

LOS TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS ESPAÑOLES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS (E/LE)

SERGIO PALACIOS GONZÁLEZ

(dirigido por el Dr. Pablo Jauralde Pou)

Departamento de Filología Española - Facultad de Filosofía y Letras (UAM)



*Retirado en la paz de estos desiertos,
con pocos, pero doctos libros juntos,
vivo en conversación con los difuntos,
y escucho con mis ojos a los muertos.*

Francisco de Quevedo (1580-1645).

ÍNDICE

I. Presentación	4
II. Definición de términos y objetivos de investigación. Esquema de trabajo	6
III. Breve esbozo histórico sobre el uso de textos literarios en la clase de segundas lenguas. Situación actual en el ámbito de E/LE	9
IV. El profesor de E/LE como transmisor de la cultura hispánica	16
V. Beneficios del texto literario como soporte didáctico	19
VI. Dificultades para el trabajo con textos literarios en la clase de segundas lenguas	31
VII. Problemas concretos del trabajo con textos literarios clásicos en la clase de E/LE	36
VIII. La motivación del estudiante de E/LE hacia los textos literarios clásicos españoles	41
IX. Criterios para la selección de textos literarios clásicos para la clase de E/LE	49
X. La selección de ediciones de textos literarios clásicos para la clase de E/LE	56
XI. Procedimientos didácticos para trabajar con textos literarios clásicos en la clase de E/LE	70
XII. Trabajar con textos literarios clásicos en los niveles iniciales	74
XIII. Propuestas didácticas de trabajo con textos literarios clásicos en la clase de E/LE	77
XIV. Conclusiones	88
XV. Bibliografía	89

I. PRESENTACIÓN

El presente trabajo se integra en el programa de doctorado “Las literaturas hispánicas y los géneros literarios en el contexto occidental” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid. Cursé las asignaturas correspondientes hace nueve años (*sic*) y me propongo completarlo con la lectura de estas páginas.

Me he tomado la libertad de comenzar con una breve confesión biográfica, que explica mi cambio rumbo y habla de cómo he pasado de la Filología (con mayúsculas) a la aplicación práctica de mis conocimientos filológicos y literarios en un contexto concreto: el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera, que a partir de este momento denominaré con las siglas E/LE.

Cuando comencé el doctorado, mi idea original era la realización de un trabajo sobre tradición clásica en el Siglo de Oro español, en concreto acerca de la recepción textual y literaria de la obra de Virgilio, con un estudio pormenorizado de las ediciones, traducciones y continuación de temas presentes en el Mantuano. Bonito asunto, sin duda, para una tesis canónica en los tiempos de la era multimedia que comenzaba por entonces. Tomé notas, visité bibliotecas, fotocopié bibliografía e incluso me compré los catorce volúmenes de la *Bibliografía Hispano-Latina Clásica* —son diez— y la *Biblioteca de Traductores Españoles* —los otros cuatro— de Menéndez Pelayo, con el poco dinero que la beca de aquel entonces me daba.

Pero, casi de la noche a la mañana, me subí a otro tren —la vida es así— y decidí fundar una escuela de E/LE junto con un amigo alemán. Abandoné mi labor de investigador y me centré en la de esta empresa, a la que con ecos latinos bauticé con el nombre de Inhispania, lugar donde desde entonces enseñé y llevo a cabo las tareas de coordinación académica. A día de hoy, tras casi un decenio de trabajo duro y cotidiano, estoy orgulloso de poder afirmar que nuestra escuela es una referencia para el sector de E/LE en Madrid, Centro Acreditado por el Instituto Cervantes, donde un número superior al millar de estudiantes internacionales —de más de sesenta nacionalidades diferentes— aprenden nuestra lengua cada año.

De esta manera, el trabajo que tenía planteado ha cambiado de protagonista (de Virgilio pasamos al coro de los clásicos españoles) y de ámbito de aplicación (del s. XVI a la actualidad). Muchos de los aspectos que presento no pertenecen al campo de la Filología

desde un punto de vista estricto. Como especialidad, la enseñanza E/LE (dependiente de la enseñanza de segundas lenguas) se mueve en la esfera de la Lingüística Aplicada y la Didáctica. No obstante, he intentado enfocar este trabajo desde un punto de vista más humanístico, argumentando mis opiniones con estudios pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento. Entre la bibliografía que he manejado, aparte de la especializada en E/LE se encuentran artículos, monografías y ensayos de Teoría de la Literatura, Historia de la Literatura, Historia de la Lengua, etc.

Como este año es mi última oportunidad para completar mi programa de doctorado he decidido presentar este trabajo de investigación para la obtención del DEA con la idea de poder continuarlo en una futura tesis doctoral ahondando en el mismo tema, mediante un análisis empírico serio y ordenado que ratifique o desmienta las ideas que argumento, lo que podré hacer compatible perfectamente con mi trabajo diario en la escuela, donde encuentro un contexto inmejorable para poner en práctica las propuestas didácticas que defiendo.

Madrid, 2011.

II. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN. ESQUEMA DE TRABAJO.

Sin ánimo de entrar en el debate de cuál es la definición de lo literario, en este trabajo voy a entender como *texto literario* lo que normalmente llamamos *literatura*. Es decir, aquellas manifestaciones escritas o codificadas por escrito que utilizan la lengua con una finalidad artística, en los diferentes géneros (poesía, prosa, teatro, ensayo).

También adopto una postura sencilla para la definición de *clásico*. Del latín *classicus*, el vocablo tiene un origen militar. Designaba a los reclutas de primera clase, la infantería pesada del ejército romano¹. Viene a significar así “aquellos que están entre los primeros”, los de la parte adelantada de la fila. En su aplicación civil, los *classici* fueron los ciudadanos de primera categoría, llevando implícito un carácter modélico y de calidad². Entiendo aquí como *texto literario clásico* aquel que ha sido consagrado por la tradición y que ya pertenece al canon, como referente cultural ineludible³. Este criterio incluye escritos tan diversos como las jarchas mozárabes (en su condición de primeros testimonios de la literatura en español) y las novelas de Mario Vargas Llosa. Como repetiré en diferentes ocasiones a lo largo del presente trabajo, la mayoría de los estudios y propuestas didácticas con textos literarios en el ámbito de la enseñanza de español para extranjeros versan sobre obras y autores del s. XX, tanto de autores consagrados como de otros menos ilustres. Por ello, centro mi trabajo en los clásicos, los referentes de primera fila, anteriores al s. XX, que son los que no han recibido la atención merecida. No obstante, muchas de las conclusiones a las que llego son aplicables a las obras literarias en general.

Por *españoles* me refiero a todos aquellos textos escritos en castellano antiguo o en español. No incluyo los textos de otras lenguas peninsulares como pueda ser el catalán o el gallego. He evitado usar el término *hispanicos* para evitar esa confusión, aunque sí que me valgo de él cuando hablo de *cultura hispánica*. También englobo, dentro de la definición de *textos literarios clásicos españoles*, toda la producción literaria

¹ Lane Fox (2007:13).

² Greenhalgh (1987:11).

³ En la compilación póstuma de ensayos de Italo Calvino *Perché leggere i classici* podemos leer catorce definiciones de “clásico” referidas a los textos literarios. Para una aproximación a la cuestión del canon literario, puede verse el polémico libro de Harold Bloom *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. Incluyo en la bibliografía las referencias a las últimas ediciones de las correspondientes traducciones españolas.

hispanoamericana, a pesar de no haber utilizado ejemplos de la misma en las propuestas didácticas.

Entiendo la enseñanza de E/LE (español como lengua extranjera) en un sentido general. Aunque mis propuestas van dirigidas a estudiantes adolescentes o adultos que estudian español en un contexto no necesariamente universitario, estas se acomodan fácilmente a diferentes ámbitos y contextos de enseñanza secundaria, enseñanza universitaria o enseñanza no reglada.

Aclarados estos términos, paso a enumerar los objetivos principales de mi trabajo, que son:

- defender una mayor presencia de los textos literarios clásicos españoles en la clase de E/LE para el desarrollo integrado de competencias (competencia lingüística, competencia cultural, competencia literaria, etc.);
- establecer unas pautas y procedimientos de selección que posibiliten el trabajo con ellos en clase;
- apuntar algunas recomendaciones didácticas para la elaboración de actividades con los mismos.

Para alcanzar estos propósitos, previamente sigo el siguiente esquema de trabajo:

- tras un breve repaso histórico, analizo la situación actual del uso y presencia de textos literarios como material didáctico para la enseñanza de lenguas, concretamente dentro del ámbito de E/LE;
- reflexiono sobre el papel que el profesor de E/LE tiene como difusor de la cultura hispánica en el contexto actual en el que la lengua española está cobrando una gran importancia a nivel internacional;
- argumento las ventajas que conlleva el trabajo con textos literarios, y en particular con los clásicos en el caso de E/LE, prestando especial atención a su dimensión como vehículo para la transmisión de contenidos culturales e ideológicos;
- enumero las dificultades con las que se enfrentan profesores y alumnos para el trabajo con textos literarios en general y más concretamente con los textos clásicos;
- propongo acciones orientadas a paliar estos obstáculos y crear una motivación e interés de los profesores y estudiantes de E/LE, para posibilitar el trabajo con los textos literarios clásicos españoles.

Concluyo el trabajo con una serie de conclusiones y una propuesta de actividades didácticas con textos literarios clásicos españoles para varios niveles (incluso los iniciales, A1-A2⁴) y destinadas a alumnos adultos no necesariamente vinculados con ámbitos universitarios.

⁴ Durante todo el texto, sigo la clasificación de niveles de lengua recogida en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* del Consejo de Europa (2002).

III. BREVE ESBOZO HISTÓRICO SOBRE EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE SEGUNDAS LENGUAS. SITUACIÓN ACTUAL EN EL ÁMBITO DE E/LE.

Al igual que ocurre con otras disciplinas, los tiempos, las modas y los usos metodológicos han condicionado el papel que se ha asignado a la literatura⁵ en la enseñanza de segundas lenguas. Repaso brevemente esta interesante historia, comenzando con el método tradicional o de gramática-traducción⁶.

Podemos encontrar los orígenes del método de gramática-traducción en las gramáticas renacentistas, aplicadas tanto al estudio del latín como de las lenguas vernáculas. Normalmente, cuando se hace referencia al mismo, hablamos de la metodología seguida por la tradición alemana —más concretamente prusiana— desde finales del s. XVIII, que continuó utilizándose de manera generalizada hasta bien entrado el s. XX. Para la metodología gramatical, la literatura supuso un modelo, como fuente segura de muestras de lengua elevada, que contaba con la atemporalidad de lo escrito y el peso de la tradición como los mejores garantes de corrección lingüística. Los textos literarios eran el espejo en el que el hablante no nativo debía mirarse porque imitando sus férreos patrones evitaba el error en la lengua meta. A modo de hormas únicas e ideales, tanto la gramática como el léxico y las expresiones lingüísticas se inferían de ellos. La literatura se entendía como el mejor modelo de lengua y la referencia a partir de la cual trabajar la traducción a la propia lengua del aprendiz y las estructuras gramaticales en su pleno carácter normativo.

⁵ Sobre esta cuestión, restringiéndonos a la bibliografía especializada, Rosana Acquaroni dibuja un panorama muy general, pero didáctico y perfectamente adaptado para el lector interesado en metodología de enseñanza de segundas lenguas (2007:16-45). Primero describe algunos intentos de definición de literatura, aglutinándolos dentro de las corrientes semióticas y sociológicas, y las funciones que durante la historia se le han venido atribuyendo. Luego hace referencia al lenguaje literario como un tipo de uso lingüístico, enumerando los rasgos específicos de cada uno de los géneros: poesía, narrativa y teatro. Termina el capítulo con un epígrafe sobre la literatura entendida como acto de comunicación, analizando los conceptos de emisor, receptor, mensaje, canal, código y contexto aplicados al hecho literario. Remito a todas las referencias bibliográficas sobre el tema que allí se incluyen.

⁶ La historia de los métodos de enseñanza de segundas lenguas es un tema pendiente de una mayor investigación. La aportación más importante para el caso del español es la monografía de Aquilino Sánchez Pérez (1992). En este significativo estudio, Sánchez Pérez considera que la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija de 1492 fue “la primera piedra de importancia en la construcción de una historia de la enseñanza del español” (1992:7). Siguiendo la opinión del hispanista francés Morel-Fatio, considera que el primer manual para aprender español aparece en 1520, en Amberes, de autor anónimo y bajo la forma de un libro de diálogos, con el título *Vocabulario para aprender Franchés, Español y Flamenco*. El mismo autor (1997) nos ofrece un recorrido diacrónico por los métodos para la enseñanza de segundas lenguas en general (desde el tiempo de los asirios hasta nuestros días), con extensa bibliografía sobre el tema. Más concretamente, para el caso de E/LE, puede verse Melero Abadía (2000 y 2004). Encontramos también resúmenes sobre el papel que la literatura ha jugado en las diferentes posturas metodológicas en Stembert (1999:247-249), que llega hasta los métodos comunicativos, y los posteriores trabajos de Acquaroni (2007:48-53) y Albaladejo Sánchez (2007: 2-5).

Tras la Segunda Guerra Mundial, aparecieron los métodos de enseñanza de lenguas de base estructural. Fueron el producto, en el orden teórico, de la aplicación del pensamiento estructuralista y de las corrientes conductistas (basadas en el estímulo-respuesta) al campo de la didáctica y, en el orden práctico, de la necesidad de los ejércitos aliados de aprender alemán y japonés de forma rápida y efectiva. Estos métodos, como se deduce de su nombre, tomaron conciencia de la organización del lenguaje en estructuras ordenadas de forma jerárquica en los diferentes niveles de lengua (fonológico, morfológico, sintáctico, etc.) con una clara orientación hacia el desarrollo de las competencias orales, mediante ejercicios de repetición de oraciones creadas específicamente con una intención didáctica, con el fin de inculcar hábitos lingüísticos en el aprendiente. Como reacción al método gramatical anterior, se rechazaron los textos literarios para su uso dentro de los manuales por su carácter poco práctico, excesiva complejidad y falta de utilidad oral. Así ocurrió con los métodos estructurales de los años sesenta (que enfocaron su atención en las estructuras lingüísticas y vocabulario) y los métodos nocio-funcionales de los setenta (centrados en el uso social de la lengua).

En esos años, el Consejo de Europa inició el *Proyecto de las Lenguas Vivas* (1971-1987) que tuvo su manifestación física en la publicación *The Threshold level*, coordinada por Van Ek (1975), un primer conato institucional de organización de la lengua según nociones y funciones. Esta nueva concepción llamó la atención sobre el hecho de que el aprendizaje de lenguas debía tener en cuenta los actos de comunicación, centrados en el uso social de la lengua, en los que el hablante ha de cumplir determinadas funciones. En este contexto metodológico, la literatura continuó prácticamente ignorada ya que se la consideraba un adorno y estaba relegada normalmente a las últimas páginas de los manuales en secciones completamente prescindibles para los docentes, a los que se animaba para que concentrasen sus esfuerzos principalmente en el trabajo de las habilidades orales.

El método comunicativo de la década de los ochenta supuso una verdadera revolución para la enseñanza de idiomas. Su gran influencia y repercusión llega hasta nuestros días⁷. No obstante, en el tema que nos preocupa no se produjo una mejora notable: los manuales comunicativos integran algunos textos literarios, pero de forma muy desigual y nunca en los niveles iniciales del lenguaje. Si bien es verdad que hubo interesantes propuestas como las de Eagleton (1983) y Brumfit /Carter (1986), la situación general

⁷ Se consideran como textos fundadores o clave para la configuración teórica del método comunicativo los recogidos en Brumfit y Johnson (1979).

puede ser descrita como de escasez de textos literarios ya que sobrevolaba el fantasma de que no eran textos auténticos, producto de un acto de comunicación⁸. Nada sorprendente si tenemos en cuenta que esta forma de entender la didáctica desvía de su atención todo lo que no tenga un claro carácter práctico y comunicativo.

Ya en los años noventa, cabe destacar la guía que escribió Gillian Lazar (1993) orientada a profesores y formadores de profesores de inglés como lengua extranjera. Lazar expone tres acercamientos posibles a la literatura para la clase de segundas lenguas (1993:23-39): como material para el trabajo lingüístico (*language-based approach*), como parte de un curso de literatura —identificándola con la historia de la literatura— (*literature as content*), y como herramienta para la motivación y el enriquecimiento personal de los estudiantes (*literature for personal enrichment*). La aportación de Lazar es innegable si consideramos el papel que atribuye a los materiales literarios como factor de motivación para el alumno y el valor que otorga a la literatura para la formación integral y el enriquecimiento personal del individuo, el desarrollo de las capacidades interpretativas de los estudiantes, la reflexión estética, etc. El éxito de la guía de Lazar queda demostrado con sus repetidas reimpresiones (tengo noticia de las mismas hasta el año 2008).

El posterior desarrollo del método comunicativo en el enfoque por tareas⁹ tampoco supuso mejoría en el tema que nos preocupa, como veré más adelante¹⁰. Este modelo didáctico concibe el aprendizaje como una respuesta personal del aprendiz y orienta la enseñanza hacia la activación de procedimientos valorando más el proceso de aprendizaje como un proceso de comunicación en sí mismo. Se parte de actividades que los alumnos deben realizar comunicándose con la lengua, aunando los procesos de uso con los de aprendizaje (aprender la lengua usándola) en un desarrollo de carácter abierto y con el objetivo de lograr una tarea final a través de tareas intermedias o posibilitadoras.

La publicación, hace ya casi una década, del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* del Consejo de Europa (2002) supuso un importantísimo cambio en la concepción de la enseñanza de segundas lenguas. Nacido para el contexto europeo, su influencia empieza a tener repercusión en el ámbito internacional. No es un texto de

⁸ Stembert (1999:249).

⁹ Entre la bibliografía básica para la base teórica del modelo de enseñanza por tareas podemos destacar la obra de Nunan (1989). Para la aplicación del modelo a la enseñanza E/LE, puede verse como obra de referencia Zanón (1999).

¹⁰ Para el caso de E/LE, como ejemplo del enfoque por tareas aplicado a la literatura, destaca la propuesta de Benetti / Casellato / Messori (2003).

carácter prescriptivo ni opta por una postura metodológica en concreto. El documento fomenta la reflexión sobre la comunicación lingüística, su aprendizaje/enseñanza y evaluación. Sumado a sus conocidas y valiosas aportaciones (establecer unos niveles comunes de referencia, considerar al alumno como el centro del proceso de aprendizaje, orientar el enfoque a la acción, etc.) para lo que aquí nos interesa el *MCER* sitúa las competencias lingüísticas en relación íntima con otras competencias generales del individuo, como son el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. Concretamente, dentro del epígrafe dedicado a las tareas y propósitos comunicativos, al hablar de los usos estéticos de la lengua, señala el papel de las literaturas nacionales y regionales como parte importante de la herencia cultural europea, “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. “Los estudios literarios —continúa— cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (4.3, 2002:60). De esta manera los “libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias” encabezan el listado de textos escritos susceptibles de ser llevados al aula (4.6.2, 2002:93). Institucionalmente, al menos en nuestra Europa, parece que la literatura juega un papel importante para la formación lingüística. A pesar de ello, la realidad en el aula de segundas lenguas sigue siendo otra.



En el caso del español para extranjeros (E/LE), Ernesto Martín Peris de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, a raíz de su tesis doctoral (1995), realizó un estudio comparativo (2000) de diferentes manuales publicados entre 1980 y 1994. Una de sus conclusiones es que aunque “en la década de los 80 el texto literario ha entrado de lleno en los manuales publicados en España” (2002:122) parece que “la literatura se considere investida de una especial dificultad, o de un especial respeto, que impide ponerla al alcance de los principiantes” (2002:123). De esta forma, constata que los textos literarios que aparecen en los manuales que analiza están relacionados con el resto de la unidad didáctica más por criterios temáticos y nociofuncionales (noción y funciones que se trabajan en esa unidad) que por criterios gramaticales o léxicos, y son raros los casos de presencia arbitraria. Señala el predominio de actividades orientadas a la comprensión oral, en muchos casos como motivo para el debate o interacción oral. Martín Peris también indica que las tareas que deben realizar los estudiantes están aisladas entre sí y que no existe una meta común a la que todas apunten; asimismo, llama la atención sobre la ubicación (por lo general) de los textos literarios al final de la unidad didáctica —

raramente como inicio de la lección o en sus páginas intermedias— lo que denota el miedo del que hablaba anteriormente y su consideración como complemento del aprendizaje en lugar de como parte integrante del mismo. Bajo esta concepción, el texto literario “no sería visto como estímulo potenciador, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender” (2002:123).

A pesar de que en su artículo Martín Peris (uno de los defensores del enfoque por tareas) apela implícitamente a una mayor presencia de textos literarios, esta no llegó a producirse. Como señala Acquaroni (2005:52), tras cotejar algunos manuales publicados entre 1995 y 2005, el porcentaje de presencia de textos literarios disminuyó frente a los datos extraídos en la comparativa de Peris. Sin embargo, la autora observa que parece que los textos literarios se encuentran mejor integrados dentro de la secuencia didáctica, lo que apunta a una mejora en su tratamiento¹¹.

Efectivamente, hoy en día la presencia de la literatura como instrumento didáctico para la clase de E/LE aún tiene un carácter marginal¹². Sirva de testimonio que el *Diccionario de términos clave E/LE* (disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) proyecto bajo el paraguas del Instituto Cervantes —que paradójicamente coordina el profesor Martín Peris— no incluya ninguna entrada ni para *texto literario* ni para *literatura*, entre los más de 700 términos que define. Hallamos, no obstante, entradas para *intertextualidad*, *texto narrativo* y *texto descriptivo*. Respecto a la poesía, la única referencia que he encontrado ha sido que en el índice aparece la *función poética* dentro de las *funciones del lenguaje*, pero sin definir. Aunque el teatro se ignora como fenómeno literario, sí que se hace referencia a los *juegos teatrales* en clase o *role-plays*.

Otro ejemplo de desdén hacia nuestro pasado literario lo encontramos en la Biblioteca del Instituto Cervantes en la calle Barquillo de Madrid, desde donde escribo ahora mismo. Inaugurada en el año 2010 en su actual ubicación, “como biblioteca especializada en español está dirigida a estudiantes y profesores de español, traductores, hispanistas,

¹¹ Aunque representativo, el análisis de Acquaroni es muy restringido, pues se limita a tres manuales (*Gente*, *Abanico* y *Aula*). Es importante señalar que uno de los autores de *Gente* es el propio Martín Peris.

¹² En su ensayo “Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica”, María Dolores Albaladejo García describe un panorama de la situación actual mostrando el uso deficiente que se en las aulas de extranjeros “de este valioso corpus de lengua” y la necesidad de reivindicar su “potencial como fuente de inspiración para la creación de actividades comunicativas a la vez que integradoras de las cuatro destrezas lingüísticas y de elementos culturales pertenecientes al mundo hispanohablante” (2007: 2).

lingüísticas y filólogos”¹³. A pesar que las paredes están decoradas con pósteres de autores como Valle-Inclán, Lorca o Galdós, entre sus casi 19.500 referencias bibliográficas no cuenta —manos a la cabeza— con una colección en papel de textos de literatura española (ni clásica ni moderna), ausencia que en cierta medida se quiere compensar con una serie de recursos electrónicos. Esto significa literalmente que si en este momento quiero leer a Valle-Inclán —además de verle en el cartel, recostado en cama mientras hojea *El Noticiero*— solo tengo acceso a un texto digitalizado de *Luces de Bohemia*. Si en un delirio me atreviese con el Arcipreste de Hita o el Marqués de Santillana ni siquiera obtendría eso. Por el contrario, la flamante colección de cine en español alcanza las 1.739 entradas¹⁴.

