

La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera

Literature as a teaching resource in teaching spanish as a foreign language

María Sequero Ventura Jorge

ariam033@gmail.com

Recibido el 27 de agosto de 2014
Aprobado el 11 de noviembre de 2014

Resumen: La literatura constituye, *per se*, un valioso recurso y material didáctico para la enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras. En lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje de ELE, su presencia en el aula es cada vez más frecuente debido a su versatilidad para integrar y fomentar en el aula con relativa facilidad la adquisición y perfeccionamiento de todas las destrezas básicas y el desarrollo de las competencias literaria, lingüística, comunicativa, pragmática y cultural; gracias, sobre todo, a su capacidad para engarzar literatura, lengua y cultura. Así, desde hace ya varios decenios, se han ido desarrollado nuevas tácticas y propuestas de aprendizaje que han favorecido la inclusión y aprovechamiento de fragmentos, textos y obras literarias en las aulas de ELE. De hecho, pese a que este sigue siendo hoy un asunto bastante debatido y tema de disertación en congresos, cursos y seminarios especializados, el número de profesores e investigadores de español que avalan su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha incrementado. Por consiguiente, el presente artículo tiene como objetivo secundar los planteamientos precedentes con el fin de, por una parte, justificar la aplicación de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de ELE; y, por otra, resaltar algunas de las múltiples formas de explotación didáctica a las que este tipo de texto se aviene.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua extranjera (ELE); literatura; texto literario; didáctica.

Abstract: Literature is, *per se*, a resource and didactic material valuable for teaching, learning and acquisition of foreign languages. With regard to the teaching and learning of Spanish as Foreign Language, its presence is becoming more prevalent in the classroom for its versatility to integrate and promote in the classroom with relative ease the acquisition and improvement of all basic skills and development of different

competences such as the literary, the linguistic, the communicative, the pragmatic and the cultural; thanks, about all, to its ability to connect literature, language and culture. Thus, from several decades ago, it is have developed new tactics and learning activities that have favoured the inclusion and use of fragments, and literary texts in classrooms of Spanish as Foreign Language. In fact, although this is still pretty discussed and issue of dissertation at meetings, courses and seminars specialized, the number of spanish teachers and researchers that support their integration into the teaching-learning process has increased. Therefore, the aim of this paper is to support the previous approaches with the purpose of, on the one hand, justify the application of literature in the teaching- learning of Spanish as Foreign Language; and, on the other hand, highlight some of the many forms of didactic exploitation of this type of text.

Key words: Teaching of Spanish as Foreign Language; literature; literary text; didactic.

Y es que, si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma.

“El gramático a palos”, Luis Landero

1. Introducción: la literatura en la enseñanza de lenguas

Antes de centrarnos en las aplicaciones de la literatura en los actuales programas de lenguas, es necesario rastrear su presencia en los distintos métodos y enfoques de enseñanza para conocer cuál ha sido su aprovechamiento a lo largo de la historia¹. Esto nos permitirá comprender por qué los textos literarios fueron excluidos durante algún tiempo de los planes de enseñanza y también por qué surge la necesidad de desarrollar nuevas tácticas y adoptar nuevas perspectivas y planteamientos que permitan y justifiquen su inclusión en los programas de estudio actuales.

Obviamente, la aplicación de la literatura en la enseñanza de lenguas es pareja al método o enfoque de enseñanza empleado, por lo que su aprovechamiento ha ido fluctuando notablemente con el paso de los años. Así, en el *método tradicional*, también conocido como *método de gramática y traducción*, el prestigio y la consideración en que se tenía a algunos autores clásicos y a sus obras propició un modelo de aprendizaje basado en la lectura de un conjunto de obras literarias clásicas fijadas por el canon que después los estudiantes debían traducir desde la lengua meta a su lengua materna. La literatura ostentaba un papel exclusivo y en torno a ella se desarrollaban y organizaban todas las tareas y actividades que se realizaban en el aula, por lo que la lengua literaria era el referente lingüístico al que los estudiantes podían acceder y, por consiguiente, el que podían aprender, conocer e imitar. No obstante, el propósito principal de este método no era enseñar literatura sino, simplemente, dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para la realización satisfactoria de traducciones de un conjunto de obras literarias canónicas desde la lengua meta a la lengua materna de los estudiantes, para lo que resultaba más útil conocer el vocabulario, la gramática y las estructuras lingüísticas de la lengua que el aprendizaje de una serie de aspectos puramente literarios, por lo que la literatura era realmente utilizada como un mero pretexto. Teniendo todo ello en cuenta, se puede afirmar que el *método tradicional*, empleado durante el siglo XIX y cuya vigencia se mantuvo hasta la primera mitad del siglo XX, solo permitía el desarrollo de las destrezas escritas —aunque tampoco puede decirse que estas se ejercitaran adecuada

¹ Para una información más ampliada acerca de los principales métodos de enseñanza en ELE, *vid.* los trabajos de ALBALADEJO GARCÍA (2007: 2-5), MOLINA GÓMEZ Y FERREIRA LOEBENS (2009: 670-672) y RUSSO (2008: 10-17).

y suficientemente—, en perjuicio de las habilidades orales que, de hecho, no llegaban ni a desarrollarse ni a ejercitarse. En consecuencia, no se alcanzaban destrezas comunicativas, puesto que la resolución mecánica y sistemática de repetitivos ejercicios de gramática y traducción no permitiría a los estudiantes entablar conversaciones de manera coherente, adecuada y fluida con hablantes nativos.

Tras el *método tradicional*, surge en la primera mitad del XX el *método estructuralista*, que supondrá un cambio radical en la enseñanza de lenguas extranjeras con respecto al anterior. Este método da prioridad a la lengua oral y al desarrollo y adquisición de las destrezas orales y considera que la literatura presenta una lengua alejada de los usos cotidianos empleados por los hablantes nativos en sus conversaciones. Por esta razón, el texto literario deja de ser considerado un referente lingüístico y la literatura es excluida y reemplazada por textos creados expresamente para la enseñanza de idiomas, textos *ad hoc*. No obstante, estos textos que se creaban, normalmente diálogos, presentaban usos y situaciones lingüísticas que escasamente se correspondían con la realidad, por lo que en raras ocasiones tendrían los estudiantes la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en las clases.

Posteriormente, en los años 80, con el desarrollo del *enfoque comunicativo*, se genera un nuevo modelo de aprendizaje que se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa. Este enfoque fija su atención principalmente en la lengua hablada y los únicos textos que emplea son aquellos que muestran usos lingüísticos similares a los empleados en situaciones de la vida real. Por lo que, nuevamente, la literatura no tendrá cabida en los nuevos programas de enseñanza, pues se sigue viendo como un impedimento para el aprendizaje, que en poco o nada contribuye a que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa y se desenvuelvan adecuadamente, como hablantes competentes, en conversaciones reales con hablantes nativos. Por consiguiente, el texto literario queda relegado a un segundo plano y solo será empelado en exiguas ocasiones, generalmente, como pretexto para el aprendizaje y asimilación de aspectos relacionados con la cultura, exclusivamente en niveles avanzados.

