



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane
Classe LM-37

Tesi di Laurea

*Literatura rima con cultura también en la clase de E/LE:
análisis de la realidad del I.I.S. «Primo Levi» (Badia
Polesine, RO) con propuesta didáctica a partir de la novela
Patria de Fernando Aramburu*

Relatrice
Prof.ssa. María Begoña
Arbulu Barturen

Laureanda
Lisa Bazzan
n° matr. 1242041/LMLLA

Anno Accademico 2021/2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: EL COMPONENTE CULTURAL COMO INGREDIENTE MÁS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE E/LE.....	3
1.1 <i>Definir qué es cultura: una ardua tarea.....</i>	3
1.2 <i>«Cultura con mayúsculas», «cultura (a secas)» y «Kultura con K» ..</i>	6
1.3 <i>Aclaraciones sobre el concepto de cultura: choque cultural, tropiezo cultural y etiqueta</i>	9
1.4 <i>Para una didáctica intercultural: la competencia intercultural.....</i>	12
1.5 <i>Conocimiento sociocultural y consciencia intercultural según el «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación»</i>	20
CAPÍTULO 2: EL COMPONENTE LITERARIO COMO INGREDIENTE MÁS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE E/LE.....	27
2.1 <i>Breve recorrido histórico de un largo destierro</i>	27
2.2 <i>Concepciones y prejuicios acerca del uso de la literatura en la clase de E/LE.....</i>	33
2.3 <i>¿Por qué la literatura es un ingrediente más en la clase de E/LE? ..</i>	41
2.4 <i>Dar un paso cualitativo: construir la competencia literaria.....</i>	46
2.5 <i>Los participantes en el evento didáctico: el estudiante y el profesor</i>	49
CAPÍTULO 3: BREVE ANÁLISIS DE LA REALIDAD DEL I.S.S. «PRIMO LEVI» A LA LUZ DE LAS ENCUESTAS	55
3.1 <i>Cuadro ilustrativo: objetivo de búsqueda y muestra representativa.</i>	55

3.2	<i>Literatura y cultura en la didáctica de E/LE: el punto de vista del alumnado</i>	58
3.3	<i>Literatura y cultura en la didáctica de E/LE: el punto de vista del profesorado</i>	66
3.4	<i>Conclusiones</i>	77
CAPÍTULO 4: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA – UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE <i>PATRIA</i> DE FERNANDO ARAMBURU .		81
4.1	<i>Tipos de actividades didácticas</i>	81
4.2	<i>Puesta en práctica de un trabajo sobre Patria de Fernando Aramburu</i>	84
4.2.1	<i>Actividades de pre-lectura y de aproximación</i>	87
4.2.2	<i>Actividades de mantenimiento del interés lector</i>	91
4.2.3	<i>Actividades para subrayar los momentos de mayor relevancia</i> .	92
4.2.4	<i>Actividades de conclusión</i>	93
4.3	<i>Temas para la reflexión</i>	93
4.4	<i>Seguir reflexionando: un vademécum para profesores experimentadores</i>	94
CONCLUSIÓN		97
BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA		101
APÉNDICE		109
RIASSUNTO		115

INTRODUCCIÓN

The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers.

The next best way is to read extensively in it.

(Nuttall, 1982: 168, cito a través de Albaladejo García, 2007: 2)

La formulación del título del presente trabajo implica la asunción de una posición clara ante el hecho de que la enseñanza de lenguas extranjeras en general y la enseñanza del español como lengua extranjera en particular —desde aquí se empleará la sigla E/LE— no pueden abordarse desde una perspectiva que descarte el binomio indisoluble literatura y cultura. Por eso, en los últimos tiempos, numerosas voces reivindican el estatus tanto del componente literario como del componente cultural en las clases de E/LE.

Sin embargo, a pesar de que cada vez más especialistas reclamen la necesidad urgente de una didáctica que se base en la integración de tres ejes, es decir, lengua, literatura y cultura, la praxis sigue planteando una serie de problemas. Desafortunadamente muy a menudo se nota la tendencia a relegar la literatura, en concreto el texto literario, y la cultura a un lugar marginal corriendo el riesgo de crear un déficit incalculable en el aprendiente de lenguas. Demasiadas veces se contemplan lo literario y lo cultural como algo complementario del aprendizaje y no como parte integral del mismo desperdiciando su valor extraordinario. Y a la hora de introducir la literatura en E/LE se producen aún más reticencias a causa de algunos prejuicios reiterados acerca de su utilización. En consecuencia, hay una presencia escasa de lo literario en los libros de texto que suele limitarse a pequeñas propuestas para presentar simplemente las reglas morfosintácticas y léxicas de una lengua. Así pues, se tratan los textos literarios como un recurso más desestimando su esencia propiamente literaria.

Considerar la cultura y su manifestación clave, esto es, la literatura como ingredientes más en el aula representa uno de los retos pendientes en la didáctica de E/LE. A través de este trabajo, por tanto, se pretende revalorizar el potencial

inagotable de ambos componentes y poner de manifiesto la aportación singular que suponen para el estudiante. La literatura y la cultura permiten la aproximación a los otros y, por eso precisamente, ofrecen una posibilidad infinita de enriquecerse personalmente. Hoy más que nunca, en los tiempos inciertos debidos a la pandemia de la COVID-19 y marcados por el confinamiento —palabra del año 2020 para la FundéuRAE—, el libro se revela un instrumento imprescindible para interactuar con los otros. Es indispensable que todo aprendiente sienta la necesidad de la literatura y la cultura en su vida. El objetivo último de este trabajo es situar la literatura, en cuanto fin en sí misma, y la cultura en el lugar que merecen después de haber sufrido un largo destierro obligado del aula de lengua. Se quiere invitar a todo profesor a un cambio de perspectiva considerando la dimensión literaria y cultural como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE.

Por lo que se refiere a la estructura del trabajo, cabe señalar que el primer y el segundo capítulo constituyen una base teórica acerca de la relevancia del componente cultural y literario en el campo educativo de la enseñanza de E/LE, en cambio, en el segundo y tercer capítulo se lleva a cabo la aplicación práctica de lo que se ha presentado. En particular, por un lado, en el tercer capítulo se analiza la realidad del *Istituto di Istruzione Superiore* «Primo Levi» a la luz de los resultados de las encuestas realizadas *ad hoc* para el alumnado y el personal docente; por otro, en el cuarto capítulo se elabora una propuesta didáctica sobre la novela *Patria* de Fernando Aramburu valorando su sustancia intrínsecamente literaria.

Se partirá del estado actual de la cuestión en E/LE y se intentará contribuir al giro copernicano que en los últimos años un número creciente de autoras y autores están reclamando: un nuevo acercamiento a la literatura y a la cultura en la didáctica de lenguas. Ahora, no queda más que desear una buena lectura.

CAPÍTULO 1: EL COMPONENTE CULTURAL COMO INGREDIENTE MÁS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE E/LE

Al comienzo de este nuevo milenio en el que todo y cualquier cosa parece cultura; en el que la música, la ropa, el cine, e incluso las reuniones con los amigos son multifuncionales, multiétnicas y, por supuesto, multiculturales no podemos aislar la lengua de la cultura, en lo que al aprendizaje de lenguas se refiere. Todo profesor de lenguas es hoy consciente de que la cultura de un país es tan importante en la enseñanza de una lengua extranjera como la lengua en sí misma, ya que ambas, lengua y cultura, son realidades indisociables, puesto que, por un lado, el proceso de aprendizaje de una lengua culmina con el uso de la misma en función de las circunstancias y del propósito de la comunicación, y por otro, porque todas las destrezas que se ejerciten responden a la comprensión de unos patrones de comportamiento. En otras palabras: no es posible abordar el estudio de una lengua sin tener en cuenta la cultura del pueblo que la habla.

(García Benito, 2002: 120, cito a través de Luque Nadal, 2018: 30-31)

1.1 *Definir qué es cultura: una ardua tarea*

Antes de empezar a desarrollar el tema relativo al papel del componente cultural en la didáctica de las lenguas extranjeras y, especialmente, en la clase de español como lengua extranjera, conviene precisar que la definición del término cultura no es tarea fácil puesto que este concepto presenta un abanico de acepciones en parte diferentes a las que esta sección tratará de acercarse. De hecho, la palabra cultura ha sido objeto de numerosas interpretaciones que se analizarán parcialmente a partir de las definiciones que el *Diccionario de la lengua española (DRAE)* ofrece del término en cuestión. Desde el punto de vista del *DRAE*, la cultura se denota como:

1. f. Cultivo.

2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.¹

En primer lugar, cabe señalar que etimológicamente el término cultura procede del latín *cultūra*, es decir, «todo aquello que tuviera relación con los cultivos y la explotación de la flora y la fauna»². De ahí que, originalmente, la cultura se relacione con la labranza de los campos y, más tarde, con el cultivo de la mente y el alma también.

En segundo lugar, basándose en las acepciones formuladas por la Real Academia Española (RAE), es posible distinguir entre la cultura en sentido ciceroniano, o *cultura animi*, y la cultura antropológicamente entendida. Por una parte, la expresión *cultura animi* se traduce en el conjunto de los productos máximos del ingenio humano (del arte a la poesía, de la música a la física, etc.) y como sostiene Luque Nadal «este concepto de *cultura* es el que aparece más extendido en la lengua actual y tiene un fuerte componente de algo exclusivo, intelectual, elitista, etc.»³. Por otra parte, se halla la perspectiva antropológica que se funda en la definición del término cultura ofrecida por el antropólogo británico Edward Tylor (1832-1917) y que se propone enseguida (Tylor [1871] 1995, cito a través de Luque Nadal, 2018: 15): la cultura es «[...] aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre». Según dicha definición puede entenderse que la cultura en términos de antropología engloba la

¹ Real Academia Española. «Cultura en *Diccionario de la lengua española*» [en línea]. 2021 [23 de octubre de 2021]. Disponible en la Web: <https://dle.rae.es/cultura?m=form>

² Luque Nadal, Lucía (2018): «Enseñanza-aprendizaje del componente cultural», en M. Martínez-Atienza y A. Zamorano Aguilar (Coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. IV. Literatura, cine y otras manifestaciones culturales*. enClave-ELE, España, pág. 14.

³ Luque Nadal, *ivi*, pág. 16.

así llamada *cultura animi*, por lo que se hace preciso presentar ambas como contenido de la clase de lengua.

En último lugar, parece conveniente aclarar el concepto de cultura a través de los tres pilares básicos que en la opinión de Luque Nadal lo constituyen, en concreto:

- a) *Productos*: literatura, folclore, música, etc.
- b) *Valores*: creencias, instituciones, organización social, etc.
- c) *Comportamientos*: costumbres, vestimenta, comida, etc.⁴

A propósito de los productos, es evidente y universalmente reconocido el hecho de que la lengua —cualquier lengua— es un producto cultural del hombre. Esta aserción conlleva la profundización de la interdependencia entre lengua y cultura mediante la conocida hipótesis Sapir-Whorf —por los nombres de los dos estudiosos americanos que la formularon en los años treinta— según la cual los hablantes son influenciados por la lengua en la forma de interpretar el mundo. Esta teoría, a pesar de su redimensionamiento, guarda un apreciable grado de verdad y permite destacar la estrecha relación entre lengua y cultura. Ahora bien, según afirman Miquel y Sans, «resulta frecuente escuchar que la lengua y la cultura están íntimamente unidas, que todo en la lengua es cultura, que lengua y cultura son realidades indisociables, pero, sin embargo, en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad»⁵.

En síntesis, el término cultura plantea una complejidad terminológica considerable que es necesario tener en cuenta a la hora de trabajar con el componente cultural en la clase de lenguas extranjeras. Además, en el aula de ELE hay otra cuestión crucial que tiene que ver con la pregunta ¿qué cultura(s) se debería(n) enseñar? ya que como se señala en «El español en el mundo», título

⁴ Luque Nadal, *ivi*, pág. 15.

⁵ Miquel, Lourdes y Sans, Neus (2004): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 0, pág. 1. [23 de octubre de 2021]. Disponible en la Web: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

general de los anuarios publicados por el Instituto Cervantes desde 1998 que presentan la realidad actual de la lengua española, «en 2021, casi 493 millones de personas tienen el español como lengua materna»⁶ disputándose «con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto en la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua»⁷. Por eso, considerado, si bien brevemente, el vínculo indisoluble entre lengua y cultura y el gran número de variedades de la lengua española, es de importancia fundamental tomar conciencia de las respectivas variaciones culturales del mundo hispanohablante. Lo cierto es que la dimensión cultural es imprescindible en la didáctica de lenguas extranjeras o segundas.

1.2 «*Cultura con mayúsculas*», «*cultura (a secas)*» y «*Kultura con K*»

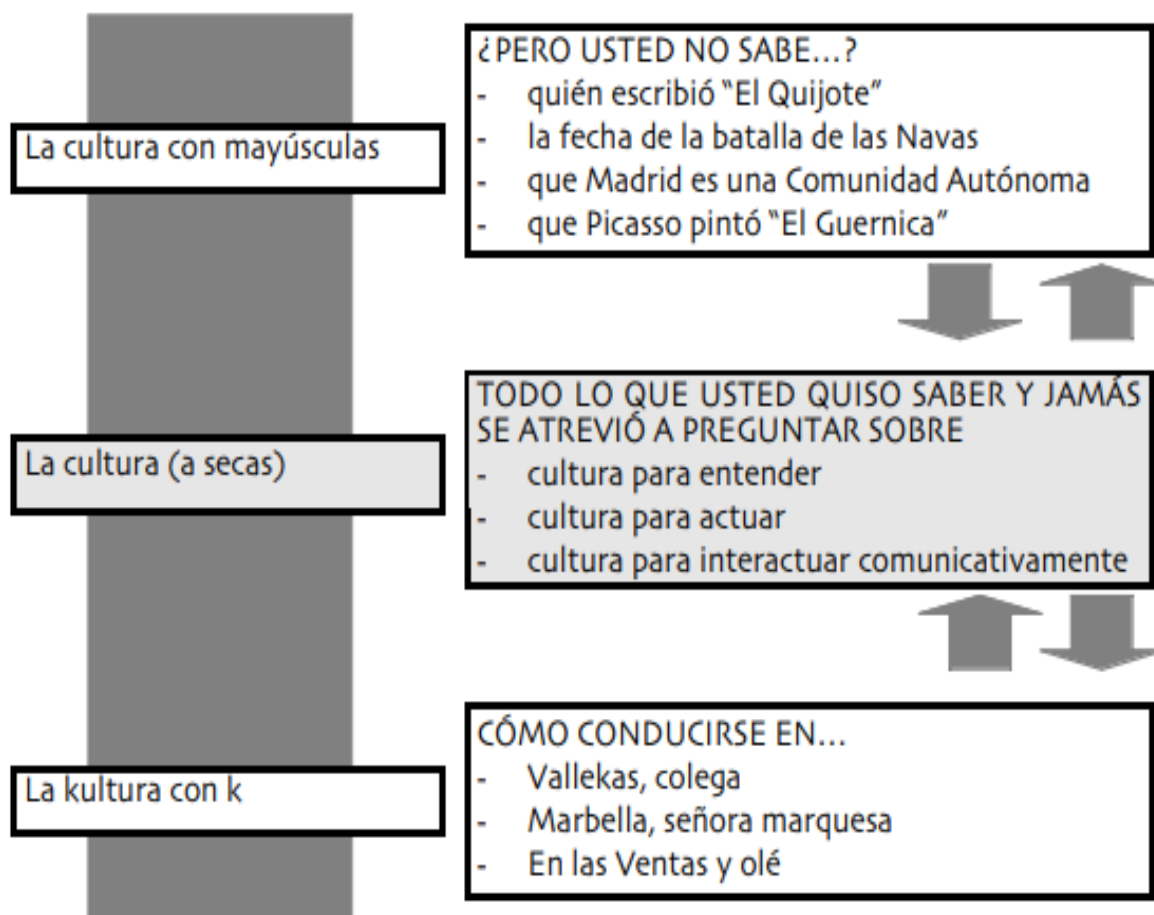
Sin lugar a duda hay abundante bibliografía sobre el complejo concepto de cultura que se acaba de exponer, pero cabe detenerse también en el cómo trasladar esta reflexión teórica al aula de E/LE. Para ello, uno de los modelos pedagógicos que puede llevarse a cabo exitosamente es el sugerido por Miquel y Sans en su artículo «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». Según las autoras, la cultura que se debe enseñar en el aula puede agruparse de esta manera (figura 1):

⁶ Instituto Cervantes. «El español: una lengua viva. Informe 2021. El español en cifras» [en línea]. 2021 [28 de octubre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm

⁷ Instituto Cervantes. «El español: una lengua viva. Informe 2021. El español como lengua extranjera» [en línea]. 2021 [28 de octubre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p02.htm

Figura 1

«Cultura con mayúsculas», «cultura (a secas)» y «Kultura con K»



Esquema tomado de Miquel y Sans, *op. cit.*, pág. 4.

En el cuerpo central de este esquema se encuentra la categoría más importante, es decir, la «cultura (a secas)» que podría definirse como:

Todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que *todos los nativos* poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Y es precisamente este cuerpo central lo que da sentido a lo que podríamos llamar la “dialectología cultural”: las partes inferior y superior.

La “cultura a secas” abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido⁸.

Así, tal como señalan Miquel y Sans, las alumnas y los alumnos de ELE, gracias a esta «cultura (a secas)», adquirirán unos conocimientos que:

Les permitan “entender” las cosas que suceden a su alrededor (que el luto se simboliza a través del negro; que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos; que la gente toca madera para ahuyentar a los malos espíritus, ...), que les permitan “actuar” adecuadamente (que, en las ciudades, se suele comer entre dos y tres; que, en España, los sellos se compran en los estancos; que muchos productos, como, por ejemplo, los huevos, se compran en docenas o en medias docenas...) y, por último, información para interactuar (que no se habla de los sueldos salvo en relaciones de mucha confianza; que, cuando se recibe un elogio, hay que reaccionar quitándole importancia...)⁹.

Parece claro que las profesoras y los profesores de lengua deben dirigir gran parte de sus esfuerzos didácticos a este cuerpo central, porque solo a partir de esta tipología de cultura se articulan las otras dos, esto es, la «Cultura con mayúsculas» y la «Kultura con K». La primera «abarca la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. Es la cultura por excelencia (en el contexto de España, Lorca, *El Quijote*, ...)»¹⁰; la segunda «se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el *argot* de ciertos sectores de la población; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes»¹¹. Por su parte, las autoras consideran:

⁸ Miquel y Sans, *op. cit.*, pág. 4.

⁹ Miquel y Sans, *ibidem*.

¹⁰ Vellegal, Ana M. (2009): «¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE», en *suplementos marcoELE. V encuentro brasileño de profesores de español*, núm. 9, pág. 2. [28 de octubre de 2021]. Disponible en la Web: https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf

¹¹ Vellegal, *ibidem*.

Hay que tener muy en cuenta que no nos estamos refiriendo a compartimentos estancos ya que, en bastantes ocasiones, la “Cultura con mayúsculas” y la “Kultura con K” van a revertir en el cuerpo central de la cultura, engrosando la zona de lo compartido por todos. Una determinada expresión literaria puede, por ejemplo, llegar a formar parte del acervo de la gran mayoría de los individuos, incluso de aquellos que no son lectores habituales, e incluirse en intercambios de este tipo: “*Se nos estropeó la moto en un pueblecito de Soria, de cuyo nombre no quiero acordarme*” al igual que un término de argot puede progresar hasta llegar a ser una expresión habitual en el estándar¹².

En definitiva, parece claro que las profesoras y los profesores de lengua deben centrar sus esfuerzos didácticos en el cuerpo central del esquema. En opinión de Luque Nadal:

Gracias, entre otras, a esta propuesta de Miquel y Sans, se ha producido en los últimos años un giro radical en la enseñanza de la cultura en el aula de ELE puesto que se ha pasado de enseñar solo y exclusivamente la denominada *cultura con mayúsculas* a enseñar la cultura inmersa en cualquier acto de habla¹³.

1.3 *Aclaraciones sobre el concepto de cultura: choque cultural, tropiezo cultural y etiqueta*

Todo conflicto cultural procede de una verdad universalmente atestiguada: en las diferentes culturas hay una tremenda variación en normas, valores, actitudes, formas de percibir la realidad. Sin embargo, mientras que todo el mundo es capaz de captar estas variaciones al mirar a otras culturas, la mayoría de la gente tiende a ver a los otros solo a través del prisma de su

¹² Miquel y Sans, *op. cit.*, pág. 5.

¹³ Luque Nadal, *op. cit.*, pág. 23.

propria cultura. Más aún, la mayoría tiende a ver su propia cultura como la única que es absolutamente lógica y racional¹⁴.

Con referencia a la relación entre lengua y cultura merece la pena señalar un proceso complicado que atraviesa cualquier hablante de cualquier lengua al interpretar «tanto su propia cultura como las demás a través de sus propias experiencias culturales»¹⁵, esto es, el choque cultural —*culture shock* en inglés—, término acuñado por el antropólogo canadiense Kalervo Oberg (1901-1973) en 1954. En cuanto a su definición, en palabras de Jean Brick (1991: 9, cito a través de Santipolo, 2012: 221):

Culture shock is the result of the removal of the familiar. Suddenly the individual is faced with the necessity of working, commuting, studying, eating, shopping, relaxing, even sleeping, in an unfamiliar environment, organised according to unknown rules. In mild form, culture shock manifests itself in symptoms of fatigue, irritability and impatience [...]. Some people may respond by developing negative stereotypes of the host culture, by withdrawing as much as possible from contact with host-country nationals, by refusing to learn the language and by mixing exclusively with people of their own cultural background.

Formulado en otros términos, como indica el *Diccionario de términos clave de ELE*, el concepto de choque cultural:

Se refiere al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos¹⁶.

¹⁴ Luque Nadal, *ivi*, pág. 17.

¹⁵ Luque Nadal, *ivi*, pág. 16.

¹⁶ Instituto Cervantes. «Choque cultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [03 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm

Dicho choque suele registrar una variable afectiva y una variable cognitiva. En términos afectivos, «es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad»¹⁷; en términos cognitivos, «puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro»¹⁸.

Asimismo, es fácil suponer que «cuanto mayor es la distancia entre la cultura propia y la extranjera mayor es el choque cultural»¹⁹. No obstante, se ha de señalar que el impacto repentino con otra cultura ajena puede ocasionar diferentes grados de gravedad de un choque cultural según el condicionamiento tanto de factores personales (por ejemplo, «la personalidad, la actitud, los conocimientos previos, la experiencia en situaciones de comunicación intercultural o las expectativas creadas en torno a la cultura en cuestión»²⁰) como de factores ambientales.

