

LA LITERATURA EN CLASE (I): LEER HACIA LA COMPETENCIA LITERARIA

Inger Olsbu¹, Kari S. Salkjelsvik²
Universitetet i Bergen

Esta comunicación se propone reflexionar sobre la presencia y función de la literatura en la clase de E/LE a nivel de la escuela secundaria en Noruega (*Ungdomskole*). Un análisis de los cuatro métodos que han salido en los dos últimos años para español a dicho nivel, nos va a mostrar que todos incluyen, desde las primeras lecciones, algún tipo de texto literario: canciones, poemas, refranes, textos cortos, etc. Esto nos hace, en principio, pensar que existe un espacio especialmente dedicado a la literatura en las clases de E/LE.

No obstante, los textos que aparecen en estos libros, como se verá, van normalmente acompañados de ejercicios dedicados a explotar, sobre todo, las competencias lingüística y lectora. Es más, observamos que las tareas que acompañan otros textos culturales de los mismos libros (entradas enciclopédicas sobre otros países, textos descriptivos de contrastes culturales, pequeñas notas históricas, menús de restaurantes etc.) son de la misma naturaleza que los escritos para los textos literarios. Este hecho tiene dos consecuencias inmediatas. La primera es que desde un punto de vista didáctico, la literatura ya no se diferencia de otro tipo de texto cultural. El segundo corolario es que en estos métodos ya no aparecen actividades dedicadas a promover y desarrollar la *competencia literaria* del alumno.

Como profesoras de literatura que somos, este hecho nos sorprende, ya que opinamos que al no trabajar de manera específica con la literatura en clase, la enseñanza E/LE se empobrece al robársele una de las fuentes más ricas para promover el pensamiento crítico y la apreciación estética en el alumno. En la presente comunicación veremos por qué y exploraremos el concepto de competencia literaria. En la comunicación que sigue, estudiaremos la presencia de la literatura en los métodos de español. Así mismo, propondremos un modelo didáctico

¹ Cand.Philol. Inger Olsbu es profesora de español en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Bergen, Noruega, donde imparte clases de literatura y de lengua española. Tiene amplia experiencia como docente tanto en la Universidad como en NHH y BI. Inger Olsbu es coautora de varios artículos de pedagogía. Sus áreas de investigación son la literatura hispanoamericana contemporánea y la metodología y didáctica E/LE. Inger.Olsbu@roman.uib.no

² Cand.Philol. Kari Soriano Salkjelsvik es investigadora en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Bergen, Noruega. Tiene amplia experiencia docente en universidades de Europa y EE.UU. Es coautora de una gramática española (*Gyldendal Spanske lommegrammatikk* 2004) y varios artículos de pedagogía. Sus áreas de investigación son la literatura hispanoamericana decimonónica y la metodología y didáctica E/LE. Kari.Salkjelsvik@roman.uib.no

presentando un ejercicio basado en una greguería de Gómez de la Serna que tiene como meta el perfeccionamiento de la competencia literaria del alumno.

Si nos paramos a pensar en el papel de la literatura en clase desde un punto de vista histórico, vemos que este ha ido cambiando dependiendo de las diferentes metodologías en auge. Por mucho tiempo, la literatura fue considerada ejemplo de un lenguaje correcto, de alto valor estético y, por lo tanto, modelo perfecto para aprender español. Estamos pensando en los métodos de Gramática-Traducción. Estos utilizaban los textos literarios para estudiar gramática, además de contenidos sobre el género, el autor y su contexto histórico-literario. La llegada a finales del siglo XIX del Método Directo, cambiaría de manera drástica la forma en que se concebía la enseñanza de otros idiomas, ya que se mantendría que el estudiante aprendía la nueva lengua extranjera escuchando grandes cantidades de la misma. El lenguaje oral pasó desde entonces a tomar un papel central en la enseñanza de segundas lenguas--pensemos, por ejemplo, en el Método Audiolingüe de los años 50 del siglo pasado. En palabras de Matilde Martínez Sallés, el intenso enfoque en la lengua oral:

destronó los textos literarios, proscribiendo su presencia y su uso por considerarlos innecesarios. Este fue el principio de una época vergonzante y clandestina para la Literatura en el aula de lengua extranjera... (Martínez Sallés 1999: 19)

Este exilio no va a durar demasiado y en los años ochenta el concepto de *competencia literaria* se introduce en la enseñanza E/LE³. Aunque a menudo íntimamente ligado, incluso confundido, con la competencia lectora.

Los acercamientos pedagógicos comunicativos que han marcado la enseñanza E/LE en los últimos años, entre ellos el enfoque por tareas, entienden el papel de la literatura como un diálogo intercultural. El alumno, al enfrentarse con un texto literario, pone en marcha un momento comunicativo y dialógico con el texto, su autor, el momento histórico, la cultura meta, el profesor y, por supuesto, los demás compañeros de clase. Como señala Joan Cabonell,

[e]s en este sentido que el acto de leer deviene una relación *activa, íntima, intransferible...*; en definitiva, una conversación privilegiada a larga distancia que ayuda a construir la propia realidad. (Cabonell 2006: 3)

³ Para más información ver Colomer (1994).

