

LOS TEXTOS LITERARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA: MANUALES DE ELE Y EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

DR. JACINTO GONZÁLEZ COBAS
Universidad Autónoma de Madrid, España

RESUMEN

Los textos literarios han pasado por diferentes etapas en lo que se refiere a su uso por parte de los diferentes enfoques y métodos que ha habido a lo largo de la Historia. En lo concerniente al enfoque comunicativo, al principio su acogida fue tibia, si bien en la actualidad se apuesta de manera más decidida por ellos. No obstante, aún son bastantes los manuales que no los incluyen en las unidades didácticas, sino en secciones o unidades de carácter diferenciado, como son las reservadas a los materiales complementarios, repasos o autoevaluaciones. Las técnicas de explotación se han diversificado, si bien es cierto que la competencia sociocultural y la interculturalidad aún no están demasiado presentes en la mayoría de los manuales, por lo que se ve limitada su proyección comunicativa.

PALABRAS CLAVE

Enfoque comunicativo, manuales de ELE, metodología, textos literarios.

INTRODUCCIÓN

Los textos literarios han pasado por altibajos en la historia de la enseñanza de idiomas. Así, mientras en el Método Gramática-Traducción gozaron de un protagonismo indiscutible, en los métodos naturales y estructurales fueron desestimados por considerarse alejados de los usos cotidianos de las lenguas y tener poco encaje en el inventario de objetivos perseguidos. En lo que concierne al enfoque comunicativo, la acogida fue inicialmente tibia, si bien progresivamente ha aumentado el interés hacia ellos.

En este trabajo pretendemos comprobar cuál es la situación actual de la literatura a través del análisis de cinco manuales actuales de ELE de orientación comunicativa en sus series completas, dada la importancia de este tipo de recursos en el desarrollo de las clases. En términos más concretos, nuestra meta es averiguar si el tratamiento metodológico dado a los textos literarios incluidos en ellos responde verdaderamente a las premisas del enfoque comunicativo, y si se han producido avances significativos respecto de sus inicios. Se analizan, concretamente, los planteamientos didácticos propuestos para este tipo de textos, a partir de los siguientes parámetros: número de propuestas didácticas realizadas a partir de textos literarios en función de los distintos niveles establecidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, su integración o no en la unidad didáctica y tipo de explotación: lingüística, destrezas, competencia sociocultural e interculturalidad.

1. UNA HISTORIA DE ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

No es el objetivo de esta investigación, pero si hiciésemos un recorrido diacrónico a propósito de la presencia y el uso de los textos literarios en los distintos métodos y enfoques habidos hasta el momento en la enseñanza de idiomas, podríamos considerarlo una historia de encuentros y desencuentros. El Método Gramática-Traducción concedió un claro protagonismo a este tipo de textos, pues tenía como uno de sus objetivos desarrollar la capacidad de traducir textos literarios. Los métodos naturales, sin embargo, se presentaron como antítesis del método anterior, y rechazaron toda práctica docente que pudiera relacionarse con él. Los métodos estructurales también fueron ajenos al empleo del citado tipo

de textos, pues sus partidarios consideraron que la literatura se alejaba de los usos cotidianos de la lengua.

La aparición en escena del enfoque comunicativo, allá por los años 80 del pasado siglo, no supuso modificaciones relevantes en lo concerniente a este aspecto, al menos en un principio. Sí hay textos literarios en los manuales escritos por aquel entonces, pero eran relegados con frecuencia al final de las unidades temáticas (Martín Peris, 2000: 123), y da la sensación de que eran incluidos en ellas para aportar lo que Acquaroni (2008: 292-293) ha catalogado como meros “toques de distinción cultural”.

Millares (2003: 40) alude a algunas de las razones que justifican esa falta de entusiasmo en la acogida de la literatura en el nuevo paradigma: se consideró que los textos literarios eran demasiado artificiosos; que presentaban un nivel de complejidad bastante alto; que muchos de ellos eran demasiado extensos y presentarlos de manera fragmentada introducía en ellos una cierta dosis de adulteración; o que invitaban al tratamiento de cuestiones de índole un tanto especializada.

Tanto es así que Garrido y Montesa presentaron en 1990 una ponencia titulada “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”⁴³⁹, en el marco de la tercera edición de un encuentro académico de gran relevancia: las III Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera⁴⁴⁰. El título de la misma ilustra a la perfección la situación que atravesaba la literatura en los inicios del enfoque comunicativo, pero estos autores no solo defendían en ella la necesidad de recuperar los textos literarios, sino de evitar el mal uso que, según su punto de vista, se estaba

⁴³⁹ Esta ponencia fue publicada en las actas correspondientes, pero también puede accederse a ella a través de Miquel y Sans (2010), que es como nosotros hemos accedido a las mismas.

⁴⁴⁰ Miquel y Sans (2010: 5) ponen de manifiesto la importancia y el alcance de estas Jornadas: “Las Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera de las Navas del Marqués –1986, 1987, 1988 y 1990– constituyeron una de las gestas más cruciales para la batalla de convertir las prolijas y difuminadas clases de español que se daban tanto por el mundo como en el interior de nuestro país en lo que actualmente conocemos como ELE”.

haciendo de ellos en algunos de los manuales de la época que sí los habían incluido en sus páginas:

[...] los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como tales textos literarios. Son soportes de otras explotaciones didácticas y se podría utilizar cualquier otra tipología textual para conseguir los mismos o mejores objetivos. Por otra parte, no usarlos como lo que son ciega una vía de enorme riqueza productiva y de penetración en el modelo del mundo que toda literatura propone en una cultura específica (Garrido y Montesa, 2010 [1990]: 388).

