

LA CLASE DE LITERATURA EN LA CLASE DE L2 O LE: ENTRE EL CONSENSO Y LA CONTROVERSA

Pablo Deza Blanco
National Taiwan University

RESUMEN

El presente artículo pretende ser una reflexión sobre el empleo o no de la literatura en la clase de español como L2 o LE como una herramienta más para el aprendizaje de la lengua. Por ello, primeramente hacemos un repaso al papel que ha ocupado la literatura dentro de los diferentes enfoques metodológicos –desde el método de gramática-traducción hasta el método comunicativo, pasando por el método natural, el método directo, el método del ejército, los enfoques de corte estructural y el método

nocional-funcional–; a continuación, hacemos un repaso de los problemas e inconvenientes, apuntados por diferentes especialistas, de usar la literatura en el aula de L2 o LE para, posteriormente, dar paso a las ventajas, señaladas por diversos expertos, que presenta su uso y, finalmente, ofrecemos una serie de recomendaciones a la hora de seleccionar y preparar las actividades en caso de considerar la literatura como una potencial herramienta en el aula.

Desde los años ochenta del siglo pasado numerosos estudiosos han aportado argumentos teóricos abogando por el uso de la literatura en las clases de enseñanza de inglés como L2 o LE (Brumfit y Carter 1986; Duff y Maley, 1990; Turker, 1991; Lazar, 1993; Carter y McRae, 1996; Gilroy y Parkinson, 1997; Chan, 1999; Hall, 2005; Hismanoglu, 2005; Paran, 2006; Watson y Zyngier, 2006; entre otros) al mismo tiempo que aparecía una cantidad considerable de materiales y actividades que mostraba sus potenciales usos en el aula (Maley y Moulding 1985; Collie y Slater, 1987; McRae y Vethamani, 1999; entre otros).

Por lo que respecta al ELE, los autores hispanos repiten, principalmen-

te, los argumentos ya aportados por autores anglosajones (Acquaroni Muñoz, 1996, 1997a, 2006; Almansa Monguillot, 1999; Coseriu 1987; Martínez Sallés, 1999; 2004; Mendoza Fillola, 2004; Naranjo Pita, 2004; entre otros) así como a las actividades y materiales (Acquaroni Muñoz, 1997b: Álvarez Valades, 2004; Dorrego Funes, 1997; Jurado Morales y Zayas Martínez, 2002; entre otros): básicamente adaptan las actividades para textos literarios ingleses a textos literarios españoles. Asimismo, las obras seleccionadas para su empleo en la clase de lengua por parte de los estudiosos, tanto en inglés como en español, se adscriben, fundamentalmente, dentro de la literatura moderna y contemporánea.

El objetivo del presente artículo es hacer un repaso del estado de la cuestión sobre este tema: para ello, lo hemos dividido en los siguientes apartados: en el primer apartado, proporcionamos una breve revisión del papel de la literatura en los principales enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas; en el segundo apartado, trataremos de los problemas e inconvenientes de usar la literatura en las de lengua extranjera mientras que en el apartado 3, hablaremos de la ventajas de emplearla en las clases de L2 o LE; en el apartado 4, abordaremos una serie de consideraciones a tener en cuenta al utilizar la literatura en los cursos de lengua extranjera. Finalmente, en el último apartado, presentaremos algunas de las conclusiones y recomendaciones pedagógicas que pretendíamos llevar a cabo con la redacción de este artículo.

1. EL PAPEL DE LA LITERATURA EN LOS PRINCIPALES ENFOQUES METODOLÓGICOS

En los últimos sesenta años, la enseñanza de una L2 o LE ha sufrido múltiples transformaciones debido a los cambios de enfoque y/o paradigma que se han producido y, obviamente, cada una de estas nuevas orientaciones, la visión y el papel que la literatura debía jugar en la clase de lengua variaba ineludiblemente. Evidentemente, este hecho no deberíamos considerarlo sorprendente ya que cada metodología implica una manera diferente de entender la misma esencia de la lengua y, en consecuencia, el estatus y el uso que le atribuían y atribuyen a la literatura, se sustenta sobre esta concepción.

En el **método de gramática-traducción** (*grammar translation method*) tenía en la literatura uno de sus componentes centrales ya que, los textos literarios de la lengua meta se leían y traducían ya que se consideraban ejemplos de una buena escritura e “illustrations of the grammatical rules” (Duff y Maley 1990: 3). De este modo, el foco del método de enseñanza se ponía en la forma, en el aprendizaje de reglas gramaticales y de las unidades léxicas que aparecían en los textos. Asimismo, su concepción pedagógica se inspiraba en la metodología de aprendizaje de lenguas muertas –latín y griego–, fundamentada en la reproducción de modelos de modelos clásicos mediante procedimientos tales como memorización, traducción e imitación. No obstante, como matiza Agustí Llach (2007:9), en este método “there was no literary interest, nor interest in content”. Con la caída en desuso de esta metodología, el profesorado ignoró, paulatinamente, el empleo los textos literarios en las clases de L2 o LE.

Poco a poco surgieron disidentes a esta metodología y proponían enfoques que se acercaran las estrategias de enseñanza de lenguas extranjeras al modo en que se adquirió la lengua materna. Es lo que se denominó **método natural** (*natural method*). Como señala Carpenter,

“the ‘natural method’ is, in ordinary phraseology, simply what its first advocate in this country called it, the teaching of a language without grammar or dictionary, using the language to be taught as the medium of communication between teacher and pupil”. (Carpenter, 1886: 612)

y está inspirado en las tesis de lingüistas como Sweet, Viëtor y Passy: énfasis en la lengua oral, atención a la fonética en la producción de sonidos para una correcta pronunciación de en la lengua meta; el uso de textos y diálogos así como la enseñanza de nuevos significados asociados con los objetos o ideas de la lengua meta. Bajo estas premisas, la literatura no tiene cabida en sus aulas.

