

TRABAJAR CON TEXTOS LITERARIOS EN CLASE

Ingunn Hansejordet¹
Høgskolen Stord/Haugesund

Las estrategias de comunicación y de aprendizaje forman parte del nuevo currículo noruego para segunda (y tercera) lengua extranjera (*Kunnskapsløftet* 2005), y entre ellas las estrategias de lectura son esenciales para la comunicación y el aprendizaje tanto dentro como fuera del contexto escolar. En esta comunicación presentaré algunos ejemplos de textos literarios y actividades de clase cuyo fin es desarrollar entre los alumnos una mayor conciencia y habilidad de lectura, y posiblemente una curiosidad por y cierto conocimiento de la literatura hispanoamericana.

La lectura se define como una de las cuatro "destrezas básicas" (*grunnleggjande dugleikar*) de todas las asignaturas, lo cual se manifiesta de la siguiente manera en lo que se refiere a la lengua extranjera:

Å kunne lese i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster, og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfelt. ...²

(Kunnskapsløftet 2005: 77)

A nivel de secundaria, después de cuatro o cinco años de español, se definen los siguientes objetivos relacionados específicamente con la lectura, dentro del área principal de "comunicación" (*hovudområdet kommunikasjon*):

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne

- Forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere
- Velge og bruke lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier tilpasset formål, situasjon og sjanger (Kunnskapsløftet 2005: 79)³

¹ Ingunn Hansejordet trabaja como *høgskulelektor* en Høgskolen Stord/Haugesund, Departamento de formación de profesores, donde es responsable de la sección de español. Es profesora asistente en el programa Profft. Licenciada en literatura hispanoamericana, sus áreas de interés actualmente incluyen la didáctica y la enseñanza del español como lengua extranjera. Epost: Ingunn.Hansejordet@hsh.no

² *Saber leer* en "Kunnskapsløftet" forma parte de la competencia lingüística práctica y comprende entender, explorar y reflexionar sobre textos cada vez más complejos, y de esa manera llegar a mayor entendimiento dentro de culturas y asignaturas diversas. ...
(Mi traducción)

Queda claro, pues, que parte de la tarea del profesor es ayudar a los alumnos a desarrollar un repertorio de estrategias de comunicación y de aprendizaje, y entrenar a los alumnos en el uso de los mismos. Aquí nos interesan específicamente las estrategias de lectura.

Estrategias y procesos de lectura

En términos muy sencillos, las estrategias de lectura se pueden definir como operaciones, actitudes, acciones conscientes o inconscientes a las que recurrimos a la hora de leer un texto, y que nos ayudan por ejemplo a superar dificultades de idioma. En nuestra lengua materna, si somos más o menos buenos lectores, suelen actuar inconsciente y eficazmente. En la lengua extranjera, en cambio, muchas veces apenas entran en acción.

Según muchos investigadores, lo que ocurre cuando leemos un texto nuevo es que nos referimos a conocimientos previos de diferentes tipos y a diferentes niveles, los llamados esquemas cognitivos. Siendo el tema complejísimo y el tiempo y espacio limitado, me limitaré aquí a hacer un breve esbozo introductorio⁴.

Los esquemas cognitivos organizan nuestros conocimientos, experiencias y conceptos y forman por eso nuestra comprensión de toda información nueva. En relación con la lectura, los esquemas en cuestión pueden, o deberían, ser de tres tipos: El primero o básico es el esquema lingüístico que organiza nuestro saber de morfología, sintaxis, lexis, ortografía, fonética etcétera. A nivel intermedio se encuentran nuestros conocimientos formales en cuanto a género, estructura, coherencia y cohesión textual, el esquema formal. El esquema superior es el del contenido, constituido por nuestros conocimientos del mundo y de su funcionamiento, y del tema tratado en el texto concreto.

Un buen lector se refiere automática e inconscientemente a los esquemas mencionados al leer un texto en la lengua materna. Superada la fase inicial de

³ El objetivo de la enseñanza es que los alumnos sean capaces de

- entender el contenido de textos auténticos escritos y orales de cierta extensión y de diferentes géneros
- elegir y usar estrategias de audición, habla, lectura y escritura adecuadas para el objetivo, la situación y el género

(Mi traducción)

⁴ Para una presentación pedagógica en noruego con actividades prácticas, véase Tornberg 2000. La serie *Profesor en acción* (Giovannini et.al. 1996) ofrece actividades y preguntas para reflexionar en español. El tomo 3 trata de las cuatro destrezas, entre ellas la lectura. Un tratamiento más académico del asunto se encuentra en diversos artículos en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.) 2004.