Sin lugar a dudas, la gran influencia (casi totalitaria) del método comunicativo sigue vigente y esto ha llevado equivocadamente a muchos docentes a evitar utilizar los textos literarios como muestra de lengua para sus estudiantes. Las razones que se vienen argumentado para ello son varias: desde la dificultad, las licencias agramaticales o la falta de naturalidad presentes en el lenguaje literario hasta la falta de utilidad del mismo, ya que —en opinión de los defensores de esta postura— no satisface las necesidades de los estudiantes, que en su mayoría vinculan el aprendizaje del español con fines técnicos, académicos o profesionales alejados de lo estrictamente literario. Obviamente, los detractores del uso de textos literarios olvidan que el propio hecho literario puede funcionar como una motivación en sí mismo para el aprendizaje de una lengua¹⁵. Parecen obviar la evidencia de que cualquier tipo de texto, incluyendo los literarios, es

¹³ Así se refleja en su página web http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biblioteca_madrid/default.htm

¹⁴ Mi sensación es que desde el propio Instituto Cervantes los textos clásicos en español no se entienden como un material didáctico. El Centro Virtual Cervantes (CVC) ofrece una selección de ediciones críticas de obras clásicas <http://cvc.cervantes.es/obref/clasicos/Default.htm>. En el momento de escribir estas líneas son seis obras literarias en total: la anónima y caballerescas *Historia de Enrique, fi de Oliva*, las *Poesías* de San Juan de la Cruz, el *Quijote*, *El Perro del Hortelano* de Lope de Vega, *La verdad sospechosa* de Juan Ruiz de Alarcón y las *Rimas* de Bécquer; además, se incluyen los curiosos *Pleasant and Delighfull Dialogues* que John Minsheu publicó en Londres en 1599, como ejemplo de los libros bilingües para el aprendizaje del español. En el mismo portal, también en la sección de hispanismo, se encuentran monográficos sobre el Arcipreste de Hita, Quevedo y Calderón, junto con una compilación de los 104 primeros números de la revista *Criticón*. Como puede observarse, todo el material está dirigido a hispanistas y no se ofrece ninguna explotación didáctica. El único espacio en el que didáctica y literatura clásica van de la mano es en el recurso *El Quijote en el aula* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula/, proyecto a cargo de Marta Sanz Pastor dirigido a los docentes de E/LE.

¹⁵ Sanz Pastor (2006: 6) afirma en referencia a este asunto: “Otra de las razones con las que se argumentaba la escasa o nula presencia de la literatura en las aulas de lenguas no nativas se basaba en el hecho de que las necesidades de los estudiantes siempre se relacionan con fines técnicos y/o académicos que raramente se vinculan con lo literario. Tal argumentación contraviene uno de los axiomas en las que se asientan los enfoques comunicativos (...): el de la conveniencia de que los profesores, programadores de cursos y diseñadores de material se adapten, con total eclecticismo, a las características y necesidades de un grupo meta que —¿por qué no?— puede tener intereses literarios. Precisamente, la fascinación por los productos literarios literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera: un acicate tan legítimo, e incluso tan frecuente, como las motivaciones de carácter meramente instrumental”.

una manifestación lingüística normal en los actos de comunicación. Todo texto es a un mismo tiempo mensaje y acto de habla o, si preferimos verlo de otra manera, los mensajes y los actos de habla se articulan en los textos¹⁶. Llanamente, decir que la literatura no comunica es una falacia.

En adición a los ya citados, durante las últimas dos décadas, han aparecido diferentes trabajos y estudios que vienen a defender el papel que la literatura puede —y debe— jugar dentro de los programas de aprendizaje de segundas lenguas. Esta preocupación por el uso de materiales literarios en el aula parece estar relacionada con la recuperación del valor didáctico de la participación personal, la implicación, la interacción y la cooperación del grupo en el proceso de aprendizaje. El planteamiento actual no es llevar los textos literarios al aula como únicos modelos de lengua —como hacía el antiguo modelo gramatical— ni tampoco enfocar las actividades sobre los mismos en el conocimiento de autores, obras, géneros o estilos (historia de la literatura), sino trabajar con la literatura como una forma de enriquecimiento del *input*¹⁷ lingüístico y cultural al que debe estar expuesto el estudiante de una nueva lengua¹⁸.

El presente estudio quiere sumarse a esta línea de defensa y ahondar en un aspecto aún muy poco trabajado: el trabajo con textos literarios clásicos en la clase de E/LE. Por motivos que iré exponiendo en las siguientes páginas, la mayoría (casi la totalidad) de las propuestas de trabajo con textos literarios del s. XX. Como iré justificando a lo largo de este trabajo, quiero defender la tesis de que llevar los textos literarios clásicos a la clase de E/LE es viable y puede suponer una excelente herramienta didáctica como trampolín para el desarrollo de diferentes competencias y el crecimiento personal de los alumnos.

¹⁶ Núñez y Teso (1996:175).

¹⁷ Dentro de la enseñanza de segundas lenguas, también en el ámbito de E/LE, es convención utilizar el término inglés *input* para referirse al aducto o caudal lingüístico al que exponemos al estudiante en forma de muestras de la lengua que aprende (escritas u orales).

¹⁸ Mendoza Filolla (2007:10).

IV. EL PROFESOR DE E/LE COMO TRANSMISOR DE LA CULTURA HISPÁNICA

Lo que aprendemos en la clase de segundas lenguas, querámoslo o no, viaja con nosotros durante toda nuestra trayectoria lingüística e influye muy profundamente en la percepción de la cultura que hay detrás de la lengua que estamos adquiriendo. A través de la clase de idiomas, nos formamos una idea del país o países en los que la lengua meta de nuestro estudio es vernácula: imaginamos sus costumbres, su forma de vida, sus semejanzas y diferencias con nuestra propia cultura, sus virtudes y defectos. Los alumnos reciben la información sobre el país y su cultura a través de su profesor, de los manuales, de las actividades de clase, etc. que, en cierta medida, actúan como transmisores y filtros. Bajo estas premisas, no podemos negar que las clases de E/LE son un medio importantísimo de difusión de la cultura hispánica, en lo que me atrevo a llamar —permítaseme la expresión— “mercadotecnia de lo hispánico”.

Siendo honestos con nosotros mismos —dejando de mirarnos al ombligo— tenemos que admitir que la literatura española no está difundida en los ámbitos internacionales (no hispanohablantes) fuera de un marco académico o intelectual. La literatura española simplemente no se conoce todo lo que debiera. Incluso me atrevo a decir que salvo don Quijote, ningún personaje literario español ha logrado adquirir un carácter universal en el sentido de “universalmente conocido”. Si aludimos a los autores o las obras, el desconocimiento general es igualmente patente. Escucho a menudo comentarios de profesores de español que se sorprenden cuando sus estudiantes nunca han oído hablar de cierto escritor, personaje u obra literaria perteneciente a nuestro acervo cultural. Yo les pregunto: ¿Cuándo ha sido la última vez que has trabajado con un texto literario en clase? ¿Sueles hacerlo con frecuencia? Las respuestas no suelen ser muy alentadoras.

No podemos dar por sentado que los estudiantes de español van a sentirse motivados por adquirir estos conocimientos por sí mismos. Desarrollar sus competencias culturales no es algo que pueda llevarse a cabo en un día, pues se necesita un trabajo paulatino y constante. Es una labor que solo puede llevarse a cabo de una manera correcta si las actividades de la clase de E/LE pasan a integrar, de manera natural y dentro de la programación general de los cursos, materiales literarios. Motivar a los que aprenden español hacia nuestra literatura tiene que venir, en gran parte, de los profesores. Es algo que debe formar parte de nuestro trabajo como formadores a la vez que apóstoles de nuestra cultura y difusores de nuestro legado literario. En mi opinión, y es solo una

opinión, nuestros personajes y autores literarios deben darse más a conocer y merecen adquirir el rango de universales, como ha ocurrido con los de otras literaturas, sobre todo la anglosajona. Los profesores de español podemos hacer mucho en este sentido. En ocasiones tendremos que luchar contra las ideas negativas del estudiante hacia la literatura, fomentar su interés, motivarle hacia el hecho literario en general y romper con el miedo al lenguaje literario. También brindar al alumno los referentes históricos y culturales necesarios que pueda disfrutar de los clásicos en español. La propuesta didáctica por la que apuesto gira, en definitiva, en torno a estas acciones.

Precisamente la inmensidad de Cervantes y de su obra maestra son el mejor punto de partida para plantear la cuestión de acercar la literatura clásica española a los estudiantes de español. A todo el mundo le suena el *Quijote*, todo el mundo ha oído hablar de Cervantes, aun sin conocerlo. Su nombre aparece continuamente en ponencias y comunicados; citarlo es uno de los tópicos más recurrentes en discursos oficiales y políticos. El propio Instituto Cervantes, como institución encargada de la promoción y la enseñanza de la lengua española y la difusión de la cultura española e hispanoamericana fuera de nuestras fronteras, se ha bautizado con su nombre. Cervantes es a España lo que Shakespeare a Inglaterra, Goethe a Alemania o Dante a Italia. Son conceptos indisolubles, más allá del plano literario. El español es *la lengua de Cervantes*. De esta manera, la eminencia de Cervantes ya nos va servir, de primeras y por sí misma, como una razón de peso para justificar la importancia de la literatura clásica dentro del ámbito de E/LE¹⁹.

Como disciplina independiente, el sector de E/LE es bastante joven. Su institución bandera, el mencionado Instituto Cervantes, nació en 1991. A día de hoy, veinte años después, ha pasado de tener un sede en París a contar con setenta y siete centros, repartidos en los cinco continentes²⁰. El número de estudiantes de español crece igualmente cada año. En el último anuario del Instituto Cervantes en el que se ofrecen cifras globales se recoge el número estimado de catorce millones de estudiantes de español en ochenta y seis países del mundo en los que no son de lengua española (Instituto Cervantes, 2006a:32). Y eso fue hace casi seis años. Hasta que sea derrotado

¹⁹ Prueba de lo que afirmo es el hecho de que dentro del Inventario de Referentes Culturales del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006b) en el apartado de Productos y creaciones culturales de literatura y pensamiento se conceda un protagonismo fundamental al *Quijote* ya desde la fase primera o de aproximación a la cultura de los países hispanos.

²⁰ Con motivo del 20º aniversario de su creación, el Instituto Cervantes ha publicado una cronología de su historia disponible en su página web http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2011/noticias/cronologia_ic_20_anos.htm

por el chino, el español ocupa hoy en día el segundo lugar como lengua extranjera más estudiada, después del inglés. En todos los países, el español crece. Así lo demuestra el aumento las matrículas de estudiantes en los cursos de español de las universidades, secundaria y enseñanza no reglada. Solo en EE. UU. las matrículas en cursos de español en el ámbito universitario han pasado de 533.944 a 822.985 desde 1990 hasta 2006. Esta cifra significa un incremento del 54% y supone más de la mitad de las matrículas totales en cursos de lenguas extranjeras. Las Secciones Españolas²¹ en centros estadounidenses se han doblado prácticamente pasando de 1.275 en el curso 1997-98 a 2.144 en el año académico 2007-8²². El aumento en Europa, aunque más moderado, también es notable con unos casi tres millones y medio de estudiantes estimados (Instituto Cervantes, 2006a:32). A la vista de todo esto, y si comparamos la evolución del español con la del inglés, todo apunta a que estamos viendo solamente la punta del iceberg.

Mientras esto ocurre, el español y lo español están de moda fuera de nuestras fronteras. Nuestra lengua y cultura levantan pasiones. Casi el 78% de los estudiantes europeos han pensado en realizar un viaje al extranjero para aprender español en algún destino de habla hispana, lo que representa una cifra cercana a los 2.750.000 estudiantes potencialmente interesados²³. Se multiplican las escuelas de español, tanto dentro como fuera de nuestro territorio, y presenciamos un fenómeno que se ha venido a denominar “turismo idiomático”, con una masa de estudiantes (¿turistas?) que acuden tanto a España como a los países latinoamericanos para aprender español, para aprender *la lengua de Cervantes*. Según el último estudio de Turismo Idiomático de Turespaña, solo en el año 2007 España recibió casi 250.000 estudiantes de español procedentes de todo el mundo²⁴.

¿Podemos imaginar un escenario mejor para dar a conocer al mundo nuestras letras?

²¹ Las Secciones Españolas en centros fuera de nuestro país forman parte de las acciones del Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España para la difusión de la lengua y cultura españolas. Su objetivo es ampliar las opciones de recibir una educación reglada en español integrada dentro del sistema educativo del estado en el que se encuentran para promocionar el bilingüismo y la experiencia educativa intercultural (Domínguez, 2009:437).

²² Domínguez, (2009:439).

²³ Instituto de Turismo de España (2008:89).

²⁴ Instituto de Turismo de España (2008:111).

V. BENEFICIOS DEL TEXTO LITERARIO COMO SOPORTE DIDÁCTICO

En su calidad de exponente de uso de lengua, el texto literario se presenta como un soporte didáctico completamente válido dentro del contexto de enseñanza de segundas lenguas. La metodología que adoptemos, su papel en relación al currículo de aprendizaje, el tipo de actividades que desarrollemos en torno a él y el grado de atención que prestemos a las diferentes competencias que desde él podemos trabajar, condicionarán su eficacia y rentabilidad didáctica.

En efecto, la literatura puede adoptar diferentes roles: ser un modelo de lengua, una fuente de información, un elemento motivador para el aprendizaje y la lectura, etc.²⁵ En palabras de Antonio Mendoza Filolla (2007:19):

Resulta obvio que los textos literarios aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de los pragmático a lo formal, etc. Su exclusión negaría el potencial lingüístico de un sector de producción y de creación del lenguaje que, debidamente explotado en el aula, es altamente rentable y enriquecedor.

Si bien referidas al comentario de textos para estudiantes nativos, también son significativas las palabras de Lázaro Carreter y Correa Calderón cuando dice que “la explicación de los textos no es un ejercicio de Gramática ni de Vocabulario, ni de Literatura, ni de Historia de la Cultura, ni un comentario moral, por separado. Su dificultad —y su belleza— estriba en que, al realizar la explicación, deben entrar en juego todos esos conocimientos simultáneamente” (1974:16).

Cuando trabajamos con un texto literario en la clase de segundas lenguas ponemos en danza el desarrollo de diferentes competencias, todas ellas esenciales para lograr nuestro objetivo de aprender la lengua que estudiamos:

1. la competencia comunicativa;
2. la competencia lectora;
3. la competencia literaria;
4. la competencia cultural;

²⁵ Acquaroni (2007:15).

5. la competencia léxico-gramatical;
6. la competencia pragmática;
7. la competencia elocutiva o retórica.

1. Desarrollo de la competencia comunicativa

Parte de la convicción de que el texto literario es un *mensaje* con un emisor (autor), un destinatario (lector) y un código (palabra escrita)²⁶. Configura, por lo tanto, un acto de comunicación. La literatura, en sí misma, comunica.

Además de esto, las tareas realizables con los textos literarios pueden cumplir con los requisitos que se vienen considerando necesarios para que una actividad sea considerada como comunicativa, según los cuales esta debe implicar²⁷:

- a) una transmisión efectiva de significado;
- b) efectuada mediante usos lingüísticos;
- c) insertos estos en un determinado contexto;
- d) con implicación personal de los discentes-comunicadores;
- e) para la interpretación de los textos aportados al aula o generados en ella.

No quepa la menor duda de que el trabajo con textos literarios se puede llevar a cabo mediante tareas significativas que no pueden ser resueltas de un modo mecánico, sin atender al significado. Estas actividades estimulan al alumno con la activación de procesos de comunicación y el consecuente desarrollo de su competencia comunicativa en español. El análisis de las ideas que sacamos del texto plantea el intercambio de opiniones con el resto de estudiantes y la clase funciona como un espacio para el debate y la reflexión. Muchos de los ejercicios pueden realizarse en grupos pequeños o parejas, creando nuevos espacios de comunicación entre los estudiantes, etc.

Un fenómeno añadido al carácter comunicativo de las actividades que se pueden desarrollar con textos literarios, es que la comunicación siempre está presente en el propio material. Como abordaré más abajo, hablo de su cualidad de mensaje, que debe ser interpretado por el lector.

²⁶ Lázaro Carreter (1980:178-179) apunta que la obra literaria, como manifestación de la literatura, es un sistema significante y un mensaje al mismo tiempo. Para llegar a una definición de lo literario es necesaria la combinación de ambas perspectivas: la semiótica y la relativa a la investigación de la teoría de la comunicación. Puede verse, en general Mayoral (1999²), donde también se encuentra el citado artículo de Carreter (pp.151-170).

²⁷ Martín Peris (2000:101).

2. Desarrollo de la competencia lectora.

Resulta evidente que para trabajar con un texto literario escrito necesitamos activar destrezas de comprensión lectora. Como expone Sonsoles Fernández (1991) leer en una lengua que estamos aprendiendo no es una tarea tan difícil. Los textos escritos, frente a las manifestaciones orales de la lengua, presentan la ventaja de que el lector puede volver atrás en el momento que lo necesite o avanzar, si la información requerida ya se ha captado. Para comprender un texto no es necesario entender cada una de las palabras que lo integran ni, mucho menos, dominar las normas gramaticales sobre las que se ha articulado. Más que una capacidad lingüística desarrollada lo importante es contar con una capacidad para leer o competencia lectora. En lo referente al aprendizaje de segundas lenguas, la autora resume los conocimientos y estrategias que integran esta competencia en cuatro:

- conocimientos previos y experiencia socio-cultural;
- estrategias personales de lectura y aprendizaje;
- competencia discursiva en la lengua materna;
- competencia lingüística, aunque sea básica, en la L2.

Para cualquier actividad de trabajo con textos literarios en la clase de E/LE, debemos partir de una efectiva comprensión lectora. Los estudiantes deben estar familiarizados con todo tipo de textos y es importante que el instructor les anime a leer mucho, lo más posible; a medida que aumentamos nuestro volumen de lecturas, vemos como nuestra velocidad mejora y también somos capaces de comprender mejor textos escritos; efectivamente, no existe mejor entrenamiento para la lectura que la lectura²⁸.

Hay que añadir que, por sus propias características, el texto literario requiere una forma especial de leer, ya que tenemos que interpretar significados.

Capacitar al alumno para la interacción con cualquier tipo de texto —también con el literario— implica ayudarle en su proceso de reconocimiento y descodificación, pero también en sus ensayos predictivos, anticipatorios, inferenciales y, por supuesto, interpretativos. Si se nos permite un pequeño juego de palabras, el discurso intencional de la literatura es doblemente intencional; su relieve connotativo es inmenso y, al plantear al estudiante el reto de desbrozar y de apropiarse del espacio de la connotación de un texto literario, activamos estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de textos académicos, periodísticos, divulgativos, etc. aparentemente más explícitos y «asépticos» desde el punto de vista de su intencionalidad y de su ideología, pero, en el fondo, preñados de valores y visiones «subliminales» de la realidad (Sanz Pastor, 2005:7).

²⁸ Stembert (1999:251).

Teniendo en cuenta las propuestas de la teoría de la recepción (sobre las que volveré más abajo) y las teorías cognitivistas del aprendizaje, podemos afirmar que la cooperación y la interacción entre el lector y el texto son los ejes de todo acto de lectura. Por lo tanto, en el acto de leer, el alumno participa activa y personalmente tanto en la construcción de significados como en su interpretación²⁹. Para adquirir significado, en tanto que acto de comunicación, la literatura implica la participación de lector-receptor en el proceso de interacción comunicativa. El texto literario renace en la lectura activa del lector, que debe interpretar los “espacios de sombra” o huecos semánticos presentes en el mismo. Llevar los materiales literarios al aula va a servirnos para desarrollar esta capacidad de lectura interpretativa en los alumnos³⁰. El estudiante debe entender que el lenguaje literario admite lecturas e interpretaciones basadas en su propia capacidad de raciocinio y reflexión, quizás el único rasgo humano que aún nos diferencia del resto de animales.

3. Desarrollo de la competencia literaria.

El concepto de competencia literaria (*literarische Kompetenz*) fue formulado por el lingüista alemán Manfred Bierwisch (1965). De modo muy general, puede definirse como la adquisición de hábitos de lectura, con el consecuente desarrollo de la capacidad para disfrutar y comprender de diversos textos literarios, unido al conocimiento de algunas obras literarias y autores representativos.

Si tenemos como objetivo que nuestros alumnos desarrollen esta capacidad, es necesario que la literatura sea llevada a la clase como literatura³¹. No es igual leer un texto informativo o un texto científico que un texto literario. Los estudiantes deben ser conscientes de la especificidad de este último, de su característica de *literalidad*³². Así, el estudiante tiene que adquirir la capacidad de poder entenderlo en su complejidad, siendo consciente de los valores denotativos (significado que leemos), pero también del connotativo (significado que entendemos) inherentes al hecho literario.

El estudiante, como receptor del texto, debe aprender a entenderlo como algo en lo que él participa, actualizándolo y adaptándolo a su mundo personal:

²⁹ Mendoza Fillola (1998:169).

³⁰ Lazar (1993:19)

³¹ Respecto a este asunto, Coloma Maestre declara: “el objetivo último y prioritario de la utilización de la literatura en clase de ELE, que no sería otro que conseguir que nuestros estudiantes se acercaran a la literatura por el valor que esta tiene en sí misma” (2002:229).

³² Coloma Maestre (2002:231-232).

Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language. A good novel or short story may be particularly gripping in that it involves students in the suspense of unravelling the plot (...). A play may engage students in complicated adult dilemmas. A poem may engage emotional response from students. If the materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives (Lazar, 1993:15).

Me interesa recordar en este momento las aportaciones de la Escuela de Constanza y sus teorías sobre la *estética de la recepción*. Como representante de la misma, el filólogo Hans-Robert Jauss parte de la concepción de que el mensaje literario no tiene una interpretación única: el significado del mismo varía dependiendo del lector de cada época. No existe una lectura válida, sino múltiples lecturas. El público dota a la obra de un carácter dinámico ya que el proceso de lectura no es neutral. La historia de la literatura debe dar cuenta así de la sucesión dialéctica y en movimiento entre obra y público³³.

Parece fácil poner en relación estas ideas con la noción de intertextualidad. El término ha cobrado gran fuerza desde que fue acuñado por Julia Kristeva en un artículo sobre Bajtin publicado en 1967. De manera escueta, la intertextualidad puede ser definida como “la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos”³⁴. El concepto se articula a partir de la teoría bajtiniana sobre la polifonía y el dialoguismo textual según la cual todo emisor ha sido antes receptor de otros muchos textos se van acumulando en su memoria. Cada nuevo mensaje se basa en este material anterior. Las voces propias están en relación con las ajenas y las individuales con las colectivas, haciendo que el lenguaje sea plural por naturaleza. En resumen, el enunciado cobra significado únicamente en la “alteridad” o la relación con el otro³⁵, lo que se hace especialmente evidente cuando hablamos de la intertextualidad no en el sentido estricto de citas o referencias sino desde una visión general³⁶. Aplicada a la literatura, esta relación de unos textos con otros se convierte en el cimiento del texto literario en sí mismo. La intertextualidad se presenta de este modo

³³ Pozuelo Yvancos (2010:114-116).

³⁴ *Diccionario de términos clave de E/LE*, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intertextualidad.htm

³⁵ Martínez Fernández (2001:53-56).

³⁶ Martínez Fernández (2001:10-11).

como una inagotable fuente de trabajo en el aula de E/LE que no ha sido aún debidamente explotada³⁷.

Esto no viene a decir, evidentemente, que para entender un texto literario necesitemos haber leído todos los textos anteriores sobre los que se ha construido. Un texto es inteligible —aunque sea superficialmente— sin leer previamente otros textos sobre los que se ha construido o sirven como fuentes o influencias en este último³⁸. Sin embargo, si tenemos en cuenta la intertextualidad literaria e intentamos entrever las conexiones entre unos y otros, nuestra lectura va a ser mucho más profunda, más global y rica.

4. Desarrollo de la competencia cultural.

La actividad de lectura implica la activación de conocimientos previos no solo lingüísticos sino también culturales. Efectivamente, en el trabajo con textos literarios se hará efectiva la tesis que sostiene que “la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura”³⁹.

Como ya he dicho, el texto literario se encuentra inserto en un acto de comunicación. De ahí podemos deducir que mantiene íntimos vínculos con la cultura al ser producto de una creación artística individual (autor-emisor), nacido en una circunstancia histórica, política y sociocultural determinada (contexto) y con un público o audiencia determinados (receptor).

Hoy en día, cualquier profesor estará de acuerdo con la afirmación de Miquel / Sans (1992:16): “Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea *competente*, es decir, que no tenga solo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan *para* actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte de la competencia comunicativa es incuestionable”. En esta apología de la presencia de elementos culturales en el aula, las autoras definieron tres grandes grupos en los que

³⁷ Puede verse como ejemplo la comunicación de Dolores Soler-Espiauba (2005) donde rastrea la huella del Quijote en personajes de cuatro novelas contemporáneas (*Nada* de Carmen Laforet, *El coronel no tiene quien le escriba* de García Márquez, *Cinco horas con Mario* de Delibes y *Carreras secundarias* de I. Martínez de Pisón) aunque sin ofrecer ninguna propuesta didáctica concreta.

³⁸ Martínez Fernández (2001:46-51) analiza el paso de los viejos conceptos de “fuente” e “influencia” anteriores a los de “intertextualidad” y “recepción”.