De igual modo, Luque Nadal sostiene que «existe un grupo de fallos de comunicación de menor gravedad que se engloban bajo la denominación de *tropiezo cultural* (*cultural bump*), término propuesto por Archer (1986)»²¹. A manera de ejemplo, la autora sigue diciendo que este término se emplearía en el momento en el que «[...] en la lectura de un texto ciertos elementos culturales específicos impiden a un lector, educado en otra cultura, comprender en su totalidad los elementos comunicativos de carácter específico cultural insertos en dicho texto»²².

Finalmente, hay que destacar también otro término relacionado con el concepto de choque cultural, a saber: etiqueta —del francés *etiquette*—. Este término hace referencia a «códigos de comportamiento que configuran unas normas sociales para actuar dentro de una determinada sociedad, clase social o grupo»²³.

¹⁷ Instituto Cervantes, *ibidem*.

¹⁸ Instituto Cervantes, *ibidem*.

¹⁹ Instituto Cervantes, *ibidem*.

²⁰ Instituto Cervantes, *ibidem*.

²¹ Luque Nadal, *op. cit.*, págs. 17-18.

²² Luque Nadal, *ivi*, pág. 18.

²³ Luque Nadal, *ibidem*.

En síntesis, con el fin de evitar sufrir un choque cultural o un fallo de etiqueta, el desarrollo de la competencia intercultural es un requisito necesario en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas.

1.4 *Para una didáctica intercultural: la competencia intercultural*

Para introducir la dimensión intercultural parece oportuno hacer una distinción conceptual, sugerida por el Consejo de Europa ya en 1989, entre los términos multiculturalidad e interculturalidad que frecuente y erróneamente se usan como sinónimos. Por un lado, el término multiculturalidad denota una realidad en la que conviven diversas culturas; por otro, el término interculturalidad evidencia un «tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida»²⁴.

Una vez establecida la distinción terminológica entre multiculturalidad e interculturalidad, cabe señalar también el marco normativo que regula la educación intercultural en el contexto italiano. Como la normativa es muy amplia, acorde con Fabio Caon y Camilla Spaliviero²⁵ se proponen aquí unos puntos clave que residen en la *Circolare Ministeriale* núm. 205 de 26 de julio de 1990 (*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale*) y en la *Circolare Ministeriale* núm. 73 de 2 de marzo de 1994 (*Dialogo interculturale e convivenza democratica*).

En la *CM* 205/1990 se encuentra oficialmente, por primera vez, la expresión educación intercultural como (*Circolare Ministeriale* núm. 205, 1990, cito a través

²⁴ Instituto Cervantes. «Interculturalidad. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [06 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

²⁵ Caon, Fabio y Spaliviero, Camilla (2015): *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Loescher-Bonacci, Torino.

de Caon y Spaliviero, 2015: 48) «condizione strutturale della società multiculturale» (parte VI, apartado 1) que (*Circolare Ministeriale* núm. 205, 1990, cito a través de Caon y Spaliviero, 2015: 48) «comporta non solo l'accezione ed el respeto del diverso, ma anche el reconocimiento della sua identidad cultural, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensión e di colaboración, in una prospettiva di reciproco arricchimento» (parte VI, apartado 2). Por ello, desde el principio se perfila la postura defendida desde el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* según la cual «se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos»²⁶.

Conforme a la *CM 73/1994 (Circolare Ministeriale* núm. 73, 1994, cito a través de Caon y Spaliviero, 2015: 48):

I valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi in condizioni di relativa sicurezza (parte I, paragrafo 1, comma 4).

Así, el pasaje de la *CM 73/1994* que se acaba de citar permite inferir algunos conceptos básicos de la educación intercultural: diálogo, valorización y relativización de las culturas, y estereotipo. Estos, entre otros, se ahondarán sucesivamente.

Al desplazar el interés en el ámbito más general de la didáctica de las lenguas, el componente (inter)cultural ha desempeñado papeles diferentes a lo largo del

²⁶ Instituto Cervantes para la traducción en español. «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación» [en línea]. Junio 2002 [22 de septiembre de 2020]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

siglo XX. Según indica el *Diccionario de términos clave de ELE*, los estudios sobre la competencia intercultural «tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual la lengua y la cultura son realidades disociables. Sin embargo, desde los años 80 del siglo XX, se apuesta por la existencia de un fuerte vínculo entre ambas realidades»²⁷; por lo que en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras la dimensión (inter)cultural se ha convertido en un foco de creciente atención.

Si bien en cualquier bibliografía especializada se encuentran múltiples definiciones del concepto de competencia intercultural, todas se fundan en la redactada por Michael Byram en su trabajo *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* editado en el año 1997. Así, por ejemplo, el *Diccionario de términos clave de ELE* define la competencia intercultural como:

La habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad²⁸.

Además, cabe presentar el resumen que Vinagre Laranjeira (2010: 300, cito a través de Luque Nadal, 2018: 19) hace de la *Intercultural Communicative Competence* (ICC) elaborada por Byram:

Byram (1997) propone un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) que incluye los componentes lingüístico, sociolingüístico, discursivo e intercultural —es decir, las competencias parciales sugeridas por Van Ek (1986: 35) en su modelo de competencia comunicativa— junto con los factores que intervienen en la competencia intercultural. Así, el modelo está formado por cinco principios interdependientes o saberes (*savoirs*): a)

²⁷ Instituto Cervantes. «Competencia intercultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [04 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

²⁸ Instituto Cervantes, *ibidem*.

actitudes, b) conocimiento, c) destrezas de descubrimiento e interacción y d) destrezas de interpretación y e) destrezas de relación.

A propósito de competencia comunicativa, la primera definición del concepto se traza en los años setenta del siglo XX en los EE.UU. por medio de la sociolingüística y de la etnografía de la comunicación, en concreto por Dell Hymes (1927-2009). Una vez más se emplea el *Diccionario de términos clave de ELE* que describe la competencia comunicativa de la siguiente manera:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación²⁹.

Por ende, dado el papel fundamental que se corresponde al componente cultural, es fácil deducir que desde el modelo de competencia comunicativa deriva el modelo de CCI que puede visualizarse en el diagrama expuesto a continuación (figura 2).

²⁹ Instituto Cervantes. «Competencia comunicativa. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [16 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Figura 2

Diagrama de la competencia comunicativa intercultural

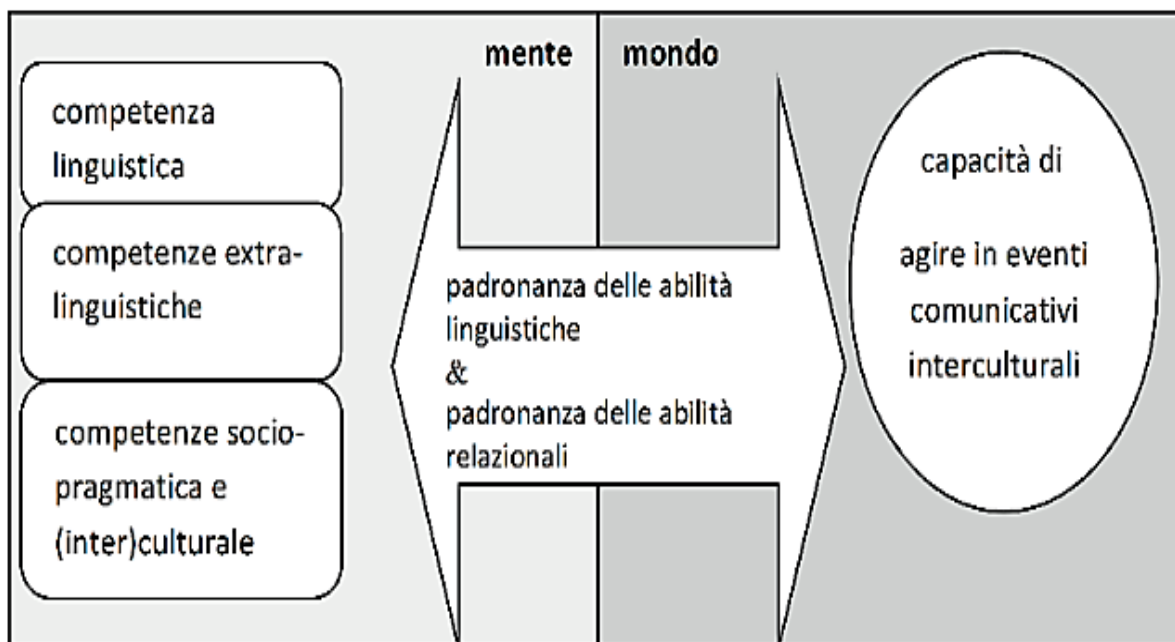


Diagrama tomado de Caon, Fabio (2016): «Lingue e culture in contatto. Una prospettiva interculturale», en *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, núm. 1. Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pág. 8. [17 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: <https://phaidra.cab.unipd.it/api/object/o:432360/diss/Content/get>

El diagrama, delineado por Paolo E. Balboni y Fabio Caon en su trabajo *La comunicazione interculturale* (2015), puede leerse de la siguiente manera:

- a) [...] nella mente abbiamo delle competenze, cioè dei sistemi di «regole» da osservare, per sapere se ci sono potenziali punti critici interculturali: la lingua, gli altri codici, i valori culturali da un lato; la stessa osservazione va fatta nel mondo, in ordine ai meccanismi che regolano gli eventi comunicativi. Questi elementi dello schema hanno uno scopo *descrittivo* e possono orientare l'osservazione;
- b) tra mente e mondo troviamo il ponte costituito non solo dalle abilità linguistiche proprie del modello di competenza comunicativa, ma anche da quelle relazionali, che vanno sviluppate modificando la propria

forma mentis, in ordine alla reazione *emozionale* [...] e alla reazione *sociale* [...]. Questo elemento dello schema ha, invece, uno scopo *processuale* ovvero di intervenire sul modo di gestire il proprio stato emotivo e l'interazione con l'interlocutore³⁰.

Así, la integración esencial que diferencia la competencia en una determinada lengua de la competencia comunicativa intercultural se halla en las habilidades relacionales que junto con las habilidades puramente lingüísticas hacen que los estudiantes sean competentes interculturalmente hablando.

Igualmente, en palabras de Luque Nadal «la competencia intercultural ayuda a los hablantes de lenguas extranjeras a evitar caer en los estereotipos que suelen ir ligados a las diferentes identidades culturales»³¹. Por eso precisamente, desarrollando la competencia intercultural en el aula se logrará que las alumnas y los alumnos «sean capaces de reconocer a sus interlocutores como individuos cuyas cualidades han de ser descubiertas y no como representantes de una identidad previamente establecida»³². Entre los varios enfoques —término clave de la glotodidáctica que indica la «concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica»³³— hay esencialmente dos que se adoptan para trabajar la competencia intercultural: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico, *The Social Skills Approach* y *The Holistic Approach* en inglés respectivamente.

El primero sostiene la utilización de técnicas de asimilación cultural y valora la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el discente destrezas sociales en los encuentros interculturales. «El objetivo último de este enfoque es conseguir que el estudiante se integre de tal manera en una determinada sociedad que actúe como un miembro nativo de la misma»³⁴. En cambio, el segundo

³⁰ Caon y Spaliviero, *op. cit.*, pág. 52.

³¹ Luque Nadal, *op. cit.*, pág. 19.

³² Luque Nadal, *ibidem*.

³³ Instituto Cervantes. «Enfoque. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [17 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm

³⁴ Luque Nadal, *op. cit.*, pág. 20.

defiende la propuesta de afinar una actitud, una sensibilidad y una empatía particulares en el discente hacia las diferencias culturales, así que este superará el etnocentrismo sin privarse de su propia identidad. Asimismo, «al reducirse el impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto»³⁵. Como puede observarse, según el enfoque de las destrezas sociales «el código lingüístico no hace sino entorpecer las comunicaciones entre personas de diferentes culturas»³⁶, mientras que desde la perspectiva del enfoque holístico el código lingüístico se concibe como «un elemento más que enseñar dentro de la cultura»³⁷.

Para finalizar este apartado se distinguen tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural por las que todo discente tiene que pasar. Así, se siguen los niveles establecidos por Ríos Rojas:

- a) Nivel monocultural: el comportamiento del aprendiz muestra una forma de pensar que es adecuada a su propia cultura y esto hace que existan situaciones que demanden actividades de intersección cultural y de comprensión.

La actitud del aprendiz hacia la cultura meta está estereotipada, con clichés acusados y un evidente etnocentrismo. Esta forma de solventar problemas podría ser adecuada entre sus compatriotas pero no en situaciones interculturales. El aprendiz no ha almacenado suficiente conocimiento para desenvolverse con éxito o comportarse adecuadamente en encuentros de intersección cultural.

- b) Nivel intercultural: el aprendiz/inmigrado debe ser capaz de explicar diferencias culturales entre su propia cultura y la meta o extranjera porque puede hacer uso de la información que ha adquirido en otros contextos o porque es capaz de pedir información en relación a las diferencias *cross* culturales. Es deseable que durante un tiempo el

³⁵ Instituto Cervantes. «Competencia intercultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [04 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

³⁶ Luque Nadal, *op. cit.*, pág. 20.

³⁷ Luque Nadal, *ibidem*.

aprendiz llegue a estacionarse entre las dos culturas, que almacene un cierto nivel de competencia intercultural.

- c) Nivel transcultural: el aprendiz debe ser capaz de evaluar las diferencias interculturales y solventar problemas interculturales aplicando los principios de cooperación y de comunicación que cada cultura propone como correcto y para ello debe desarrollar su propia identidad a la luz de la comprensión de intersección cultural. Es normal que se estacione bajo la propia cultura y la meta o extranjera, siendo consciente y aceptando ambas. Como profesores deberíamos ayudar a estas personas a adquirir un cierto nivel de competencia intercultural, ver con claridad que no es una cuestión de enseñar características de cultura específica sino más bien de incrementar la conciencia cultural; es necesario dotarles de recursos para que se familiaricen con su propia cultura y con una diferente. Es importante en la “comprensión internacional” adquirir una nueva perspectiva para que seamos capaces de diferenciar juicios generales³⁸.

El nivel esperable que todos los aprendientes de segundas lenguas o lenguas extranjeras deberían alcanzar es el nivel transcultural, puesto que les permite experimentar la así llamada aculturación, es decir, «un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen»³⁹.

Finalmente, en palabras de Vellegal (2009: 10, cito a través de Luque Nadal, 2018: 20):

En realidad, la interculturalidad no hay que enseñarla en clase, es un fenómeno que ocurre de forma natural, cuando dos personas que se perciben

³⁸ Ríos Rojas, Aurelio. «Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural» [en línea]. [18 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios03.htm

³⁹ Instituto Cervantes. «Aculturación. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [18 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm

como pertenecientes a culturas diferentes interactúan. Lo que sí debe desarrollar tanto profesores como alumnos es una consciencia intercultural respetuosa. De ahí la necesidad de llevar al aula actividades orientadas a desarrollar dicha consciencia y aprovechar las oportunidades que surjan para fomentar el diálogo.

Para reflexionar sobre la importancia de la antedicha consciencia intercultural en el aula hay que recurrir a continuación al *MCER*.

1.5 *Conocimiento sociocultural y consciencia intercultural según el «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación»*

Ante todo, se necesitan unas notas informativas sobre el *Marco común europeo de referencia*. Hay que dejar claro que el *MCER* «forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo»⁴⁰. La edición reestructurada del *Marco de referencia* que se utilizará aquí «representa la fase más reciente del proceso que sigue en activo desde 1971 y que tanto debe a la colaboración de muchos miembros de la profesión docente que trabajan en Europa y en otras partes del mundo»⁴¹. Una vez que se ha hecho esta primera introducción, cabe establecer qué es el *Marco común europeo de referencia*. A saber:

⁴⁰ Instituto Cervantes para la traducción en español. «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación» [en línea]. Junio 2002 [18 de noviembre de 2020]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁴¹ Instituto Cervantes para la traducción en español, *ibidem*.

El *Marco común europeo de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida⁴².

Desde el principio se hace mención al contexto cultural, lo cual parece indicar la gran atención que el *Marco* presta a la cultura en la enseñanza de lenguas. Para explorar el tema del componente cultural hay que tener en cuenta el carácter taxonómico del *MCEER* que supone la división de la competencia comunicativa en las competencias comunicativas de la lengua:

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender⁴³.

No se presentan aquí las competencias lingüísticas propiamente dichas, sino las competencias generales menos relacionadas con la lengua, en especial el

⁴² Instituto Cervantes para la traducción en español, *ibidem*.

⁴³ Instituto Cervantes. «Competencia comunicativa. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [18 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural que junto con el conocimiento del mundo constituyen el conocimiento declarativo (saber).

Con referencia a la competencia sociocultural, se ofrece la siguiente definición:

La capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales⁴⁴.

El *MCER* la describe muy detalladamente y le atribuye «la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos»⁴⁵.

Asimismo, se ha de mencionar lo establecido por el *Marco de referencia*, es decir, una lista extensa de características distintivas de una sociedad y de su cultura que pueden conformar los contenidos socioculturales proporcionables en las clases de lengua. Por ejemplo:

1. *La vida diaria*; por ejemplo:
 - Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
 - Días festivos.
 - Horas y prácticas de trabajo.
 - Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

⁴⁴ Instituto Cervantes. «Competencia sociocultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [22 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/diccionario/competenciasociocultur al.htm

⁴⁵ Instituto Cervantes para la traducción en español. «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación» [en línea]. Junio 2002 [22 de noviembre de 2020]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

2. *Las condiciones de vida*; por ejemplo:
 - Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
 - Condiciones de la vivienda.
 - Medidas y acuerdos de asistencia social.

3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:
 - Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
 - Relaciones entre sexos.
 - Estructuras y relaciones familiares.
 - Relaciones entre generaciones.
 - Relaciones en situaciones de trabajo.
 - Relaciones con la autoridad, con la Administración...
 - Relaciones de raza y comunidad.
 - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:
 - Clase social.
 - Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
 - Riqueza (ingresos y herencia).
 - Culturas regionales.
 - Seguridad.
 - Instituciones.
 - Tradición y cambio social.
 - Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
 - Minorías (étnicas y religiosas).
 - Identidad nacional.
 - Países, estados y pueblos extranjeros.
 - Política.

- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
 - Religión.
 - Humor.
5. *El lenguaje corporal* (véase la sección 4.4.5). El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.
6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
- Puntualidad.
 - Regalos.
 - Vestidos.
 - Aperitivos, bebidas, comidas.
 - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
 - Duración de la estancia.
 - Despedida.
7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:
- Ceremonias y prácticas religiosas.
 - Nacimiento, matrimonio y muerte.
 - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
 - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.⁴⁶

Fijados los conocimientos socioculturales con los cuales es preciso trabajar en el aula, el *Marco común europeo de referencia* habla también de la así llamada conciencia intercultural. Así, en palabras del *MCER*:

⁴⁶ Instituto Cervantes para la traducción en español, *ibidem*.

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales⁴⁷.

Parece clara la contemplación del *Marco* de una sensibilización hacia un conocimiento sociocultural y una consciencia intercultural capaces de dar cuenta de la realidad precisamente social y cultural de la(s) lengua(s) objeto de estudio. A pesar de todo lo expuesto en esta indispensable herramienta, hoy en día la dimensión cultural se integra con cierta dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Asimismo, esta dificultad se agudiza al tratar de una de las manifestaciones culturales más representativas de una lengua, es decir, la literatura. En el seno de una didáctica intercultural, la literatura y la cultura se consideran espacios imprescindibles y, por este motivo, se ha de demostrar la necesidad apremiante de llevarlos al aula.

⁴⁷ Instituto Cervantes para la traducción en español, *ibidem*.

CAPÍTULO 2: EL COMPONENTE LITERARIO COMO INGREDIENTE MÁS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE E/LE

La literatura amplía nuestro universo, nos incita a concebir otras maneras de concebirlo y de organizarlo [...] expande hasta el infinito esta posibilidad de interacción con los otros y, por tanto, nos enriquece infinitamente. Nos proporciona sensaciones irremplazables que hacen que el mundo real sea más bello y tenga más sentido. Lejos de ser un simple añadido, una distracción reservada a las personas educadas, permite que cada uno responda mejor a su vocación de ser Humano.

(Todorov, 2009: 15, cito a través de Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016: 128)

2.1 *Breve recorrido histórico de un largo destierro*

Parece oportuno empezar navegando retrospectivamente por el siglo XX a fin de detectar la presencia y el uso de la literatura, y en particular del texto literario —a propósito, Nevado Fuentes afirma que «no debemos confundir literatura, en su sentido más amplio, y el texto literario como muestra real de lengua»⁴⁸—, en los diferentes enfoques metodológicos que se han sucedido. Aunque es verdad que el texto literario, y por extensión la literatura, han estado presentes durante siglos, es importante también poner de manifiesto su destierro que se constata todavía hoy día. Así, en palabras de Ibarra-Rius y Ballester-Roca este destierro puede comprobarse:

⁴⁸ Nevado Fuentes, Charo (2015): «El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador», en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, núm. 4, pág. 152. [22 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: Vista de El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador (raco.cat)

En relación a este asunto se hace necesario establecer la diferencia entre la obra literaria completa y los fragmentos de esta. Así, según Cook: «*text* then, with the exception of single-sentence texts, is a number of sentences bound together by cohesive ties, and giving meaning to each other. *Extract* may be regarded as a part of a text, artificially separated for purposes of quotation or study from the other sentences, with which, to a greater or lesser extent, it coheres». Cook, Guy (1987): «Texts, Extracts, and Stylistic Texture», en C. Brumfit y R. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford, pág. 152.

A través de una de sus más drásticas consecuencias: su olvido casi sistemático en gran parte de manuales o de materiales de ELE, y en consecuencia, de numerosas programaciones de aula, o en el mejor de los supuestos, su inclusión ya como elemento lúdico respecto a los contenidos clave, ya a manera de recurso de uso exclusivo para el desarrollo de actividades de carácter lingüístico. En cualquier caso, tanto su exilio como las supuestas variantes de su admisión en forma de componente secundario [...], suponen en definitiva, diferentes máscaras de un mismo problema: la creación de un déficit insoslayable en el aprendizaje de español⁴⁹.

Enseguida se abordan desde una perspectiva histórica los tratamientos aplicados al texto literario en el aula.

