

EL PAPEL DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ana Isabel Díaz García
Universidad de Plovdiv “Paisiy Hilendarski”

THE ROLE OF LITERATURE IN SECOND LANGUAGE TEACHING

Ana Isabel Díaz García
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

This work constitutes a concise sketch on the origin and development of foreign language teaching, offering a brief analysis on how language teaching has been conceived and understood throughout history, regarding not only its origins but also the most recent approaches and methods. Moreover, we will try to draw up the role that literature has had in different language teaching methodologies.

In addition, this work seeks to justify the vast interest of the knowledge and the use of literature-based strategies while teaching and learning Spanish as a foreign language so that the speakers are able not only to demonstrate their linguistic level of a foreign language but also their social, cultural and historical understanding of the countries where Spanish is spoken.

Key words: literature, foreign language teaching, linguistics, literary competence, language learning, CLIL

1. Introducción

La necesidad de la adquisición y el dominio de una segunda lengua resulta ineludible y cada vez más común en el mundo globalizado en el que vivimos y, por motivos sociales, políticos, culturales o laborales, sociedades que no se habían visto anteriormente en la necesidad de la adquisición de una segunda o tercera lengua han comenzado a prestar mayor atención al dominio de idiomas en los últimos tiempos, en los que la movilidad internacional es mucho más accesible y casi inevitable.

Sin embargo, el interés por la enseñanza y el aprendizaje de lenguas no es algo reciente; basta con echar un vistazo a la historia para entender

que durante siglos las lenguas de mayor relevancia, es decir, las lenguas de poder, han variado a lo largo de los siglos (griego, latín, francés, inglés, etc.) y las necesidades de comunicación han girado en torno a motivos de índole comercial, cultural o política.

A continuación, realizaremos un breve recorrido por los métodos de enseñanza de idiomas más relevantes e influyentes en la historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando el papel que han desempeñado los textos literarios en cada uno de ellos, para comprender en qué medida la literatura ha formado parte o no del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y justificar su utilidad en las clases de español como lengua extranjera hoy en día.

2. Evolución de los métodos de enseñanza de lenguas y papel del texto literario

2.1 El Método Gramática-Traducción (GTM)

En cuanto a la enseñanza de lenguas, no podemos hablar de una metodología como tal hasta el siglo XIX cuando, en 1845, William Sears, un profesor americano de lenguas clásicas, publica *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*. En este periodo y durante parte del siglo XX se adoptó como modelo el sistema utilizado tradicionalmente en las escuelas de latín para la enseñanza de las lenguas clásicas, es decir, latín y griego (Chastain 1998); es por esta razón por la que este método es conocido también como método tradicional o prusiano.

Este método presta atención a la asimilación de reglas gramaticales partiendo, generalmente, de textos literarios puesto que, según Larsen-Freeman (2000), el Método Gramática-Traducción (GTM por sus siglas en inglés) fue utilizado con el propósito de ayudar a los estudiantes a leer y apreciar la literatura en una lengua extranjera. Además se esperaba que, mediante el estudio de la gramática de la lengua meta, los estudiantes se familiarizaran con la gramática de su propia lengua materna y que dicha familiarización les ayudase a hablar y escribir mejor en su lengua materna.

El GTM propone el análisis de los componentes gramaticales de una oración en la lengua materna (LM) para, posteriormente, encontrar sus equivalentes en la lengua extranjera (LE); la traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y las estructuras gramaticales (Hernández Reinoso 1999–2000). Las explicaciones se hacían en la lengua materna, desaprovechándose la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y de estimular el pensamiento en la lengua extranjera (Antich 1986).

En suma, el objetivo del Método Gramática-Traducción es desarrollar la habilidad lectora utilizando textos literarios como base para memorizar unidades léxicas y reglas gramaticales; además, el profesor lleva el peso de la clase y está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el alumno adopta un rol pasivo. El texto literario, por tanto, se concibe en esta época metodológica únicamente como un pretexto para la transmisión de modelos (Hernández Blasco 1991).