³⁹ Mendoza (2007:38).

clasificar el material cultural, que vienen a llamar la Cultura (con mayúsculas), la cultura “a secas” y la kultura (con k). El primero de ellos representa el saber enciclopédico o alta cultura, el segundo abarca aquello que todos los individuos comparten y dan por sobreentendido, mientras que el tercero de ellos iría orientado a los contenidos culturales propios de ciertos grupos sociales en concreto. Los dos grupos de los extremos engordan paulatinamente el grupo segundo o central, ya que hay conocimientos provenientes de ellos que van pasando al acervo compartido entre todos los hablantes.

Todo este entramado cultural, este “alma del pueblo,” lo veía el romanista austríaco Leo Spitzer estrechamente vinculado tanto a la literatura como a la lengua:

Ahora bien, pues que el documento más revelador del alma de un pueblo es su literatura, y dado que esta última no es otra más que su idioma, tal como han escrito sus mejores hablantes, ¿no podemos abrigar fundadas esperanzas de llegar a comprender el espíritu de una nación en el lenguaje de las obras señeras de su literatura? (1961²:20).

Con aires menos idealistas, Rosana Acquaroni ha descrito muy bien esta fusión de la literatura con la comunidad lingüística de la que ha nacido:

Fuertemente arraigada en casi todas las culturas como vehículo de expresión y transmisión de emociones, reflexiones y valores compartidos por los seres humanos, la literatura se erige en territorio común donde poder coincidir con otras realidades culturales y, al mismo tiempo, reflejar, a través de su concreción en cada lengua, nuestra propia especificidad cultural (2007:15).

Continúa la autora describiendo algunos ejemplos de cómo la literatura ha calado en el lenguaje diario en expresiones como *ser un donjuán*, *todos a una como en Fuenteovejuna* y *vuelva usted mañana*, lo que implica imágenes comunes asociadas a una determinada cultura, que pasan a formar parte de sus señas de identidad. Comparto la opinión de que estas claves culturales deben ser transmitidas a los hablantes no nativos de la lengua de la surgen como un elemento más de su formación que les permita realizar con éxito sus interacciones con hablantes nativos⁴⁰.

La literatura es un reflejo de nuestra manera de pensar, de la esencia del pensamiento español. Traigo a colación las reflexiones de María Zambrano en *Pensamiento y poesía en la vida española* cuando, al negar la existencia de grandes sistemas filosóficos en España en comparación con otros países europeos, afirma que:

⁴⁰ El MCER del Consejo de Europa reconoce que “el conocimiento de esta sabiduría popular acumulado, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural”. (5.1.2.3., 2002:117).

La necesidad ineludible de saber que tiene todo hombre y todo pueblo sobre las cosas que más le importan, se ha satisfecho en España en formas diríamos “sacramentales” con la novela y su género máximo, la poesía. Novela y poesía funcionan, sin duda, como formas de conocimiento en las que se encuentra el pensamiento disuelto, disperso, extendido.

Al mismo tiempo que el estudiante aprende una nueva cultura está desarrollando una competencia intercultural, poniendo en relación lo nuevo que aprende con su conocimiento previo del mundo, de su propia cultura y de otras que ya ha aprendido⁴¹. En la clase de idiomas se produce un constante intercambio de información entre la cultura de los alumnos y la de la lengua meta. Esta reciprocidad se convierte en un maravilloso crisol cuando estamos hablando de grupos multilingües, como es el caso habitual de los cursos que se desarrollan en contextos de inmersión lingüística. A modo de ejemplo, en el centro donde trabajo no es extraño encontrar que en un mismo grupo cada uno de sus integrantes pertenece a una cultura o tradición diferente. No es difícil concluir que la interconexión de diferentes tradiciones a través de la literatura es una herramienta estupenda para lograr los objetivos de un sistema didáctico que incluye entre sus fines el desarrollo de las destrezas inter- y pluriculturales⁴².

5. Desarrollo de la competencia léxico-gramatical.

Para poder entender en su totalidad la utilidad de los materiales literarios en la clase de segundas lenguas es fundamental que tengamos en cuenta las conexiones, continuidades e interdependencias que existen entre la competencia lingüística y la competencia literaria, ya que en el acto de la lectura, una y otra se apoyan entre sí⁴³. Si para los propios lectores nativos la literatura supone un desafío, esto se hace mucho más notorio en el aprendiz de una lengua, que cuando se dispone a leer tiene que poner a prueba unos conocimientos lingüísticos más limitados. Cualquier actividad que desarrollemos con textos literarios en la clase va a conllevar necesariamente una observación sobre el

⁴¹ El *input* cultural que significan los textos literarios, las relaciones entre cultura y estructuras discursivas, y las aplicaciones metodológicas de la intertextualidad a la didáctica de lenguas han sido temas brevemente esbozados por Sanz Pastor (2005:8-15). La autora habla incluso de la mejora de la competencia docente y de la propia competencia lectora que experimenta el profesor cuando relee textos literarios para luego llevarlos a clase; en este sentido, cita el proyecto a su cargo *El Quijote, un crisol didáctico*, incluido en el Centro Virtual del Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula) y al que me he referido en una nota anterior.

⁴² El *MCER* del Consejo de Europa incluye entre las destrezas y habilidades interculturales la “capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera” (5.1.2.2., 2002:102). Más adelante, se lee “dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, *de las lecturas* y de las aficiones del alumno en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural (...) que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas” (6.1.3., 2002:131).

⁴³ Mendoza (2007:57).

sistema de lengua por parte del aprendiente, en tanto que necesita descodificar el texto. En este trabajo será el profesor, de acuerdo a los objetivos marcados y mediante la puesta en marcha de las actividades adecuadas, el que determine qué grado de atención se presta al sistema de lengua en general y cada uno de sus niveles (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, etc.) en particular.

El peligro de desperdiciar todo el potencial didáctico de un texto literario cuando solo nos fijamos en él como ejemplo de uso de una determinada estructura lingüística ha sido señalado por Acquaroni (2007:46):

Sin embargo, conviene precisar que, a pesar de ser cierto que los textos literarios pueden servir para trabajar aspectos muy concretos de la enseñanza de una segunda lengua, cuando estos se ponen exclusivamente al servicio de la adquisición y desarrollo de determinados contenidos lingüísticos, existe el peligro de romper su integridad comunicativa si lo que hacemos es, simplemente, tomar prestadas aquellas estructuras formales que nos interesan, olvidándonos del texto como tal.

Sanz Pastor, tomando como partida un relato breve del mexicano Guillermo Fadanelli, ofrece un ejemplo de cómo las explotaciones didácticas pueden ir orientadas hacia objetivos lingüísticos o hacia el desarrollo de la competencia literaria y concluye que “estas dos perspectivas, lejos de ser excluyentes, se complementan o pueden incluso llegar a solaparse en el contexto, real y cotidiano, de una clase de lengua o de literatura y, más concretamente, en el diseño de secuencias didácticas de actividades que pueden integrar de manera armónica los dos objetivos de docencia” (2006:19-20).

Por otro lado, con la lectura de textos —del tipo que sean— tanto los hablantes nativos como los aprendientes de una nueva lengua se enfrentan a palabras desconocidas. Los textos literarios son, no cabe duda al respecto, una herramienta excelente para mejorar y enriquecer el vocabulario de los alumnos (y el nuestro propio). A no ser que se trate de una actividad o ejercicio dirigido específicamente al trabajo del léxico es importante tener en cuenta que “puesto que los profesores no leemos a fin de aprender palabras nuevas, no hagamos creer a nuestros alumnos que en esto reside el interés de la lectura”⁴⁴. Más adelante volveré sobre este asunto.

⁴⁴ Stembert (1999:250).

6. Desarrollo de la competencia pragmática.

Una actitud contraria al uso de la literatura en la clase de idiomas parece incluso negar el carácter del material auténtico o documento al texto literario, considerándolo como un uso artificial, elitista o aislado de la lengua. Frente a este error se puede argumentar que en ocasiones los textos literarios representan y recogen en ellos actos de comunicación, integrados en una realidad literaria que puede adoptar diferentes formas (narrativa, poética, teatral,...). Resulta reveladora la siguiente opinión de Antonio Mendoza Fillola (2007:27):

Hay cierta contradicción entre desplazar la literatura hacia un margen de ambigua funcionalidad, mientras que por otra parte se necesita ampliar el espacio de los conocimientos pragmáticos en la comunicación cotidiana y de los recursos expresivos necesarios para determinadas situaciones convencionales. Este hecho ha dado lugar a una situación paradójica: se aspira a presentar amplios referentes pragmáticos y, a la vez, se margina una modalidad que contiene todo tipo de *muestras reales* de la producción lingüística y cultural como son las obras literarias, con su amplia gama de usos y de opciones pragmáticas.

Claros ejemplos de ello son el uso del diálogo en la novela y el teatro o la incorporación de material oral en la poesía. Respecto a esto considero que nuestra postura debe ser un tanto escéptica. No niego el valor que el texto literario pueda tener como material de trabajo sobre el lenguaje habitual, pero creo que este rasgo está subordinado a su carácter artístico. El mundo material, aun en la más realista de las novelas o de las obras teatrales, ha sido filtrado por un autor, que lo ha incorporado dentro de su creación y que lo ha modificado según intencionalidad artística.

De cualquier manera, para nosotros la única forma de conocer, o mejor dicho intentar conocer, la aplicación pragmática de la lengua en épocas pasadas anteriores a la invención de los mecanismos de grabación de voz, es a través de registros del habla cotidiana en los textos literarios o históricos. Imaginemos que, en un futuro, un investigador quisiera comparar nuestros “registros literarios” del habla del día a día con grabaciones realizadas a modo de “cámara oculta”, por ejemplo, una conversación privada entre tres personas en una cafetería. No es necesario realizar el experimento para avanzar que la lengua de uno y otro contexto no va a ser la misma. En el habla habitual, la lengua se ve afectada por diferentes factores presentes en el contexto, interrupciones de un hablante al otro, lenguaje no verbal, etc. que ningún escritor, por bueno que sea, va a ser capaz de reproducir exactamente. La transcripción de la lengua oral en una producción literaria nunca va a ser completamente literal, ya que el escritor hace la

realidad suya y la recrea, en el momento que la adjetiva, la secuencia y la estructura. El definitiva, lo literario puede acercarse y casi llegar a confundirse con lo real, pero nunca suplantarlos. El libro no puede crear realidad más allá de la ficción literaria.

7. Desarrollo de la competencia elocutiva o retórica.

Por todos es sabido que los hablantes competentes de una lengua utilizan con frecuencia las metáforas que ya han pasado ser convencionales en el lenguaje. La imagen metafórica está presente en nuestra forma de ver el mundo, y la usamos en el lenguaje cotidiano para estructurar muchos de nuestros pensamientos y actividades.

George Lakoff y Mark Johnson (2009⁸) defienden la idea de que la metáfora es un mecanismo cognitivo general mediante el cual los seres humanos podemos entender y experimentar una actividad, objeto o pensamiento en términos de otro. En sus palabras “la metáfora no es solamente una cuestión del lenguaje, es decir, de palabras meramente”, sino que “los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos” asumiendo que “el sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica” (2009⁸:42). De esta forma, cada cultura establece conexiones entre diferentes conceptos, a partir de los cuales se desarrolla un lenguaje metafórico común.

Marcel Danesi (1991) planteó la necesidad de trabajar en el aula lo que vino a llamar *competencia metafórica* como un componente esencial para el aprendizaje de segundas lenguas⁴⁵. Considerando la metáfora como un rasgo esencial de la competencia comunicativa de los hablantes, esto quiere decir que el estudiante debe ser capaz de entender las metáforas ya creadas por una comunidad lingüística y también de producir metáforas nuevas en la lengua que aprende.

Completamente de acuerdo con este planteamiento, en nuestra opinión la competencia metafórica puede ser entendida desde un punto de vista más amplio y englobarse en lo que podemos denominar *competencia elocutiva o retórica*. A pesar de que la metáfora ha sido la figura retórica que más atención ha recibido⁴⁶, no debemos olvidar que el *ornatus*

⁴⁵ En el desarrollo del concepto de competencia metafórica hay que señalar el reciente trabajo de Littermore / Low (2006). Para el caso de E/LE, Albrich (1999) plantea la enseñanza de la poesía a través de la identificación de las metáforas básicas en las que se basan los poemas; Sanz Pastor (2005:10) también aboga por la metáfora como herramienta didáctica debido al alto nivel reflexivo que implica por parte del estudiante; la aportación más importante es la tesis doctoral de Acquaroni (2008), desde donde tomo la referencia bibliográfica al estudio de Danesi (1991), que no he podido contrastar para este trabajo.

⁴⁶ Como señala Albaladejo (1991:149), la bibliografía sobre la metáfora como mecanismo retórico es extensísima; remito a su nota para los estudios y monografías sobre el tema.

literario en su conjunto se compone de tropos y figuras: existen otros dos tropos más (metonimia y sinécdoque) además de todo el repertorio de figuras de dicción y del pensamiento, propias de la *elocutio* literaria, pero que también han pasado a formar parte o incluso han sido tomadas del lenguaje común. Aparte de poder comprender las metáforas creadas por la comunidad lingüística de la lengua que aprende y ser capaz de construir las suyas propias, el estudiante tiene que saber explotar todas las posibilidades de realización y plasticidad de la lengua. Al enfrentarse ante un texto literario, el estudiante debe ser capaz de percibir sus características especiales, basadas en la exornación lingüística. En efecto, el texto literario se define como un *sermo ornatus* que toma como base la lengua común y la “adorna”, confiriéndole una forma artística. El uso literario explota las posibilidades de expresión y forma de la lengua, siguiendo unos criterios de calidad de estética. El trabajo con textos de carácter literario en el aula va a ayudarnos a desarrollar esta *competencia elocutiva* en los estudiantes tanto de forma pasiva (siendo capaces de descifrar sus manifestaciones) como de forma activa (siendo capaces de producir manifestaciones similares), lo que se traducirá en una mayor capacidad de uso de la lengua que aprende.

VI. DIFICULTADES PARA EL TRABAJO CON TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE SEGUNDAS LENGUAS

No voy a desmentir que el trabajo con textos literarios (modernos y antiguos) presenta una serie de dificultades tanto para el estudiante como para el profesor, en algunos casos compartidas⁴⁷. Opino que algunos de los impedimentos son defectos del sistema educativo en general, por lo tanto, aplicables a muchas otras asignaturas diferentes a la que nos ocupa. Entre estos obstáculos, podemos señalar 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.

Muchos de los estudiantes no están familiarizados con la lectura de textos literarios en sus propias lenguas. Ven la literatura como algo ajeno a sus vidas y piensan que ni tiene una utilidad directa para ellos ni va a proporcionarles ningún placer. No se ven atraídos hacia el texto literario llanamente porque no les interesa⁴⁸. Buscar responsables de esto no es nuestro cometido pero podemos apuntar como posibles causas, a modo muy general, la tendencia general a nivel internacional a relegar los estudios literarios a un segundo plano en favor de asignaturas de “carácter más práctico”, la insistencia de algunos profesores en presentar la literatura (principalmente la literatura clásica) como algo desligado de la realidad y problemas contemporáneos, como si se tratase de textos muertos y, por supuesto, la increíble influencia en nuestro tiempo de los medios audiovisuales (cine, televisión, vídeo, internet) frente a los textuales como forma no solo de entretenimiento sino también educativa.

Es de sobra conocido que uno de los mayores escollos de la didáctica es el desarrollo de la capacidad crítica lectora en los alumnos. Una cosa es juntar las letras y otra cosa es leer⁴⁹. El desarrollo de la comprensión lectora enfocada a la literatura parece cobrar especial importancia cuando lo ponemos en relación con nuestro contexto actual en el que la lectura, tal y como la ha entendido la humanidad durante milenios, empieza a cobrar un significado diferente a raíz de la omnipresencia de internet y las nuevas

⁴⁷ Muy en la línea de las ideas que desarrollo en este apartado, Stembert (1999:249-250) resume en cuatro los obstáculos que se encuentra el estudiante para el trabajo con textos literarios en la clase de E/LE: 1) la falta de motivación para la lectura en general, 2) la falta de las competencias lectoras necesarias, 3) los prejuicios heredados de la tradición escolar, y 4) la falta de confianza en sí mismo para entender el texto.

⁴⁸ Sobre este asunto es de obligatoria lectura el librito *Como una novela* de Daniel Pennac (1993), un excelente discurso en forma de novela que tiene como fin concienciar a los padres y docentes sobre la importancia de animar a la lectura a los adolescentes buscando su motivación hacia ella.

⁴⁹ Sanz Pastor (2006:17).

tecnologías en nuestra vida diaria. Todos percibimos como ya no queda casi espacio para la lectura pausada y reflexiva que exigen los textos literarios. Parece que estamos asistiendo al comienzo del fin del libro como soporte físico del material escrito en favor de soportes electrónicos o digitales.

Mientras estaba elaborando este trabajo tuve noticia de la reciente obra del escritor norteamericano Nicholas Carr *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* (2011), que me parece interesante comentar ya que ofrece luz sobre los puntos que he expuesto anteriormente. Carr describe cómo la *web* debilita nuestra capacidad de concentración, alejando nuestra mente del *status* deseado de no distracción para el pensamiento profundo, lo que conlleva no solo un retroceso en nuestra capacidad individual como seres humanos sino también una amenaza para mantener el carácter distintivo de la cultura que todos compartimos. Internet, como fuente de información nos ha desbordado y parece que hemos empezando a perder, si no está ya perdida, la disposición a leer textos largos y complejos. Nuestro cerebro se está acostumbrando (¿volviendo adicto?) a recibir una mayor cantidad de información, cada vez más parcelada y menos trascendente. Las distracciones presentes en la *web* (en forma de consultas irrelevantes, continuas actualizaciones de nuestros correos electrónicos, visitas a nuestras cuentas en redes sociales y fuentes de información instantánea como pueden ser los canales de suscripción RSS o *Twitter*) suponen una interrupción del pensamiento, una redistribución de nuestros recursos mentales. Esto tiene un alto coste cognitivo: nuestra atención se dispersa, se debilita nuestra memoria y, además, sufrimos tensión y ansiedad.

El problema radica, como explica Carr, en que nuestro cerebro se adapta plásticamente al uso de nuevas herramientas por lo que la forma de pensar y procesar la información cuando usamos internet se transfiere a otras esferas y lleva convertirse en nuestra forma general de inteligencia. Carr nació en 1959; yo, en 1978. Ambos hemos tenido la opción de conocer el mundo anterior, un mundo sin internet. Hemos *aprendido* la competencia digital a partir de nuestros usos analógicos y nos hemos educado siguiendo sistemas en los que la lectura pausada jugaba un papel fundamental. Pero, ¿qué ocurre con las generaciones presentes de estudiantes nacidos en torno a los años 90, cuando se desarrolló todo este nuevo mundo informático? ¿Qué papel juega ahora la lectura en su etapa formativa? ¿Son capaces de leer un texto? ¿Les han enseñado a hacerlo?

En muchas ocasiones, la falta de motivación está íntimamente ligada a que los estudiantes temen no tener la capacidad lectora necesaria para poder comprender un texto literario⁵⁰. Lo que digo se constata, por ejemplo, en el caso de la poesía: el simple hecho de una presentación formal diferente a la prosa (márgenes, versificación, concisión, etc.) puede llegar a tener un efecto negativo sobre el receptor. Si esto ocurre incluso en la propia lengua materna del estudiante, ¿qué no será en una lengua que está aprendiendo y cuyo dominio y seguridad sobre el uso de la misma son extremadamente inferiores?⁵¹

Es el pez que se muerde la cola: cuanto menos se lee, menos desarrollada estará nuestra capacidad lectora, lo que conllevará que los textos literarios nos parezcan difíciles por lo que nos veremos menos motivados a leer, y así de nuevo. La lectura, como casi todo en esta vida, necesita de ejercicio y práctica. Sin este trabajo no será posible lograr con éxito uno de los cometidos del profesor de español: romper la ecuación errónea de *literatura = dificultad*, para crear una nueva que sea *literatura = placer*.

Aún son muchos los docentes que tienen prejuicios ante el uso de los textos literarios, quizás por miedo, por desconfianza en la efectividad de estos dentro un marco educativo en el que prima la comunicación, o por a la identificación errónea de *enseñar literatura* con *enseñar historia de la literatura*⁵². En otras ocasiones, el abandono de los textos literarios como material es consecuencia de una falta de conocimientos por parte del profesor. Independientemente de que las posturas metodológicas afecten al planteamiento de las clases, creo que podemos convenir que un profesor llevará al aula con mayor facilidad aquellos materiales con los que se encuentra más cómodo trabajando, en la mayoría de las ocasiones guiado por sus gustos personales⁵³. El presente trabajo es ejemplo de lo que digo, ya que nace desde mi afición a las letras. Llevando esto al extremo, no es falso asumir que si a un profesor no le gusta la literatura, pongo por caso, simplemente no la trabajará con sus alumnos.

⁵⁰ Los profesores Berns y Zayas (2005:137-138) — del área de alemán del Departamento Filología de la Universidad de Cádiz, dentro del proyecto de investigación EMELE (Ref. 2000-051)— analizan la angustia de los estudiantes de alemán como segunda lengua a la hora de enfrentarse a textos literarios en esa lengua; concluyen que la mayoría de los miedos tienen que ver con las valoraciones previas de lo que para los estudiantes es una clase de literatura (que relacionan con la presentación de épocas, géneros, autores y obras) y con la creencia de no contar con las capacidades lingüísticas necesarias para abordar una clase de esa naturaleza.

⁵¹ Coloma Maestre (2002:230).

⁵² Mendoza Fillola (2007:48).

⁵³ No sin razón, Coloma Maestre afirma: “Será mas útil para los alumnos un mal texto llevado a clase con emoción que un buen texto llevado con apatía” (2002:234).



El sector de la enseñanza de E/LE se está abriendo —como ocurrió en su día con el inglés— a ámbitos más amplios de los estrictamente filológicos (no hablo ya de los centrados en la literaturas hispánicas). Este fenómeno es especialmente claro en el caso de los docentes de habla nativa, ya que mi olfato me dice que todavía es escaso el número de profesores de español de habla no nativa provenientes de otras disciplinas no vinculadas con los estudios hispánicos o la especialización en lengua española. Es una realidad que muchos de los españoles e hispanoamericanos que han decidido orientar su labor profesional a la enseñanza de E/LE han recibido una formación previa en ramas de Humanidades diferentes a la Filología (Historia, Historia del Arte, Periodismo, Filosofía, etc.), en otras áreas del conocimiento (Turismo, Sociología, Economía, etc.) , e incluso en especialidades muy alejadas de las letras⁵⁴.

Como partidario de una concepción humanista del conocimiento, estoy convencido de que gracias a una formación específica, todos ellos pueden llegar a ser, y en la mayoría de los casos seguro que lo son, excelentes profesores de E/LE. Pero quiero plantear la pregunta, sin ningún tipo de acritud y desde el punto de vista de la crítica constructiva, ya no solo sobre cuál es su capacidad o competencia literaria. Doy por sentado que todos los hablantes nativos de español —al menos en el caso de España— han recibido una formación literaria mínima en del sistema general de enseñanza y están en mayor o menor medida familiarizados con los grandes períodos, autores y obras de la literatura española. ¿Pero se sienten motivados para trabajar con textos literarios? ¿Disponen de los conocimientos necesarios para realizar esta tarea con comodidad, sin temor a las preguntas de los alumnos? ¿Siguen confundiendo literatura con historia de la literatura? ¿Les gusta a ellos mismos la literatura?

Si aceptamos por verdadero que las preferencias del docente tienen una importancia central a la hora de elegir los textos, esto que viene a significar que la experiencia literaria del profesor condiciona la de sus estudiantes. Nos encontramos en este punto

⁵⁴ Para la elaboración de este estudio solicité datos a la Universidad Antonio de Nebrija y a la UNED sobre las titulaciones de los estudiantes matriculados durante el presente curso (2010-2011) en el Máster de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de E/LE y el Experto Universitario en E/LE, respectivamente. Los datos son, cuanto menos, sorprendentes. De los 46 estudiantes de maestría de la Nebrija, solo el 50% tenían una titulación previa en alguna Filología o Teoría de la Literatura (de los cuales 14 eran de Filología Española); los otros 23 estudiantes, 9 de ellos venían de otras ramas de humanidades (Filosofía, Historia, Traducción, etc.), 6 de ciencias sociales (Comunicación Social, Turismo), 4 de Ciencias Empresariales y Derecho, y el resto de Biológicas, Farmacia e Ingeniería. En el caso de la UNED el porcentaje de filólogos desciende casi al 30% (44 estudiantes de un total de 140, de los cuales 23 eran de Filología Española); la distribución de los otros 96 es muy diversa e incluye especialidades tan poco vinculadas con la literatura como la Criminología y las Telecomunicaciones.

ante un asunto de suma importancia y con obvias repercusiones didácticas. ¿Qué literatura están aprendiendo los estudiantes de español? ¿Qué información reciben?