Más tarde, estos elementos propios del método natural darían origen a uno de los métodos más extendidos y conocidos en muchas partes del mundo; **el método directo** (*direct method*). Sus características definitorias son: el proceso de enseñanza se realiza íntegramente en la lengua meta; la gramática se enseñaba inductivamente; se ponía el énfasis en la pronuncia-

ción correcta y los contenidos corresponden, principalmente, a situaciones de la vida diaria de los estudiantes. Ante estos postulados, la literatura, nuevamente, no encuentra cabida en las aulas.

Con la segunda guerra mundial ante la necesidad de preparar a soldados para comunicarse con gente nativa en los lugares donde las contingencias del conflicto los llevaba, se desarrolló un método que iba a conocerse con el nombre del **método del ejército** (*Army Specialized Training Method*). Para lograr estos objetivos, un grupo de psicólogos y lingüistas de gran prestigio (Boas, Bloomfield y Fries, entre otros) se abocaron a estructurar las estrategias y técnicas adecuadas. Obviamente el empleo de la literatura no tenía cabida entre los objetivos perseguidos por el ejército.

Tras el final de la guerra, los objetivos se ampliaron al no ser simplemente las necesidades de un soldado sino a una población más amplia, dio lugar a los **enfoques de corte estructural**¹ (*structural approaches*). En su concepción y análisis de la realidad, el estructuralismo parte del principio de que el lenguaje, o cualquier otro elemento de la cultura, es una estructura que, a su vez, está constituida por otras subestructuras. En consecuencia, los investigadores británicos de lingüística aplicada elaboraron muestrarios descriptivos de las estructuras gramaticales básicas del inglés las cuales se siguieron como modelos en el desarrollo de la metodología estructuralista en el aula de L2 o LE. Igualmente, lingüistas de otras nacionalidades paulatinamente adoptaron esta concepción en el análisis de sus L1. Asimismo, junto con esta visión del lenguaje, este enfoque adoptó los postulados conductistas, los cuales entendían el aprendizaje como una mera formación de hábitos:

“The fundamental is correct speech habits (...) The pupils should be able to put the words, without hesitation and almost without thought, into sentence patterns which are correct. Such speech habits can be cultivated by blind imi-

¹ Bajo esta rúbrica se incluyen diferentes métodos: **el método audiolingual** (audio-lingual method), que postulaba una repetición mecánica de las estructuras, una adecuación del vocabulario al uso cotidiano, énfasis en aprender a hablar la lengua y **el método situacional** (*situational language teaching*), que potencia la situación sobre la repetición mecánica formadora de hábitos, amplía la flexibilidad de algunos ejercicios, la presentación debe relacionarse con situaciones de la clase con el objetivo fundamental de comunicarse oralmente.

tative drill”. (French 1950, vol. 3: 9)

Consecuentemente, se reemplazaron los textos literarios por textos artificiales elaborados por estos lingüistas en los que se hacía hincapié en el aprendizaje de estos modelos y estructural. No obstante, aunque este modelo hubiera mantenido los textos literarios en clase, hubiera sido difícil su utilización en el aula de lengua como herramienta de aprendizaje ya que, si nos atenemos a los análisis literarios de estos autores, prestan más atención a la estructura de una narración (u otro género) más que su contenido para de esta forma comparar y hallar vínculos y estructuras similares en obras pertenecientes a épocas y culturas diferentes.

Igualmente, el **método nocional-funcional** (*functional-notional method*) también renegó de la literatura debido a que, en este método, el foco se pone en la comunicación y, por tanto, el objetivo es presentar a los estudiantes muestras de lengua auténticas. En este sentido, este enfoque juzgaba que la literatura no tenía una función comunicativa ni podía considerarse un ejemplo auténtico de uso de la lengua. Según este método,

“(…) language is a vehicle for the expression of functional meaning. (...) This theory emphasizes the semantic and communicative dimension rather than merely the grammatical characteristics of language, and leads to a specification and organization of language teaching content by categories of meaning and function rather than by elements of structure and grammar”. (Richard y Rogers, 1986:17)

En definitiva, los textos literarios “were thought to embody archaic language which had no place” dentro de la noesis del método nocional-funcional “where linguists believed in the primacy of speech, thus considering the written form somewhat static”. (Elliot de Riverol, 1991:65)

Sin embargo, en las últimas décadas aproximadamente se ha recuperado, notablemente, el interés en la literatura como uno de los recursos más valiosos en la enseñanza de lenguas (Duff y Maley 1990) en consonancia con las nuevas corrientes dentro del **método comunicativo** (*communicative approach*): desarrollar la competencia comunicativa, es decir, enseñar a los alumnos a comunicarse en una L2 en auténticas situaciones comunicativas

(Sanz and Fernández, 1997; Agustí Llach, 2007; entre otros).

Esta visión ha alcanzado tal grado de aceptación entre profesores de lenguas, autores de materiales y diseñadores de syllabus que, finalmente, se ha institucionalizado al considerarse, por el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* como un campo que cae dentro del ámbito de la enseñanza de la lengua o que, al menos, es un dominio que no puede disociarse del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua: “Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes”. (MCRL, 2002:60). Por supuesto, las menciones a la literatura no terminan aquí, sino que continúan tanto en términos generales como específicos. Así, se la describe como una herramienta que ayuda a desarrollar, al estudiante, el conocimiento sociocultural y la apreciación estética de la lengua meta (MCRL, 2002:143) y, al mismo tiempo, la conecta a resultados específicos: “[El estudiante] escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido”. (Descriptor de escritura creativa nivel B2, MCRL, 2002:65)

No obstante, si bien profesores de lengua, autores de materiales y diseñadores de syllabus son conscientes y están de acuerdo con los postulados previamente mencionados, les resulta difícil llevarlos a la práctica. En este sentido, Lu (2008: 69) señala que “if we take a look at the teaching materials in ESL or EFL classrooms, we may find literary texts are very scarce, which leaves most students unfamiliar with literary works”. A este tenor, se expresa Martín Peris (2000), tras analizar los textos literarios que aparecen en los libros de ELE editados entre 1980 y 1994, resaltando estas características²:

- 1) **La relación entre el texto literario y el resto de la unidad es principalmente temático o nocional-funcional.**

² Pese a que las críticas de Martín Peris (2000) abarcan el período 1980-1994, los ilustramos con manuales posteriores al lapso temporal analizado. El propósito: constatar que la problemática apuntada por Martín Peris no se circunscribe a ese período, sino que se mantiene en la actualidad.