De entrada, hasta los años cincuenta del siglo pasado «el texto literario se erigía en modelo indiscutible de perfección y, por tanto, era la vía de imitación hacia el conocimiento exacto y riguroso de la lengua»⁵⁰. Se sigue, pues, el método tradicional, conocido también como gramatical o de traducción, sustentado precisamente sobre la traducción, la memorización de reglas gramaticales y la imitación. El objetivo lingüístico de este modelo de enseñanza-aprendizaje «era capacitar al alumno para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua meta»⁵¹, con lo que lo literario se convertía en el vehículo ideal para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas. Como escribe Stembert:

Aquella enseñanza de los textos literarios fue un fracaso por su aspecto demasiado reductor, tanto en el marco lingüístico -los alumnos formados en aquella escuela tuvieron que volver a aprender la lengua contemporánea-, como en el marco cultural -el enfoque se reducía muchas veces a un cursillo de historia literaria acompañado de la traducción de algunas páginas de

⁴⁹ Ibarra-Rius, Noelia y Ballester-Roca, Josep (2016): «Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)», en *Studia Romanica Posnaniensia*, 43/3. Adam Mickiewicz University Press, Poznań, págs. 117-118.

⁵⁰ García Aguilar, Ignacio (2018): «La literatura en ELE», en M. Martínez-Atienza y A. Zamorano Aguilar (Coords), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. IV. Literatura, cine y otras manifestaciones culturales*. enClave-ELE, España, pág. 37.

⁵¹ Nevado Fuentes, *op. cit.*, pág. 155.

autores escogidos. [...] La meta de los alumnos no consistía en apreciar el libro por su valor literario -y aún entenderlo- sino más bien en satisfacer las exigencias del profesor respecto al examen⁵².

Con la llegada de los años sesenta, se abren camino las corrientes estructuralistas basadas en los fundamentos teóricos del estructuralismo y la psicología conductista⁵³. Este enfoque, llamado estructural, «pretendía romper con el modelo existente, y es por ello que la lengua literaria quedó suprimida de los programas de lengua, pasando a ser las estructuras lingüísticas y el vocabulario el foco de atención de las programaciones de lenguas extranjeras»⁵⁴. La concreción más importante de dicho enfoque es el método audiolingüe —al respecto, el método indica «un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos»⁵⁵— que, empleado en la didáctica de las lenguas, destierra la literatura del aula. Según Hernández (1991: 12, cito a través de Nevado Fuentes, 2015: 156):

Abandonando el uso del texto literario como punto de partida para el aprendizaje de idiomas, el auge de los métodos audiolingüales y situacionales

⁵² Stembert, Rudolf (2009): «Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE», en *monográficos marcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1999*, núm. 9, pág. 248. [02 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf

⁵³ Hay que destacar el instaurador del método oral o estructural, es decir, Charles Fries, quien «aplicó los principios del estructuralismo a la enseñanza del inglés, lo que suponía un rechazo al método tradicional en favor de las estructuras y de la práctica a través de ejercicios orales de repetición de esas estructuras». Igualmente, «las teorías conductistas sostienen que el aprendizaje de una lengua extranjera se aprende mediante la imitación y la repetición, es decir, se imita y se repite lo que se oye a través del reforzamiento». Nevado Fuentes, *op. cit.*, pág. 155.

⁵⁴ Albaladejo García, María Dolores (2007): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», en *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 5. Instituto Cervantes, Estambul, pág. 3. [02 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

⁵⁵ Instituto Cervantes. «Método. En *Diccionario de términos clave de ELE*» [en línea]. [02 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm

determinó un cambio radical en lo que al tratamiento de la lectura en la clase de lenguas extranjeras se refiere.

Como respuesta a los enfoques metodológicos precedentes, a partir de los años setenta se propone la elaboración de programas nocional-funcionales. Como señala García Aguilar:

Tal innovación no supone una nueva metodología de enseñanza, por cuanto que no implica un enfoque o marco metodológico *per se*, sino más bien un modelo de organización del currículo. Conforme a ello, no se niega la existencia y validez de las estructuras lingüísticas, que constituían el eje primordial de la enseñanza en la década anterior, pero se asume que en el proceso de aprendizaje de una lengua debe primar la atención al contexto en el que los individuos se comunican (*noción*) y las intenciones que en dicho contexto verbalizan las hablantes y los hablantes (*función*)⁵⁶.

Como resultado, este tipo de planteamiento didáctico relega el texto literario a un lugar aún más marginal, ya que «la naturaleza ficcional de la literatura era considerada un obstáculo infranqueable y no una potencialidad de inigualable riqueza didáctica»⁵⁷.

Prosiguiendo este breve recorrido histórico, con los ochenta la didáctica de las lenguas da un vuelco: «la lengua se concibe como instrumento de comunicación, es decir, se promueve la comunicación en situaciones reales»⁵⁸. Se trata del modelo comunicativo que favorece la lengua hablada en detrimento de la lengua literaria que, como remarca Albaladejo García, «es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria»⁵⁹. En esta etapa, el objeto de interés es la adquisición por parte del estudiante de la denominada competencia comunicativa (noción que se ha expuesto en precedencia). Así, como observa García Aguilar, «todo ello excluye

⁵⁶ García Aguilar, *op. cit.*, pág. 38.

⁵⁷ García Aguilar, *ibidem*.

⁵⁸ Nevado Fuentes, *op. cit.*, pág. 156.

⁵⁹ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 4.

irremediablemente a la literatura del aula de L2, dado que se considera menos práctica y utilitaria que otros materiales creados *ad hoc* para los fines didácticos requeridos»⁶⁰. De hecho, en la opinión de Collie y Slater (2002: 2, cito a través de Nevado Fuentes, 2015: 156): «el enfoque hacia los aspectos comunicativos del lenguaje del nuevo modelo provoca un marcado rechazo hacia la literatura».

Alrededor de los años noventa, se dibuja un panorama ecléctico en la enseñanza de las lenguas que propicia una transformación considerable en el campo educativo y en el que diversas disciplinas tienen cabida —por ejemplo, la Filosofía, la Lingüística, la Psicología, la Sociología e, incluso, la Informática— y «será en este nuevo marco integrador en el que la literatura vuelva, tras más de medio siglo de abandono, a considerarse un valioso punto de apoyo para la adquisición de las competencias comunicativas de las segundas lenguas»⁶¹. Pese al retorno discreto de la literatura y a su revalorización, debe subrayarse que esta se asume solamente como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas y no como objeto de estudio literario *per se*; es más, de hecho, como observa Martín Perís (2000: 123, cito a través de Nevado Fuentes, 2015: 157), el texto literario resulta ser «complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo». La tendencia a reclamar la revisión del estatus del texto literario en el aula surge del ámbito anglosajón, pionero en este tema. Cobra relevancia en este sentido la monografía de Collie y Slater, *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*, publicada por Cambridge University.

En conclusión, todo el recorrido de la literatura en la didáctica de las lenguas puede ejemplificarse mediante la metáfora del trayecto pendular propuesta por Quintana, quien afirma que su trayectoria hacia la inclusión ocurre aproximadamente en los noventa (Quintana, 1993: 92, cito a través de Ibarra-Rius, 2016: 119): «si hasta finales de la década de los sesenta la actitud general era de rechazo a la inclusión de textos literarios en los syllabus, creo que actualmente el péndulo se escora hacia el otro lado». Además, numerosas voces reclaman el

⁶⁰ García Aguilar, *op. cit.*, pág. 38.

⁶¹ García Aguilar, *ivi*, pág. 39.

concepto de educación literaria que podría entenderse como *iniziazione alla letteratura*. En palabras de Balboni:

«Iniziazione» è la parola chiave: lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura (al di là del semplice contatto con testi letterari di variegata natura che ha avuto nella sua vita), a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estética obtenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in asociación con gesti, scene, musica, danza, ecc.⁶²

Igualmente, la comunidad académica y docente pretende favorecer en las alumnas y los alumnos la adquisición de la competencia literaria (noción a la que se volverá más tarde), estrechamente ligada a la competencia comunicativa. Sin embargo, se produce un desfase evidente entre la teoría que anima al uso del texto literario y la práctica del aula. En concreto, como señala Martín Perís (2000, cito a través de Ibarra-Rius, 2016: 119), «la praxis todavía plantea diferentes problemas en términos de concreción, ya que aún no podemos hablar de un significativo protagonismo de la literatura *per se* en las actividades cotidianas de formación lingüístico comunicativa, como tampoco en los manuales». De la misma forma, Ibarra-Rius y Ballester-Roca creen que:

Una de las herencias de la didáctica de ELE respecto a la literatura procede de la disociación entre lengua y literatura que ha presidido diferentes modelos de enseñanza vinculados a la lengua materna, pese a la clara interrelación entre aprendizajes lingüísticos y literarios marcada desde los postulados comunicativos de la didáctica de las lenguas y las literaturas contemporánea⁶³.

⁶² Balboni, Paolo E. (Ed.) (2004): *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. UTET Libreria, Torino, pág. 6.

⁶³ Ibarra-Rius, Noelia y Ballester-Roca, Josep, *op. cit.*, pág. 120.

Aún hoy existe una serie de prejuicios acerca del uso de la literatura en la didáctica de ELE que obstaculizan su esperado regreso al aula, por lo que se considera necesario desterrarlos.

2.2 *Concepciones y prejuicios acerca del uso de la literatura en la clase de E/LE*

Si bien afortunadamente en los últimos años la literatura parece haber regresado a las aulas de E/LE, lo cierto es que hay algunos prejuicios injustificados sobre su uso que pueden causar un serio temor al texto literario tanto en las alumnas y los alumnos como en las y los docentes. Ante todo, se hace preciso ilustrarlos para luego abordar la cuestión del cómo combatirlos. Para ello, el presente apartado se basa principalmente en el artículo «Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)».

En primer lugar, uno de los prejuicios más arraigados es la supuesta dificultad del texto literario dada su desviación con respecto a la norma. Sin embargo, sobre esta idea Mendoza y Montesa (2012, cito a través de Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016: 120) afirman que «el texto literario no constituye un sinónimo de la complejidad lingüística, como tampoco necesariamente debe suponer un desvío del uso de la lengua, ya que en gran número de ocasiones, se caracteriza por su sencillez, claridad compositiva y gramatical». A propósito de este uso a veces «peculiar» de la lengua, es necesario señalar unas preguntas planteadas por Brumfit y Carter en el año 1986 en su trabajo *Literature and Language Teaching*, es decir, *¿is there a language of literature?* y *¿what is literary language?* a las que contestan de esta manera:

We believe that there is no such thing as literary language. When we say this, we mean that we find it impossible to isolate any single or special property of

language which is exclusively to a literary work. It does not mean we deny that language *is used* in ways which can be distinguished as literary. [...] We have come to believe that it may be more productive for us to talk about language and *literariness* rather than ‘literary language’. This points to the fact that what is literary is a matter of relative degree, with some textual features of language signalling a greater literariness than others. [...] We concluded that it is productive to talk about *literariness* in language where some uses of language are more or less ‘literary’ than others⁶⁴.

Ahora bien, el problema no estaría radicado tanto en la naturaleza del texto literario, sino en la selección que de este se efectúa. Por ese motivo, todos los profesores reconocen que lo más dificultoso en su tarea docente es escoger bien el texto que van a trabajar en el aula. En concreto, a la hora de seleccionarlo es imprescindible que este corresponda al nivel de la clase —más información sobre los niveles puede consultarse en el capítulo 3 del *Marco común europeo de referencia*, «Niveles comunes de referencia»— porque, como observan Molina Gómez y Ferreira Loebens, «un texto demasiado complicado puede desmotivar los estudiantes y puede crear una actitud poco receptiva ante textos literarios posteriores»⁶⁵. De ahí la importancia vital de elegir textos accesibles. Con este término se alude a la hipótesis del *input* comprensible que, junto con la hipótesis del filtro afectivo, la hipótesis del monitor y la hipótesis del orden natural, forma la teoría general de la adquisición de segundas lenguas de S. D. Krashen que data del año 1983. Según el estudioso «el aprendiente sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (*input*) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente

⁶⁴ Brumfit, Christopher y Carter, Ronald, *op.cit.*, págs. 6-10.

⁶⁵ Molina Gómez, Susana y Ferreira Loebens, Jucelia (2009): «Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera», en A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (Coords.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, vol. 2. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, págs. 675. [23 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf

superiores a su nivel de competencia actual»⁶⁶. Es por eso precisamente que un *input* eficaz será el que represente la fórmula «i + 1», es decir, un *input* comprensible («i») que tenga estructuras lingüísticas un nivel más complejas («+ 1») que las que ya se dominan. Por consiguiente, se infiere que la lectura tiene que representar un reto para el estudiante, pero no insuperable sino fascinante, en caso contrario producirá un sentimiento de frustración que perjudicará el correcto desarrollo de los objetivos de aprendizaje. De igual forma, numerosas voces coinciden en la necesidad de ajustar, en la medida de lo posible, el contenido del texto literario a los intereses generales del alumnado para que este sea relevante para su propia experiencia. Tal como señala Albaladejo García:

Esto puede lograrse seleccionando una obra que sea *atrayente, interesante y divertida* a la vez, para lo cual el texto tiene que acercarse a las vivencias y experiencias de los estudiantes, que los temas desarrollados reflejen sus inquietudes, sus pensamientos y las situaciones en las que se desenvuelven a diario. Para ellos será placentero verse reflejados en la historia, y el tratamiento de estos temas desde una perspectiva diferente a la propia puede suponer un aliciente añadido⁶⁷.

Igualmente, otro requisito determinante al elegir un texto literario para la clase de E/LE es la inserción de connotaciones socioculturales. De hecho, como observa García Aguilar:

La literatura es portadora de mensajes que tienen que ver con el autor que escribe, pero también transporta información muy relevante sobre el contexto en el que se formaliza el mensaje literario. Por tanto, en la elección de los materiales se deben primar aquellos textos que sean representativos de los

⁶⁶ Centro Virtual Cervantes. «Hipótesis del *input* comprensible. En *Diccionario de términos clave ELE*» [en línea]. [23 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm

⁶⁷ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 10.

códigos y valores socioculturales de los que es vehículo la lengua objeto de estudio⁶⁸.

Por su parte, como dice Albaladejo García:

La labor del profesor de E/LE en este sentido debe consistir por tanto en la elección de *textos literarios que contengan implicaciones socio-culturales*, es decir, que sean genuinamente significativos culturalmente hablando, pero que no lleguen a ser tan abundantes que el texto se convierta para el alumno en un cúmulo de barreras que rebasar y en consecuencia frene su interés en el progreso y posible desenlace de la historia. Por otra parte, el docente debe diseñar actividades que faciliten el entendimiento de dichas connotaciones culturales, puesto que al comprenderlas despertamos en el estudiante un interés por las costumbres y modo de vida de la sociedad de habla hispana y un acercamiento a la misma⁶⁹.

En relación a la selección de un texto adecuado para la clase de E/LE, lo esencial es priorizar las necesidades del alumnado, con lo que es evidente que el profesor juega un papel crucial visto que como apunta Enrico Galiano, docente y escritor, «è troppo prezioso non far perdere l'amore per la lettura ai ragazzi e alle ragazze. E che quindi dobbiamo fare tutto quello che è in nostro potere per evitare che i libri escano dalle loro vite, o che non ci entrino mai»⁷⁰.

En segundo lugar, otro prejuicio de base estriba en «la consideración de la literatura como un material artístico y, por tanto, no auténtico, artificial y descontextualizado de los usos reales de la lengua». Sin embargo, Pedraza Jiménez escribe:

En la clase de segunda lengua tiene un papel trascendente esa didáctica abstracta y antinatural de las estructuras y de las situaciones (los famosos

⁶⁸ García Aguilar, *op. cit.*, pág. 42.

⁶⁹ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 12.

⁷⁰ Galiano, Enrico. «Perché a scuola è sbagliato assegnare solo classici per le vacanze» [en línea]. Il Libraio, 19 de diciembre de 2021 [27 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: <https://www.illibraio.it/news/storie/classici-per-le-vacanze-1414601/>

métodos de «Aprenda inglés en diez días»), pero también hay que hacer llegar al alumno la lengua real.

Y la lengua real —me parece a mí— solo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante:

1. La comunicación espontánea con nativos, que solo es posible en un estado avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se pretende adquirir.
2. La lectura de textos literarios⁷¹.

Los textos literarios, pues, son muestras reales de lengua, en otras palabras: material auténtico. El término —David Wilkins fue el primero a utilizarlo hace ya cincuenta años en contraposición al concepto de material didáctico— denota «todo aquello que es creado por hablantes de lengua materna y sin ninguna intención didáctica»⁷². Puede entenderse fácilmente que el objetivo principal que se propone perseguir mediante del texto literario no es tanto enseñar una lengua, sino disfrutar de su lectura. Por eso, Natalie Hess (2003: 19, cito a través de Albaladejo García, 2007: 7) escribe a este respecto que «la literatura es posiblemente el único tipo de texto escrito solamente con este fin, lo que le confiere el valor añadido de proporcionar un objetivo auténtico al alumno, y con ello un aumento de interés y motivación». Asimismo, los textos literarios son espejos de las inquietudes de un autor en el contexto histórico y sociocultural de su tiempo. En esencia, hacer que los estudiantes disfruten de la literatura parece ser la mejor forma de poder facilitar el así llamado *lifelong learning*.

⁷¹ Pedraza Jiménez, Felipe B. (1998): «La literatura en la clase de español para extranjeros», en M. A. Celis Sánchez y J. R. Heredia (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pág. 61. [27 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf

⁷² Santipolo, Matteo y Di Siervi, Carolina (2011): «El enfoque socio-glottodidáctico en la enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras. Los casos del inglés y del español», en M. Derosas y P. Torresan (Coords.), *Didáctica de las lenguas y culturas. Nuevas perspectivas*. Editorial Sb, Buenos Aires, pág. 58.

En tercer lugar, se encuentra «la interpretación de la enseñanza de idiomas en términos propios del capitalismo neoliberal, esto es, como rentabilidad o eficacia en términos de utilidad funcional»⁷³. Según Stembert (2009: 247, cito a través de Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016: 121), esta perspectiva utilitarista presupone:

Dar paso a excesos contrarios en contradicción con el papel que tiene que desarrollar la escuela (excesos que estuvieron de moda en ciertas metodologías, v. gr. en los métodos estructuroglobales). De seguir en esa dirección habría que prescindir también de los textos literarios en la enseñanza de la lengua materna y de cuanto no tiene una utilidad inmediata.

En esta línea, Ibarra-Rius y Ballester-Roca continúan diciendo:

La asunción de este prejuicio implica, asimismo, una noción de competencia comunicativa y de mundo real tan restrictiva que subordina los intereses del aprendiente a la satisfacción exclusiva de las necesidades inmediatas. Sin embargo, nuestra experiencia nos demuestra que las exigencias básicas del estudiante dan paso a otras más profundas, vinculadas a la comunicación interpersonal y el desarrollo de la identidad individual que el aprendizaje de una lengua en definitiva, también supone⁷⁴.

Aquí precisamente «es donde entra la literatura como posibilidad de comprometer de un modo total a la persona en el mensaje» (Montesa y Garrido, 1994: 449, cito a través de Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016: 122). En especial, Martínez Sallés reafirma esta opinión al decir que:

Se trata de textos que fueron escritos con una finalidad específica, emotiva y poética, que poseen unas singularidades retóricas que los diferencian claramente de otras tipologías textuales y establecen una forma particular de

⁷³ Ibarra-Rius y Ballester-Roca, *op. cit.*, pág. 121.

⁷⁴ Ibarra-Rius y Ballester-Roca, *ivi*, págs. 121-122.

comunicación con el lector de manera que éste es a la vez receptor y constructor de su sentido⁷⁵.

La literatura en este sentido es enriquecedora y contribuye a la formación del individuo porque es justamente al entablar un diálogo fructífero entre el texto literario y el lector que se produce el descubrimiento de uno mismo.

En cuarto lugar, otro de los argumentos más frecuentes que obstaculiza el retorno de la literatura al aula es su falta de atractivo para el aprendiente de E/LE. Si ya un gran número de estudiantes carece de motivación para leer en su propia lengua materna, ¿cómo animarlos a la lectura en lengua extranjera? A fin de superar este obstáculo se ha de evitar, sin duda, ligar el acto de leer en una lengua extranjera a la obligación escolar, dicho de otro modo: «desescolarizar» la lectura. Como bien apunta Stembert:

Puesto que leer en español no representa de ningún modo una necesidad para los alumnos, no vayamos a convertir esa actividad en tareas, ni, en absoluto, en ejercicios de castigo. Desde luego, en primer lugar, conviene «desescolarizar» la lectura, es decir rechazar cuanto pueda dar pretexto a ejercicios como dictados, búsqueda de vocabulario, análisis orales o escritos, ejercicios gramaticales, conjugaciones, etc. Sería la manera más apropiada para lograr que los alumnos nunca más abran un libro en español⁷⁶.

Así, como escribe Daniel Pennac en *Come un romanzo*:

Il verbo leggere non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi: il verbo "amare" ... il verbo "sognare" ...
Naturalmente si può sempre provare. Dai, forza: "Amami!" "Sogna!"
"Leggi!" "Leggi! Ma insomma, leggi, diamine, ti ordino di leggere!"

⁷⁵ Martínez Sallés, Matilde (2004): «"Libro, déjame libre". Acercarse a la literatura con todos los sentidos», en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 0, pág. 3. [27 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4

⁷⁶ Stembert, *op. cit.*, pág. 251.

“Sali in camera tua e leggi!”

Risultato?

Niente.

Si è addormentato sul libro. All'improvviso la finestra gli è apparsa spalancata su qualcosa di desiderabile, e da lì è volato via, per sfuggire al libro. Ma è un sonno vigile, il libro è ancora aperto davanti a lui e se aprissimo la porta della sua camera, lo troveremmo seduto alla scrivania tutto preso dalla lettura. Anche se siamo saliti con passo felpato, dalla sua superficie del sonno ci avrà sentiti arrivare.

“Allora, ti piace?”

Non ci risponderà di no, sarebbe un delitto di lesa maestà. Il libro è sacro, come può non piacergli? No, ci dirà che le descrizioni sono troppo lunghe⁷⁷.

Por esa razón, los profesores no deberían obligar a sus estudiantes a leer, pero sí podrían seducirlos para que se acerquen a los textos literarios siempre teniendo en cuenta los que Pennac denomina *diritti imprescrittibili del lettore*, sobre todo uno, esto es, *il diritto di non leggere*.

En último lugar, en la clase de E/LE alberga el prejuicio concerniente al miedo tanto del aprendiente como del docente al texto literario puesto que ambos lo consideran un material que requiere un esfuerzo mayor al emplearlo. Por consiguiente, «resulta esencial partir de la superación de este temor como primera estrategia de aproximación al inmenso abanico de posibilidades que el texto literario ofrece y plantear de forma contextualizada su programación didáctica»⁷⁸.

