La enseñanza de la literatura en el aula de ELE: Propuesta de una lectura comparatista de *El manuscrito carmesí* de Antonio Gala y *Granada* de Radwa Ashour

Rehab Abdel Salam
Faculty of Al-Alsun, Ain Shams University

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de la premisa de que la literatura ofrece un material de enormes posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje del español. En el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (2001) y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006) se hace referencia a la literatura y a su uso en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. A pesar de la importancia de integrar el texto literario en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la literatura se limita a presentarse como una actividad complementaria en las aulas de ELE, y en pocos casos aparece como eje central de una secuencia de actividades.

La finalidad de este trabajo, por lo tanto, es la de mostrar la idoneidad de la literatura como herramienta pedagógica en las clases de ELE, sobre todo la literatura comparada que asocia la literatura nacional propia del alumno con la literatura extranjera. Para ello, en primer lugar, se hace una reflexión acerca del potencial de la literatura en general y el potencial de la literatura en su vertiente comparada como recurso didáctico. Luego presentamos una propuesta de una lectura comparatista de *El manuscrito carmesí* (1990) de Antonio Gala y *Granada* (1994) de Radwa Ashur dirigida a alumnos de nivel B2, según los criterios fijados por el MCER y el PCIC. La propuesta comprende actividades de prelectura y de lectura, además de actividades posteriores a la lectura en las cuales se quedan integrados distintos componentes del PCIC.

2. IMPORTANCIA DE LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO

La importancia de la literatura es tan destacada que el escritor Antonio Muñoz Molina (1998: 9) llega a afirmar que «es algo tan necesario como una barra de pan o un vaso de agua. Como el agua y el pan, como la amis-

tad y el amor, la literatura es un atributo de la vida y un instrumento de la inteligencia». A este respecto Garrido (2001: 341) subraya que «la literatura es vida, vida en perspectiva, más honda, más libre».

Ballester e Ibarra (2009: 28) hacen hincapié en la función atribuida a la literatura como transmisora de cultura, de valores y de normas de una comunidad siendo una expresión de su identidad nacional. Eso se debe a que «lo literario es algo vivo, que el alma de los pueblos —por medio de sus escritores— está produciendo de una manera continua, impregnándolo del modo de ser propio de la época y región en que surge» (Viqueira Barreiro, 1974: 74).

Ballester e Ibarra (2009: 29) sostienen que la literatura se dispone de una función liberadora y gratificante, ya que ayuda tanto al lector como al escritor a traspasar los límites de su tiempo hacia mundos posibles que la realidad les niega y así sirve como una evasión en el tiempo y en el espacio. La literatura nos permite vivir experiencias que no se podrían vivir en la realidad.

En la enseñanza de lenguas, el texto literario es un material de alta calidad lingüística y de rico contenido cultural. Otra ventaja es la del uso estético de la lengua que el texto literario maneja pues «los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos» (MCER, 4.3). Mediante el texto literario el alumno se introduce al lenguaje metafórico y esto es importante porque, según Ortega y Gasset (1966: 230), «La metáfora es un instrumento mental imprescindible, es una forma del pensamiento científico»; y añade: «Además de ser un medio de expresión, es la metáfora un medio esencial de intelección» (ibídem: 234).

No obstante, la importancia del texto literario no se limita a su aspecto estético pues «los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos» (MCER, 4.3). El texto literario, pues, puede enriquecer el conocimiento del alumno en muchos aspectos.

Otras funciones de la literatura en la enseñanza de lenguas pueden ser las siguientes: «Es una puerta para entrar en un diálogo intercultural; Promueve la creatividad en los alumnos; Fácilmente funciona como punto de partida para contrastar culturas; Ayuda a que los alumnos expresen sus propias opiniones y sus sentimientos» (Olsbu y Salkjelsvik, 2008: 874). En el aula de ELE, la lectura de obras literarias «aporta un bagaje de contenidos metalingüísticos e instrumentales. Además, ofrece, por una parte, paradig-

mas para la escritura personal, y por otra, explicita los esquemas verbales de una comunidad a lo largo de su historia» (Ballester e Ibarra, 2009: 30).

Por todo esto, Domínguez Caminero (1982: 13) subraya la función «constituyente» de la literatura pues por medio de la lectura de obras literarias se puede desarrollar la capacidad del alumno para leer, escribir y hablar la lengua extranjera. El texto narrativo puede ayudar al alumno a desarrollar sus capacidades de análisis y de interpretación y animarle a leer tanto en español como en otro idioma, según apunta Kingsbury (2011: 331).

La literatura, mediante su dimensión afectiva, puede influir en la formación de nuestra personalidad. Muñoz Molina (1998: 10) subraya esa función constituyente de la literatura a nivel de la personalidad del individuo: «La literatura nos enseña a mirar dentro de nosotros y mucho más lejos del alcance de nuestra mirada y de nuestra experiencia. Es una ventana y también es un espejo».

Por estas muchas ventajas que aporta la literatura a la enseñanza de lenguas, el texto literario puede aprovecharse didácticamente en todos los niveles. Se afirma que «en el aprendizaje de lenguas, los textos narrativos constituyen las secuencias textuales que se interpretan y producen en los primeros estadios del dominio de una lengua» (Martín Peris *et al.*, 2008).