Finalmente, en los años 90, la literatura volverá a recuperar cierta importancia y será de nuevo apreciada en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. El auge del *enfoque por tareas* supondrá la revalorización del texto literario como un recurso didáctico útil y provechoso, por lo que la literatura dejará de ser considerada como un impedimento para la adquisición del idioma y será nuevamente integrada en los planes de enseñanza. De esta manera, la literatura se desprende del desdoro que adquirió debido al desgaste que sufrió en el denominado *método tradicional*, que contribuyó a su desprestigio como material aprovechable para la enseñanza de lenguas. El empelo desmesurado que del texto literario se hizo supuso que, durante muchos años, la literatura fuese “extraída del programa de estudios de lenguas extranjeras pues se la consideraba superflua en el proceso de adquisición de un idioma” (SITMAN Y LERNER, 1996: 227).

2. La presencia de la literatura en la enseñanza de español: situación actual

Actualmente, la presencia de la literatura en la enseñanza de ELE es más que evidente; basta con revisar unos cuantos manuales de enseñanza para comprobar que en la mayoría de ellos el texto literario se halla presente. Sin embargo, su aplicación didáctica y la finalidad con la que se introduce en las aulas de español no siempre es literaria; de hecho, es bastante frecuente emplear el texto literario como pretexto para la enseñanza de la gramática o como recurso para la adquisición de nuevo vocabulario. Entonces, teniendo en cuenta el uso que de la literatura se hace en tales casos, cabe preguntarse qué es lo que impulsa a los profesores de ELE a escoger un texto literario si de lo que se trata es de enseñar gramática o, simplemente, que los estudiantes amplíen su léxico, cuando tienen a su disposición infinidad de textos no literarios que podrían ser igualmente utilizados en el aula para esta finalidad. Si reflexionamos sobre ello, llegaremos a la conclusión de que no tiene mucho sentido seleccionar un fragmento literario y menos cuando a menudo se considera que el literario es un texto inaccesible, intrincado y poco adecuado para la enseñanza de lenguas, por lo que quizá su selección pueda estar motivada por la capacidad que tiene la literatura de entretener, atraer y enseñar, o, como decían los clásicos, *monere, docere y delectare*.

De hecho, cada vez son más los profesores de español que llevan la literatura a las aulas con una triple finalidad: enseñar lengua, literatura y cultura hispánica. De esta manera, el texto literario no es empleado de una manera trivial, como un simple pretexto para la enseñanza de la lengua y tampoco con la exclusiva finalidad de transmitir a los estudiantes conocimientos de historia literaria (nombres de autores, obras, movimientos, periodos literarios...), sino como un recurso didáctico que permite enseñar lengua y literatura de manera simultánea, porque, como han afirmado MONTESA Y GARRIDO, “el texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos” (1994: 453).

Además, como bien han señalado ERENA Y COBOS, “considerar el aprendizaje de un idioma un simple proceso de adquisición de unas normas gramaticales supone reducir el mundo que la enseñanza de una lengua puede abrir” (1998: 95). O, como han subrayado CALDERÓN CAMPOS Y GARCÍA GODOY:

[...] enseñar una lengua no puede ser enseñar fríos esquemas gramaticales ajenos a cualquier acto comunicativo. Se trata de evitar que el saber lingüístico de los alumnos sea un saber estéril, una inútil acumulación de conocimientos que no sepan poner en práctica fuera del aula. ¿Qué sentido tiene que los estudiantes resuelvan de forma rápida y mecánica miles de ejercicios, dominados por la perfección formal, pero carentes por completo de veracidad comunicativa? Para evitar que el saber gramatical se convierta en algo exterior, no interiorizado, para el alumno extranjero, hay que precisar claramente cuáles son los contextos en que ese material lingüístico puede ser utilizado (1993: 141).

Así pues, según se deduce de las anteriores consideraciones, la enseñanza de la gramática no forma a hablantes competentes, pues no contribuye a desarrollar suficientemente en los estudiantes la competencia comunicativa. Recordemos la cita de Luis Landero, recogida de su artículo “El gramático a palos”, en la que se refiere a la enseñanza de la gramática como “una forma laboriosa de ignorancia”². No obstante, tampoco se deben desprestigiar las reglas gramaticales; su enseñanza en el aprendizaje de lenguas también es necesaria, ya que también coadyuvará a que los estudiantes se expresen con mayor corrección y posibilitará una mayor comprensión del sistema lingüístico que están aprendiendo, en ciertos casos, partiendo del propio sistema de los alumnos³.

En suma, la gramática es un medio que ayuda a alcanzar la competencia comunicativa, mas no es el único. El texto literario constituye en la actualidad un preciado recurso para la enseñanza de español por su capacidad para mejorar la destreza lectora y desarrollar diversas competencias: lingüística, cultural, literaria, pragmática y comunicativa, porque la literatura, pese a ciertas consideraciones, también es modelo de lengua, pues “se construye con la palabra” (MONTESA Y GARRIDO, 1994: 453), y “está hecha de lenguaje, es el arte del lenguaje, es una forma especial de utilizarlo y manipularlo con fines estéticos” (PÉREZ PAREJO, 2009: 25). Se debe considerar que la lectura y empleo de textos literarios dentro o fuera del aula implica y conlleva inevitablemente al aprendizaje de la lengua, a lo que hay que añadir la ventaja de que la literatura también es un exponente cultural que permitirá a los estudiantes de español acercarse, conocer y entender mejor la cultura de la lengua que están aprendiendo⁴.

² Landero, Luis: “El gramático a palos”, en *El País*, 14-XII-1999.

³ En torno a la enseñanza de la gramática en el aula de ELE, es aconsejable seguir la propuesta de RUIZ CAMPILLO (2007: 2), quien considera, certeramente, que su aprendizaje debe ser lógico y significativo –gramática cognitiva–, no memorístico –gramática tradicional–, porque solo así podrá el alumno comprender verdaderamente el funcionamiento de la gramática de la lengua que está aprendiendo. Según él, la gramática tradicional “define la lengua como una lista de estructuras correctas y otras incorrectas que hay que memorizar y aceptar como mandamientos bíblicos, y que se presentan y manipulan de una manera completamente ajena al significado” (2007: 5) frente a la gramática cognitiva que es “operativa, significativa, [...] está indisolublemente unida a la comunicación, la define, la crea, la dirige, la transforma. [...] Es la generadora de la lengua, desde el nivel formal al nivel sintáctico, desde el nivel sintáctico al discursivo, y de ahí al evento de comunicación real que se produce tanto en la calle como en la pequeña sociedad del aula” (2007: 8). Por tanto, lo que se logra con la aplicación de la gramática cognitiva a la enseñanza de español como lengua extranjera es “que el estudiante interiorice una nueva lengua a partir de los conocimientos que se pueden despertar en él sobre cómo funciona una lengua, en general (incluida la suya): como una máquina de representar el mundo a partir de la materia prima que nos proporciona nuestra experiencia de él” (2007: 14).

⁴ ROMERO BLÁZQUEZ considera que “el texto literario es una creación usual afín a la forma hablada, exponente [...] de aspectos gramaticales, funcionales y culturales que le van a servir [al alumno] para el aprendizaje de la lengua meta, así como para llevar a cabo una interacción comunicativa” (1998: 385).