A pesar de la mala reputación de este método en los últimos años, son muchos los defensores del GTM y actualmente este método sigue utilizándose en algunos sectores para desarrollar la adquisición de léxico y la comprensión lectora de literatura especializada, por ejemplo, en el comercio, la medicina, el turismo o el ámbito jurídico. Por ejemplo, en muchas aulas de España y en Alemania es el método que sigue utilizándose hoy en día en la enseñanza de latín, a través de la traducción de textos literarios clásicos como Cicerón, Ovidio o Virgilio en el caso de España y de textos algo más accesibles y modernos, como la conocida serie de historietas cómicas *Asterix el galo*, en algunas escuelas de Alemania.

Desafortunadamente, en la evolución de la metodología de lenguas el texto literario nunca recuperará el papel de base del aprendizaje y no volverá a considerarse el único *input* posible o necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 El método natural

Es a finales de la década de 1860 cuando el método empleado por L. Sauveur en su escuela de Boston recibe el nombre de método natural. Este método basa sus planteamientos en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua y es producto de los principios basados en supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua y de las propuestas del Movimiento de reforma de finales del siglo XIX, época en la que varios especialistas en la enseñanza de idiomas comienzan a cuestionar el método gramática-traducción y a manifestar la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza (CVC).

Se pretende acercar las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera a la forma en la que se adquirió la lengua materna, es decir, se considera que la adquisición de una lengua se basa en la observación, la imitación y la inmersión en situaciones reales. Por ello, Sauveur basa su método de enseñanza en la interacción oral intensiva en la lengua meta, sin recurrir a la lengua materna.

Por lo tanto, en este método, el estudio de la gramática no sería tan importante y, obviamente, partiríamos de la lengua oral para, en estadios

más avanzados del aprendizaje, pasar a la forma escrita, aunque el énfasis reside siempre en la competencia oral y fonética.

El método natural dará origen a otras propuestas, como la presentada por Tracy Terrell en 1977 a partir de su experiencia como profesora de español en California. T. Terrell y S. Krashen publican en 1983 *The Natural Approach*, que contiene una parte teórica con los principios y teorías sobre la adquisición de segundas lenguas y otra parte práctica con las técnicas y procedimientos de aula que propone el Enfoque Natural, en el cual se acentúa la importancia del léxico, que se considera fundamental en la construcción e interpretación de enunciados, y se desplaza la gramática a un plano secundario (CVC).

2.3 El método directo

Por su parte, este método es el más extendido entre los métodos naturales. Surgido a finales del siglo XIX, fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a L. Sauveur y a M. Berlitz. Obvia la lengua materna y pretende una exposición íntegra a la lengua meta a través de profesores nativos con el objetivo de conseguir un uso espontáneo y natural. La gramática se adquiere de forma inductiva y los contenidos giran en torno a la vida diaria. Además, se prioriza la expresión y la comprensión oral en la lengua meta.

Este método tendría mucho que ver con el actual enfoque comunicativo o con los contextos de inmersión lingüística; sin embargo, no tuvo demasiado éxito debido a, entre otros aspectos, la falta de medios y profesores nativos en la época.

Debido a la priorización de la lengua oral, la utilización de textos literarios queda desterrada en los métodos naturales puesto que se considera que reproducen patrones no cotidianos o no habituales del lenguaje.

2.4 El método audio-lingual o audio-oral

Este método, también conocido como el método del ejército, es heredero del método directo. Su origen está en la necesidad de formar rápidamente a soldados de los Estados Unidos en la II Guerra Mundial para que pudieran comunicarse en lenguas tan alejadas de su realidad como el japonés o el chino.

Parte de las teorías estructuralistas de Leonard Bloomfield y se basa principalmente en la asociación de palabras e imágenes y en la imitación de patrones lingüísticos; el “aprendizaje” se realiza a partir de la repetición, la mímica y la memorización de hábitos lingüísticos, no de reglas gramaticales.

Es evidente la influencia de Skinner y el neo-conductismo, ya que se concibe el lenguaje como una forma de conducta social y reacción del organismo frente al medio basado en la asimilación de una serie de situaciones de estímulo-respuesta. De esta forma, cuando el aprendiz puede dar la respuesta deseada o correspondiente al estímulo, se asume que él ha aprendido esa conexión (Markle 1969).