aprender a leer se automatiza la descodificación, es decir, el proceso de interpretar lingüísticamente todos los elementos que constituyen una palabra y todas las palabras que constituyen una frase, lo que pertenece al esquema inferior. Por eso nos saltamos muchas palabras y no nos damos cuenta de letras o palabras que faltan, ya que gran parte de la lectura es una adivinanza basada en nuestra experiencia con textos y contenidos parecidos. (Por cuestiones de tiempo no vamos a entrar en el tema de la dislexia u otros problemas relacionados con la descodificación lectora.) Abrimos el periódico, sabiendo de antemano qué tipo de información podemos encontrar, cómo estarán estructurados los textos, qué tipo de fotos acompaña a qué tipo de artículos. Durante la lectura vamos formando hipótesis acerca de contenido, mensaje y continuación, y a medida que progresa la lectura, vamos corrigiendo las mismas hipótesis. Es una especie de movimiento vertical continuo entre los tres esquemas. Leyendo en nuestra lengua materna aplicamos inconscientemente una serie de estrategias de lectura.

La lectura en lengua extranjera

¿Cómo leemos en la lengua extranjera? ¿Qué ocurre con nuestros alumnos de español cuando les damos un texto para leer? Me imagino que todos lo hemos visto, cómo muchas veces los alumnos se dedican a una lectura intensiva y detallada del texto, palabra por palabra, sin siquiera plantearse primero, consciente o inconscientemente, ninguna pregunta del tipo ¿de qué tratará este texto? ¿qué es lo que sugiere el título? ¿qué tipo de información se podrá encontrar aquí?

Es como si se borrasen los esquemas de contenido y de forma, como si el conocimiento del mundo ya no tuviera ningún valor o como si un artículo periodístico sobre fútbol o un anuncio de teléfonos móviles fuera una cosa completamente distinta en español: Un muro impenetrable de palabras y construcciones difíciles, en vez de ejemplos de géneros reconocibles y mensajes bastante fácilmente interpretables.

Muchos profesores de español reconocerán el problema descrito, que a la vez constituye una gran paradoja: Cuanto más deficiente o frágil el conocimiento o esquema lingüístico, cuanto más nos podrían ayudar los conocimientos del mundo, de textos y géneros. Se trata de atreverse a confiar en nuestra experiencia como lectores y dejarnos guiar por suposiciones y razonamientos lógicos en busca de temas generales, palabras esenciales, informaciones específicas u otros aspectos

de una lectura superficial o parcial, pero de todas formas válida y útil como (un primer paso a) una comprensión del texto. En cambio, una lectura limitada al nivel básico, una descodificación palabra por palabra, es menos capaz de superar las dificultades lingüísticas, y es probable que el alumno se rinda al tropezar con palabras o estructuras gramaticales desconocidas.

Tampoco vamos a culpar únicamente a los alumnos. El tipo de tareas y nuestra manera de introducir nuevos textos se reflejan en la manera en que los alumnos los leen. Si les planteamos una serie de preguntas detalladas relacionadas con el contenido o con el vocabulario, es obvio que intenten captar todos esos detalles en su primera lectura. Si el primer encuentro con un nuevo texto se da en forma de una lista de vocabulario nuevo, sin ningún orden lógico o semántico, transmitimos el mensaje de que lo más importante son las palabras desconocidas. En cambio, nuestro mensaje al lector siempre debería ser: Lo más importante es partir de lo que ya sepas o te imagines acerca del tema, y de las palabras que ya conozcas o adivines a partir del contexto o basándote en tu lengua materna u otras lenguas.

Una tarea importantísima para el profesor de español como lengua extranjera es, por consiguiente, enseñar a sus alumnos a leer de una manera más parecida a la buena lectura de lengua materna. Existen bastantes manuales y materiales que nos proponen actividades y tareas para trabajar con las estrategias de lectura. En muchos casos se trata de textos pragmáticos o de uso cotidiano – cartas de restaurante, anuncios, recetas, recortes de periódicos etcétera – los cuales son muy adecuados para aumentar la conciencia de género, tema general y contexto como guías de comprensión. También son textos que se prestan fácilmente a la práctica de otras destrezas y actividades de aprendizaje, como por ejemplo representar una escena de restaurante, jugar a vendedor y cliente, llamar por teléfono a pedir alguna mercancía, preparar comidas en clase o escribir recetas de los platos favoritos, etc.