3. Algunas razones que justifican la utilización de la literatura en la enseñanza de ELE

Son diversas y concluyentes las razones que se han esgrimido para justificar la inclusión y aprovechamiento de la literatura en el aula de ELE. A continuación exponemos algunas de ellas, basándonos para ello en las consideraciones de varios investigadores y profesores de español, especialmente en los razonamientos planteados por ALBALADEJO GARCÍA (2007: 5-9) en su artículo “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”⁵.

Una de las principales razones que permiten justificar la inclusión de la literatura en el aula de ELE es su consideración como “material auténtico”, lo que la convierte, como ya se ha indicado, en modelo de lengua. Sin embargo, hablar de su autenticidad implica, según ALBALADEJO GARCÍA, que “las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos” (2007: 6). Naturalmente, cuando un escritor decide componer una obra literaria no pretende que se emplee para la enseñanza de una lengua sino que persigue una doble finalidad bien distinta: por un lado, iniciar un acto comunicativo con sus lectores y, por otro, entretenerlos y suscitar en ellos el placer por la lectura. Este es uno de los principales pretextos en el que algunos profesores de español se han escudado para rechazar la inclusión de textos literarios en sus clases, ya que consideran que el literario es un texto inaccesible, difícil de abordar, interpretar y comprender para estudiantes extranjeros. No obstante, esto no es óbice para su inclusión en los planes de enseñanza, pues es difícil que en el amplio panorama de la herencia literaria hispánica el profesor no encuentre algún texto que sea adecuado y que se adapte al nivel de competencia lingüística de sus estudiantes, dado que, como bien ha indicado ALBALADEJO GARCÍA (2007: 8), la riqueza lingüística de los textos literarios hace más fácil la labor del profesor de español, ya que “difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase”. Además, según han indagado varios investigadores, la dificultad reside más bien en las actividades que se proponen que en el texto en sí⁶. De hecho, un mismo texto o fragmento podría ser empleado en diferentes niveles; bastaría con regular la complejidad de las actividades para acondicionarlas al nivel de los estudiantes.

Otro aspecto que se ha destacado es la conveniencia de la literatura para practicar e introducir en el aula las cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y comprender) que los estudiantes han de dominar para llegar a ser hablantes competentes, aunque, lógicamente, la habilidad lectora y la comprensión escrita son las dos destrezas que se

⁵ ALBALADEJO GARCÍA se apoya, a su vez, en las reflexiones vertidas por COLLIE Y SLATER en su obra *Literature in the Language Classroom*.

⁶ Según GARCÍA WIEDEMANN (1994: 423), “no hay tareas fáciles o difíciles, sino tareas adecuadas o inadecuadas”.

desarrollan más ampliamente, dado que la mayor parte de las actividades que se proponen consisten en la lectura de un texto o un fragmento de cierta extensión y después responder a una serie de cuestiones en relación a su contenido.

Por otro lado, la literatura es, además de una fuente de placer, un medio idóneo para el enriquecimiento personal y cultural de los estudiantes, ya que en ella aparecen también reflejados el estilo de vida y las costumbres de sociedades de distintas épocas, lo que la convierte en un material destacado para la transmisión de la cultura hispánica. De hecho, la capacidad de la literatura para divulgar la cultura ha sido resaltada en múltiples ocasiones por muchos profesores e investigadores de español. Por ejemplo, COLLIE Y SLATER (2002) consideran que la explotación de textos literarios en el aula ayuda a los estudiantes a:

[...] obtener un mejor entendimiento de la forma de vida del país, pues aunque el mundo de una novela, obra de teatro o historia corta sea un mundo creado, ofrecen un vívido contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados. De esta forma el lector puede descubrir sus pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posesiones, lo que compran, en qué creen, qué temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada, en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, y en concreto de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo (apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7).

La comprensión y el conocimiento de la cultura son tan importantes como el aprendizaje de su lengua, ya que en determinadas ocasiones el desconocimiento puede dar lugar a tergiversaciones y malentendidos entre hablantes nativos y extranjeros. No debemos olvidar que los aspectos culturales “al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (MCER, 2002: 100). Asimismo, como han indicado LÓPEZ VALERO Y ENCABO FERNÁNDEZ (2002), el conocimiento de la cultura “lleva a alcanzar un nivel comunicativo mucho mayor” (apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7) y su entendimiento “fomenta la simpatía hacia el país en cuestión”⁷ (ARTHUR KING, apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7), además de posibilitar

[...] la inclusión de forma natural en el aula de otros aspectos culturales del lenguaje que normalmente no son tratados en un curso regular de lengua, como pueden ser el grado de aproximación física entre hablantes nativos o el modo de mirar cuando hablan, cómo expresan ansiedad o entusiasmo, o la aceptación cultural del uso de la

⁷ No obstante, se debe tener en cuenta que si el texto seleccionado contiene información cultural en exceso puede suponer un impedimento para el aprendizaje. Por eso, conviene seguir los consejos de ALBALADEJO GARCÍA (2007: 12) y seleccionar textos cuyas “implicaciones socio-culturales [...] sean genuinamente significativos culturalmente hablando, pero que no lleguen a ser tan abundantes que el texto se convierta para el alumno en un cúmulo de barreras que rebasar”.

entonación para expresar humor o enfado (ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7-8).

De la misma manera, es interesante resaltar la capacidad de la literatura para motivar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así lo han constatado autores como ALAN BIRD (1979), quien ha incidido en que “con el uso de textos literarios auténticos en clase, los alumnos no sólo adquieren una mayor motivación, sino que puede observarse un aumento de su confianza y destreza lingüística cuando sienten que están manejando los materiales y la literatura de la “vida real”” (*apud* ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 7). No en vano, la motivación ha de ser destacada como un factor fundamental en cualquier proceso de enseñanza, como un elemento facilitador del aprendizaje; por ello, es importante conocer los gustos y preferencias literarias de los alumnos a la hora de seleccionar el texto o fragmento con el que se trabajará en el aula, ya que, como afirman SITMAN Y LERNER (1996: 227), “si los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora”.

Por otra parte, el *carácter universal* de algunos temas literarios es, según ALBALADEJO GARCÍA, otra de las razones que hacen posible su explotación, ya que temas “como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria [...] se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar” (2007: 6). Esta universalidad podría contribuir a que algunos textos de periodos anteriores lleguen a resultar, incluso, actuales o cercanos a los estudiantes por su temática, puesto que los temas arriba referidos se hallan en gran parte de la producción literaria de diversos de países.

Finalmente, es necesario también insistir en la persistencia del texto literario a lo largo del tiempo, pues “la obra de arte, como es bien sabido, es atemporal” (SÁNCHEZ LOBATO, 1993: 60). Esto la convierte en un recurso didáctico útil para la ejercitación de la lengua, pues lo más difícil, en muchas ocasiones, no es aprender una lengua sino no olvidarla. De esta manera, los estudiantes de español que residan en un país de habla no hispana podrán recurrir a la literatura, que podrán hallar fácilmente a través de Internet, no solo para practicar el idioma sino también para mejorarlo, dado que permite el aprendizaje autónomo más allá de los cursos de lengua. Por todo ello, la literatura se ha convertido en la actualidad en un recurso didáctico apropiado para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, tanto dentro como fuera de las aulas.

