

Canon literario y enseñanza de español como lengua extranjera

Literary Canon and Spanish as a Second Language Teaching

Iván Sanchís Pedregosa

Iván Sanchís Pedregosa

Universidad Autónoma de Baja California

Iván Sanchís es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla y realizó estudios de posgrado en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en la Universidad de Huelva. En Julio de 2018 leyó su tesis doctoral, que versa sobre el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua española en EE.UU. Ha trabajado en Florida International University, en la Universidad de Huelva y en la Universidad Pablo de Olavide como profesor de lengua y literatura. Combinó su trabajo doctoral con la enseñanza de español e inglés, el diseño de programas de inmersión lingüística y cultural personalizados como cursos de Idiomas en empresas y traducciones a ambas lenguas.

En la actualidad (desde 2020) trabaja como profesor de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en la ciudad de Ensenada. Además de su docencia e investigación, Iván Sanchís es el responsable de la formación continua de la facultad y de la actividad de la facultad como centro acreditado examinador del DELE del Instituto Cervantes. Dentro de su área, está trabajando en la creación de un posgrado en enseñanza de segundas lenguas. Es también miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT y del Grupo de Investigación en Humanidades Digitales y Español de América de la Universidad de Sevilla.

C.e.: ivan.sanchis@uabc.edu.mx

Recibido el 24/06/2024 - Aceptado el 09/09/2024

Glosas - Volumen 10, Número 7, Septiembre 2024, E-ISSN 2327-7181

Resumen

El presente artículo aborda, desde un enfoque teórico, la manera en la que el canon literario hispánico afecta a la enseñanza de español como segunda lengua. La cuestión de la selección de textos junto a la presentación editorial que estos ofrecen genera una serie de tensiones entre la didáctica y su adecuación del canon convencional a la clase de español sobre las que conviene reflexionar. Se examina también el asunto de enseñar literatura o enseñar lengua a través de su literatura como parte de la dialéctica que ha existido tradicionalmente sobre este asunto creando lo que podríamos denominar como dos estilos de enseñanza en lo que atañe al uso de la literatura como material real. Por último, se reflexiona sobre la propia competencia literaria de los profesores y cómo esta puede afectar al desempeño de la misma en los alumnos de la clase de español como lengua extranjera. Este estudio se fundamenta, principalmente, sobre las conclusiones de estudios anteriores sobre enseñanza de español en los Estados Unidos y sobre el corpus de obras literarias usado con fines didácticos recogido en el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en la Universidad de Harvard como recurso docente.

Palabras claves

Canon literario, componente cultural, enseñanza de idiomas, español como segunda lengua, literatura

Abstract

This article addresses, from a theoretical perspective, how the Hispanic literary canon impacts the teaching of Spanish as a second language. The issue of text selection along with the editorial presentation they offer generates a series of tensions between didactics and the adaptation of the conventional canon to Spanish classes, which merits reflection. It also examines the matter of teaching literature versus teaching language through its literature as part of the dialectic traditionally existing on this subject, creating the trend of two teaching styles regarding the use of literature as authentic material. Finally, it reflects on the literary competence of teachers themselves and how this can affect its performance in students of Spanish as a foreign language class. This study is primarily based on conclusions from previous studies on Spanish teaching in the United States and on the corpus of literary works used for didactic purposes gathered in the Observatory of the Spanish Language and Hispanic Cultures at Harvard University as a teaching resource.

Keywords

Cultural input, language teaching, literature, literary canon, Spanish as a foreign language

1. A modo de introducción

Desde la perspectiva actual del concepto de literatura, y a pesar de lo que pueda parecer, las primeras representaciones textuales del lenguaje o de las formas primitivas de comunicación no fueron cantos y rezos. Según la historiadora chilena Magdalena Merbilhaa (2022), los primeros restos de lo que conocemos hoy como escritura se encontraron en la antigua Sumeria y dichos textos estaban dedicados al conteo de bienes. Se trataba de tablillas de piedra para llevar el control administrativo de bienes y posesiones. Las representaciones artísticas, lúdicas o de corte religioso llegaron poco después a través de una sólida tradición oral, pero la necesidad de controlar y dejar constancia sobre el comercio y la posesión fue la chispa que activó el motor de lo que conocemos hoy día como escritura. La capacidad de interpretar de forma convencional estos documentos tornó en la lectura y aquellos que desarrollaron estas capacidades dominaban las sociedades en las que se establecía este tipo de comunicación. Sobre ellos recaía el poder, ya que tenían el conocimiento de las cosas y conocían la historia de sus pueblos. El mundo era de los que sabían leer y escribir y, en cierta manera, así ha seguido siendo por mucho tiempo.

En lo que conocemos como mundo occidental, hasta casi la revolución industrial, la competencia lectora y escritora, el alfabetismo o la denominada “literacidad” (por calco lingüístico del inglés) era exclusivamente cultivada por las clases dominantes como la aristocracia y el clero. El resto de la población, en la mayoría de las culturas, ejercía un uso prácticamente oral de la lengua o, como mucho, un uso extremadamente rudimentario del lenguaje escrito. Así fue durante casi toda la edad antigua, media y la mayor parte de la moderna hasta que la revolución industrial necesitó capital humano preparado para los nuevos rumbos del desarrollo social. Fue entonces que se creó el concepto prusiano de la escuela como centro de preparación para el nuevo orden social. La escuela para todos, como la conocemos hoy día, fue creada para la formación de profesionales con un conocimiento básico, pero operativo para sus nuevas funciones en el trabajo de las fábricas y las empresas. Sólo aquellos que se sintieron atraídos por la reflexión sobre estos conceptos básicos alcanzaron un conocimiento más avanzado a través de la propia lectura y escritura. La erudición era la marca representativa de las clases intelectuales que encontraban hueco en una burguesía cada vez más amplia en todo el mundo, pero sobre todo en el mundo occidental. El occidentalismo y el eurocentrismo sentaron las bases y los cánones de la cultura en todas sus expresiones sociales. Las universidades en el continente americano son un claro ejemplo, ya que se fundaron sobre estos (Vilar, 2000).