Lee esta divertida historia.

Yo creía que esta impresionante historia se había terminado aquí, lo mismo lo creías tú y lo mismo lo creía el presidente de los Estados Unidos; pues los tres nos hemos equivocado, porque todavía queda lo más interesante.

Dos días después, la *seño* Asunción dijo: "Poneos en fila, que vamos al Museo del Prado".

Mi madre me había preparado comida para ir al Museo del Prado: una tortilla de patatas, unos filetes empanados y para el postre un bollo con chocolate. Cuando lo saqué en el autobús, Yihad me dijo que yo era un hortera y que parecía que en vez de ir al Museo del Prado me iba de excursión a la sierra. Me dio tanta rabia que le dije: "¿Quieres?", y el tipo se comió media tortilla, pero ya no me volvió a llamar hortera. Si se llega a enterar mi madre me mata, porque dice que siempre me comen el bocadillo los demás niños del mundo mundial.

Bueno, pues cuando mejor lo estábamos pasando –el Orejones ya había vomitado dos veces y habíamos cantado "El señor conductor no se ríe, no se ríe el señor conductor..."–, resulta que habíamos llegado al Museo del Prado ese. La *seño* Asunción nos dijo que el que se portara mal jamás volvería a salir de excursión en todos los años de su vida, a no ser que fuera a la cárcel de Carabanchel, que es donde debería estar. La *seño* Asunción nos quería llevar a ver las *Mininas* de Velázquez, que es un cuadro en el que Velázquez retrató a todas las gatas, porque era un hombre al que le gustaban mucho los animales, por eso mi colegio se llama Diego de Velázquez.

Nunca llegué a ver ese cuadro porque en el camino vimos uno en el que salían tres tías bastante antiguas (...) Las tres tías antiguas estaban desnudas y tenían un cacho piernas que te da una tía de esas con una de sus piernas y te mueres con todo el equipo para el resto de tus días.

De repente, el Orejones leyó el título y resultó que el cacho cuadro se llamaba *Las tres gordas*. Yihad se cayó al suelo de la risa y acto seguido nos tiramos el Orejones y yo para no ser menos. Yihad sacó un rotulador de la chupa para escribir en el cuadro: *Las tres gordas*, y entonces...

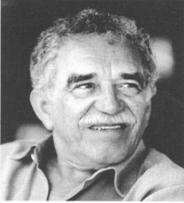
Elvira Lindo, *Manolito Gafotas* Ed. Alfaguara, Madrid, 1994 (texto adaptado).

Fig. 1.- Tomado de *Mañana 3*, página 71.

Este rasgo no solo podemos encontrarlo en materiales posteriores a 1994: por ejemplo, en el libro *Mañana 3*, página 71, en el que la unidad introduce el estilo indirecto y vocabulario relacionado con la literatura, encontramos un fragmento de *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo.

Y, en algunos casos, continúa Martín Peris (2000) **parece insertado en la unidad sin razón aparente**. Igual que ocurría con la característica anterior, es posible encontrarla en materiales más recientes: así, en *Avance curso de Español, nivel básico-intermedio*, page 124, la lección presenta Latino América, su música, literatura y paisajes encontramos un poema y un fragmento de una novela que se centran en las diferencia lingüísticas en el castellano y el español latino o en *Español en Marcha 3*, página 44, la unidad introduce las perífrasis verbales en español; sin embargo, sorprendentemente, usa el fragmento del libro de memorias *Vivir para contarla* de Gabriel García Márquez simplemente para que los estudiantes practiquen los signos de puntuación.

3. Puntúa los siguientes párrafos con los signos de puntuación adecuados.



Gabriel García Márquez
Vivir para contarla
(Adaptado)

Mi madre había llegado a Barranquilla esa mañana y no tenía la menor idea de cómo encontrarme preguntando por aquí y por allá le indicaron que me buscara en la librería Mundo el que se lo dijo le advirtió vaya con cuidado porque son locos de remate

Algo había cambiado en ella que me impidió reconocerla a primera vista había encanecido por completo antes de tiempo pero conservaba la belleza romana de su retrato de bodas

Fig. 2.- Tomado de *Español en Marcha* 3, página 44.

- 2) **Las habilidades que requieren utilizar los estudiante con respecto a la recepción del texto literario implican, grosso modo, una comprensión global.**

En definitiva, se descartan otros tipos de comprensión, a saber, comprensión inferencial y figurativa, comprensión crítica, comprensión apreciativa, etc. Un ejemplo de este tipo de comprensión global lo encontramos en *Mundo 21, curso de intermedio*, páginas 82-83 con el texto “Tiempo libre” de Guillermo Samperio.

- 3) **El ámbito de las actividades propuestas a estos textos literarios es, fundamentalmente, comunicativo, y están diseñadas para negociar significados (comprensión lectora / interacción oral).**

Así, en *Nuevo Español 2000, nivel superior*, página 75, hallamos el poema *Insomnio* de Dámaso Alonso y, tras su lectura, se requiere a los estudiantes cómo sería vivir en la España en que el poeta madrileño había escrito estos versos.