Es en esta época cuando aparecen los laboratorios de idiomas, cuyo uso se extendió por toda Europa. La crítica y las tendencias posteriores han reprochado que se trata de un método aburrido y poco rentable, puesto que el aprendizaje es mecánico y no garantiza la comunicación en situaciones reales. Como es lógico, debido a la eminente necesidad de la comprensión y la expresión oral en este método, no se plantea la utilización de textos literarios.

2.5 Métodos alternativos

2.5.1 Sugestopedia

En los años 60 el educador y psicólogo búlgaro Georgi Lozanov crea un método basado en la psicoterapia comunicativa y en el aprendizaje significativo partiendo de las emociones y prestando atención a los estados afectivos de los estudiantes. Lozanov define la sugestopedia como un sistema de instrucción basado en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas que intenta llegar a la libertad interna y a la autonomía en el aprendizaje (Lozanov 2005). El método introduce un tipo especial de arte didáctico liberador y estimulante (música, literatura, actuación, etc.) en el proceso de enseñanza y aprendizaje no como una etapa de ilustración sino como elemento integrador del contenido de la lección lingüística y en las lecciones se utilizan habitualmente textos dramáticos y poemas.

2.5.2 TPR (Respuesta física total)

Es un método desarrollado por James Asher basado en la comprensión por parte de los estudiantes de instrucciones directas y la realización de las acciones correspondientes a la orden. En una primera etapa los estudiantes se limitan a la comprensión de las órdenes pero en el momento en el que se sientan preparados pueden ser ellos mismos los que transmitan las instrucciones a sus compañeros. Por lo tanto, puesto que Asher considera al verbo, especialmente el verbo en imperativo, como el elemento lingüístico alrededor del cual se organizan el uso y el aprendizaje de la lengua, el texto literario tiene un difícil encaje en este método. La Respuesta Física Total disfruta de cierta popularidad; sin embargo, su eficacia es dudosa, ya que el tipo de enunciados que se proponen tienen en pocas ocasiones relación con las necesidades reales de los estudiantes. El

propio J. Asher propone la utilización de este método en combinación con otros (Asher 1977).

2.6 Enfoque comunicativo

A finales de los años cincuenta, Noam Chomsky sienta las bases de la transformación en los estudios lingüísticos y los nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. Apartándose de la perspectiva estructuralista de Bloomfield, el generativismo de Chomsky se basa en la creencia de que lo que caracteriza al hablante nativo es su capacidad de creación lingüística e influirá, junto con la corriente psicológica cognitivista, en la aparición del enfoque comunicativo, que pone énfasis en la producción lingüística y la comunicación real, en los años 70 del siglo pasado.

Por desgracia, en esta época la literatura sigue sin estar presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el enfoque hacia los aspectos comunicativos del lenguaje del nuevo modelo provoca un marcado rechazo hacia la literatura (Collie y Slater 2002)

2.7 Situación actual

De la enseñanza comunicativa se derivan metodologías contemporáneas como la enseñanza basada en tareas, el aprendizaje basado en la solución de problemas, la enseñanza basada en contenidos y el enfoque por proyectos entre otros (Nunan 2013). Sin embargo, parece que el papel de la literatura como recurso didáctico en la enseñanza de idiomas continúa hoy en día en un segundo plano, a pesar de la labor de lingüistas como Widdowson y autores como Maley y Duff a favor de revalorizar la explotación de textos literarios en el aula de lenguas extranjeras.

A este respecto, Martín Peris, en un estudio comparativo de diferentes manuales del año 2000, observa que la literatura aparece en ellos como complemento del aprendizaje y no como parte integrante del mismo (Martín Peris 2000).

3 Algunos ejemplos en manuales

Es necesario diferenciar en este estudio entre los manuales y los métodos de literatura para extranjeros y los textos literarios utilizados como complemento en las clases de lengua. En la mayoría de los cursos estándar de español como lengua extranjera no se enseña la literatura española e hispanoamericana como una asignatura (aunque sí se hace, por ejemplo, en algunas de las Secciones Bilingües de español de centros educativos de Europa central, oriental, Turquía y China que han firmado acuerdos con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España o en cursos específicos del Instituto Cervantes o de ciertas academias).