Aunque en la actualidad (digamos desde el comienzo de la era de internet y el uso de las redes sociales), como podemos observar desde nuestra posición docente, no se practica mucho la lectoescritura, es evidente que quien maneja bien el lenguaje tiene una importante ventaja con respecto a los demás. Podemos ver cómo este fenómeno de falta de lectoescritura se da cada vez en más ámbitos. Desde las escuelas, pasando por las universidades y en cualquier estrato de la sociedad, incluso entre los que usan la lengua como herramienta de trabajo. Véase el caso de la mayoría de los políticos y gobernantes. Estos necesitan de un nutrido equipo técnico que redacte sus discursos porque ellos mismos ya no son capaces de articular el lenguaje de manera estructurada. Cosa que no hace mucho tiempo atrás no ocurría. Personajes como Thomas Jefferson, Benjamin Franklin, Francisco de Miranda, Winston Churchill, José Martí, José Enrique Rodó, Fidel Castro y un largo etcétera de personalidades a lo largo y ancho del mundo eran individuos con un alto nivel de erudición y se preocupaba por mantenerlo principalmente a través de la lectura y la escritura. Eran personas que, incluso improvisando, tenían un dominio claramente superior del arte de la retórica. Y no eran precisamente discursos complicados los de estos sujetos, sino que brillaban por su claridad, elocuencia y sencillez. No obstante, para muchas personas hoy día resultarían de muy difícil comprensión debido una vez más a la flagrante falta de competencia lectoescritora, entre otros motivos estrechamente relacionados con la educación escolar y familiar. En cualquier ocasión improvisada, la mayoría de los políticos actuales erran en la estructura y a veces incluso en la composición gramatical de sus enunciados por no trabajar lo suficiente con su herramienta de trabajo principal: el lenguaje. Pero, ¿cómo se trabaja el lenguaje, cómo se aprende a leer y a escribir bien? Esta es una de las preguntas clave sobre las que se sustenta este estudio.

2. Literatura, enseñanza y el delicado asunto del canon

Como estudiante de filología, siempre me ha llamado poderosamente la atención el hecho de que la enseñanza de lenguas y los estudios sobre literatura hayan estado tradicionalmente separados. Muy pocos son los casos en los que estas dos disciplinas se han unido recientemente, a pesar de que la unión de estas genera sinergias muy interesantes y productivas. Mi propia experiencia como aprendiente de lenguas y el conocimiento de otras culturas a través de las lenguas que he estudiado me ha mostrado el camino para comprender los procesos cognitivos que forman parte del aprendizaje de una segunda lengua. Una cuestión interesante sobre la que reflexionar, por tanto, es el nivel de competencia lectoescritora que el alumno trae de su lengua de origen. La profesora

Kim Potowski (2004), entre otros autores, ha desarrollado estudios que demuestran que aquellos alumnos que se aproximan a la segunda lengua con una competencia lectoescritora avanzada en su lengua de origen consiguen resultados más sólidos, realizan las tareas con mayor facilidad y son capaces de interiorizar y fijar el conocimiento de la L2 (segunda lengua) de una manera más sencilla. Según palabras del propio Felipe Pedraza durante el VII Congreso Internacional de la ASELE (Pedraza, 1998: 61):

La lengua real solo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante:

- 1) la comunicación espontánea con los nativos, que solo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se pretende adquirir.
- 2) La lectura de textos literarios.

Con estas reflexiones en mente, desarrollé estudios sobre el uso de la literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en los Estados Unidos. Los resultados de estos estudios vieron la luz en el libro *La huella literaria en la enseñanza de español en los Estados Unidos*¹ (Sanchís, 2021). En este trabajo se presentó una aproximación a pormenorizada sobre la tipología de obras literarias españolas editadas y publicadas para la enseñanza de español como segunda lengua en los Estados Unidos y sus consecuencias didáctico-culturales en el estudiante. Se escogió el periodo de 1890 hasta 1939 porque comprende una de las etapas de mayor interés en el desarrollo de la enseñanza de español en los Estados Unidos por el espectacular crecimiento que experimenta esta disciplina como consecuencia de algunos sucesos sociales y políticos que propiciaron su evolución. El análisis de estas ediciones didácticas indica que la mayoría de ellas confluyen en una serie de características y criterios de elección comunes que conforman un llamativo canon literario de creación intencionada y diseñado específicamente para la enseñanza de ELE en Estados Unidos. La investigación se centró en obras completas, no fragmentadas ni incluidas en antologías o cualquier otro formato en el que la obra en sí (junto con el autor) pudiera perder su identidad cultural. Esto es una cuestión muy importante, ya que, en cualquier ámbito de enseñanza de L2, existe la tendencia práctica de mutilar ciertas obras para realizar un ejercicio de lectura intensiva que aleja al alumno del contexto de la obra en la que se inserta el texto que se trabaja en clase.

Se constató, tras haber realizado una revisión de los datos relacionados con esta actividad editorial-didáctica (King y Arjona, 1939;

¹ Se tomará como punto de partida para desarrollar conclusiones posteriores a la puesta en práctica y al uso de algunas de esas obras en mis clases de ELE.