En resumen, la inclusión de la literatura en el aula parece depender por completo de esta lista limitado pero poderosa de prejuicios que lamentablemente impone una visión distorsionada y reductiva de este material auténtico irremplazable. En consecuencia, el papel del docente es de vital importancia no solo para vencer esta serie de prejuicios, sino también para transmitir a sus alumnos aquel entusiasmo

⁷⁷ Pennac, Daniel (2013): *Come un romanzo* (Trad. Y. Mélaouah). Feltrinelli, Bergamo. (Trabajo original publicado en 1992), pág. 11.

⁷⁸ Ibarra-Rius y Ballester-Roca, *op. cit.*, pág. 122.

que les abrirá las puertas a la incalculable riqueza literaria. En el apartado siguiente se analizarán detalladamente los motivos que abogan por el uso de la literatura en E/LE.

2.3 *¿Por qué la literatura es un ingrediente más en la clase de E/LE?*

A pesar de la imprescindibleidad de la literatura en la didáctica de las lenguas, el uso de material literario en el aula «requiere de una justificación que no se exige a otras de las materias que se enseñan en una segunda lengua, tales como la gramática, el vocabulario o el componente fonético-fonológico»⁷⁹. Seguidamente se pasará revista a las razones a favor de la introducción del texto literario en E/LE con el intento de responder a la pregunta, ¿por qué la literatura es un ingrediente más en la clase de E/LE? Para ello se seguirán los razonamientos presentados por Albaladejo García en su artículo «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica».

La primera razón que aduce la autora es la universalidad de la temática literaria, aunque su tratamiento difiera. El carácter universal de *tòpoi* literarios como el amor y la muerte, la juventud y la vejez, la guerra y la paz, etc. permite al alumno meterse en el mundo de la obra literaria porque su contenido le resulta familiar. Así, en palabras de Albaladejo García:

El valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y de ahí parte de la extrañeza que puedan crear en el lector, su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente. La

⁷⁹ García Aguilar, *op. cit.*, pág. 37.

literatura ofrece textos perdurables y relevantes que impiden que el acto de lectura pierda valor a los ojos del estudiante⁸⁰.

El segundo motivo a beneficio de la incorporación de la literatura en las aulas de E/LE es su autenticidad. En las páginas previas se ha dado la definición de material auténtico y se han expuesto las ventajas que derivan de su uso, por eso no hace falta detenerse a la larga. Cabe destacar únicamente la implicación siguiente: la dificultad lingüística inicial que puede conllevar el uso de material auténtico — en este caso el texto literario— por tratarse de un acto de habla pensado para una comunicación efectiva entre hablantes nativos. Este inconveniente puede solucionarse con éxito mediante la elección de un texto apropiado y una buena explotación del material por parte del docente. La literatura, como muestra real de la lengua meta, supone un material auténtico irrenunciable en la enseñanza de las lenguas extranjeras ya que proporciona una gama extraordinaria de las diferentes manifestaciones de la variedad expresiva. Además, el estudiante no siempre dispone de la oportunidad de exposición directa a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, de ahí la literatura procura, en la opinión de Montesa y Garrido (1994: 453, cito a través de Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016: 121), «un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión».

Otro punto importante es el valor cultural ínsito en el texto literario. Collie y Slater opinan a este respecto:

It is true of course that the ‘world’ of a novel, play, or short story is a created one, yet it offers a full and vivid context in which characters from many social backgrounds can be depicted. A reader can discover their thoughts, feelings, customs, possessions; what they buy, believe in, fear, enjoy; how they speak and behave behind closed doors. This vivid imagined world can quickly give

⁸⁰ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 6.

the foreign reader a feel for the codes and preoccupations that structure a real society⁸¹.

La literatura es, de hecho, la manifestación cultural más emblemática de una lengua y, encima, constituye «una inestimable fuente de información cultural — en el doble sentido del mundo representado y de la propia obra como elemento de la cultura— [...]» (Sanz Pastor, 2006: 124, cito a través de Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016: 125). Tal como afirma Torres (1998: 109, cito a través de Nevado Fuentes, 2015: 158):

[...] Enseñar una lengua extranjera es también enseñar la cultura de una o varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo a una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura.

Prosiguiendo con el objetivo de contestar a la pregunta que fundamenta este apartado, se encuentra la dimensión estética de lo literario, lo que significa que la literatura aporta una riqueza lingüística inconmensurable. En particular, este enriquecimiento lingüístico se puede apreciar en un nivel léxico, lo que redundará en un incremento del vocabulario, y sintáctico, dado que el modo en que se combinan y relacionan las palabras dentro del texto literario se diferencia claramente del lenguaje hablado. Según Collie y Slater:

[...] Literature provides a rich context in which individual lexical or syntactical items are made more memorable. Reading a substantial and contextualised body of text, students gain familiarity with many features of the written language – the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas – which broaden and enrich their own writing skills. [...] A literary text can serve as an excellent prompt for oral work. [...] Moreover, literature helps extend the intermediate or advanced learner's awareness of the range of language itself.

⁸¹ Collie, Joanne y Slater, Stephen (2002): *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press, Cambridge, pág. 4.

Literary language is not always that of daily communication, as we have mentioned, but it is special in its way. It is heightened: sometimes elaborate, sometimes marvellously simple yet, somehow, absolutely ‘right’⁸².

Así las cosas, parece claro que la literatura es una herramienta valiosa para integrar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales: la expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se aplican también los términos de comprensión oral y escrita respectivamente). Con referencia a la expresión oral, se cita a Irma Ghosn, quien afirma:

The excitement created by a good story is also likely to generate more much ‘pupil talk’ than the often rather artificial language texts. This sort of enthusiastic talk will also result in more opportunities for receiving feedback and for negotiating meaning, both of which are associated with the L2 learning⁸³.

A nivel de expresión escrita, el texto literario sirve al estudiante como modelo para su propia escritura gracias a la peculiaridad de sus estructuras sintácticas y al rico bagaje léxico, desarrollando la habilidad escrita. Por su parte, Albaladejo García continúa diciendo:

La práctica de la destreza auditiva se realiza, claro está, a través de estas conversaciones / debates surgidos del texto que se esté tratando, y además puede fomentarse a través de la lectura, audición de grabaciones, películas o adaptaciones teatrales, si existen y están disponibles, o dramatizaciones por parte de los alumnos de toda o parte de la obra. El desarrollo de la destreza lectora del estudiante al leer obras literarias extensas es evidente, puesto que tienen que poner en práctica su habilidad para inferir y deducir el significado

⁸² Collie y Slater, *ivi*, pág. 5.

⁸³ Ghosn, Irma (2002): «Four good reasons to use literature in primary school ELT», en *ELT Journal*, vol. 56/2. Oxford University Press, Oxford, pág. 175.

del contexto, ejercicio que les será de gran utilidad para enfrentarse a otros tipos de texto no literarios⁸⁴.

Finalmente, otro aspecto convincente para incluir la literatura en la clase de E/LE es la implicación personal del lector con la obra que lee. Se trata de un proceso comunicativo en el que «se establece una interacción única entre ambos que conlleva componentes emocionales, afectivos, intelectuales, estéticos y lúdicos, no activos en otro tipo de recursos y vinculados al desarrollo de las competencias lectora, literaria y comunicativa»⁸⁵. Como bien observa Albaladejo García:

Una vez que el lector entra en el mundo del texto, éste se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está estudiando pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace final del relato pasa a ser el centro de atención. El beneficio que aporta este cambio de enfoque para la adquisición de la nueva lengua es de gran importancia, puesto que el alumno entra en contacto con léxico, expresiones y estructuras sintácticas diferentes, que pasan a formar parte de su esfera lingüística de una forma inconsciente⁸⁶.

En conclusión, las ventajas que se acaban de ilustrar son más que suficientes para dar sentido a la recuperación del texto literario en la enseñanza de lenguas. Una vez que se ha averiguado la necesidad vital de que la literatura tenga una parte más significativa en el aula, cabe reflexionar sobre su uso. Por eso, el apartado siguiente versará sobre *Literatura sí, pero ¿cómo?*, pregunta que se toma prestada del subtítulo del artículo ya mencionado de Ibarra-Rius y Ballester-Roca, «Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)».

⁸⁴ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 8.

⁸⁵ Ibarra-Rius y Ballester-Roca, *op. cit.*, pág. 123.

⁸⁶ Albaladejo García, *op. cit.*, págs. 8-9.

2.4 *Dar un paso cualitativo: construir la competencia literaria*

En general, la presencia de la literatura en los manuales actuales todavía es escasa y en la mayoría de los casos no se incorpora integralmente al resto de la unidad. Además, en las tendencias vigentes de muchos profesores, los textos literarios son solo un recurso más para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas despojándolos de sus cualidades inherentes. De hecho, ateniéndose a la realidad imperante, el texto literario suele presentarse en el aula de E/LE como una herramienta para activar la competencia gramatical o léxica —se habla del uso centrado puramente en el contenido lingüístico—, un estímulo orientado a otra tarea u otro tipo de discusión y un recurso, es decir, un *input* que proporciona al estudiante una información que luego le servirá para otra actividad. A la hora de reflexionar sobre el cómo implantar la literatura en E/LE, un gran número de autoras y autores se plantean algunas preguntas. A modo de pista, se mencionan los de Martínez Sallés:

¿Tienen los textos literarios la misma “utilidad” para enseñar lengua que cualquier otro documento auténtico? ¿Puede tratarse de la misma manera un poema que un anuncio publicitario, una nota de nevera, una oferta de trabajo o una carta de respuesta comercial? Los inventarios de las posibles actividades y manipulaciones de los textos literarios en clase de ELE para extraer de ellos todo su rico potencial lingüístico ¿acaso no corren el peligro de hacernos desestimar la materia de la que están hechos estos textos, su sustancia específicamente “literaria”?⁸⁷

No hay que olvidar que el texto literario «supone para el estudiante una aportación singular que no proporciona otra tipología textual: el disfrute estético, lúdico, cognoscitivo o emocional»⁸⁸. Puede entenderse que se trata de un material cualitativamente distinto, por ello precisamente habría que emprender otro camino hacia un acercamiento también distinto que saque provecho de su naturaleza

⁸⁷ Martínez Sallés, *op. cit.*, págs. 2-3.

⁸⁸ Ibarra-Rius y Ballester Roca, *op. cit.*, pág. 123.

genuinamente literaria, pues, se cree con Montesa y Garrido (1994: 453, cito a través de Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016: 123) que «el texto literario no debe traicionarse». De igual manera, «limitar las actividades de trabajo con textos literarios a los menores aspectos de manipulación formal es desaprovechar la inmensa capacidad de evocación, podríamos decir de “seducción”, de esta clase de textos». ⁸⁹ A partir de estas líneas, se necesita a toda costa una revalorización del uso del texto literario como fin en sí mismo —dicho de otro modo, contextualizarlo desde el punto de vista histórico, geográfico, sociocultural y literario— animando a los que quieren trabajar literatura en el aula a tener en cuenta un concepto clave, esto es, competencia literaria. Como sugiere Martínez Sallés:

Es importante ampliar las formas de aproximación a los textos literarios para que puedan ser presentados a nuestros alumnos como los documentos exquisitos y únicos que son. Esto significa apostar por un salto cualitativo que vaya más allá de la competencia lingüística e introducir en nuestras aulas una pedagogía que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de algunas de las habilidades de la competencia literaria⁹⁰.

Por tanto, se debe ir más lejos en la didáctica de la literatura apostando plenamente por el desarrollo de la competencia literaria, ya definida por Manfred Bierwisch en 1965 como «la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos» (Lomas, 1999: 67, cito a través de Martínez Sallés, 1999: 20). Sentado lo anterior, parece claro que esta es la dirección que habría que seguir, pero ¿cómo se puede ejercitar la competencia literaria? Al respecto, Martínez Sallés ha formulado algunas propuestas que

⁸⁹ Martínez Sallés, Matilde (1999): «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», en *Mosaico*, núm. 3. Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia, Bruselas, pág. 21.

⁹⁰ Martínez Sallés, «“Libro, déjame libre”. Acercarse a la literatura con todos los sentidos», pág. 3.

pueden servir a todos aquellos profesores con una clara voluntad de ir más allá en la enseñanza de la literatura. A saber:

- La competencia literaria se puede enseñar y ejercitar, escalonando actividades que vayan desde las destrezas receptoras a las productivas.
- Podemos empezar enseñando a «aprehender» los textos de manera global, aunque no comprendan, en un principio, el cien por cien del mismo.
- Podemos favorecer una aproximación al texto sin «sacralizarlo» pero evitando, al mismo tiempo, reducirlo a pura banalidad.
- Podemos favorecer el acercamiento «afectivo» al texto y no actuar de parapeto entre el texto y el alumno, de modo que éste pueda acceder directamente a aquél. Los alumnos deberían poder rechazar o elegir textos según sus gustos.
- La programación de actividades debería tener en cuenta una aproximación «sensorial» a los textos (ver, oler, tocar, sentir, escuchar). En este punto es muy importante recordar los beneficios de la lectura en voz alta que facilita la impregnación del sonido (musical) de las palabras.
- Podríamos ejercitar la competencia literaria aprovechando, haciendo consciente, la que ya tienen los alumnos en su propia lengua.
- Sobre todo entre los alumnos que están escolarizados en los niveles de enseñanzas obligatorias, podríamos incorporar actividades que relacionen los conocimientos literarios que el alumno ya posea en su propia lengua o en otras. Por ejemplo, vincular dos autores uno español y del país del alumno, en una coordenada temporal o en una coordenada de géneros o estilos⁹¹.

Al trabajar los textos literarios en E/LE, las consideraciones que se han avanzado en el presente apartado tienen que presidir la reflexión sobre una

⁹¹ Martínez Salles, «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», pág. 21.

metodología didáctica específica en la que se atiende también a los participantes del acto de lectura, formulado en otros términos: el estudiante y el profesor.

2.5 *Los participantes en el evento didáctico: el estudiante y el profesor*

Noticias para la edición escolar de cualquier libro mío

Al profesor

Ni contra el torpe, de cabeza inhiesta,

le sirva de instrumento de tortura.

Usted inicia a la gente en una fiesta.

No es otra cosa la literatura.

Al estudiante

Desconfiado estudiante, a este librito

no tiene que aprenderlo de memoria.

Para eso, francamente, no fue escrito,

ni para ser lectura obligatoria.

Adolfo Bioy Casares

El contenido de este apartado puede fácilmente descifrarse a partir de los versos del escritor argentino Adolfo Bioy Casares (1914-1997) que alumbran dos variables esenciales al trabajar literatura en clase de E/LE: el estudiante y el profesor.

En lo referente al estudiante, hay que tener en cuenta el factor edad. En especial, con arreglo al objetivo de este trabajo, se ha de concentrarse en las alumnas y los alumnos de secundaria —se correspondería a la *scuola superiore* italiana—, es decir, un alumnado adolescente que ya se ha iniciado en la literatura. Es precisamente en la etapa de la adolescencia que, con la intermediación del

profesor, los estudiantes deben descubrir que necesitan de literatura durante su entera vida puesto que como dice Balboni:

Gli adolescenti passano ore della loro vita a interrogarsi, in diari o poesie o canzoni, sul «senso della vita» – e ne discutono con gli amici, seduti sul motorino spento nelle lunghe conversazioni fino a notte fonda: discutono per ore di amicizia e amore, sensualità e sessualità; giustizia, potere, violenza e guerra; trascendenza, senso della morte, religione ecc. In altre parole, discutono dei temi di cui da sempre tratta la letteratura. Il problema è che loro, gli adolescenti, non lo sanno⁹².

Por su parte, Giovanni Freddi (2003: 58, cito a través de Balboni, 2004: 35), pilar de la glotodidáctica italiana, observa: «abbiamo di fronte un soggetto aperto al richiamo della letteratura che solo il formalismo pedante e miope di una didattica sussiegosa e compiaciuta può bloccare con pericoli di rigetto». Por consiguiente, como ya se ha destacado detalladamente, para evitar desperdiciar el patrimonio motivacional del alumnado contemporáneo al que el autor alude, la presencia del texto literario en E/LE tendría que responder a una didáctica específica dentro de la cual el profesor tiene una responsabilidad determinante y extremadamente delicada.

En relación con el papel del docente, en la didáctica de la literatura existe la necesidad de un giro copernicano a fin de llegar al retrato del profesor trazado por Freddi (2003: 61, cito a través de Balboni, 2004: 37), a saber:

Non è il professore onnisciente ed eteronomo della tradizione che giunge in classe con il suo programma preconfezionato, strutturato, immodificabile, centrato sul corpus letterario ereditato da una pigra tradizione. È al contrario un letterato-educatore che guida gli studenti all'accostamento, al godimento e alla valutazione della letteratura nelle sue valenze primarie, in quanto portatrice di valori di bellezza, cultura e umanità e in quanto speciale codice semiotico-funzionale. Egli è insomma un animatore esperto, qualificato,

⁹² Balboni, *op. cit.*, págs. 16-17.

sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che permettono loro di conoscere e apprezzare le grandi voci della letteratura e [...] l'eredità che tali voci hanno accumulato per i posteri.

En este sentido, el profesor es un guía y transmisor de entusiasmo —de hecho, como recita el verso de Bioy Casares, *usted inicia a la gente en una fiesta*—, que comparte su propio amor a la literatura con sus alumnas y alumnos, de lo contrario resulta prácticamente imposible el acercamiento al texto literario. Así cobran relevancia las líneas de Almansa Monguilot, quien afirma: «afortunadamente, la enfermedad de la lectura -bendita enfermedad- también se transmite por contagio, y algunos buscarán y terminarán encontrando. La invitación a la literatura no puede ser sino personal e intransferible. Pasen y vean; pasen y lean...»⁹³. El profesor, por tanto, debería tratar de «contagiar» a sus estudiantes al cariño por la literatura, que según el eminente escritor Jorge Luis Borges (1899-1986), es una forma de la felicidad. Como resultado, es fácil suponer que lectura por placer y lectura por deber no se llevan bien: para despertar el interés por leer hay que librarse de la obligación de leer. Acerca de este asunto, como reflexión se citan las palabras de Pennac:

Bisogna leggere, bisogna leggere...

E se invece di *esigere la lettura* il professore decidesse improvvisamente di *condividere* il suo personale piacere di leggere?

Il piacere di leggere? Che roba è questa, il piacere di leggere?

Domande che infatti presuppongono un gran bell'esame di coscienza!⁹⁴

Usted inicia a la gente en una fiesta. / No es otra cosa la literatura: parece claro que la lectura es placentera y para que llegue a ser fuente de placer también en la clase de E/LE el profesor, en primera persona, debe crear un clima jovial y, además, ser un lector apasionado transmitiendo a sus jóvenes adolescentes el gusto

⁹³ Almansa Monguilot, Ana (1999): «La literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones», en *Mosaico*, núm. 3. Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia, Bruselas, pág. 9.

⁹⁴ Pennac, *op. cit.*, pág. 66.

por leer. La complacencia que resulta de la lectura es amplia y justamente compartida, pues, Marchesi Ullastres (2005: 22, cito a través de Martín Vegas, 2009: 310) sostiene:

Leer es una de las actividades más completas, formativas y placenteras a la que podemos dedicar nuestro tiempo. La lectura puede ampliar nuestros conocimientos, transportarnos a otros mundos, ayudar a conocer a los otros y a nosotros mismos y hacernos vivir aventuras apasionantes en diferentes situaciones. La lectura tiene un enorme poder de fascinación. El aprendizaje de la lectura no tiene como objetivo único conseguir que los niños comprendan el significado de un texto escrito. La educación en la lectura debe ir más allá y lograr que los alumnos disfruten con cuentos, narraciones e historias.

Así, cualquier profesor de lenguas segundas y extranjeras tiene que perseguir el objetivo ambicioso de que los estudiantes sientan la necesidad vehemente y personal de leer desarrollando, de esta manera, una afición para toda su vida.

En definitiva, todos aquellos docentes que trabajan literatura en el aula deberían:

- a. *Far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura, perché li trovano le parole di chi si è posto gli stessi problemi su cui si interrogano loro: non saranno più soli a dover discutere di guerra e pace, amicizia e amore, dio e demonio;*
- b. *far capire che hanno bisogno di imparare a leggere i testi letterari (nel senso più vasto del termine «leggere»: dalle poesie alle canzoni, dai romanzi ai film) sia odierni sia del passato, se vogliono accedere alle riflessioni dei grandi autori, [...] se vogliono capire che non sono i primi su questa terra ad interrogarsi sull'amore o sul bene e il male;*
- c. *far maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere tra autori, movimenti, testi [...];*

- d. *far cogliere il bisogno di ampliare la visione da hic et nunc all'intero corpus della letteratura, avere un corpus vasto a disposizione per la propria scelta*⁹⁵.

Leer es algo demasiado importante, por eso, los profesores llevan sobre las espaldas una responsabilidad enorme. Ahora, se cierra este apartado reflexionando a través de unas líneas de Pennac:

Quel professore non inculcava un sapere, regalava quel che sapeva. Non era tanto un professore quanto un maestro trobadorico – uno di quei giullari delle parole che popolavano le locande del cammino di Compostela recitando le canzoni di gesta ai pellegrini illetterati.

Siccome ci vuole un inizio a tutto, raccoglieva ogni anno il suo piccolo gregge alle origini orali del romanzo. La sua voce, come quella dei trovatori, si rivolgeva a un pubblico *che non sapeva leggere*. Apriva occhi, illuminava menti, invitava i suoi sulla strada dei libri, pellegrinaggio senza fine né certezza, cammino dell'uomo verso l'uomo.

“La cosa più importante era il fatto che ci leggesse tutto ad alta voce! La fiducia che riponeva di primo acchito nel nostro desiderio di capire... L'uomo che legge ad alta voce ci eleva all'altezza del libro. *Dà veramente da leggere!*”⁹⁶

⁹⁵ Balboni, *op. cit.*, pág. 17.

⁹⁶ Pennac, *op. cit.*, pág. 76.