A pesar de la variedad de funciones que la literatura desempeña en la enseñanza de lenguas, la literatura no ocupa un puesto importante dentro de los materiales didácticos de lenguas debido a «la dificultad de "medir" –de una manera concreta– su "utilidad"» (Olsbu y Salkjelsvik, 2008: 868). Esto quiere decir que el efecto de la literatura en clase supera el mero ámbito de datos y destrezas concretos hasta ofrecer al alumno experiencias vitales.

2.1. La literatura dentro del MCER y del PCIC

El MCER (2001) incluye 25 tipos de competencias que definen las metas específicas que se deben alcanzar al enseñar lenguas extranjeras. Define seis niveles comunes de referencia. En cada uno de ellos da una descripción del grado de competencia de la lengua al que el alumno debe llegar. Esta descripción se hace en términos de capacidades para realizar determinadas actividades con la lengua extranjera (de recepción, producción, interacción o mediación, oral y escrita).

En el ámbito español, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) se erige como la obra que fija y desarrolla los distintos niveles de dominio en un programa de enseñanza del español como lengua extranjera atendiéndose a los niveles que propone el MCER. *El PCIC, siguiendo las orientaciones del MCER,* incluye el tratamiento de la literatura en la clase de ELE bajo el inventario de «*Referentes culturales*», que a su vez constituye, junto con el de «*Saberes y comportamientos socioculturales*» y el de «*Habilidades y actitudes interculturales*», una de las dimensiones del análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. El inventario de «*Referentes culturales*», a su vez, *incluye tres grandes apartados:* «Conocimientos generales de los países hispanos», «Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente», y «Productos y creaciones culturales». El tercer apartado recoge «las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica» (PCIC: 10). Entre los productos y creaciones culturales (PCIC: 10.3) a tratar en el aula de aula figuran cinco elementos: Literatura y pensamiento, Música, Cine y artes escénicas, Arquitectura y Artes plásticas.

2.2. Historia de la enseñanza de la literatura

La historia de la enseñanza de la literatura se ha desarrollado en sintonía con los cambios de valores e ideología de la sociedad porque la literatura es un reflejo de la sociedad en que nace. Por eso, los modelos educativos de la enseñanza de la literatura se han cambiado según la función que la literatura adquiere en una u otra sociedad.

Colomer (1996: 124-126) estudia los grandes ciclos de la evolución en la enseñanza de la literatura, que incluyen tres modelos didácticos: a) El aprendizaje del discurso oral y escrito que es un modelo que procede de la edad media y llega hasta el siglo XIX y estaba destinado a la preparación de individuos para ciertas actividades profesionales; b) La posesión del patrimonio histórico que es un modelo didáctico adoptado desde el siglo XIX hasta la década de los setenta que estaba destinado al estudio escolar de un manual de historia junto con ejercicios explicativos porque la enseñanza de la literatura servía como acceso a la cultura y c) La capacidad de interpretar el texto que es un modelo que surgió debido al fracaso del modelo de enseñanza cultural y lingüística y que se orienta a adquirir elementos de análisis para revelar la construcción de la obra mediante la práctica del comentario de texto.

Las líneas de renovación didáctica vienen marcadas por recuperar el valor educativo de la literatura pues la literatura es capaz de ayudarnos a interpretar la realidad y construir nuestra personalidad sociocultural. Por eso, la didáctica de la literatura se ha desarrollado para centrarse en el lector, en su recepción del texto y en su goce estético, según Leibrandt (2007). Así la didáctica adopta una orientación que tiene al alumno como meta pasando a segundo nivel al profesor y los contenidos. Filhol (2017), por eso, sostiene que se ha recuperado un enfoque de enseñanza en el que el placer de la lectura está en el centro del proceso de aprendizaje de lenguas.

Leibrandt (2007) también subraya que los nuevos caminos de la enseñanza de la literatura vienen marcados por el uso de las nuevas tecnologías pues Internet se usa como medio didáctico en las clases de literatura y así refleja la conexión entre la literatura y la vida diaria. Rodríguez Carnet (2011: 13) señala también el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural como un enfoque nuevo en la enseñanza de la literatura y la lengua que surge como reacción hacia los enfoques normativos y estructuralistas, centrados en la gramática como meta en sí y no como medio para la comprensión.

Ballester e Ibarra (2009: 31) enumeran otros nuevos caminos en la enseñanza de la literatura tales como:

> 1. El eje diacrónico de la historia literaria 2. Los talleres de escritura y el fomento de la producción de textos 3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios 4. El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas) 5. La práctica de la literatura comparada 6. La genealogía o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios 7. La diversidad de estrategias para el fomento de la lectura 8. El estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura.

Así vemos que el enfoque comparatista es uno de los enfoques nuevos en el que el lector recupera el protagonismo. Este enfoque está marcado por el estudio de dos literaturas interrelacionadas trascendiendo las fronteras geográficas y lingüísticas. Se puede estudiar mediante este enfoque las influencias, las corrientes, los movimientos, los géneros literarios, los temas y la literatura en su relación con otras artes y otras disciplinas. Es un enfoque, por tanto, que resiste el provincialismo y adquiere un carácter internacional.