Y llegan a afirmar (*ibid.*, 388) que son utilizados “para desarrollos fundamentalmente gramaticales, sin tener[se] en cuenta para nada las posibilidades de rendimiento en un marco más amplio, dentro de la propia serie o de la misma serie en relación con otros parámetros más amplios que remitan al horizonte cultural al que nos hemos referido”.

En los últimos años ha ido creciendo el número de autores que refrendan el uso de textos literarios⁴⁴¹, si bien ello no significa necesariamente que esta situación se haya trasladado a las clases o que en la actualidad se haga un aprovechamiento óptimo de los mismos; ni siquiera implica que ese respaldo se haya traducido en un nivel significativo de representatividad en los manuales respecto de otros tipos de textos.

2. EL PARADIGMA COMUNICATIVO

Con el surgimiento del enfoque comunicativo se producen cambios sustanciales en la concepción del proceso de enseñanza / aprendizaje de un idioma y en la consideración de los aspectos a los que hay que prestar atención en las aulas. La ruptura respecto de las metodologías anteriores es tan pronunciada que el Instituto Cervantes conmemoró en el año 2009 el 25 aniversario de ELE, al considerar como fecha de referencia la adopción en España de los postulados comunicativos.

⁴⁴¹ Entre otros, Garrido y Montesa (2010 [1990]), Sitman y Lerner (1996), Acquaroni (1997, 2008), Martínez Sallés (1999), Martín Peris (2000), Sanz Pastor (2000), Millares (2003), Albaladejo (2007), González Cobas y Herrero Sanz (2009), González Cobas (2014, 2019), Serradilla Castaño y González Cobas (2017) o Lanseros Sánchez y Sánchez García (2018).

A continuación presentamos algunas de las premisas en que se fundamenta el nuevo modelo:

1. El objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa.
2. Se postula la integración de las destrezas, porque es lo que más se asemeja a la realidad.
3. La interacción oral desempeña un papel muy relevante en el desarrollo de las clases, no solo por su importancia en la sociedad actual, sino porque cobra protagonismo como destreza procedimental, a partir de la cual los estudiantes se comunican al encarar la realización de ejercicios de índole diversa.
4. Se requiere del alumno una participación activa en clase.
5. Se utilizan materiales auténticos o *realia*.
6. La motivación del alumnado es un asunto que cobra mucha importancia.
7. En el aula se ponen en práctica ejercicios con una casuística muy variada, entre otras razones para evitar la monotonía, simular la realidad comunicativa y abarcar diferentes estilos de aprendizaje.
8. La gramática y el léxico no constituyen un fin en sí mismos, sino que son medios en los que se asientan las funciones comunicativas.
9. El tratamiento de la gramática es, al menos en gran parte, de carácter inductivo, en busca de una implicación real del estudiante en la construcción de su propio conocimiento (constructivismo).

En cuanto al componente cultural, en el *MCER*, de clara orientación comunicativa y cuyo papel es clave en cuestiones metodológicas y en el diseño y la elaboración de manuales, se alude al conocimiento sociocultural y a la consciencia intercultural, ligados a las competencias

comunicativas. En el *Diccionario de términos clave de ELE* hay una cita al respecto que reproducimos aquí por su claridad⁴⁴²:

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que –a su vez– se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

La literatura aparece ligada concretamente a los “Usos estéticos de la lengua” y, si bien su tratamiento no es precisamente extenso, se alude en esa parte a la importancia de aquella en lo referente a la herencia cultural europea.

La importancia de la cultura y del componente intercultural en el enfoque comunicativo queda de manifiesto en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, pues hay en él un apartado (el número 10) dedicado a los “Referentes culturales”; otro (el 11), a los “Saberes y comportamientos socioculturales”; y otro (el 12), a las “Habilidades y actitudes interculturales”. El primero de ellos incluye un subapartado titulado “Productos y creaciones culturales”, que contiene, a su vez, una sección llamada “Literatura y pensamiento”, en donde se imbrica claramente la literatura con la competencia sociocultural.

Por su parte, la interculturalidad está presente en *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, documento confeccionado por el Instituto Cervantes para dar cuenta de las ocho competencias que deben desarrollar, en un principio, los profesores de esta institución, pero que puede servir como referencia general para los docentes de ELE. Se plantea que el profesor debe facilitar la comunicación intercultural, lo cual supone “implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural”, “adaptarse a las culturas del entorno”, “fomentar

⁴⁴² Entrada: *competencia comunicativa*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3j2uhvz>.

el diálogo intercultural” y “promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural”⁴⁴³.

Siendo estas y las anteriores algunas de las premisas que fundamentan el enfoque comunicativo, y dada la impronta del *MCER* y el *PCIC* en los manuales de ELE, cabe preguntarse si se aplican convenientemente en ellos en lo referido a los textos literarios, sobre todo si se tiene en cuenta lo que sucedió en los albores del paradigma comunicativo. Recordemos que ya Garrido y Montesa abogaron en 1990 por superar los marcos didácticos tenidos en cuenta en los primeros años del enfoque comunicativo para la explotación de textos literarios, y ponerlos en relación con planteamientos de índole cultural y superar los meramente lingüísticos⁴⁴⁴.