4. La literatura en el aula de ELE y algunas de sus aplicaciones didácticas

Existe un creciente interés por parte de los profesores de español en lo que a la integración de la literatura en el aula se refiere, motivado por la gran cantidad de posibilidades didácticas que los textos literarios brindan. Así podemos constatarlo en las palabras de QUINTANA (1993: 92): “si hasta finales de la década de los setenta la

actitud general era de rechazo a la inclusión de textos literarios en los *syllabus*, creo que actualmente el péndulo se escora hacia el otro lado”.

En la actualidad, los planteamientos didácticos adoptados difieren notablemente de los empleados en métodos o enfoques de enseñanzas anteriores, en lo que a la aplicación y el aprovechamiento de la literatura en el aula se refiere. Así, la literatura no es en este momento considerada como el único referente lingüístico, como en el *método tradicional*, ni tampoco es un material utilizado únicamente para la transmisión de aspectos culturales, tal y como se hizo en otros enfoques. En este momento, el texto literario es un recurso útil para el desarrollo de la competencia comunicativa con el que los estudiantes pueden aprender a un tiempo lengua, literatura y cultura. En el *método tradicional* la metodología adoptada reducía las múltiples posibilidades de explotación de textos literarios a la memorización de reglas y a la lectura y traducción de un corpus de obras y autores fijados por el canon, por lo que impedía la imbricación y práctica de las cuatro destrezas en el aula, centrándose de manera exclusiva en la práctica de las destrezas escritas. En los cursos de lengua actuales, estas formas ya anquilosadas de enseñanza han sido abandonadas en beneficio de un enfoque integrador en el que la literatura es utilizada al mismo tiempo para la enseñanza de la lengua, la literatura y la cultura, ya que, además de la transmisión de aspectos específicamente literarios o culturales, facilita la asimilación de estructuras lingüísticas, gramaticales y la adquisición de nuevo léxico, mediante la resolución en el aula de actividades diversas que permiten a su vez el desarrollo de las distintas competencias y la práctica y mejora de las destrezas orales y escritas en los estudiantes.

La literatura es un producto social, un medio de comunicación y de entretenimiento que, por su propia naturaleza, permite la integración en el aula de diversos aspectos que han de ser trabajados simultáneamente; lo que la convierte en un recurso didáctico rentable y aprovechable para la enseñanza-aprendizaje de ELE. No obstante, aún existe cierta reticencia por parte de algunos profesores de español a la hora de trabajar con textos literarios en sus clases, pues los consideran no solo difíciles sino de escaso interés para los alumnos⁸. No obstante, cada vez son más los estudiantes de español que muestran su interés por la literatura hispánica y demandan su inclusión en los planes de enseñanza, como han indicado GARCÍA NARANJO Y MORENO GARCÍA (2001: 821-822):

[...] cada vez son más numerosas las ocasiones en las que los estudiantes nos abordan con esa inquietud intelectual, tan legítima como otras, que consiste en querer leer literatura en la lengua original, ya sea porque se trata de personas acostumbradas a hacerlo en su lengua de origen [...], [o porque] desean probar el deleite de la lengua como materia artística.

⁸ Así puede constatararse en las palabras de J. García Naranjo (2000), quien ha precisado que parte del profesorado de ELE “viene considerando, no sin razón, los textos literarios demasiado elevados y de escaso interés para la mayoría del alumnado, ajeno al mundo de la alta cultura también en su propia lengua” (*apud* GARCÍA NARANJO Y MORENO GARCÍA, 2001: 820).

Así pues, es posible constatar cómo ese miedo generalizado al trabajo con este tipo de texto comienza a evaporarse y alumnos y profesores empiezan a ser conscientes de las ventajas que la literatura les ofrece. Sin embargo, el texto literario no acaba de hallar su lugar en la enseñanza de español, lo que puede deberse a algunas dudas que asaltan constantemente a los profesores de ELE a la hora de incluir la literatura en sus clases como qué tipo de texto seleccionar; qué obras son más apropiadas (clásicas o actuales); o, simplemente, qué versión es más adecuada (la original, la adaptada o la graduada). A continuación nos centramos en cada una de estas cuestiones por separado para determinar cuáles son sus aplicaciones didácticas, siempre con vista a su aprovechamiento en el aula.

4.1. Tipos de textos

En la enseñanza de ELE se emplean distintos tipos de texto: narrativos, dramáticos y poéticos. De entre ellos, la novela, el cuento, el microrrelato, el teatro y la poesía son los más utilizados. Por una parte, el cuento, el microrrelato y la poesía son más fáciles de introducir en el aula, pues su extensión, relativamente corta, hace que pueda ser trabajado íntegramente en una sesión sin grandes dificultades, buscando todas las palabras desconocidas en el diccionario e incluso leyéndolo varias veces si fuera necesario. Por tanto, se presta a una lectura intensiva cuya finalidad principal es que los alumnos amplíen su vocabulario a través de una lectura atenta y la realización en el aula de distintos tipos de actividades que pueden consistir en responder a una batería de preguntas sobre el texto, entregarles las partes del texto o de un fragmento desordenadas para que las ordenen, preguntas de elección múltiple (a, b, c) o de verdadero o falso, entre otras.

Por el contrario, la novela y el teatro, a diferencia de los anteriores, se prestan más a una lectura extensiva⁹, con la que se pretende que los estudiantes comprendan el sentido general de la obra que están leyendo. En lecturas de este tipo, se desaconseja que los estudiantes busquen todo el léxico que desconocen en el diccionario, ya que la búsqueda constante de vocabulario es una práctica que contribuye a que la lectura se ralentice, se alargue y que los alumnos tengan mayores dificultades para seguir el argumento¹⁰. Por tanto, la utilidad de esta práctica lectora reside fundamentalmente en

⁹ Para una información más detallada y ampliada acerca de las lecturas intensiva y extensiva, consúltese el trabajo de IVONNE LERNER (2000: 402-403) donde, además de diferenciar ambos tipos de lectura, podremos hallar las principales ventajas de realizar lecturas extensivas en la enseñanza de ELE.

¹⁰ Según IRIARTE VANÓ (2009: 192-193), “buscar el significado de todas las palabras desconocidas de una novela o cuento hace la lectura eterna e imposible, debido a los cortes constantes que interrumpen el sentido. [...] Parar acentúa la sensación de inseguridad ante lo que se está leyendo. [...] Cuando el aprendiz mira todas las palabras que desconoce en el diccionario, al terminar de “leer” la primera página deduce que será una tortura seguir, que se le acumularán cientos de palabras nuevas, en definitiva, que a medida que avance será peor, y no mejor”.

que puede resultar muy conveniente para que los estudiantes desarrollen estrategias de deducción que les permitirán inferir el significado de algunas palabras a partir del contexto, sin necesidad de acudir al diccionario, así como asimilar ciertas estructuras lingüísticas presentes en este tipo de obras. No obstante, como consecuencia de su mayor extensión, es complicado explotar una novela o pieza de teatro de manera íntegra en el aula, por lo que lo más habitual no es trabajar con obras completas sino con algunos fragmentos, cuya selección, por descontado, no está exenta de complicaciones, pues, como ha indicado FERNÁNDEZ GARCÍA (2006: 67), “el fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar”, puesto que es fundamental que el fragmento seleccionado “tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde un punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o una sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico”.