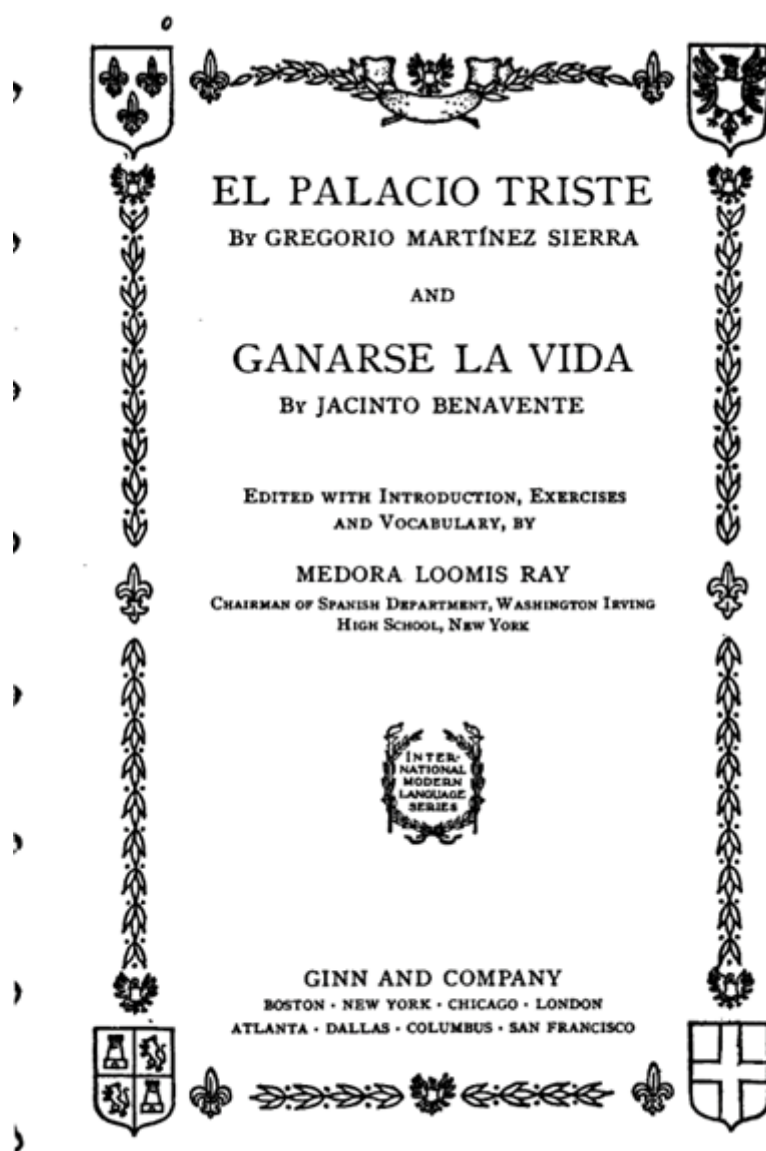
Sánchez Pérez, 1992; Vilar, 2000), que la época de mayor actividad editorial en este ámbito es la de la primera mitad del siglo XX. Por tanto, es importante destacar que, en ese periodo, se establece una nueva aproximación a la literatura desde un enfoque totalmente didáctico-instrumental. Se usa la obra literaria y la literatura de la lengua meta no solo como muestra real de esta, sino también como la manera más real de acercamiento de los alumnos a la cultura meta (Sanchís, 2021).

El uso de la literatura para la enseñanza de segundas lenguas es, ciertamente, una práctica antigua. Durante mucho tiempo, se usó el material literario como base textual para apoyar la lectura en voz alta, el dictado y como muestra para las explicaciones gramaticales, pero no había tantas ediciones dirigidas o editadas para su uso didáctico. Eran obras de uso común, aunque era el profesor quien explicaba los conceptos morfosintácticos, el léxico, la pragmática y también el que se encargaba de introducir al alumno en los temas de la obra y la historia de la cultura meta. El interés de los aprendientes de lenguas era tradicionalmente de tipo filológico —no tan instrumental como hoy día tras la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas que se desarrollaron tras las grandes guerras del siglo XX. Debido a este interés, el canon literario español ha jugado un papel principal en la enseñanza de esta lengua. El orden establecido por este canon era, y sigue siendo en muchos casos, incuestionable y así ocurría, a rasgos generales, con todos los contenidos literarios de otras lenguas —al menos en lo que respecta a la enseñanza de ELE en los Estados Unidos. Es aquí donde se empieza a cuestionar, o más bien a obviar, la utilidad de ese canon en el ámbito didáctico de la lengua española y se opta por textos más útiles para los estudiantes. Se realiza un análisis de los intereses generales de los aprendientes de ELE en este país y se añaden elementos didácticos a las obras publicadas con tales fines.

Esta tendencia fue desarrollándose a lo largo del siglo XX hasta la actualidad. Incluso algunos profesores han creado su propio material literario o han adaptado obras de otras lenguas por su afinidad de nivel y contenido. Una costumbre muy extendida en el nivel escolar con obras infantiles y/o adaptaciones de obras más o menos canónicas a un registro más sencillo, breve y apropiado para audiencia joven². Las creaciones de obras para su uso en clase de ELE comenzaron a proliferar hasta un punto en que sería muy difícil recuperar todo el material didáctico literario existente ya que muchas de ellas son creaciones muy locales que no se pueden encontrar en bibliotecas ni cuentan con respaldo editorial. Se trata de materiales muy personales e incluso de fugaz existencia.

2 Véase el caso de la obra *Chispitas -Short Spanish Plays* de la profesora Carolina Marcial Dorado o de la adaptación de la novela alemana *Emilio y los detectives*, traducción de la novela del alemán Erich Kästner *Emil und die Detektive* (1928), traducida al español y trasladando la acción a Madrid en lugar de Berlín.

Esto es un brevísimos resumen del estudio de la situación del uso de la literatura en la enseñanza de ELE en el país donde se estudia más español como segunda lengua desde finales del siglo XIX que pretende analizar la repercusión de la literatura y sus géneros en el ámbito de ELE en los Estados Unidos, así como en la posible influencia que este grupo de obras haya podido ejercer sobre la imagen internacional de España.³ Pero entonces, volviendo al asunto que nos ocupa: ¿canon sí o canon no?