2.3. El enfoque comparatista en la enseñanza de la literatura

En 1961 Remak (1998: 89) da una definición de la literatura comparada ampliando sus fronteras para abarcar otras disciplinas y otras artes:

> La literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión, como las artes (*i. e.*, pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (*i. e.*, política, economía, sociología), las ciencias naturales, la religión, etc. En resumen, es la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana.

También Ballester e Ibarra (2008: 18) afirman este carácter dialogal de la literatura comparada que «no solo implica la comparación entre una literatura nacional y otra, sino la proyección en otro nivel de la comparación entre el hecho literario y cualquier otro tipo de discurso creativo». Por eso, hay quien defiende vigorosamente el comparatismo en la enseñanza de la literatura porque considera que limitarnos al estudio de la literatura puramente nacional falsifica la realidad y «es un anacronismo dentro de la universidad moderna» (Valdés, Soldevila-Durante, Ellis, 1975: 125). Incluso se llega a afirmar que todo estudio de la literatura, aunque sea nacional, encierra en sí un enfoque comparatista para poder trazar el fenómeno literario en otras literaturas pues «no hay estudio literario sobre materia española ya sea medieval, renacentista, neoclásica, romanticista o moderna que no tenga muy presente ideas, textos, autores y tradiciones que trasciendan las fronteras nacionales».

Las ventajas que la literatura comparada ofrece al alumno son muchas pues básicamente le permite reflexionar sobre el fenómeno literario y sus variantes en literaturas diferentes. Además, le ofrece una mejor destreza analítica. Pimentel-Anduiza (1990: 101) lo explica así:

> Para el estudiante, el valor de esta dimensión es incalculable, ya que le permite ampliar su sistema de referencias literarias, y lo hace reflexionar sobre el fenómeno literario, al confrontar fenómenos semejantes y diversos en otras literaturas que lo lleven a plantearse la posibilidad de estructuras comunes, de variantes ideológicas y formales, etcétera; al mismo tiempo, se afina su capacidad de análisis textual, gracias a las transformaciones intertextuales que se observan en textos pertenecientes a diferentes literaturas y que solo un enfoque comparatista puede estudiar.

Si queremos reflexionar sobre la situación de la literatura comparada en el aula de ELE, es preciso tener en cuenta su tratamiento en el MCER y en el PCIC. Aunque la vertiente comparada de la literatura no está explícitamente mencionada en el MCER (2001) como uno de los enfoques de enseñanza de lenguas, el capítulo quinto titulado «Las competencias del usuario o alumno» explica que:

> El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto (MCER: 5.1.1.3.).

En el PCIC (2006) tampoco se hace una referencia a literatura comparada, pero una de las dimensiones que los objetivos generales de los niveles de referencia para el español establecen es tratar al alumno como *hablante intercultural*, «que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes» (PCIC, 1).

El enfoque comparado en el estudio de la literatura implica estudiar un texto literario español en relación con otro texto en la lengua de origen del alumno. Esto ayuda a establecer puentes entre la cultura propia y la española.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado proponemos una secuencia didáctica que adopta un enfoque comparativo en la enseñanza de la literatura. Se entiende por secuencia didáctica «una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. […] Según las características de las actividades y la función que desempeñan, se puede identificar diversas fases en una secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia» (Martín Peris *et al.*, 2008).

La propuesta está orientada a alumnos egipcios de nivel B2. La duración de la unidad didáctica es de una sola sesión de 4 horas, seguida por un trabajo individual de dos horas por parte del alumno en casa. El material didáctico incluye fragmentos sacados de dos novelas en español y en árabe que tratan el tema de Al-Ándalus. Estas novelas son *El manuscrito carmesí*

de Antonio Gala[1] y *Granada* de Radwa Ashur[2]. La novela española relata las memorias de Boabdil, conocido como el Rey Chico, en cuyo reinado se extingue el islam de Al-Ándalus. Se narran las luchas entre los musulmanes mismos y la larga ofensiva de los Reyes Católicos, junto con detalles de la vida privada de Boabdil. La novela árabe relata las peripecias de una familia morisca tras la entrega de Granada y su lucha diaria para sobrevivir llevando una vida doble como cristianos en público y como musulmanes en secreto. Detalles de la vida turbulenta de esta familia van mezclados con hechos históricos como la quema de libros árabes, la rebelión de las Alpujarras, etcétera.

La selección del material didáctico tiene en cuenta la suscitación del interés de los alumnos egipcios siendo Al-Ándalus un tema de especial interés para todo árabe y muchos sienten una nostalgia profunda hacia esa época de la historia islámica. Al-Ándalus se erige en símbolo del paraíso perdido en la memoria colectiva árabe. Vale señalar que el criterio de selección del texto literario debe tomar en cuenta el hecho de que el texto se relacione con la experiencia del alumno y que se construya «un vínculo íntimo entre el receptor y el texto que hace de la lectura una filosofía y una praxis vital» (Ballester e Ibarra, 2009: 26).