A la vista de las diferentes publicaciones y propuestas de trabajo con materiales literarios en el aula de E/LE, podemos constatar que la presencia de textos contemporáneos es muy superior a la de los textos clásicos, que quedan prácticamente olvidados. Hoy por hoy, no resultan extrañas declaraciones como la de Dolores Soler-Espiauba (2005:77): “Me he sentido siempre mucho más atraída, como profesora de segundas lenguas, por la literatura contemporánea, que refleja el mundo en el que vivo y la lengua que hablo, que por la clásica, de difícil acceso lingüístico y contextual para nuestros alumnos”.

¿No se les está ofreciendo a los alumnos de E/LE una imagen sesgada, incompleta y parcial de nuestra cultura? ¿No deberían tener la posibilidad de conocer un mundo mucho más amplio? Es necesario, en suma, insistir en la necesidad de que el profesor debe mejorar constantemente su propia competencia literaria y aumentar el abanico de sus lecturas para buscar nuevos textos y autores susceptibles del trabajo en la clase⁵⁵. Sinceramente opino que esas lecturas también se encuentran en el pasado.

Del otro lado, profesores amantes de la literatura se sienten frustrados cuando llevan a cabo sus propuestas y ven que la respuesta de los estudiantes no es la que buscaban. ¿Qué es lo que está fallando? ¿Por qué el texto que llevan a clase no funciona? ¿Qué hace falta para que el texto literario sea, al unísono, atractivo para los alumnos y didácticamente eficiente?

⁵⁵ Sanz Pastor (2005:19).

VII. PROBLEMAS CONCRETOS DEL TRABAJO CON TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN LA CLASE DE E/LE

Como cabe esperar, este desalentador batallón de impedimentos, se agudiza más cuando hablamos de textos clásicos de nuestro pasado literario. A la falta de interés, la dificultad para realizar una lectura profunda y el miedo por el lenguaje literario se le suma la sensación de lejanía, el temor al desconocimiento de los referentes históricos y culturales necesarios para poder disfrutar del hecho literario, además del lógico distanciamiento lingüístico, principalmente en el orden léxico⁵⁶.

La mayoría de los estudiantes vincula la literatura clásica con los estudios de historia literaria (presentación de géneros, épocas, autores, obras, etc.) en su propia lengua que han podido ser más o menos afortunados y, por ende, llegar a conseguir un grado de motivación diferente dependiendo de la curiosidad que haya logrado despertar en el alumno. Como explicaré en las páginas que siguen, no pongo en duda que la historia de literatura nos vaya a servir para encuadrar correctamente en su contexto la obra o fragmento que se lee en la clase de E/LE, pero siempre deberá ser considerada como “solo un instrumento para obtener un fin más alto, que el es conocimiento directo y la mejor comprensión de las obras literarias”⁵⁷ y, por descontado, un medio para alcanzar el placer de la lectura.

Dicho de la forma más sencilla, muchos estudiantes establecen en su cabeza una relación directa entre *literatura clásica* y *aburrimiento*, principalmente causada por la desvinculación que sienten hacia ella desde un punto de vista, no solo lingüístico, sino también cultural, histórico, social, etc. Se abre entonces la necesidad de comenzar una tarea de actualizar los clásicos, de ponerlos en relación con nuestra realidad presente, tanto desde el punto de vista de la tradición literaria, como en lo referente a distintos ámbitos de nuestra vida. Siguiendo con el sistema de paralelismos, nuestra intención será modificar la equivalencia *literatura clásica = literatura distante o ausente* por otra nueva que sea *literatura clásica = literatura cercana o presente*.

⁵⁶En una nota anterior he señalado la propuesta de Benetti / Casellato / Messori (2003) como ejemplo de aplicación del enfoque por tareas al trabajo con textos literarios y enseñanza de la literatura en el ámbito de E/LE. Si bien las autoras incorporan en su manual textos de autores de finales del s. XIX (Rosalía de Castro, Bécquer, Juan Varela, etc.) en su prólogo descartan trabajar con textos más antiguos ya que “la lengua antigua no es asequible ni siquiera a los estudiantes nativos, con lo que no resulta difícil imaginar lo que supone para un estudiante de español como lengua extranjera”. (2003:16).

⁵⁷ Lázaro Carreter y Correa Calderón (1974:14).

En absoluto pretendo apoyar la idea de que debemos buscar soluciones a nuestros problemas actuales en don Juan Manuel, san Juan de la Cruz, Cervantes, Góngora, Moratín o Galdós. Eso sería un disparate. Más bien digo que leerlos, conocerlos, nos puede ayudar a entender cómo somos, y plantearnos de dónde venimos y a adónde deseamos llegar. En buena medida ellos, los clásicos, nos han inventado.

El problema del vocabulario

A partir de mi experiencia práctica, me atrevo a decir que el mayor problema con el que nos enfrentamos los profesores de español al trabajar con textos literarios clásicos en la clase de E/LE es el léxico. No conocer el significado de las palabras entorpece la lectura y desalienta al lector. A pesar de esto, como acertadamente recuerda el profesor Rafael Núñez Ramos (2005:68-69): “Ni siquiera los castellano hablantes conocen la lengua del *Quijote*, y sin embargo lo leen, con notas o sin notas, porque aun no sabiendo el significado de ciertas palabras o el valor de determinadas construcciones, captan el sentido de los bloques y se las arreglan para hacer una lectura provechosa, para comprender y aprender por la orientación del contexto, para desdeñar lo que tiene poca importancia y esforzarse en los momentos en que se juega el sentido. La lectura siempre fue un instrumento para la extensión de las destrezas idiomáticas, especialmente la lectura literaria, por las exigencias que impone al lector”.

Es llevadera y enriquecedora la situación que se produce cuando, durante la lectura de un texto en nuestra lengua o en una lengua adquirida, tenemos que acudir alguna vez al diccionario. Incluso en muchas ocasiones seremos capaces de comprender el conjunto sin necesidad de esa palabra, a pesar de correr el riesgo de darle un significado erróneo. Pero si la necesidad de usar el diccionario no es aislada y aparece en cada frase o varias veces en la misma frase, la lectura como tal deja de existir: se convierte en pesada traducción. Por este motivo, la cantidad de *input* comprensible que proporcionamos a los alumnos es algo que tenemos que tener muy en cuenta a la hora de seleccionar material literario para nuestra clase de E/LE. Los textos pueden tener palabras desconocidas, pero intentaremos que su presencia no impida que la lectura sea posible.

Veamos como ejemplo el conocido soneto de Francisco de Quevedo (1580-1645):

Miré los muros de la patria mía,
si un tiempo fuertes, ya desmoronados,
de la carrera de la edad cansados,

por quien caduca ya su valentía.

Salime al campo, vi que el sol bebía
los arroyos del yelo desatados,
y del monte quejosos los ganados,
que con sombras hurtó su luz el día.

Entré en mi casa; vi que, amancillada,
de anciana habitación era despojos;
mi báculo, más corvo y menos fuerte;

vencida de la edad sentí mi espada.
Y no hallé cosa en que poner los ojos
que no fuese recuerdo de la muerte.

Si lo entregamos para leer a un grupo de nivel B1 (lo que tradicionalmente se ha conocido como un nivel intermedio) observaremos que hay una cantidad relativamente importante de léxico que seguramente sea desconocido para ellos, aproximadamente un 10%-15% del total. Pero una vez explicadas palabras como *desmoronados*, *arroyos*, *quejosos*, *ganados*, *hurtó*, *amancillada* y *báculo* la lectura del poema no presenta muchos problemas para el estudiante. Además, de ese léxico nuevo aproximadamente el 50% va a ser un léxico útil, bien por el vocablo en sí, bien por su raíz léxica. Efectivamente, en muchos casos, podemos poner en relación el léxico en desuso con el léxico en uso. Este sería el caso de explicar las palabras *queja*, *quejarse*, *quejica*, etc. a partir del adjetivo en desuso *quejosos*, de ahí es posible pasar a explicar sinónimos y nubes léxicas derivadas de este concepto: *reclamación*, *protesta*, *inconformidad*, etc.

Es importante señalar en este punto la importancia que en los últimos años está adquiriendo el concepto de *lexicón mental* en los estudios sobre la adquisición de lenguas. La conclusión a la que se está llegando es que los hablantes de una lengua recuerdan las palabras como partes integrantes de redes de conocimiento léxico y no como piezas léxicas individuales. Se entiende así que los individuos desarrollamos no solo una capacidad para entender y utilizar unidades léxicas, sino también morfemas que nos permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras⁵⁸.

⁵⁸ Puede verse una introducción al tema y un balance de la situación actual de las investigaciones en Morante Vallejo (2005:45-59).

Adicionalmente al problema del léxico desconocido, el hablante no nativo se enfrenta a una segunda dificultad: carece de la capacidad para diferenciar entre palabras de uso cotidiano, palabras de uso literario y palabras en desuso. Por lo general, cuando el hablante de nativo de español se encuentra con un problema de comprensión de léxico este viene causado porque la palabra en cuestión no se usa comúnmente en los registros normales de lengua a los que está habituado. El aprendiente de español tarda mucho en adquirir esta capacidad de diferenciación. Siempre recuerdo la anécdota de un buen amigo islandés, alumno en su día de la escuela que coordino, que hacía referencia a las *putas* como *pelandruscas* porque era la segunda palabra que venía en su diccionario después de *prostitutas*. Lo mismo ocurría con diferentes insultos, palabras malsonantes y denominaciones de órganos sexuales que él había buscado con afán en ese desafortunado repertorio bilingüe. Aunque le advertí de la frecuencia de uso de una y otra palabra en más de una ocasión, nunca insistí en la corrección, en lo que se me antojó una acción en favor de mantener nuestra riqueza lingüística en tan altas esferas del pensamiento.

Dejando la broma a un lado, por nuestra parte tenemos que evitar que el estudiante piense que todas las palabras que va a encontrar en los textos literarios son vocablos de uso común. Él mismo terminará por desarrollar una capacidad de diferenciación, igual que ha hecho en su propia lengua. Nuestro cometido consistirá en que apliquen esos mecanismos al caso del español. El profesor deberá indicar claramente cuando una palabra se usa estrictamente en contextos literarios y cuando es una palabra en desuso, que pertenece a una etapa diferente de nuestra lengua. Por supuesto, será el uso de la lengua quien actuará como monitor de esta selección cuando el estudiante vea que esa palabra no aparece en otros textos orales ni escritos, y que no le sirve para comunicar sus necesidades en las situaciones comunicativas reales.

Es necesario señalar, aunque entra dentro de lo previsible, que cuando nos ceñimos al trabajo con textos literarios clásicos tenemos que ser cautos si optamos por usar el texto para el trabajo de estructuras gramaticales o del léxico. La época del texto que elijamos va a condicionar, en gran medida, nuestra tarea. Podemos diferenciar tres grandes grupos de textos en nuestra historia literaria:

- 1) textos medievales.
- 2) textos de los Siglos de Oro.
- 3) textos del s. XVIII y posteriores.

La distinción entre estos tres períodos es también clave a la hora de seleccionar la presentación de textos más adecuada para la clase, como expondré más adelante en el apartado que dedico a las pautas para elegir una edición idónea para la clase de E/LE.

VIII. LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE DE E/LE HACIA LOS TEXTOS CLÁSICOS ESPAÑOLES

En los métodos tradicionales de aprendizaje de idiomas, donde la literatura jugaba un papel central como modelo de lengua, la meta de los estudiantes, obligados en muchas ocasiones a leer textos extensos de autores consagrados, podía alejarse del aprecio del libro por su valor literario y estar encaminada simplemente a satisfacer las exigencias del profesor respecto al examen⁵⁹. A todas luces, este planteamiento carece completamente de sentido a no ser que se trate de un ejercicio dirigido específicamente al trabajo del léxico un contexto didáctico donde buscamos la implicación del estudiante y para el que el horizonte último de la enseñanza de la literatura debería ser capacitar al estudiante para que pueda disfrutar de las obras literarias, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, académico o didáctico⁶⁰.

Es necesario un cambio de perspectiva, de objetivos ante la lectura de textos literarios clásicos, como una de las medidas para superar el obstáculo de la falta de motivación de los alumnos hacia ellos:

Puesto que leer en español no representa de ningún modo una necesidad para los alumnos, no vayamos a convertir esa actividad en tareas, ni, en absoluto, en ejercicios de castigo. Desde luego, en primer lugar conviene “desescolarizar” la lectura, es decir rechazar cuanto pueda dar pretexto a ejercicios como dictados, búsqueda de vocabulario, análisis orales o escritos, ejercicios gramaticales, conjugaciones, etc. Sería la manera más apropiada para lograr que los alumnos nunca más abran un libro en español (Stembert, 1999:251).

Entonces, ¿qué es lo que va a causar que un estudiante se vea motivado ante un texto literario clásico?⁶¹ Las respuestas a esta pregunta son tantas como estudiantes, pero voy a intentar apuntar algunos posibles factores de motivación, como pueden ser la sensación de éxito al comprender lo que se lee (enfrentándose a textos que presuponían “difíciles”), adentrarse en nuestra cultura e historia, descubrir el universo literario (el hispánico, pero también el suyo propio y el universal) y aprender a sentir a través de la literatura desde una perspectiva más amplia.

⁵⁹ Stembert (1999:248). El autor propone un cambio en la cambio en el modo de evaluación: “la evaluación a la cual estamos acostumbrados es una evaluación certificativa mientras que lo que se necesita sobre todo en el aprendizaje de la lectura es la evaluación formativa. Una evaluación que acompañe, que guíe al alumno y que le anime a leer y a leer mejor” (1999:253).

⁶⁰ Sanz Pastor (2005:22).

⁶¹ Resulta evidente que muchos de los temas que trato en este apartado afectan no solo a la enseñanza de segundas lenguas sino también al papel de la literatura en la enseñanza general.

1. Comprender lo que lee.

Las producciones literarias han sido concebidas para ser leídas o escuchadas. Por tanto, no es demasiado arriesgado avalar que “lo esencial y básico que se puede y se debe hacer con un texto literario es leerlo y disfrutarlo comprendiendo e interpretando su significado”⁶². Comprender textos (orales o escritos) es uno de los principales objetivos de los estudiantes. Cada vez que se comprende, se produce una satisfacción individual ya que lo aprendido ha servido para algo. Cuando se trata de textos literarios, la sensación de logro y de mérito personal es aún mayor ya que el estudiante es consciente de que está comprendiendo un texto original, un material auténtico que no ha sido pensado con fines didácticos sino que, por lo contrario, pertenece al lenguaje culto como fruto de la creación artística. A medida que el estudiante se dé cuenta de que el lenguaje literario — aunque diferente al lenguaje común— es accesible, se irá motivando para nuevas lecturas. Tampoco podemos olvidar que, en muchos países, la literatura cuenta con un gran prestigio —no digo difusión, hablo de reconocimiento— por lo que el estudiante valorará de forma muy positiva el hecho de ser capaz de comprender estos textos⁶³.

Apuntaba páginas arriba la eminencia de Cervantes. Enfrentarles a un texto de este autor va a causar, de primeras, interés entre los estudiantes. Sentirse capaces de poder leerlo en lengua original será una inestimable motivación para ellos. Por supuesto que un estudiante de nivel de un nivel no avanzado no será capaz de acceder la obra completa, pero sí a algún fragmento de la misma, por reducido que sea. A modo de ejemplo, podemos desarrollar un ejercicio de clase para un nivel inicial en torno a la frase con la que se abre el libro (“En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme...”) que, más allá del relativo *cuyo* no presenta ninguna dificultad lingüística (ver la Propuesta Didáctica I).

2. Acercarse a la cultura y a la historia.

Independientemente del planteamiento metodológico que adoptemos, la lectura debe ser entendida por el estudiante como una actividad formativa con una clara proyección hacia referentes culturales y pragmáticos.

⁶² Mendoza (2007:55).

⁶³ Lazar (1993:15).

Sin duda alguna, un gran número de estudiantes de español se ven atraídos por las culturas hispánicas en un sentido amplio⁶⁴. Los textos literarios son una fuente constante de *input* cultural. A través de ellos, los alumnos pueden acercarse a nuestra historia, el arte, la filosofía, la geografía, etc. En palabras de Sanz Pastor “es fácil encontrar textos literarios que contengan datos culturales básicos para la re-construcción del mundo que debe llevar a cabo el estudiante de lenguas no nativas” (2005:9). Nuestro objetivo tiene que ser que los alumnos se den cuenta por sí mismos de que el placer de leer aumenta cuando a través del texto abren una ventana que mira hacia nuestra cultura y se asoman a los referentes de los hablantes nativos⁶⁵.

Nikolaus Harnoncourt, en su impecable defensa de las interpretaciones musicales históricas (recogida en *La música como discurso sonoro*. Madrid: Acanalado, 2009), sostiene que reducir la música a lo bello es aplanarla. En lo que él considera un proceso de infantilización iniciado con la Revolución Francesa que llega hasta su tiempo — escribió a mediados del siglo pasado— el público e incluso los intérpretes han llegado al error de confundir el arte musical con algo que concierne simplemente al ámbito estético, olvidando el trasfondo cultural en el que se creó una determinada obra.

Las mismas ideas son aplicables a la literatura. Dentro de un contexto de aprendizaje significativo, necesitamos conocimientos previos o contextualizaciones —aunque sean mínimas— para disfrutar al máximo del texto literario, en otros casos será el texto literario es el que nos ayude a entender su contexto histórico, artístico o social (ver la Propuesta Didáctica V). Hay que enseñar a los alumnos que, una vez superado el primer nivel del texto o su comprensión formal es necesaria una comprensión del contexto en el que apareció. De igual manera, el texto literario se nos presenta en muchas ocasiones como una fuente de información para investigar el momento en el que nació, pero no hay que caer en la trampa de reducir la literatura a este aspecto⁶⁶. El texto literario no puede confundirse con el documento histórico, aunque compartan rasgos, y los alumnos deben aprender a no leer como historia lo que es literatura⁶⁷.

⁶⁴ El anteriormente citado estudio de Turismo Idiomático de Turespaña, revela que el principal motivo para el estudio del español es el interés personal por el idioma, con una abrumadora ventaja sobre motivos académicos o laborales (Instituto de Turismo de España, 2008:95).

⁶⁵ Stembert (1999:260).

⁶⁶ Coloma Maestre (2002:233).

⁶⁷ Recuérdese sobre esta cuestión el debate crítico entre la interpretación historicista de Menéndez Pidal) y literaria Leo Spitzer para el *Poema de Mio Cid* (Deyermond, 1980:88).

Recordando lo que decía antes sobre la estética de la recepción y el concepto de intertextualidad, conocer las lecturas o recepciones que el texto tuvo en su época nos ayudará a formular de manera diferente nuestra propia lectura y reflexionar sobre ella. La forma que tendremos de acercarnos a los textos antiguos será a partir de ese instante mucho más favorable a su comprensión y también más global. Pasaremos de sentirnos en el fin de historia a fluir con ella.

3. Descubrir el universo literario.

El profesor debe ayudar al estudiante a descubrir su propio camino literario, abriéndole las puertas a una multitud de textos diversos. ¿Por qué hemos de dar por supuesto que una novela policíaca contemporánea va a ser más interesante para un estudiante que un soneto renacentista? Y, aunque así fuera en la mayoría de los casos, ¿no habrá que, al menos, dar la opción a nuestros estudiantes para que conozcan la amplitud del mundo literario y ellos mismos elijan individualmente su ruta de lecturas?

Ya he tratado en las líneas dedicadas a las ventajas de uso de los textos literarios el tema de la importancia que cobra del desarrollo de la competencia literaria individual (relacionada con el papel del lector como intérprete del texto y con la intertextualidad). A todo lo dicho, quiero añadir aquí que si guiamos al estudiante para que descubra nuestras letras esto puede despertar sus inquietudes hacia su propia literatura nacional y también hacia la literatura universal. Los ejercicios de clase deberán estar orientados en esta dirección (ver la Propuesta Didáctica IV).

4. Sentir a través de la literatura.

Insisto en la idea de que la literatura debe ser presentada al estudiante como algo vivo y relacionado con su realidad. Como el resto de las artes, la literatura no es otra cosa más que el producto de inquietudes y necesidades humanas, que ha adquirido diferentes formas y manifestaciones a lo largo del tiempo. En este sentido, a pesar del esfuerzo inicial que supone tanto para los docentes como para los alumnos, las ventajas de trabajar textos literarios del pasado en la clase de segundas lenguas son muchas. Los temas que aparecen constantemente en la literatura (amor, miedo, deseo, celos, tristeza, alegría, soledad, amistad,...) están presentes en todas las culturas y forman parte de nuestra condición de seres humanos. La literatura sirve como modo de expresión artística de estos sentimientos que comparten nuestros estudiantes. Nosotros podemos

enseñarles a verse identificados con estos sentimientos a través de la literatura (ver la Propuesta Didáctica III).

Desde una visión más dionisiaca, tampoco podemos olvidar que literatura y rito han estado unidos en la historia. Un poema o un fragmento memorizado pasa a formar parte de nosotros, al igual que un recuerdo o una experiencia vivida. Nos acompañará a lo largo de nuestra trayectoria como aprendientes de segunda lengua, convertido en algo cercano a lo fraseológico, sobre lo cual ni siquiera a veces nos hemos puesto a pensar en su sentido real. Es como una oración que podemos repetir sin detenernos en el significado de cada una de las palabras que lo integran pero que nos ofrece mucha información sobre la lengua que aprendemos, su sonoridad, sus rasgos, etc. Ahora comprendo la intención de una excelente profesora de inglés que me hizo memorizar de adolescente algunos fragmentos del *Frankenstein* de Mary Shelley (que cito aún de memoria):

It was on a dreary night of November, that I beheld the accomplishment of my toils With an anxiety that almost amounted to agony, I collected the instruments of life around me, that I might infuse a spark of being into the lifeless thing that lay at my feet...

Cuando recuerdo estas líneas recitadas en mi cabeza me encuentro en pleno contacto con la sonoridad de la lengua, casi en su estado primitivo, como si se tratase de un ritual. Me creo que estoy cerca de la esencia de lo literario: hay más que un acto comunicativo, se produce una comunión. Y este es el efecto que me gusta conseguir en mis estudiantes.

De igual forma que la literatura nos hace sentir, también nos sirve como un vehículo para expresarnos. No todos somos poetas, novelistas o dramaturgos, claro está, pero la capacidad de seducción de la literatura puede aumentar si animamos a los estudiantes a que creen sus propios textos literarios, a jugar con las palabras como medio de expresión, desarrollando destrezas y habilidades, con ejercicios de producción escrita o a través de talleres de escritura creativa⁶⁸. Aquí nos aparece una de las facetas más positivas de la utilidad de internet con fines didácticos: la flexibilidad del hipertexto así como la potencial interactividad que supone internet posibilitan multitud de herramientas para la creación literaria creativa que sería absurdo desaprovechar⁶⁹.

✠ ✠ ✠

⁶⁸ El tema de la creatividad en el aula ha sido tratado escuetamente por Sanz Pastor (2005:17-18). Véase también la tesis doctoral de Acquaroni (2008).

⁶⁹ Oyewo (2010a:13-14).

Podría seguir engordando esta lista de motivaciones, aumentando las ya dichas, desglosándolas o añadiendo otras nuevas. O simplificarlas en la maravillosa frase de Italo Calvino cuando manifiesta que “leer a los clásicos es mejor que no leerlos”⁷⁰. Basten estos apuntes por ahora para pasar a decir que lo más importante, en todo momento, es sembrar en el estudiante el placer por la lectura. Creo que podemos fácilmente llegar al consenso de que el fin de la enseñanza de la literatura “debería tener como horizonte último la capacitación del alumno para el disfrute de las obras literarias”⁷¹. Esta será la única forma en la que conseguiremos animar al estudiante a que lea para su propio enriquecimiento personal⁷². En palabras de Rosa Navarro Durán (1996:7) “la lectura no es una obligación, sino un placer. Y nuestros clásicos son nuestros modelos, los escritores que han dado nuevas claridades al mundo, nueva belleza a la palabra, que nos enriquecen con sus creaciones”.