Portada de una edición didáctica de dos obras cortas arregladas para su uso en clase de ELE (Martínez Sierra G. y Benavente, J. Ginn, 1921)

³ Es importante resaltar que la primera asociación de profesores de lenguas que se fundó en el mundo fue la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (AATSP) en 1917 en los Estados Unidos.

Las tensiones que se generan entre el canon tradicional y este otro que podríamos denominar didáctico, que diverge significativamente del anterior, hacen que el profesorado de español se divida entre dos tendencias principales. Canon sí, porque es lo que engrandece la cultura de la lengua meta y son las obras que todo el mundo debe conocer. Canon no, porque se trata de textos excesivamente elaborados que no son didácticos en absoluto y ralentizan el aprendizaje del alumno, así como también afectan negativamente a la motivación. Estas son las dos posturas más comunes, además de otras intermedias. Lo que es innegable es que el aprendiente de lenguas necesita trabajar con material escrito para desarrollar su competencia lectoescritora. Pero, ¿qué criterio seguir para escoger este material? ¿Cómo sabemos qué literatura es más apropiada según qué alumno? Dentro de esta división general, existen otros criterios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir textos literarios para la enseñanza de ELE y que, a priori, parece que fueron tomados en cuenta para la selección de obras y autores del periodo y lugar analizado y descrito anteriormente. Estos criterios de selección (Sanchís, 2021a) son, básicamente, los siguientes:

A. Equivalencia con el nivel del alumno. Este criterio es, quizá, el que más afecta a la tensión con el canon artístico convencional por motivos notoriamente evidentes. Es muy importante elegir contenido literario apropiado para cada nivel. En este asunto intervienen todos los criterios aquí enlistados. El grado de dificultad y de contenido debe crecer según su temática sencilla y ágil. Las obras usadas en clase de ELE deben ser preferentemente de extensión corta; por ello en muchas ocasiones se usan fragmentos importantes de ciertas obras y antologías de época, género y/o autor. Los géneros más comunes y sencillos son el narrativo o el dramático por la versatilidad de su uso en el aula, y para niveles avanzados se suele usar el texto académico obviando otros géneros más artísticos y de igual dificultad. Conviene que el autor sea fácil de identificar y también representativo de la cultura por lo que se encuentran, a veces, autores y obras muy canónicas que son editados en formato de adaptación para su mejor comprensión, aunque este tema es delicado porque la adaptación suele restar identidad cultural a la obra en cuestión. Lo mismo ocurre con el periodo histórico, que afecta directamente a la sencillez del lenguaje por el carácter diacrónico del léxico y las construcciones gramaticales. El *Plan curricular del Instituto Cervantes*, así como la *American Council for Language Teaching (ACTFL)* en el caso de los Estados Unidos, aportan orientaciones al respecto según el nivel del curso que se pretenda ofrecer.

- B. Adaptabilidad temática a la audiencia meta.** Aunque parezca baladí, este asunto representa una de las claves más importantes en el uso del texto literario en el aula de ELE. El contenido de un texto puede representar una ventaja o un obstáculo según sea apropiado para la audiencia. Es uno de los factores que más se debe tener en cuenta a la hora de elegir una obra u otra, ya que afecta directamente al interés de los alumnos. Se debe evitar el uso de obras con temas controvertidos o que sean tabú en la cultura de los alumnos hacia los que va dirigido el contenido, al igual que se deben buscar temas atractivos para fomentar ese interés. Por ejemplo, a la audiencia americana le atrae el carácter romántico de lo español y las obras de este periodo son de gran interés, sobre todo en lo que respecta al mito de Don Juan representado en la obra de José Zorrilla del mismo nombre. Por este motivo, es importante que el docente conozca bien la idiosincrasia cultural de sus alumnos para que el tema que se trate en clase, así como el enfoque de los mismos, no se conviertan en un problema que genere una bajada de motivación en el proceso de adquisición de la lengua meta. De este modo, obras como *El sí de las niñas* de Leandro Fernández de Moratín serían muy apropiadas para alumnos adolescentes⁴. El alumnado se podría ver identificado, por un lado, con los protagonistas que son adolescentes y, por otro, con el asunto principal de la obra que es la polémica de los matrimonios concertados, la libertad de elección de los implicados y las relaciones paterno-filiales. Un tema que puede parecer muy superado, pero que sigue ocurriendo en buena parte del mundo hispano. Sin embargo, una obra como *La vida es Sueño* de Calderón de la Barca o *El Quijote* de Cervantes resultaría difícil de entender por una mente de otra cultura que se está iniciando y necesitaría un conocimiento muy avanzado de nuestra lengua e historia para poder comprenderlas.
- C. Extensión.** Como se ha adelantado anteriormente, la brevedad de las obras usadas en el aula de ELE es preferible por dos motivos principales. Primero por la cuestión pragmática de falta de tiempo de posible dedicación en clase. Segundo, y no por ello menos importante, por la dificultad de asimilación de texto por parte del aprendiente de la lengua. Exponer al alumno a largos textos no ayuda a la comprensión del contenido y afecta directamente también a la motivación. Por ello, en los estudios realizados hasta ahora se observa una tendencia a la edición didáctica de comedias breves del tipo sainete o entremés, frente a la edición de novelas o textos de gran envergadura⁵. La poesía,

4 Así lo demuestra el gran número de ediciones didácticas publicadas en los EE.UU. con fines didácticos (Sanchís, 2021).

5 Incluso durante una época en la que la novela era el género por excelencia en todo el mundo occidental.

a pesar de ser breve, choca con el criterio de sencillez del lenguaje junto al género ensayístico que también suele ser de léxico muy específico y complicado para un usuario amateur en la lengua meta.

D. Género literario. Por los mismos motivos que afectan al factor de la extensión, se prefieren los géneros breves y de lenguaje sencillo, frente a otras formas más extensas y de léxico avanzado. Estas características se antojan más apropiadas para niveles superiores de conocimiento de la lengua española en el caso que nos ocupa. Se podría decir que el género narrativo es el más usado con predominio del cuento por su brevedad, aunque no se debe dejar de apreciar el valor del teatro como base para el desarrollo múltiple de las destrezas.