Esta propuesta tiene una variable afectiva que «abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo,

---

[1] Antonio Gala (1930) es un dramaturgo, escritor, guionista y articulista español. Estudió la carrera de Derecho en la Universidad de Sevilla y obtuvo licenciaturas en Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Económicas en la Universidad de Madrid. Tiene un interés por temas históricos como un medio para entender el presente. Su obra teatral maneja imágenes y recursos literarios. Su obra *El manuscrito carmesí* (1990) fue su primera novela y ganó en el mismo año el Premio Planeta. Entre sus novelas destacan: *La pasión turca* (1993), *La regla de tres* (1996), *El pedestal de las estatuas* (2007), entre otras. Para apoyar a literatos jóvenes, creó la Fundación Antonio Gala para Creadores Jóvenes. En 1981 fue nombrado presidente de la Asociación de Amistad Hispanoárabe. Ha sido galardonado con numerosos premios como el Premio Quijote de Honor por el conjunto de su obra.

[2] Radwa Ashur (1946-2014) fue novelista egipcia, crítica literaria, traductora y profesora. Estudió Filología Inglesa en la Universidad de El Cairo, y se doctoró en crítica literaria en la Universidad de Massachussets. Consiguió una amplia fama en el mundo árabe tras la publicación de la primera parte de la trilogía *Granada*, que obtuvo el premio al Libro del Año 1994 en la Feria del Libro de El Cairo. Fue coeditora de la enciclopedia *Escritoras Árabes 1873-1999*. Publicó trece novelas y libros de relatos. En 2013 publicó su último libro *Más fuerte que Radwa*, que era de carácter autobiográfico. Su obra había sido traducida a numerosas lenguas.

la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad» (Martín Peris *et al.*, 2008). Esta propuesta apela a los sentimientos y las emociones de los alumnos egipcios hacia una parte de la historia que comparten con los españoles siendo Al-Ándalus un punto de unión entre la historia árabe y la española.

También tiene una variable cognitiva que incluye «capacidades racionales como la inteligencia o la memoria, y, por otro, procesos mentales tales como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción» (Martín Peris *et al.*, 2008). El aspecto cognitivo se refleja en actividades donde el alumno recurre a la memoria para buscar elementos puntuales en el texto, analizan los elementos del texto narrativo, hacen una síntesis del argumento y del tema de los textos y deducen informaciones de los mismos.

La propuesta tiene una dimensión intercultural pues permite a los alumnos que reconozcan los referentes culturales que configuran su propia identidad en comparación con la identidad del otro representado por el español con quien comparte ocho siglos de historia. La propuesta puede confirmar o anular algunas sus expectativas sobre algunos hechos históricos haciéndoles reconsiderar su visión sobre unos estereotipos relacionados con la Reconquista.

3.1. Actividades de prelectura

Esta fase de nuestra propuesta didáctica tiene diversos propósitos, como despertar en los alumnos el interés o la necesidad de aprender los contenidos que se pretenden enseñar. Se lleva a cabo una actividad de lluvia de ideas sobre Al-Ándalus, la Reconquista, los moriscos, las inquisiciones, etcétera. otro propósito de estas actividades es activar los conocimientos que el alumno ya tiene sobre el tema por eso hacemos preguntas que procuren hacer que el alumno busque en sus recuerdos sus impresiones propias como egipcio sobre el tema.

En clase vemos un breve documental[3] sobre la Reconquista. Este documental permite al alumno contrastar sus propios conocimientos con los hechos históricos narrados en el documental y luego contrastar estos conocimientos con la versión literaria de los hechos como se muestran en las dos novelas *El manuscrito carmesí* y *Granada*.

También se hacen actividades que procuren que el alumno recuerde sus

[3] https://www.youtube.com/watch?v=AkXvXAbbhnI

conocimientos lingüísticos. El profesor explica las dificultades lingüísticas y revisa las estructuras gramaticales que aparezcan en el texto de la novela española solo porque no hace falta trabajar el aspecto lingüístico de la novela árabe siendo el alumno un arabófono. Los ejercicios lingüísticos están orientados a guiar al alumno durante su primera lectura, de manera que centre su atención en aquellos aspectos más relevantes del texto literario.

3.2. Las actividades que acompañan a la lectura

En esta fase de nuestra propuesta se propone al alumno que procese información lingüística mediante la observación del léxico y de determinados fenómenos lingüísticos como los tiempos del pasado y los usos del subjuntivo. Luego trabajamos la competencia literaria mediante el análisis de los elementos narrativos, tales como el narrador, los personajes, el tiempo y el espacio.

Leemos en clase fragmentos sacados de ambas novelas siguiendo un criterio de selección que tenga en cuenta la importancia del fragmento dentro del entramado de la acción y la suscitación del interés del alumno. El profesor elige fragmentos de ambas novelas que tratan hechos históricos que forman parte de la memoria colectiva árabe y que interesan alumno intelectual y emotivamente.

