

LOS CONTENIDOS DE LITERATURA PARA FUTUROS MAESTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS



Christopher Scott-Tennent
Universitat Rovira i Virgili

Literature contents should be included in future Primary school foreign language teachers' university curriculum, and are beneficial to any intermediate level foreign language learner. This belief has been increasingly widely held in the last ten years. The question now is to seek an optimal interrelation between the literary, linguistic and educational components. Literary language is linguistically very rich and literary texts can generate a lot of high-quality interaction in the FL classroom provided a suitable approach is adopted along with the right criteria for selection and sequencing of texts.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la literatura escrita en una lengua no propia (Ln) ha sido objeto de estudio únicamente en los planes de estudios de la correspondiente filología (en la universidad), generalmente en todos los cursos; y en los antiguos planes de estudio de magisterio (en la escuela universitaria), en la especialidad de filología, normalmente en su tercer y último curso.

Actualmente, si bien difícilmente se cuestionaría una notable presencia de asignaturas específicas de literatura en la universidad, la situación es distinta si nos salimos de ese contexto. Algunos planes de estudios nuevos de magisterio no incluyen, al menos de forma explícita, contenidos de literatura. Es el caso, por ejemplo, en el plan de estudios propuesto actualmente (y pendiente de aprobación) en la Universitat Rovira i Virgili para la especialidad en lenguas extranjeras: y nos consta que es así en otras universidades españolas. De todas formas, siempre existen dudas a la hora relacionar el estudio de literatura con las necesidades y los intereses de estos estudiantes.

La hipótesis expuesta en este artículo es que dicho estudio puede resultar extremadamente beneficioso y enriquecedor para los estudiantes de magisterio si se enfoca adecuadamente: y también para cualquier persona que estudie una Ln, a partir de un nivel intermedio de competencia lingüística y comunicativa. Esto significa que debería estar presente también, por ejemplo, en el nuevo Bachillerato, al menos para los estudiantes que se encaminan hacia futuros estudios de naturaleza filológica. Naturalmente, la argumentación de dicha hipótesis conllevará una exposición coherente en cuanto al enfoque más adecuado del estudio de la literatura en el contexto especificado.

2. HISTORIA DEL CONTENIDO LITERARIO EN EL ESTUDIO DE LENGUAS NO PROPIAS

La inclusión de la literatura en la enseñanza y aprendizaje (E-A) de lenguas no propias (Ln) ha sido un tema siempre presente en torno a esta actividad, prácticamente desde sus inicios conocidos. Sin embargo, ha ido variando el papel que desempeñaba, según los sucesivos cambios paradigmáticos que se han ido produciendo en esta E-A.

En efecto, el primer modelo de E-A reconocido como tal, de “gramática + traducción” (“grammar-translation”), no se puede concebir sin la inclusión de la literatura; ya que los textos estudiados en el aula eran casi todos literarios. Se consideraba en ese momento que el texto literario ofrecía a los discentes un modelo ideal de cómo se debía escribir la Ln, y excelentes ejemplos ilustrativos de sus normas gramaticales. Esta visión implicaba considerar a los autores literarios de cierto prestigio (“consagrados”) como maestros en el uso de la Ln; una concepción algo elitista de la actividad literaria, propia de la época.

Con la aparición del siguiente modelo prevaleciente de E-A, el estructuralista, disminuyó radicalmente el protagonismo de la literatura. Aquellos que lo practicaban eran reacios al estudio de la literatura, actividad que identificaban con el modelo anterior contra el cual habían reaccionado. Además, el nuevo modelo se centraba en las propiedades formales de la Ln. En consecuencia, tenía como rasgo primordial metodológico la *gradación* rigurosa del orden de presentación del vocabulario y las estructuras sintácticas de la Ln. Es evidente la gran dificultad de aplicar esta gradación a los textos literarios.

El siguiente modelo dominante, el enfoque comunicativo (cuya variante prototípica ha sido el método funcional-nocional), tampoco aconsejaba al principio un papel activo de la literatura. Se pretendía la temprana adquisición de una capacidad comunicativa por parte del discente, para ir la ampliando y desarrollando posteriormente. A fin de facilitar y agilizar este proceso, se asignaba la máxima prioridad a una comunicación pragmática, eficiente, y sin adornos, basada en la interacción interpersonal cotidiana. Los textos literarios no se limitaban a esta clase de comunicación, ni parecían prestarse a suscitarla.

