Propuestas didácticas con textos literarios en la clase de ELE

Belén García Llamas
Instituto Cervantes de Río de Janeiro

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre el papel actual de la literatura en la enseñanza y presentar algunas actividades con textos literarios para la clase de ELE. Mi intención es mostrar, a partir de unas propuestas didácticas concretas, que este material es un instrumento válido para el desarrollo de habilidades dentro del contexto de las teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje. Las propuestas didácticas que presentaré se han diseñado siguiendo las consideraciones pedagógicas llevadas a cabo por el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*[1] (2001) y que están reflejadas para el español en el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes*[2] (2006).

LA PRESENCIA DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN LOS MANUALES DE ELE

Los textos literarios han sido tradicionalmente marginados como materiales didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hasta no hace mucho tiempo, eran considerados inapropiados porque se pensaba que vulneraban el espíritu del enfoque comunicativo: la recreación de situaciones reales de comunicación dentro del aula. Esta situación se había producido como consecuencia de interpretaciones erróneas de los textos teóricos, puesto que no hay en ellos, de hecho, una descalificación hacia los textos literarios como herramienta didáctica, por más que en un principio pareciera que sobrevaloraran en el aprendizaje el desarrollo de las habilidades orales frente a las escritas. Este tiempo del que hablo no es tan lejano, solo hay que revisar la gran mayoría de los manuales creados en la década de los 80 y aún de los 90 del siglo pasado, manuales en los que ni siquiera hay, si no más que decorativamente, algún texto literario.

Tal situación se explica como consecuencia de los sucesivos cambios de rumbo, drásticos y enfrentados, en los objetivos de enseñanza y en los procedimientos pedagógicos. Al abrir los manuales de español como lengua extranjera vemos cómo la literatura ha sufrido apreciaciones que van desde su enseñanza a partir de una visión puramente historicista en los métodos tradicionales (había que estudiar a Cervantes, Lope, Calderón... y memorizar sus obras más importantes), hasta la exclusión total, la estigmatización y el rechazo de lo literario porque constituía un material irrelevante y obstaculizador del aprendizaje.

---

1 A partir de ahora, denominado *MCER*.

2 A partir de ahora, denominado *PCIC*.

LA INTEGRACIÓN DE LA LITERATURA SEGÚN EL *MCER* Y EL *PCIC*

Afortunadamente, tales extremos en esta época de eclecticismo en la investigación y en la práctica de enseñanza no tienen cabida. «Los itinerarios curriculares parten del análisis de necesidades de los alumnos y de las condiciones particulares de cada situación de enseñanza y aprendizaje» (*PCIC*: 2006, 30). La literatura es una herramienta para aprender la lengua y en sí misma es un material formador sobre la cultura extranjera. En estos momentos, según las recomendaciones del *MCER* y los niveles de referencia para el español descritos en el *PCIC*, el planteamiento es afianzar la calidad de enseñanza y contribuir a la formación del alumno de español como *aprendiente autónomo, agente social* y *hablante intercultural*. En esta línea, el componente gramatical se proyecta desde el uso comunicativo y prevalece el criterio de rentabilidad pedagógica, (así, se incorporan los enfoques metodológicos según resulten útiles para presentar fenómenos de especial complejidad en la enseñanza/aprendizaje de la lengua). Para desarrollar contenidos de naturaleza pragmático-discursiva en una dimensión supraoracional se practican las funciones lingüísticas, los aspectos pragmáticos y los géneros discursivos. Para presentar los objetivos del componente cultural se organizan inventarios que atienden a los referentes culturales y a los saberes y comportamientos socioculturales de los países hispanos. Estos conocimientos son dinámicos y poseen tres fases: *fase de aproximación*, *fase de profundización* y *fase de consolidación*. Asimismo, las habilidades y actitudes interculturales permiten al alumno aproximarse a la cultura de la lengua que estudia. Porque la competencia intercultural trasciende el mero intercambio de información cultural;

> para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo integran la literatura, el cine, las artes plásticas, etc. (*PCIC*, 2006: 447).

En la competencia cultural, los contenidos del inventario del *PCIC* se organizan en tres apartados. El primero, «Conocimientos generales de los países hispanos» incluye informaciones sobre geografía, economía, política; el segundo, «Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente», incluye acontecimientos importantes de la historia, de la sociedad y de la cultura de España y de los países hispánicos, personalidades con proyección internacional, personajes históricos y legendarios. El tercer apartado, «Productos y creaciones culturales», recoge tendencias artísticas y culturales, autores y creaciones que constituyen el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica (PCIC, 2006: 369-370). El *PCIC* indica que el inventario de literatura es especialmente extenso; con ello se intenta reflejar su peso en la práctica del aula.