Leemos en clase fragmentos sacados de *El manuscrito carmesí* sobre la prisión de Boabdil después de que las tropas de los Reyes Católicos le capturan durante la batalla de Lucena. La novela dedica a este hecho más de cien páginas (Gala, 2003: 226-360). Su prisión dura más de tres años y termina con la escena polémica en la que Boabdil se arrodilla para besar las manos a los Reyes Católicos. Esta escena simboliza en la memoria colectiva árabe el dolor de la pérdida de toda gloria. A modo de muestra de estos fragmentos que se leen en clase, mencionamos el siguiente:

> Me llevaron junto a los demás presos. Eran muy numerosos. El desastre había sido total. Entre muertos y cautivos, cerca de mil caballeros, de lo más decoroso de Granada, y más de cuatro mil peones. Es decir, las dos terceras partes de mi tropa. Y seguían trayendo prisioneros, a los que yo, por señas, ordenaba que no hicieran ningún gesto que me pudiese denunciar.
>
> (…)
>
> No habían pasado dos días cuando trajeron cuatro nuevos cautivos, uno de los cuales era el hijo de un alfaquí de gran predicamento. Antes de que pudiera evitarlo, al verme, rompió a llorar, se postró y me besó las manos.

—Tú aquí, señor. Tú aquí preso, señor –sollozaba sin soltar mis manos y mi ropa. Sobre aviso los guardianes, dieron parte a sus superiores; había sido descubierto, como temí desde el principio (ibídem: 226, 227).

De manera complementaria, el alumno lee un texto sacado de *Granada* de Radwa Ashur (1994: 51) sobre la quema por Cisneros de libros árabes que tenían versiones del Corán además de joyas de ciencias, filosofía, historia, arquitectura, literatura, etcétera.

كان بعض العسكر قد تفرقوا بين الكتب و راحوا يوقدون النار ثم ينسحبون ركضا لتلافى اللهب الذى أخد يمتد أفقيا و يعلو و يتصاعد. تلتهم النار الكتب، تفحم أطرافها، تجفف أوراقها ، تلتف الورقة حول نفسها كأنما تدرأ النار عنها و لا جدوى، فالنار تصيب و تأكل و تأتى عليها سطرا سطرا وورقة ورقة و كتابا بعد كتاب. نار موقدة تؤجج فى الساحة، تستعر و تضطرم، تلهب العيون و تخنق بدخانها الصدور و أبو جعفر يحدق فيها مستريعا يصرخ دون صوت.[4]

En esta fase el papel del profesor es ayudar al alumno a «descubrir la dimensión lingüística, sociocultural e histórica y simbólica del texto. (…) La función del profesor a menudo tiene que ser el de guía mediador» (Olsbu y Salkjelsvik, 2008: 871). Por eso, hacemos una localización de los textos estudiados fijándonos en el contexto histórico y cultural en que fueron escritos. El alumno, con la ayuda del profesor, establece la relación entre el texto y su época histórica y su época literaria y hace una localización del texto en cuanto a la totalidad de la obra del autor y la obra especifica de la que forma parte. Eso implica fijar el lugar que ocupa el fragmento en la obra, su importancia y sus consecuencias.

En este contexto, es preciso señalar que el papel del profesor es de suma importancia pues necesita preparase bien y actualizar sus conocimientos para poder enriquecer la experiencia de aprendizaje del alumno. Díaz Rivera (2017: 55) lo explica así:

El docente, junto con el aprendiz, es parte de la sociedad y cultura de su época, y, por tanto, mientras más actualizados estén sus conocimientos y mayor sean sus haberes culturales, mejor será el modelaje que ofrecerá a sus estudiantes y mayor será el beneficio que estos obtengan de él.

[4] Algunos de los soldados se dispersaron entre los libros y comenzaron a encender el fuego y luego se retiraron corriendo para evitar las llamas que se extendían horizontalmente, ascendiendo y subiendo. El fuego envuelve los libros, sus bordes se asan, sus hojas se secan, el papel se envuelve alrededor de sí mismo como si se protegiera a sí mismo del fuego, pero fue en vano. El fuego alcanza todo, lo come y lo destruye línea a línea, hoja a hoja, y libro tras libro. Es un fuego ardiente que está encendiendo en la plaza, furiosa y frenéticamente, está inflamando los ojos y sofocando los pechos con el humo. Abu Gafar la mira atemorizado, gritando sin voz. (Traducción nuestra).

Luego, pedimos a un alumno que tenga buena pronunciación y entonación que lea el texto en voz alta mientras los demás lo leen para sí. A esta lectura le sigue una actividad para ejercitar la lectura rápida pues pedimos a los alumnos que busquen cierta información en el texto.

En esta fase también usamos en clase las preguntas de bajo y alto nivel. Preguntas de bajo nivel cognitivo son aquellas que piden al estudiante que recuerde o recupere cierta información que ha leído en el texto. Preguntas de alto nivel cognitivo son aquellas que exigen al alumno que maneje las operaciones mentales complejas tales como relacionar, inferir, explicar y aplicar.

En el primer tipo de preguntas, el profesor hace ejercicios de pronunciación (acento, ritmo y entonación), ejercicios gramaticales y ejercicios de vocabulario. El profesor elige también unas palabras y los alumnos tienen que buscar sus sinónimos y antónimos. Rellenar los espacios en blanco con las palabras adecuadas que se encuentran en el texto es otro tipo de preguntas posibles. El profesor utiliza también preguntas de elección múltiple, de verdadero o falso y preguntas cuya respuesta puede ser afirmativa o negativa para facilitar el proceso de comprensión del texto por parte del alumno. En cuanto a las palabras difíciles, ofrecemos a los alumnos dos listas de palabras y de significados y los alumnos pueden relacionar la palabra con su significado adecuado. También, pedimos a los alumnos que lean el texto y le pongan un título.