La situación actual es muy distinta. Se ha observado un creciente interés por la inclusión del componente literario como recurso valioso para la E-A de Ln. Este cambio de actitud es reciente; se producía aproximadamente a mediados de los años 80, cuando hacía casi medio siglo que la literatura estaba prácticamente excluida de esta E-A (o como mínimo, reducida a experiencias muy aisladas y esporádicas del discente, y en los niveles muy avanzados de competencia lingüística). Hay ahora un debate abierto cuya finalidad es la de encontrar una interrelación óptima entre el componente lingüístico, el literario, y el educativo.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA LITERATURA COMO CONTENIDO PARA LOS FUTUROS MAESTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS

Esta justificación se centrará en cuatro aspectos implicados: el *curricular*, el *lingüístico*, el *metodológico*, y el *motivacional*. Desde el punto de vista de cada uno de ellos, se intentará responder a esta pregunta clave: ¿Qué *ventajas* (y qué inconvenientes) ofrece la literatura como contenido ideacional *respecto a otros posibles contenidos*?

Desde el punto de vista *curricular*, cabe destacar una ventaja de naturaleza más o menos diplomática. Si se acepta la validez de un modelo de E-A basado (al menos, en parte) en contenidos ideacionales -y la aceptación de este tipo de modelo se está generalizando cada vez más en la actualidad (Scott-Tennent 1993)-, ¿de qué áreas de conocimiento pueden provenir estos contenidos?. Pues bien, sólo existen tres en las cuales resulta imposible entrar en conflicto con los intereses de otras áreas del currículo. Se trata de la literatura de la Ln, su lingüística, y el estudio de las civilizaciones y culturas a las que pertenece. Debido en parte a esta consideración, los planes de estudio de licenciatura en Filología Inglesa se han basado tradicionalmente en estas tres áreas de conocimiento (además de una asignatura de “Lengua Inglesa I, II, III, IV” destinada a mejorar la capacidad general para el uso de la Ln).

La antigua Escuela Universitaria de Profesores de Tarragona no ha sido la excepción en cuanto a esta planteamiento. Siempre se ha incluyó el área de “literatura inglesa” y la de

“fonología” (que forma parte de la lingüística inglesa); si bien no se incluía de forma explícita el área de conocimientos sobre “cultura y civilización de los países de habla inglesa”. No obstante, el hecho de que se establezca la inclusión de la literatura en los programas no nos exime de la responsabilidad de buscar el enfoque más apropiado.

Desde el punto de vista *lingüístico*, se pueden destacar dos ventajas del lenguaje literario respecto a otros. En primer lugar, es el único lenguaje capaz de incluir todas las demás variedades del lenguaje (así como cualquier tema o materia). Se puede decir esto de todas las lenguas existentes en el mundo, cada una de las cuales ha desarrollado su literatura escrita u oral. Por lo tanto, queda garantizada una variedad lingüística y temática sin límites; existiendo, pues, la opción de explotar (o no) esta variedad potencial.

En segundo lugar, el lenguaje literario crea su propio contexto; debido a que no se informa al lector de unos determinados acontecimientos, sino que se representan los acontecimientos. Se trata de un lenguaje en forma de discurso, en el cual están establecidos los parámetros del marco situacional y las relaciones entre los personajes: es decir, ofrece un alto grado de contextualización del lenguaje, factor que se considera importante para el discente en la E-A actual de Ln. Hay que destacar además la importancia que se atribuye actualmente a la capacidad lectora en general, por ser la lectura la actividad de lengua más autónoma e individualizable.

Pasando más concretamente a las consideraciones *metodológicas*, se puede aducir el potencial de la literatura para conseguir objetivos prioritarios, hoy por hoy, en la E-A de Ln. Uno de ellos es la capacidad, esencial para el procesamiento de textos, de extraer el significado a partir de un contexto: la literatura permite que el discente desarrolle técnicas para esta finalidad. Esto se debe a que el significado depende más del texto que en cualquier otro tipo de lenguaje: pero a la vez no se puede descubrirlo recurriendo a fórmulas sencillas, manejables y convencionales. La realidad que encontramos representada en el mundo del texto literario es más flexible y dinámica que la realidad relativamente estática e inquestionable del texto informativo (Littlewood 1976).