Para lo que aquí nos interesa voy a entender que el acto de leer cualquier texto implica la activación de diversos mecanismos que podemos dividir, de manera muy sencilla, en fases: una primera fase de precomprensión, una segunda fase de descodificación y una tercera de interacción lectora⁷³. En la primera fase de precomprensión el lector prevé de forma intuitiva y a partir de su conocimiento previo del mundo qué contenidos y peculiaridades textuales se va a encontrar en el texto que se dispone a leer. De esta manera, si abrimos un periódico por la sección de noticias esperamos encontrar textos informativos; si abrimos el manual de funcionamiento de un electrodoméstico esperamos encontrar instrucciones, etc. Durante la fase de descodificación el lector descifra las unidades articuladas dentro de un sistema concreto (grafías, palabras, construcciones sintácticas, etc.). Es la primera aproximación al texto desde su valor denotativo u objetivo. Si no conocemos el sistema o código sobre el cuál se ha construido el texto, no podremos superar esta fase con éxito. En la tercera fase o fase de interacción lectora entran en danza aspectos de carácter pragmático, al mismo tiempo que semiótico-connotativos, ya que supone la construcción de significados e interpretaciones subjetivas sobre el texto por parte del lector. En esta lectura “inteligente” influyen el contexto (en el nivel pragmático), la sensibilidad del receptor y sus conocimientos previos (en el nivel hermenéutico).

⁷⁰ Italo Calvino (2009:20).

⁷¹ Sanz Pastor (2005:22).

⁷² La importancia de la animación a la lectura ha sido tratada por Coloma Maestre (2002).

⁷³ Sigo el esquema de fases del proceso de lectura recogidas en Mendoza Fillola (1998:184-7).

Ciñéndonos a los textos literarios, a partir de este diálogo subjetivo entre texto y lector nace la experiencia estética. Defiendo aquí la idea de que esta experiencia estética puede tener carácter diverso según sea producto de la sensibilidad del lector (experiencia estética anímico-sensorial), efecto de la aplicación de sus conocimientos previos sobre el texto (experiencia estética intelectual) o la conjunción de ambas (experiencia estética total). No afirmo que una de estas experiencias estéticas sea mejor o peor, más o menos adecuada que el resto, simplemente se trata de manifestaciones diferentes, de diverso alcance y profundidad. De ahí se entiende que mediante la clase de español debemos dedicar esfuerzos para lograr que nuestros estudiantes desarrollen mecanismos para alcanzar una experiencia estética.

Considero que estos preceptos son aplicables al resto de artes. Desde esta perspectiva podemos explicar por qué somos capaces de llegar a la experiencia estética a través de otras manifestaciones artísticas diferentes a la lectura sin necesidad de una decodificación previa. Este es el caso de la música o la pintura, donde la primera fase de resolución de los signos o decodificación se sustituye por una percepción directa. Concretamente la música se ha articulado a partir de un sistema codificado pero, si yo no soy el intérprete (en el sentido de ejecutante) sino el receptor, no necesito descodificar las notas musicales de una obra en concreto para percibirla y comenzar a construir significados sobre la misma. Esto no ocurre en la lectura, donde receptor e intérprete son una única persona. Si no puedo entender lo que leo, no podré crear significados a partir de ello. En consecuencia, un lector solo puede llegar a disfrutar de un texto literario una vez haya superado con éxito la fase de descodificación. Con la música basta la percepción (escuchar) y la sensibilidad (sentir) para llegar a lo antes he llamado experiencia estética anímico-sensorial. Pienso, no obstante, que elementos de la experiencia estética intelectual pueden solventar muchos de los escollos de la fase de descodificación. ¿Cuántas emociones provoca la poesía de Picander en las cantatas de Bach incluso para aquellos que no entienden el texto alemán, aunque este sea indisoluble de la música en el Barroco?⁷⁴

Debemos intentar que el estudiante se acerque al texto literario como un objeto artístico que quiere causar un efecto en el lector / receptor. De esta manera, tenemos que evitar una reacción exagerada a la sacralización del texto literario, que implicaría un uso

⁷⁴ Cuando no somos capaces de entender la lengua en la que está escrita, la poesía declamada se acerca a la música. Los elementos que percibimos serían los propios de esta (tonos, rimas, ritmos, cadencias, timbres, acentos, etc.). No es necesaria la primera decodificación del sistema lingüístico sobre el que se articula y sirve solo la percepción directa como base de la experiencia estética.

meramente funcional, como fuente de material lingüístico pero sin tener en cuenta sus particularidades frente a otro tipo de textos. El profesor ha de estar atento para no caer en el error de banalizarlo y desaprovechar su capacidad de seducción. En otras palabras, el texto literario debe seguir siendo plenamente literario en el contexto didáctico y uno de nuestros objetivos será proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes se emocionen con él⁷⁵. Efectivamente, “la experiencia estética también es posible para un lector que tenga un conocimiento limitado de los resortes posibles para esa la lectura. Los laberintos de nuestra constante necesidad de encontrar sentidos y significaciones y de los hábitos intuitivos de creación semiótica, comunes a todo individuo, generan supuestos y correspondencias que, en ocasiones, encuentran acomodo en el imaginario afectivo y estético del alumno”⁷⁶.

⁷⁵ Acquaroni (2007:58-9), Martínez Sallés (1999:21).

⁷⁶ Fernández García (2005:65).

IX. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS PARA LA CLASE DE E/LE

En los capítulos anteriores ya he apuntado que, frente a la consideración de los textos literarios como modelos de lengua perfectos, en el contexto del aula de E/LE debemos considerarlos como exponentes de uso de lengua, como una muestra más de las posibilidades de producción de la misma. La selección de aquellos va a estar condicionada por diferentes factores: los objetivos que tengamos, las actividades previstas, el nivel de los estudiantes, etc. El resultado de nuestra elección, al igual que el diseño de las actividades propuestas, tendrá una influencia directa en la eficacia y rentabilidad del trabajo en la clase⁷⁷.

Rosana Acquaroni (2007:75-80) clasifica los criterios de selección de textos literarios en cinco grupos: pedagógicos, lingüísticos, didácticos, temáticos y otros, con el siguiente resultado:

- A) Criterios pedagógicos.
 1. Texto auténtico.
 2. Interés de los alumnos.

- B) Criterios lingüísticos.
 1. Reflejo de discursos reales cotidianos o actuaciones lingüísticas concretas.
 2. Aparición reiterada de una misma estructura (fonética, morfosintáctica, léxico-semántica).

- C) Criterios didácticos.
 1. De acuerdo con los procesos (cognitivos, emocionales o lingüísticos) que puede desencadenar.
 2. Por su extensión.

- D) Criterios temáticos.
 1. Reflejo de coordenadas socioculturales específicas.
 2. Reflejo o pertenencia a determinada época histórica.
 3. Afinidad o proximidad cultural.
 4. Representar la idiosincracia cultural de la lengua meta.
 5. Principios de universalidad e interculturalidad.

- E) Otros criterios:
 1. Criterio de autoridad: obras de referencia obligada.
 2. Gustos y preferencias del profesor.

⁷⁷ El MCER del Consejo de Europa establece unas recomendaciones sobre las características de un texto (en sentido general) “para un alumno o un grupo de alumnos, hay que tener en cuenta ciertos factores, como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita” (7.3.2.3., 2002:163).

A pesar de todo esto, como señala Acquaroni (2007:76) al analizar de los criterios de selección de textos literarios, no tenemos que pasar por alto que, si solo nos fijamos en los criterios lingüísticos:

- estamos olvidando el mensaje del texto;
- los estudiantes no se van a enfrentar solos al texto. Vamos a acompañarlos a través de actividades que posibiliten gradualmente su comprensión;
- no estamos obligados a desentrañar todos y cada uno de los aspectos que aparecen en el texto; podemos aproximarnos y focalizar la atención exclusivamente en un determinado aspecto sin incidir en otros que didácticamente no nos interesen o no sean rentables en este momento;
- a veces, lo realmente complejo no es el texto sino las actividades que proponemos sobre el mismo.

Por su parte, Mendoza Fillola (2007:72-76) establece unas pautas básicas de selección de un corpus de materiales:

- 1) Concretar la función formativa del texto que se va a utilizar.
- 2) Prever la adecuación del texto según:
 - el marco de la secuencia didáctica y del bloque de contenidos según el currículo establecido;
 - la correlación del nivel del grupo con el grado de desarrollo de las competencias y con el contenido que presenta el texto;
 - el tipo de actividades o tareas para las que va a ser utilizado;
 - el input que aporta el texto seleccionado con los fines comunicativos y con los aspectos nocio-funcionales del aprendizaje.
- 3) Comprobar que las peculiaridades del texto responden adecuadamente...
 - a los objetivos propuestos;
 - a las necesidades de los alumnos;
 - al nivel de dominio de las habilidades lectoras;
 - a la posibilidad de generar las inferencias de aprendizaje sobre los nuevos usos que se observen en los textos seleccionados;
 - a los conocimientos previos (sobre el discurso literario, los géneros, etc. que posea el aprendiz).

Concreta Fillola estas pautas en doce criterios de selección, que en su conjunto están dirigidos a desarrollar actividades específicas para ampliar la competencia comunicativa a través de la motivación del estudiante, la funcionalidad de los objetivos propuestos, la adecuación pragmática, extensión y complejidad adecuada, etc.

En realidad, tanto los criterios de Acquaroni como los de Mendoza Fillola sirven para la selección de cualquier tipo de texto, sea literario o no, con el que queramos realizar actividades en el aula de segundas lenguas. Estos parámetros parecen perfectamente

aplicables al momento de elegir textos clásicos, salvo una excepción. En el listado de Mendoza Fillola, el criterio número diez para elegir el texto apropiado para trabajar en el aula enuncia: “No precisa de notas, glosas o aclaraciones sobre las particularidades o anacronismos lingüísticos”(2007:75).

Dando por hecho que el texto que vamos a elegir siempre va a ir orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante de acuerdo con unos objetivos seleccionados, simplifico los criterios de selección de textos clásicos en tres:

- 1) Originalidad.
- 2) Accesibilidad.
- 3) Interés temático.

1) Originalidad.

En la misma línea de lo defendido por Alfonso Fernández García (2005), creo que los textos que debemos ofrecer a los estudiantes deben ser los originales, realizando la selección de acuerdo con el grado de complejidad que queramos llevar al aula dependiendo del nivel del curso. Como sostiene Fernández García, si bien los textos adaptados pueden ser útiles para otras finalidades didácticas, el trabajo con textos originales es la vía óptima para acercarnos al hecho literario en el aula⁷⁸. Incluso en los niveles iniciales, en los que siempre será mejor aclarar el texto que modificarlo para adaptarlo al nivel:

Es necesario seleccionar los textos con respecto al nivel de conocimiento de la lengua del grupo de alumnos, para ello tendremos en cuenta su complejidad lingüística, discursiva, cultural y metaliteraria, pero resultará casi inevitable que, incluso en el texto más adecuado a un nivel básico, nos encontremos con expresiones o giros que correspondan a niveles curriculares superiores. Dicha dificultad es mejor superarla con la tutela del profesor que con modificaciones que rompan la coherencia del texto (2005 :66).

De manera adicional a todo lo expuesto anteriormente, los textos originales cuentan con el carácter de ser textos auténticos, frente a las adaptaciones que puedan nacer a partir de ellos. Efectivamente, “es una lástima que a la hora de llevar textos literarios al aula de E/LE olvidemos la sentencia comunicativa de que la dificultad reside en la tarea y no en el texto o que no demos al texto literario el estatus de *realia* que innegablemente tiene: el

⁷⁸ La misma defensa del uso del texto literarios originales está presente en Stembert (1999:251) y Sanz Pastor (2005:7).

texto literario es de las pocas muestras de *input* auténtico que no se trata como si lo fuera”⁷⁹.

2) Accesibilidad

Además de originales, los textos han de ser accesibles para el estudiante, tanto por la cantidad de *input* no comprensible que contengan como por su extensión. No en vano, dosificar contenidos y esfuerzos es algo imprescindible para el correcto desarrollo de la clase de lenguas.

Como he esbozado cuando exponía los problemas específicos que presentan los textos literarios clásicos como material de trabajo en la clase de E/LE, si respetamos el criterio de originalidad tenemos que prestar atención a que la lengua del pasado no es la misma que la actual, lo que está íntimamente relacionado con la edición del texto que elijamos.

Al editar un texto ponemos en relación dos momentos históricos (cuando se produce y cuando lo reproducimos) y otra serie de circunstancias de diferente carácter que rodean el texto: tipográficas, ideológicas y, por supuesto, lingüísticas⁸⁰. De entre los tipos de transcripción que la tradición editorial ha consagrado (facsimil, paleográfica, crítica, fonética, modernizada y versión moderna)⁸¹, tendremos que seleccionar cuál es la más adecuada como vehículo para acercar el texto a los estudiantes de español. Recuerdo los tres grupos que he diferenciado para tener en cuenta a la hora de valorar los escollos lingüísticos de los textos clásicos (textos medievales, textos del Siglo de Oro y textos posteriores al s. XVIII) ya que también nos van a servir para proponer diferentes tipos de edición, como explicaré en detalle más adelante.

En lo referente a la extensión, pienso que el trabajar con textos breves tiene claras ventajas de efectividad y evita en muchos casos que el estudiante desista ante un texto que le desborda⁸². Un texto breve va a ser mucho más accesible al estudiante y su actitud

⁷⁹ Sanz Pastor (2005:7).

⁸⁰ Jauralde (1981:160).

⁸¹ Jauralde (1981:161-169).

⁸² La defensa de la eficacia de textos breves está presente en Stembert (1999:251). Por otra parte, Sanz Pastor (2005:21) pone en entredicho la brevedad como un criterio de sencillez de la lectura, dando como ejemplo el conocido microrelato del guatemalteco Augusto Moreno “Cuando se durmió, el dinosaurio todavía estaba allí”, en el que la multiplicidad de lecturas implica la activación de varias estrategias que solo son posibles desde una madurez lectora. Discrepo con la autora en este punto y considero que cualquier lector medio puede ofrecer su propia lectura sobre el texto, que siempre será válida para su experiencia literaria personal, independientemente de que sea o no la buscada por el autor.

inicial hacia el mismo será diferente, a pesar de que obviamente esto no signifique que un texto breve vaya a ser más sencillo (desde un punto de vista lingüístico, ideológico, etc.) que un texto extenso. Aparte de esto, el trabajo con textos breves nos permite enfocar la atención del trabajo mucho mejor, sin dejar que la esencia del fragmento se nos escape⁸³. En los primeros niveles de lengua puede llegar a ser suficiente un único verso, una frase de un personaje, un estribillo de un poema, etc. en el que se contengan los contenidos necesarios para llevar a cabo las actividades que tenemos planteadas; lógicamente, la extensión de los textos que llevamos a clase puede aumentar —aunque no de manera necesaria— según ascendemos en el nivel.

Como reflejo de lo que estoy diciendo, constato que en las propuestas didácticas que he consultado existe una clara preferencia hacia el trabajo con poemas o con relatos breves⁸⁴. Por ello, creo necesario hacer hincapié en la idea de que los textos que llevemos a clase también pueden ser fragmentos de obras más amplias, siempre que tengan “cierta autonomía” como texto, es decir, que conformen una unidad desde el punto de vista de lo que cuentan (una escena, un episodio, etc.), conceptual (que expresen una idea concreta) o incluso rítmico o estético⁸⁵.

3) Interés temático

Al carácter original y a la accesibilidad de los textos, voy a sumar un criterio de corte más subjetivo: el interés temático. Ya he señalado que la selección de lecturas por parte del profesor condiciona la experiencia lectora de los discentes. Será tarea del profesor buscar los textos que más puedan adecuarse a los intereses de los estudiantes. Obviamente, esta labor resulta todavía más complicada cuando tenemos entre manos un texto literario y entramos en el campo de los gustos personales, tanto del docente como del alumnado. Se nos presentarán ocasiones en las que un texto que en principio nos puede parecer interesante resulte tedioso para un determinado grupo o el caso contrario. Al igual que el texto cobra vida en el lector, también puede morir en él.

⁸³ Lázaro Carreter / Correa Calderón (1974:15).

⁸⁴ Núñez Ramos (2005:69) recuerda que: “sin olvidarnos de la narración y el teatro (...) la poesía es la forma literaria que más rendimiento puede tener en la enseñanza de la lengua”. Entre las últimas propuestas de trabajo con cuentos o relatos breves, apunto la de Oyewo (2010b), que aplica los procedimientos de la enseñanza por tareas.

⁸⁵ Fernández García (2005:67).

Cuando hablamos de seleccionar textos clásicos, parece que la opción más sencilla es recurrir al canon⁸⁶. Hojeando cualquier manual de literatura española para hablantes nativos (por ejemplo de los que se vienen usando en la educación secundaria) observaremos que el catálogo de textos clásicos españoles es más o menos estable. En términos generales, este mismo canon, con el que cada uno de nosotros nos hemos educado, podría ser aplicable al aula de E/LE. No obstante, considero que debemos tener en cuenta un factor fundamental: estamos ante un receptor / lector internacional, que se está formando como hablante intercultural. Como he dicho antes, cuando elegimos un texto para la clase, estamos influyendo directamente en la configuración de la experiencia lectora de nuestros estudiantes. Por lo tanto, es interesante en este punto conocer cuáles han sido los diferentes cánones que los sistemas educativos han establecido para las lengua de nuestros estudiantes. ¿Se les ha presentado alguna vez un texto medieval? ¿Han oído hablar de Renacimiento y saben que es algo diferente al Neoclasicismo? ¿Les suena el concepto de Barroco?

Hay que señalar que, al no tratarse de un curso de historia de la literatura, podemos servirnos de textos que, aunque en principio no parezcan relevantes, sí lo son para un estudiante extranjero de una nacionalidad concreta. El siguiente texto del padre Feijoo (1676-1764) resultaría verdaderamente aburrido y falta de atractivo para la mayoría de los alumnos de español. Pero, ¿no sería distinto si nos referimos a un grupo compuesto por estudiantes rusos? Con toda seguridad, la ilustrada opinión de Feijoo dará lugar a un animado debate en clase:

Así que en esta y otras naciones, se llamó rudeza lo que era falta de aplicación. Luego que se remedió esta falta, se conoció la injusticia de aquella nota. Esto es lo que se vio también en los moscovitas, cuyo discurso está o estaba poco ha tan desacreditado en Europa que Urbano de Chevreau, uno de los bellos espíritus de la Francia de este último siglo, dijo que el moscovita era “el hombre de Platón”. Aludía a la defectuosa definición del hombre que dio este filósofo, diciendo que es un animal sin plumas, que anda en dos pies: *animal bipes implume*. (...). Quería decir Chevreau, que los moscovitas no tienen de hombres sino la figura exterior. Más habiendo el último zar Pedro Alexowitz introducido las ciencias y las artes en aquellos reinos, se vio que son los moscovitas hombres como nosotros. Fuera de que ¿cómo es posible que una gente insensata se formase un dilatadísimo imperio, y le haya conservado tanto tiempo? El conquistar pide mucha habilidad, y el conservar, especialmente a la vista de dos tan poderosos enemigos, como el turco y el persa, mucho mayor. No ignoro que es la Moscovia parte de la antigua Escitia, cuyos moradores eran reputados por los más salvajes y bárbaros de todos los hombres, y con razón; pero esto no dependía de incapacidad nativa, sino de falta de cultura. (“Mapa intelectual y cotejo de naciones” en *Teatro crítico universal*).

Una apuesta casi segura será elegir textos que podamos poner en relación con la realidad de los estudiantes, bien sea por su carácter universal (tema al que he hecho referencia a

⁸⁶ Ya he mencionado que en su *Plan curricular*, el Instituto Cervantes (2006b) incluye un repertorio de Referentes Culturales. Este es común para todos los niveles y distingue tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación. Dentro del mismo, encontramos un apartado de Productos y Creaciones Culturales, con un subapartado para las obras de Literatura y pensamiento (3.1) en cuyos epígrafes encuentran cabida prácticamente todas las producciones literarias en español.

la hora de hablar de la motivación del estudiante) o por su vinculación política, filosófica, etc. con temas de actualidad. No estoy diciendo nada nuevo al apoyar que siempre vamos a comprender mejor y aproximarnos con más ganas a un texto que esté dentro del mundo que nos interesa, bien por motivos profesionales o personales, ya que “los presupuestos se conocen, los conceptos son familiares, las hipótesis se van formando en la lectura, tienen apoyaturas previas y el léxico utilizado posee raíces comunes y es bastante reducido”⁸⁷. La realidad es que en la mayoría de los casos, los estudiantes que integran nuestra clase van a tener diferentes intereses e inquietudes y no será posible elegir textos sobre los que todos ellos tengan conocimientos previos similares. En estas situaciones, se hace necesario realizar una puesta en común de conocimientos antes de comenzar el trabajo con el texto.

⁸⁷ Fernández (1991:15).

X. LA SELECCIÓN DE EDICIONES DE TEXTOS CLÁSICOS PARA LA CLASE DE E/LE

Una vez que el profesor de E/LE se ha decidido a trabajar con textos literarios clásicos en clase, se planteará las varias preguntas: ¿Dónde puedo encontrar los textos? ¿A qué fuentes debo acudir? ¿Cuál es un “buen texto” para presentar a mis estudiantes? Las opciones más probables son que el docente acuda a su propia biblioteca personal, a la biblioteca del centro o institución en la que trabaja, a una biblioteca pública o, casi con total certeza, a internet.

A raíz de mi formación (¿deformación?) filológica me preocupa este asunto, sobre el que me detengo. Para un filólogo o para cualquier amante de los libros, está claro que el tipo de edición que elijamos condiciona nuestra lectura de un texto literario. Además de las obvias ventajas de dar a los estudiantes un texto fidedigno con la voluntad creativa del autor, elegir entre una u otra edición va a afectar sobre la efectividad del texto en su uso para la clase. Versiones de nuestros clásicos hay muchas tanto dentro como fuera de nuestras fronteras y es necesario que el profesor de E/LE sea capaz de diferenciar entre las buenas y las malas.

Una de las cosas más útiles que aprendí durante mis años de carrera —casi tanto como la regla de tres de las matemáticas escolares— es que seleccionar una buena edición del texto que nos disponemos a leer se hace con un gesto en principio tan simple como ojear la nota previa del editor. En ella, el especialista encargado de la edición debe explicarnos qué criterios ha seguido para elegir el documento (manuscrito o impreso) desde el que transcribe la obra y sobre qué pautas de modernización va a realizar su traslación. Si el libro que tenemos entre las manos carece de esta nota explicativa, mejor desconfiar de él. Lo mismo se aplica a cualquier texto que podamos encontrar en internet: si no queda explicado su origen, es preferible no utilizarlo.

Acudir a colecciones de editoriales de prestigio españolas (Castalia, Cátedra, Espasa-Calpe, etc.) nos va a proporcionar una primera garantía, ya que los textos han tenido que pasar por el filtro editorial y sus baremos de calidad antes de ser publicado. No obstante, tenemos que tener en cuenta que los criterios de edición pueden ser diferentes y que lo que tiene un valor para el filólogo puede tener consecuencias negativas en el ámbito didáctico. Una excelente edición puede ser nefasta para su uso en la clase de E/LE. Lo

esencial será hacer el texto accesible al alumno, como lector moderno. Por lo tanto, habrá que adaptarlo a su condición sin menoscabo del rigor filológico⁸⁸.

Considerando esto, el primer paso es que el profesor realice una criba de las ediciones de textos literarios que considera aptas para el trabajo en clase, igual que hace con otro tipo de textos. Lógicamente, no todos los profesores de español son profesores de literatura y están acostumbrados a este cotejo textual. Por ello, quiero establecer algunas pautas de selección de versiones existentes que pueden resultar útiles para este fin. He establecido estas pautas en relación con uno de los criterios de selección que he defendido: la accesibilidad. Asimismo, perfilo algunas directrices para que el profesor pueda incluso crear sus propias versiones a partir de las ya existentes, si lo estima conveniente. Dicho de forma muy sencilla, debemos elegir una edición de los textos que permita a los alumnos leerlo sin obstáculos añadidos pero sin que esto signifique darles una versión no comprobada del texto. Así, de acuerdo con este criterio de accesibilidad, el tipo de edición que podemos utilizar para el trabajo con los textos literarios en el aula de E/LE va a venir condicionado por el momento histórico en el que se produjo el texto. Distingo tres períodos:

- 1) textos medievales.
- 2) textos de los Siglos de Oro.
- 3) textos del s. XVIII y posteriores.

Textos medievales

Para los textos medievales creo sin duda que el mejor tipo de edición, para su trabajo en la clase de E/LE, son las versiones modernas. Será la única manera de que lengua sea accesible para un público no especializado, ya que en estas todos los aspectos lingüísticos se han resuelto según criterios actuales. Soy consciente de que esta modalidad está muy cercana a la traducción por lo que, en cierta medida, cuestiona el principio de originalidad que defendía antes. Baste justificar su uso por el hecho de que las diferencias entre el castellano antiguo o español arcaico con nuestra lengua actual son tantas que no pueden solucionarse de manera rápida y eficiente con explicaciones del profesor a no ser que planteemos una lectura del texto de carácter mucho más filológico

⁸⁸ Jauralde (2007:649) entiende que “los textos clásicos, que pueden ser leídos por todos, también pueden acoplarse mejor o peor a los hábitos de lectura de unos pocos: los filólogos, los eruditos, los lectores cultos, los niños, los políticos, los profesores de literatura... (...) Lo esencial es siempre lo mismo: hacer asequible los textos clásicos a los lectores modernos”.

para alumnos muy avanzados. No obstante, los textos del medioevo inician y configuran el legado literario español, por lo que su presencia es ineludible en una propuesta didáctica como la que estoy defendiendo.