Para trabajar la competencia literaria, habrá preguntas sobre aspectos puntuales del texto como el narrador, el tiempo, el espacio, los personajes y la acción. Recurrimos también a las preguntas de alto nivel cognitivo en las que el alumno maneja la operación mental de síntesis para resumir el argumento y el tema del texto. El alumno tiene que manejar las operaciones mentales de relacionar distintas informaciones textuales y aplicar un concepto a una situación nueva para determinar: el tipo de narrador (omnisciente, omnisciente neutro, primera persona protagonista o testigo, segunda persona), los personajes (principales, secundarios, pasivos), tiempo (tiempo histórico, tiempo interno, tiempo lineal, ruptura del orden cronológico) y el espacio (físico, psicológico).

En clase hacemos comparaciones entre el texto español y el árabe para descubrir las particularidades estilísticas de cada uno de ellos**.** Nos fijamos en el uso figurativo de la lengua y los sentimientos que transmiten ciertas palabras para afinar la sensibilidad literaria de los alumnos.

El alumno tiene que manejar la operación mental de inferir cuando

responde a preguntas que le piden que anticipe el texto siguiente. Esta actividad puede ser en forma de expresión escrita para trabajar esta destreza. También para ejercitar la expresión escrita pedimos a los alumnos que hagan un resumen de los puntos anteriores y un comentario literario que puede cumplirse en casa para ser corregido por el profesor más tarde.

Para trabajar la expresión oral, hacemos preguntas como: ¿qué asociaciones personales te evoca el texto?, ¿qué imágenes, palabras o frases te agradan especialmente?, ¿cuáles son las semejanzas y las diferencias entre los textos?, ¿cuál de los dos textos te gusta más?, ¿con cuál de los textos te identificas más?, ¿qué se opone a tu visión del mundo o tus experiencias?, ¿qué conexiones puedes establecer con otros textos, películas, etcétera?, ¿qué prejuicios hay sobre Al-Ándalus?, ¿cómo se puede corregir estereotipos y prejuicios?

3.3. Actividades posteriores a la lectura

Esta fase representa el punto culminante de la secuencia didáctica. Aquí nos centramos en actividades comunicativas y de respuesta abierta que suscitan la creatividad del alumno. Las actividades integran la destreza de la comprensión lectora con las restantes destrezas de audición, expresión oral y expresión escrita.

Estas actividades incluyen la de los puzles donde recortamos las partes del texto y pedimos a los alumnos que hagan una reconstrucción de las mismas siguiendo un orden diferente del texto original. Para trabajar la destreza de la expresión escrita en su dimensión creativa pedimos a los alumnos que escriban un texto narrativo similar al leído, o que escriban un poema sobre el tema tratado en el texto.

Pedimos también al alumno que imagine una continuación, unas variantes o un nuevo final a la historia leída. El alumno puede continuar el diálogo entre Boabdil y el cautivo musulmán que lamenta que el rey se haya caído como cautivo de las tropas de Isabel y Fernando. El alumno puede imaginar un curso diferente de la historia donde gana la convivencia pacífica. Podemos pedir a los alumnos que amplíen una acción secundaria en el texto como el efecto que tiene la quema de libros sobre el personaje Abu Gafar. Se puede pedir al alumno que se imagine a sí mismo dentro del texto o que aísle al personaje de Boabdil de la historia para dejarle actuar en nuestro mundo.

Para hacer que los alumnos mediten sobre lo que han leído, y que relacionen el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista, escuchamos y vemos en clase un documental[5] sobre las diez peores quemas de libros en la historia. Este documental nos da la oportunidad para abrir un debate sobre los peligros de la intolerancia y del fanatismo ciego y sobre sus implicaciones en el pasado y en la actualidad.

El MCER en su epígrafe 4.3. titulado «Tareas y propósitos comunicativos» enumera una serie de actividades que se pueden llevar a cabo para trabajar el texto literario en clase. Estas son las siguientes:

- cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);
- volver a contar y escribir historias, etc.;
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.;
- representar obras de teatro con guion o sin él, etc.;
- presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

De acuerdo con las orientaciones del MCER, invitamos a los alumnos que hagan un juego teatral en el que representen la escena de la caída de Boabdil como prisionero en manos de las tropas de los Reyes Católicos durante la batalla de Lucena. Esta actividad es de especial importancia ya que las técnicas dramáticas son un procedimiento didáctico útil, puesto que ofrecen a los alumnos la oportunidad de explorar el texto y enriquecen su experiencia en aspectos tan amplios como «movimiento y ritmo, sensopercepción, sonido y voz, afectividad, imaginación e inteligencia» (Motos Teruel, 1992: 9).

También, se puede hacer un juego de rol donde unos alumnos presentan hechos de la Reconquista desde un punto de vista español, mientras que otros adoptan el enfoque de los árabes para poder ver cómo un mismo hecho puede verse y vivirse de maneras diferentes. Esta actividad tiene una dimensión intercultural porque ayuda a entender el punto de vista del otro.