Además, la ambigüedad característica de estos textos y la naturaleza indeterminada de las experiencias representadas en ellos, generan muchas oportunidades para el debate y la resolución de las distintas interpretaciones que surgen. La literatura resulta idónea para generar debates, porque sugiere muchas ideas (a veces complejas y/o sutiles) con pocas palabras; en consecuencia, una muestra mínima de la Ln (“input”) puede suscitar un máximo de producción de la Ln (“output”) por parte del discente. El lenguaje que se utiliza para expresar el acuerdo o desacuerdo en cuanto a las interpretaciones del significado del texto, será muy parecido al lenguaje de discusión/debate utilizado en cualquier actividad interaccional de Ln.

En cuanto al aspecto *motivacional*, se puede señalar de entrada la posibilidad de que los textos literarios conecten de forma más directa con las experiencias personales del discente que otros tipos de “input” empleados con frecuencia en la E-A de Ln (textos aislados cuyo contenido es superficial o trivial, simulaciones, diálogos artificiales, etc). Por un lado, se debe a la universalidad de los temas; el discente encuentra con frecuencia una relación entre las ideas, emociones, y acontecimientos representados, y su propia vida. Por otro lado, las experiencias representadas suelen ser significativas ya que al menos lo eran para el autor.

Así, pues, los textos literarios pueden proporcionar para la E-A de Ln materiales auténticos y no simplificados, cuyo contenido nunca será trivial o superficial, y cuya lectura con frecuencia incluso permitirá al lector descubrir algo más acerca de su propia historia personal y experiencia del mundo que le rodea. Ahora bien, es preciso hacer constar que este tipo de trabajo requiere, si ha de ser extenso y beneficioso, un cierto nivel previo de competencia lingüística y lectora. Se debe tener en cuenta además el nivel intelectual del

discente, sus condicionamientos culturales, sociales y políticos, y sus experiencias literarias o estéticas previas.

4. LOS OBJETIVOS DEL CONTENIDO LITERARIO

La inclusión de contenidos literarios en un plan de estudios plantea una primera pregunta, y la obligación ineludible de su respuesta: *¿Qué es exactamente “la literatura”?* ¿Consiste únicamente en textos que expresan ideas “importantes” mediante un lenguaje “de gran calidad”? ¿Se puede considerar como “literatura” cualquier texto de ficción? ¿O hay “algo más”? Y si lo hay, ¿de qué se trata? La respuesta a esta pregunta condicionará la finalidad de trabajar con contenidos literarios; y por lo tanto también condicionará los criterios de selección de estos contenidos, y la manera de trabajar con los contenidos seleccionados.

Para resolver esta cuestión, es conveniente considerar primero una dicotomía: el *estudio* de la literatura versus la *utilización* de la literatura como recurso para el aprendizaje de la Ln. El estudio de la literatura se ha enfocado tradicionalmente desde el punto de vista de la crítica literaria, aunque más recientemente se ha realizado también desde el punto de vista de la estilística literaria (“Stylistics”).

El primero de estos dos enfoques nos resulta familiar porque hemos estado expuestos mayoritariamente a él en el colegio, en la universidad, etc. En este caso, la Literatura es ... aquello que unos determinados individuos han decidido que merece ese nombre. Su competencia para tomar esa decisión es reconocida por la cultura oficial: es decir, esta Literatura es, en el fondo, una institución. Los textos son elegidos en función de su adecuación a unas características establecidas, y se contemplan entonces como artefactos culturales canónicos, respetables, y dignos de admiración.

Para poder apreciar al máximo estas virtudes de los textos institucionalizados, el lector debe acercarse a ellos por un camino preestablecido, que comporta la asimilación por su parte de un conjunto de metalenguaje, conceptos críticos, conocimiento de ciertas convenciones, etc. También deberá dominar ciertas técnicas del estudio de obras con pletas de ficción, de análisis minucioso del texto, etc. Se suele considerar asimismo importante cierto conocimiento biográfico (también “oficial”) del autor. Y el cometido del lector será descubrir las verdades universales (indiscutibles) que presenta la obra literaria. Los textos serán comentados o analizados en función de todos estos factores externos: y en el peor de los casos, serán presentados para ilustrar o ejemplificarlos.

No resulta difícil observar ciertas carencias en este tipo de enfoque. Por ejemplo, relacionar la obra con la vida de su autor frecuentemente no ayuda mucho a la hora de descubrir el significado del texto. Además, es debatible la posibilidad de descubrir verdades universales en una obra literaria, porque cada autor es condicionado por un determinado entorno, por una determinada cultura y sociedad (enmarcada a su vez en una determinada época histórica); y tiene sus propias actitudes, obsesiones y prejuicios, que pueden coincidir (o no) con los del lector (si lo hacen, el texto probablemente tendrá mucho realismo para éste).