Existe un cuarto apartado, que se centra en la mediación intercultural, y es aquí donde se espera que el alumno realice tareas cuyo objetivo sea favorecer la

negociación de significados, la interpretación de hechos culturales, la erradicación de estereotipos y conflictos culturales.

Un aspecto importante a la hora de entender los repertorios según los niveles de referencia tiene que ver con el hecho de que el grado de conocimiento lingüístico (en sus componentes gramatical, pragmático-discursivo y nocional) a veces no coincide con el grado de conocimiento pluricultural del aprendiz (*PCIC*, 2006: 449). En consecuencia, es necesario realizar una adecuación curricular según las necesidades y preparación de los alumnos, adaptando los contenidos culturales en cada situación particular de enseñanza/aprendizaje (*PCIC*, 2006: 450).

En los niveles A1-A2[3], B1-B2[4] y C1-C2[5], en el apartado 3 «Productos y creaciones culturales», epígrafe 3.1. «Literatura y pensamiento», se exponen, en las tres fases ya mencionadas («aproximación», «profundización» y «consolidación») los contenidos propuestos. A partir de cuatro grandes temas en la fase de aproximación se extiende un ambicioso plan de presentación de textos literarios. Estos cuatro puntos son: (1) *Grandes autores y obras literarias de proyección internacional;* (2) *Importancia de Cervantes y el Quijote en la historia de la literatura universal;* (3) *Valor e impacto de los grandes personajes y obras de la literatura en la cultura y en el lenguaje populares, el caso especial del Quijote;* y (4) *Referentes simbólicos de las grandes obras de la literatura en lengua española…* Al final del proceso de aprendizaje, el alumno habrá entrado en contacto con obras y autores españoles e hispanoamericanos (Valle-Inclán, Cervantes, Borges, Cortázar, Quevedo, el Inca Garcilaso, Lorca, Neruda, Vallejo…), con Premios Nobel, Premios Cervantes, Premios Príncipe de Asturias, Premios Rómulo Gallegos, Premios Casa de América…; el aprendiz conocerá personajes como Sancho y D. Quijote, don Juan, La Celestina, Martín Fierro, el general Buendía, Doña Bárbara, Pascual Duarte…; habrá visitado en su lectura la Pampa, Macondo, Comala; se habrá familiarizado con los géneros literarios: ensayo, novela, cuento, poesía, teatro; según sus intereses, habrá tenido acceso desde los libros de caballerías a la narrativa actual, pasando por boom de la narrativa hispanoamericana y; en lírica, desde las jarchas a la antipoesía y las nuevas poéticas de compromiso con la realidad. Al final, el aprendiz habrá tenido acceso a un repertorio amplio de textos… y así habrá ido apreciando referentes del imaginario literario hispano e intérpretes de la cultura, la estética y el pensamiento a lo largo de la historia a través de la palabra en español.

LA DIDACTICIDAD DE LOS TEXTOS LITERARIOS

Por tanto, como se ha visto, un poema, un cuento, no pueden limitarse a ser excusas que faciliten *temas para conversar*. ¿Para qué exigirles a los aprendices la concentración que se necesita para interpretar un texto literario cuando

---

3 *PCIC* (2006: 386-388).

4 *PCIC* (2006: 536-538).

5 *PCIC* (2006: 558-560).

simplemente se pretende con él introducir *momentos de charla* en clase? Con ese fin, bien valen textos creados con fines didácticos o de divulgación general, resúmenes u opiniones de particulares. Utilizar textos literarios para despreciar de ellos lo que les hace especiales resulta como mínimo incongruente y estéril. Lo literario así interpretado lamentablemente refuerza, con su falseamiento y limitadísima ambición intelectual, un tópico cultural que empobrece lo que somos, lo que pensamos y lo que, desde nuestra cultura, queremos llegar a ser. En el *MCER* se habla de *competencia existencial* para expresar la suma de características individuales, rasgos y actitudes de personalidad, cuestiones de autoimagen y de prejuicio hacia otras culturas. Este tipo de competencia se modifica según sea el contacto con otras visiones del mundo; de forma que pueden formarse nuevas actitudes y percepciones culturales que neutralicen la hostilidad o el estereotipo (*MCER*, 2002: 12) La literatura en clase de ELE es una apuesta por desarrollar actitudes de comprensión y de respeto hacia *el otro*.