CAPÍTULO 3: BREVE ANÁLISIS DE LA REALIDAD DEL I.S.S. «PRIMO LEVI» A LA LUZ DE LAS ENCUESTAS

3.1 *Cuadro ilustrativo: objetivo de búsqueda y muestra representativa*

Las páginas anteriores constituyen una base teórica sólida acerca de la literatura y cultura en la didáctica de E/LE que sirve también para abordar parcialmente el estado de la cuestión concerniente al *Istituto d'Istruzione Superiore* (I.S.S.) «Primo Levi» de Badia Polesine (RO). Ante todo, cabe señalar que el instituto intenta ser un punto de referencia cultural y educativo para la provincia de Rovigo con una oferta formativa que comprende seis áreas de estudio: *Liceo Linguistico*; *Liceo delle Scienze Umane opzione economico-sociale*; *Liceo Scientifico opzione scienze applicate*; *Istituto Tecnico Settore Tecnologico indirizzo informatica e telecomunicazioni*; *Istituto Tecnico Settore Tecnologico indirizzo elettronica ed elettrotecnica*; *Istituto Tecnico Settore Economico indirizzo amministrazione, finanza e marketing*; *Istituto Tecnico Settore Economico articolazione sistemi informativi aziendali*; *Istituto Tecnico Settore Tecnologico articolazione biotecnologie ambientali*; *Istituto Tecnico Settore Tecnologico articolazione biotecnologie sanitarie*.

Ahora bien, para ahondar en la realidad de este instituto se ha considerado oportuno emplear el instrumento de la encuesta cuyo objetivo principal es analizar y paralelamente reflexionar sobre el lugar que ocupa el componente literario y cultural en el aula de E/LE. Para ello, se han elaborado dos encuestas *ad hoc* — una para las alumnas y los alumnos, otra para sus profesoras y profesores— con tres partes cada una: la primera informa de los datos personales de el/la encuestado/a, la segunda y la tercera remiten a la presencia de la literatura y cultura en la clase de E/LE respectivamente. Ambas encuestas se han redactado en lengua italiana para una difusión extensa y se han realizado mediante *Moduli Google*.

Luego es necesario delinear la muestra representativa interesada en la encuesta. Como se acaba de mencionar, por un lado, se halla el alumnado, por otro, el

profesorado de lengua: ambos, partes integrantes de la realidad del instituto «Primo Levi».

Con respecto al alumnado, se ha decidido incluir a las alumnas y los alumnos del segundo bienio y quinto año matriculados en los tres liceos presentes. Se ha optado por privilegiar el área de estudio del liceo porque, a diferencia del área de estudio técnica, la competencia literaria y la competencia cultural son partes integrales de los objetivos específicos de aprendizaje en una lengua extranjera, más exactamente en el segundo bienio y quinto año. De hecho, la gran relevancia del componente literario y cultural como base para la adquisición de la más amplia competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva la adopción de una perspectiva conciliadora formada por tres ejes: lengua, literatura y cultura, defendida también por el *Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca* (MIUR) que, con *Decreto Ministeriale* 211 de 2010, establece las así llamadas *Indicazioni Nazionali* relativas a los objetivos específicos de aprendizaje de los liceos. Y en estas líneas directrices aplicables a todos los seis liceos del sistema escolar italiano —*liceo artistico e relativi indirizzi; liceo classico; liceo linguistico; liceo musicale e coreutico; liceo scientifico e sua opzione delle scienze applicate; y liceo delle scienze umane e sua opzione economico-sociale*— puede leerse:

Lo studio della lingua e della cultura straniera deve procedere lungo due assi fondamentali tra loro interrelati: lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e lo sviluppo di conoscenze relative all'universo culturale legato alla lingua di riferimento. [...] Il valore aggiunto è costituito dall'uso consapevole di strategie comunicative efficaci e dalla riflessione sul sistema e sugli usi linguistici, nonché sui fenomeni culturali. [...] Ciò consentirà agli studenti di fare esperienze condivise sia di comunicazione linguistica sia di comprensione della cultura straniera in un'ottica interculturale. Fondamentale è perciò lo sviluppo della consapevolezza di analogie e differenze culturali,

indispensabile nel contatto con culture altre, anche all'interno del nostro paese⁹⁷.

Del mismo modo:

Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici, la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l'intero quinquennio, sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi. A descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali. Al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della **lettura**, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo; ha inoltre acquisito stabile familiarità con la **letteratura**, con i suoi strumenti espressivi e con il metodo che essa richiede⁹⁸.

Por otra parte, se ha elegido también un grupo de profesoras y profesores de lenguas extranjeras que imparten sus clases en los liceos del instituto. De modo que, las encuestas procuran presentar el punto de vista de ambos participantes en el encuentro enriquecedor con la literatura y cultura en el aula. En los apartados siguientes, pues, se llevará a cabo el análisis de los resultados empezando por la opinión estudiantil.

⁹⁷ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. «Indicazioni nazionali per i Licei» [en línea]. [13 de enero de 2022]. Disponible en la Web: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf

⁹⁸ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *ibidem*.

3.2 *Literatura y cultura en la didáctica de E/LE: el punto de vista del alumnado*

Se presenta a continuación el cuestionario realizado para el alumnado.

1. Genere
 - Uomo
 - Donna
 - Preferisco non rispondere

2. Età: _____

3. Indirizzo di studio:
 - Liceo Linguistico
 - Liceo Scientifico con opzione Scienze Applicate
 - Liceo delle Scienze umane con opzione Economico-sociale

4. Lingua/e di studio: _____

5. Che cosa significa per te conoscere una lingua straniera? (È possibile scegliere più di un'opzione)
 - Conoscere la sua grammatica e il suo lessico
 - Sapere come utilizzarla per comunicare con successo
 - Sapere come scrivere e leggere
 - Conoscere la sua cultura
 - Altro

Sulla letteratura...

6. Credi sia utile lo studio della letteratura di una lingua straniera?
 - Sì
 - No

7. Ti piace leggere testi letterari nella tua lingua materna?
 - Sì
 - No

8. Ti piace leggere testi letterari in lingua straniera?
- Sì
 - No
9. Ritieni difficoltosa la lettura di testi letterari in lingua straniera?
- Sì
 - No
10. Se sì, perché?
-
11. Qual è il genere letterario che più preferisci?
-
12. Pensi sia utile il testo letterario per l'acquisizione di una lingua straniera?
- Sì
 - No
13. Il/La tuo/a docente di lingua straniera utilizza il testo letterario in classe?
- Sì
 - No
14. Ti piacerebbe studiare un'opera letteraria o teatrale attraverso la sua trasposizione cinematografica?
- Sì
 - No
15. Hai mai fatto un'esperienza simile?
- Sì
 - No

16. Quante ore vengono dedicate alla letteratura nella classe di lingua straniera settimanalmente?
-

... *E sulla cultura...*

17. Secondo te, che cos'è la cultura?
-

18. Pensi sia fondamentale la conoscenza della cultura che sta dietro a una determinata lingua?

- Sì
 No

Giustifica la tua risposta.

19. Quante ore vengono dedicate al componente culturale nella classe di lingua straniera settimanalmente?
-

Han participado en la encuesta sesenta estudiantes del instituto —franja de edad 16-20—, 56 alumnas (un 93.3 %) y 4 alumnos (un 6.7 %), así repartidos: 36 (un 60 %) del *Liceo linguistico*; 23 (un 38.3 %) del *Liceo delle scienze umane opzione economico-sociale*; y 1 (un 1.7 %) del *Liceo scientifico opzione scienze applicate*.

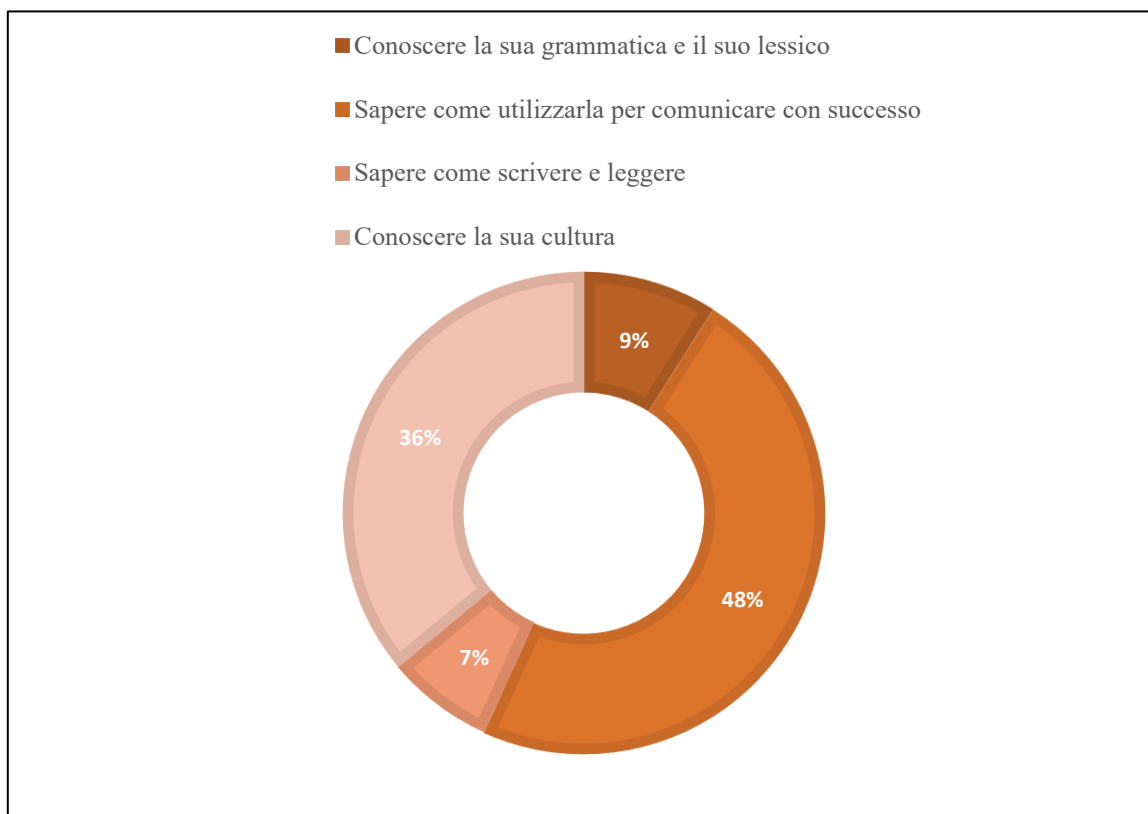
Con relación a la pregunta *¿quale/i lingua/e studi?*, el cien por cien de los encuestados ha respondido con inglés (idioma que todo aprendiente tiene que estudiar). En cuanto a las demás lenguas, el 60.4 % del alumnado ha contestado español; el 37.5 % alemán; y el 2.1 % francés. Cabe señalar que en el *Liceo linguistico* el estudio del inglés y del alemán es obligatorio, en cambio la elección de una tercera lengua —en este caso español o francés— es a discreción de cada aprendiente; en el *Liceo delle scienze umane* se cultivan el inglés y español; y, a

diferencia del área de estudio humanística, en el *Liceo scientifico* se contempla la enseñanza solo y exclusivamente de una lengua extranjera (naturalmente el inglés).

Dentro de este primer cuadro introductorio, se hace preciso también resumir los resultados de la siguiente pregunta: *¿che cosa significa per te conoscere una lingua straniera?* Se ha dado la posibilidad de escoger entre una o más opciones, a saber: *conoscere la sua grammatica e il suo lessico*; *sapere come utilizzarla per comunicare con successo*; *sapere come scrivere e leggere*; y *conoscere la sua cultura*. A continuación, se visualizan las respuestas gráficamente.

Figura 3

¿Che cosa significa per te conoscere una lingua straniera?



Casi la totalidad de los aprendientes coincide en pensar que el conocimiento de una lengua extranjera va ligado al saber cómo utilizarla eficaz y adecuadamente a fin de comunicar con éxito (un 48 %) y conocer su cultura (un 36 %). Por tanto, las elecciones de los estudiantes desvelan su expectativa de desarrollar la

competencia comunicativa y, para ello, parece claro que creen fundamental el componente cultural. Se infiere que se ha producido un cambio sorprendente en la enseñanza de E/LE dado que la reivindicación de la competencia comunicativa se sustenta en un novedoso enfoque del elemento cultural. En concreto, sobre esta idea Miquel y Sans afirman:

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea *competente*, es decir, que no tenga sólo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan *para* actuar *en* la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable⁹⁹.

En lo relativo a las otras opciones —*conoscere la sua grammatica e il suo lessico y sapere come scrivere e leggere*—, los estudiantes les han acreditado escasa importancia (el 9 % y el 7 % respectivamente).

Si bien las alumnas y los alumnos del instituto «Primo Levi» no parecen considerar la competencia lectora un aspecto fundamental para la adquisición de lenguas extranjeras, lo cierto es que, según el 81.7 % frente a un desfavorable 18.3 %, el empleo de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta particularmente provechoso. De igual manera, en cuanto al verdadero acto de lectura, el 90 % del alumnado encuestado disfruta leyendo textos literarios en su lengua materna, un porcentaje que disminuye levemente, se llega al 83.3 %, al preguntarle *¿ti piace leggere testi letterari in lingua straniera?* Esta pequeña disminución refleja un prejuicio asentado acerca del uso de la literatura en la didáctica de E/LE, esto es, su supuesta dificultad y es debida principalmente al impedimento con el que las alumnas y los alumnos tropiezan a la hora de acercarse a lo literario, de hecho, más de la mitad —un 53.3 % contra un 46.7 %— indica que leer en lengua extranjera exige un esfuerzo extra. Entre los motivos que subyacen al miedo del texto literario, por un lado, el 59.3 % señala la complejidad

⁹⁹ Miquel y Sans, *op.cit.*, pág. 3.

léxica y sintáctica que puede agudizarse con los clásicos y sus arcaísmos — obstáculo de carácter lingüístico—; por otro, el 40.7 % afirma la falta de comprensión del contexto (saber leer entre líneas) a causa de las connotaciones socio-culturales, rasgo inconfundible e inevitable de lo literario. La literatura debe estar presente en el aula de E/LE en todos sus niveles porque «el problema de la dificultad lingüística ya vimos anteriormente que puede paliarse mediante una cuidadosa elección del texto por parte del profesor, ateniéndonos a los factores de accesibilidad, motivación, relevancia y sobre todo el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje»¹⁰⁰. En lo que respecta a las implicaciones socio-culturales, Stembert afirma:

Tal como en lengua materna, cada lectura tiene que estar precedida por una fase de acondicionamiento. Cuando escogemos un libro es porque ya tenemos unas representaciones previas de lo que vamos a encontrar: sabemos algo del autor, sabemos a qué género pertenece, conocemos la colección, tenemos una idea del tema tratado, hemos oído hablar del libro por un compañero, vimos una adaptación cinematográfica... En pocas palabras, no entramos en un libro a ciegas ya que existen expectativas relacionadas con nuestro bagaje cultural y nuestras representaciones, expectativas que son el resultado de una larga impregnación. Puesto que los alumnos carecen de cualquier tipo de información a propósito de la literatura española, el papel del profesor consiste en proponer las informaciones necesarias, en (re)construir los esquemas culturales o, en ciertos casos, activar los conocimientos que ya puedan tener, con el fin de crear paulatinamente esas expectativas que tienen los nativos. [...] Esa preparación, además de proporcionar las referencias socioculturales indispensables tendrían también que desarrollar el papel de engolosinar a los alumnos, de suscitar en ellos el deseo de entrar en el libro y de sentir placer al leerlo¹⁰¹.

¹⁰⁰ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 14.

¹⁰¹ Stembert, *op. cit.*, pág. 252.

Así, el punto clave está en elegir con tino el texto literario con el que se va a trabajar en la clase de E/LE respondiendo a las necesidades y los intereses de los estudiantes. A propósito de gustos, a la luz de la encuesta las alumnas y los alumnos del instituto «Primo Levi» prefieren de manera predominante la narrativa (el 96.7 %), en cambio, el género lírico se sitúa en un lugar marginal (el 3.3 %). En concreto, leen con interés el subgénero de la novela, especialmente la histórica (el 17.2 %), romántica (el 17.2 %), policíaca (el 13.8 %), de fantasía (el 10.34 %), de aventuras (el 6.9 %), de formación (el 5.2 %) y de ciencia ficción (el 3.5 %). El restante 25.86 % no manifiesta ninguna preferencia. Según García Aguilar:

Cada obra literaria es única y posee unas particularidades específicas que la diferencian de cualquier otra. Sin embargo, existen importantes analogías entre unas y otras obras que tienen que ver con las particularidades de su adscripción genérica. Por ello, es importante que se tengan en cuenta las características de los distintos géneros literarios cuando se diseñe el programa docente y se determinen los materiales que se utilizarán. Ello facilitará, por ejemplo, que los textos seleccionados se adecuen lo mejor posible a los objetivos docentes. [...] Por supuesto, la elección última de los materiales literarios dependerá de las particularidades de cada texto y de las características de las tareas que se propongan. Sin embargo, el género literario puede ser una eficaz guía previa para elegir el repertorio más idóneo en el que buscar los recursos que se ajusten mejor a las necesidades de aprendizaje del alumnado¹⁰².

En general, el 83.3 % del alumnado encuestado opina que el texto literario constituye una base sólida para aprender una lengua extranjera y el 93.3 % asegura que sus profesoras lo utilizan en el aula.

Igualmente, se ha fijado la atención en el tema del cine en E/LE. En particular, la pregunta *¿ti piacerebbe studiare un'opera letteraria o teatrale attraverso la sua trasposizione cinematografica?* muestra que a 44 alumnas y alumnos —un 73.3

¹⁰² García Aguilar, *op. cit.*, pág. 57.

%— les gustaría, pero solo 21 —un 35 %— han aprovechado de esta experiencia. La adaptación cinematográfica, es decir, la transformación de una obra literaria al lenguaje audiovisual del cine, es un instrumento valioso para despertar el interés por la lectura en los adolescentes. Hoy en día la cultura dominante es justamente audiovisual, con lo que el uso del cine en la didáctica de E/LE ayuda a las profesoras y los profesores a aproximar a sus alumnas y alumnos al mundo de la obra literaria.

Para terminar la parte de la encuesta perteneciente a la literatura, se ha preguntado al alumnado cuántas horas aproximadamente se dedican al componente literario en el aula cada semana y, en término medio, se pueden cuantificar dos horas por lengua.

La última parte de la encuesta hace referencia al elemento cultural en el aula de lengua y para empezar se ha pedido a los estudiantes definir el concepto de cultura. A pesar de algunas pequeñas y lógicas diferencias, hay que mencionar la definición de una encuestada que parece encerrar todas las otras: *secondo me la cultura, in quanto studente delle scienze umane, è l'insieme delle pratiche materiali, delle conoscenze, delle tradizioni e dei valori che caratterizzano una società o un gruppo sociale*. Puede entenderse, entonces, que entre el 75 % de las alumnas y los alumnos del instituto «Primo Levi» está más extendida la idea de cultura antropológicamente entendida, la que Miquel y Sans han denominado «cultura (a secas)» —*cfr.* capítulo 1—, desde la cual se puede acceder a la *cultura animi*. Después de revisar las definiciones formuladas por el alumnado, se observa que según el 98.3 % es fundamental el conocimiento del bagaje cultural que está detrás de una lengua, de ahí que pueda deducirse que las alumnas y los alumnos desean llegar a desarrollar la competencia intercultural. En palabras de Moeller y Nugent (2014: 2, cito a través de Luque Nadal, 2018: 19): «an interculturally competent speaker of a FL possesses both communicative competence in that language as well as particular skills, attitudes, values and knowledge about a culture».

Por último, al igual que la literatura, en término medio el alumnado ha indicado que al componente cultural en la clase de E/LE se dedica una hora y media por lengua semanalmente.

Una vez que se analizado detalladamente la opinión estudiantil, se aclarará la postura del profesorado del instituto «Primo Levi».

3.3 Literatura y cultura en la didáctica de E/LE: el punto de vista del profesorado

Se presenta a continuación el cuestionario realizado para el profesorado.

1. Genere
 - Uomo
 - Donna
 - Preferisco non rispondere

2. Età: _____

3. In quale/i contesto/i insegna?
 - Liceo Linguistico
 - Liceo Scientifico con opzione Scienze Applicate
 - Liceo delle Scienze umane con opzione Economico-sociale

4. Quale/i lingua/e insegna? _____

Sulla letteratura...

5. Ha una formazione specifica sulla didattica della letteratura?
 - Sì
 - No

6. Ritieni utile il testo letterario ai fini dell'insegnamento una lingua straniera?
- Sì
 - No
7. Come considera fondamentalmente il testo letterario? (È possibile scegliere più di un'opzione)
- Uno strumento volto alla riflessione sulla lingua
 - Uno strumento finalizzato allo sviluppo dell'abilità di interazione orale («saper parlare»)
 - Uno fonte di informazione per lo svolgimento di attività successive
 - Uno strumento fine a sé stesso
 - Altro
8. Utilizza il testo letterario in classe?
- Sì
 - No
9. Se sì, qual è il genere che impiega maggiormente?
-
10. A che cosa mira principalmente con l'utilizzo del testo letterario? (È possibile scegliere più di un'opzione)
- All'educazione linguistica
 - All'educazione letteraria (il piacere della letteratura e il bisogno di letteratura)
11. Quali tecniche didattiche utilizza per l'introduzione del testo letterario nella classe di lingua straniera? Elenchi brevemente quelle che impiega maggiormente.
-

12. Quali delle seguenti abilità primarie crede che più si sviluppino attraverso il testo letterario? (È possibile scegliere più di un'opzione)
- Comprendere
 - Leggere
 - Parlare
 - Scrivere
13. Quali difficoltà possono incontrare gli studenti nella lettura del testo letterario in lingua straniera?
-
14. Preferisce utilizzare il testo letterario autentico o adattato al livello di competenza linguistica degli studenti?
-
15. Utilizza materiale audiovisivo nella didattica delle lingue straniere?
- Sì
 - No
16. Ha mai presentato un'opera letteraria o teatrale attraverso la sua trasposizione cinematografica?
- Sì
 - No
17. Se sì, è stata un'esperienza soddisfacente? Giustifichi la sua risposta.
-
18. Quante ore dedica alla letteratura settimanalmente?
-

... *E sulla cultura...*

19. Pensa sia fondamentale la conoscenza della cultura che sta dietro a una determinata lingua?
- Sì

No

20. Se sì, in che modo introduce l'elemento culturale nella classe di lingua straniera?

21. Quante ore dedica al componente culturale settimanalmente?

Antes que nada, cabe decir que las mujeres han protagonizado la encuesta. En concreto, han participado siete profesoras de lengua —50 años de media— así divididas: el 42.8 % da clase en el *Liceo delle scienze umane opzione economico sociale*; el 28.6 % en el *Liceo linguistico*; y otro 28.6 % imparte sus clases en ambos contextos. En lo relativo al *Liceo scientifico opzione scienze applicate* no se ha recogido ningún dato. Asimismo, se señala que un 71.4 % enseña español, un 14.3 % inglés y el mismo porcentaje alemán.