3. ANÁLISIS DE MANUALES

La razón que lleva a muchos investigadores a analizar los manuales de uno u otro idioma reside en el peso que estos tienen en el día a día de las aulas. Lo cierto es que el hecho de que determinados contenidos figuren o no en sus páginas determina, en no pocos casos, que estos sean o no tratados en clase. Además, la inclusión de ciertos recursos y actividades no deja de constituir una propuesta concreta de contenidos, ejercicios y procedimientos, pero también una apuesta metodológica específica. Por ello hemos decidido abordar el análisis de cinco métodos de orientación comunicativa de autores y editoriales diversos en sus series completas (hemos excluido los cuadernos de ejercicios) y comprobar tanto cuál es el peso y la relevancia que tienen en ellos los textos literarios como cuáles son las formas sugeridas para explotarlos. Se trata de *Agencia ELE* (de la editorial SGEL), *Bitácora nueva edición* (ed.: Difusión), *ELE Actual* (ed.: SM), *En acción* (ed.: Enclave-ELE) y *Nuevo Español en marcha* (ed.: SGEL).

⁴⁴³ Dirección web de la que proceden las citas: <https://tinyurl.com/y5yhcbjn>.

⁴⁴⁴ *Vid.* apartado 2.

3.1. PARÁMETROS DE ANÁLISIS

Hemos puesto el foco en los siguientes aspectos:

1. NÚMERO DE PROPUESTAS UNITARIAS A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS. No nos referimos al número de textos literarios, sino al de propuestas unitarias, porque no son pocos los casos en los que tres textos (a veces muy breves [por ejemplo, microrrelatos]) forman parte de una misma explotación didáctica. Si consideramos la suma total de textos literarios que figuran en un determinado manual, la cifra puede resultar demasiado abultada respecto de la realidad que representa y, por tanto, engañosa. En cualquier caso, para nosotros esta es una aproximación cuantitativa no necesariamente determinante a la hora de juzgar si realmente se concede o no importancia a la literatura. Los datos registrados a propósito de diversos niveles de referencia sí pueden resultar más significativos.
2. INTEGRACIÓN O NO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA. Nuestro deseo es saber si los textos literarios en cuestión forman parte de las unidades didácticas propuestas por cada manual o están ubicados en otro tipo de unidades o secciones: *Autoevaluación, Repaso, Materiales complementarios...*
3. TIPO DE EXPLOTACIÓN. Pretendemos averiguar, si es el caso, cuáles son las destrezas que son objeto de explotación en la citada clase de textos y si hay integración o no entre (algunas de) ellas. También si hay explotación lingüística y si se atiende o no a las competencias sociocultural e intercultural.

3.1.1. Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios

a) *Agencia ELE*

A1	0
A2	0
B1	1
B2.1	0
B2.2	5

b) *Bitácora nueva edición*

A1	0
A2	1
B1	2
B2	4

c) *ELE actual*

A1	0
A2	0
B1	12
B2	11

d) *En acción*

A1	0
A2	0
B1	3
B2	3
C1	8

e) *Nuevo español en marcha*

A1	0
A2	0
B1	1
B2	5

Los datos muestran que probablemente ningún manual considera oportuna la inclusión de textos literarios en el nivel A1, y tan solo *Bitácora nueva edición* apuesta por su inclusión (con una explotación) en el nivel A2. Da la sensación de que se considera que los textos literarios son demasiado complejos para ser tratados en los niveles iniciales del aprendizaje. Por otro lado, el B2 es el que está más ampliamente representado, excepto en el caso de *En acción*, que es el único que llega hasta el C1 y es ahí donde los concentra mayoritariamente.

3.1.2. Integración (o no) en la unidad didáctica

Que las actividades propuestas a partir de una serie de textos literarios formen o no parte de las unidades didácticas en las que está dividido el manual no es una cuestión menor, sino que se trata de decisiones metodológicas que pueden afectar al desarrollo de las clases. Consideramos que su aparición dentro de las unidades hace mucho más probable su explotación en el aula que si se halla en secciones o unidades ajenas a estas, como pueden ser las que muchos manuales dedican a los materiales de carácter complementario, repasos o a las autoevaluaciones. También creemos que su inclusión en las unidades didácticas, con el protagonismo que se concede a los textos ahí incluidos, es una apuesta metodológica mucho más firme que la de situarlos fuera de ellas o en secciones o unidades un tanto diferenciadas, aunque se haga en una proporción mayor.

a) *Agencia ELE*

Nivel	Número de propuestas incluidas plenamente en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
B1	1	0
B2.2	1	4 (sección <i>ConTextos</i> ⁴⁴⁵)

⁴⁴⁵ La sección *ConTextos* se halla formalmente separada de las unidades didácticas (está situada tras todas ellas) y está conformada, tal y como se señala en *Agencia ELE 6* (parte introductoria), por “textos adicionales para mejorar la comprensión lectora” (el subrayado es nuestro).

b) *Bitácora nueva edición*

Nivel	Número de propuestas incluidas en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
A2	1	0
B1	2	0
B2	4	0

c) *ELE actual*

Nivel	Número de propuestas incluidas en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
B1	4	8 (1 en la sección <i>Repaso 2</i> ⁴⁴⁶ y 7 en la sección <i>Materiales complementarios</i> ⁴⁴⁷)
B2	4	7 (1 en la sección <i>Repaso 1</i> ; 2 en la sección <i>Repaso 2</i> ; 1 en la sección <i>Además</i> ⁴⁴⁸ ; 2 en la sección <i>Materiales complementarios</i>); y 1 en la sección <i>Repaso 3</i>)

⁴⁴⁶ En este manual hay una unidad de repaso cada cuatro unidades didácticas.