Pero en el caso de discentes de nivel intermedio, existen dos inconvenientes mayores aún. Por un lado, el gran esfuerzo que supondría para ellos llegar a conocer todos los factores externos al texto (mencionados anteriormente) hasta el grado que requiere esta forma de estudiar literatura. Por otro lado, la naturaleza altamente prescriptiva de la interpretación del texto (e incluso de la reacción del lector a él), limitadora de oportunidades de interacción que podría ofrecer la interpretación de los textos (interacción texto-lector, y lector-lector). Estos dos inconvenientes tienden a reducir la intervención del discente, y su propia producción de la Ln (“output”).

Otra desventaja adicional para los estudiantes de magisterio sería la escasa aportación de este tipo de enfoque a su futura docencia de la Ln. Con alumnos de 8-11 años, esos conocimientos le serán de muy poca utilidad al maestro. Lo que sí le podrá resultar útil en alguna ocasión es la capacidad de crear procesos de E-A de la Ln (adecuados, por supuesto, para los alumnos en cuestión) basados en textos literarios (p.ej., infantiles).

Lo mismo sucede con el enfoque estilístico. La finalidad de la estilística es descubrir cómo (de qué maneras) -y, hasta cierto punto, con qué finalidad- el discurso literario contraviene las normas convencionales del sistema lingüístico. Es evidente que para realizar un análisis estilístico sustancioso, se requiere una importante formación de lingüística. Son muchos los partidarios (sobre todo británicos) de esta forma de estudiar literatura, pero en el contexto que nos ocupa aquí se debe descartar esta modalidad, al menos como enfoque principal.

Es importante subrayar que aunque resulte desaconsejable, en este contexto, *basar* el trabajo del discente sobre contenidos literarios en un enfoque de estilística o de crítica literaria, *no se pretende en modo alguno la exclusión total de estos dos aspectos*. Ambos pueden aportar mucha información sobre los factores externos al texto, la cual se debe tener en cuenta, como mínimo, en la selección y gradación de textos; ya que la posible complejidad de estos factores puede dificultar la lectura de un texto tanto o más que los factores léxicos y sintácticos. Además, las referencias juiciosas a estos factores pueden enriquecer, en determinados momentos, la comprensión de los textos; y contribuir también a la competencia literaria del lector. Procede subrayar también, en vista de lo argumentado hasta ahora, que “la competencia literaria” es, efectivamente, un concepto real: se puede observar cómo el desarrollo de esta competencia produce progresivamente en el lector una interpretación claramente más completa de los textos.

Esta competencia literaria, que permite al lector entrar más plenamente en el mundo imaginario del escritor, se fundamenta en su capacidad para generalizar a partir del texto, relacionándolo con otros aspectos de la tradición literaria y con significados personales o sociales externos a la literatura. Se trata de una capacidad ya parcialmente desarrollada en el trabajo literario previo del discente en su(s) lengua(s) materna(s), pero que se podrá ampliar en su contacto con una literatura que procede de culturas extranjeras. Ahora bien, en vista de que tanto la lectura extensa como la apreciación de la literatura son actualmente fenómenos escasos en todos los sectores de la población, probablemente habrá que guiar al discente para que pueda generalizar a partir del texto, explorando las relaciones entre los textos literarios y la vida cotidiana, y entre los distintos tipos de texto literario.

A partir de esta última consideración se deduce la conveniencia de trabajar con distintos géneros literarios. No se debe caer, p.ej., en el error de centrarse exclusivamente en la novela. Cada género tiene una manera distinta de representar los personajes, las ideas, acciones, etc; y además su propio lenguaje característico. El lenguaje del teatro es más conversacional, y se presta más directamente en el aula p.ej. a actividades de tipo “role-play”, producción de diálogos por parte de los discentes, etc. La poesía, basada en gran parte en el ritmo del lenguaje, puede potenciar la comprensión de la estructura de la información en el plano oral, además de reforzar los contenidos fonológicos/fonéticos del aprendizaje de la Ln. Es razonable también suponer que la lectura de la poesía en voz alta puede contribuir a la fluidez oral (claridad de dicción, segmentación y suprasegmentación, acento y ritmo, control y variación de velocidad, etc). La poesía tiene la ventaja adicional de poder desarrollar los temas y provocar las reacciones del lector/oyente mediante textos breves o incluso muy breves.