Indudablemente, estas versiones modernas han de ser seleccionadas con extremo cuidado ya que su apego al original quedará garantizado únicamente si son fruto de una labor filológica escrupulosa. Por descontado, hay que diferenciar estas versiones modernas de las adaptaciones para estudiantes de español, conocidas como *lecturas graduadas por niveles*, que tienen un carácter diferente. La idea que abogo es, en definitiva, que como no podemos trabajar con el texto original, tendremos que buscar el texto *potencialmente comprensible* más cercano a este.

Veámoslo con el ejemplo de los primeros versos que conservamos del *Poema de Mio Cid* (PMC). Tomo la edición crítica de Menéndez Pidal ([1976] 1994) para compararla con cuatro versiones modernas, dos de ellas versificadas y dos de ellas en prosa, una de las cuales se trata de una lectura adaptada para estudiantes extranjeros.

EDICIÓN CRÍTICA
<p>De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pieles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: “grado a tí, señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos”.</p>

EDICIÓN CRÍTICA (Ramón Menéndez Pidal)	VERSIÓN MODERNA 1 (Francisco López Estrada, 2007)
<p>De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pieles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: “grado a tí, señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos”.</p>	<p>Con lágrimas en los ojos, muy fuertemente llorando, la cabeza atrás volvía y quedábase mirándolos. Y vió las puertas abiertas y cerrojos quebrantados, y vacías las alcándaras sin las pieles, sin los mantos, sin sus pájaros halcones sin los azores mudados. Suspiró entonces el Cid, que eran grandes sus cuidados. Habló allí como solía, tan bien y tan mesurado: “Gracias a ti, Señor Padre, Tú que estás en lo más alto, los que así mi vida han vuelto, mis enemigos son, malos”.</p>

EDICIÓN CRÍTICA (Ramón Menéndez Pidal)	VERSIÓN MODERNA 2 (Gutiérrez Aja y Riaño Rodríguez, 2007)
<p>De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pielles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: “grado a tí, señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos”.</p>	<p>De los sus ojos tan fuertemente llorando, Tornaba la cabeza y estábalos catando. Vio puertas abiertas y postigos sin candados, Alcándaras vacías, sin pieles y sin mantos, Y sin halcones y sin azores mudados. Suspiró mío Cid pues tenía muy grandes cuidados. Habló mío Cid, bien y tan mesurado: -¡Gracias a ti, señor padre, que estás en alto! -¡Esto me han vuelto mis enemigos malos!</p>

EDICIÓN CRÍTICA (Ramón Menéndez Pidal)	VERSIÓN MODERNA 3 (Alfonso Reyes, 1994)
<p>De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pielles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: “grado a tí, señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos”.</p>	<p>Con los ojos llenos de lágrimas, volvía la cabeza para contemplarlos (por última vez). Y vio las puertas abiertas y los postigos sin candados; vacías las perchas, donde antes colgaban mantos y pieles, o donde solían posar los halcones y los azores mudados. Suspiró el Cid, lleno de tribulación, y al fin dijo así con gran medida: —¡Loado sea Dios! A esto me reduce la maldad de mis enemigos.</p>

EDICIÓN CRÍTICA (Ramón Menéndez Pidal)	VERSIÓN MODERNA 4 (Carlos Romero Dueñas, 2001)
<p>De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pielles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: “grado a tí, señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos”.</p>	<p>Rodrigo Díaz, el Cid, salía de Vivar sobre su caballo y al volver la cabeza para mirar su casa y sus tierras lloraba de sus ojos diciendo: - ¡Oh, Señor, esto me han hecho mis enemigos!.</p>

La versión crítica de Menéndez Pelayo muestra dificultades de lectura incluso para un lector nativo no acostumbrado a leer este tipo de texto. La distancia entre nuestra lengua actual y la del *PMC* es enorme. Quedaría completamente eliminada como opción para su trabajo en clase con estudiantes de E/LE no especializados. Las versiones prosificadas

(versiones 3 y 4) tampoco serían aptas para una explotación didáctica del carácter que vengo defendiendo, ya que el texto que nos dan, si bien guarda el *contenido* del original, rompe completamente con su *forma* primitiva. Son traducciones —la versión 4 prácticamente un resumen⁸⁹— que pueden servirnos para realizar ejercicios complementarios de comprensión, como ayuda para el trabajo con el texto o como apoyo para el trabajo de otro texto diferente; sin embargo, *no son el texto literario*, a cuyo descubrimiento queremos llegar con los estudiantes. De las dos que quedan, la versión de López Estrada, en la intención de una musicalidad y metro más afinados, se aleja demasiado del original para mi gusto. Elegiría, por lo tanto, la versión 2 como la mejor para su trabajo en el aula de español. En ella se han resuelto problemas de léxico como la traducción de *uços* en *postigos*, la sustitución de *auie* por el actual *tenía* y *grado* por *gracias*; por otro lado, mantiene otras palabras de poco uso como *alcándaras* o *catando* que, en nuestra opinión podrían haberse solucionado en *perchas* y *mirando*, como en las versiones de Alfonso Reyes y López Estrada respectivamente. De acuerdo con lo expuesto, la versión que yo propondría sobre este ejemplo sería:

EDICIÓN CRÍTICA (Ramón Menéndez Pidal)	VERSIÓN PROPUESTA
<p>De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pielles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: “grado a tí, señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos”.</p>	<p>De los sus ojos tan fuertemente llorando, Tornaba la cabeza y estávalos mirando. Vio puertas abiertas y postigos sin candados, perchas vacías, sin pieles y sin mantos, Y sin halcones y sin azores mudados. Suspiró mio Cid pues tenía muy grandes cuidados. Habló mio Cid, bien y tan mesurado: “¡Gracias a ti, señor padre, que estás en alto! ¡Esto me han vuelto mis enemigos malos!”</p>

A modo de ejercicio complementario, si vemos que las características del grupo lo permiten, podemos llevar a clase una edición fonética, en la que se respeten todas las peculiaridades lingüísticas de la época, para contrastar con la versión moderna. Los alumnos pueden así ver las diferencias entre uno y otro texto y realizar diferentes reflexiones sobre historia de la lengua. Este tipo de actividad puede ser especialmente interesante con grupos compuestos por alumnos de lengua materna neo-romance, ya

⁸⁹ Es justo precisar que la versión adaptada de Romero Dueñas (2001) se complementa en el apéndice con las ediciones en castellano antiguo y modernizada de una selección de partes significativas del texto.

que puede dar lugar a actividades de comparación con sus propias lenguas, que en muchos casos mantienen rasgos que se han perdido en español.

Textos de los Siglos de Oro

El español áureo muestra una evolución muy activa⁹⁰. Es una lengua en la que viven juntos rasgos medievales con otros modernos. En los primeros años de la década de 1560, la elección de la variante castellana (frente a la sevillana o la toledana) por parte de la corte de Felipe II provocó que paulatinamente se fueran eliminando de la norma culta fenómenos fonéticos que en Castilla la Vieja habían perdido su valor distintivo⁹¹. Así, la diferenciación de sibilantes sordas y sonoras, la distinción entre /b/ y /v/, la aspiración de la *h* procedente de una *f* inicial en latín, etc. pasaron a ser manifestaciones de uso dialectal, arcaizante o vulgar. Para la lengua literaria, la imprenta vino a fijar una serie de normas gráficas frente al caos y capricho que dominaba en los autógrafos de los autores, aunque sin un sistema estable y con efectos nada comparables a las posteriores regularizaciones ilustradas. De hecho “la grafía y la puntuación de un libro eran incumbencia del impresor, no del autor, y para la mayoría de los escritores ambas toleraban tanta variación como podía (o puede hoy) haberla entre los diferentes dibujos individuales de una misma letra del alfabeto, sin más limitación que la inteligibilidad”⁹². No que que perder de vista, como acertadamente recoge Lapesa en su ponderado manual que “nuestros escritores del Siglo de Oro no sentían por el rigor gramatical una preocupación tan escrupulosa como la que ahora se exige; las incongruencias del habla pasaban con más frecuencia a la lengua escrita”⁹³. En un mismo texto podemos encontrar fluctuaciones de uso y vacilaciones gráficas que, si las mantenemos para llevar a la clase de E/LE, solo pueden conducir a la confusión del estudiante no especializado.

Por otro lado pienso que perfectamente podemos ofrecer a nuestros estudiantes textos que mantengan las características propias de gramática y vocabulario del español áureo, que se pueden solucionar mediante explicaciones del profesor *ad hoc*. En lo que afecta al orden de palabras, la mayor diferencia frente a la lengua de hoy consiste en la colocación pospuesta al verbo de los pronombres átonos (*dióle, tomola, rindiose*) lo que en absoluto dificulta la lectura para el estudiante extranjero. Tampoco son impedimento los cambios

⁹⁰ Para los cambios lingüísticos producidos en los ss. XVI y XVII, véase en general Lapesa (1981:367-417).

⁹¹ Menéndez Pidal (1962).

⁹² Nota previa de Francisco Rico a su edición del *Quijote* (Real Academia Española, 2004:XCIV).

⁹³ Lapesa (1981:408).

de significado en algunos adverbios (*luego* con el valor de *enseguida*, *ahora mismo* o *puesto que* con valor concesivo sinónimo de *aunque*, etc.), ni las variables en la utilización de *haber*, *tener*, *ser* y *estar* como verbos auxiliares, cuya repartición de usos es ya en estos siglos muy parecida a la actual. De modo parecido, la duplicidad en los demostrativos *aqueste* / *este* se soluciona rápidamente en clase explicando que el primero de ellos está en desuso. Mayores problemas observamos en la morfología verbal, que presenta una gran inseguridad reflejada en la convivencia de dobles usos (*sois* / *sos*, *tenéis* / *tenés*, *soy* / *só*, *sentíades* / *sentíais*, *dijéredes* / *dijéreis*, *hemos* / *habemos*, etc). Como norma general, estimo que podemos mantener la forma original y explicar a los estudiantes, al igual que con otros accidentes lingüísticos, que se trata de un uso antiguo sin vigencia. Poner frente a los discentes un texto en el que estas formas aparezcan de acuerdo con su uso moderno solo puede ser una opción en dos supuestos: 1) si vamos a trabajar el texto con unos alumnos de nivel iniciales, para los cuales la confusión sería tremenda, y 2) si nuestro trabajo sobre el texto literario va a incluir actividades orientadas a la morfología verbal.

Así las cosas, en el caso de los textos de los Siglos de Oro, me parece conveniente diferenciar entre dos períodos, que nos van a guiar para seleccionar un tipo de edición u otra como la idónea para su trabajo en la clase de E/LE. El primero de ellos llegaría hasta los primeros años de la década de 1560, momento en el que la corte de Felipe II adopta la variante castellana como consecuencia del traslado de la capital a Madrid. El segundo abarcaría el tercer tercio del s. XVI y todo el s. XVII, cuando la variante norteña está asentada. El motivo de esta distinción es que, si bien en ninguno de los períodos hallamos serias dificultades que afecten al léxico, gramática y sintaxis (como ocurría con los textos medievales) durante los dos primeros tercios del s. XVI aún mantienen su valor como fonemas muchas manifestaciones fonéticas propias del español del medioevo y así se refleja en las ediciones críticas actuales. Por este motivo, para el primero de los períodos recomiendo el uso de versiones modernizadas, siempre construidas sobre versiones críticas, mientras que para el segundo no veo ningún impedimento didáctico de peso para el uso de versiones críticas, aunque con algunas matizaciones.

Básicamente, la principal diferencia entre las versiones modernas que he recomendado para los textos medievales y las ediciones modernizadas por las que apuesto ahora es que en estas últimas no se actualiza ni la estructura sintáctica ni el contenido léxico del texto. La presentación del texto, acentuación, uso de mayúsculas y puntuación se realizan igualmente de acuerdo con los criterios del momento actual, sin atender a los valores de

la época. Aunque estas de versiones sean las que cuentan con menor prestigio en los ámbitos filológicos, para nuestro objetivo y público (estudiantes extranjeros no especializados) me parecen adecuadas siempre que sean hijas de versiones críticas. No me preocupa, en consecuencia, que no respeten los valores fonéticos antiguos, que en mi opinión enmarañan la lectura de nuestros estudiantes e incluso pueden tener influencias negativas en el aprendizaje y uso de las normas ortográficas vigentes. Como pauta general, debemos proporcionarles un texto que no conduzca a la confusión ortográfica. En contra de esta preferencia hacia las versiones modernizadas, puede argumentarse — entre otras cosas— que los textos poéticos perderán parte de su carácter, ya que la fonética de los mismos es fundamental para disfrutar plenamente de su sonoridad, etc. Honestamente, pienso que si hilamos tan fino el hilo será tan delgado que no podremos coser con él.

Ilustremos todo lo planteado con algunos ejemplos, que es como se entienden las cosas. En la *Égloga II* de Garcilaso (1501? - 1536) Salicio, pastor trasunto del poeta, exclama al encontrarse a Albanio durmiendo bajo un árbol:

¿Quién duerme aquí? ¿Dó está que no le veo?
 ¡O, hele allí! ¡Dichoso tú, que afloxas
 la cuerda al pensamiento o al deseo!
 ¡O natura, quán pocas obras coxas
 en el mundo son hechas por tu mano,
 creciendo el bien, menguando las congoxas!
 El sueño diste al corazón humano
 para que, al despertar, más s'alegrasse
 del estado gozoso, alegre o sano,
 que como si de nuevo le hallasse,
 haze aquel intervalo que á passado
 que'l nuevo gusta nunca al fin se passe;
 y al que de pensamiento fatigado
 el sueño baña con licor piadoso,
 curando el corazón despedaçado,
 aquel breve descanso, aquel reposo
 basta para cobrar de nuevo aliento
 con que se passe el curso trabajoso.

He transcrito el texto desde la excelente edición crítica de Elías L. Rivers ([1981] 2001)⁹⁴, que sigue la *princeps* de 1543 (impresión que su amigo Boscán y su mujer prepararon,

⁹⁴ La primera edición crítica de la obra completa de Garcilaso a cargo de Rivers data de 1964. Cito desde la reedición de la misma en la editorial Castalia.

junto con los poemas de aquel, siete años después de la muerte de Garcilaso). El motivo de la elección de este fragmento es la repetida presencia de sibilantes. Garcilaso era natural de Toledo y, como hablante de la variante toledana, muy probablemente distinguía entre *z* y *ç* como grafemas para realizaciones distintas. Su pronunciación de *gozoso* posiblemente no fuera la misma que para *corazón*, por lo que nunca hubiera escrito ni *goçoso* ni *corazón*; igualmente ocurriría con las letras *-ss-* y *-s-* para representar sonidos diferentes⁹⁵. Como indica Lapesa (1981⁹:371), en su poesía —aunque no podemos afirmar con seguridad lo mismo de su lengua hablada— Garcilaso mantenía la diferenciación entre sordas y sonoras, lo que le lleva a rimar consonantemente *passado* con *despedaçado* sus endecasílabos. Rivers respeta con mimo todo este rico entramado fonético. Pero el texto así presentado, aunque más respetuoso con el original y más jugoso, puede suponer graves trabas para el estudiante extranjero que aprende nuestra lengua.

Tomando como base su propia edición crítica, Elías L- Rivers ([1986] 1992) preparó una versión más accesible del texto —en los términos que venimos manejando— para la colección de Clásicos Castalia:

¿Quién duerme aquí? ¿Dó está que no le veo?
 ¡Oh, hele allí! ¡Dichoso tú, que aflojas
 la cuerda al pensamiento o al deseo!
 ¡Oh natura, cuán pocas obras cojas
 en el mundo son hechas por tu mano,
 creciendo el bien, menguando las congojas!
 El sueño diste al corazón humano
 para que, al despertar, más s'alegrase
 del estado gozoso, alegre o sano,
 que como si de nuevo le hallase,
 hace aquel intervalo que ha pasado
 que'l nuevo gusta nunca al fin se pase;
 y al que de pensamiento fatigado
 el sueño baña con licor piadoso,
 curando el corazón despedazado,
 aquel breve descanso, aquel reposo
 basta para cobrar de nuevo aliento
 con que se pase el curso trabajoso.

⁹⁵ Al hablar de los cambios fonéticos que se producen en el español del s. XVI Lapesa afirma que “al menos en Toledo y otras zonas, el aflojamiento de la /s/ fue posterior al de la /z/, por lo que durante algún tiempo se mantuvo un resto de oposición entre la /s/ africada (escrita *c* o *ç*) y la fricativa, sorda ya también, procedente de /z/ y transcrita con *z*” (1981⁹:374).

Como explica Rivers en su nota previa al texto, en esta versión “se ha modernizado la ortografía en todo lo que no afecta a la fonética actual, pero guardando los apóstrofes que indican elisión” ([1986] 1992:26). Explicar a los alumnos que los apóstrofes no se usan actualmente en español no nos llevará más de un minuto. Ya no va a existir confusión entre *o* con valor de conjunción y *oh* exclamativo, ningún alumno va a plantearse si *cuán* (y de ahí *cuanto*, *cuando*, etc.) se escribe en español con *c* o con *q*, *ha pasado* se identifica claramente con un perfecto de indicativo (lo que no ocurre con *à pasado*), etc. Esta versión me parece así mucho más adecuada que la erudita versión crítica para trabajar con ella en la clase de E/LE.

Continúo con pastores, en este caso con un texto muy cercano a la “frontera” que he dibujado en torno a 1560. En un acto casi de bibliomancia, he elegido al azar un fragmento del Libro Tercero de *Los siete libros de Diana* (h. 1559), de Jorge de Montemayor (1520? - 1561). Sigo la edición crítica de Francisco López Estrada, publicada en la colección de Clásicos Castellanos de Espasa Calpe. En la página escogida, la hermosa pastora Belisa, entre lágrimas, relata a las ninfas:

A este tiempo, el mi Arsileo, con una gracia nunca oyda, començó a cantar estos versos:

SONETO

En esse claro sol que resplandece
 en essa perfición sobre natura
 en essa alma gentil, essa figura
 que alegra nuestra edad y la enriquece

Ay luz que ciega, rostro que enmudece
 pequeña piedad, gran hermosura,
 palabras blandas, condición muy dura,
 mirar que alegra y vista que entristece.

Por esto estoy, señora, retirado,
 por esso temo ver lo que desseo
 por esso paso el tiempo en contemplarte.

Estraño caso, efecto no pensado
 que vea el mayor bien, quando te veo,
 y tema el mayor mal, si vo a mirarte.

Después que hubo cantado el soneto que os e dicho, començó a cantar esta canción con gracia tan estremada que a todos los que la oyan, tenía suspensos, y a la triste de mí, más presa de sus amores que nunca nadie lo estuvo.

De acuerdo con lo expuesto en su prólogo, López Estrada utiliza la *u* para valores vocálicos y la *v* para valores consonánticos, indiferentemente de su uso en el original impreso, y sigue fielmente al original en los usos de las letras *c*, *ç*, *z*, *x*, *j*, *i*, *y*, *s*, *ss* y *q*. Según lo que he explicado anteriormente, realmente estamos leyendo el texto según los patrones del impresor, lo cual puede resultar interesante para el filólogo o el lector especializado, pero no para un estudiante de E/LE, al que deseamos convencer de las ventajas de leer textos españoles antiguos. Podemos dar casi por sentado, que el lector de la *Diana* no pronunciaba una *-ss-* diferente a una *-s-*, que ya no representaban fonemas. Son, como decimos, preferencias del impresor y no manifestaciones lingüísticas con una relevancia fonética. Desde nuestro parecer, en este texto, si tenemos la voluntad de llevarlo con éxito a la clase de E/LE sería necesario un trabajo tan sencillo como modernizar la ortografía al uso actual. No veo ninguna utilidad en mantener la grafía latina en *quando* y en no modernizar *oyda*, *ay*, *huvo*, etc. en sus ortografías actuales. Podemos preservar, si así lo queremos, las formas antiguas *perfición* y *vo*, explicando a los estudiantes que están en desuso actualmente, y que no podrían encontrarlas en ningún diccionario de español moderno. Quedaría así:

A este tiempo, el mi Arsileo, con una gracia nunca oída, comenzó a cantar estos versos:

SONETO

En ese claro sol que resplandece
 en esa perfición* sobre natura
 en esa alma gentil, esa figura
 que alegra nuestra edad y la enriquece,
 hay luz que ciega, rostro que enmudece
 pequeña piedad, gran hermosura,
 palabras blandas, condición muy dura,
 mirar que alegra y vista que entristece.
 Por esto estoy, señora, retirado,
 por eso temo ver lo que deseo
 por eso paso el tiempo en contemplarte.
 Extraño caso, efecto no pensado
 que vea el mayor bien, cuando te veo,
 y tema el mayor mal, si vo** a mirarte.

Después que hubo cantado el soneto que os he dicho, comenzó a cantar esta canción con gracia tan extremada que a todos los que la oían, tenía suspensos, y a la triste de mí, más presa de sus amores que nunca nadie lo estuvo.

* perfición = perfección / ** vo = voy

Para los textos posteriores, sobre todo ya para los del s. XVII, podemos usar prácticamente sin problemas cualquiera de las ediciones disponibles en las colecciones que ya he mencionado. Los editores suelen modernizar la ortografía en todo aquello que

no afecte a las características fonéticas del español áureo e incluyen un listado de las palabras regularizadas. No obstante, si vamos a trabajar con un fragmento, conviene revisar el texto antes de proponer su lectura a los estudiantes para evitar posibles confusiones. Ejemplifico esto que digo con un extracto de la edición de *El Buscón* de Francisco de Quevedo a cargo de Pablo Jauralde Pou. La transcripción sigue un manuscrito quevediano (manuscrito B) conservado actualmente en el Museo Lázaro Galdiano de Madrid, que corrige críticamente a la vista de otros dos manuscritos (C y S) y las ediciones impresas desde la *princeps* de 1626. No se trata de una edición crítica en todo rigor ya que no ofrece todo el aparato textual que esto conllevaría. La modernización del editor alcanza (además de a la presentación gráfica) solamente a las mayúsculas, acentuación y puntuación, respetando los rasgos con incidencia fonética, como es habitual en las ediciones críticas. Leamos un extracto del momento en el que don Pablos, el protagonista del libro, nos cuenta de manera autobiográfica los consejos que recibió de su padre (las cursivas son nuestras):

Hubo grandes diferencias entre mis padres sobre a quién había de imitar en el oficio. Mas yo, que siempre tuve pensamientos de caballero, desde chiquito, nunca me apliqué a uno ni a otro. Decíame mi padre:

—Hijo, esto de ser ladrón, no es arte mecánica, sino liberal.—Y de allí a un rato, habiendo suspirado, decía de manos: — Quien no hurta en el mundo, no vive. ¿Por qué piensas que los alguaciles y jueces nos aborrecen tanto? Unas *vezes* nos destierran, otras nos azotan y otras nos cuelgan...; ¡no lo puedo decir sin lágrimas! —lloraba como un niño el buen viejo, acordándose de las que le habían batanado las costillas —: porque no querrían que donde están hubiese otros ladrones sino ellos y sus ministros. Mas de todo nos libró la buena astucia. En mi mocedad siempre andaba por las iglesias, y no de puro buen cristiano. Muchas *vezes* me hubieran llorado en el asno si hubiera cantado en el potro: nunca confesé sino cuando lo mandaba la santa madre Iglesia.

Respetando el manuscrito quevediano, el texto no presenta ningún óbice ortográfico para el lector que aprende español salvo la coincidencia de *vezes* y *veces*. ¿Para qué mantener esta posible confusión para el estudiante si queda claro que el uso de *z* y *c* no tiene ningún valor? Probablemente, el uso indiferente de *z* y *c* se deba al desinterés por la corrección ortográfica por parte de Quevedo porque simplemente, en los años que escribe, la ortografía todavía no había aparecido como algo regulador y normativo como la entendemos ahora y, por lo tanto, el escritor no tenía que preocuparse de ella. De nuevo, información relevante para el filólogo y estudioso, pero completamente prescindible para el estudiante de E/LE. Si hacemos esta pequeña modificación, unificando la ortografía en el actual *veces*, el resto del texto es perfectamente válido para ser trabajado en la clase de E/LE.