Nos gustaría hacer una pausa precisamente en este momento dialógico. Rescatar los elementos activos, creativos y productores que van a definir lo que nosotras consideramos como competencia literaria.

Desde que se introdujo el término competencia literaria en el aula ELE, este ha sido un término debatido. Una de las mayores dificultades que se nos plantea es quizás resolver la paradoja que se crea al unir los dos términos; por un lado *competencia* y por el otro lado *literaria*. Como bien se sabe, el término de competencia dentro de los nuevos marcos de enseñanza proviene de los estudios de formación profesional. Sobre este origen, Mike Fleming comenta:

The intention was to place the primary emphasis on outputs (an account of the specific occupational role broken down into performance statements) and to recognise that the particular inputs (training courses, work experience, prior learning) were contingent; it mattered more what prospective employees could actually do, not what training they had attended. (Fleming 2006: 2)

Aunque competencia hoy en día se entiende como un término mucho más amplio que lo indicado por la cita, una característica importante sigue siendo que pone énfasis en el producto final del proceso de aprendizaje. Es decir, lo que nos va a interesar como profesores al hablar de competencia es lo que *sabe hacer* el alumno con los conocimientos que ha adquirido. Esto implica que un ingrediente importante de los modelos basados en competencias es la posibilidad de medir, evaluar, observar y comparar lo que aprende el alumno.

Ahora bien, el adjetivo que modifica la palabra competencia en este caso es *literaria*. Y el problema es que la experiencia literaria no siempre se puede encajar dentro del concepto de competencia tal y como se concibe generalmente en la enseñanza de E/LE. Una de las razones de esto, es que desde un punto de vista crítico-literario, la importancia del proceso de leer, trabajar con textos literarios y producir una lectura nueva y personal es un *sine qua non* del campo. En la clase de español, leer literatura es sinónimo de una serie de encuentros en los que se ven involucrados tanto la cultura meta, el autor, la cultura noruega, la experiencia personal del alumno y la influencia del profesor. ¿Cómo medir los resultados de estos encuentros? ¿Qué competencias activamos y fomentamos en el alumno al trabajar con un texto literario?

En un primer paso se puede evaluar si el alumno es capaz de leer y comprender el texto en español. Por lo tanto podemos medir su competencia lectora. También podemos estudiar si el alumno ha comprendido las estructuras gramaticales y retóricas del texto literario. De modo que podemos establecer su nivel de competencia lingüística. Además podemos, en los casos en que este tipo de datos forman parte de la enseñanza, examinar los conocimientos del alumno sobre la obra leída, el autor y el contexto histórico en que se produjo. De esta manera podemos medir sus conocimientos enciclopédicos, específicos de la cultura meta. Como vemos, una rápida reflexión sobre el texto literario nos lanza hacia tres competencias muy diferentes: la lectora, la lingüística, y cierta competencia cultural de tipo enciclopédico.

Pero la literatura es más. Como dijimos antes se trata de un diálogo íntimo y secreto que se puede disparar hacia sentidos inesperados e inmensurables en el sentido de competencia. No obstante, y a pesar de esta cualidad, pensamos que el término competencia unido a lo literario es útil porque nos fuerza a reflexionar sobre los elementos creativos y de desarrollo personal que esto último pone en marcha en el alumno. Opinamos, además, que competencia puede ser un punto de partida productivo para concretizar, en mayor grado, el papel de la literatura en la enseñanza de E/LE.

Recordemos que fue Jonathan Culler (1975) quien primero introdujo el término competencia literaria en el campo de la teoría literaria. Para Culler, que en aquel momento partió de teorías estructuralistas, la competencia literaria equivaldría a un sistema de convenciones que regía la interpretación de textos literarios⁴. Como resume Gillian Lazar:

Culler has argued that effective readers of a literary text possess literary competence in that they have an implicit understanding of, and familiarity with, certain conventions which allow them to take the words of a play or other literary work and convert them into literary meanings” (Lazar 1993: 12)

A primera vista, esta comprensión del término competencia literaria parece más relevante para los niveles a partir de B1 en adelante, según lo define el *Marco de*

⁴ Como es bien sabido, Culler parte del término chomskiano de competencia gramatical, y comprende la competencia literaria como un sistema parecido al de la lengua, en el sentido de que funciona como una estructura de “reglas” establecidas por convención.

referencia (2002). Es más, al hablar de la relación entre literatura y la enseñanza de lengua extranjera, es común hacer la distinción entre, por un lado, el estudio crítico-literario de textos en la lengua meta – o sea, en este caso el estudio de literatura española e hispanoamericana – y, por otro lado, la literatura como un recurso en el aula de idioma. El estudio académico de literatura española e hispanoamericana exige una competencia literaria en el sentido de Culler, o conocimientos de lo que Stanley Fish (1980) más tarde ha llamado “comunidades interpretativas”; refiriéndose de esta manera a las diferentes escuelas teóricas de la literatura.