En consecuencia, se puede afirmar que resulta algo complicado realizar lecturas extensivas en el aula de novelas o piezas de teatro completas; por ello, la opción más viable sería la selección de fragmentos, con lo que se corre el riesgo de perder una perspectiva completa de la obra con la que se trabaja. Sin embargo, COLLIE Y SLATER (2002) proponen una opción factible que permite la explotación de textos íntegros en la enseñanza de lenguas:

[...] combinar la lectura en casa con el trabajo en clase, de forma que en el aula se trabajen los fragmentos más significativos del texto, dejando el resto para una lectura complementaria individual. De este modo se mantiene el interés y la sensación de conjunto en clase, al tiempo que proporciona al alumno la satisfacción de haber leído un libro completo (apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 14).

Esta alternativa puede ser muy beneficiosa especialmente en niveles intermedios y avanzados, donde se aconseja que los estudiantes lean textos de cierta extensión, como recomienda ALBALADEJO GARCÍA (2007:14), e incluso obras completas.

Por otra parte, en lo referente a las aplicaciones didácticas de estos textos, existen diferentes formas de aprovechamiento. De manera general, cabe resaltar su utilidad para que los estudiantes mejoren la destreza lectora, para que asimilen ciertas estructuras lingüísticas o gramaticales o para que adquieran un vocabulario más amplio y variado, con la posibilidad no solo de aprender significados connotativos sino denotativos, así como refranes o sentencias¹¹. De manera más específica, por un lado, la lectura de cuentos, microrrelatos y novelas facilita el aprendizaje de los elementos básicos de la narración de una manera práctica, la asimilación de ciertas estructuras

¹¹ “A través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos, situaciones que muy de tarde en tarde tendría oportunidad de vivir el estudiante, etc., va a poder de entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de expresividad” (MONTESA Y GARRIDO, 1994: 453).

lingüísticas presentes en ellos, la familiarización con diferentes técnicas narrativas y permite la realización de actividades de síntesis o resumen, a lo que habría que añadir la posibilidad de proyectar la versión cinematográfica de la novela que han leído –si la hay– o de los fragmentos que se han explotado en el aula. El teatro, por la singularidad que le confiere la combinación simultánea de elementos verbales y no verbales, favorece una mayor comprensión de la historia, permite realizar en el aula ejercicios de dicción, practicar la expresión corporal y la entonación mediante la realización de lecturas dramatizadas; a lo que habría que añadir también la posibilidad de llevar a los estudiantes al teatro a ver la representación de la obra o, si la hay, proyectarles en el aula la versión cinematográfica, lo cual puede funcionar como un aliciente más para espolear el aprendizaje. Finalmente, la poesía es muy útil para la adquisición de nuevo vocabulario, el aprendizaje de figuras retóricas, la práctica del cómputo silábico, la pronunciación o la entonación y, además, existen versiones musicadas y recitadas de poemas que permitirán a los estudiantes un acercamiento diferente a la pronunciación nativa.

Cualquiera de ellos puede ser aprovechable en la enseñanza de español, simplemente hay que tener en cuenta que el texto debe adecuarse al nivel de los estudiantes, que las actividades propuestas no han de ser ni demasiado fáciles ni difíciles en exceso, y, en el caso de trabajar con fragmentos y no obras completas, el profesor debe cerciorarse de que el texto tiene una unidad¹² y que es coherente, además de encargarse, en caso de que sea necesario, de contextualizarlo conveniente¹³ para hacerlo accesible a los estudiantes. No obstante, no debemos dejarnos engañar por la aparente sencillez y simplicidad de algunos textos, especialmente los teatrales y poéticos. De hecho, ROMERO BLÁZQUEZ (1998: 383-384) considera que el lenguaje de algunas piezas teatrales, pese a su aparente sencillez, “puede resultar demasiado informal y, como consecuencia, requerir un mayor grado de decodificación por parte del alumno”. Lo mismo ocurre con los textos poéticos, cuya brevedad hace que muchas veces olvidemos que “la poesía acoge los textos más sencillos y los más complejos de la lengua” (PEDRAZA JIMÉNEZ, 1998: 62). En resumen, no es fácil determinar cuál de ellos se ajusta mejor a la enseñanza de ELE y en qué niveles de aprendizaje deben emplearse, ya que todos ellos nos ofrecen múltiples aplicaciones didácticas y se prestan a diversas formas de explotación, aunque quizá la novela y el teatro pueden resultar más atractivos y motivadores por la forma en que están compuestos y también por la

¹² PÉREZ PAREJO sostiene que “el criterio que debe prevalecer aquí es, más que el género, la unidad del texto” (2009: 23).

¹³ Es cierto, como afirma PÉREZ PAREJO, que “la literatura siempre está contextualizada en unas coordenadas espacio-temporales y de algún modo siempre se está refiriendo a ellas, nombrándolas, hablando de la cultura y de los culturemas de su época” (2009: 26); pero, a veces, cuando se trabaja con fragmentos y no con obras completas, el texto puede quedar descontextualizado, por lo que es necesario que el profesor vuelva a situar el texto en su contexto para que los estudiantes puedan comprenderlo e interpretarlo adecuadamente.

posibilidad de visionar en el aula la película de la obra que se ha leído¹⁴. De todos modos, la decisión final dependerá, como siempre, de la consideración del profesor, que es quien decide qué tipo de texto se adecua mejor al nivel de sus estudiantes y a los objetivos de su clase.

4.2. Textos clásicos o actuales

En estrecha vinculación con el apartado precedente hallamos el tradicional debate en torno al empleo de textos clásicos en el aula de español, que sigue siendo objeto de discusión en la actualidad y da lugar a opiniones opuestas. Las obras clásicas gozan de poca aceptación entre la mayor parte del profesorado, porque consideran que son textos difíciles de entender para estudiantes extranjeros porque la época en la que se sitúan, bastante alejada de la actual, hace que muestren un modelo de lengua en desuso y anticuado; a lo que habría que añadir, según PALACIOS GONZÁLEZ, el “desconocimiento de los referentes históricos y culturales necesarios para poder disfrutar del hecho literario” y el “distanciamiento lingüístico, principalmente en el orden léxico” (2011: 2). Todas estas peculiaridades son las que han contribuido de manera fehaciente a que investigadores como JUÁREZ MORENA insistan en que “la selección textual no ha de estar basada en la lista de obras y de autores clásicos” (1998: 279), propiciando con ello un mayor alejamiento de los textos canónicos de las aulas de ELE.

En cambio, la literatura actual disfruta de una mayor aprobación entre los profesores de español, pues se estima que los textos contemporáneos reflejan unos usos lingüísticos actuales —es decir, son modelo de lengua— y tratan temas capaces de suscitar el interés de los estudiantes frente a los textos clásicos que, según UBACH MEDINA (1998: 824), “a no ser que se trate de alumnos con una formación filológica, es muy difícil despertar su interés por ellos en muchos casos”. Sin embargo, hay ciertos temas que no son exclusivos de los textos actuales sino que también están presentes en los clásicos; aspectos como la muerte, el paso del tiempo, el amor, entre otros, forman parte de la temática de diferentes épocas y tradiciones, por lo que es posible hallarlos en la herencia literaria de diferentes países, dada su universalidad. Además, como el mismo UBACH MEDINA afirmó en otro de sus trabajos, los clásicos también “son parte del contexto que debe conocer el alumno” (2000: 721); por tanto, según se desprende de estas palabras, los textos canónicos también deben ser llevados al aula de ELE, dado que forman parte del acervo literario hispánico que el alumno debe conocer.