Es difícil hablar en la actualidad de una integración completa de la literatura en los manuales de español como lengua extranjera, puesto que, en la mayoría de los casos, el hecho de que se trate o no de un texto literario no afecta al objetivo, meramente lingüístico, de las tareas propuestas; si bien es cierto que en los últimos años se observa una mayor inclusión de la literatura en las aulas de lengua extranjera, también lo es que queda un gran camino por recorrer para llegar al aprendizaje integrado.

Tomando como ejemplo manuales que pretenden combinar la enseñanza de ELE con el desarrollo de la competencia literaria, encontramos manuales como:

– “Curso de lectura, conversación y redacción” (SGEL 1996) En este manual, partiendo de textos literarios, se proponen ejercicios léxicos, gramaticales u ortográficos. A pesar del sugerente nombre del manual, la conversación y la redacción quedan reducidas a tareas que nada tienen que ver con el texto literario y para las que el estudiante no ha sido preparado previamente.

– “Más que palabras” (Difusión 2004) Es un manual mucho más moderno que consta de dos partes: en la primera parte se proponen proyectos basados en diferentes temas y géneros literarios que tienen como objetivo la elaboración de textos literarios por parte del estudiante; la segunda parte corresponde a un dossier teórico de referencia para que los estudiantes puedan obtener información acerca de los autores y periodos que aparecen en el manual. El manual presenta actividades comunicativas que desarrollan, principalmente, la competencia léxica, la competencia cultural y la competencia literaria, desterrando cualquier atisbo de ejercicio gramatical.

– “Curso de Literatura” (Edelsa 2006) Propone, a través de un enfoque comunicativo, buscar una cercanía entre los textos literarios y los lectores/aprendices. En cada unidad se expone brevemente el contexto histórico correspondiente a cada periodo literario para, a continuación, dar una escueta explicación sobre las características literarias del mismo. Lo más interesante de este manual es que en él se propone el trabajo directo con los textos a través de preguntas de comprensión de lectura no solo relacionadas con el léxico sino también con la intencionalidad de los autores y con contenidos que desarrollan la competencia literaria. Desde mi punto de vista, este es uno de los manuales que mejor se adapta a las nuevas tendencias, que proponen lo que se conoce como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o, en inglés, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

4 ¿Por qué es necesaria la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras?

A pesar de este inmerecido destierro, el uso de textos literarios en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera tiene innumerables ventajas, entre ellas, podemos destacar:

- Sirven para trabajar diferentes destrezas y desarrollar la comprensión lectora y/o la comprensión auditiva, la producción escrita, la producción oral, la competencia sociocultural o intercultural e incluso la competencia estratégica.

- Se trata de material “auténtico”.

- Son textos menos explícitos y más sugerentes, por lo que pueden implicar emocionalmente al lector.

- Son textos provocativos y algunos de ellos pueden dar lugar a debates gracias a sus múltiples interpretaciones.

- Sirven para estimular la imaginación y la creatividad.

- Los textos literarios tienen valor pedagógico y contribuyen a crear lectores críticos; suponen una forma de mirar la realidad y son una herramienta importante para la generación de pensamiento.

- Supone un aprendizaje interdisciplinar, ya que implica el conocimiento de materias como historia, política, música, etc.

5 ¿Qué barreras podemos encontrar?

Sin embargo, no todo es un camino de rosas y es obvio que el uso de textos literarios despierta cierta apatía en los aprendices de lenguas extranjeras. Entre las principales desventajas encontramos varias que pueden resumirse en desmotivación y la falta de interés por parte de los alumnos. Esta predisposición negativa hacia los textos literarios puede ser debida a la falta de interés por la literatura (incluso en la propia lengua de los estudiantes), a la dificultad de enfrentarse a registros de lengua diferentes, a la falta de hábitos lectores, al bloqueo lingüístico, al desconocimiento léxico, histórico o cultural, etc.