Aún así, es importante subrayar que el término de competencia literaria comprendido como una serie de convenciones sobre literatura, no es del todo irrelevante para el aula E/LE. Este nos sirve como un punto de partida para pensar en los conocimientos previos de literatura que el alumno posee y que pueden ser explotados en clase. De este modo, se ayudará a contextualizar el encuentro con textos literarios escritos en español. Asumimos que los alumnos de E/LE ya han adquirido cierta competencia literaria en la clase de noruego, y que ya saben, por ejemplo, distinguir entre diferentes géneros literarios. Así también podemos tomar como un hecho que sus previas lecturas influirán en las expectativas con las que se acercan a los textos literarios utilizados en el aula E/LE.

Si bien resulta útil activar los conocimientos previos de literatura que poseen los alumnos de E/LE, la noción culleriana de competencia literaria, no es la que primordialmente nos ocupa al hablar de los alumnos en la secundaria noruega; es decir, en nivel A1. Los alumnos del aula E/LE en este nivel forman un tipo de comunidad interpretativa que es muy distinta a las comunidades académicas de las que habla Fish. Tenemos que preguntarnos, como ya lo han hecho Carter y Long, qué tipo de competencia literaria es la que deseamos desarrollar en el aula de lenguas extranjeras. Estos autores subrayan la importancia de que los alumnos

need to be able to discover the kind of pleasure and enjoyment which comes from making the text their *own*, and interpreting it in relation to their own knowledge of themselves and the world they inhabit (Carter y Long 1991: 6).

Es decir, le dan énfasis al hecho de que leer literatura es un acto individual y creativo. La competencia literaria que buscamos fomentar es una competencia interpretativa enfocada hacia la capacidad de los alumnos de producir significado; tanto personal, como social, cultural y lingüístico. Como profesores, sabemos que a este nivel nos

encontramos con muchos desafíos; tenemos que enseñar al alumno a hablar, leer, escuchar y escribir en español. Como vimos anteriormente, la competencia literaria en la clase E/LE está intrínsecamente conectada a otras competencias: comunicativa, intercultural, lingüística, discursiva, semántica, socio-cultural, léxica, gramatical, ortográfica, sociolingüística y existencial – todas estas utilizadas dentro del *Marco de referencia europeo*. Esto significa que no se puede hacer una definición cerrada del término competencia literaria. Más aún cuando creemos necesario que para desarrollar esta competencia hay que incluir los ya mencionados elementos de creatividad y relación personal del alumno-lector, en su encuentro intercultural con el texto literario. Es decir, la competencia literaria, tal y como la entendemos nosotras, va a estar ligada íntimamente al alumno como individuo por un lado, y por otro lado, la comunidad interpretativa específica que se crea en cada clase.

Basándonos en lo discutido hasta ahora, hemos revisado los métodos de enseñanza del español que han salido en Noruega para la secundaria. También hemos desarrollado un modelo para enfocar nuestras clases un poco más hacia la competencia literaria. Nuestro punto de partida ha sido una estructura tripartita bien conocida: actividades de prelectura, lectura y postlectura. La diferencia entre nuestras actividades y otras actividades de competencia lectora, es que nosotras en cada una de estas fases, hemos insertado conscientemente ejercicios dirigidos a trabajar con lo literario del texto y la capacidad interpretativa del alumno. Tanto el estudio como un ejemplo de este modelo serán presentados en la segunda parte de nuestro trabajo "La literatura en clase (II): libros de texto, actividades y el desarrollo de la competencia literaria."

Bibliografía

Carter, Ronald and Michael N. Long (1991): *Teaching Literature*. New York: Longman.

Council of Europe (2002): *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge UP.

Cabonell Manills, Joan (2006): "Literatura latina y competencia literaria." En *Methodos. Revista electrónica de didáctica del latín*. 1, pp. 12. 30 de abril de 2006.

<http://antalya.uab.es/pcano/aulatin/metodos/carbonell2.pdf#search=%22metodos%20literatura%20latina%20y%20competencia%20literaria%22>>.

Colomer, T. (1994): "L'Adquisició de la competència literària." En *Articles de didáctica de la llengua i de la literatura*. 1, pp. 37-50.

Culler, Jonathan (1975): *Structuralist Poetics*. New York: Routledge and Kegan Paul.

Fish, Stanley (1980): *Is There a Text in this Class? The authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachussets: Harvard UP.

Lazar, Gillian (1993): *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martínez Sallés, Matilde (1999): "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE." En *Mosaico* 3, pp. 19-22.