Pero a veces tenemos ganas de leer otras cosas y de trabajar con otras actividades, y quizá podemos atrevernos a trabajar con textos literarios. Los textos literarios pueden constituir desafíos lingüísticos y temáticos, y por supuesto hay que elegirlos cuidadosamente para el grupo y el nivel en cuestión, tal como ocurre con cualquier otro material para la clase. A la vez presentan muchas posibilidades para la enseñanza del español, y así a lo mejor pueden ayudar a los alumnos a descubrir que los idiomas abren puertas a mundos nuevos.

Los textos literarios y la enseñanza del español

Los textos literarios son textos auténticos, es decir, escritos para lectores de español, y no para aprendices. Por eso pueden parecer más difíciles, pero a la vez dan peso a la lección importantísima que tenemos que enseñar a nuestros alumnos: El español es una lengua rica, llena de posibilidades de expresión y, a la vez, de futuros problemas de comprensión. Por buenas que sean nuestras clases, nunca podemos preparar a nadie para todos los posibles enunciados en español con el fin de evitar cualquier problema comunicativo. Más vale preparar a los alumnos para los encuentros con lo incomprensible, y ayudarles a desarrollar actitudes y herramientas para facilitar y continuar la comunicación y superar los problemas, o sea, entrenarlos en las estrategias de comunicación, de las cuales las estrategias de lectura forman una parte importante.

Los textos literarios tienen una dimensión emocional que le falta al artículo periodístico o a la receta de cocina. Tratan de personajes o situaciones más o menos reconocibles, o de problemas o fenómenos con los que se puede identificar el alumno, o que le pueden inspirar alguna reacción afectiva. Muchos textos literarios nos proporcionan referencias a hechos o contextos sociales o culturales del mundo de la lengua meta, y dan ocasión para trabajar temas de cultura y sociedad. Presentan un uso del lenguaje rico, a menudo original, a veces dudoso desde el punto de vista del profesor de idiomas, pero nunca casual ni descuidado, como puede suceder en los textos de uso. La literatura da espacio y material para el pensamiento y para las emociones. En otras palabras, tienen que ver con la comunicación interhumana e intercultural para la que estudiamos y enseñamos idiomas.

Por último, antes de pasar a ver algunos ejemplos concretos de textos y actividades, hay que recordar también la antigua verdad de que *la dificultad no reside en el texto en sí, sino en la tarea*. Antes de leer un texto, los alumnos deben saber para qué lo leen, qué es lo que van a hacer con él. No es lo mismo leer un cuento para escribir un análisis literario, y leerlo para encontrar ejemplos de expresiones figuradas o representar el diálogo en clase.

Para alumnos de nivel intermedio parece adecuado utilizar textos breves y manejables, como los cuentos hispanoamericanos que vamos a estudiar aquí, y de los que existen una gran variedad.

"El dinosaurio" de Augusto Monterroso

Este cuento es muy breve y muy citado: "El dinosaurio" de Augusto Monterroso consta de una sola frase de siete palabras. Se podría objetar que en un caso tan sencillo, no hacen falta estrategias de lectura. Por otro lado, un cuento brevísimo como éste nos ofrece la posibilidad de diseñar una serie de actividades anteriores y posteriores a la lectura, demostrando así que la riqueza literaria no reside en la extensión del texto ni en el número de personajes descritos.

Para poner en marcha las asociaciones y los esquemas mentales de los alumnos podemos empezar leyendo sólo el título, pidiendo que hagan una lluvia de ideas acerca del dinosaurio. ¿Con qué asociamos este animal? Las ideas de los alumnos se apuntan en la pizarra. Si nos parece oportuno, o para ayudar al proceso, podemos pedir que respondan a preguntas del tipo: ¿Qué son los dinosaurios? ¿Cómo son? ¿Dónde están o estaban? ¿Cuándo? Una lluvia de ideas se puede hacer en noruego o en español, según el nivel lingüístico y la costumbre que tengan los alumnos con este tipo de actividades. En muchos casos es una buena idea que el profesor u otros alumnos proporcionen las traducciones al español de las palabras e ideas que surjan en noruego, para ir desarrollando un vocabulario relacionado con el tema.

Establecido así un punto de partida más o menos común, se mencionan las tareas que van a seguir a la lectura. Propongo en este caso que los alumnos puedan elegir una de tres tareas de escritura:

1. ¿Qué pasó antes?
2. ¿Qué pasó después?
3. ¿Cómo era la situación? Describe el paisaje, los personajes y/o animales que estaban allí: ¿qué pensaban, cómo eran?