- 4) **Las actividades que se proponen con el texto literario normalmente no son más que un ejercicio aislado del resto de la unidad que consiste a responder preguntas sobre el texto o comentarlo con los compañeros de clase.**

Un ejemplo de este tipo de actividades la encontramos en *Nuevo*

Ven, página 76, con el fragmento de *Antigua Vida Mía* de Marcela Serrano.

5) **El lugar y la función del texto literario es ser el cierre de la lección.**

Asimismo, se integra en un apartado independiente lo que puede provocar que, ante la falta de tiempo en completar el temario, se descarte fácilmente. Por ejemplo, en *Nuevo Gente 1*, página 118, tenemos “Escenas de cine mudo” de Julio Llamazares. Curiosamente, uno de los autores del libro es el propio Martín Peris. Como dice el refranero español: “del dicho al hecho...”.

En esta misma línea, Acquaroni Muñoz (2008a), tras analizar libros de enseñanza de ELE editados entre 1995 y 2005, advierte de un panorama más desolador si cabe, al apuntar una reducción de un 20% de los textos literarios en estos materiales. Por todo ello, Lima (2010) señala que la literatura todavía no se ha hecho un lugar en los materiales más empleados en la enseñanza de lenguas extranjeras. El motivo: aún persisten reticencias entre docente, autores de materiales y diseñadores de syllabus a introducir versiones íntegras y sin adaptar de textos literarios en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras.

2. ARGUMENTOS EN CONTRA DE USAR LA LITERATURA EN LOS CURSOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS³

Si bien en la actualidad el papel de la literatura en el proceso de desarrollo del conocimiento y dominio de una lengua meta dada, es lugar común la percepción de que la comprensión de la lengua literaria no es una tarea fácil para los estudiantes de una L2. A continuación recogemos algunos de los argumentos contrarios al uso de la literatura en las clases de lenguas extranjeras más habituales:

³ Hemos recogido en esta sección comentarios de autores ingleses por ser más numerosos y variados que los de los investigadores hispanos. Y, si bien los primeros están hablando de las dificultades de aplicación de textos literarios ingleses en las clases de enseñanza de inglés lengua extranjera, lo cierto es que es posible extrapolar las mismas críticas a las de textos literarios españoles en las clases de ELE.

- 1) **La sintaxis:** La dificultad inherente a los textos literarios los convierte su lectura en una tarea engorrosa. Esta es una de las principales críticas contra el uso de la literatura en el aula. En este sentido McKay (1982) y Savvidou (2004) sostienen que los textos literarios se hallan muy alejados de las convenciones del inglés estándar y, por lo tanto, pueden inducir a problemas de aprendizaje en una lengua debido a que cargados de estructuras complejas, las cuales, en bastantes casos, son bastante diferentes de la lengua meta estándar. Obviamente, este argumento se puede extrapolar al aprendizaje de español lengua extranjera. Por otro lado, esta cuestión esta cuestión puede ser particularmente problemática en el caso de no emplear literatura moderna o contemporánea.
- 2) **El léxico:** Robson (1989: 25) comenta que, además de las dificultades sintácticas, los textos literarios presentan ante el estudiante una considerable dificultad léxica, aspecto, por otra parte que “does little or nothing to help students to become competent users of the target language”. No obstante, como mencionaremos en el apartado 4, a la hora de seleccionar un texto literario, el docente debería considerar los rasgos formales del texto así como el grado de dificultad que implicaría a sus estudiantes. Por otro lado, la dificultad léxica puede solventarse mediante la introducción de actividades preparatorias antes de la lectura propiamente dicha del texto.
- 3) **La fonética y la fonémica:** Algunos investigadores, asimismo, sostienen que los textos literarios están repletos de ejemplos donde existe una desviación de los habituales sistemas fonéticos y fonémicos ya que algunas palabra ha sufrido pequeños o, incluso, cambios drásticos en su pronunciación lo que puede inducir a malentendidos y, en consecuencia, provocar inconsistencias que pueden derivar en dudas sobre la pronunciación y reconocimiento del vocabulario, especialmente si se emplean poemas debido a elisiones, sinéresis, etc. (Lima, 2005). Sin embargo, se pueden evitar fácilmente estos problemas si el profesor, mediante actividades preparatorias, focaliza la atención de los estudiantes en estas desvia-

- ciones de la fonología actual.
- 4) **La semántica:** Collie y Slater (1987:2) declaran que algunas han cambiado semánticamente, obstaculizando, de este modo el proceso de aprendizaje del alumnado. Por consiguiente, algunos estudiosos consideran un escollo importante que no se compensa por otros beneficios que pudieran obtenerse de la utilización de los textos literarios en la clase de enseñanza de lenguas extranjeras.
 - 5) **Los conceptos y nociones literarias:** La escasa o nula familiarización con determinados géneros literarios y convenciones podrían desencadenar ciertos problemas, al ser percibidos como desconcertantes por el alumnado, y, en consecuencia, ser demasiado exigentes (Savvidou 2004). No obstante, si bien es cierto que esta problemática puede emerger en clases de Literatura Española a estudiantes extranjeros, no tiene por qué producir en el aula de enseñanza de ELE si se siguen una serie de criterios pedagógicos en la elección de los textos literarios que se vayan usar en clase.
 - 6) **La literatura y las lenguas con fines específicos:** Son números los profesores de lengua que concluyen que la literatura tiene poco, por no decir nada, que sirva a las necesidades de los estudiantes en campos académicos o especializados como medicina y economía en los que se priorizan objetivos educativos frente a la apreciación estética de textos literarios (Khatib, Rezaei y Derakhshan, 2011). Aun así, esta aseveración obvia o ignora que los académicos han de vivir en el mundo real donde existen, obviamente, más temas que los de su propia especialización. Por otra parte, en el apartado siguiente, mostraremos como los textos literarios mejoran el dominio de una lengua extranjera del mismo modo que lo pueden hacer con estudiantes de estas u otras especialidades.
 - 7) **Las barreras culturales:** La literatura se halla “saturada” de determinados conceptos culturales que dificultan la comprensión de los textos literarios y provocan la frustración entre el alumnado (McKay, 2001). No obstante, los críticos al uso de la literatura en el aula de lengua extranjera soslayan que esta cuestión no solo afecta a los textos literarios: la lengua meta, incluso en textos de la

vida diaria, incluye estas barreras culturales, algunas de las cuales se reflejan en los textos literarios. ¿Por qué, no, entonces, utilizar estos textos literarios para tratar esta cuestión en el aula con nuestro alumnado?