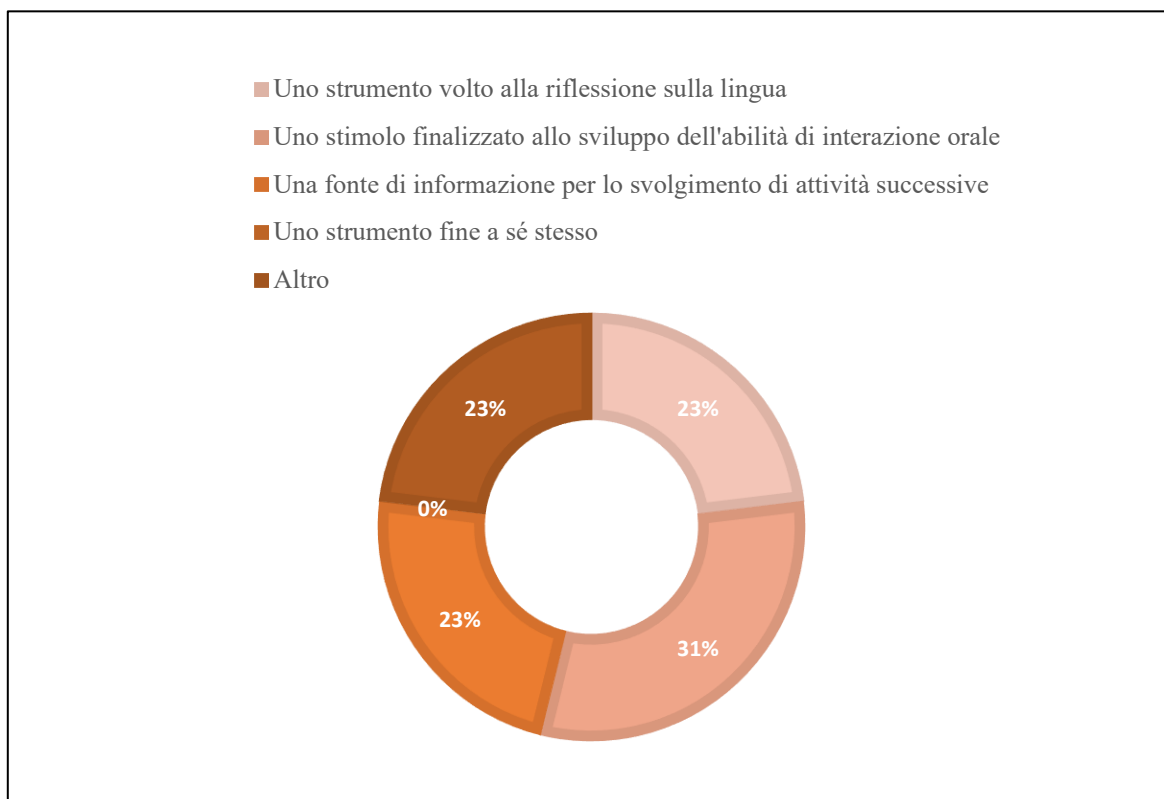
Ahora bien, de igual manera que en la encuesta dirigida a los estudiantes, la primera parte se abre con una pregunta perteneciente al componente literario, es decir, *¿ha una formazione specifica sulla didattica della letteratura?*, a la que un 57.1 % contesta afirmativamente en contra de un 42.9 %. La literatura ofrece al aprendiente una aportación extraordinaria, por lo que es muy importante que la aplicación del texto literario en el aula de E/LE pase por la necesidad de responder a una metodología específica y, por consiguiente, las profesoras y los profesores deberían poseer una formación también específica.

Prosiguiendo con la muestra de los resultados, se señala que todas las profesoras a excepción de una (esto es, el 85.7 % frente al 14.3 %) creen que el texto literario es un instrumento útil para el aprendizaje de una lengua extranjera, por eso precisamente el cien por ciento lo emplea de manera habitual en la clase de lengua. Al respecto, en opinión de las encuestadas todos los géneros literarios tienen cabida en el aula, de hecho, un 46.2 % trabaja con la narrativa, un 30.7 % con la lírica, un 15.4 % con el teatro y un 7.7 % no especifica ninguno.

En cuanto a los usos pedagógicos del texto, se presenta un gráfico enseguida.

Figura 4

¿Come considera fundamentalmente il testo letterario?



Puede observarse que casi la totalidad de las docentes suelen presentarlo esencialmente con la intención de generar otro tipo de discusión (un 31 %), de realizar ejercicios de gramática y vocabulario (un 23 %) o de proporcionar un *input* para otra actividad (un 23 %). Por último, otro 23 % no se identifica con ninguna de las anteriores. Parece claro que la literatura y en concreto el texto literario es un recurso más para enseñar una lengua, de ahí la tendencia generalizada de no contemplarlo como fin en sí mismo. Pese a esta posición, a la pregunta *¿a che cosa mira principalmente con l'utilizzo del testo letterario?*, el 83.3 % de las profesoras apunta a favorecer tanto la educación lingüística como la educación literaria, mientras que el 16.7 % adopta únicamente la perspectiva literaria, la cual debería ser fin último de la inclusión de la literatura en la clase de E/LE.

Dentro del ámbito de las actividades finalizadas a introducir el componente literario en el aula, la encuesta revela que un 20 % del personal docente pide a sus

alumnas y alumnos hacer predicciones usando el título y la portada del libro, otro 20 % generar ideas mediante la técnica de la lluvia de ideas y un 10 % bucear en Internet para especular sobre la vida del escritor, en este caso es conveniente delimitar las páginas de búsqueda para que no se pierdan. De la misma forma, la encuesta muestra también que el 50 % imparte las tradicionales clases teóricas con objeto de contextualizar desde un punto de vista histórico, geográfico, sociocultural y literario el texto que se quiere trabajar. Hay que subrayar que lo más importante es realizar tareas que despierten la motivación y curiosidad de los educandos a fin de que el acercamiento a la literatura sea una experiencia placentera y gratificante. La animación a la lectura está íntimamente unida a la motivación que, en palabras de Balboni, «è la chiave di volta di ogni processo di acquisizione e di apprendimento»¹⁰³.

La siguiente pregunta era: *¿quali delle seguenti abilità primarie crede che più si sviluppino attraverso il testo letterario?* En opinión de las profesoras, el texto literario desarrolla principalmente la comprensión lectora o escrita (el 42.8 %) y la comprensión auditiva u oral (el 35.6 %), mientras que la expresión oral (el 14.4 %) y escrita (el 7.2 %) quedan relegadas a un segundo plano. En realidad, los textos literarios son integradores de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales como se ha mostrado en el capítulo anterior al reflexionar sobre qué tipo de textos son apropiados para la clase de E/LE. Teniendo en cuenta el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, la literatura crea el contexto natural ideal indispensable para impulsar dicha integración, descrito en palabras de Naranjo Pinta (1999: 15, cito a través de Albaladejo García, 2007: 11) de la manera que sigue:

Un factor importante en el proceso de aprendizaje orientado hacia la comunicación es el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y producción en *contextos establecidos de forma natural*, de manera que la

¹⁰³ Balboni, *op. cit.*, pág. 14.

práctica de una destreza determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás.

Otro punto significativo de la encuesta deriva de las respuestas a la pregunta *¿quali difficoltà possono incontrare gli studenti nella lettura del testo letterario in lingua straniera?* Según las profesoras, el primer obstáculo es lingüístico (un 50 %) y, sin duda, es el más fácil de superar con tal de elegir cuidadosamente el texto que se va a trabajar en el aula. Una correcta elección de la obra literaria evita también otra dificultad reconocida por parte de las docentes y que alude al contenido de esta (un 40 %). Frecuentemente dicho contenido es carente de atractivo, así que la estrategia esencial sería meterse en el mundo de los estudiantes: el profesor debería procurar poner en relación las temáticas que les preocupan o interesan para desarrollarlas por medio de la literatura. Es necesario y, además, maravilloso trabajar con un texto literario que habla de lo que sienten, sueñan y quieren. Finalmente, el tercer obstáculo hace referencia a la falta de competencias lectoras de las alumnas y los alumnos (un 10 %). Como apunta Stembert:

La competencia lectora es algo que se adquiere más mediante un entrenamiento constante que mediante ejercicios escolares. [...] Se animará a los alumnos a leer mucho, lo más posible y todo tipo de textos. No existe mejor entrenamiento de la lectura que la lectura. Leyendo mucho las competencias lectoras irán desarrollándose y mejorando casi automáticamente, más en particular la velocidad y la aptitud para entender globalmente¹⁰⁴.

En lo que respecta a la selección de un texto literario idóneo para la clase de E/LE, la pregunta *¿preferisce utilizzare il testo letterario autentico o adattato al livello di competenza linguistica degli studenti?* permite entrar en un debate controvertido. Se trata del enfrentamiento entre textos auténticos u originales y

¹⁰⁴ Stembert, *op. cit.*, págs. 250-251.

textos adaptados o lecturas graduadas, que se podrían definir como «obras específicamente creadas para ser leídas por un estudiante de un determinado nivel de lengua»¹⁰⁵. El 71.5 % de las profesoras del instituto «Primo Levi» aboga por la autenticidad en detrimento de la adaptación, aunque el 28.5 % no descarta la posibilidad de utilizar textos adaptados sobre todo en los niveles iniciales. Un gran número de autoras y autores está de acuerdo en indicar que lo ideal es la utilización de los textos literarios auténticos considerando los textos simplificados «obras literarias a las que se les ha “amputado” por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original. Si como en un principio defendíamos el valor de la literatura como material auténtico, ¿por qué utilizar entonces material “mutilado”?»¹⁰⁶. Con arreglo a las razones en contra del empleo de estos textos, en opinión de Albaladejo García:

[...] Por una parte carecen del valor estético y lingüístico de las obras originales, y por otra, al ser textos atemporales, diseñados solamente con el fin de enseñar la lengua, están privados del valor cultural, social e ideológico que poseen las obras literarias. Es cierto que al estar indicadas para el nivel específico del lector, el obstáculo que supone la dificultad lingüística desaparece, pero debemos tener en cuenta, como decía Krashen, si estos libros son capaces de potenciar la habilidad lingüística del lector, es decir, si la información de entrada que ofrecen contiene « $i + 1$ », o si por el contrario las muestras de lengua están «demasiado» adaptadas al nivel del alumno¹⁰⁷.

Con todo, la didáctica específica de los materiales literarios reclama la revisión del estatus del texto simplificado en el aula de E/LE. Así pues, en opinión de diferentes voces las adaptaciones plantean una opción razonable visto que, como dice Navarro (Navarro, 2013: 64, cito a través de Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016: 124), «adaptar tiene que ser un verbo —al igual que “traducir”— que nada tenga que ver con “traicionar”; una adaptación no es una versión libre, no es una

¹⁰⁵ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 13.

¹⁰⁶ Albaladejo García, *ivi*, pág. 12.

¹⁰⁷ Albaladejo García, *ivi*, pág. 13.

usurpación —un robo— de personajes para inventarles una nueva vida literaria». Como reflexión final de este asunto se ha de citar a Ibarra-Rius y Ballester-Roca, quien afirman:

En esencia, más que de controversias, pensamos que ambas posturas —negación de adaptaciones y fragmentos— coinciden en un planteamiento restrictivo y elitista de la obra literaria. Por este motivo, reivindicamos con Sanz Pastor (2006) la necesaria desacralización del texto literario que nos permita acceder a sus entresijos lingüísticos, creativos y estratégicos desde una mirada respetuosa, pero en absoluto reverencial. Desde nuestra óptica, más que de una dicotomía irreconciliable —obra/adaptación, obra/fragmento— desde la que podríamos abordar otras de semejantes características —¿textos actuales o clásicos?—, creemos que el planteamiento estriba en la elección del texto literario que se realice. En otros términos, pensamos que el principal problema radica en la configuración del canon de aula por parte del docente, en su calidad y adecuación para un grupo clase concreto, apuntado por diferentes autores [...] ¹⁰⁸.

También el cine en la didáctica de las literaturas y las lenguas es objeto de atención de la encuesta. En concreto, la pregunta *¿utilizza materiale audiovisivo nella didattica delle lingue straniere?* da a conocer que seis de siete profesoras (es decir, el 85.7 %) incorporan los medios audiovisuales en sus aulas. De igual modo, la mayor parte de las encuestadas —un 71.4 % frente a un 28.6 %— ha declarado servirse de las adaptaciones cinematográficas para acercar a los jóvenes lectores a sus respectivas obras literarias obteniendo una experiencia positiva. En efecto, el cien por cien de las docentes ha reconocido una participación activa y entusiasta por parte de las alumnas y los alumnos incrementando su motivación ya que el cine es una forma de literatura viva. Por eso precisamente, se subraya la importancia de aprovechar la preferencia del alumnado por el género cinematográfico con el fin de animarlo a la lectura.

¹⁰⁸ Ibarra-Rius y Ballester-Roca, *op. cit.*, págs. 124-125.

Para concluir la parte literaria, se les pide a las profesoras que señalen cuántas horas ocupa la literatura en la clase de E/LE y, según la media aritmética, se le dedican dos horas y media por lengua.

El final de la encuesta concierne a la dimensión cultural en E/LE y se hace preciso destacar que la totalidad de las docentes (el 100 %) la considera un componente básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En especial, se indaga sobre la práctica didáctica con la intención de ver cómo se introduce la cultura en el aula. Se observa con interés que las profesoras la incluyen principalmente a través de los medios audiovisuales (el 54.5 %) y los textos literarios (el 36.4 %). Al respecto, según Ibarra-Rius y Ballester-Roca:

La literatura implica una extraordinaria oportunidad de aproximación a la cultura de la lengua meta y a la propia lengua meta, pues permite: a) proporcionar información cultural explícita; b) inferir información cultural en sí misma; c) reflejar particularidades discursivas propias de la lengua meta y, por supuesto, d) es un producto cultural en sí mismo¹⁰⁹.

Por añadidura, cabe destacar que el 9.1 % alude al poner en contacto la cultura meta y la de los aprendices desde un punto de vista comparativo y contrastivo percibiendo tanto las similitudes como las diferencias. Así, en opinión de Miquel y Sans:

La explicitación y el trabajo comparativo de los «modos de hacer» y entender el mundo, tanto de la lengua y cultura meta como de la propia, debe ser una práctica habitual en clase, única brújula que permitirá orientar al estudiante en el maremágnum de ese nuevo mundo con el que se enfrenta y, además, crecer como individuo, conocer mejor su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocéntricas¹¹⁰.

¹⁰⁹ Ibarra-Rius y Ballester-Roca, *ivi*, pág. 125.

¹¹⁰ Miquel y Sans, *op. cit.*, pág. 12.

Por lo demás, la pregunta *¿quante ore dedica al componente culturale settimanalmente?* revela que la cultura ocupa, en término medio, una hora y veinte minutos por lengua, si bien el personal docente afirma que forma parte integral de las clases. Al respecto, Miquel y Sans afirman:

Los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales, no deben estar en un coto especial, sino que todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas, explícita o implícitamente, de lo cultural¹¹¹.

Finalmente, como reflexión conclusiva de este apartado hay que preguntarse limitadamente al español —lengua objeto de estudio y de redacción del presente trabajo— qué cultura(s) y qué literatura(s) se deben enseñar en el aula de ELE. Como se ha mencionado anteriormente, el problema de base con el que se enfrentan las profesoras y los profesores es la grandeza geográfica del idioma en cuestión. A la hora de entrar en el aula de ELE, todo docente debería dejarse llevar por las palabras de total vigencia de Ibarra-Rius y Ballester-Roca:

En primer lugar, recordemos que, al hablar de ELE, el referente cultural comprende no solo el ámbito español sino también el hispanoamericano, pese a que no siempre se contemplen ambos. Desde esta óptica, la tarea del profesor de ELE responde a su función como mediador tanto del idioma como del país o países a cuya cultura y literatura atañe, una suerte de embajador en este caso, no solo del ámbito peninsular, sino de todo el hispanoamericano [...]. En segundo lugar, afecta a la supuesta unicidad del término «cultura» o «literatura», pues obvia las diferentes culturas y literaturas, de gran riqueza y diversidad entre sí que coexisten en su seno, y que en el caso del Estado español presentan sustanciales diferencias. Por último, esta homogeneización implica la reiteración de tópicos y estereotipos culturales [...] que han presidido gran parte de los manuales de ELE de décadas anteriores y, por

¹¹¹ Miquel y Sans, *ivi*, pág. 11.

tanto, condicionado la mirada del discente de ELE y su interpretación del referente «español»¹¹².

En el apartado siguiente se expondrá una serie de conclusiones a las que se ha llegado mediante las encuestas.

3.4 *Conclusiones*

De entrada, se ha de señalar que ambas encuestas han dado resultados satisfactorios: tanto el componente literario como el componente cultural se sitúan en el sitio que merecen en calidad de instrumentos privilegiados para la adquisición de lenguas extranjeras. Generalmente, dentro de las clases del instituto «Primo Levi», literatura y cultura son ingredientes imprescindibles.

En lo referente al alumnado, los datos de la encuesta dan como falsa la idea generalizada de que los adolescentes sienten aversión por la literatura en general y el texto literario en particular. De hecho, a pesar de las dificultades —totalmente salvables— que pueden derivar de la utilización de materiales literarios en el aula, los estudiantes encuestados han demostrado estar abiertos a la experiencia lectora no solo en su propia lengua materna, sino también en la(s) lengua(s) extranjera(s) objeto de estudio. Quizás la clave para conducir a los jóvenes a convertirse en lectores asiduos que disfrutan leyendo reside en «despertar, fomentar y entretener aquella motivación sin la cual cualquier tipo de enseñanza corre el riesgo de esterilidad»¹¹³.

En cuanto a los contenidos culturales, de la encuesta surge la necesidad primaria de reservar a la cultura un espacio significativo en el aula de E/LE. En particular,

¹¹² Ibarra-Rius y Ballester-Roca, *op. cit.*, págs. 126-127.

¹¹³ Stembert, *op. cit.*, pág. 250.

la opinión estudiantil puede concordar perfectamente con las palabras de Vellegal (2009: 1, cito a través de Luque Nadal, 2018: 30):

Aprender una lengua nueva significa ir más allá de la formación de hábitos lingüísticos y de la adquisición de estructuras gramaticales. Se trata de salir al encuentro de una realidad que nos resulta diferente, y que para comprenderla es necesario entender y aprender las normas que regulan la interacción social del país cuya lengua estudiamos. Llevar la cultura al aula es necesario ya que los alumnos se enfrentarán durante su proceso de aprendizaje a situaciones que no pueden analizar ni interpretar desde sus propias pautas de comportamiento.

Con relación al personal docente, se reconoce entre líneas que literatura y cultura están estrechamente unidas en las clases de E/LE, por otra parte, como ya se ha hecho mención, la literatura es la expresión cultural de una lengua por antonomasia. Literatura y cultura generan un espacio fecundo para la educación intercultural, la cual parece ser la orientación didáctica del instituto «Primo Levi». En otras palabras, se trata del enfoque plurilingüe defendido desde el *MCER*. Dicho enfoque:

Enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos [...], el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimientos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan¹¹⁴.

¹¹⁴ Instituto Cervantes, «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación». [En línea]. Junio de 2002 [02 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Igualmente, la encuesta demuestra que, aunque se habla de los textos literarios como recursos provechosos para las actividades de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cierto es que las profesoras encuestadas están dando un salto cualitativo en su práctica docente apostando por la ejercitación de la competencia literaria de la que no se puede prescindir en E/LE. En este sentido, parece claro que en las aulas del instituto «Primo Levi» se aspira a ir más allá en el tratamiento del texto literario acercando a los jóvenes adolescentes a su lectura sin olvidar su naturaleza específicamente literaria.

CAPÍTULO 4: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA – UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE *PATRIA* DE FERNANDO ARAMBURU

4.1 *Tipos de actividades didácticas*

Hay un abanico variopinto de actividades que se pueden realizar a la hora de trabajar la literatura en E/LE. Para empezar, es conveniente tener en cuenta la propuesta viable de autores como Collie y Slater presentada en su libro antes mencionado. En su opinión, la práctica docente puede articularse de la siguiente forma: «1) actividades de pre-lectura y de aproximación, 2) actividades para mantener el interés de la clase, 3) actividades para subrayar los momentos de mayor relevancia de la obra y 4) actividades de conclusión»¹¹⁵. Ahora bien, se hace preciso explicar los objetivos que se pretenden perseguir con cada una de las cuatro tareas partiendo precisamente de la monografía de los dos estudiosos. A pesar de ser una guía excelente para profesores anglosajones, puede aplicarse sin restricciones también a la literatura hispánica.

En lo que respecta a las actividades de precalentamiento, al profesor le toca un papel muy delicado en calidad de mediador entre el estudiante y el texto literario, pues, según señalan de manera acertada Collie y Slater:

For students about to explore the unknown territory of a new literary work, the first encounter with it may well be crucial. First impressions can colour their feelings about the whole enterprise they find themselves engaged in. They are likely to be approaching the experience with a mixture of curiosity, excitement and apprehension. The teacher's role must be to play up the sense of adventure while providing a supportive atmosphere that will be reassuring to the students¹¹⁶.

¹¹⁵ García Aguilar, *op. cit.*, pág. 42.

¹¹⁶ Collie y Slater, *op. cit.*, pág. 14.

Así, es indispensable facilitar el acercamiento al material literario seleccionado para predisponer al alumnado hacia una posterior lectura individual. Se trata de «actividades de motivación y ambientación sobre el tema, autor, época... de la obra. Estos ejercicios son importantes para la animación lectora. [...] Los alumnos han de saber, antes de comenzar a leer, en qué aspectos han de fijarse con especial atención»¹¹⁷. Como resultado, estas tareas deben estar orientadas a activar y rentabilizar los conocimientos previos de los aprendices a fin de suscitar su curiosidad y abordar las temáticas principales del texto.

Después, se ha de pasar a actividades cuyo propósito primario es tener vivo el interés de las alumnas y los alumnos por la lectura para que no decaiga a lo largo de la clase. Por su parte, Albaladejo García asegura:

Su uso persigue otros fines secundarios, aunque no por ello menos relevantes. Así pues, con este tipo de tareas podremos contribuir además a la *comprensión del texto* a nivel de lenguaje, ideas o caracterización, al tiempo que ayudamos a los estudiantes a mantener una *visión global* del mismo en todo momento¹¹⁸.