[5] https://www.youtube.com/watch?v=jV08dqDEerg

3.4. La literatura comparada y el desarrollo de la competencia intercultural

El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008) explica que la competencia intercultural se refiere a «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural». La interculturalidad también se refiere a «convivencia de las múltiples culturas, gracias a un diálogo basado en una relación respetuosa entre culturas, es decir, en la interacción entre ellas» (García Padrino, 2006: 92).

Otro término asociado a la interculturalidad es el del multiculturalismo que a su vez se refiere a «un hecho social y una tendencia en la propia evolución de la sociedad. Su propia estructura léxica pone de relieve la existencia de diversas culturas, bien en un mismo momento histórico, bien en un determinado espacio geográfico» (ibídem: 91). En cuanto a la enseñanza de la literatura se ve que está más asociada al concepto de la interculturalidad.

El comparatismo en la enseñanza de la literatura tiene, pues, un alto componente internacional e intercultural pues relaciona la cultura de origen del alumno con la cultura que estudia. Leibrandt (2007) explica que la literatura despierta «ciertas expectaciones confirmando o anulándolas, dejando muchas cosas sin aclarar y, sobre todo, poniendo en cuestión las propias percepciones y convenciones corrientes. Este potencial de provocar un malestar, a la vez, desencadena un efecto de aprendizaje».

También la literatura comparada, como subraya Ballester (2007: 15), tiene las dos ventajas de arraigar la idea de respeto hacia las otras culturas en los alumnos a la vez que despierta su curiosidad hacia las mismas, aunque sean diferentes desde los puntos de vista geográfico, étnico y social. Además «permite mejorar la comprensión del pensamiento ajeno y la expresión del propio, en definitiva, comunicarse con los demás seres –próximos, prójimos– y, en consecuencia, comprenderlos» (Montero Padilla, 1995: 289).

En cuanto al MCER (2001), este incluye algunas destrezas y habilidades interculturales que se citan en su epígrafe 5.1.2.2:

— La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

— La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

— La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

— La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

El PCIC también hace referencia al aspecto intercultural de la enseñanza en el inventario de «Habilidades y actitudes interculturales» que a su vez incluyen 4 epígrafes: 1. Configuración de una identidad cultural plural; 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales); 3. Interacción cultural, y 4. Y Mediación cultural. Este inventario constituye, junto con el de «*Referentes culturales*» y el de «*Saberes y comportamientos socioculturales*», la dimensión cultural de los niveles de referencia para el español. Los tres inventarios mencionados incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que conforman la *competencia intercultural*. En este contexto el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008) distingue tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

— Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura;

— Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente,

— Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

La metodología de la literatura comparada realiza los objetivos de la enseñanza intercultural puesto que permite al alumno observar la literatura extranjera desde la visión propia de su cultura de origen y le permite hacer comparaciones entre ambas. Gradualmente, el aprendiente puede llegar a asumir el papel de mediador entre su cultura propia y la extranjera.

En nuestra propuesta nos centramos en el aspecto intercultural de la literatura expresada en dos lenguas diferentes. Aunque son básicamente culturas diferentes, estas tienen mucho en común. La elección del material didáctico sobre un tema histórico que el alumno árabe comparte con el español crea una base común que hace más cerca las distancias entre las dos culturas. En una primera fase de la propuesta, el alumno empieza

observando la historia española desde la perspectiva propia de su cultura. Luego, en una segunda fase establece comparaciones entre ambas dando cuenta de que un mismo hecho puede verse y vivirse desde perspectivas diferentes. Al final, el alumno puede explicar y entender el pensamiento ajeno y ponerse en el lugar del otro distanciándose de su propio punto de vista. Paulatinamente, se espera que el alumno llegue a asumir el papel de mediador entre la cultura egipcia y la española.

4. CONCLUSIONES

La literatura es un recurso didáctico de enorme eficacia que es útil aprovechar para la enseñanza de lenguas. Sus funciones trascienden los usos lingüísticos hasta pasar a formar la personalidad del alumno. La literatura incita a la creatividad y al goce de la lectura tanto en la lengua que el alumno aprende como en su propia lengua. Un texto literario puede ser un medio eficaz para crear situaciones que exigen al alumno manejar operaciones mentales complejas tales como relacionar, inferir, explicar y aplicar. La reflexión crítica, también, es una de las operaciones mentales que pueden ser potenciadas a través del estudio de un texto literario.

El comparatismo en la enseñanza de la literatura realiza los objetivos de la enseñanza intercultural. Este permite un acercamiento a la literatura extranjera desde la visión propia de la cultura del alumno. El lector tiene que descubrir la perspectiva del prójimo y a través de comparaciones con su realidad reconocer las diferencias culturales. El alumno tiene que buscar el equilibrio entre la perspectiva de su cultura y la del otro, con el fin de comprender los malentendidos culturales y superar los estereotipos.

La propuesta didáctica presentada en este trabajo tiene como objetivo demostrar la idoneidad de la literatura comparada en la clase de ELE. Esta propuesta integra elementos diferentes del PCIC y desarrolla una competencia literaria en nuestros alumnos mediante estrategias de interpretación y comprensión de la narrativa. Además, trascendemos el simple comentario de textos literarios promoviendo la competencia intercultural del alumno pues pretendemos que el alumno llegue a apreciar la cultura ajena tanto como la propia.