E. Tipo de autor. Aunque se suelen escoger autores muy representativos de la lengua española y las culturas que la sustentan, estos pueden ser más o menos apropiados según la edad, nivel y cultura a la que pertenezca el grupo al que va dirigido el material literario. Por ello un autor más contemporáneo será siempre más apropiado para un nivel más básico que uno más canónico o de género más complicado. A pesar de ello, no parece que, en la actualidad, en los Estados Unidos, se tenga en cuenta este criterio didáctico. Esto se puede observar, por ejemplo, en el listado de lecturas obligatorias para el AP Spanish Literature and Culture Examination⁶ (College Board, 2023):

Readings for AP Spanish Literature and Culture

Study of the AP Spanish Literature and Culture curriculum requires that only unabridged, full text, Spanish language versions of the required readings be used.

- Isabel Allende, "Dos palabras"
- Anónimo, "Romance de la pérdida de Alhama"
- Anónimo, *Lazarillo de Tormes* (Prólogo; Tratados 1, 2, 3, 7)
- Gustavo Adolfo Bécquer, Rima LIII ("Volverán las oscuras golondrinas")
- Jorge Luis Borges, "Borges y yo"
- Jorge Luis Borges, "El Sur"
- Julia de Burgos, "A Julia de Burgos"
- Miguel de Cervantes, *Don Quijote* (Primera parte, capítulos 1-5, 8 y 9; Segunda parte, capítulo 74)
- Julio Cortázar, "La noche boca arriba"
- Hernán Cortés, "Segunda carta de relación" (selecciones)
- Sor Juana Inés de la Cruz, "Hombres necios que acusáis"
- Rubén Darío, "A Roosevelt"

⁶ Ver listado completo en: <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-literature-and-culture/course/ap-spanish-literature-culture-reading-list>

- Don Juan Manuel, *Conde Lucanor*, Exemplo XXXV ("De lo que aconteció a un mozo que casó con una mujer muy fuerte y muy brava")
- Osvaldo Dragún, *El hombre que se convirtió en perro*
- Carlos Fuentes, "Chac Mool"
- Federico García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*
- Federico García Lorca, "Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla"
- Gabriel García Márquez, "El ahogado más hermoso del mundo"
- Gabriel García Márquez, "La siesta del martes"

En este listado se observa una clara inclinación hacia el canon convencional hasta el punto de que se solicita al candidato al examen que use "only unabridged, full text, Spanish language versions of the required readings" (solo versiones no adaptadas, completas y en lengua española).⁷ Las autoridades del College Board no parecen estar muy preocupadas por el carácter didáctico de las ediciones ni por ninguno de los criterios que aquí se detallan, sino, más bien, por una representatividad aleatoria de los diferentes grupos culturales que comparten la lengua española, así como de sus temáticas.

F. Periodo histórico-literario-artístico. Siguiendo la misma tendencia, autores/obras de periodos anteriores como el medievo son claramente más apropiados para niveles avanzados y edades adultas, mientras que la contemporaneidad junto a sus temáticas más actuales se presta más al uso en el aula escolar y/o al uso por parte de alumnos de niveles más iniciales.

G. Sencillez-dificultad del lenguaje. Este criterio de elección de material literario es el más evidente y está presente en todos los anteriores. Representa una de las claves principales a la hora de elegir contenido literario. Aunque quizá sea el más complicado de aplicar porque las obras literarias no son generalmente creadas con fines didácticos. Se trata de material auténtico. Por ello es común encontrar adaptaciones de obras que en su versión original no podrían ser usadas en absoluto en el aula de ELE, al menos en niveles básicos e intermedios.

Como vemos, todos estos criterios de selección de contenido literario están muy interrelacionados y responden siempre a las necesidades didácticas del estudiante de ELE, pero más allá del incómodo asunto del canon, existe una cuestión primordial que debería ser un requisito para todas las obras que se usen en clase, pertenezcan o no al canon convencional. Independientemente de estos criterios de

⁷ Traducción propia.

selección de lo que son las propias obras, una cuestión importante para conseguir resultados óptimos del uso de la literatura en la enseñanza de ELE es que la edición tenga una estructura didáctica. Para ello nos sirve la distribución de contenido predominante de las obras del corpus generado en este estudio que se toma de ejemplo (Sanchís, 2021: 194-195):

Los elementos que diferencian este tipo de ediciones didácticas de otras como traducciones o ediciones filológicas son claramente didácticos, siguiendo una estructura que refleja el sentido pedagógico que compone este canon. El corpus de las ediciones se distribuye, de forma general (aunque se incluyen excepciones que se verán a continuación) en secciones separadas que habitualmente se disponen según el siguiente orden:

- 1) Introducción metodológica. En este apartado se incluye información crítica sobre la obra en cuestión.
- 2) Presentación del autor, de la obra, de la cultura y la literatura española.
- 3) Cuerpo del texto.
- 4) Notas.
- 5) Vocabulario.
- 6) Ejercicios.
- 7) Excepcionalmente se incluye información sobre la serie didáctica a la que pertenece en la contraportada, lo que depende en cada caso de la editorial (como por ejemplo las series de la editorial Heath: “Modern Language Series”, “Nineteenth Century Plays”, “New-World Spanish Series”, etc.).

Existe una importante carencia actual de ediciones didácticas de obras literarias reales (no creadas de manera artificial para su uso en clase de ELE) con esta estructura que ayudarían mucho a los profesores de ELE. La contemporaneidad en este tipo de ediciones también es un rasgo que ayuda a fomentar el interés por su lectura. Aunque, a tenor de las obras que aparecen en el catálogo de AP Central como lecturas obligatorias, no parece que el carácter contemporáneo sea una preocupación para la certificación y acreditación de estos conocimientos culturales inherentes a la lengua. Esta situación es la que nos lleva a la siguiente cuestión.