En cuanto a la determinación del número y la tipología de actividades de mantenimiento del interés por la lectura, Collie y Slater afirman:

If the work chosen is not a very long one (a short story, single-act play, or short poem) the teacher can usually present it with one activity, carefully selected amongst those outlined, to help learners understand, enjoy, and appreciate the work.

For lengthier plays, novels, or even longer short stories, however, the teacher will have to section the text and work through it in some way. It is in this situation that a mixture of class activities and home reading can best be used. This will introduce variety into the classroom, maintain momentum and

¹¹⁷ Martín Vegas, Rosa Ana (2009): *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis, Madrid, pág. 364.

¹¹⁸ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 17.

personalise the student's response. It is also most likely to encourage extensive reading habits¹¹⁹.

Cabe señalar que estas actividades se dividen en dos bloques: por una parte, las actividades de lectura en casa con cuestionarios y, por otra, las actividades con efecto bola de nieve (*home reading with worksheets* y *snowball activities* respectivamente). Las primeras están diseñadas «con el objeto de facilitar al alumno la comprensión del texto literario elegido mientras lee en casa sin la tutela del profesor, esta ayuda puede focalizarse en distintos aspectos de la lectura»¹²⁰ mediante justamente la utilización de cuestionarios. Las segundas, en cambio, resultan aplicables a «textos de larga extensión, y tienen como objetivo mantener una visión global del texto. Se llevan a cabo al tiempo que se avanza en la lectura, con lo que se va “añadiendo” a su desarrollo, como su propio nombre indica, como si fuera una bola de nieve»¹²¹.

Siguiendo con la ilustración de los tipos de tareas, se encuentran las actividades para explotar los puntos cruciales de lo que se está leyendo, «resaltando las escenas más relevantes para ayudar a la comprensión del texto literario y estimular la expresión de la *reacción personal* de los estudiantes ante las cuestiones o temas más significativos de la obra»¹²². Tal como apuntan Caon y Spaliviero, «il lettore-studente è coinvolto attivamente nella costruzione del significato dell'opera, diventando così il protagonista dell'educazione letteraria»¹²³. En otras palabras, se trata de una fase decisiva en la que «el lector debe dialogar con el texto para construir el significado de forma autónoma y al tiempo, experimenta el placer de su lectura»¹²⁴.

Por último, solo queda añadir las actividades finales que tratan de fijar el sentido general del texto literario que todo aprendiente ha ido desentrañando durante la

¹¹⁹ Collie y Slater, *op. cit.*, págs. 31-32.

¹²⁰ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 18.

¹²¹ Albaladejo García, *ivi*, pág. 19.

¹²² Albaladejo García, *ivi*, pág. 20.

¹²³ Caon y Spaliviero, *op. cit.*, pág. 25.

¹²⁴ Ibarra-Rius y Ballester-Roca, *op. cit.*, pág. 123.

lectura a través de las tareas previas realizadas en clase con la orientación del profesor o en casa por sí solo. Como observan Collie y Slater, nada mejor que «to keep each student's own sense of the literary work alive, and aim to involve students in sharing views and reviews»¹²⁵. Con este tipo de actividades, por tanto, el profesorado anhela «la interiorización por parte del alumnado de una experiencia de lectura que sea motivadora y propicie futuras incursiones en la literatura de la segunda lengua»¹²⁶.

La clasificación de los autores anglosajones esboza una pista eficaz para una didáctica de la literatura que «logre el óptimo rendimiento de los afanes docentes»¹²⁷ y se aplicará al trabajo sobre unos fragmentos extraídos de la obra literaria *Patria* de Fernando Aramburu que se expondrá a continuación. Se debe subrayar que se han elegido solo aquellas actividades que se han estimado más oportunas para este fin (para las demás *cfr.* Collie y Slater, 2002).

4.2 *Puesta en práctica de un trabajo sobre Patria de Fernando Aramburu*

Se trata de una propuesta didáctica sobre uno de los mayores fenómenos literarios internacionales de los últimos tiempos, es decir, *Patria* (2016) de Fernando Aramburu (San Sebastián, 1959), uno de los escritores más destacados en lengua española de su generación. La entidad indiscutible de la novela *Patria* se da también por conseguir, entre otros, el Premio Strega Europeo (2018), el Premio Internacional Giuseppe Tomasi di Lampedusa (2018), el Premio Nacional de Narrativa del Ministerio de Cultura (2017), el Premio Nacional de la Crítica (2017), el Premio Francisco Umbral (2017), el Premio Euskadi de Literatura en

¹²⁵ Collie y Slater, *op. cit.*, pág. 67.

¹²⁶ García Aguilar, *op. cit.*, pág. 53.

¹²⁷ García Aguilar, *ibidem*.

castellano (2017), el Premio del Club Internacional de la Prensa (2017) y el Premio Ramón Rubial (2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, se han de hacer algunas consideraciones. Con la fuerza de la literatura Fernando Aramburu evoca el complejo y delicado asunto del conflicto vasco y la consecuente fractura social aún visible. En *Patria* el autor donostiarra abarca tanto la lucha armada de la organización terrorista ETA (Euskadi Ta Askatasuna) como el cese definitivo de la actividad violenta de la banda construyendo hábilmente una narración que entrelaza presente y pasado para entender lo que el terrorismo y los terroristas significan en el País Vasco. Aramburu no se muestra partidario de ningún bando permitiendo al lector escuchar todas las voces de la novela. Ahora, se propone la sinopsis de *Patria* ofrecida por la editorial Maxi Tusquets:

El día en que ETA anuncia el abandono de las armas, Bittori se dirige al cementerio para contarle a la tumba de su marido el Txato, asesinado por los terroristas, que ha decidido volver a la casa donde vivieron. ¿Podrá convivir con quienes la acosaron antes y después del atentado que trastocó su vida y la de su familia? ¿Podrá saber quién fue el encapuchado que un día lluvioso mató a su marido? Por más que llegue a escondidas, la presencia de Bittori alterará la falsa tranquilidad del pueblo, sobre todo de su vecina Miren, madre de Joxe Mari, un terrorista encarcelado y sospechoso de los peores temores de Bittori. ¿Qué pasó entre esas dos mujeres? ¿Qué ha envenenado la vida de sus hijos y sus maridos, tan unidos en el pasado? Con sus desgarros disimulados y sus convicciones inquebrantables, la historia incandescente de sus vidas antes y después de la muerte del Txato nos habla de la imposibilidad de olvidar y de la necesidad de perdón en una comunidad rota por el fanatismo político¹²⁸.

Antes de comenzar a exponer las actividades seleccionadas, cabe trazar el rumbo hacia donde apunta el presente trabajo. El objetivo general básico es la

¹²⁸ Editorial Maxi Tusquets. «Patria» [en línea]. [05 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://www.planetadelibros.com/libro-patria/299832>

ejercitación de la competencia literaria, punto de referencia para una utilización de los textos que considere su sustancia justamente literaria. Por su parte, Garrido y Montesa ahondan en esta idea afirmando que «no usarlos como lo que son, ciega una vía de enorme riqueza productiva y de penetración en el modelo del mundo que toda literatura propone en una cultura específica»¹²⁹. Por eso precisamente, se desea conseguir el disfrute por parte de las alumnas y los alumnos de la experiencia lectora para que adquieran o mantengan el hábito de la lectura y quizás suscitar su interés por leer *Patria* por sí solos. Asimismo, se quiere que los estudiantes accedan al universo de referentes culturales de la obra con la intención de desarrollar una sensibilidad ante la complejidad del tema del conflicto armado que todavía supone repercusiones profundas en la sociedad vasca y que parece tratarse poco en las aulas.

Por último, se ha de señalar que en virtud de la envergadura de *Patria* se han elegido solo algunos fragmentos de los capítulos 3 y 4 —«Con el Txato en Polloe» y «En casa de esos» respectivamente—, dejando el resto de la novela para una lectura en grupo acompañada de una puesta en común. Esta elección se debe a las dos visiones opuestas que se representan: por una parte, la familia de una víctima de ETA; por otra, la familia de un etarra. Ambos capítulos pueden consultarse en el apéndice. La propuesta didáctica se ha diseñado para el nivel B2 del *Marco común europeo de referencia* sin establecer en qué tipología de instituto se va a insertar por dedicarse exclusivamente al disfrute literario y no al trabajo de los aspectos lingüísticos. Se recomiendan 4 sesiones de 60 minutos aproximadamente para llevarla a cabo.

¹²⁹ Garrido, Antonio y Montesa, Salvador (2010): «La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta», en *monográficos MarcoELE. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*, núm. 11. Las Navas del Marqués, págs. 388. [05 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>

4.2.1 *Actividades de pre-lectura y de aproximación*

La primera sesión presencial se abre con las actividades de pre-lectura apelándose al conocimiento previo del alumnado para introducir la obra literaria *Patria*.

En primer lugar, se trabaja sobre algunos de los temas centrales del libro, es decir, el conflicto de ETA y el euskera, la lengua vasca que el escritor donostiarra inserta mediante palabras o frases y reflexiones de los personajes. Como la motivación es esencial en la labor de animar al alumnado a la lectura, se presenta un material que permite hacer las clases más dinámicas y variadas, esto es, el vídeo. En concreto, se han seleccionado dos: *Reportaje: ¿Qué saben los jóvenes VASCOS sobre ETA?* | *¿Cómo aprendiste qué es ETA?* y *El enigma del origen (y otras curiosidades) del euskera, la singular lengua de los vascos*. Después de la visión de ambos vídeos, se solicitará una discusión con el resto de la clase. A continuación, se exponen los recursos elegidos.

Reportaje: ¿Qué saben los jóvenes VASCOS sobre ETA? | *¿Cómo aprendiste qué es ETA?*



Vídeo tomado de El País. «Reportaje: ¿Qué saben los jóvenes VASCOS sobre ETA? | ¿Cómo aprendiste qué es ETA?» [en línea]. 17 de octubre de 2021 [05 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: https://www.youtube.com/watch?v=Dk_Xld2zb5k

El enigma del origen (y otras curiosidades) del euskera, la singular lengua de los vascos



Vídeo tomado de BBC News Mundo. «El enigma del origen (y otras curiosidades) del euskera, la singular lengua de los vascos» [en línea]. 30 de agosto de 2021 [05 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://www.youtube.com/watch?v=BruUEhcKx-I&t=41s>

En segundo lugar, se propone utilizar el título y la portada del libro para que los estudiantes hagan predicciones. Al respecto, como observa García Aguilar:

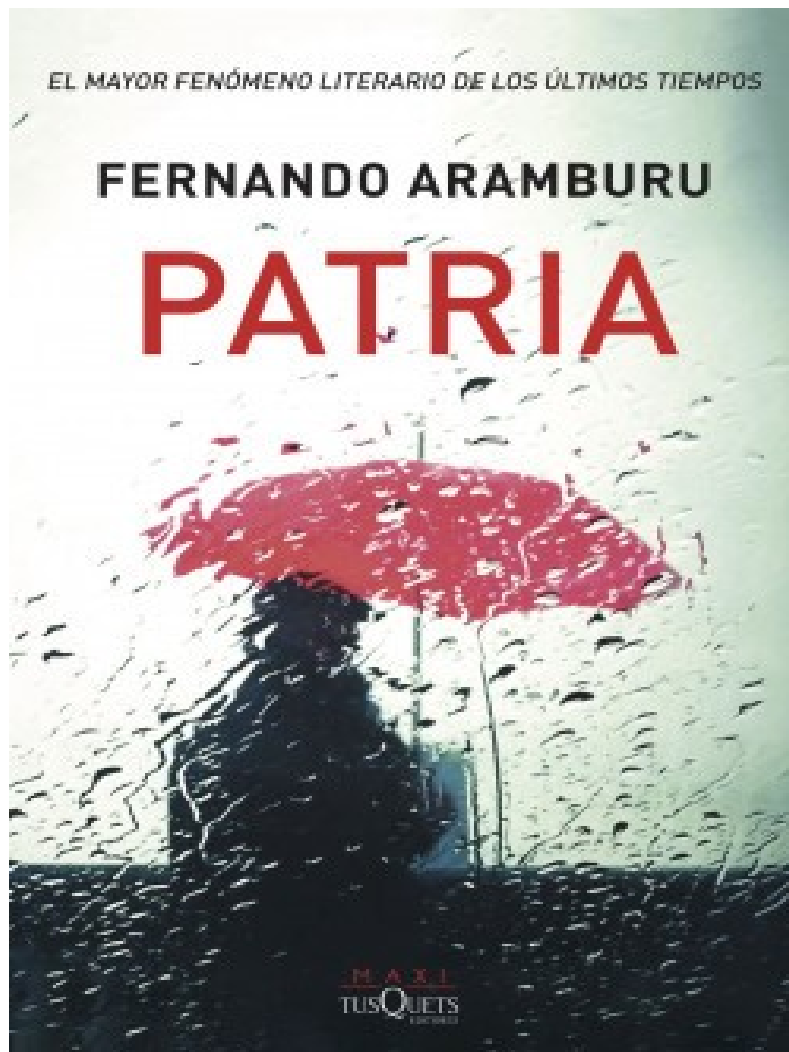
La dimensión material del libro, es obvio, supone el primer contacto entre el objeto de cultura y su potencial lector. En este primer contacto, los aspectos

que de inmediato generan sentidos son los componentes iconográficos de la portada y el título del volumen¹³⁰.

Por esta razón, a partir de la imagen de la portada de *Patria* (**figura 5**), el profesor podría plantear preguntas como: ¿qué sentimientos os inspira la imagen de la portada?, ¿qué creéis que significa el título?, ¿qué relación puede establecerse entre el título y la imagen de la portada? La clase pone en común sus pensamientos mientras el profesor conserva un registro de las inferencias para comprobar posteriormente.

Figura 5

Imagen de la portada de Patria



¹³⁰ García Aguilar, *op. cit.*, pág. 43.

Imagen tomada de PlanetadeLibros. «Patria» [en línea]. [06 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: https://planetadelibroscom.cdnstatics2.com/usuarios/libros/fotos/300/original/portada_patria_fernando-aramburu_201906211932.jpg

En tercer lugar, el profesor da una pista a fin de que sus alumnas y alumnos confirmen o menos la exactitud de sus hipótesis. Para ello, se explota el tráiler de la adaptación televisiva de *Patria*. Se trata de una miniserie de ocho episodios estrenada el 27 de septiembre de 2020 y producida por Alea Media para HBO Europe.

Patria | Tráiler Oficial | HBO



Vídeo tomado de HBO Latinoamérica. «Patria | Tráiler Oficial | HBO» [en línea]. 25 de septiembre de 2020 [06 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://www.youtube.com/watch?v=kXB5MR6a3t0>

Finalmente, después de esta aproximación inicial ha llegado el momento de leer el tercer capítulo de *Patria* —«Con el Txato en Polloe»— adoptando la

estrategia de la lectura en voz alta trabajando la musicalidad de las palabras (acercamiento sensorial al texto). Según Martín Vegas:

La lectura es, generalmente, un acto silencioso e individual; pero en los períodos de formación, la lectura en voz alta y en grupo resulta más motivadora. No hay que olvidar que el proceso de aprendizaje lector es largo y que la dinamicidad de cualquier actividad potencia su atractivo¹³¹.

4.2.2 *Actividades de mantenimiento del interés lector*

Una vez que se ha logrado avivar el interés de la clase por la obra literaria con la que se está trabajando, es necesario que este se conserve facilitando la comprensión global del texto. Aquí, se ha privilegiado la tipología de actividades dirigidas fuera del aula, por tanto, el trabajo personal en casa. En particular, se asigna al alumnado el cuarto capítulo de *Patria* —«En casa de esos»— para leer individualmente. Se divide también la clase en dos grupos y cada uno de ellos es responsable del resumen de un capítulo de manera que en la siguiente sesión presencial los van exponiendo con el resto de las compañeras y los compañeros. En clase el profesor puede pedir a sus estudiantes apuntar en una lista los cinco puntos de mayor importancia de los pasajes que se han leído combinando, pues, el trabajo presencial en aula y el trabajo personal fuera de esta.

¹³¹ Martín Vegas, *op. cit.*, pág. 312.

4.2.3 *Actividades para subrayar los momentos de mayor relevancia*

Con este tipo de actividades se aspira a promover «una participación co-activa de los alumnos ante el hecho literario»¹³². Para este propósito, se ha seleccionado un juego de rol (*roleplay*) que se centra en representar la manera en que la violencia de ETA ha afectado tanto el entorno familiar de la víctima como el entorno familiar del victimario. Según García Aguilar:

Esta actividad resulta especialmente idónea para trabajar aquellas obras en las que ocurren asesinatos, robos, desapariciones, accidentes o cualquier otro hecho susceptible de ser enjuiciado. Para su desarrollo, divide la clase en dos, de modo que una parte adopte el papel del acusado y la otra mitad el papel del fiscal. Así pues, el fiscal tendrá que argumentar la culpabilidad del enjuiciado a partir de la información que se puede desprender de la propia obra, en tanto que el acusado habrá de construir su defensa partiendo, igualmente, de la información que en la obra le pueda resultar exculpatoria. El ejercicio fomenta una interpretación compleja y rica de los textos, al tiempo que obliga a los estudiantes a construir argumentos en grupo y exponerlos de manera razonada¹³³.

En este caso se produce una variación de la actividad que acaba de describirse porque en *Patria* no se habla tanto de acusadores y acusados, sino de distintas sensibilidades heridas por un común denominador, es decir, ETA. De hecho, la objetividad e imparcialidad de la narrativa de Fernando Aramburu es la impresión general que el lector recibe. Por ese motivo, una mitad de la clase debe representar la familia del asesinado, por el contrario, la otra debe identificarse con la familia del encarcelado. De esta forma, el aula se convierte en un espacio donde las alumnas y los alumnos intentan dar las dos versiones del dolor acuciante provocado por el conflicto armado vasco siempre teniendo presente lo que han leído.

¹³² García Aguilar, *op. cit.*, pág. 49.

¹³³ García Aguilar, *ivi*, págs. 52-53.

4.2.4 *Actividades de conclusión*

Tras la realización de las actividades anteriores, es necesario, como bien apunta Albaladejo García, «hacer un compendio final de todo lo leído para fijar en la mente de los alumnos una experiencia de lectura que esperamos haya sido gratificante y les motive a seguir leyendo en un futuro otros textos literarios en castellano»¹³⁴. Por eso precisamente, el profesor puede implicar a sus alumnas y alumnos en una actividad de indudable interés, esto es, el análisis de la adaptación televisiva de la novela, en concreto del primer episodio de la miniserie *Patria* que corresponde a los capítulos trabajados en clase. En opinión de García Aguilar:

La audición o el visionado de estos trasvases sirve para que el alumnado detecte las analogías y diferencias entre ambos productos culturales, al tiempo que resulta un eficaz procedimiento mnemotécnico para recordar los elementos caracterizadores de la obra trabajada. Además, puede ser un ejercicio que despierte en el estudiante el interés por acercarse a las interconexiones que existen entre las diferentes manifestaciones culturales de la segunda lengua¹³⁵.

4.3 *Temas para la reflexión*

Hay muchísimas formas de incluir la literatura en el aula de E/LE. Todo lo presentado no es sino una propuesta didáctica modesta para trabajar el texto literario en la dirección de la competencia literaria. De hecho, las actividades que se han presentado pueden ser susceptibles de modificación. En cambio, lo que debe permanecer inmutable es la idea de que «la lectura genera placer [...]». Si además conseguimos que nuestros alumnos disfruten de la lectura, estaremos consiguiendo

¹³⁴ Albaladejo García, *op. cit.*, pág. 23.

¹³⁵ García Aguilar, *op. cit.*, pág. 55.

que valoren la obra literaria y sientan la necesidad de adentrarse en la literatura de habla hispana»¹³⁶. La clave decisiva radica en la expresión lectura «desescolarizada», condición irrenunciable si se quiere perseguir la meta ambiciosa de que «los alumnos lean un texto en lengua extranjera tal como lo harían en su lengua materna, de una manera global y con los mismos objetivos: divertirse, construir representaciones, soltar la imaginación, encontrar informaciones, formarse...»¹³⁷. Es cierto también, como indica García Aguilar, que:

Todo lo expuesto no es sino un muestrario selecto [...] de una realidad inabarcable y dinámica: la del trabajo diario del docente en su concreta aula de ELE, cuya heterogeneidad y especificidades propias serán las que determinen, en última instancia, el ritmo y las características del proceso de enseñanza-aprendizaje. La literatura en el aula de ELE exige del profesor un trabajo continuado de búsqueda y elaboración de materiales, selección de textos y adecuación didáctica de las tareas en función de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes¹³⁸.

4.4 *Seguir reflexionando: un vademécum para profesores experimentadores*

Teniendo en cuenta todo lo dicho, se cierra el último capítulo con una especie de vademécum redactado por Martínez Sallés y dirigido a todo profesor de lengua que desee ir más lejos en la aplicación de los textos literarios en las clases de E/LE reivindicando una didáctica de la literatura que considere su dimensión más literaria y emocional. A saber:

¹³⁶ Nevado Fuentes, *op. cit.*, pág. 165.

¹³⁷ Stembert, *op. cit.*, pág. 261.

¹³⁸ Stembert, *ivi*, pág. 57.

1. Explora todas las acciones posibles para manejar los textos literarios sin sacralizarlos y sin banalizarlos. La empresa no es fácil. Supone el delicado equilibrio de moverse en una línea finísima para no caer en ninguna de las dos actitudes: sacralizarlos, respetarlos excesivamente, sería alejarlos de nuestros alumnos. Banalizarlos, tratarlos, por ejemplo, como a los textos escritos con pura y única finalidad pedagógica, sería empequeñecerlos.
2. Trata a los textos literarios como textos vivos y comunicativos, es decir, susceptibles de interpelar individualmente a tus alumnos. Eso significa por un lado, que estés abierto a una diversidad de respuestas, incluidos los rechazos, por parte del alumnado. Por otro, que trabajes de manera flexible y diversa.
3. Crea un clima emocional apropiado antes de hacer cualquier actividad con textos literarios.
4. Permite que tus alumnos expresen su rechazo o su aceptación sin necesidad de justificarlo racionalmente.
5. Utiliza preferentemente textos cortos para que puedan ser aprehendidos en su totalidad. Los relatos cortos y los poemas son los que ofrecen mayores posibilidades de interacción con tus estudiantes.
6. Favorece un acercamiento a los textos literarios que no sea ni intelectual, ni analítico, ni únicamente lingüístico, sino afectivo, holístico, global y sensorial.
7. Programa actividades de lectura en voz alta, actividades de repetición y entonación, grabaciones, dibujos. Relaciona los textos con otras artes: música, pintura, danza, cine, fotografía.
8. Incita a tus alumnos a acercarse a los textos literarios. Tu papel como profesor no debe ser un obstáculo entre el alumno y los textos. Ten siempre en cuenta que no eres más que un simple intermediario.