⁴⁴⁷ “Las propuestas didácticas incluidas en la sección *Materiales complementarios* constituyen un auténtico banco de actividades extra. Aportan más variedad, innovación y calidad didáctica al programa; ayudan a centrar más el curso en el alumno y facilitan la flexibilidad del profesor, quien podrá decidir cuál es la actividad adecuada y el momento apropiado para realizarla una vez que haya detectado necesidades específicas de sus alumnos” (*Ele Actual B1*, pág. 5) (el subrayado es nuestro).

⁴⁴⁸ “*Ele Actual B2* proporciona también en cada lección una sección de dos páginas [*Además...*] en la que se complementa y enriquece la base lingüística y funcional aportada en la lección. En ella se abordan contenidos específicos de nivel avanzado para poder cubrir mejor diversos programas lingüísticos y satisfacer las necesidades de los distintos alumnos. El tratamiento que reciben es exhaustivo, atractivo y facilitador, mediante secuencias de actividades de un elevado nivel didáctico” (*Ele Actual B2*, pág. 5) (el subrayado es nuestro).

d) *En acción*

Nivel	Número de propuestas incluidas en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
B1	3	0
B2	3	0
C1	5	3 (1 en la sección <i>Repaso 1</i> ⁴⁴⁹ ; 1 en la sección <i>Repaso 2</i> ; 1 en la sección <i>Mundo latino</i> ⁴⁵⁰)

e) *Nuevo Español en marcha*

Nivel	Número de propuestas incluidas en unidades didácticas	Número de propuestas incluidas en secciones de carácter complementario, de repaso o de autoevaluación
B1	1	0
B2	3	2 (en la sección <i>Autoevaluación</i> ⁴⁵¹)

Las cifras anteriores permiten afirmar que solo uno de los cinco manuales analizados (*Bitácora nueva edición*) sitúa los textos literarios en todos los niveles en las diversas unidades didácticas de las que está constituido. Parece que la tendencia a situar los textos literarios al final de las unidades didácticas o en secciones o unidades diferenciadas aún es bastante pronunciada, veintiún años después de lo señalado al respecto por

⁴⁴⁹ En este manual hay una unidad de repaso cada tres unidades didácticas.

⁴⁵⁰ Las unidades de repaso incluyen las secciones *Mi portfolio de español* y la revista *Mundo Latino*. La segunda, que es la que nos interesa, "recoge cuatro textos sobre los temas desarrollados en las unidades y propone una serie de preguntas de comprensión para su explotación" (*En acción 4*, pág. 10) (el subrayado es nuestro).

⁴⁵¹ "Actividades destinadas a recapitular y consolidar los objetivos de la unidad. Se incluye un test con el que el alumno podrá evaluar su progreso según los descriptores del Portfolio europeo de las lenguas" (*Nuevo Español en marcha B2*, pág. 2).

Martín Peris (2000: 123), uno de los autores, por cierto, de *Bitácora nueva edición*:

Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa -unidad didáctica- o final del curso -últimos libros del manual-) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo.

3.1.3. Tipo de explotación

Nos centramos a continuación en las explotaciones de textos literarios a partir de los siguientes parámetros: explotación lingüística, destrezas, competencia sociocultural e interculturalidad.

3.1.3.1. Explotación lingüística

En primer lugar, nos ocupamos de comprobar si los textos literarios actuales limitan su explotación a actividades de índole lingüística, tal y como afirmaban que sucedía Garrido y Montesa en su ponencia de 1990⁴⁵². Precisaban algunas cuestiones referidas al rendimiento que se obtenía de ellos en los manuales de entonces (*op. cit.*, 388) en los siguientes términos:

Normalmente se parte de una comprensión general del fragmento para pasar a aplicar una batería de ejercicios del tipo: 1. Explicación de significados. / 2. Sinónimos. / 3. Antónimos. / 4. Formación de oraciones. / 5. Ejercicios de reafirmación del significado. / 6. Ejercicios parafrásticos de significado. / 7. Sustitución de unidades en una cadena de funciones variables.

Estos son los rendimientos que se obtienen del texto literario y, en consecuencia, es difícil encontrar más claros ejemplos de la utilización de los textos como pretextos [...].

Nuestros datos indican que, en lo relativo a este aspecto, sí parece que ha habido cierto cambio de tendencia, pues tan solo *Nuevo Español en marcha B1* y *B2* registran casos de explotación meramente lingüística:

⁴⁵² Vid. apartado 2.

- Nuevo Español en marcha B1: 1 caso de 1 (100 %).
- Nuevo Español en marcha B2: 3 casos de 5 (60 %), 2 de gramática y 1 de léxico.

La explotación que figura en el nivel B1 alude únicamente a la puntuación, pues se trata de puntuar adecuadamente el texto en cuestión; en el B2 se pide en uno de los casos (*Autoevaluación* situada tras la Unidad 4) que se rellenen con artículos los espacios dejados en el texto; en otro (Unidad 12), que se busquen en el diccionario ciertas palabras y después se localicen en el texto adjetivos con ciertos significados; y en el último (*Autoevaluación* situada tras la Unidad 12), que se complete una serie de huecos con los tiempos verbales adecuados.