En este sentido, no hay que olvidar el ámbito del folklore, que nos depara textos con una mayor carga de información cultural, cuya supervivencia demuestra sin duda su valor intrínseco.

Resulta interesante también la especificación en los programas de la antigua Escuela Universitaria del Profesorado de Tarragona de una "atención lateral a autores que tradicionalmente han interesado a niños y jóvenes". Ciertamente se deben incluir contenidos de literatura infantil, que pueden proceder de varias modalidades, desde "nursery rhymes" hasta "fairy tales" e incluso obras completas de ficción (Alice in Wonderland, Peter Pan, Treasure Island, etc.). Es positivo que los estudiantes de magisterio piensen, para su futura docencia a niños y jóvenes, en esta sustanciosa fuente adicional de materiales pedagógicos. Pero el interés de esta literatura radica más aún en sus cualidades per se que en una posible futura utilidad práctica. Los argumentos y personajes no son complejos, pero sí suelen ser variados, atractivos, y memorables (algunos incluso forman parte ya de lo que Jung denominaba "la memoria colectiva"). Su fonética (particularmente las "nursery rhymes") está concebida con una cualidad ante todo didáctica. Resulta fascinante analizar los valores éticos, morales, ideológicos, etc que han estado transmitiendo, a veces durante tantos años.¹

En definitiva, se llega a la conclusión en este caso de enfocar la literatura como contenido estimulante por sí mismo, que puede potenciar el desarrollo de la capacidad comunicativa del discente mediante la interacción con los textos y con sus compañeros de clase. El análisis (desde el punto de vista lingüístico e ideacional) del argumento, de los personajes y sus interrelaciones, de las temáticas, de los métodos utilizados por el autor para comunicar actitudes, de la descripción física, del lenguaje, etc, debe enfocarse exclusivamente para ayudar a mejorar la interpretación de los textos.

Pero se excluye aquí el estudio del texto como artefacto cultural y siguiendo unas pautas preestablecidas: aunque se producirá, con toda probabilidad, un cierto desarrollo de la consciencia literaria como resultado de la interacción con el texto -o bien basada en él- (Maley 1989, 11). En su lugar, se propone contemplar el texto como lenguaje en acción, cuyo significado surge para el individuo en su lectura del mismo. La posterior interacción entre los discentes se basará en la interpretación del texto, y sobre todo en la *reacción* o respuesta de cada uno ante él.

5. SELECCIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS TEXTOS

El criterio de selección de los textos debe basarse, entonces, en su *capacidad para producir una reacción* o respuesta por parte de los lectores. No se trata de presentar escritos modélicos ni institucionalizados (aunque naturalmente tampoco es necesario evitar esta clase de textos). No se pretende que los discentes admiren necesariamente los textos, sino más bien que éstos les resulten estimulantes. Una novela, por ejemplo, estimulará más al lector con personajes y/o un argumento que consigan fascinarle, que por el mero hecho de ser considerada como obra maestra por los críticos profesionales.

La naturaleza de la reacción o respuesta al texto del discente dependerá, por un lado, de sus propios condicionamientos como lector; y por otro lado de las cualidades del texto. Sus condicionamientos como lector dependerán de su competencia en la Ln (especialmente la competencia lectora); pero también de su pensamiento social y político, y de sus

¹ La Dra F. Rodríguez dirigió en la EUP trabajos en contenidos de folklore y literatura infantil que demuestran el enorme potencial didáctico de éstos. Algunas de estas experiencias se han difundido (1992) en círculos profesionales.

experiencias previas culturales, estéticas, y literarias. También puede tener ciertos prejuicios sobre la literatura, o bien sobre determinadas formas de literatura. Habría que contar con estos factores a la hora de seleccionar los textos, y al presentarlos.

En cuanto a la competencia general en la L_n, se suele pensar como mínimo en un nivel intermedio para poder trabajar de forma provechosa con textos literarios. Este requisito se cumple en el caso que nos ocupa. Ahora bien, un nivel más avanzado probablemente repercutirá de forma positiva en este trabajo: es un factor a considerar en el diseño del plan de estudios y de la programación.