3. *¿Enseñar literatura o enseñar lengua a través de su literatura?*

Como se ha apuntado anteriormente, el material textual es ineludible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua. En lo que respecta a la enseñanza formal de ELE y siguiendo las pautas

marcadas por las instituciones que se encargan de la labor de difusión cultural de las culturas hispánicas, con el Instituto Cervantes a la cabeza, encontramos estas dos tendencias principales entre los académicos y profesionales. Aunque existe muy poca literatura académica sobre el tema, podríamos dividir la actividad docente relacionada con la literatura entre profesores que enseñan la literatura de una lengua y profesores que enseñan la lengua apoyándose en la literatura a través de los textos hasta ahora descritos. Dentro de estos dos grupos encuentran su lugar algunas variantes como la del profesor que enseña literatura a sus alumnos de ELE como si se tratara de alumnos con el español como primera lengua con resultados poco exitosos que no generan más que frustración entre el alumnado. También está el profesor que teoriza sobre crítica literaria frente a un grupo desorientado y, finalmente, aquel docente que en sí mismo carece de competencia literaria y no cuenta con herramientas suficientes para trabajar el material textual auténtico, por lo que se limita a usar los textos propuestos en su libro de texto sin valorar hasta qué punto el contenido puede resultar más o menos apropiado. Este último suele centrarse en la lectura intensiva sin prestar mucha atención al contenido cultural que el alumno pueda retener.

Existe un punto en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua en el que nuestra competencia literaria debería entrar en un nivel de tipo filológico, de otra forma no sería posible avanzar en el conocimiento de la lengua y cultura meta. Ese punto marca la diferencia entre el conocimiento operativo y el avanzado. Se entiende que el grueso de estudiantes de ELE, y de otras segundas lenguas (L2), se quedan en un conocimiento excesivamente instrumental que posiblemente les sirva para comunicarse, pero que no les permite alcanzar a comprender muchos aspectos de la lengua y cultura meta. Davis (1992: 359) propone lo siguiente:

La comprensión de un texto literario leído en una lengua extranjera engloba, al menos, cuatro factores. Primero, y más obvio, el éxito en la descodificación del significado literal de las palabras aisladas y las palabras combinadas en frases. Segundo, la lectura de mucha literatura requiere el reconocimiento de los referentes histórico-culturales y el contexto temporal en el que la obra fue escrita. (...) Un tercer requisito para la comprensión, postulado por Jonathan Culler, es conocido como “competencia literaria” y consiste en el conocimiento de “un grupo de convenciones literarias,” (...) Cuarto, comprender la literatura conlleva una recreación o reconstrucción del texto única en cada lector. A través de un proceso de producción de significado individual, el lector dota las a las palabras ofrecidas por el autor con sus propios sentimientos, imágenes y experiencias previas.⁸

⁸ Traducción propia.

Se trata de ese material auténtico que lleva al alumno a participar del uso de la lengua meta a través de un escenario cultural real o, al menos, lo más real posible. Este lleva al aprendiente de la lengua a un contexto cultural en el que se puede empezar a comunicar de una manera igualmente auténtica. No obstante, es muy importante saber detectar cuándo el alumno está preparado para ese input. En otras palabras, debemos ser conscientes de que ese input sea comprensible en todo momento para que el alumno no pierda la motivación, lleve un ritmo lógico de aprendizaje, adquiera el uso de la lengua y sea capaz de seguir construyendo su aprendizaje sobre una base sólida (Krashen, 2017). De igual importancia resulta saber llevar al alumno de la lectura intensiva a la lectura extensiva o voluntaria como la denomina Stephen Krashen (2004).

La bibliografía contrastada no muestra muchos resultados actuales sobre el uso de la literatura en clase de ELE. La mayoría de estos estudios se centran en la enseñanza de literatura como contenido en sí mismo, pero no en el uso de este material en clase de ELE ni en su correcto uso didáctico. Tal es el caso de las recientes aportaciones de Marta Velasco (2012; 2015) en las que toca muy directamente el asunto del canon, pero no de la instrumentalidad de la literatura en la enseñanza de ELE. Sin embargo, sí existen estudios de campo sobre los hábitos de lectura en clase de English as a Second Language (ESL), muchos de ellos basados en los amplios estudios de Krashen. En un trabajo sobre los hábitos lectores de los estudiantes universitarios de últimos cursos del grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz que serán futuros profesores de primaria, José Luis Estrada Chichón y Milagrosa Parrado Collantes (2019: 26-27) extraen, principalmente, la siguiente conclusión:

...los alumnos le dedican escaso tiempo a la lectura intensiva obligatoria y recomendada, por razones tales como la ausencia de tiempo, el *aburrimiento* y la falta de interés en relación con los textos propuestos. Así, una informante analizó esta última razón: “falta de interés, ya que la mayoría de los textos solían ser antiguos, con poca relación con nuestros intereses como docentes y a veces difíciles de comprender.”

Es muy llamativo que futuros profesores tengan esta predisposición, lo que nos lleva a la siguiente cuestión que incluye a los verdaderos responsables de aportar las claves del éxito en el uso de material literario.

4. ¿Qué pasa con los profesores?

A tenor de estos estudios y de resultados como los extraídos por Estrada y Parrado (2019), se puede deducir que la falta de competencia literaria por parte de una mayoría de profesores de lengua —ya sea de

primera o segundas lenguas— conlleva también una falta de preparación para elegir las obras literarias para usar en clase. Si no conocen la literatura de la lengua que están enseñando, difícilmente podrán realizar una selección adecuada al nivel, edad, sensibilidad cultural e interés del alumnado al que su curso va dirigido.