En cuanto al resto de manuales, también presentan en ocasiones explotaciones de carácter lingüístico, si bien lo hacen junto a otras actividades. En cualquier caso, merece la pena comprobar en qué medida, en estos otros manuales, lo lingüístico cobra relevancia o no de manera explícita:

a) *Agencia ELE*

Nivel	Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios	Número de casos de explotación lingüística	Área de explotación
B1	1	1	gramática
B2.2	5	2	léxico en las dos propuestas

b) *Bitácora nueva edición*

Nivel	Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios	Número de casos de explotación lingüística	Área de explotación
A2	1	1	Gramática y entonación
B1	2	2	Gramática en ambos casos
B2	4	3	Léxico en los tres casos

c) *Ele Actual*

Nivel	Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios	Número de casos de explotación lingüística	Área de explotación
B1	12	8	- Léxico: 5 casos - Gramática: 2 - Pronunciación y entonación: 1
B2	11	11	- Léxico: 7 casos - Gramática: 1 - Léxico y gramática: 1 - Pronunciación y entonación: 1 - Pronunciación y gramática: 1

d) *En acción*

Nivel	Número de propuestas didácticas a partir de textos literarios	Número de casos de explotación lingüística	Área de explotación
B1	3	0	-----
B2	3	1	Léxico
C1	8	1	Gramática

Puede comprobarse que léxico y gramática están bastante compensados en *Agencia ELE*, *Bitácora nueva edición*, *En acción* y *Nuevo Español en marcha B2*; en *Ele Actual*, sin embargo, predominan claramente los ejercicios de léxico. En cuanto a las actividades sobre pronunciación y entonación, están mucho más limitadas, y la explotación de la puntuación es absolutamente testimonial, al registrarse un solo caso, concretamente en *Nuevo Español en marcha B1*.

Con respecto a los ejercicios a partir de los cuales se explota el léxico en actividades con textos literarios en estos manuales, encontramos la siguiente casuística:

1. Sinónimos.

2. Compleción de huecos.
3. Deducción de significados.
4. Paráfrasis.
5. Relaciona (de unidades léxicas o de unidades léxicas e imágenes).
6. Selección de significados.
7. Búsqueda de derivados.
8. Búsqueda de palabras con un determinado significado.
9. Búsqueda de significados en un diccionario.

En lo que concierne a la gramática, las actividades muestran la siguiente tipología:

1. Compleción de huecos con formas verbales.
2. Repaso de formas verbales.
3. Búsqueda de construcciones gramaticales en un texto.
4. Conversión de estilo indirecto en directo.
5. Discriminación de tiempos verbales.
6. Deducción de reglas gramaticales.
7. Práctica de situaciones comunicativas que llevan asociadas determinadas construcciones gramaticales.

Sobre los ejercicios de pronunciación, entonación y puntuación, los incluimos en un mismo listado, dada su escaso número de apariciones:

1. Recitación de un poema.
2. Escucha de un poema prestando especial atención a la entonación, a las pausas y al ritmo.
3. Imitación de la entonación de una grabación.
4. Puntuación de un texto.

No cabe duda de que la tipología de explotaciones lingüísticas se ha enriquecido respecto de la situación descrita por Garrido y Montesa en 1990. Algunas de ellas entroncan con prácticas pedagógicas desarrolladas hace tiempo (compleción de huecos, imitación...), si bien la deducción de reglas gramaticales o de significados se relaciona con una búsqueda de mayor implicación y autonomía por parte del estudiantado, en consonancia clara con los postulados por los que aboga el enfoque comunicativo, así como la práctica de situaciones comunicativas que llevan asociadas determinadas construcciones gramaticales, en donde la

gramática y el léxico se ponen claramente al servicio de la comunicación. El aprovechamiento de tipologías de ejercicios provenientes de otros métodos o enfoques redundante en una amplia variedad de actividades, premisa básica de la metodología comunicativa⁴⁵³.

Por otro lado, lo habitual es que, en contraste con los datos aportados por Garrido y Montesa (2010 [1990]), la explotación lingüística (cuando la hay) aparezca acompañada de propuestas didácticas de desarrollo de una o varias destrezas.

3.1.3.2. Destrezas

A continuación recogemos el repertorio de destrezas que se trabajan en las diversas explotaciones didácticas de textos literarios de los diferentes manuales analizados⁴⁵⁴.

a) *Agencia ELE*

Nivel	Localización	Destrezas
B1	Unidad 10	IO, CL, EE, CA, EO
B2.2	Unidad 6	CL, EE, IO
B2.2	Sección <i>ConTextos nº 4</i>	CA, CL, IO
B2.2	Sección <i>ConTextos nº 5</i>	CL, IO
B2.2	Sección <i>ConTextos nº 6</i>	CL, EE
B2.2	Sección <i>ConTextos nº 8</i>	CL, IO

- Recuento por número de destrezas:
 - 2 destrezas: 3 actividades
 - 3 destrezas: 2
 - 5 destrezas: 1

b) *Bitácora nueva edición*

Nivel	Localización	Destrezas
A2	Unidad 3	CL, IO, CA

⁴⁵³ Vid. apartado 3.

⁴⁵⁴ Para interpretar adecuadamente esta parte debe atenderse a las siguientes claves: CL = comprensión lectora; CA = comprensión auditiva; CAV = comprensión audiovisual; IO = interacción oral; EO = expresión oral; y EE = expresión escrita.