¹⁴ Según PÉREZ PAREJO, “todos [...] presentan grandes posibilidades didácticas”, pero considera que es “el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas” (2009:21). Asimismo, tal y como él mismo ha apuntado, “parece haber consenso entre los investigadores [en relación al nivel en el que se puede trabajar con textos literarios]. Se piensa que en cualquier etapa de la enseñanza se puede trabajar con textos literarios, acomodando la dificultad de los textos al nivel de aprendizaje del alumno” (2009: 24).

Por ello, consideramos que la elección de un texto literario no ha de atender exclusivamente al principio de actualidad, dado que ni se puede ni se debe catalogar todos los textos clásicos como difíciles, pues muchos contienen estructuras sencillas y un vocabulario asequible y adecuado al nivel de competencia lingüística de los estudiantes; además, algunos clásicos, por su trascendencia, se han divulgado por otros países y se han traducido a diferentes lenguas, convirtiéndose en modelos de la literatura universal, lo que podría facilitar su inclusión y trabajo en el aula, ya que cabe la posibilidad de que los estudiantes ya hayan oído hablar de ellos e incluso que los hayan leído en su propia lengua. Asimismo, conviene destacar, tal y como ha afirmado PALACIOS GONZÁLEZ, que tanto clásicos como actuales presentan una serie de dificultades compartidas que afectan a profesores y a alumnos, como “la falta de interés por la literatura en general, la incapacidad para leer pausadamente, el miedo al lenguaje literario, carencia de una formación literaria adecuada en los profesores, etc.” (2011: 2). Por consiguiente, se podría decir que en la mayoría de los casos las limitaciones a la hora de integrar y explotar textos literarios en el aula, ya sean clásicos o actuales, no se debe tanto a la época a la que el texto pertenece sino más bien a otros factores como el desinterés o la falta de una formación apropiada por parte del profesorado de español. Así pues, convenimos con KALENIC RAMŠAK (2003: 490) en que la literatura ha de ser aprovechada para “formar lectores de juicio crítico y no sólo lectores temerosos que sientan un sagrado respeto hacia grandes nombres literarios del pasado histórico”.

En suma, pese a la existencia de diferentes perspectivas y posturas a la hora de incluir textos clásicos y actuales en el aula, se puede afirmar que ambos son aprovechables en la enseñanza de ELE, puesto que permiten la práctica e integración de las cuatro destrezas y el desarrollo de distintas competencias. Por ello, “no se trata aquí de elegir entre calidad literaria o dificultad lingüística, ya que con toda seguridad se pueden hallar juntas”, pues “la historia de la literatura española e hispanoamericana, a poco que se indague, ofrecerá siempre autores y textos interesantes estéticamente que elaboren a la perfección los aspectos temáticos y lingüísticos que quieran ilustrarse” (PÉREZ PAREJO, 2009: 21). Ambos pueden ser apropiados para enseñar español en cualquier nivel de aprendizaje si se aplican las fórmulas adecuadas.

4.3. Textos originales, graduados o adaptados

En la enseñanza de idiomas en general y del español en particular, se emplean actualmente textos originales, graduados y adaptados. Sin embargo, este sigue siendo un asunto generador de polémicas que, al igual que ocurriera con los textos clásicos y actuales, ha dado lugar a diferentes posturas y perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de español. La mayoría de los profesores e investigadores de ELE coinciden en que solo se deben emplear textos originales, frente a los adaptados o graduados, amparándose en que solo estos son textos auténticos, en el sentido de que han sido escritos por verdaderos escritores y están destinados a hablantes nativos –sin pretensiones de enseñar una lengua–.

Por el contrario, los textos graduados o adaptados¹⁵ no son considerados como textos auténticos, por lo que tampoco serían modelo de lengua. De hecho, muchos profesores de español estiman que las adaptaciones son versiones “desvirtuadas” que ofrecen una visión deformada de la obra original de la que parten, ya que son textos que han sido “manipulados” con un objetivo didáctico, destinados a un nivel de aprendizaje concreto y que han sido considerablemente reducidos en extensión, perdiendo así gran parte de su esencia literaria. DE MIGUEL (1991), por ejemplo, considera que la adaptación es un “sacrilegio” (*apud* GARCÍA NARANJO Y MORENO GARCÍA, 2001: 822) y NARANJO PITA (1999) sostiene que los textos adaptados son “obras literarias a las que se las ha “amputado” por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original” (*apud* KHEMAIS JOUINI, 2008: 134). Por otra parte, las lecturas graduadas pertenecen al grupo de los comúnmente denominados textos *ad hoc*, es decir, lecturas que han sido creadas por escritores *amateurs* con la exclusiva pretensión de enseñar una lengua. Estos textos presentan un modelo de lengua manipulado, pues las estructuras gramaticales y lingüísticas han sido previamente reguladas y contienen un vocabulario ajustado a un nivel de competencia determinado, de manera que solo aparecen en ellas aquellos aspectos que el estudiante, en función del nivel de aprendizaje en el que se encuentra, debe asimilar. Por ello, muchos docentes e investigadores las han catalogado como creaciones no literarias. Autores como GARCÍA WIEDEMANN Y MOYA CORRAL (1998: 139) se han referido a ellas como “producto de laboratorio”; y NUTTALL (1982), en su obra *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, sostiene que las versiones graduadas muestran “un lenguaje distorsionado alejado del modo de habla o de escritura natural” (*apud* ALBALADEJO GARCÍA, 2007: 13).

No obstante, según han indagado algunos profesores de ELE, los estudiantes prefieren trabajar con textos graduados y adaptados antes que con textos originales, porque les resultan más fáciles de abordar. A ello puede deberse que parte del profesorado de español aconseje el aprovechamiento de lecturas adaptadas y graduadas especialmente en niveles iniciales e intermedios, dado que las estructuras y el léxico de ambas permitirán a los estudiantes asimilar nuevos conocimiento y avanzar en su aprendizaje. En cambio, cuando los estudiantes se enfrentan a textos originales suelen tener mayores dificultades para comprenderlos e interpretarlos, ya que el nivel lingüístico, dependiendo del texto, puede ser superior al de los alumnos y, a veces, puede llegar a suponer un impedimento para el aprendizaje, por lo que normalmente son más utilizados en niveles avanzados. Aunque, como ha indicado ALBALADEJO GARCÍA, esta mayor dificultad lingüística de los textos originales “puede paliarse

¹⁵ Hay quien se refiere a lecturas adaptadas y graduadas indistintamente, sin hacer distinciones entre ellas. Sin embargo, es necesario precisar que no son lo mismo: las lecturas adaptadas han sido creadas a partir de otra obra ya existente, son versiones manipuladas con fines didácticos, bien de un clásico o un texto actual. Por el contrario, las lecturas graduadas son versiones “*ex nihilo*”, no parten de otra obra ya existente sino que han sido inventadas expresamente para estudiantes extranjeros, también con fines didácticos. A estas últimas se ha referido ampliamente Ivonne Lerner (2000).

mediante una cuidadosa elección del texto por parte del profesor, ateniéndonos a los factores de accesibilidad, motivación, relevancia y sobre todo el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje” (2007: 14).