La elección del material didáctico que incluye textos sacados de dos novelas que tratan hechos históricos bastante conocidos por el alumno despierta su interés y le anima a acceder a otras lecturas que le ofrezcan conocimientos más profundos sobre el país, su cultura, historia y actualidad. El

desarrollo de la actividad va en tres fases que comprenden la presentación del tema, la lectura de los textos y la fase posterior a la lectura. Las diferentes actividades a lo largo de estas fases pretenden integrar la destreza de la comprensión lectora con las restantes destrezas de audición, expresión oral y expresión escrita.

La competencia literaria se trabaja en la propuesta a través del análisis de los diferentes elementos del texto narrativo. Se hacen comparaciones entre el texto español y el árabe para descubrir las particularidades estilísticas de cada uno de ellos y se llevan a cabo ejercicios que procuren afinar la sensibilidad literaria del alumno.

Finalmente, llevar la literatura comparada al aula de ELE nos permite enseñar la lengua en su aspecto intercultural. Recomendamos que este enfoque se aplique como recurso didáctico en todos los niveles del Plan Curricular porque transmite valores universales y evita el etnocentrismo rompiendo prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

'Ašūr, Raḍwa.(1994). *Ġirnāṭah*. El Cairo: Dār al-hilāl, 1994.

Ballester, J. (2007). «La educación literaria, el canon y la interculturalidad». *Primeras Noticias. Revista de Literatura* 224: 15-20.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2008). «Literatura comparada y educación: una aproximación crítica». *Lenguaje y Texto* 28: 11-18.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). «La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico». *Ocnos* 5: 25-36.

Colomer, T. (1996). «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». Capítulo III.3. En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Coord.* Lomas, C. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, pp. 123-142. Documento de Internet disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html [Fecha de consulta 27.11.2018].

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya. Documento de Internet disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/].

Domínguez Caminero, Gertrudis. (1982). *La enseñanza de la literatura en el segundo año de Español al nivel universitario*. Tesis doctoral. Middlebury College.

Filhol, B. (2017). «Hacia nuevas orientaciones en la enseñanza de la literatura en clase de lengua extranjera: La aportación de la pedagogía de proyecto». En *New Methodological Approaches to Foreign Language Teaching*. Eds. Torres-Zúñiga, L. y Schmidt, T. H. Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.

Gala, Antonio. (2003). *El manuscrito carmesí*. Barcelona: Planeta.

García Padrino, J. (2006). «Literatura infantil e interculturalidad». En *La motiva-*

ción a la lectura a través de la literatura infantil. Eds. Cerrillo, P. C. y Girona, M. L.. Madrid: MEC: 89-110.

Garrido, Miguel Ángel. (2001). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Kingsbury, Kelly C. (2011). «*Rosaura a las diez* en el aula: La gramática a través de la literatura». *Hispania*, vol. 94, n.º 2, pp. 329-347

Leibrandt, Isabella. (2007). «La didáctica de la literatura en la era de la medialización». *Espéculo: Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Documento de Internet disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html [Fecha de consulta 27.11.2018].

Montero Padilla, José. (1995). «La lengua y la literatura como factores de concordación social». *Revista Española de Pedagogía*, vol. 53, n.º 201: 287-294.

Motos Teruel, Tomás. (1992). *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Muñoz Molina, Antonio. (1998). «La disciplina de la imaginación». *Educación y biblioteca* 95: 7-11.

Olsbu, Inger y Salkjelsvik, Karis. (2008). «Objetos perdidos: La literatura en la clase E/LE. Europa y Noruega». *Hispania,* vol. 91, n.º 4, pp. 865-876.

Ortega y Gasset, José. (1966). «Las dos grandes metáforas». En *Ortega y Gasset y sus mejores páginas*. Ed. Durán, M. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Martín Peris, Ernesto *et al*. (2008). «Texto narrativo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Pimentel-Anduiza, Luz Aurora. (1990). «Qué es la literatura comparada y cómo se puede usar en la enseñanza de la literatura». *Anuario de Letras Modernas* 4: 91-109.

Remak, H. H. H. [1961] (1998). «La literatura comparada: definición y función». En *La literatura comparada: principios y métodos*. Eds. Vega, M. J. y Carbonell, N. Madrid: Gredos, pp. 89-99.

Díaz Rivera, Ileana. (2017). *Hábitos de lectoescritura de los docentes de nivel intermedio del sistema público de enseñanza*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación: Universidad de Puerto Rico.

Rodríguez Carnet, Gredert Liz. (2011). «Nuevos enfoques en la Didáctica del Español y la Literatura». *EduSol,* vol. 11, n.º 34, pp. 12-22.

Valdés, M. J.; Soldevila-Durante, I. y ELLIS, K. (1975). «Mesa redonda en torno a la enseñanza de la literatura». *Reflexión* 2.ª época, vol. 3, n.º 4, pp. 114-127.

Viqueira Barreiro, José María. (1947). «Sobre la didáctica de la literatura de la enseñanza media». *Revista Española de Pedagogía,* vol. 5, n.º 17, pp. 67-90.