Esta circunstancia no se reduce a este grupo de encuestados ni a los futuros profesores de esa zona del mundo. En mi experiencia enseñando literatura a futuros profesores en distintos lugares de Europa y América, he ido observando cómo la competencia literaria de mis alumnos ha ido bajando paulatinamente. Hasta el punto de que si le pregunto hoy día a cualquiera de mis alumnos de la carrera de enseñanza de lenguas si saben quién es Benito Pérez Galdós, Christopher Marlowe, José Martí, León Tolstói, Herman Hesse o Jorge L. Borges (por poner ejemplos aleatorios), no tienen ni la más remota idea de su simple existencia. Sólo en algunos casos aislados saben de quiénes se trata o, al menos, les suena el nombre. Pero esto no sólo ocurre con autores clásicos o canónicos, sino que también pasa con autores más contemporáneos o más actuales como Roberto Bolaños, Gabriel García Márquez o Arturo Pérez Reverte. Aunque los individuos discentes no son los culpables de esta poca familiaridad con los textos y autores canónicos, ya que estos se insertan dentro de una tendencia mundial promovida por la inmediatez del consumo capitalista que hace que las actividades consideradas intelectuales se hayan desprestigiado rápidamente y se hayan posicionado en su lugar actividades multimodales de consumo masivo como las redes sociales.

Partimos entonces de una base didáctica que no es sólida, de la que no se pueden esperar resultados muy positivos. Este tipo de profesores no parten de un conocimiento sólido de la literatura y la cultura de la lengua que van a enseñar. Incluso siendo la suya propia (sin mencionar su limitada competencia gramatical, fruto, en gran medida, de esta situación). Las consecuencias de su práctica docente son homólogas en la mayoría de los casos. Hay profesores que se dan cuenta de esta falta de conocimiento y se preocupan por seguir formándose para ofrecer su conocimiento a sus alumnos. Otros, sin embargo, cuando tienen que trabajar textos literarios, porque el currículo de la escuela o institución en la que trabajan se lo exige, toman al azar obras del canon convencional confiando en que, sólo por ser obras canónicas, van a ser las que más les van a servir para su clase.

Nos encontramos con la circunstancia que se comentaba al principio. La competencia lectoescritora no está correctamente desarrollada ni siquiera en personas que tiene la lengua como herramienta de trabajo, entre las que se incluyen los profesores de lenguas y cuyo conocimiento de la literatura de la lengua que enseñan debería ser amplio. La siguiente pregunta sería ¿qué pasa con los profesores de estos profesores?, pues se puede observar que es un círculo vicioso que se ha ido cerrando durante

los últimos 40 años. Una vez más, estos individuos son víctimas de los nuevos enfoques en los sistemas educativos que se ven atrapados en este círculo vicioso sin salida. La formación en competencia literaria en etapas tempranas como la escuela primaria es débil, el nivel ha ido bajando paulatinamente. Esto ha provocado que el nivel haya tenido forzosamente que bajarse en etapas posteriores hasta llegar a la universitaria. A lo largo de todo este tiempo, aquellos que han tenido esta formación limitada desde esas etapas tempranas, son los que están dando clase de lengua hoy día. Pero la tendencia sigue a la baja. Las autoridades educativas (políticas) son las que van bajando estos niveles en los currículos de todas las etapas educativas y los profesores de profesores tenemos el mismo problema. Aunque todos los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas somos los protagonistas de todo el proceso, en mayor o menor medida.

5. Conclusiones

Tras esta breve revisión o bosquejo a través de diversas reflexiones sobre el uso de la literatura en clase, las conclusiones son varias. Por un lado, siendo conscientes de estas necesidades y responsables, los profesores somos, en buena parte, responsables de la formación de ese necesario canon didáctico, que debe ser específico para cada tipo de alumnado. Por tanto, canon sí, pero con cuidado y conocimiento profundo del material que se está usando. Los profesores somos los encargados de transmitir la lengua y la cultura de la lengua que se enseña como parte crucial para la comprensión de la misma. Es muy importante cuidar la imagen que se está ofreciendo a los alumnos a través de estos materiales.

En una charla de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP), el hispanista Norman P. Sacks (1966) dijo que los profesores de lengua somos además profesores de civilizaciones y que debemos conocer en profundidad estas civilizaciones a nivel histórico, cultural, social y artístico para poder diseñar nuestro material docente con criterio. También mencionó que, con respecto a las distintas prácticas docentes y a los materiales, no debemos dar por sentado que lo antiguo está obsoleto y por tanto no es útil, ni tampoco asegurar que lo nuevo, por ser nuevo, tampoco tiene que ser necesariamente lo mejor. Todo forma parte de la idiosincrasia cultural de los pueblos y sus lenguas llevan consigo todo el devenir histórico que ha ido forjando las identidades de sus usuarios.

Esta capacidad de interpretar y transmitir los aspectos pragmáticos intrínsecos de una cultura en la enseñanza de lenguas es algo que marca la diferencia para la excelencia docente. Aquel que sabe aprender de la

cultura de los estudiantes a los que se les va a transmitir el conocimiento de la lengua española consigue con mayor éxito que estos aprendan con facilidad sin que su paso por la etapa de la interlengua sea tedioso. La capacidad de atenuar el choque cultural de los alumnos en su proceso de adquisición marca la pauta de una buena práctica docente. La diferencia está entre enseñar un sistema de códigos (lenguaje), dejando al alumno solo frente al input cultural en el espacio de interlengua, o acompañarlo durante el proceso, hasta que alcanza la maestría de conocimiento y uso de la lengua meta. Simplemente, hacer que comprenda la lengua meta desde su propia perspectiva externa con la correcta ayuda.