Entonces, teniendo en cuenta las anteriores reflexiones, se puede afirmar que tanto las versiones originales como las graduadas y las adaptadas, pese a las evidentes diferencias que hay entre ellas, son aprovechables para la enseñanza de español en cualquier nivel de aprendizaje, pues cada una de ellas enriquece de distinta manera las clases de español. Por un lado, los textos originales permiten la asimilación de ciertas estructuras lingüísticas y gramaticales de una manera natural, pues están totalmente contextualizados¹⁶, así como la adquisición de ciertos conocimientos de tipo cultural, que puede que los estudiantes no hallen en las versiones adaptadas o graduadas. Por otro, las versiones adaptadas presentan unas estructuras y un vocabulario adecuado al nivel de los estudiantes, lo que contribuye a que estos relacionen los conocimientos que están adquiriendo con los que ya poseían; además, también pueden favorecer, dependiendo de la adaptación, la asimilación de aspectos culturales y son muy convenientes para acercar a los alumnos a algunas obras canónicas representativas y también a la literatura actual, no solo de la literatura hispánica sino de la literatura universal, cuya versión original podría estar bastante por encima del alcance de los estudiantes, en lo que al nivel de lengua se refiere. Finalmente, las lecturas graduadas están reguladas en dificultad y por niveles de aprendizaje, de manera que también facilitan la asimilación de nuevas estructuras que los estudiantes deben aprender y la ampliación de vocabulario. No obstante, se debe ser cauto a la hora de seleccionar lecturas graduadas, dado que sus estructuras lingüísticas, en algunas ocasiones, pueden reflejar un modelo de lengua alejado del empleado habitualmente por hablantes nativos, por lo que escasamente ayudarían a los estudiantes a comunicarse en la vida real. No olvidemos que se trata de obras creadas exclusivamente para la enseñanza de un idioma y que tanto el vocabulario como las estructuras lingüísticas empleadas están restringidas a un nivel determinado, por lo que es posible hallar en ellas usos lingüísticos forzados, incluso un tanto artificiales, que difieren de manera considerable de los comúnmente empleados por hispanohablantes.

Por tanto, existen diferentes puntos de vista en torno a la inclusión y aprovechamiento de este tipo de textos en el aula. Y aunque la mayor parte del profesorado de ELE se decanta por el empleo de textos originales, lo cierto es que las lecturas adaptadas y graduadas también son muy utilizadas en la enseñanza de lenguas. Evidentemente, resulta complicado determinar cuál de ellos es más conveniente para la enseñanza de español y en qué niveles deberían introducirse, pues todos podrían utilizarse en los diferentes niveles del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, quizá lo más recomendable sería utilizar versiones adaptadas y graduadas en los niveles iniciales e intermedios y obras originales en cursos más avanzados. De cualquier modo, lo que debe prevalecer siempre es la utilidad del texto y su adecuación, en cuanto

¹⁶ Véase, la nota 13 de PÉREZ PAREJO (*supra*).

muestra de lengua, al nivel de los estudiantes, considerando que los tres ofrecen diferentes formas de aprovechamiento en el aula de ELE y fuera de ella.

5. Conclusión

Cada vez son más los profesores de español que optan por introducir los textos literarios en sus clases, conscientes de la amplia variedad de posibilidades didácticas que la literatura puede aportar a la enseñanza del español, gracias en gran medida a su facilidad para engarzar a un tiempo lengua, literatura y cultura, tres aspectos fundamentales que han de ser desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, se puede decir que las características y razonamientos hasta el momento expuestos en torno al aprovechamiento de textos literarios en el aula de ELE han favorecido una revalorización de la literatura, que es actualmente considerada como modelo de lengua y como un recurso didáctico que permite la práctica en el aula de diversos aspectos que han de ser ejercitados en la enseñanza de idiomas.

La literatura, como fuente inagotable de recursos, posibilita el aprendizaje de aspectos literarios, gramaticales, culturales y lingüísticos, por lo que sería un error reducir su aprovechamiento al ejercicio exclusivo del componente formal, pues los profesores de español estarían renunciando al gran número de posibilidades didácticas que la literatura les ofrece¹⁷. El empleo de textos literarios facilita la ejercitación y la integración en el aula de cada una de las destrezas, el desarrollo de las competencias cultural, comunicativa, literaria y discursiva, así como la adquisición de nuevo vocabulario. Por todo ello, la literatura puede considerarse, *per se*, un recurso útil e idóneo para la enseñanza de español, con independencia del tipo de texto seleccionado (poesía, narrativa, teatro, versiones adaptadas, originales, graduadas, clásicas o actuales), dado que no se pueden hacer afirmaciones tajantes, comprobadas científicamente, que nos hagan decantarnos por unos u otros. Lo importante es que las muestras de lengua presentes en el texto se correspondan con la competencia lingüística de los estudiantes, que las actividades planteadas sean apropiadas al nivel al que están destinadas y que, en la medida de lo posible, despierten el interés de los alumnos, pues “estamos en un momento ecléctico de la metodología, donde cualquier tipo de texto vale si se hace buen uso de él” (PÉREZ PAREJO, 2009: 25).

La aplicación y enseñanza de la literatura implica, inevitablemente, el aprendizaje de la lengua, por lo que, además de un medio, puede constituir también el fin en ciertos procesos de enseñanza. No obstante, conviene precisar que para que el trabajo con textos literarios cumpla con las expectativas, es esencial que el profesor posea una preparación específica que le permita explotar este tipo de texto en el aula de manera adecuada, pues solo un profesional puede enseñar español de manera eficaz y más aún

¹⁷ MALEY (1989) considera que es necesario “bajar el texto literario del pedestal en que se encuentra y convertirlo en un medio de trabajo más para la clase” (*apud* COLOMA MAESTRE, 2004: 621).

si se emplean textos literarios, donde la formación debe ser aún más especializada. De hecho, algunos investigadores y profesores de ELE inciden en que la verdadera dificultad a la hora de integrar la literatura en las aulas reside en la escasa formación del profesorado sobre cómo aprovechar este tipo de texto; así puede constatarse en las siguientes palabras de IRIARTE VAÑÓ:

[...] los profesores, a su vez, tropiezan con múltiples dificultades por la falta de formación específica, y suplen sus carencias recurriendo a una enseñanza aprendida como alumnos en las aulas de secundaria o la universidad, lo que deriva en el tratamiento de los estudiantes extranjeros como si fueran nativos (2009: 188).

Enseñar una lengua, aunque sea la propia, es una laboriosa tarea que no puede realizar cualquiera. Asimismo, tampoco se puede emplear la misma metodología que la adoptada en las aulas con estudiantes nativos, ya que, como bien ha apreciado AQUILINO SÁNCHEZ (1998: 89), “no es lo mismo enseñar español a niños o adultos españoles que a alumnos extranjeros: la situación, contexto y necesidades de unos y otros son distintas”.