A fin de facilitar una clara reacción o respuesta del lector, el texto no debe resultarle inaccesible. Es recomendable prestar atención a algunas de sus cualidades que podrían dificultar la interacción (lector-autor), a partir de la cual ha de surgir dicha reacción. En el nivel lingüístico, las dificultades pueden ser sintácticas, léxicas, y (quizás particularmente) del discurso: en el discurso se da más directamente la interrelación entre el significado "superficial" y el "profundo" (según la terminología acuñada por Chomsky). El simbolismo o la ironía, por nombrar sólo dos ejemplos muy evidentes, podrían causar importantes errores de interpretación si el lector se conforma con el significado superficial. En vista de estas consideraciones, no se seleccionarán para la programación, p.ej., poemas basados en dialectos regionales, mecanismos estilísticos desconocidos, etc (puesto que la poesía ya de entrada suele ser un género elíptico, que se desvía de la norma lingüística, que requiere cierta familiaridad con sus convenciones, etc).

Otras cualidades del texto a considerar son su complejidad conceptual, sus referencias externas (sobre todos las implícitas), sus referencias culturales, y su extensión. Se ha escrito mucho sobre el problema de las referencias culturales, posiblemente atribuyendo una importancia excesiva a este factor. Lo cierto es que no representa un obstáculo insalvable, como atestigua la notable presencia de las traducciones en el mercado literario, dirigidas a personas que disfrutan leyendo obras literarias procedentes de lenguas y culturas que no conocen íntimamente. Respecto a la extensión del texto, cabe destacar que tan problemática puede resultar la extensión excesiva como la insuficiente (si ésta conlleva a la vez una contextualización insuficiente).

De todas formas, la literatura escrita en lengua inglesa ofrece una fuente inagotable de textos, por lo que será innecesario trabajar con textos en los cuales el discente pueda encontrar dificultades excesivas de interacción como lector. Pero si alguno de éstos aportase beneficios que hicieran deseable su inclusión, siempre habrá la opción de reducir la dificultad de las actividades que se realicen en torno a él. Maley (1991, 8), p.ej., sugiere esta gradación en cuanto al trabajo con textos literarios:

1. texto sencillo + actividad sencilla
2. texto sencillo + actividad compleja
3. texto complejo + actividad sencilla
4. texto complejo + actividad compleja

Es interesante observar que se basa en la dificultad del texto (y no de la actividad) como factor determinante. Esta propuesta de gradación nos recuerda también (aunque no sea su intención) que no es imprescindible una comprensión total del texto: bien al contrario, puesto que una estrategia utilizada por todo buen lector consiste en aceptar un nivel adecuado de tolerancia de la incertidumbre en la lectura.

La agrupación de los textos para formar unidades en la programación debe responder a los mismos criterios que la selección de textos. El objetivo primordial es generar la máxima calidad y cantidad posible de interacción, por una parte entre el discente y el texto, y por otra parte entre los discentes. En función de este objetivo se podrán agrupar por su afinidad de contenido ideacional, por su similitud formal o estructural, por su intencionalidad

temática, o cualquier otro rasgo pertinente. El eje ideacional y sobre todo el temático parecen ser quizás los más indicados a priori, ya que con toda probabilidad se facilitará la interacción (objetivo prioritario) si se consigue conectar con las experiencias de los lectores.

6. LOS PROCESOS Y LAS ACTIVIDADES

En este artículo, se ha ido perfilando una propuesta de contenidos de literatura basada en la realización de actividades en torno a los textos literarios seleccionados. Concretando más la propuesta, propongo que se realice en forma de *dos procesos paralelos*; uno *investigativo y analítico* centrado en los textos y con un predominio de actividades interactivas, y otro basado en actividades *creativas sugeridas o suscitadas* por los textos.

El proceso investigativo y analítico constará de dos fases. La primera fase tendrá como objetivo generar y desarrollar una reacción o respuesta al texto por parte de cada lector. Es importante que esta reacción sea integral y no limitadora. No conviene, pues, imponer focos específicos de atención para la interacción texto-lector, ya sean del tipo crítica literaria o bien del tipo estilístico (p.ej. detectar y aislar metáforas, símiles, u otros mecanismos estilísticos, etc). Las actividades deberían requerir constantes referencias al texto; pero siempre desarrollando la percepción de su totalidad (el conjunto de las palabras, oraciones, el discurso, las ideas, emociones, que contiene), sin sacrificar esta totalidad a cambio de aspectos parciales (lo cual impediría desarrollar una respuesta si múltiple a todos los aspectos, y por tanto más equilibrada).