B1	Unidad 4	CL, IO
B1	Unidad 4	CL, IO, CA
B2	Unidad 1	CL, CAV, IO
B2	Unidad 1	CL, IO, CA, EE
B2	Unidad 7	CL, IO, EO, EE
B2	Unidad 8	CL, IO, CA

- Recuento por número de destrezas:

- 2 destrezas: 1 actividad
- 3 destrezas: 4
- 4 destrezas: 2

c) *Ele Actual*

Nivel	Localización	Destrezas
B1	Unidad 1 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, EO
B1	Unidad 2	CL, IO
B1	Unidad 3	CL, IO
B1	Unidad 4 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL
B1	Unidad 5	CL, IO
B1	Unidad 5 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, IO
B1	Unidad 6 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, EE
B1	<i>Repaso 2</i>	CL
B1	Unidad 10 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, IO
B1	Unidad 10 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, EE, IO
B1	Unidad 11 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL
B1	Unidad 12	CL
B2	Unidad 1	CL

B2	Unidad 1 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, EE
B2	<i>Repaso 1</i>	CL, IO
B2	Unidad 5	CL, IO
B2	Unidad 8 (sección <i>Además</i>)	CL, IO
B2	Unidad 8	CL, IO
B2	<i>Repaso 2</i>	CL, IO
B2	<i>Repaso 2</i>	CL, CA, IO
B2	Unidad 12	CL
B2	Unidad 12 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	CL, IO
B2	<i>Repaso 3</i>	CL

- Recuento por número de destrezas:
 - 1 destreza: 7 actividades
 - 2 destrezas: 14
 - 3 destrezas: 2

d) *En acción*

Nivel	Localización	Destrezas
B1	Unidad 7	CL, IO
B1	Unidad 11	CL, IO
B1	Unidad 12	IO, CL
B2	Unidad 2	IO, CL
B2	Unidad 2	CL, IO
B2	Unidad 2	CL, EE, IO
C1	Unidad 1	CL, EE, IO
C1	<i>Repaso 1</i>	CL, IO
C1	<i>Repaso 2</i>	CL, IO
C1	Unidad 7	CL
C1	Unidad 7	CL, EE, CA
C1	Unidad 7	CL, IO, EE
C1	Unidad 8	CL, IO
C1	<i>Mundo latino n° 3</i>	CL, IO, EE

- Recuento por número de destrezas:

- 1 destreza: 1 actividad
- 2 destrezas: 8
- 3 destrezas: 5

e) *Nuevo Español en marcha*

Nivel	Localización	Destrezas
B1	Unidad 4	-----
B2	Unidad 4	CL, CA, IO
B2	Autoevaluación (tras la Unidad 4)	-----
B2	Unidad 8	CL
B2	Unidad 12	IO, CL
B2	Autoevaluación (tras la Unidad 12)	-----

- Recuento por número de destrezas:
 - 0 destrezas: 3 actividades
 - 1 destreza: 1
 - 2 destrezas: 1
 - 3 destrezas: 1

Puede comprobarse que tanto en *Agencia ELE* como en *ELE Actual* predominan las actividades en las que se practican dos destrezas; en *Bitácora nueva edición* y *En acción*, las de tres; y en *Nuevo Español en marcha* existe una distribución equitativa entre las explotaciones de una, dos o tres destrezas (una actividad de cada una de estas situaciones). También es relevante que solo hay dos explotaciones de cuatro destrezas y, además, en un mismo manual: *Bitácora nueva edición B2*; y solo hay una explotación de cinco destrezas, que cabe ubicar en *Agencia ELE B1*. Por otro lado, únicamente hay un manual (*Nuevo Español en marcha B1 y B2*) en los que hay casos en que no se aprovechan los textos literarios para desarrollar ninguna destreza. Sucede en la única actividad con textos literarios que aparece en el nivel B1, y en dos actividades (de cinco) en el nivel B2.

Por otro lado, la comprensión lectora está presente en todos los casos en que hay explotación de destrezas (53), seguida de la interacción oral (39), muy presente en los procesos de realización de tareas en parejas y

grupos y también en la exposición de los resultados de las mismas en la dinámica grupo-clase. A bastante distancia se encuentran la expresión escrita (13), la comprensión auditiva (9), la expresión oral (3) y la comprensión audiovisual (1).

Todos estos datos dibujan un escenario en el que las destrezas desempeñan un papel muy importante en la explotación de los textos literarios, y también su integración, como cabría esperar en un marco comunicativo y un enfoque orientado a la acción, en el que el aprendiente es un agente social que se enfrenta a la realización de tareas diversas en circunstancias y entornos distintos.

Por otro lado, si manejamos estos datos en términos globales, obtenemos los siguientes resultados:

- Recuento general por número de destrezas:
 - 0 destrezas: 3 actividades (todas en el mismo manual: *Nuevo Español en marcha*)
 - 1 destreza: 9 (7 en el mismo manual: *Ele Actual*)
 - 2 destrezas: 27
 - 3 destrezas: 14
 - 4 destrezas: 2
 - 5 destrezas: 1

El panorama descrito permite confirmar que son mayoritarias las explotaciones de dos y tres destrezas, y que las que giran en torno a una, cuatro o cinco actividades de la lengua aparecen en menor proporción. Y no es corriente que a partir de textos literarios no se proponga el desarrollo de ninguna destreza, pues tan solo sucede en un manual.

1. . . Competencia sociocultural e interculturalidad

Comprobábamos en páginas anteriores la importancia que la competencia sociocultural y la interculturalidad cobran en documentos de referencia como el *MCER*, el *PCIC* y *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. También cómo Garrido y Montesa (2010 [1990]) defendían un mayor rendimiento para los textos literarios del que se les había dado hasta principios de la década de los 90, por las enormes posibilidades que ofrecen dichos textos en lo relativo a la

dimensión cultural. Estamos plenamente de acuerdo con esta consideración: ofrecen un sinfín de posibilidades en esos ámbitos, y probablemente la explotación (inter)cultural que pueda hacerse de ellos esté más justificada que con otros tipos de textos y resulte incluso más fluida. No hacerlo supone, creemos, una merma de la proyección comunicativa que despliegan, por no atenderse, al menos en parte, a los contenidos que incluyen tanto implícita como explícitamente. Por ello hemos optado por comprobar cuáles de los manuales analizados se acogen a estas premisas y dan a la literatura un papel relevante en lo concerniente al componente sociocultural e intercultural.