En definitiva, las múltiples posibilidades didácticas de los textos literarios han contribuido a la revalorización de la literatura y su integración en los planes de enseñanza actuales en todos los niveles de aprendizaje. Su empleo en el aula de ELE, siempre que se apliquen las estrategias metodológicas adecuadas, permitirá el aprendizaje del idioma y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Referencias bibliográficas

Albaladejo García, María Dolores. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 5, 2007, págs. 1-51, en <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>> (28/10/2012).

Calderón Campos, Miguel; García Godoy, Mayte. “Algunas reflexiones sobre la autenticidad de los diálogos didácticos: a propósito de los límites de la enseñanza gramatical”, en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), ASELE, Málaga, 1993, págs. 137-146.

Coloma Maestre, José. “Textos breves en ELE: una trepidante vía”, en *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*, Hermógenes Perdiguero y Antonio Álvarez (Eds.), Universidad de Burgos, Burgos, 2004, págs. 614-623.

Erena Mármol, Francisca; Cobos Ruz, Francisco Javier: “La enseñanza del español como acercamiento crítico a una realidad”, en *El español como lengua extranjera: aspectos generales*, Rafael Fente Gómez et al. (Eds.), ASELE, Málaga, 1998, págs. 95-97.

Fernández García, Alfonso. “El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (I)”, en *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alfredo Álvarez et al. (Eds.), Universidad de Oviedo, Asturias, 2006, págs. 63-67.

García Naranjo, Fina; Moreno García, Concha. “Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario”, en *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, María Antonia Martín Zorraquino et al. (Eds.), Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2001, págs. 819-829.

García Wiedemann, Emilio J.; Moya Corral, Juan Antonio. “Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia”, en *El español como lengua extranjera: aspectos generales*, Rafael Fente Gómez et al. (Eds.), ASELE, Málaga, 1998, págs. 137-144.

Instituto Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, MECD-Anaya, Madrid, 2002, en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (23/03/2013).

Iriarte Vañó, María Dolores. “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”, *TINKUY*, núm. 11, 2009, págs. 187-206, en <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303936.pdf> (23/03/2013).

Jouini, Khemais. “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso”, *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 13, núm. 20, 2008, págs. 121-159, en <<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v13n20/v13n20a5.pdf>> (03/03/2013).

Juárez Morena, Pablo. “La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ángela Celis y José Ramón Heredia (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 277-283.

Kalenic Ramšak, Branka. “El estudio de textos literarios en un aula de estudiantes no nativos”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (Eds.), ASELE, Madrid, 2003, págs. 481-490.

Landero, Luis. “El gramático a palos”, en *El País*, 14-XII-1999, en <http://elpais.com/diario/1999/12/14/opinion/945126003_850215.html> (24/03/2013).

Lerner, Ivonne. “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera et al. (Eds.), Universidad de Cádiz, Málaga, 2000, págs. 401-408.

López Prats, Encarna. *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé*, Universidad de Girona, Girona, 2009, págs. 1-144, en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1> (22/03/2013).

Menouer Fouatih, Wahiba: “La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE”, en *Actas del I taller de literaturas hispánicas y E/LE*, Instituto Cervantes, Orán, 2009, págs. 161-172, en <<http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20La%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf>> (24/03/2013).

Molina Gómez, Susana; Ferreira Loebens, Jucelia. “Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *El profesor de español LE/L2*, Agustín Barrientos Clavero et al. (Eds.), Universidad de Extremadura, Cáceres, 2009, t. 2, págs. 669-680.

Montesa, Salvador; Garrido, Antonio. “La literatura en la clase de lengua”, en *Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), ASELE, Málaga, 1994, págs. 449-457.

Palacios González, Sergio. “El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE”, en *Congreso mundial de profesores de español*, Instituto Cervantes, 2011, págs. 1-8, en <http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_serpio_texto_bibliografia.pdf> (24/03/2013).

Pedraza Jiménez, Felipe B. “La literatura en la clase de español para extranjeros”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ángela Celis y José Ramón Heredia (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 59-66.

Pérez Parejo, Ramón. *Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española: (automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*, Junta de Extremadura (monográfico de la revista *Tejuelo*), Trujillo-Miñajadas, 2009, en <<http://www.doredin.mec.es/documentos/00920092005335.pdf>> (03/03/2013).

Quintana, Emilio. “Literatura y enseñanza de ELE”, en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), ASELE, Málaga, 1993, págs. 89-92.

Romero Blázquez, Covadonga. “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ángela Celis y

José Ramón Heredia (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 379-387.

Ruiz Campillo, José Plácido. “Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE”, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 5, 2007, págs. 1-17, en <http://marcoele.com/descargas/5/entrevista_jp.pdf> (20/08/2014).

Russo, Gabriela. “Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de ELE”, *Biblioteca virtual redELE*, núm. 9, 2008, págs. 1-244, en <<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103006797.pdf>> (03/03/2013).

Sánchez, Aquilino. “España y los españoles: aportaciones y preocupación en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos cinco siglos”, en *El español como lengua extranjera: aspectos generales*, Rafael Fente Gómez *et al.* (Eds.), ASELE, Málaga, 1998, págs. 87-96.

Sánchez Lobato, Jesús. “Lengua y sociedad”, en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), ASELE, Málaga, 1993, págs. 59-68.

Sánchez Lobato, Jesús. “Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.), ASELE, Madrid, 1994, págs. 175-186.

Sánchez Lobato, Jesús. “Modelos de uso de lengua en la literatura actual: la lengua desde la enseñanza”, en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), ASELE, Málaga, 1996, págs. 235-246.

Sitman, Rosalie; Lerner, Ivonne. “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), ASELE, Málaga, 1996, págs. 227-233.

Ubach Medina, Antonio. “La literatura contemporánea en la clase de español”, en *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Francisco Moreno Fernández *et al.* (Eds.), Universidad de Alcalá, Madrid, 1998, págs. 823-831.

Ubach Medina, Antonio. “Los últimos narradores y la clase de español”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera *et al.* (Eds.), Universidad de Cádiz, Málaga, 2000, págs. 721-730.

Ubach Medina, Antonio. “El texto teatral: sugerencias para su utilización”, en *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, María Antonia Martín Zorraquino *et al.* (Eds.), Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2001, págs. 709-716.

Ubach Medina, Antonio. “Literatura y prensa: un recurso combinado para el aula de ELE”, en *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*, Hermógenes Perdiguero y Antonio Álvarez (Eds.), Universidad de Burgos, Burgos, 2004, págs. 789-796.

Ubach Medina, Antonio. “La construcción del significado en el texto literario: aproximación a su tratamiento en el aula de ELE”, en *Las gramáticas y los diccionarios en la*

enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad, M.^a Auxiliadora Castillo Carballo *et al.* (Coords.), Universidad de Sevilla, Sevilla, 2005, págs. 875-880.

Ubach Medina, Antonio. “El texto literario desde la Pragmática: sus aplicaciones en el aula de ELE (Fernando Aramburu y Javier Cercas)”, en *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alfredo Álvarez *et al.* (Eds.), Universidad de Oviedo, Asturias, 2006, págs. 643-649.

Ubach Medina, Antonio. “El texto literario en la clase de ELE: propuesta de métodos de evaluación”, en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua*, Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (Eds.), Universidad de Alicante, Comunidad Valenciana, 2008, págs. 586-589.

Ventura Jorge, María Sequero. *El texto literario en el aula de ELE*, Editorial Academia Española, Saarbrücken, 2014.