Finalmente, nos gustaría añadir a esta lista un problema que raramente mencionan los investigadores: los hábitos de lectura entre el alumnado. Un vistazo a la bibliografía sobre la comprensión lectura parece asumir que a los estudiantes les gusta leer. Si esta asunción es correcta, entonces la discusión se centra, como hemos visto hasta el momento, en qué deben leer los alumnos en el aula: textos literarios versus textos no-literarios. En cambio, si es errónea, entonces el primer trabajo del profesorado sería promover los hábitos de lectura entre los estudiantes. Si echamos una ojeada al sílabo bibliográfico así como a los informes sobre los hábitos lectores entre la juventud se constata que un número creciente de ellos no lee por placer: alegan falta de habilidades lectoras o motivos relacionados con el aprendizaje y la comprensión (Nestle Family Monitor, 2003; Clark y Foster, 2005); señalan que los varones disfrutan menos de la lectura que las féminas (Clark y Foster, 2005); evidencian que los niños de familias sin recursos leen menos por placer que aquellos que pertenecen a clases acomodadas (Clark y Akerman, 2006) y muestran que los estudiantes apenas van a las bibliotecas (Özbay, 2006; Phillip, 1990). Por otro lado, si nos centramos en los tipos de lectura, las encuestas revelan que los jóvenes leen mensajes de texto, revistas, páginas web y correos electrónicos, fundamentalmente. Asimismo, solo dos quintas partes de los jóvenes leen literatura fuera del aula (Clark y Douglas 2011). Pero si miramos dentro del ámbito hispánico, encontramos resultados similares. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁴, en 2013 solo un 21,4% de los libros publicados en España eran de literatura y desde el año 2011 este porcentaje no hace más que bajar.

Llegados a este punto, quizás lo más pertinente sería preguntarse: si los estudiantes, en la mayoría de los casos, no leen por placer y, encima, la lite-

⁴ Datos tomados del siguiente enlace

http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Sectorlibro_abril2014.pdf (7 de septiembre 2016).

ratura no es una de sus elecciones lectoras más habituales, ¿cuál es el grado de aceptación, entre el alumnado, de textos literarios en la clase de lengua extranjera? En este sentido Kiray (2002, citado en Coşgun Ögeyik y Akyay 2009:72) afirma que a los estudiantes de lenguas extranjeras no les gusta leer en la lengua meta por placer debido a la falta de fluidez y dominio del léxico. Ante esta situación, la continua búsqueda de palabras el diccionario es un proceso agotador. Sin embargo, podemos superar esta dificultad –como explicaremos con detalle el apartado 4- escogiendo textos literarios relacionados con las experiencias, emociones o las aspiraciones del alumnado; en definitiva, ofreciéndoles textos que los motiven. Por otro lado, como Kuzu (1999, citado en Coşgun Ögeyik y Akyay 2009:73) constata, leer en la lengua meta es uno de los instrumentos que más favorecen el proceso de aprendizaje de una lengua al ser estos vestigios de las más diversas culturas y, por tanto, mejorando su dominio lingüístico. Igualmente, gracias a la lectura de estos textos, los alumnos tienen la oportunidad de adquirir un mayor conocimiento de la cultura de la lengua meta, al aprehenderla de una manera constructiva durante su aprendizaje de esta segunda lengua.

Pese a la dificultades apuntadas para utilizar la literatura en la clase de LE y, en consecuencia, las reticencias de estos autores en su empleo, cabe destacar que son muchos los investigadores que abogan por su uso en el aula. En el siguiente apartado, apuntaremos cuáles son estos argumentos.

3. RAZONES PARA USAR LA LITERATURA EN LOS CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS⁵

Si echamos un rápido vistazo a los criterios que respaldan el uso de la literatura en la clase de lengua extranjera, básicamente se repiten los mismos argumentos. Duff y Maley (1990: 6) los compendian en tres grandes bloques: i) lingüístico, ii) metodológico y iii) de motivación.

⁵ Al igual que indicábamos en la nota previa del apartado anterior, hemos recogido en esta sección comentarios de autores ingleses por ser más numerosos y variados que los de los investigadores hispanos. Del mismo modo, pese a que los primeros están hablando de los beneficios de emplear textos literarios ingleses en las clases de enseñanza de inglés lengua extranjera, lo cierto es que es posible extrapolarlos a las de textos literarios españoles en las clases de ELE.

- 1) El criterio lingüístico defiende la importancia de la literatura como fuente de textos auténticos, proporcionando, al estudiante, muestras de una amplia gama de estilos, tipos textuales y registros. Ya que la literatura abarca un popurrí de tipos y variedades lingüísticas – desde la jerga al estilo más formal-. Por tanto, trabajar con textos literarios permite una exposición de los estudiantes a una lengua viva. Investigadores como Van (2009) y Kern (2000), entre otros, comparten esta opinión.
- 2) El criterio metodológico se refiere a la posibilidad, que tienen los textos literarios, de generar múltiples interpretaciones así como opiniones diversas, induciendo, a los estudiantes, a interactuar con un alto grado de motivación con el propio texto, sus compañeros y el docente. Los partidarios más destacados de este argumento son Widdowson (1982), Brunfit y Carter (1986), Carter y Long (1991), Belcher y Hirvela (2000), Nasr (2001) y Erkaya (2005).
- 3) El criterio de motivación alude a la capacidad de los textos literarios de dirigir los sentimientos de los estudiantes y, de este modo, mejora su motivación, una habilidad que proviene de la autenticidad de los textos literarios y la pertinencia de sus contextos. Asimismo, estos pueden estimular la imaginación de los estudiantes, desarrollar sus habilidades críticas y agudizar su **autoconciencia emocional** (*emotional awareness*) así como su placer por la lectura. Partidarios, entre otros, de esta visión tenemos a Van (2009), Ghosn (2002), Collie y Slater (1987) y Carter (1991).