a) *Agencia ELE*

Nivel	Localización	Explotación socio-cultural	Explotación intercultural
B1	Unidad 10	Sí	No
B2.2	Unidad 6	No	No
B2.2	Sección <i>ConTextos</i> nº 4	Sí	No
B2.2	Sección <i>ConTextos</i> nº 5	Sí	Sí
B2.2	Sección <i>ConTextos</i> nº 6	Sí	No
B2.2	Sección <i>ConTextos</i> nº 8	Sí	No

b) *Bitácora nueva edición*

Nivel	Localización	Explotación socio-cultural	Explotación intercultural
A2	Unidad 3	Sí	No
B1	Unidad 4	Sí	Sí
B1	Unidad 4	No	No
B2	Unidad 1	No	No
B2	Unidad 1	No	No
B2	Unidad 7	Sí	No
B2	Unidad 8	Sí	Sí

c) *Ele Actual*

Nivel	Localización	Explotación socio-cultural	Explotación intercultural
B1	Unidad 1 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 2	No	No
B1	Unidad 3	No	No
B1	Unidad 4 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 5	No	No
B1	Unidad 5 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 6 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Repaso 2	No	No
B1	Unidad 10 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 10 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 11 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B1	Unidad 12	No	No
B2	Unidad 1	No	No

B2	Unidad 1 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B2	<i>Repaso 1</i>	No	No
B2	Unidad 5	No	No
B2	Unidad 8 (sección <i>Además</i>)	No	No
B2	Unidad 8	No	No
B2	<i>Repaso 2</i>	Sí	No
B2	<i>Repaso 2</i>	No	No
B2	Unidad 12	Sí	No
B2	Unidad 12 (sección <i>Materiales complementarios</i>)	No	No
B2	<i>Repaso 3</i>	No	No

d) *En acción*

Nivel	Localización	Explotación sociocultural	Explotación intercultural
B1	Unidad 7	No	No
B1	Unidad 11	No	No
B1	Unidad 12	No	No
B2	Unidad 2	No	No
B2	Unidad 2	No	No
B2	Unidad 2	No	No
C1	Unidad 1	No	No
C1	<i>Repaso 1</i>	No	No
C1	<i>Repaso 2</i>	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 8	No	No
C1	<i>Mundo latino nº 3</i>	No	No

e) *Nuevo Español en marcha*

Nivel	Localización	Explotación sociocultural	Explotación intercultural
B1	Unidad 4	No	No
B2	Unidad 4	Sí	No
B2	<i>Autoevaluación (tras la Unidad 4)</i>	No	No

B2	Unidad 8	No	No
B2	Unidad 12	Sí	No
B2	<i>Autoevaluación (tras la Unidad 12)</i>	No	No

Los datos muestran que, en general, ni la competencia sociocultural ni la interculturalidad cobran el protagonismo que cabría esperar en el tipo de textos que nos ocupa, que, sin embargo, nadie dudaría en relacionar con la cultura producida en una determinada lengua. En lo referente a la primera, tan solo *Agencia ELE* y *Bitácora nueva edición* la incluyen con cierta frecuencia en sus respectivas explotaciones, mientras que en *Ele Actual* y *Nuevo Español en marcha* son pocos los casos en que este hecho tiene lugar. *En acción* no acoge ninguna actividad de esta naturaleza.

La tipología de ejercicios y de temas detectados en relación con la citada competencia son los siguientes:

1. Comentarios de lectores sobre libros.
2. Definiciones de cierto género.
3. Características de un determinado género.
4. Biografías de autores.
5. Orígenes de un determinado género.
6. Búsqueda de información sobre un escritor en Internet.
7. Preguntas sobre el conocimiento de los aprendientes acerca de determinados autores.
8. Escucha de un audio relacionado con el tema tratado en el texto literario.

En cuanto a la interculturalidad, apenas encuentra eco en los manuales analizados, a pesar de que la interrelación de culturas puede ser un factor importante de motivación para el alumnado. Solo *Agencia ELE* y *Bitácora nueva edición* introducen algunas explotaciones en sus páginas: una en la que se pregunta sobre la existencia o no de textos parecidos a las greguerías en sus respectivas lenguas maternas (*Agencia ELE B2.2*); otra en la que se pide a los discentes que narren cuentos populares propios de sus culturas de origen (*Bitácora nueva edición B1*); y otra en la que se pregunta a los estudiantes si en sus culturas se celebran fiestas parecidas

a las recogidas en el texto literario en cuestión (*Bitácora nueva edición B2*).

4. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo nos hemos ocupado de averiguar en qué medida la explotación de textos literarios ha experimentado cierta evolución respecto de los albores del enfoque comunicativo. Para ello hemos tenido en cuenta las manifestaciones de Garrido y Montesa realizadas en el año 1990 a propósito de los manuales publicados en aquella época, y también las de Martín Peris en su trabajo del año 2000. Aquellos aludían a las explotaciones extraordinariamente limitadas de los textos literarios (casi exclusivamente gramaticales), lo cual les impulsaba a hablar del uso de textos como pretextos. Martín Peris (2000), por su parte, constataba que se habían producido avances en el tratamiento de los textos literarios, lo cual se traducía, por ejemplo, en una mayor integración en las unidades didácticas que la que había habido anteriormente, si bien aquellos estaban situados normalmente al final de las mismas o formaban parte de las fases finales del aprendizaje.