Textos del s. XVIII y posteriores

El s. XVIII supone un punto de inflexión. Frente al caos anterior, sienta los pilares normativos del español moderno desde la preocupación ilustrada de fijar y regular el idioma. Estas bases se manifiestan en las diferentes ortografías y gramáticas de la Real Academia Española⁹⁶. Son sistemas lingüísticos tan semejantes al actual que hablar de ediciones fonéticas casi carece de sentido. Si que habrá, claro está, diferencias ortográficas pero sin consecuencias fonéticas.

Resulta prácticamente imposible encontrar una edición de los textos que esté completamente adaptada a la ortografía vigente en el momento de la clase. A la luz de los recientes cambios en nuestra ortografía, esto significaría que tendríamos que modernizar todos los *guiones, truhanes y solos* de autores tan cercanos a nosotros en el tiempo como Cela, José Hierro o Vargas Llosa. Sin embargo, si trabajamos con fragmentos sí que es provechoso ofrecer a los estudiantes textos con una ortografía actualizada en la medida de lo posible, siempre con la idea de no conducirles al equívoco. Particularmente, encuentro importante que se actualice la ortografía en casos muy significativos, como son las formas monosílabas de los indefinidos (*dio, vio, fue, fui*, etc.) —que llevaban tilde antes de la Ortografía de 1959—, o el uso generalizado de no escribir la tilde en las letras mayúsculas (que por otro lado nunca fue autorizado explícitamente por la Academia).



En síntesis, antes de decidirse por una versión u otra, el profesor de E/LE deberá contrastar varias ediciones de las que tenga a su disposición y ver cuál le parece más adecuada para su grupo. Para contar con la garantía de estar ofreciendo un buen texto a sus estudiantes tendrá que elegir ediciones críticas o que estén basadas en las mismas. Si lo considera oportuno y cuenta con la capacidad filológica suficiente, podrá proponer él mismo un texto cuando estime que sus variaciones o aportaciones van a facilitar el trabajo con este en la clase. Lo importante será que quede claro al estudiante que el texto con el que trabaja ha sido actualizado y que se han solucionado problemas de léxico y gramática en pro de una mejor comprensión.

Como puede haberse observado, en todo momento estoy hablando de textos breves o fragmentos, sobre los que el profesor puede hacer una intervención sin demasiadas complicaciones. ¿Qué ocurre en el caso de los textos largos o con las obras completas? Si

⁹⁶ Lapesa (1981⁹:418-24)

programamos que nuestros estudiantes de español lean íntegramente una obra podemos elegir igualmente cualquiera de las ediciones bajo las mismas pautas que he venido comentando. Por descontado, el profesor deberá leer la edición que recomienda, para anotar todo aquello que según su juicio puede confundir a los estudiantes. En una clase anterior a la lectura es recomendable realizar una labor previa de explicación de estas variantes ortográficas, dejando clara cuál es la norma vigente, para que los estudiantes las entiendan como manifestaciones propias de la época pero sin ninguna relevancia en la actualidad. Las ediciones disponibles en el mercado no van a pararse a explicar estos fenómenos desde el punto de vista que nos interesa, así que habrá que animar a los estudiantes a que, si se encuentran con alguna duda, la apunten y nos la planteen en la clase. Tampoco será fructífero ofrecer a los estudiantes ediciones críticas con un aparato de notas inmenso que solo cobran sentido para el lector erudito. Si tenemos varias opciones, mejor la más sencilla.

De todo lo explicado se deduce que, en cualquiera de los grupos correspondientes con los distintos períodos que he diferenciado, descarto el uso de ediciones paleográficas a no ser que hablemos de estudiantes de filología. El motivo es que los estudiantes se van a ver perdidos en un mundo de signos y disposiciones textuales extrañas que lo único que van a conseguir es distanciarle aun más del texto y desenfocar su atención. Por lo que se refiere a las ediciones facsímiles, me parecen una excelente herramienta de estímulo para llevar a cabo las contextualizaciones, como apoyo visual, como recurso de precalentamiento para la clase, etc. Podemos llevarlas a clase tanto en imágenes como físicamente si contamos con ellas. El contacto físico con el libro, aunque sea una copia del original, es la mejor forma de entender qué funciones cumplía en su época, cómo podía manipularse, con qué tipografías estaba escrito, etc. Acercarles el libro antiguo a las manos puede situarlo más próximo a sus mentes.

XI. PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS PARA TRABAJAR CON TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN LA CLASE DE E/LE

Parto del principio de que las actividades que llevemos al aula de E/LE con textos clásicos españoles siempre tendrán el carácter de complementarias, a no ser que se trate de un curso especializado. Es importante que los estudiantes no entiendan el texto literario como un patrón para sus comunicaciones habituales, pero también lo es el hecho de que deben enfrentarse a una amplia tipología textual, que obligatoriamente tiene que incluir las producciones literarias, como incluye textos periodísticos, anuncios comerciales, folletos, etc. En tanto que exponentes del uso de la lengua, las obras literarias no pueden ser materiales ajenos o raros para los alumnos. No hablo de un curso de historia de la literatura a través de sus textos⁹⁷. Nuestra intención debe ser motivarles a la lectura de nuestro patrimonio literario y brindarles las herramientas para que sean capaces de disfrutar de los textos como obras de arte. Queremos sembrarles la idea de que a través de ellos pueden acceder a un mundo cultural enormemente rico, que no debe quedarse encerrado en los ámbitos universitarios.

Reformulando lo dicho, como he subrayado varias veces en estas páginas, para nosotros la literatura no debe ser un modelo de lengua, sino una *manifestación* de la misma, pero con unas características especiales ya que se trata de una *manifestación artística*. El estudiante tiene que tomar conciencia de esta especificidad, lo que no es impedimento para que podamos realizar tareas didácticas enfocadas a la comunicación, y no a la historia de la literatura, teniendo como objetivo la formación integral del estudiante como lector (en aras de su enriquecimiento personal como individuo) y fomentando el

⁹⁷ Existen materiales de historia de la literatura española e hispanoamericana editados en nuestro país y *teóricamente* orientados de manera específica a estudiantes de E/LE. El *Curso de literatura* de Barros, Freire y González (2006) sigue el esquema tradicional que se viene usando en las programaciones de hablantes nativos para los programas de educación secundaria. Todas las unidades tienen la misma estructura. Se abren con un esquema-resumen con las obras y autores (divididos por géneros) más destacados de cada período al que sigue una contextualización histórica y otra literaria, con una breve biografía de los escritores más sobresalientes. Se presenta el texto en su versión original, con notas aclaratorias del léxico. Del mismo se ofrece una versión en voz, en el disco compacto que viene junto con el libro. Las actividades que se proponen sobre el texto son de comprensión lectora, mediante preguntas abiertas; luego se pasa al trabajo de algunos conceptos histórico y literarios, a partir del texto. A lo largo del manual, se encuentran apostillas que explican diferentes términos literarios (símil, sextilla, etc.). No se observa ninguna adaptación más allá del hecho de que se trata de “un manual lingüísticamente sencillo” - como exponen las autoras en el prefacio del mismo - que justifique que el volumen vaya dirigido a estudiantes extranjeros. Similar es el manual *Literatura española y latinoamericana* en dos volúmenes de José Manuel Cabrales y Guillermo Hernández (2009). En este caso, ni siquiera se hace mención en la presentación a que va dirigido a estudiantes extranjeros de español, a pesar de estar publicado dentro de la sección de E/LE de la editorial SGEL (como anuncia el logotipo de la portada).

desarrollo de sus capacidades de interpretación y reflexión, al mismo tiempo que mejoramos sus capacidades lingüísticas en español, como he argumentado⁹⁸.

Además de la conveniencia de aplicar los criterios de selección que he enumerado (originalidad, accesibilidad e interés, el éxito del texto dependerá en mucho del procedimiento didáctico que apliquemos en la actividad. Dentro de los límites y características de este trabajo estimo oportuno apuntar algunas recomendaciones. Por supuesto, sobra decir que este listado no pretende ser ni completo ni cerrado. En lugar de ello, debe entenderse como una batería de consejos didácticos inferidos a partir de mi experiencia de trabajo con los textos. Son los siguientes:

- El profesor debe sentirse motivado para el trabajo con textos literarios clásicos. El mejor aliciente para hacer un material atractivo para los estudiantes siempre será un docente entusiasmado y dedicado;
- la preparación del tema es necesaria, pero el profesor no debe preocuparse por estudiar datos, fechas, etc. por temor a preguntas de los estudiantes;
- no hay que dejar el trabajo con los textos literarios como una actividad para el final de la clase. Puede tratarse, aunque no necesariamente, de la actividad principal de un día;
- es conveniente, como en el resto de actividades de comprensión lectora, organizar el trabajo en tres fases: pre-lectura, lectura y post-lectura;

⁹⁸ María Naranjo (1999), siguiendo el precedente de los trabajos de Maley / Duff (1989) para el caso de la lengua inglesa, elaboró una propuesta de procedimientos y técnicas orientadas a la explotación de poemas en la clase de E/LE. Su objetivo era proporcionar un abanico de estrategias, a modo de guía didáctica, aplicables a todos los niveles de conocimiento de la lengua, desde las cuales el profesor pudiera crear varias actividades a partir de los textos poéticos. A pesar de representar una aportación a un campo desierto, en líneas generales, su estudio se fija mayormente en el poema como estímulo puramente lingüístico, sin prestar demasiada atención al elemento literario. Esta falta de hincapié desperdicia en cierta medida el potencial didáctico del texto. De hecho, para poner en práctica buena parte de las actividades que nos propone Naranjo, podríamos usar cualquier tipo de texto breve que no fuera un poema, por ejemplo, textos pertenecientes al lenguaje publicitario.

- es importante llevar a clase una diversidad de materiales (textos adaptados⁹⁹, traducciones¹⁰⁰, canciones¹⁰¹, imágenes¹⁰², películas¹⁰³, etc.) como apoyos que servirán para solucionar las dificultades de comprensión y motivar a los estudiantes hacia el texto;
- el profesor debe aprovechar todo el potencial didáctico que ofrecen las nuevas tecnologías e internet, tanto como fuente de información como espacio de participación (*web 2.0*);
- las contextualizaciones históricas pueden servirnos para realizar una amplia gama de ejercicios desde la práctica formal (p.e. actividades de huecos con tiempos verbales) hasta comprensión audiovisual (p.e. visualización de un vídeo);
- el profesor deberá aprovechar todas las oportunidades que le ofrezca el contexto didáctico concreto en el que se encuentre para fomentar el interés de los estudiantes hacia los textos literarios clásicos: exposiciones, conferencias, estrenos de cine, representaciones teatrales, etc.;
- las lecturas de textos largos siempre deben dejarse para casa. La clase debe funcionar como un espacio de intercambio de ideas y reflexión. Si el texto es breve, pero se estima que contiene una cantidad alta de *input* no comprensible o material nuevo para el estudiante, también es recomendable su trabajo previo en privado antes de la clase;
- finalmente, las actividades deben ir orientadas a la implicación personal del estudiante como lector y, por lo tanto, intérprete del texto.

⁹⁹ Si bien he descartado los textos adaptados como un material susceptible de ser trabajado en clase, sí que podemos concluir que los mismos pueden ser útiles tanto para ayudar a los estudiantes a familiarizarse con las grandes obras literarias, dejándoles claro que tienen más el carácter de resúmenes que de obras literarias en sí mismas, como para ser utilizados en las actividades de contextualización.

¹⁰⁰ En contra de la opinión generalizada, creo que prescindir de la traducción como herramienta para el aprendizaje de idiomas es simplemente una moda. Todos hemos leído obras traducidas en lenguas que no dominamos, e incluso en las lenguas en las que tenemos un nivel superior nos sirven para comprender mejor el original, reconfirmar lo leído o replantearnos la lectura.

¹⁰¹ Como señala Acquaroni (2006:50) a pesar de los rasgos que comparten las canciones con los textos literarios escritos es importante diferenciar entre ambos materiales a la hora de enfocar su explotación didáctica. Si bien los textos literarios escritos se han ido convirtiendo en un género mucho más minoritario, el fenómeno musical está plenamente presente en la vida diaria de nuestros estudiantes. No debemos desaprovechar esta excelente oportunidad de utilizar *lo que a ellos les motiva* como vehículo para introducir contenidos literarios en el aula. Una buena propuesta, para el nivel superior (C1-C2) y con textos poéticos del s. XX es la de Millares/ Binns (2002).

¹⁰² “Las imágenes son un material imprescindible para despertar el interés de los/las aprendientes por nuestra cultura. Si no fuera por ellas, muchos contenidos culturales no podrían ser transmitidos, especialmente si se está fuera del país de la cultura anfitriona o si queremos mostrar acontecimientos que tienen lugar en otro momento del año que no coincide con el momento en el que se está.” (Cuadrado/Díaz/Martín 1999:15). Cuando hablamos de las imágenes del pasado, enseguida enlazamos con el arte, con la pintura. Los cuadros van a servirnos como una herramienta muy rentable a la hora de motivar a los estudiantes hacia los temas que estamos tratando. Enseñarles a obtener información de los cuadros, si se quiere, a leer un cuadro para luego leer el texto, o el camino contrario.

¹⁰³ Hoy en día, hablar de imágenes implica hablar de vídeo. Los profesores pueden usar todas las posibilidades que le ofrecen las nuevas tecnologías como un apoyo visual de gran impacto sobre el estudiante.

Aunque algunos de los enunciados expuestos parecen verdades de Perogrullo, puedo asegurar que no lo son dentro del sector de E/LE donde, desgraciadamente, se dan posturas o demasiado academicistas (sobre todo en las universidades, donde los estudiantes no aprenden a comunicarse con la lengua) o demasiado infantilizadas (donde los materiales de clase se han trivializado casi al extremo y parece que todo lo que presente una reflexión intelectual no tiene cabida en el aula). Como argumento de peso, sin ánimo de pedantería, no puedo evitar citar el proverbio latino: *in medio stat virtus, quando extrema sunt vitiosa*.

XII. TRABAJAR CON TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN LOS NIVELES INICIALES

En mi propuesta didáctica considero que no es necesario esperar a los niveles de lengua avanzados para comenzar a familiarizar al estudiante con la literatura clásica española. Sostengo que desde los niveles de principiantes podemos llevar sin problemas a la clase material literario procedente de nuestro acervo clásico siempre que nos ajustemos a unos criterios de selección y procedimientos de uso adecuados¹⁰⁴. En el panorama actual, la presencia de materiales literarios en los niveles iniciales de los manuales de E/LE es muy limitada. Las expectativas de cambio no son muchas si tenemos en cuenta lo recogido por el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006b) en su inventario de textos, orales y escritos susceptibles de ser trabajados en clase para cada nivel, sobre el que se están elaborando los nuevos materiales y manuales. Resumo en la siguiente tabla el contenido referente a géneros discursivos y manifestaciones escritas literarias:

	Géneros discursivos	Manifestaciones escritas
Nivel A1	--	...
Nivel A2	--	— Cuentos breves en versión simplificada (R).
Nivel B1	Representaciones teatrales*	— Cuentos adaptados de extensión media (R). — Poemas muy sencillos (R).
Nivel B2	— Representaciones teatrales en lengua estándar (R).	— Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico) (R). — Novelas breves y sencillas (R). — Obras de teatro en lengua estándar (R). Poemas sencillos (R).
Nivel C1	— Representaciones teatrales de todo tipo (R).	— Obras teatrales de todo tipo (R). — Cuentos (R). — Novelas (R). — Poemas de cierta complejidad (R).
Nivel C2	..	— Poemas (R).
* No se especifican cuáles, pero podemos entender, asimilando lo que se dice las películas, que trata de aquellas “donde la acción conduce a la mayor parte del argumento”. (R) - Solo recepción, no producción.		

¹⁰⁴ La viabilidad de uso de materiales literarios en niveles iniciales también se lee en Coloma Maestre (2002:235): “Sinceramente, no encuentro razones de porqué a un principiante, a un alumno de fines específicos, a un universitario o a un inmigrante, no se les puede brindar la posibilidad de entender, disfrutar y valorar la literatura en una lengua que les interesa y que están vivenciando con proximidad”. Para el caso de la poesía, Aldrich (1999:59). Asimismo, en la muy utilizada guía de Gillian Lazar (1993), si bien la autora advierte que la literatura se usa de manera más eficiente a partir de los niveles intermedios, se encuentran algunas sugerencias de uso para los niveles de principiantes, en concreto para el uso de poesía (1993:109-116) y fragmentos de obras teatrales (1993:152-155).

Incluso, al hacer referencia a otras manifestaciones, este inventario indica explícitamente que no deben contener lenguaje poético. Así, por ejemplo, para el nivel B2 se incluyen los “anuncios publicitarios en radio y televisión (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético)”, “letras de canciones, sencillas (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético)”, etc.

La posibilidad de uso de materiales literarios en los niveles iniciales ha sido probada, para el caso del alemán como segunda lengua (DaF) por Berns y Zayas (2005). Estos trabajos hacen especial hincapié en la cuestión de la motivación de los alumnos o, en sus propias palabras, “la manera en la que podíamos y habíamos de combatir la angustia que les suponía el trabajar con textos literarios desde unas capacidades comunicativas muy deficitarias” (2005:136). De hecho, “la incorporación temprana de la literatura a la enseñanza de la lengua no sólo es viable, sino que no tiene por qué incidir negativamente en el rendimiento de los alumnos: una propuesta de aprovechamiento del fenómeno literario lo suficientemente responsable y flexible no lleva a un aumento de la ansiedad por parte del alumno, es decir, no supone un crecimiento inusitado del filtro afectivo y sí, por el contrario, una buena dosis de motivación” (2005:139).

Berns y Zayas llevan a cabo su trabajo a partir de una propuesta metodológica que implica la responsabilidad conjunta en el proceso didáctico de profesor y alumno, una gestión dinámica del aprendizaje, una reflexión del profesor sobre su papel en el aula, una selección de los textos sobre los que trabajar y una organización concreta del proceso didáctico. De esta forma, el alumno debe conocer el fundamento teórico, a través de paréntesis discursivos de carácter informativo (bien en la lengua de los estudiantes o utilizando la lengua meta y siempre evitando el lenguaje metalingüístico), en el que se apoya el uso de materiales literarios en el aula de segundas lenguas. Añadido a este convencimiento teórico, el alumno debe experimentar un convencimiento práctico viendo cómo el trabajo con textos literarios en la clase significa algo interesante, novedoso, sencillo y divertido. Las actividades deben ser dinámicas con el fin de evitar el aburrimiento de los estudiantes. Es necesario plantear diferentes distribuciones de los alumnos (en parejas, en grupos pequeños, en sesiones plenarias, etc.), equilibrar el trabajo de destrezas (orales y escritas), poner en juego recursos en distintos soportes (con el fin de captar la atención del alumnado) y dejar una constancia visual del trabajo en clase. El profesor debe ser especialmente cauto de no olvidar su tarea de mediador y permitir que los estudiantes interpreten los textos de acuerdo con sus valoraciones personales. Los textos elegidos deben cumplir con dos criterios fundamentales: ser

interesantes para los alumnos desde un punto de vista temático y ser sencillos desde un punto de vista lingüístico¹⁰⁵. Todo el proceso se ejecuta en tres fases: de familiarización, de desarrollo y de consolidación. En la primera de ellas, el objetivo primordial es despertar la atracción del estudiante hacia el texto o tema; en la segunda, se lleva a cabo el acercamiento al texto desde lo conocido, desde el propio mundo del estudiante para que pueda crear confianza y seguridad hacia él tanto formalmente (lengua) como conceptualmente (temas) y realizar las actividades de trabajo sobre el mismo; en la tercera, entran en juego otras materias asociadas al que se haya elegido como tema central. En esta última fase también se debe consolidar el uso del material lingüístico explotado en la lección, llevarse a cabo una toma de conciencia sobre cómo ha variado la percepción inicial de los estudiantes sobre el tema y favorecerse la creatividad y el desarrollo de ideas propias de los alumnos.

Por mi parte, la hora de plantear el trabajo con textos literarios clásicos en los niveles iniciales considero dos máximas didácticas:

- 1) Leer no es una tarea complicada. Es más importante desarrollar una capacidad lectora que una capacidad lingüística;
- 2) la dificultad no reside tanto en el texto como en la tarea o actividad que se realice sobre el mismo.

No es necesario aclarar que cuanto mayor sea nuestra capacidad lingüística en una determinada lengua, mayor será el catálogo de textos al que podemos acceder sin problemas y más fácil será nuestro proceso lector. No obstante, como se ha visto más arriba, en el acto de la lectura intervienen muchos otros factores y estrategias que, si entran en acción, pueden posibilitar el trabajo con textos literarios clásicos incluso en los niveles de lengua iniciales. Sonsoles Fernández (1991:19) señaló los que, en su opinión, eran los aspectos que deben configurar lo que viene a llamar “competencia lingüística básica” para hacer frente a los textos escritos. En cualquier caso, llegados al extremo, me aventuro a defender que el trabajo con textos literarios clásicos es posible casi desde el primer día de clase. Simplemente hay que definir qué texto elegimos y qué queremos que los alumnos aprendan a través de él (ver la Propuesta Didáctica I).

¹⁰⁵ En este punto los autores concluyen que “textos que presentan las mencionadas características temáticas y lingüísticas, se encuentran sin duda mayoritariamente en la literatura del siglo XX. Prueba de ello son tanto los numerosos textos de la poesía concreta de autores como Ernst Jandl, Eugen Gomringer, Gerhard Rühm, los de la poesía política y socialmente comprometida como la de Wolfgang Borchert, Bertold Brecht, Erich Fried, Wolf Biermann, Günter Grass, Rudolf Otto Wiemer y Günter Eich o, incluso, la de temas más bien cotidianos como los de Frederike Frei, Thomas Brasch, Elisabeth Borchers, Peter Handke, Kristiane Allert-Wybraniec, Elisabeth Gonçalves, Jörg Burkhard, Uwe Timm, Hans Manz, Gerd Wessling, Ulrich Stock, etc.” (2005:145).

XIII. PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE TRABAJO CON TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN LA CLASE DE E/LE

Todo lo expuesto hasta ahora carece de valor sin una aplicación práctica. Como cierre, presento cinco propuestas didácticas concretas. He seleccionado textos muy diversos que abarcan desde el s. IX hasta el XIX, con el fin de ilustrar la posibilidad de trabajar con material de cualquier etapa literaria. Las actividades que propongo son para los niveles A1, A2 y B1, que son los que presentan más dificultades para este tipo de trabajo y quedan totalmente “vacíos de textos literarios” según la planificación curricular del Instituto Cervantes que he señalado anteriormente.

Las fuentes de los textos que he utilizado están recogidas en la bibliografía. Sigo los textos de los editores, excepto en las jarchas (Propuesta Didáctica II), que he modernizado, y el poema de fray Luis de León (Propuesta Didáctica V), en el que he actualizado la ortografía, conforme a las pautas de edición que he propuesto en las páginas anteriores. En cada actividad indico los objetivos principales que busco, dividiéndolos por categorías (léxico-gramaticales, ortográficos, funcionales, desarrollo de destrezas, histórico-culturales, competencia literaria y estrategias de aprendizaje). Podrían incluirse otros, con pequeñas modificaciones o, simplemente, cambiando el foco de la tarea. Se sobreentiende que, de manera paralela y en todas las actividades, se ponen en juego las destrezas de comprensión lectora (por la obligada lectura) y expresión oral (por el intercambio de opinión e información que se produce en el aula).

He llevado todas las actividades a clase en la escuela en la que trabajo. El trabajo se ha realizado con grupos reducidos (máximo nueve participantes) de estudiantes adultos de edades comprendidas entre los diecinueve y los cuarenta años, en un contexto de inmersión lingüística. Los grupos eran internacionales y plurilingües. En la mayoría de los casos, el español era la segunda o tercera lengua que aprendían. Entiendo que los estudiantes estaban motivados para aprender, ya que pagaban por sus cursos. No todos los estudiantes contaban con una formación universitaria.

Mi impresión general, a falta de una recogida de datos más ordenada y significativa que planeo para mi tesis, es que la respuesta por parte de los estudiantes ha sido óptima.

Propuesta Didáctica I

Nivel:

A1

Objetivos:

Léxico-gramaticales

- La expresión de la causa mediante *porque*;
- Léxico muy básico sobre el *Quijote*: *loco, caballo, la Mancha*, etc.

Funcionales

- Exponer la causas que nos produce un determinado sentimiento.

Desarrollo de destrezas

- Desarrollo de la expresión escrita, completando un texto incompleto;

Histórico-culturales

- Localizar la región española de la Mancha;
- Situar el *Quijote* y la figura de Miguel de Cervantes en su época histórica;

Competencia literaria

- Conocer el inicio del *Quijote*.

Actividades:

1. ¿Conoces la región de la Mancha? ¿Puedes localizarla en un mapa de España?