Junto a los tres criterios mencionados anteriormente, Maley incluye otros beneficios del aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de la literatura. Los más destacados son:

- 1) Su universalidad: No existe ninguna lengua sin una literatura oral o escrita y esta incluye temas universales –amor, muerte, celos, orgullo, etc.- de igual manera que los incluyen nuestras conversaciones. En este sentido, la literatura expresa las preocupaciones de la gente y, por tanto, su utilización es de lo más apropiada en los cursos de lenguas extranjeras.

- 2) Su no-trivialidad: La mayoría de las formas más tradicionales de **aducto** (*input*) lingüístico en el aula tienden a introducir la lengua mediante contextos artificiales que frecuentemente rechazan los estudiantes. La literatura, en cambio, no trivializa, sino que ofrece al lector un genuino y auténtico caudal lingüístico.
- 3) Su relevancia personal: Los textos literarios tratan de hechos, ideas, sentimientos y emociones que probablemente configuran la propia experiencia –real o imaginaria- de los lectores, favoreciendo, así, la conexión entre la experiencia lectora y sus conocimientos previos y, de esta manera, favoreciendo el proceso de aprendizaje.
- 4) Su variedad: La literatura abarca una amplia variedad de temas que incluyen todas las posibles e inimaginables variedades lingüísticas.
- 5) Su interés: Debido a que los asuntos y temas que se tratan en las obras literarias forman parte de la experiencia humana universal, son esencialmente interesantes para los lectores.
- 6) Su poder de imaginación: Una de las mayores virtudes de la literatura es su poder de imaginación y sugestión, que, sin lugar a dudas, va más allá de la parte escrita del texto. Esto convierte a la literatura en una herramienta ideal de generación de ideas para los debates en clase.
- 7) Su ambigüedad: La literatura es una puerta abierta a la subjetividad y a la asociación de ideas, garantizado, de este modo, los debates en el aula. Asimismo, las últimas novedades en campos como la sociolingüística, pragmática, semiótica, análisis del discurso y psicolingüística le atribuyen beneficios adicionales a los textos literarios.

A pesar de estos innegables beneficios, los docentes que intentan incorporar la literatura en sus clases, inevitablemente, deben enfrentarse a graves problemas, incluyendo, entre ellos, la falta de formación en el área de enseñanza de literatura en los cursos de lenguas extranjeras, la ausencia de objetivos claros a la hora de definir el papel de la literatura y la escasez de materiales bien diseñados pedagógicamente. En la siguiente sección expon-dremos una serie de consideraciones a tener en cuenta al usar la literatura en

los cursos de lenguas extranjeras.

4. CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA PARA USAR LA LITERATURA EN LOS CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

A tenor de Lazar (1993:48),

“in choosing a literary text for use with your students, you should think about three main areas. These are: the type of course you are teaching, the type of students who are doing the course and certain factors [for instance, cultural and ideological assumptions, range of styles and registers, etc.] connected with the text itself”. (Lazar (1993:48)

Por otro lado, Yadav (2014:396) considera que “when selecting the literary texts to be used in language classes, the language teacher should take into account needs, motivation, interests, cultural background and language level of the students”. Sin embargo, uno de los principales factores a tener en cuenta es si una determinada obra literaria (o fragmento) es capaz de poner de manifiesto la implicación personal del alumnado y despertar sus intereses así como suscitar reacciones fuertes y positivas de ellos. En este sentido, la lectura de textos literarios es probable que tenga un efecto más valioso a largo plazo en los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de los estudiantes, del mismo modo que este será mayor cuanto más divertido y significativo sea el la obra para el estudiante.

Igualmente, Collie y Slater (1990:6-7) sostienen que

“Choosing books relevant to the real-life experiences, emotions, or dreams of the learner is of great importance. Language difficulty has to be considered as well. If the language of the literary work is simple, this may facilitate the comprehensibility of the literary text but is not in itself the most crucial criterion. Interest, appeal, and relevance are also prominent. Enjoyment; a fresh insight into issues felt to be related to the heart of people’s concerns; the pleasure of encountering one’s own thoughts or situations exemplified clearly in a work of art; the other, equal pleasure of noticing those same thoughts, feelings, emotions, or situations presented by a completely new perspective: all these are motives helping learners to cope with the linguistic obstacles that might be considered too great in less involving material”.

Junto a los argumentos anteriores Acquaroni Muñoz (2008a) apunta cinco criterios principales que, a su vez, podemos subdividir en varios puntos:

- 1) **Criterios pedagógicos:** Se refieren, por un lado, a si lo que nos guía es un enfoque comunicativo y multicultural, nuestra primera elección debería ser la utilización de material auténtico, es decir, deberíamos descartar adaptaciones literarias pero, por otro lado, con el objeto de llevar esta tarea a cabo, previamente deberíamos conocer los intereses y preferencias de nuestro alumnado a través de encuestas de opinión. Asimismo, este sondeo nos permitirá recoger otras informaciones importantes como factores personales, intereses profesionales, hábitos de lectura... que nos ayudarán en el proceso de selección de las obras literarias.
- 2) **Criterios lingüísticos:** Tradicionalmente para la mayoría de los docentes este es el criterio principal a la hora de seleccionar los textos literarios (u otros materiales empleados en el aula). En este sentido, el profesor evalúa los rasgos formales del texto, su grado de dificultad para el alumnado, si el texto contiene las estructuras del texto que pretende trabajar en clase o si se puede obtener un provecho adicional del léxico del texto. Desgraciadamente, si seguimos estas pautas, olvidamos por completo el mensaje del texto por poner nuestra atención en meramente aspectos formales. No debíamos olvidar, por otra parte, que no es obligatorio “descifrar” todos aquellos rasgos presentes en el texto sino que, simplemente, podemos centrarnos en aspectos específicos. Asimismo, deberíamos evitar añadir dificultades adicionales a las que ya se deben enfrentar los estudiantes: la vida es muy complicada de por sí, no les compliquemos más, si cabe, la vida. Por ello, las actividades preparatorias que hagamos con el propósito de facilitar la comprensión de la obra literaria no deben ser más complejas que el propio texto. Por otro lado, los textos deberían reflejar tanto el discurso ordinario como, si perseguimos metas específicas de aprendizaje, los rasgos discursivos que pretendemos que alcance el alumnado. Por todo ello, el texto debería exhibir estructuras fonéticas, morfosintác-

ticas, léxicas y/o semánticas recurrentes.

- 3) **Criterios didácticos:** Este criterio se sustenta en la propia potencialidad didáctica del texto: un relato desencadena una serie de simbolismos, escenas, ambientes, personajes... En este sentido, es posible escoger aquellos textos que pongan en funcionamiento procedimientos cognitivos, emocionales y/o lingüísticos. Así, podemos elegir fragmentos literarios porque van a permitir al alumnado especular con lo que pueda ocurrir a continuación, inferir determinadas informaciones, avanzar hipótesis sobre qué ha sucedido antes de la situación descrita... y, al mismo tiempo, evitar aquellos textos de mayor extensión al, por una parte, desanimar a los estudiantes y, por otra, estar constreñidos por las limitaciones de la clase o del curso.
- 4) **Criterios temáticos:** Existen diversas justificaciones temáticas a la hora de escoger un texto literario. Así, se puede escoger un texto por reflejar unas coordenadas socioculturales o un período histórico específicos; por exhibir una afinad cultural; por mostrar temas universales o convenciones multiculturales o simplemente por evidenciar la idiosincrasia cultural de la lengua meta.
- 5) **Otros criterios:** Destacan dos consideraciones sobre el restos: la primera, no debemos considerar a una obra literaria indispensable: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes es, indudablemente, una de las obras cumbre de la historia de la literatura universal. No obstante, nuestro propósito es enseñar lengua no ofrecer clases de historia de la literatura en nuestra clase de lengua. En este sentido, es mejor animar a nuestros estudiantes a que la disfruten en su L1 y, cuando alcancen un buen dominio lingüístico, alentarlos a que lo hagan en español. Conviene, pues, asegurarse de que nuestras elecciones no se basan en ideas personales preconcebidas. La segunda, cuando queramos usar un texto en el aula debemos tener en cuenta la edad, aficiones, intereses y en el entorno cultural de nuestro alumnado. En definitiva, como profesores nos pueden encantar determinados textos literarios pero ello no implica que sean los más apropiados para el nivel o el tipo de

estudiantes que tengamos.

5. CONCLUSIONES

A la luz de la discusión de las ventajas y los inconvenientes de utilizar la literatura en las clases de lengua extranjera (apartados 1-4), nos mostramos a favor de su empleo en las clases de ELE. Aun reconociendo que el uso de los textos literarios en la enseñanza de lenguas entraña dificultades, muchas de ellas no son diferentes de otras que encontramos habitualmente cuando utilizamos otros materiales de enseñanza. Asimismo, la inclusión de textos literarios puede motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la cantidad de rasgos que poseen los textos literarios, los cuales no se hallan en otros textos. De hecho, algunos de estos rasgos que autores críticos han etiquetado de “desventajas” ante un posible uso de la literatura en el aula como el bagaje cultural, la complejidad estructural, el uso no-normativo del lenguaje... son características que, con una cuidadosa y planificada instrucción, son capaces de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los beneficios de los textos literarios también son innegables: no tan solo ofrecen un mundo literario diferenciado del del lector, sino que ensanchan la comprensión tanto de su propia cultura como la de la lengua meta; proporciona, a los estudiantes, oportunidades para su expresión personal y, además, refuerza el conocimiento de las estructuras gramaticales y léxicas aprendidas.

Asimismo, un enfoque integrado con textos literarios ofrece, a los estudiantes, estrategias que los capacitan para analizar e interpretar la lengua en contexto y, en consecuencia, les permite reconocer como se manipula la lengua sino por qué. Consecuentemente, es evidente que un enfoque integrado de la literatura en las clases de lengua extranjera ofrece a los estudiantes la oportunidad no solo de desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas sino también su conocimiento lingüístico en todo tipo de discursos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (1996). "Lecturas graduadas: algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase". *Frecuencia L* 1:18-20. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- (1997a). "La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)". *Frecuencia L* 4:17-20. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- (1997b). "La experiencia de la poesía: Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE". *Cuadernos Cervantes* 12:42-44. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- (2006). "*Hija del azar, fruto del cálculo*: La poesía en el aula de E/LE". *Cárcel* 59: 49-77. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- (2008a): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación, S.L.
- (2008b): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) en la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en Red (4 de agosto de 2016).
- ALMANSA MONGUILOT, A. (1999). "La literatura española en un currículo de lengua extranjera: algunas reflexiones". *Mosaico* 2: 4-9.
- ÁLVAREZ VALADES, J. (2004). "La poesía en la clase de E/LE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité". *RedELE* 0. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- AGUSTÍ LLACH, P. (2007). "Teaching language through literature: The wasteland in the ESL classroom". *Odisea* 8, 7-17.
- BELCHER, D. & A. HIRVELA (2000). "Literature and L2 composition: Revisiting the debate". *Journal of second language writing* 9(1): 21-39.
- BRUMFIT, C. J. & R.A. CARTER (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CARPENTER, W. H. (1886). "The 'Natural Method' of Language-Teaching". *Science* vol. 8, nº 203: 611-615. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- CARTER, R. A. & M. N. LONG. (1991). *Teaching Literature*. Harlow, Essex: Longman.
- & J. MCRAE (Eds.) (1996). *Language, Literature and the Learner*. Harlow: Longman.
- CHAN, P.K.W. (1999). "Literature, Language awareness and EFL". *Language Awareness* 8(1): 38- 50.