Nosotros hemos analizado si en los manuales actuales de ELE (la muestra está constituida por cinco series completas con una orientación comunicativa) los textos literarios están integrados realmente en las unidades didácticas; si hay casos de explotación meramente lingüística; si hay explotación de destrezas, tal y como cabría esperar en el marco comunicativo vigente; y si hay actividades en las que se desarrollan la competencia sociocultural y la interculturalidad, dadas las posibilidades que brindan estos textos en lo referente a estas dos cuestiones.

Los resultados de nuestras indagaciones son los siguientes:

1. Partimos del hecho de que constituye una apuesta metodológica más firme situar los textos literarios en las diversas unidades didácticas del manual que hacerlo en otras secciones o unidades de carácter complementario, aunque sea en un número mayor. Aun así, no son pocos los manuales que asumen esta última forma de actuación; en realidad, *Bitácora nueva edición* es el

- único, de entre los analizados, que acoge todos los textos literarios en sus respectivas unidades didácticas.
2. Los manuales optan por introducir en sus páginas los textos literarios a partir del nivel B1, y tan solo un manual adelanta su inclusión (con una explotación) al nivel A2: *Bitácora nueva edición*.
 3. En términos generales, es habitual la explotación de destrezas (generalmente dos o tres) a partir de textos literarios, y resultan esporádicas, frente a los primeros años del enfoque comunicativo, las explotaciones meramente lingüísticas. Por otro lado, las técnicas de explotación también se han diversificado respecto de aquel momento, utilizándose planteamientos procedentes de métodos y enfoques diversos, que se conjugan con los de índole comunicativa.
 4. Sorprendentemente, y a pesar de la importancia que se concede en la actualidad a la competencia sociocultural y a la interculturalidad, en tres de los manuales analizados (*Ele Actual*, *En acción* y *Nuevo Español en marcha*) las explotaciones en torno a estos dos aspectos aún distan de alcanzar proporciones notables y, en no pocos casos, las referencias a ellos son mínimas. Ello acarrea, a nuestro parecer, un aprovechamiento un tanto limitado del potencial comunicativo de estos textos, por no atenderse a una de sus dimensiones fundamentales: la cultural.

MANUALES ANALIZADOS

Agencia ELE. Niveles A1, A2, B1 y B2. Madrid: SGEL.

Bitácora nueva edición. Niveles A1, A2, B1 y B2. Barcelona: Difusión.

ELE Actual. Niveles A1, A2, B1 y B2. Madrid: SM.

En acción. Niveles A1, A2, B1, B2 y C1. Madrid: Enclave-ELE.

Nuevo Español en marcha. Niveles A1, A2, B1 y B2. Madrid: SGEL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997). La experiencia de la poesía en E/LE (o cómo llenar de columpios la clase de gramática). *Frecuencia L*, 4, 17-20.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3xmx3df>.
- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5, 1-51. Recuperado de <https://tinyurl.com/yxyt54ly>.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya. Recuperado de <https://tinyurl.com/7gkb2vd>.
- GARRIDO, A. y MONTESA, S. (2010 [1990]). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta. *MarcoELE*, 11, 384-396. Recuperado de <https://tinyurl.com/uhlk8hd>.
- GONZÁLEZ COBAS, J. (2014). Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en la enseñanza de ELE. En J. GONZÁLEZ COBAS *et al.* (Eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, vol. monográfico *RedELE*, 99-129. Recuperado de <https://tinyurl.com/wogucxc>.
- GONZÁLEZ COBAS, J. (2019). *Quijote* y fraseología: una propuesta para la enseñanza del español. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 191-216. Recuperado de <https://tinyurl.com/ukm82ue>.
- GONZÁLEZ COBAS, J. y HERRERO SANZ, E. (2009). El *Quijote* en la clase de ELE. Una propuesta didáctica. *Espéculo*, 42. Recuperado de <https://tinyurl.com/tuhq3e7>.
- INSTITUTO CERVANTES. (2001). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Recuperado de <https://tinyurl.com/yda6fqab>.

- INSTITUTO CERVANTES. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5yhcbjn>.
- LANSEROS SÁNCHEZ, R. y SÁNCHEZ GARCÍA, M. R. (2018). Explotación didáctica de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de trabajo para el nivel avanzado de las EE. OO. II a partir de un poema de Clara Janés. *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 105-115. Recuperado de <https://tinyurl.com/t88fqjl>.
- MARTÍN PERIS, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-130. Recuperado de <https://tinyurl.com/uhnmu6u>.
- MARTÍN PERIS, E. (2008). (Dir.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5z2nylz>.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999). Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico*, 3, 19-22. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4had8gk>.
- MILLARES, S. (2003). Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua. *Frecuencia L*, 22, 41-45.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2010). *Antología de los Encuentros Internacionales del Español como Lengua Extranjera. Las Naves del Marqués. MarcoELE*, 11. Recuperado de <https://tinyurl.com/qt86ufc>.
- SERRADILLA CASTAÑO, A. y GONZÁLEZ COBAS, J. (2017). Unidades fraseológicas con verbos de movimiento en el *Quijote*: un acercamiento a la lengua real de la época. *Paremia*, 26, 41-54. Recuperado de <https://tinyurl.com/v4ecpeq>.
- SITMAN, R. y LERNER, I. (1996). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera. En S. MONTESA PEYDRÓ et al. (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I (Actas del V Congreso Internacional de ASELE)*. Málaga: ASELE, 227-233. Recuperado de <https://tinyurl.com/wr9u8kw>.