La posibilidad de elegir una tarea y la ausencia de respuestas correctas pueden dar lugar a la imaginación y a muchas versiones individuales en las que los alumnos pueden aprovechar las asociaciones y el vocabulario establecidos entre todos. Después de introducir brevemente las tareas a elegir, se pasa a la lectura del cuento, que en su totalidad es así:

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

(Monterroso, Augusto: 1959)

Es posible que surjan preguntas del tipo: ¿Quién despertó? ¿De quién trata este cuento? ¿Dónde estaba el dinosaurio? Esas preguntas son justamente las que los alumnos pueden elaborar en sus propios textos escritos. A la vez pueden dar lugar a comentarios de tipo lingüístico, por ejemplo a través de un intento de traducir el cuento al noruego. La traducción pone de relieve algunos rasgos característicos del español que se pueden aprovechar para una tarea de enfoque gramatical:

Då han vakna, var dinosauren framleis der.

Då ho vakna, var dinosauren framleis der.

Då barnet vakna, var dinosauren framleis der.

Då dyret vakna, var dinosauren framleis der.

Då byen vakna, var dinosauren framleis der.

¿Cuál es la traducción correcta? ¿Qué ocurre con los verbos y los pronombres sujeto en español? Este cuento nos demuestra el recurso literario que puede constituir un simple rasgo gramatical, la omisión del pronombre sujeto. Claro está, normalmente se omite porque el contexto nos explica quién es el sujeto. Aquí no hay contexto, lo cual es justamente lo que da lugar a las dudas y sentido al cuento.

El profesor de español probablemente también sentirá la tentación de comentar o pedir comentarios a los tiempos verbales empleados, para llamar atención al contraste que se produce entre el "despertó" acabado y el "estaba" durativo, un tema eterno en las clases de español. Otra posible tarea, más breve, sería la de escribir un cuento paralelo basado en la misma estructura: "cuando + verbo en indefinido + sujeto + todavía + verbo en imperfecto"

Cuando salió de la casa, el monstruo todavía esperaba en la oscuridad

Cuando llegó a la luna, el bar todavía estaba abierto

Cuando abrió la nevera, los ojos todavía le miraban desde dentro

Este tipo de tareas resalta rasgos esenciales del idioma que estudiamos, y pueden mejorar tanto la lectura como la escritura de los alumnos. Se estudian los detalles del idioma sin perder de vista la temática del cuento – o sea, se trabajan simultáneamente los esquemas lingüístico y de contenido para que los alumnos

aprendan a leer a varios niveles a la vez y sean conscientes de los efectos que pueden surgir de las relaciones entre forma y contenido.

Augusto Monterroso ha escrito muchos cuentos o fábulas breves, varios con títulos evocadores como "El rayo que cayó dos veces en el mismo sitio", "El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse", "La fe y las montañas", "La oveja negra", "La cucaracha soñadora" (que por cierto se llama Gregorio Samsa). Los títulos juegan con dichos o referencias culturales, en lo cual reside gran parte de la gracia del cuento. Su éxito en la clase de español dependerá de la familiaridad que sientan los alumnos con los fenómenos aludidos, de manera que el profesor necesita conocer bien a su grupo antes de elegir los textos para trabajar.

"El tiempo todo lo cura" de Cristina Peri Rossi

Los refranes también aparecen en una colección de cuentos de Cristina Peri Rossi, *El museo de los esfuerzos inútiles* de 1983. Entre títulos como "En la cuerda floja", "Entre la espada y la pared" y "Darle margaritas a los cerdos" escogemos el cuento llamado "El tiempo todo lo cura". Este título también se presta a la lluvia de ideas, en la que podemos pedir que los alumnos piensen en otras expresiones relacionadas con el tiempo y procurar que aparezcan en noruego o en español "perder el tiempo", "matar el tiempo", "ahorrar tiempo", "no tener tiempo" = tener prisa, etcétera. Si les hacemos ver que hablamos del tiempo como si fuera una cosa concreta, un bien parecido a una mercancía o al dinero, estamos tocando lo que es el principio estructurante del cuento, preparando así la lectura. Para entrar en otro campo semántico útil para comprenderlo, podemos fijarnos en el verbo "curar", explicar su significado y buscar más vocabulario relacionado, como "herida", "dolor", "lesión", "enfermedad", "sangre", y verbos como "doler" y "sangrar".