- CLARK, C. & R. AKERMAN (2006) *Social inclusion and reading – an exploration*. London: National Literacy Trust.
- CLARK, C. & FOSTER, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- CLARK, C., & DOUGLAS, J. (2011) *Young People's Reading and Writing: An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. National Literacy Trust.
- COLLIE, J. & SLATER, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COSERIU, E. (1987). “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura”. In E. Coseriu (ed.): *Innovación de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: MEC. 13-22.
- COŞGUN ÖGEYİK, M. & E. AKYAY (2009). “Investigating Reading Habits of Student Teachers at Foreign Language Departments”. *The International Journal of Language Society and Culture* 28: 72-77. Disponible en Red (5 de agosto de 2016).
- DORREGO FUNES, L. (1997). “Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua”, *Carabela* 41: 91-110.
- DUFF, A. & A. MALEY (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIOT DE RIVEROL, J. (1991). “Literature in the Teaching of English as a Foreign Language”. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 4: 65-69.
- ERKAYA, O. R. (2005). “Benefits of using short stories in the EFL Context”. *Asian EFL Journal* 8: 1-13.
- FRENCH, F. G. (1948-1950). *The Teaching of English Abroad*. 3 vols. Oxford: Oxford University Press.
- GILROY, M., & PARKINSON, B. (1997). “Teaching Literature in a Foreign Language”. *Language Teaching* 29: 223-225.
- GHOSN, I. (2002). “Four good reasons to use literature in primary school ELT”. *ELT Journal* 56 (2): 172-179.
- HALL, G. (2005). *Literature in Language Education*. London: Palgrave.
- HISMANOĞLU, M. (2005). “Teaching English through Literature”. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, No.1. 53-66.
- JURADO MORALES, J. Y F. ZAYAS MARTÍNEZ. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- KATHIB, M., REZAEI, R. & A. DERAKHSHAN (2011). “Literature in the

- EFL/ESL classroom”. *English Language Teaching* 4 (1): 2001-2008.
- LAZAR, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIMA, C. (2005). “Is the rest silence...?” IATEFL (1986). Disponible en Red (5 de agosto de 2016).
- (2010). “Selecting Literary Text for Language Learning”. *Journal of NEL-TA* 15 (1-2): 110-114.
- LU, D. (2008). “Revisiting the Use of Literary Text in L2 Learning”. *HKBU Papers in Applied Language Studies* Vol. 12: 68-88.
- MALEY, A. (1989). “Down from the pedestal: Literature as resource”. In R. Carter, R. Walker & C. Brumfit (eds.). *Literature and the learner: Methodological approaches*. Modern English Publications and the British Counsel. 1-19.
- & S. MOULDING (1985). *Poem into Poem*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- MARTÍN PERIS, E. (2000). “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”. *Lenguaje y textos* 16: 101-131.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999). “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE”. *Mosaico* 2: 19-22.
- (2004). “*Libro déjame libre*. Acercarse a la literatura con todos los sentidos”. *RedEle* 0. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- McKAY, S. (1982). “Literature in the ESL Classroom”. *TESOL Quarterly* 16 (4): 529-536.
- (2001). “Literature as content for ESL/EFL”. In M. Celce-Mucia (ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle&Heinle. 319-332.
- McRAE, J., & M. VETHAMANI (1999). *Now Read On*. London: Routledge.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004). “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. *RedEle* 1. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- NARANJO PITA, M. (2004). *La poesía española como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- NASR, N. (2001). “The use of poetry in TEFL: Literature in the new Lebanese curriculum”. *Revista de Filología y su Didáctica* 24: 345-363.
- NESTLÉ FAMILY MONITOR (2003). *Young people’s attitudes towards reading*. Croydon: Nestlé.

- ÖZBAY M. 2006. "Environmental Factors in Reading Education". *Eurasian Journal of Educational Research* 24: 161-170.
- PARAN, A. (2006). *Literature in Teaching and Learning: Case Studies in TESOL Practice Alexandria*. Va: TESOL.
- PHILLIP, A. 1990. *The Reading Habit - A Missing Link between Literacy and Libraries*. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- RICHARD, J.C. & T.S. RODGERS (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBSON, A. E. (1989). "The use of literature in ESL and culture-learning courses in US colleges". *TESOL Newsletter* 23: 25-27.
- SANZ, M., & C. FERNÁNDEZ (1997). *Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio Nebrija.
- SAVVIDOU, C. (2004). "An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom". *The Internet TESL Journal*, vol. X no. 12. Disponible en Red (9 de abril de 2016).
- TURKER, F. (1991). Using "Literature" in Language Teaching. *Hacettepe University Education Faculty Journal* Vol. 6. 299-305.
- VAN, T.T.M. (2009). "The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom". *English Teaching Forum* 3: 2-9.
- WATSON, G., & S. ZYNGIER (Eds.) (2006). *Literature and Stylistics for Language Learners: Theory and Practice*. Basingstoke: Macmillan/Palgrave.
- YADAV, S. (2014). "Recognizing the Importance of Literature and Integration in ELT Classes". *International Journal of Education and Research* 2 (9): 393-400.