Por tanto, se puede concluir que la observación constante de este tipo de cánones creados a partir de la imagen de la cultura meta que los profesores muestran a sus alumnos es objeto de análisis, ya que forma parte importante de la percepción cultural que interviene en el proceso de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Las proyecciones futuras de este estudio se resumen en dar continuidad al estudio de las ediciones publicadas con fines didácticos para la lengua española y en la creación de materiales apropiados para la enseñanza de ELE en función de las necesidades de los alumnos y en la correcta formación del profesorado de ELE, en el caso que nos ocupa. El material literario es siempre útil, ya sea clásico o moderno, y la correcta formación de los profesores es crucial para que el círculo vicioso se rompa a favor de los alumnos y estos pierdan el temor a la cultura de la lengua que se les está enseñando. Por último, es importante resaltar que este tipo de trabajos se pueden llevar al ámbito de la enseñanza de otras lenguas. Donde más se ha trabajado ha sido en la práctica de ESL, pero tampoco se ha profundizado demasiado en el análisis de los propios materiales culturales y su uso con aportaciones. Tal es el caso de Beutler-Greene (2019) que, en su artículo “Literature and Language Acquisition: Benefits and Challenges”, ofrece una aproximación a la enseñanza de inglés a francófonos y a la frecuencia de uso de ciertos textos frente a otros. Por tanto, el análisis del uso de los textos literarios y su influencia en la enseñanza de las lenguas nos permite tener una visión más profunda del impacto que la cultura tiene sobre los alumnos a través de estos. Aunque las nuevas tendencias de creación literaria ofrecen nuevas modalidades lingüísticas, como la introducción del cambio de código en grupos bilingües y multilingües (Callahan, 2004), es importante no perder la visión histórica del asunto que nos ocupa para comprender mejor lo que ha funcionado, lo que no y por qué.

Referencias bibliográficas

Albaladejo García, María Dolores. “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE”. *Cervantes*, 7, 2004, págs. 37-42.

American Council for Teaching Languages (ACTFL). <https://www.actfl.org/> Consultado el 01 de mayo 2024.

AP Spanish Literature and Culture Reading List. College Board, 2024. <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-literature-and-culture/course/ap-spanish-literature-culture-reading-list> Consultado el 04 de septiembre de 2024.

Beutler-Greene, Ashira. “Literature and Language Acquisition: Benefits and Challenges. Proceedings of AICED 20.” *Selected Papers in Linguistics*, M. Tănase-Dogaru (Ed.), Editura Universităţii Din Bucureşti, 2019, págs. 99-113.

Callahan, Laura. “Spanish/English codeswitching in a written corpus.” *Studies in second language acquisition*, ISSN 0272-2631, Vol. 28, N° 1, 2006, págs. 144-145.

Collie Joanne y Slater, Stephen. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Christy Ying Lao, S. Krashen. “The impact of popular literature study on literacy development in EFL: more evidence for the power of reading.” *System*, Volume 28, Issue 2, 2000, págs. 261-270.

Davis, James N. “Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/ Response Connection.” *The French Review*, 65(3), 1992, págs. 359-370.

Estrada Chichón, José Luis y Parrado Collantes, Milagrosa. “Lectura extensiva e intensiva y aprendizaje de lenguas extranjeras.” *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. Vol. 7, n. 2., 2020, págs. 14-37.

King Arjona, Doris & Arjona, Jaime Homero. *A Bibliography of Textbooks of Spanish Published in the United States (1795-1939)*. Michigan: Edwards Brothers, Inc., Ann Arbor, 1939.

Krashen, Stephen. “The Case for Comprehensible Input.” *Language Magazine*. 2017. <https://www.languagemagazine.com/2017/07/17/case-for-comprehension/> Consultado el 01 de mayo de 2024.

---. *The power of Reading, Second Edition: The Insights from Research*. Libraries Unlimited, 2004.

Martínez Sierra G. y Benavente, J. *El palacio triste y Ganarse la vida*. Edited with Introduction, Exercises, and Vocabulary by Medora Loomis Ray. Ginn & Co, 1921.

Merbilhaa, Magdalena. Red Cultural. SHAKESPEARE - Curso Literatura Inglesa. Youtube, 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=VFvJtISibSs>. Consultado el 01 de mayo de 2024.

National Foreign Languages Standard, 2024. www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392. Consultado el 10 de mayo de 2024.

Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. www.observatoriocervantes.org. Consultado el 01 de julio de 2023.

Onís, Federico de. *España en América*. Librería Villegas, Madrid, 1955.

Pedraza Jiménez, Felipe B. "La literatura en la clase de español para extranjeros." En: A. Celis y J. R. Heredia, (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 59-66.

Plaza Velasco, Marta. "Enseñar literatura a estudiantes de E/LE. ¿Cómo diseñar un curso de Introducción a la literatura española?" *Revista Foro de profesores de E/LE*. Vol. 8, 2012.

Plaza Velasco, Marta. *Literatura y Educación Secundaria. Por una pedagogía deconstructiva*. Valencia, Tirant Humanidades, 2015.

Potowski, Kim. "Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance." *The Modern Language Journal* 88 (1), 2004, págs. 75-101.

Sacks, Norman P. "The Making of the Hispanist." *Hispania*, Vol. 50, No. 1. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, 1967, págs. 23-34.

Sánchez Pérez, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL, 1997.

Sánchez Pérez, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

Sanchís Pedregosa, Iván Alberto. Catálogo literario de obras hispánicas publicadas para la clase de ELE en los EEUU entre 1890 y 1936. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos, 2021a. <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/contenido/catalogo-literario-de-obras-hispanicas>. Consultado el 01 de mayo de 2023.

---. *La huella literaria en la enseñanza de español en los Estados Unidos*. Enredars-Univ. Pablo de Olavide, 2021b.

The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: History. www.aatsp.org/?page=History. Consultado el 01 de mayo de 2023.

Vilar, Mar. *El español, segunda lengua en los Estados Unidos. De su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo*. Murcia: Universidad de Murcia, 2000.

---. *La prensa en los orígenes de la enseñanza de español en los Estados Unidos (1823-1833)*. Universidad de Murcia, 1996.

VV. AA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya, 2001. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Consultado el 01 de mayo de 2023.

V.V.A.A. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Madrid, 2006.