Un procedimiento didáctico poco aconsejable consiste en plantear actividades sin pretender su lectura interactiva. Si el objetivo es *reducir* el texto a un ejercicio de clase descontextualizado, cabe aquí también preguntarse por la razón de elegir este tipo de material. El empleo de la literatura en clase debe ayudar a crear técnicas que favorezcan la formación de lectores activos y lecturas interactivas. En consecuencia, hay que dedicar un tiempo de la clase a reflexionar sobre recursos estilísticos e ideas que aparecen en el texto literario. Esto es, el texto literario, sin *sacralizarlo,* se tiene que presentar como lo que es: una muestra exquisita de expresión con la palabra, en un tiempo, una estética y una lengua.

Otra costumbre consiste en relegar los textos literarios a los últimos minutos de la clase o a programar su presentación para un día más o menos *diferente*, —textos que además se hallan desconectados de los objetivos del curso. Esta rutina favorece la tendencia a hacerlos *desaparecer* de la programación en cuanto existen problemas de falta de tiempo para *terminar* el curso.

Sin embargo, los textos pueden servir para reflexionar sobre los elementos formales y sobre los mecanismos de la lengua en sus niveles fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y textual; mejoran la interpretación lectora y la producción escrita; ayudan al desarrollo de las destrezas discursivas, sociolingüísticas e interculturales. En definitiva, los textos literarios se nos brindan como herramientas estéticas y formales muy útiles para que los alumnos lleven a cabo diferentes tareas en clase[6].

Según los conceptos pedagógicos expresados en el *MCER* y el *PCIC* los textos literarios, además, deben presentarse como un vehículo para que los estudiantes puedan desarrollar su propio pensamiento, su sensibilidad, apreciando de ellos lo que tienen de innovación creativa y lingüística, exposición filosófica y estética

6 Sobre las actividades con textos, se recomienda la lectura de los artículos de M.ª del Sagrario Salaberri Ramiro y de Ángel Lázaro Martínez, consignados en el apartado de *Referencias bibliográficas.*

desde otra cultura. Por esto se dice que la obra literaria ayuda al desenvolvimiento social y cultural del aprendiz y sirve para neutralizar los malentendidos y prejuicios culturales.

Con el fin de que el aprendizaje sea significativo y motivador, y también con la intención de «desacralizar» lo literario, los aprendices deben tomar conciencia de que los rasgos estilísticos propios de estos textos (símbolos, metáforas, aliteraciones, anáforas, ortografía expresiva...) se encuentran también en la producción cotidiana de la lengua.

Cuando se gradúan las lecturas según criterios de dificultad y de adecuación curricular, se solventa el problema de tener que despreciar sistemáticamente materiales literarios o tener que hacerlos más accesibles. Porque adaptar un texto literario no es nada sencillo. A veces, los textos adaptados para extranjeros, además de que a menudo carecen de calidad estética, se entienden peor que los textos literarios porque se extrajo de ellos elementos fundamentales de la comprensión y se dejaron los tangenciales y superficiales. Trabajemos con textos literarios auténticos, —no es necesario adaptar cuando seleccionamos bien el texto en función de su dificultad—, manteniéndonos alerta para no elegir textos literarios en función de nuestros gustos personales, y sí por criterios de tipo didáctico.

Es preferible seleccionar un texto completo a uno recortado; el aprendiz tendrá a su alcance todos los elementos para realizar una comprensión global (cuando sea un texto fragmentado, habrá que incitar al aprendiz a que lea el texto completo en otro momento).

El profesor de español como lengua extranjera puede crear actividades que demuestren la pertinencia de los esquemas retórico-estilísticos en esos textos literarios si, por ejemplo, incide en la importancia de la función de las palabras introductoras; en la distribución de información a partir de los conectores; en aspectos de la pronunciación; o si selecciona significativamente recursos verbales y temporales del texto. El objetivo es que el aprendiz desarrolle hipótesis sobre tipologías textuales (argumentación, pormenorización, definición, conclusión); y sobre las líneas de composición del texto o sobre las que prevalecen (narración, descripción, diálogo…).

PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON TEXTOS LITERARIOS PARA LA CLASE DE ELE

1. *Poemas de Gloria Fuertes y Gonzalo Rojas*

    - Objetivo: estos poemas nos ofrecen una manera de aprender los días de la semana y los meses del año y nos permiten relacionarlos a términos del entorno cotidiano. Los poemas nos permitirán acercarnos a las creencias espirituales occidentales y al origen etimológico de los términos.

    - Nivel: inicial A1 del *PCIC*.

LOS MESES

Enero es un viejo que viste de blanco.
Febrero es un loco que viste de tul.
Marzo llorón cuerdo.
Abril es poeta.
Mayo es invertido.
Y junio es la siesta.
Julio es arrogante.
Agosto sensual.
Septiembre es el mar.
Octubre es un libro.
Noviembre una vela.
Diciembre es un Niño
Que nace y que tiembla.

Gloria Fuertes

CUADERNO SECRETO

Lunes, de pronto el mar; el martes
desemboca en un parque; el miércoles
Pierdes las flores; el jueves
somos hijos de Júpiter; el viernes
te quiero más; el sábado
te regalo el collar; el domingo
el reloj del anden,
y no llegas nunca.

Gonzalo Rojas

Procedimiento: podemos comparar los poemas y relacionar los paralelismos textuales. Los estudiantes reflexionarán sobre las asociaciones que expresan un mundo de emociones y hábitos cotidianos; establecen hipótesis de comprensión lectora. Después, se proporciona como *input* unas tarjetas con sustantivos y adjetivos diferentes relacionados con hábitos y sentimientos para que creen nuevas imágenes.

2. *Drama para escribir, de Gloria Fuertes*

   - Nivel: A1 del *Plan curricular del Instituto Cervantes*.
   - Objetivos: Desarrollar actitudes de interpretación activa de la lectura. Aprender vocabulario relacionado con las profesiones.
   - Desarrollo: Los alumnos primero buscan términos asociados a *abogado; médico; preso*. Con la lectura se reflexiona sobre la intención del autor a partir de una lluvia de ideas.

DRAMA PARA ESCRIBIR

Primer acto:	El abogado es el criminal.
Segundo acto:	El médico es el enfermo.
Tercer acto:	El preso es el inocente.
Cuarto acto:	Interviene la gente y grita «¡No hay derecho!»
Quinto acto:	El quinto es no matar y entre todos asesinaron al autor.

Con este poema el estudiante se encuentra con dos elementos aparentemente ilógicos: abogado → criminal; médico → enfermo; preso → inocente. Es una especie de «mundo al revés» que termina con un crimen que es además una violación de un mandato religioso: la gente → quinto mandamiento → mata al autor.

Posteriormente, los alumnos explican la reacción del público (público que está presenciando la obra), que asesina escritor. Para favorecer la formación de hipótesis, se presenta el poema de Jose Agustín Goytisolo, «Había una vez…», y se reflexiona sobre la intencionalidad de su aparente incoherencia.

3. *Te busqué por la duda,* poema de Pedro Salinas

   - Nivel: B1 del *PCIC*.
   - Objetivos: Vamos a fomentar la creatividad y la autoconfianza; facilitar el paso de la recepción a la producción; derivar un discurso del código escrito al código de la pintura. El aprendiz va a incorporar, de manera natural y divertida, sus propias sensaciones al texto literario. La actividad ayudará a desarrollar las habilidades de un buen lector y el repaso de contenidos gramaticales (usos de tiempos en pasado) y contenidos pragmático-discursivos.
   - Procedimiento: La idea es que los alumnos no sufran la ansiedad ante el texto en blanco y que se den cuenta de que el proceso de la escritura supone un ejercicio donde la comunicación que se establece con el papel es lúdico, dialogante con otros autores, que incluye la creación de borradores, pasos hacia atrás (revisiones) y hacia delante.

Para ello, el profesor proporciona a los grupos o a las parejas de alumnos (depende del número de estudiantes), un sobre que contiene tarjetas con palabras que se encuentran en el poema de Pedro Salinas:

Sin duda	puro	mañana	gozo	placeres	fabulosas
angustia	labios	jardín	Multiplicando júbilos	cifras	alta
hondo	herida	risa	labios	lo cierto	cimas
dolor	hiriéndome	aire	árboles	encontraba	júbilos
nunca	desgarradora	besos	dicha	beso	vértice
duda	angustia	jardín	terrazas	risas	alegría

Los alumnos en pequeños grupos crean textos que incorporan, además de los términos que aparecen en las tarjetas, otros términos que forman parte del vocabulario de los alumnos cuidando que se respete la concordancia gramatical y de sentido. Durante la actividad, los alumnos disponen de libros de gramática y diccionarios de consulta. Después de creados los textos, se leen en voz alta. El profesor, durante el proceso, ha ido aportando sugerencias y haciendo ver los posibles errores.