A la hora de leer el cuento nos encontramos con muchas palabras quizá desconocidas para principiantes del español. Una manera de evitar los choques completamente desanimadores, es presentar primero un párrafo o un extracto del cuento, o hacer una cuidadosa adaptación. En este caso propongo presentar primero una versión adaptada basada en los diálogos, para que los alumnos puedan ver cómo el tiempo se ha convertido en una mercancía comercial.

Soy un hombre con prisa, por una cuestión de temperamento. Cuando me separé de ella, me dirigí rápidamente a una tienda de empeños. Necesitaba una buena porción de tiempo para depositar sobre las heridas, restañarlas y curar en seguida. [...]

- Necesito una buena ración de tiempo – le dije al empleado [...]. – Póngamela sobre las heridas: me iré a acostar ahora mismo. Espero amanecer curado. [...]
- Tendrá que esperar un rato – me contestó - . No tengo tiempo almacenado.

Detesto esperar. [...]

En ese momento, abrió la puerta una muchacha. [...]

- Quisiera vender un poco de tiempo – dijo. [...] En seguida – agregó.
(Peri Rossi, Cristina: 1983. Adaptación mía)

El texto se puede explotar de varias maneras para que los alumnos desarrollen su interpretación. Podemos pedir que indiquen todos los lugares en el texto donde el tiempo se trata como algo concreto. También pueden buscar otras expresiones y frases relacionadas con el tiempo, como "un hombre con prisa", "rápidamente", "en seguida" etcétera, ya que éstas abundan, reforzando el efecto literario. A partir de la búsqueda se puede establecer un mapa semántico, una manera fructífera de aumentar el vocabulario. De esta manera, la lectura forma parte integral del trabajo multi-facético de aprender una lengua extranjera.

Una idea esencial de este tipo de actividades es preparar a los alumnos para la lectura activando sus esquemas cognitivos. Este proceso también tiene otro aspecto importante, que es el hecho de compartir ideas y colaborar en la elaboración de expectativas al texto. La lectura propiamente dicha suele ser una actividad solitaria, pero con gran provecho puede prepararse y explotarse colectivamente.

Conclusión

El trabajo con los textos literarios presenta muchos desafíos e innumerables posibilidades, y espero haber mostrado algunos de ellos. No es que los textos tradicionales de los manuales o métodos de español como lengua extranjera sean malos, y a menudo constituyen herramientas y materiales estupendos para el aprendizaje del idioma. Sin embargo, no creo que mucha gente se acuerde de la

forma ni del contenido de los textos a los que han dedicado tantas horas de estudio. Los textos literarios, en cambio, pueden quedarse en la mente durante años, como aperturas a mundos desconocidos y fascinantes y como muestras de una riqueza lingüística atractiva. Leemos para aprender el idioma y adquirir conocimientos de hechos importantes, pero también para dejar volar la imaginación y vivir experiencias nuevas.

Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, Rosana (2004): "La comprensión lectora." En: Sánchez Lobato, Jesús/Santos Gargallo, Isabel (eds.): *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp 943 – 966.
- Alonso, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/-a y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa
- Carrell, P. et. Al. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. Cambridge University Press
- Fernández Conde, A. (2004): "Comprensión y composición de textos en E/LE." En *Forma 7: Estrategias en el aprendizaje de E/LE*. Madrid. SGEL
- Fernández López, Sonsoles (2004): "Las estrategias de aprendizaje." En: Sánchez Lobato, Jesús/Santos Gargallo, Isabel (eds.): *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp 411 – 434.
- (2004): "Los contenidos estratégicos." En: Sánchez Lobato, Jesús/Santos Gargallo, Isabel (eds.): *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp 853 – 878.
- Giovannini, A. Martín Peris, E. Rodríguez, M. Simón, T. (1996): *Profesor en acción*. Madrid. Edelsa
- Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge. Cambridge University Press
- Monterroso, Augusto (1959/1998): "El dinosaurio." En: *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: Anagrama
- Peri Rossi, Cristina (1983): "El tiempo todo lo cura." En: *El museo de los esfuerzos inútiles*. Barcelona: Seix Barral
- Tornberg, Ulrika (2000): *Språkdidaktikk*. Oslo: Forlaget fag og kultur.

ANPE. I Congreso nacional: *2006, año del español en Noruega: un reto posible*, 8-9/09-2006.

Læreplan i fremmedspråk 2 og 3. (2005): I: *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.