6 ¿Cómo combatir la apatía?

Es importante ser conscientes de que la clase de literatura no es una clase de léxico ni de gramática y que no toda clase de gramática o léxico debe estar basada en textos literarios. Lo más importante para evitar la apatía y la frustración es:

- No pretender que los estudiantes de una lengua extranjera adquieran su competencia literaria en la L2 como si fueran nativos.

- Seleccionar los materiales de acuerdo al nivel y los intereses de los estudiantes.
- Tener claro por qué y para qué estamos utilizando un texto literario.
- Que los estudiantes sepan cuáles son las tareas y para qué puede servirles en el futuro, ya que la mayoría de los estudiantes concibe el conocimiento como algo utilitario y les será más fácil conectar con actividades a las que puedan sacarles algún partido.
- No exigir demasiado desde el principio ni avasallar con demasiadas actividades en torno al mismo texto; debemos, más bien, proporcionar herramientas a los aprendices para comprender diferentes tipos de textos.
- Trabajar no solo elementos lingüísticos o literarios sino también culturales.
- Realizar conexiones de los textos con temas o situaciones actuales, con las que los aprendices puedan conectar más fácilmente. [Por ejemplo, en nuestra experiencia como profesores de lengua y literatura hemos tenido la oportunidad de comprobar que cuando los estudiantes son capaces de acercarse a un texto como el Cantar de Mío Cid y comparar la figura y las características que debía tener un héroe medieval con las que se les atribuyen a héroes modernos, como personajes de cómic, los conceptos quedan fijados más fácilmente y es sencillo abrir un debate sobre cómo son o a quiénes consideramos héroes en las sociedades modernas.]

7 Conclusiones

Es indiscutible que la literatura, punto de partida del aprendizaje de lenguas en tiempos remotos y en los comienzos de la enseñanza de lenguas extranjeras, ha quedado desterrada de los métodos más actuales. Hoy en día, algunos métodos han introducido a duras penas textos literarios en los manuales dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras; en la mayoría de los casos encontramos bien textos literarios como complementos culturales desvinculados de las actividades lingüísticas, bien textos que sirven para ejercitar la competencia lectora o como fuente de ejercicios gramaticales y léxicos.

Es obvio que si no hablamos de una asignatura de literatura propiamente dicha, los textos literarios serán un recurso más para conseguir nuestro objetivo como profesores de lengua: la comunicación. En todo caso, una y otra, lengua y literatura, no deberían concebirse como entes diferenciados sino como unidades complementarias puesto que su utilidad es indiscutible en las clases de lengua extranjera; y precisamente

en ese sentido avanzan las nuevas tendencias en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

REFERENCIAS

- Antich 1986:** Antich de León, R. et al. *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- Asher 1997:** Asher, J. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California: Sky Oaks Productions, 1977.
- Chastain 1998:** Chastain, K. *Developing Second Language Skills*. (3rd edn.) San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.
- Collie y Slater 2002:** Collie, J. y Slater, S. *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Hernández Blasco 1991:** Hernández Blasco, M. J. Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza-aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. // *Cable, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 7, Madrid, ed. Equipo Cable: 1991, 9–13.
- Hernández Reinoso 1999-2000:** Hernández Reinoso, F. L. (). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. // *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, nº 11, Madrid: Universidad de Alcalá, 1999–2000, 141–153.
- Terrel y Krashen 1983:** Krashen, S. y Terrell, T. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.
- Larsen-Freeman 2000:** Larsen-Freeman, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 2000.
- Lozanov 2005:** Lozanov, G. *Suggestopaedia-desuggestive teaching. Communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind*. Viena: International Centre for Desuggestology, 2005.
- Markle 1969:** Markle, S., & Tiemann, P. *Behavioral Analysis of Cognitive Content*. Educational Technology, 1969, 5–41.
- Martín Peris 2000:** Martín Peris, E. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. // *Lenguaje y textos*, Nº 16, 2000, 101–129.
- Nunan 2003:** Nunan, D. The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. // *TESOL Quaterly*, 37 (4). Alexandria, 2003, 589–613.
- CVC:** Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/>