A continuación se lee el texto en voz alta (preferiblemente un alumno, y si hay tres lecturas, los alumnos se turnan). Durante la primera lectura los alumnos reflexionan sobre algunas imágenes, las más sobresalientes según su criterio, con el fin de extraer una primera interpretación del poema.

A partir de la segunda lectura, los alumnos analizan con mayor profundidad el poema. Para ello, con rotuladores, y al mismo tiempo que el profesor o un alumno lee en voz alta el poema, plasman a través del dibujo, siguiendo su propia intuición, el contenido del poema. Es preferible que ese dibujo sea un trabajo hecho en colaboración; pueden ser dos o tres alumnos por representación gráfica. Los alumnos, de esta manera, expresan lo que «sienten» y «ven» recreando una lectura inmersa en emociones. En el último paso, cada grupo explica al resto de la clase qué significa su dibujo, cómo y dónde están los símbolos e imágenes poéticas trasladadas a una expresión plástica.

Hemos comprobado que esta actividad, dividida en dos partes tan diferenciadas, la creación de un texto nuevo y la re-creación del poema a partir de una audición, resulta muy divertida y es una tarea altamente motivadora y útil para el desarrollo de las habilidades lectoras, escritas y ayuda a la familiarización del aprendiz con la obra literaria.

4. *Escrito por una gallina,* de Julio Cortázar. El profesor escribe en la pizarra la siguiente cita: «Las gallinas», escribió Gómez de la Serna, «están hartas de denunciar en las comisarías que la gente les roba los huevos».

- Nivel: C1-C2 del *PCIC*.
- Objetivos: Reflexión sobre el proceso de lectura y composición textual. Aprender a formular expresar sentimientos y reivindicaciones a través del uso de oraciones subordinadas sustantivas con alternancia indicativo/subjuntivo.
- Procedimiento: El profesor, después de presentar a los alumnos la figura del escritor español, reconduce la cita hacia el texto de Cortázar. Después de una primera lectura del texto, el profesor debe plantear una serie de actividades a los alumnos como: ordenar, puntuar, completar como se quiera y contar con las palabras del alumno. Los alumnos responden a las siguientes preguntas: ¿Cómo crees que es la personalidad de las gallinas? ¿Les gusta su vida? ¿Qué cualidades tienen según esta

narradora? Al final, los alumnos establecen, como si fueran defensoras de los derechos de los animales, un pliego de protestas y de reivindicaciones que informa a los humanos sobre sus necesidades reales.

El objetivo ahora es que los alumnos, en pequeños grupos, creen un texto, teniendo en cuenta quiénes van a ser los «autores», los destinatarios, el tipo de mensaje, el soporte y canal, y el objetivo u objetivos que se pretenden con su lectura. Los alumnos producen un discurso creado a partir de la pregunta: «¿Qué queremos las gallinas?», que es respondido creando un discurso expositivo y argumentativo, con oraciones con verbos de voluntad y sentimiento donde se alternan verbos en infinitivo y verbos en el modo subjuntivo (*las gallinas deseamos pasar la noche durmiendo, sin bombillas encendidas y en buenas camas de paja,* o también, *las gallinas quieren que los hombres establezcan un horario de trabajo para sus empleadas gallinas, que respeten horas de trabajo y horas de descanso, horas para poner huevos, para comer y horas para pasear por el corral).*

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa, 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [En: www.cervantes.es].

Instituto Cervantes, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español,* (tres volúmenes), Madrid, Biblioteca Nueva.

Lázaro Martínez, Á., «La literatura como proceso cognitivo complejo». En *Sobre didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina,* Publicaciones Pablo Montesino, Universidad Complutense de Madrid.

Salaberri Ramino, M.ª S., «Estrategias de comprensión lectora transferibles entre la lengua materna y la lengua extranjera». En *Sobre didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina,* Publicaciones Pablo Montesino, Universidad Complutense de Madrid.