2. Lee el siguiente texto:

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...

a) Con esta frase comienza el *Quijote*, la obra maestra de Cervantes. ¿Puedes situar al autor en un siglo de la historia? ¿En cuál?

b) ¿Puedes traducirlo a tu lengua? ¿Lo habías leído o escuchado antes?

3. Intenta continuar el texto. Puedes usar alguna de estas palabras:

vivir, don Quijote, hay, molinos, caballero, estar, ser, tener,
escribir, casa, caballo, ir, Cervantes, loco

4. Ahora piensa en tres cosas de las que no quieres acordarte y otras tres de las que sí, y escribe por qué.

Ej. *No quiero acordarme de mi ex-novia, porque me siento triste.*

Propuesta Didáctica II

Nivel:

A1-A2

Objetivos:

Léxico-gramaticales

- Léxico básico sobre las partes del cuerpo y adjetivos de descripción física;
- El diminutivo *-ito/a*.

Ortográficos

- la representación gráfica del sonido [k] con *c* o con *qu*;
- la representación gráfica del sonido [g] con *g* o con *gu*.

Funcionales

- Describir físicamente a personas.

Desarrollo de destrezas

- Expresión oral, mediante la lectura declamada de poemas;
- Expresión escrita, mediante descripciones.

Competencia literaria

- Las jarchas;
- La conceptualización poética del amado.

Estrategias de aprendizaje.

- Uso de internet para buscar información sobre un tema.

Actividades:

1. Completa la siguiente tabla con el vocabulario que conoces sobre partes del cuerpo y adjetivos para describir:

Partes del cuerpo	Adjetivos
pelo, ojos,...	rubio, azul,...

- a) Poned en común los listados de toda la clase y escribid una lista con todas las palabras en la pizarra.
- b) Ahora describe a un compañero de clase, utilizando esas palabras u otras que tú conoces. Él tiene que describirte también a ti.

Ejemplo: *Marc tiene el pelo rubio y los ojos azules. Tiene la cara muy blanca.*

- c) ¿Estáis contentos con el resultado? ¿Cambiarías algo en la descripción que ha hecho tu compañero?

2. Cada estudiante de la clase lee en voz alta estos poemas. ¿Quién lo ha hecho mejor?

Madre, ¡qué amigo!
Su pelo es rubio,
el cuello blanco
y la boquita rojita.

No quiero yo un amiguito
sino el morenito.

3. En estos poemas la palabra *amigo* se usa para hablar de la persona amada. En tu lengua, ¿puedes utilizar la traducción de *amigo* (*friend*, *ami*, *Freund*, etc.) con el mismo significado?

4. ¿Sabes para qué se usa en español el sufijo *-ito/a*? ¿Qué significa?

a) Busca en los poemas palabras en las que aparezca este sufijo. Intenta ver cuál es la palabra original.

Ejemplo: *morenito* > *moreno*.

b) ¿Por qué *amiguito* y no *amigo*? ¿Por qué escribimos *boquita* y no *bocita*? Recuerda la norma ortográfica:

- El sonido [k] se escribe con *c* delante de las letras ____ y con *qu* delante de las letras ____.

- El sonido [g] se escribe con *g* delante de las letras ____ y con *gu* delante de las letras ____.

c) Con ayuda del profesor, buscad ejemplos para cada una de las normas ortográficas.

5. Los poemas que has leído se llaman *jarchas*. Busca información en internet, en español o en tu lengua, y contesta si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos.

a) Las jarchas son los poemas más antiguos en español.

Verdadero Falso

b) Las jarchas están escritas con letras árabes.

Verdadero Falso

c) Las jarchas son poemas de amor de la Edad Media.

Verdadero Falso

d) Cervantes es el autor del *Quijote* y de las jarchas.

Verdadero Falso

e) En las jarchas, normalmente habla una mujer.

Verdadero Falso

Propuesta Didáctica III

Nivel:

A2

Objetivos:

Léxico-gramaticales

- Reconocimiento de sustantivos masculinos y femeninos;
- Cambio del artículo *la* por *el* con palabras femeninas que comienzan con *a* acentuada;
- Familiarización con la expresión idiomática *ser un donjuán*;
- Desarrollar el léxico relacionado con el concepto de amor.

Funcionales

- Expresar un sentimiento amoroso.

Desarrollo de destrezas

- Desarrollar la expresión escrita a través de la declaración de amor breve;
- Comprensión audiovisual a través de la proyección de un vídeo.

Histórico-culturales

- Presentación de diferentes personajes femeninos característicos del Siglo de Oro;
- Rasgos principales del romanticismo.

Competencia literaria

- Presentar la figura de don Juan Tenorio, como arquetipo de personaje romántico;
- El tema del amor.

Estrategias de aprendizaje

- Buscar expresiones en la lengua original similares a las españolas y ver las diferencias.

Actividades:

1. ¿Conoces el personaje de don Juan Tenorio? ¿Puedes decir lo que significa en español la expresión “ser un donjuán”? ¿Existe una expresión similar en tu lengua?

2. Lee el siguiente fragmento de la obra de teatro *Don Juan Tenorio*, escrita por José Zorrilla en 1844.

JUAN. —¡Ah! ¿No es cierto, ángel de amor,
que en esta apartada orilla
más pura la luna brilla
y se respira mejor?
Esta aura que vaga, llena
de los sencillos olores
de las campesinas flores
que brota esa orilla amena:
esa agua limpia y serena
que atraviesa sin temor

la barca del pescador
que espera cantado el día,
¿no es cierto, paloma mía,
que están respirando amor? (...)

3. ¿Qué palabras usa don Juan para referirse a su amante? ¿Cuáles utilizas tú para hablar de la persona que amas?
4. Haz una lista de los sustantivos que aparecen en el texto, separando los que son de género masculino y los que son de género femenino.

Palabras de género masculino	Palabras de género femenino
el ángel, el amor,...	la orilla, la luna,...

- a) ¿Qué ocurre con la palabra *agua*? ¿En español, es masculina o femenina? ¿Decimos *la agua* o *el agua*?
- b) ¿Ocurre lo mismo con otras palabras del texto? ¿Con cuál?
- c) En español también decimos *el águila* (femenino), *el área* (femenino) pero *la amiga* (femenino), *la aspirina* (femenino). ¿Se te ocurre una regla que explique esto?
4. ¿A quién piensas que va dirigida la declaración de amor de don Juan? ¿Quién es su amante? Escoge un personaje entre los siguientes:



Cortesana



Bailarina



Criada



Monja



Princesa



Campesina



Duquesa



Soldado



5. Escribe ahora la respuesta del personaje que has elegido para la declaración de amor de don Juan. No es necesario que lo hagas en forma de poesía, pero también puedes intentarlo. Puedes ayudarte de estas expresiones:

Te quiero tanto que...
Eres mi amor...
Para mí eres...
Quiero estar contigo...
Cuando estoy contigo...
Cuando oigo tu nombre...
Si no estoy contigo...
Cariño mío...
Mi amor...
No puedo estar sin ti...

** La clase se completa con una visualización en vídeo de la escena representada, donde aparece doña Inés, y una explicación del profesor sobre los rasgos principales de la obra del romanticismo **

Propuesta Didáctica IV

Nivel:

B1

Objetivos:

Léxico-gramaticales

- Adjetivos de descripción anímica;
- Léxico sobre animales.

Histórico-culturales

- Presentación de los ideales poéticos de la Ilustración.

Competencia literaria

- Presentar el género de la fábula;
- Presentar la figura de Samaniego como uno de sus mayores representantes en literatura española;
- Poner en relación la propia literatura de los estudiantes con la española.

Estrategias de aprendizaje

- Uso del diccionario para confirmar si una definición es o no es correcta;
- Uso de internet como herramienta para buscar información.

Actividades:

1. ¿Con qué adjetivos describes a cada uno de estos animales?

fiel, traicionero, noble, sucio, tímido, gracioso, hablador, trabajador, vago

Perro -

Gato -

Caballo -

Hormiga -

Cerdo -

Gallina -

Canguro -

Loro -

2. Vamos a leer el texto *La Cigarra y la Hormiga*:

Cantando la Cigarra
pasó el verano entero,
sin hacer provisiones
allá para el invierno;
los fríos la obligaron
a guardar el silencio
y a acogerse al abrigo
de su estrecho aposento.
Viose desproveída
del precioso sustento:
sin mosca, sin gusano,
sin trigo, sin centeno.

Habitaba la Hormiga
allí tabique en medio,
y con mil expresiones
de atención y respeto
le dijo: “Doña Hormiga,
pues que en vuestro granero
sobran las provisiones
para vuestro alimento,
prestad alguna cosa
con que viva este invierno
esta triste Cigarra,

que alegre en otro tiempo,
nunca conoció el daño,
nunca supo temerlo.
No dudéis en prestarme;
que fielmente prometo
pagaros con ganancias,
por el nombre que tengo.”

La codiciosa Hormiga
respondió con denuedo,
ocultando a la espalda
las llaves del granero:
“¡Yo prestar lo que gano
con un trabajo inmenso!
Dime, pues, holgazana,
¿Qué has hecho en el buen tiempo?”
“Yo, dijo la Cigarra,
a todo pasajero,
cantaba alegremente,
sin cesar ni un momento.”
“¡Hola!, ¿con que cantabas
cuando yo andaba al remo?
Pues ahora, que yo como,
baila, pese a tu cuerpo.”

3. ¿Sabes qué animal es una *cigarra*? Busca en tu diccionario para confirmar.
4. Esta fábula ha tenido mucha difusión en la literatura europea. La versión en español que has leído fue escrita por el poeta español Félix María de Samaniego (1745-1801).
 - a) ¿Cómo defines la palabra *fábula*? ¿Qué personajes intervienen? ¿Qué finalidad tiene? ¿Qué otras fábulas conoces?
 - b) ¿Conoces una versión de la fábula que acabamos de leer en tu lengua? ¿Sabes de qué autor es? ¿Es de la misma época que Samaniego?
 - c) Traduce el título *La Cigarra y la Hormiga* a tu lengua y busca en internet. Comparte con tus compañeros la información que has encontrado.

** La clase se completa con una explicación del profesor sobre el espíritu de la Ilustración, la idea de la literatura como un medio para enseñar deleitando, etc. **

Propuesta Didáctica V

Nivel:

B1+

Objetivos:

Léxico-gramaticales

- Repaso de las formas verbales y usos del pto. indefinido;
- Repaso del uso del presente histórico;
- Activación de familias léxicas.

Desarrollo de destrezas

- Desarrollo de la comprensión lectora a través de una búsqueda de palabras.

Histórico - culturales

- Circunstancias históricas del reinado de Felipe II;
- La Inquisición española.

Competencia literaria

- Dar a conocer la figura de fray Luis de León, como representante del Renacimiento español;
- Conceptualización de mundo exterior (histórico) y mundo interior (poético).

Estrategias de aprendizaje

- Uso de internet como herramienta para buscar información.

Actividades:

1. Completa el siguiente texto sobre la vida de fray Luis de León usando los siguientes verbos en el tiempo adecuado.

entrar, cumplir, ser (2), nacer, sufrir, entrar, estar, marchar, acusar

Fray Luis de León (1527-1591) ____ uno de los escritores más importantes del Renacimiento español. ____ en Belmonte, en la provincia de Cuenca. Cuando cumplió los catorce años, ____ a estudiar a Salamanca, ciudad que ____ el centro de su vida intelectual como profesor de su universidad. Allí ____ en la Orden de San Agustín. Otros profesores de la universidad, probablemente animados por las sospechas sobre su origen judío, le ____ de hereje ante el tribunal de la Inquisición. A raíz de ello, fray Luis ____ un largo proceso inquisitorial y ____ encarcelado en Valladolid durante casi cinco años.

- a) ¿Qué tiempo verbal has usado? ¿Por qué?

- b) ¿Podrías haber usado otro tiempo verbal? ¿Cuál? Vuelve a rellenar los huecos del texto, pero usando ese otro tiempo verbal. ¿Notas alguna diferencia de significado? ¿Cuál?

2. Lee el siguiente poema de fray Luis:

*Aquí la envidia y mentira
me tuvieron encerrado.
Dichoso el humilde estado
del sabio que se retira
de aqueste mundo malvado,
y con pobre mesa y casa
en el campo deleitoso
con solo Dios se compasa,
y a solas su vida pasa,
ni envidiado ni envidioso.*

- a) ¿En qué etapa de su vida piensas que escribió este poema fray Luis? ¿De qué dos mundos habla?
- b) Haz un listado de las palabras relacionadas con el mundo exterior y con el mundo interior del poeta.

El mundo exterior (real)	El mundo interior (espiritual)

- c) El adjetivo *deleitoso* y el verbo *compasar* no se usan mucho en español actualmente. Piensa en palabras que conozcas relacionadas con las mismas y que sí se usan con frecuencia.

- d) ¿Puedes explicar la diferencia entre *envidiado* y *envidioso*?

3. En la página web http://bib.cervantesvirtual.com/bib_autor/frayluisdeleon/ puedes encontrar mucha información sobre fray Luis. Busca el poema *Vida Retirada* (comienza con el verso: *¡Qué descansada vida...*). Es un poema más largo que el que has leído y con muchas palabras que no conoces. Intenta completar la lista del ejercicio 2b con palabras que saques del texto.

** La clase se completa con una explicación del profesor sobre la circunstancia histórica de la segunda mitad del s. XVI (Contrarreforma, Inquisición, etc.) y las características principales del reinado de Felipe II **

XIV. CONCLUSIONES

1. Los textos literarios deben tener presencia dentro de la clase de E/LE, no como modelo de lengua sino como una manifestación más de la lengua española.
2. A pesar de que su uso en clase tiene claras ventajas, los textos literarios han quedado relegados a un segundo plano en la enseñanza de E/LE, quizás como influencia del método comunicativo y su marcado carácter utilitario.
3. En los últimos años, asistimos a una cierta preocupación crítica por este tema, que aboga por una mayor presencia de materiales literarios en el aula de E/LE. No obstante, casi siempre se habla de textos literarios del s. XX, olvidando el resto de nuestro pasado literario.
4. Los textos literarios clásicos son fundamentales no solo para comprender aspectos de la historia, cultura e idiosincrasia españolas, sino que también contribuyen al enriquecimiento personal del estudiante de E/LE desde múltiples ángulos.
5. Los profesores de E/LE deben superar el miedo al trabajo con textos literarios clásicos y animarse a aprovechar todo su potencial didáctico y formativo. Aunque el trabajo con textos literarios clásicos en la clase de E/LE presenta dificultades, estas son superables si aplicamos unos criterios de selección y procedimientos didácticos apropiados.



XV. BIBLIOGRAFÍA

1. ESTUDIOS, OBRAS DE REFERENCIA Y MANUALES

ACQUARONI, Rosana (2006): “*Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE*”. En *Carabela*, 59, pp. 49-77.

— (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

— (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. Disponible en <http://eprints.ucm.es/8598/>

ALBALADEJO, Tomás (1991): *Retórica*. Madrid: Síntesis.

ALDRICH, Mark C. (1999): “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla”. En *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, pp. 58-64. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 - Oviedo, 2006 [Recurso electrónico]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0057.pdf

BARROS, Rocío / FREIRE, Mar / GONZÁLEZ, Ana María (2006): *Curso de literatura. Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.

BENETTI, Giovana / CASELLATO, Mariarita / MESSORI, Gemma (2003): *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

BERNS, Anke / ZAYAS, Francisco (2005): “DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos?”. En *Porta Linguarum*, 4, pp. 135-149.

BIERWISCH, Manfred (1965): “Poetics and linguistics”. En D. C. Freeman (ed.): *Linguistics and Literary Style*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1970, pp. 96-115. [Original en alemán en H. Kreuzer y R. Gunzenhäuser (eds.): *Mathematik und Dichtung*. Munchen: Nymphenburger Verlags Handlung, 1965, pp. 49-66].

BLOOM, Harold (2009⁵): *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama. [Original en inglés *The Western Canon. The Books and the School of all Ages*, New York, Harcourt Brace & Co., 1994].

BRUMFIT, Christopher J. / JOHNSON, Keith. (coord.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- BRUMFIT, Christopher J. / CARTER, Ronald A. (coord.) (1986): *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CABRALES, José Manuel / HERNÁNDEZ, Guillermo (2009): *Literatura española y latinoamericana* [2 volúmenes]. Madrid: SGEL.
- CALVINO, Italo (2009): *¿Por qué leer los clásicos?* Madrid: Ediciones Siruela. [Original en italiano *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1995].
- CARR, Nicholas (2011): *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus. [Original en inglés: *The Shallows. What is the Internet doing to our brains*, New York: W. W. Norton & Company, 2010].
- COLOMA MAESTRE, José (2002): “Animación a la lectura, animación a la interculturalidad”. En *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 232-237. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 - Oviedo, 2006 [Recurso electrónico]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- CUADRADO, Charo / DÍAZ, Yolanda / MARTÍN, Mercedes (1999): *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- DANESI, Marcel (1991): “Methaphor and Classroom Second Language Learning”, *Romance Languages Annual*, 3, pp. 189-194.
- DEYERMOND, Alan (1980): “El *Cantar de Mio Cid* y la épica”. En Francisco Rico (coord.): *Historia y crítica de la literatura española. Edad Media*, Barcelona: Crítica, pp. 83-97.
- DOMÍNGUEZ, Carlos (2009): “La enseñanza del español en cifras”. En Humberto Morales (coord.), *Enciclopedia del Español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Madrid: Instituto Cervantes - Santillana, pp. 429-448.
- EAGLETON, Terry. (1983). *Literary theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1991): “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”. En *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 7, pp. 14-20.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Alfonso (2005): “El texto literario en el aula de E/LE. El *Quijote* como referencia (I)”. En *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 63-67. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 - Oviedo, 2006 [Recurso electrónico]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0061.pdf

GREENHALGH, Michael (1987): *La tradición clásica en el arte*. Madrid: Hermann Blume. [Original en inglés: *The classical tradition in art*, London, Gerald Ducknorth & Co., 1978].

INSTITUTO CERVANTES (2006a): *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Plaza & Janés.

— (2006b): *Plan curricular del Instituto Cervantes* [3 volúmenes]. Madrid: Biblioteca Nueva.

INSTITUTO DE TURISMO DE ESPAÑA (2008): *Estudios de productos turísticos. Turismo idiomático* [Recurso electrónico]. Disponible para suscriptores en <http://www.tourspain.es>

JAURALDE POU, Pablo (1981): *Manual de investigación literaria*. Madrid: Gredos.

— (2007): “Editores, ortógrafos, lectores: los clásicos”. En Inmaculada Delgado Cobos y Alicia Puigvert Ocal (eds.): *Ex admiratione et amicitia. Homenaje a Ramón Santiago, II*, Madrid: Ediciones del Orto, 2007, pp. 647-677.

KRISTEVA, Julia (1967): “Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman”. En *Critique*, 239, pp. 438-465.

LANE FOX, Robin (2007): *El mundo clásico. La epopeya de Grecia y Roma*. Madrid: Cátedra. [Original en inglés: *The Classical World. An Epic History of Greece and Rome*, London, Penguin Books, 2005].

LAPESA, Rafael (1981⁹): *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

LAKOFF, George / JOHNSON, Mark (2009⁸): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LAZAR, Gillian (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

LÁZARO CARRETER, Fernando (1980): “La literatura como fenómeno comunicativo”. En Lázaro Carreter, Fernando: *Estudios de lingüística*. Barcelona: Crítica, 1980, pp. 173-192.

LÁZARO CARRETER, Fernando / CORREA CALDERÓN, Evaristo (1974): *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.

LITTLEMORE, Jeannette / LOW, Graham (2006): *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

MANLEY, Alan / DUFF, Alan (1989): *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARTÍN PERIS, Ernesto (1995): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. [Tesis doctoral]. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/martin.shtml>

— (coord.) (1997-2011): *Diccionario de términos clave de E/LE*. [Recurso electrónico]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

— (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera”. En *Lenguaje y textos*, 16, pp., 101-129.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, José Enrique (2001): *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.

MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999): “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE”. En *Mosaico* 35, pp. 19-22.

MAYORAL, José Antonio (ed.) (1999²): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1998): “El proceso de recepción lectora”. En Mendoza Fillola (ed.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona - Horsori, 1998, pp. 169-189.

— (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: I.C.E. - Horsori.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1962): “Sevilla frente a Madrid: algunas precisiones sobre el español de América”. En Diego Catalán (ed.): *Miscelánea Homenaje a André Martinet. Estructuralismo e Historia III*, La Laguna, 1962, pp. 99-165.

- MELERO ABADÍA, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- (2004): "De los programas funcionales a la enseñanza comunicativa". En Sánchez Lobato, Jesús / Santos Gargallo, Isabel (coord.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, pp. 689-714.
- MILLARES, Selena / BINNS, Hamish (2002): *Al son de los poetas*. Madrid: Edinumen.
- MIQUEL, Lourdes / SANS, Neus (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua». En *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, pp. 15-22.
- MORANTE VALLEJO, Roser (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- NARANJO, María (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- NAVARRO DURÁN, Rosa (1996): *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona: Ariel.
- NUNAN, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NÚÑEZ RAMOS, Rafael (2005): "El texto literario en el aula de E/LE. El Quijote como referencia (II)". En *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 67-76. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 - Oviedo, 2006 [Recurso electrónico]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0065.pdf
- NÚÑEZ [RAMOS], Rafael / TESO, Enrique del (1996): *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- OYEWOW, Dana (2010a): "Creación literaria en el espacio digital". En *Boletín ASELE*, 43, pp. 13-19.
- (2010b): [Secuencia didáctica "El drama del desencantado"]. En *Boletín ASELE*, 43, pp. 23-27.
- PENNAC, Daniel (1993): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama. [Original en inglés: *Comme un roman*, Paris, Éditions Gallimard, 1992].

POZUELO YVANCOS, José María (2010, 1ª ed. de 1988): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

— (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

SANZ PASTOR, Marta (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. En *Carabela*, 59, pp. 5-23.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2005): “El texto literario en el aula de E/LE. El *Quijote* como referencia (III)”. En *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 77-87. Versión digitalizada en *Actas de los XVI primeros congresos de ASELE*, Granada, 1989 - Oviedo, 2006 [Recurso electrónico]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0075.pdf

SPITZER, Leo (1961²): *Linguística e historia literaria*. Madrid: Gredos.

STEMBERT, Rudolf (1999): “Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE”. En Miquel, Lourdes / Sans, Neus. (coord.): *Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 1999, pp. 247-265.

VAN EK, J. A. (1975): *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

ZANÓN, Javier (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

2. TEXTOS

BLECUA, José Manuel (ed.) (1999): Francisco de Quevedo, *Poesía original completa*. Barcelona: Planeta.

CUEVAS, Cristóbal (ed.) (2000): Fray Luis de León, *Poesías completas*. Madrid: Castalia.

FRENK ALATORRE, Margit (ed.) (1994¹⁰): *Lírica española de tipo popular*. Madrid, Cátedra.

GÓMEZ BLESA, Mercedes (ed.) (2004): María Zambrano, *Pensamiento y poesía en la vida española*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GUTIÉRREZ AJA, M^a del Carmen / RIAÑO RODRÍGUEZ, Timoteo (ed.) (2007): *Cantar del Mio Cid*. [Recurso electrónico]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/texto-modernizado-del-cantar-de-mio-cid--0/>

JAURALDE POU, Pablo (ed.) (1990): Francisco de Quevedo, *El Buscón*. Madrid: Castalia.

MENÉNDEZ PIDAL, (ed. texto antiguo) / REYES, Alfonso (prosificación moderna) ([1976] 1994): *Cantar de Mio Cid*. Madrid: Espasa Calpe.

LÓPEZ ESTRADA, Francisco (ed.) ([1946, 1954] 1970): Jorge de Montemayor, *Los siete libros de la Diana*. Madrid: Castalia.

— (ed.) (2007): *Poema del Cid*. Madrid: Castalia.

PEÑA, Aniano (ed.) (1994¹⁵): José Zorrilla, *Don Juan Tenorio*. Madrid: Cátedra.

RIVERS, Elías L. (ed.) ([1981] 2001): Garcilaso de la Vega, *Obras completas con comentario*. Madrid: Castalia.

— (ed.) ([1986] 1992): Garcilaso de la Vega, *Poesías castellanas completas*. Madrid: Castalia.

ROMERO DUEÑAS, Carlos (ed.) ([1996] 2001): *El Cantar de Mio Cid* [Versión adaptada]. Madrid: Edelsa.

SOTELO, Alfonso I. (ed.) (2009⁶): Félix M. Samaniego, *Fábulas*, Madrid: Cátedra.

STIFFONI, Giovanni. (ed.) (1991): Benito Jerónimo Feijoo, *Teatro crítico universal*, Madrid: Castalia.