El objetivo de la segunda fase será *expresar y explorar* las percepciones que hayan surgido en la fase anterior. La interacción, ahora más amplia (entre los lectores, el texto, y el profesor) y más multidireccional, implicará aportar y compartir las distintas percepciones mediante la descripción y análisis, no tanto del texto, sino de estas mismas percepciones. Esta interacción se realizará en forma de debate o discusión, que se vería restringida si se hubiera dirigido la lectura hacia un(os) determinado(s) rasgo(s) o fragmento(s) del texto (que además podría(n) resultar de escaso interés para el lector individual), o incluso hacia la aplicación de unas determinadas estrategias lectoras o mecanismos analíticos explícitos. Es lo que suele suceder, por ejemplo, con el típico formato de texto + preguntas.

Se puede utilizar en ocasiones este consabido formato, aunque conviene tener en cuenta una tipología mucho más amplia de actividades (que debe incluir la posibilidad, frecuentemente muy enriquecedora, de comparar el texto con otros) y dejar que la naturaleza del texto dicte la selección de una(s) u otra(s). Pero si lo utilizamos, las preguntas deben en todo caso obligar al lector a percibir el texto como entidad discursiva coherente. Otra solución (menos indicada en general) consiste en asignar la investigación de distintos aspectos a distintos lectores o grupos de lectores.

La intervención del profesor en la interacción influirá en la buena marcha de este primer proceso investigativo y analítico. Tal y como se concibe aquí este proceso, es evidente que no se pretende como objetivo primordial aumentar la perspicacia literaria de los discentes; aunque sin duda alguna se producirá cierto desarrollo de esta cualidad como subproducto del proceso. En consecuencia, el profesor debe ser juicioso al aportar datos nuevos a la interacción. Esta información puede ser metaliteraria (sobre convenciones, antecedentes, marco histórico, etc de los textos). También puede rectificar las interpretaciones textuales claramente erróneas que se manifiesten (p.ej., la interpretación superficial del lector en casos de ironía, simbolismo, etc.). Pero solamente debe realizar estos tipos de intervención con la intención de enriquecer la interacción, y a su debido momento (a fin de no excluir algunas intervenciones potenciales de los discentes).

Y sin embargo, es conveniente que imponga ciertos límites para legitimar la interacción según el contexto comunicativo de cada texto (¿quién lo escribió?, ¿cuándo?, ¿en qué situación?). En definitiva, el profesor actuará en cierto modo como moderador del debate, ya que su papel será el de supervisar y orientar la interacción (y en ocasiones, cambiar la orientación de la misma); pero queda claro que no es un papel fácil ni sencillo.

Al describir el proceso investigativo y analítico, se ha subrayado la importancia de evitar centrar la atención de los discentes exclusivamente en el texto, y menos aún en una(s) parte(s) determinada(s) del mismo. En efecto, ha de existir otro proceso paralelo que desarrolle las ideas sugeridas por el texto. Las actividades que lo conforman pueden ser interactivas, pero tendrán como característica principal la creatividad. Esta respuesta creativa al texto complementará la respuesta investigativa/analítica, siendo ambas de igual importancia: no se ha de contemplar la respuesta creativa como una especie de extra optativo. Las actividades deben ofrecer oportunidades adecuadas para que los lectores oyentes aporten sus propias experiencias y opiniones relacionadas con las que se representan en el texto. Al mismo tiempo, deben provocar y facilitar un uso variado y natural de la L_n.

La tipología de actividades que pueden cumplir todas estas condiciones es muy amplia. Una opción especialmente positiva es que este proceso desemboque en una producción literaria propia de los discentes, aunque sea muy rudimentaria o limitada.¹ Siempre será positivo, en la medida de lo posible, exponer esta producción a los compañeros de clase. Considero que sería negativo predeterminar en qué momentos debe intervenir el proceso creativo (p.ej. antes, durante o después de leer o investigar o analizar el texto literario seleccionado en cada caso). Es más recomendable que la naturaleza del texto y de los procesos sugiera el orden de la secuencia de actividades en cada caso concreto. Lo que importa es la interacción que se genera mediante una serie de actividades interrelacionadas, cuyo elemento cohesivo y generativo será el texto literario. El diseño de los dos procesos paralelos (investigativo/analítico y creativo) debe favorecer la calidad de esta interacción. Este será el objetivo prioritario, cuya consecución dependerá en gran medida de que los dos procesos se apoyen y potencien mutuamente.

