que hace que el estudiante se implique más en ella.	

Actividad de léxico: expresiones reales, cotidianas y coloquiales contextualizadas.	Estas expresiones han aparecido en la actividad anterior. Léelas, y con tu compañero busca en el diccionario qué significan: — *como un tronco:* — *llover a mares:* — *ponerse perdido/a:* — *un tipo con pinta de:* — *a un palmo de la nariz:*
Actividad de verificación de la comprensión	¿Puedes poner un ejemplo con cada una de ellas?
En este paso hay que seleccionar diccionarios monolingües que ofrezcan ejemplos; de esta forma, además, todo el trabajo se realiza en L2, sin que ello suponga un problema, pues el apoyo que un aprendiente encuentra en el diccionario muchas veces va asociado a la idea de seguridad.	

Actividad de lectura. *Actividad de verificación de la hipótesis inicial.* *Texto adecuado al nivel de conocimiento de lengua los estudiantes. La lectura de un texto literario original no supone una dificultad.*	Ahora lee el texto. Es el comienzo de la novela *El crimen del cine Oriente* de Javier Tomeo. ¿Coincide con la versión que has elaborado con tu compañero? *«Recuerdo que estaba lloviendo a mares y que entré en aquel cine porque no tenía otro sitio donde meterme. Era domingo, habían dado las diez de la noche y hacía bastante rato que había empezado la película. Me senté en la última fila y lo primero que hice fue quitarme los zapatos, que se me habían puesto perdidos de barro. La película que estaban echando era de amor y salía una chica rubia con un buen par de melones y un fulano que llevaba un sombrero con una pluma y un montón de medallas en el pecho. Un tipo con pinta de príncipe o algo así. Al cabo de un rato me quedé como un tronco y cuando me despertó el acomodador había salido casi toda la gente. Ya estaban encendidas las luces, pero a pesar de todo me puso la linterna a un palmo de la nariz y me preguntó si pensaba que aquel cine era un hotel.»*
La lectura del texto (extensión breve) y la realización de las actividades es posible dentro del tiempo de la clase.	

<table>
<tr>
<td>Activación de conocimientos del mundo compartido.

Producción escrita</td>
<td>Escribir una historia

En las novelas policíacas hay elementos que se suelen repetir en todas ellas. Entre todos vais a intentar recordarlos. Anótalos aquí, más tarde los necesitarás.

<table>
<tr><th>Personajes</th><th>Escenarios</th><th>Formas de asesinar</th><th>Características del asesino</th></tr>
<tr><td>— víctima
— inspector</td><td>— calle oscura</td><td>— con un cuchillo</td><td>— siempre lleva corbata</td></tr>
</table>

Con algunas de las ideas de arriba escribe tu propia historia.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">Aquí se propone una forma de cierre de la actividad, porque en ese momento interesaba la producción escrita. Pero existen otras posibilidades más como la escenificación, buscar el final de la historia en el libro, o las características de los personajes si lo que interesa es trabajar ese campo léxico, o centrarse en el desarrollo de la historia, etc. Eso dependerá de los contenidos que se quieran trabajar en cada momento.</td>
</tr>
</table>

Con estas breves líneas solo se ha pretendido compartir unas reflexiones básicas que, como docente, he tenido que plantearme en muchas ocasiones en mi trabajo y que creo que como experiencia didáctica se puede hacer extensible a todos los que en su día a día laboral se cuestionan su forma de trabajar, los materiales a su alcance y desean enriquecer sus clases.

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, Daniel; Luna, Marta, y Sanz, Glória 1994, *Enseñar lengua,* Barcelona, Graó.

Ellis, Rod, 2005, *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes,* Wellington, Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

Martínez Sallés, Matilde, 1999, «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», *Mosaico, 3*: 19-22,

Mendoza Fillola, Antonio, 2004, «Los materiales literarios en la enseñanza de E/LE: funciones y proyección comunicativa», *Red ELE 1*.

Tomeo, Javier, 1995, *El crimen del Cine Oriente,* Barcelona, Plaza & Janés, p. 9.