De todas formas, se pueden sugerir, a título ilustrativo, algunas actividades concretas: Completar textos. Predicción (de acontecimientos, diálogos, actitudes, etc.) justificada. Detectar estados anímicos expresados (implícitamente o explícitamente) en los textos. Identificar el uso de los sentidos. Resumir. Poner título a los textos. Hacer encuestas (o expresar opiniones propias) sobre las ideas expresadas en los textos. Comparar/contrastar textos paralelos (del mismo género, o no). Expresar (y justificar) preferencias por un texto frente a otro(s). Transformar un texto en un género distinto, o guión televisivo/cinematográfico, "cómic", etc. Descubrir efectos fonológicos, estructurales, etc. Cambiar el narrador, los acontecimientos, etc de un texto. Recitar poesía. "Jigsaw reading". Aportación de experiencias/recuerdos personales afines/contrarios a los expuestos en el texto. "Doblaje": traducir textos (sobre todo diálogos) a la L1/L2, y comparación/evaluación de las distintas versiones propuestas.

Debería haber un predominio bastante generalizado del trabajo en grupo, debido fundamentalmente a tres motivos. En primer lugar, en la empresa creativa de interpretar el universo de una obra o un autor, el conjunto de experiencias vitales del grupo puede canalizar y potenciar la percepción que tiene el individuo de sus propias respuestas al texto y del mundo representado en él. En segundo lugar, se aumenta la posibilidad de solucionar

¹ Maley y Duff (1989) sugieren algunas actividades atractivas referidas a la poesía, realizadas con discentes de nivel "pre-intermedio" e "intermedio"; y muestran algunas producciones recogidas en el aula.

Los problemas creados por elementos o factores desconocidos en el texto. Por último, el hecho de centrar la atención en una actividad compartida crea un ambiente propicio para el "risk taking" (es decir, aventurar respuestas que fuerzan los límites de la competencia lingüística y literaria del individuo).

7. CONCLUSIONES

Los contenidos de literatura deberían estar presentes en los estudios de magisterio (especialidad: lengua extranjera), y resultan beneficiosos para cualquier estudiante de lenguas no propias a partir de un nivel intermedio de competencia lingüística y comunicativa. Si se enfocan correctamente producirán, aparte del evidente enriquecimiento cultural, un efecto muy positivo para la adquisición de la lengua vehicular. Cada vez son más los docentes que comparten ese punto de vista.

Sólo hay que buscar la interrelación óptima entre el componente literario, el lingüístico, y el educativo. El lenguaje literario es muy rico en el aspecto lingüístico y en el comunicativo; y los textos literarios pueden generar cantidad y calidad de interacción en el aula, sobre todo si no se impone una interpretación excesivamente prescriptiva y se seleccionan los textos más adecuados. La clave de esta interacción será la reacción de los lectores ante el texto. Las actividades en torno al texto se estructurarán entonces en dos procesos paralelos, de respuesta *analítica* y *creativa*.

BIBLIOGRAFÍA

- Basnett, Susan, y Peter Grundy 1993. *Language through Literature*. Longman.
- Brumfit, Christopher J., y Roger Carter 1987. *Literature and Language Teaching*. O.U.P.
- Cajdusek, Leon 1988. Toward a wider use of Literature in ESL. *TESOL Quarterly* 22/2: 227-59.
- Carter, Roger, Walker, Robert, y Christopher Brumfit 1989. *Literature and the Learner: methodological approaches*. (ELT Documents: 130). MEP.
- Collie, John, y Simon Slater 1987. *Literature in the Language Classroom*. CUP.
- Crystal, David, y David Davy 1969. *Investigating English Style*. Longman.
- Doughty, Philip 1968. *Linguistics and the Teaching of Literature*. Longman.
- Duff, Alan, y Alan Maley 1991. *Literature*. OUP.
- Littlewood, William T. 1976. Literary and informational texts in language teaching. *Praxis* 1: 19-26.
- Maley, Alan, y Stephen Moulding 1985. *Poem into Poem: reading and writing poems with students of English*. CUP.
- Rodríguez, Fernanda. 1990. Vers una rehabilitació i integració de l'ús de textos literaris en la docència de la llengua anglesa a BUP i a COU. *Recursos Didàctics* 3.
- Scott-Tennent, Christopher. 1993. *Procesos de lengua inglesa por contenidos en la etapa 12-16: "Content-based teaching"*. Tesis doctoral no publicada. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Wessels, Christine. 1987. *Drama*. O.U.P.

Widdowson, Henry G. 1975. *Stylistics and the Teaching of Literature*. Longman.

* * *