9. Parte siempre de todo lo que el alumno sabe y siente tanto respecto a la Literatura como respecto a sus propios sentimientos, vivencias y emociones.
10. Aprovecha el interés y la energía que los textos susciten para, con posterioridad a las actividades, hacer que los alumnos puedan saber algo acerca del autor, de sus obras, del contexto de la creación y puedan, incluso, hacer algún tipo de comparaciones con obras similares en la Literatura en su propia lengua.
11. Estimula siempre el placer de jugar, inventar y experimentar con el lenguaje.
12. Trabaja siempre con textos que te gusten. En estas actividades, más que en otras, se pone a prueba el papel mediador y seductor del profesor. Piensa que sólo podemos transmitir realmente aquello que sentimos. Si estás realmente implicado en lo que haces no tengas miedo, la Literatura y tus alumnos harán el resto.
13. Comunica tus hallazgos y tus resultados. La creatividad es una enfermedad emocionalmente contagiosa. También es una energía que, cuando se comparte, multiplica su vigor¹³⁹.

¹³⁹ Martínez Sallés, «*Libro, déjame libre*». *Acercarse a la literatura con todos los sentidos*», págs. 21-22.

CONCLUSIÓN

Literatura rima con cultura también en la clase de E/LE. La rima no solo llama la atención sobre la identidad del sonido en las palabras literatura y cultura, sino también teje una relación muy íntima entre ellas, constituyendo la literatura una «manifestación única de la cultura y de la lengua meta»¹⁴⁰. De ahí la importancia singular que tanto el componente literario como el componente cultural revisten en la enseñanza de segundas lenguas. A lo largo de estas páginas, se ha intentado demostrar cómo literatura y cultura deben estar presentes en el aula en todos los niveles sin ninguna contraindicación. Quizá el único «efecto colateral» es convertir a las alumnas y los alumnos en lectores apasionados con una conciencia intercultural contribuyendo, por tanto, «a que los pueblos se entiendan un poco mejor»¹⁴¹. Asimismo, gracias al análisis de la realidad del instituto «Primo Levi» se ha podido observar los avances que se están produciendo en las concepciones de literatura y cultura y en su utilización en las clases de lengua. Aunque este instituto aporta su grano de arena, lo cierto es que representa el paso cualitativo que habría que darse en E/LE. Sin embargo, si en los últimos años en el ámbito de la enseñanza de la cultura se ha registrado un cambio significativo, en el campo de la literatura todavía queda camino por hacer. Al respecto, Galiano anima a las profesoras y los profesores a la adopción de una perspectiva novedosa a la hora de trabajar literatura en el aula. A continuación, se proponen sus intensas palabras:

Questa me la fanno sempre: «Ma prof, a che serve studiare 'sta roba?»».

Di norma per “roba” intendo: la letteratura. Le poesie. I romanzi. Quella “roba” lì.

È una domanda giusta. Certo, di primo acchito diciamo che ti può indisporre leggermente (e per leggermente intendo che il primo istinto è rispondere “A non diventare una capra da grande, ecco a cosa!”)

Ma è una domanda giusta. Forse, la più giusta di tutte.

¹⁴⁰ Ibarra-Rius y Ballester-Roca, *op. cit.*, pág. 128.

¹⁴¹ Miquel y Sans, *op. cit.*, pág. 12.

(Per fare una cosa, qualsiasi cosa, dal lavare i piatti a leggere Shakespeare, devi avere un perché. Un senso, un motivo.

Troppe volte ci mettiamo lì a insegnare cose, e poi ci dimentichiamo di insegnare perché sono importanti quelle cose) (io per primo).

Comunque.

«Ma prof, a che serve studiare 'sta roba?».

Per anni, spiazzato dalla domanda, ho sempre cercato di dire qualcosa che potesse stuzzicarli. Tipo:

«Beh, con le ragazze la citazione giusta al momento giusto funziona sempre. Non lo sai quante ne ho rimorchiate io con Prévert e Baudelaire?» (balla colossale: ogni volta che li usavo per chiedere a una ragazza di uscire, mi rideva in faccia).

No, non era quella la risposta.

Non lo era perché è la domanda che è sbagliata.

No, la letteratura non “serve” a niente.

Non serve perché non è lì per “servire” a qualcosa.

È come un quadro, una scultura, un paesaggio, un albero, una montagna, una musica.

La letteratura non serve. La letteratura FA.

Ti cambia il modo di vedere le cose. Ti fa pensare i pensieri di un altro. Ti fa vedere cose che non vedevi, e ti fa guardare cose che vedevi e basta.

Prende le tue emozioni quando ancora sono uno schermo a 16 colori, e lo trasforma in uno a otto milioni di colori.

Ti regala eroi a cui ispirarti, storie che vorresti fossero la tua, parole che vorresti dire e sentirti dire.

Ti insegna a dare un nome a quello che provi, e a provare sensazioni che non hanno nome.

Questo fa.

Ti ricorda che la rabbia che provi tu quando subisci un'ingiustizia è la stessa di quella di Achille, la nostalgia dell'amato che hai visto due ore prima è la stessa che provava Giulietta, la vergogna la stessa di Gregor Samsa trasformato in insetto.

«Questa è la parte più bella di tutta la letteratura: scoprire che i tuoi desideri sono desideri universali, che non sei solo o isolato da nessuno. Tu appartieni».

(Francis Scott Fitzgerald)

E, se a scuola la fai studiare come un qualcosa che “serve”, stai già sbagliando.

La letteratura non serve. La letteratura fa¹⁴².

Que estas líneas sean motivo de reflexión para todo profesor que quiere ir más lejos en su práctica docente. Y que este modesto trabajo sirva para contribuir al giro copernicano que está empezando a darse en la didáctica de E/LE reivindicando la literatura en general y la competencia literaria en particular, y la cultura.

¡Pues, bienvenidas sean la literatura y la cultura a la clase de lengua!

¹⁴² Galliano, Enrico. «La letteratura non serve a niente» [en línea]. 18 de febrero de 2021 [10 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: [https://www.facebook.com/enricogalianoautore/posts/260144398810948?_cft__\[0\]=AZVwfOzS-nLvTcJ-n-PVoBCPbxQ87ybPl6qIKs6-CVJKcMTAA7KW3IBBV-IhvWGCXlGFKyhQxdgsLMj8GapvkH1tQpuInzciIB7OqsRrUaCbSFpV7BXS7QYZKsYkInYyUZUzwaQrVkbAOviqk30fdMOxg03sCVAAhuY-0TxvFxLsYA&_tn_=%2CO%2CP-R](https://www.facebook.com/enricogalianoautore/posts/260144398810948?_cft__[0]=AZVwfOzS-nLvTcJ-n-PVoBCPbxQ87ybPl6qIKs6-CVJKcMTAA7KW3IBBV-IhvWGCXlGFKyhQxdgsLMj8GapvkH1tQpuInzciIB7OqsRrUaCbSFpV7BXS7QYZKsYkInYyUZUzwaQrVkbAOviqk30fdMOxg03sCVAAhuY-0TxvFxLsYA&_tn_=%2CO%2CP-R)

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Albaladejo García, María Dolores (2007): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», en *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 5. Instituto Cervantes, Estambul, págs. 1-51. [05 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- Almansa Monguilot, Ana (1999): «La literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones», en *Mosaico*, núm. 3. Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia, Bruselas, págs. 4-9.
- Aramburu, Fernando (2016): *Patria*. Maxi Tusquets, España.
- Balboni, Paolo E. (2015): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università, Torino.
- Balboni, Paolo E. (Ed.) (2004): *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. UTET Libreria, Torino.
- BBC News Mundo. «El enigma del origen (y otras curiosidades) del euskera, la singular lengua de los vascos» [en línea]. 30 de agosto de 2021 [05 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://www.youtube.com/watch?v=BruUEhcKx-I&t=41s>
- Bosque, Ignacio (Dir.) (2005): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. SM-Hoepli, Madrid-Milano.
- Brumfit, Christopher y Carter, Ronald (Eds.) (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Caon, Fabio (2016): «Lingue e culture in contatto. Una prospettiva interculturale», en *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*,

núm. 1. Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pág. 8. [17 de noviembre de 2021].
Disponibile en la Web: <https://phaidra.cab.unipd.it/api/object/o:432360/diss/Content/get>

- Caon, Fabio y Spaliviero, Camilla (2015): *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Loescher-Bonacci, Torino.
- Collie, Joanne y Slater, Stephen (2002): *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Editorial Maxi Tusquets. «Patria» [en línea]. [05 de febrero de 2022].
Disponibile en la Web: <https://www.planetadelibros.com/libro-patria/299832>
- Editorial Maxi Tusquets. «Patria» [en línea]. [05 de febrero de 2022].
Disponibile en la Web: <https://www.planetadelibros.com/libro-patria/299832>
- El País. «Reportaje: ¿Qué saben los jóvenes VASCOS sobre ETA? | ¿Cómo aprendiste qué es ETA?» [en línea]. 17 de octubre de 2021 [05 de febrero de 2022].
Disponibile en la Web: https://www.youtube.com/watch?v=Dk_Xld2zb5k
- Galiano, Enrico. «La letteratura non serve a niente» [en línea]. 18 de febrero de 2021 [10 de febrero de 2022]. Disponibile en la Web: [https://www.facebook.com/enricogalianoautore/posts/260144398810948?__cft__\[0\]=AZVwfOzS-nLvTcJ-n-PVoBCPbxQ87ybPl6qIKs6-CVJKcMTAA7KW3lBBV-IhvWGCXlGFKyhQxdgsLMj8GapvkH1tQpuInzcilB7OqsRrUaCbSFpV7BXS7QYZKsYkInYyUZUzwaQrVkbAOviqk30fdMOxg03sCVAAhuY-0TxvFxFsYA&tn=%2CO%2CP-R](https://www.facebook.com/enricogalianoautore/posts/260144398810948?__cft__[0]=AZVwfOzS-nLvTcJ-n-PVoBCPbxQ87ybPl6qIKs6-CVJKcMTAA7KW3lBBV-IhvWGCXlGFKyhQxdgsLMj8GapvkH1tQpuInzcilB7OqsRrUaCbSFpV7BXS7QYZKsYkInYyUZUzwaQrVkbAOviqk30fdMOxg03sCVAAhuY-0TxvFxFsYA&tn=%2CO%2CP-R)
- Galiano, Enrico. «Perché a scuola è sbagliato assegnare solo classici per le vacanze» [en línea]. Il Libraio, 19 de diciembre de 2021 [27 de diciembre de

2021]. Disponible en la Web: <https://www.illibraio.it/news/storie/classici-per-le-vacanze-1414601/>

- Garrido, Antonio y Montesa, Salvador (2010): «La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta», en *monográficos MarcoELE. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*, núm. 11. Las Navas del Marqués, págs. 384-396. [05 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>
- Ghosn, Irma (2002): «Four good reasons to use literature in primary school ELT», en *ELT Journal*, vol. 56/2. Oxford University Press, Oxford, págs. 172-179.
- HBO Latinoamérica. «Patria | Tráiler Oficial | HBO» [en línea]. 25 de septiembre de 2020 [06 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://www.youtube.com/watch?v=kXB5MR6a3t0>
- Ibarra-Rius, Noelia y Ballester-Roca, Josep (2016): «Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)», en *Studia Romanica Posnaniensia*, núm. 43/3. Adam Mickiewicz University Press, Poznań, págs. 117-130.
- Instituto Cervantes para la traducción en español. «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación» [en línea]. Junio 2002 [22 de septiembre de 2020]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Instituto Cervantes. «Diccionario de términos clave de ELE» [en línea]. [fecha]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

- Instituto Cervantes. «El español: una lengua viva. Informe 2021. El español en cifras» [en línea]. 2021 [28 de octubre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm

- Instituto Cervantes. «El español: una lengua viva. Informe 2021. El español como lengua extranjera» [en línea]. 2021 [28 de octubre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p02.htm

- Martín Vegas, Rosa Ana (2009): *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis, Madrid.

- Martínez Sallés, Matilde (1999): «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», en *Mosaico*, núm. 3. Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia, Bruselas, págs. 19-22.

- Martínez Sallés, Matilde (2004): «“Libro, déjame libre”. Acercarse a la literatura con todos los sentidos», en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 0, págs. 1-23. [05 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4

- Martínez-Atienza, María y Zamorano Aguilar, Alfonso (Coords.) (2018): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. IV. Literatura, cine y otras manifestaciones culturales*. enClave-ELE, España.

- Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca. «Indicazioni nazionali per i Licei» [en línea]. [13 de enero de 2022]. Disponible en la Web: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/ decreto_indicazioni_nazionali.pdf

- Miquel, Lourdes y Sans, Neus (2004): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 0, págs. 1-13. [10 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>

- Molina Gómez, Susana y Ferreira Loebens, Jucelia (2009): «Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera», en A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (Coords.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, vol. 2. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, págs. 669-680. [23 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf

- Nevado Fuentes, Charo (2015): «El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador», en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, núm. 4, págs. 151-167. [05 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: [Vista de El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador \(raco.cat\)](#)

- Pedraza Jiménez, Felipe B. (1998): «La literatura en la clase de español para extranjeros», en M. A. Celis Sánchez y J. R. Heredia (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, págs. 59-66. [27 de diciembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf

- Pennac, Daniel (2013): *Come un romanzo* (Trad. Y. Mélaouah). Feltrinelli, Bergamo. (Trabajo original publicado en 1992).

- PlanetadeLibros. «Patria» [en línea]. [06 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: https://planetadelibroscom.cdnstatics2.com/usuarios/libros/fotos/300/original/portada_patria_fernando-aramburu_201906211932.jpg
- Real Academia Española. «Diccionario de la lengua española» [en línea]. Actualización 2021 [22 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: <https://dle.rae.es/>
- Ríos Rojas, Aurelio. «Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural» [en línea]. [18 de noviembre de 2021]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios03.htm
- Santipolo, Matteo (Ed.) (2012): *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato.
- Santipolo, Matteo y Di Siervi, Carolina (2011): «El enfoque socioglotodidáctico en la enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras. Los casos del inglés y del español», en M. Derosas y P. Torresan (Coords.), *Didáctica de las lenguasculturas. Nuevas perspectivas*. Editorial Sb, Buenos Aires, págs. 51-91.
- Stembert, Rudolf (2009): «Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE», en *monográficos MarcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1999*, núm. 9, págs. 247-265. [02 de febrero de 2022]. Disponible en la Web: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf
- Vellegal, Ana M. (2009): «¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE»,

en suplementos MarcoELE. *V encuentro brasileño de profesores de español*,
núm. 9, págs. 1-11. [02 de febrero de 2022]. Disponible en la Web:
https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf

APÉNDICE

En el apéndice pueden consultarse los fragmentos que se han elegido de los capítulos 3 y 4 de *Patria*.

3

Con el Txato en Polloe

Va para unos cuantos años que no sube a pie hasta Polloe. Por poder, podría, pero se cansa. Y no es que le importe cansarse, pero para qué, a ver, para qué. Le dan además, según los días, unos como pinchazos en el vientre. Entonces lo que Bittori hace es coger el 9, que la deja a pocos pasos de la entrada del cementerio, y al término de la visita bajar andando a la ciudad. Es que bajar ya es otra cosa.

[...].

Chica, el abrigo lo podías haber dejado en casa. Le sobraba. Se lo había puesto nada más que por vestir de negro. Llevó luto durante el primer año; luego, sus hijos insistieron en que hiciese vida normal. ¿Vida normal? No tienen ni idea de lo que hablan esos dos ingenuos. Deseosa de que la dejaran tranquila, siguió el consejo. Eso no quita para que le parezca una falta de respeto caminar entre los muertos vestida de colores. Conque nada, abrió el ropero a primera hora de la mañana, buscó una prenda negra que le tapase las otras de distintos tonos azules, vio el abrigo y se lo puso, aun sabiendo que iba a pasar calor.

El Txato comparte tumba con sus abuelos maternos y una tía. La tumba, al costado de un camino en suave pendiente, forma hilera con otras similares. En la lápida figuran el nombre y los apellidos del difunto, la fecha de su nacimiento y la del día en que lo mataron. El mote, no.

En los días previos al entierro, unos familiares de Azpeitia aconsejaron a Bittori que se abstuviera de poner en la lápida alusiones, emblemas o señales que identificasen al Txato como víctima de ETA. Así evitaría problemas.

Ella protestó:

—Oye, ya lo han matado una vez. No creo que lo vuelvan a matar.

Y no es que a Bittori se le hubiera pasado por el pensamiento hacer grabar en la lápida una explicación sobre el fallecimiento de su marido; pero basta que la quieran disuadir de una cosa para que se empeñe en ponerla en práctica.

Xabier les dio la razón a los parientes. Y sólo fueron grabados en la lápida el nombre y las fechas. Nerea, por teléfono desde Zaragoza, tuvo la osadía de proponer que falsearan la segunda. Asombro: ¿cómo?

—Se me ha ocurrido que en la tumba esté la fecha anterior o la posterior a la del atentado.

Xabier se encogió de hombros. Bittori dijo que ni hablar.

Pasados unos años, cuando le pintarrajearon la lápida a Gregorio Ordóñez, que yace a unos cien metros de la tumba del Txato, Nerea, qué inoportuna, trajo a colación aquel viejo asunto que en realidad ya tenían todos olvidado. Con la foto del periódico a la vista, a su madre:

—¿Ves como era mejor tener al *aita* un poco protegido? Mira de lo que nos hemos librado.

Entonces Bittori depositó con fuerza el tenedor encima de la mesa y dijo que se iba.

—¿Adónde vas?

—He perdido de repente el apetito.

Salió del piso de su hija, fruncida de ceño, colérica de pisadas, y Quique, al tiempo que encendía un cigarrillo, puso los ojos en blanco.

La hilera de tumbas se alarga en batería al costado del camino. Lo bueno para Bittori es que, como el borde sobresale dos palmos del suelo, ella se puede sentar sin dificultad sobre la losa. Claro, si llueve, no. Y en todo caso, como la piedra suele estar fría (y con líquen y con la mugre inevitable de los años), ella lleva siempre en el bolso un cuadrado de plástico recortado de una bolsa del supermercado y un pañuelo de cuello para usarlo de cojín. Se sienta encima y le cuenta al Txato lo que le tenga que contar. Si hay gente cerca, le habla en pensamiento; si no hay nadie, que es lo habitual, en el tono de quien conversa.

[...].

Había un espacio de arena tres o cuatro tumbas más arriba, junto al camino asfaltado. Y Bittori se quedó mirando a una pareja de gorriones que acababa de posarse en aquel sitio. Con las alas abiertas, los pajarillos se daban un baño de arena.

—Lo otro que quería decirte es que la banda ha decidido dejar de matar. Aún no se sabe si el anuncio va en serio o se trata de un truco para ganar tiempo y rearmarse. Maten o no, a ti de poco te va a servir. Y a mí no creas que de mucho más. Tengo una gran necesidad de saber. La he tenido siempre. Y no me van a parar. Nadie me va a parar. Los hijos tampoco. Si es que se enteran. Porque yo no les voy a decir nada. Eres el único que lo sabe. No me interrumpas. El único que sabe que voy a volver. No, a la cárcel no puedo ir. Ni siquiera sé en cuál está el malvado. Pero ellos seguro que siguen en el pueblo. Y además me pica mucho la curiosidad por ver en qué estado se encuentra nuestra casa. Tú, tranquilo, Txato, Txatito, porque Nerea está en el extranjero y Xabier, como siempre, vive para su trabajo. No se van a enterar.

Habían desaparecido los gorriones.

—Te juro que no exagero. Es una necesidad muy grande de estar por fin a buenas conmigo, de poder sentarme y decir: bien, se acabó. ¿Qué se acabó? Pues, mira, Txato, también necesito descubrir eso. Y la respuesta, si la hay, sólo puede estar en el pueblo y por eso voy a ir allí, hoy mismo por la tarde.

Se puso de pie. Plegó con cuidado el pañuelo y el cuadrado de plástico, y los guardó.

—En fin, ya te he informado. Aquí te quedas.

En casa de esos

Las nueve de la noche. En la cocina, la ventana abierta para que saliera a la calle el olor del pescado frito. El telediario empezó con la noticia que Miren había oído de víspera en la radio. Cese definitivo de la lucha armada. No del terrorismo como dicen esos, que mi hijo no es terrorista. Y se volvió hacia su hija:

—¿Has oído? Paran otra vez. Ya veremos hasta cuándo.

Arantxa parece que no se entera, pero lo capta todo. E hizo un leve movimiento con su cara medio ladeada, ¿o es el cuello el que está torcido?, como para expresar una opinión. Con ella uno nunca está seguro; pero por lo menos Miren tuvo la certeza de que su hija había entendido.

[...].

—A ver qué excusa se inventan para no dejar libre a Joxe Mari.

Tomó asiento a la mesa, cerca de su hija, sin quitarle ojo. No se fiaba. Ya se les había atragantado en varias ocasiones. La última, en verano. Tuvieron que llamar a la ambulancia. Un escándalo de sirena por todo el pueblo. Qué susto, Dios, para cuando llegaron los sanitarios, ella misma se había sacado de la garganta un pedazo de solomillo así de grande.

Cuarenta y cuatro años. La mayor de tres. Luego Joxe Mari, en Puerto de Santa María I. Hasta allí abajo nos hacen ir. Cabrones. Y por último el pequeño. Ese va a lo suyo. A ese ni le vemos.

[...].

En el televisor se sucedían los comentarios. Bah, políticos. Paso importante para la paz. Exigimos la disolución de la banda terrorista. Se abre un proceso. Camino a la esperanza. Fin de una pesadilla. Que entreguen las armas.

—Dejan la lucha a cambio de qué. ¿Se han olvidado de la liberación de Euskal Herria? Y los presos que se pudran en la cárcel. Cobardes. Hay que acabar lo que se empieza. ¿Te suena la voz del que ha leído el comunicado?

[...].

Joxian llegó poco después de las once de la noche con un mazo de puerros. Había pasado la tarde en la huerta. Una afición que tiene el hombre, ya jubilado.
[...].

Otra afición cotidiana de Joxian es echar la partida por las tardes. Los cuatro amigos se juegan un porrón al mus. Ahí abajo, yendo a la plaza del pueblo, en el bar Pagoeta. Lo de que sólo beben un porrón entre cuatro está por ver.

[...].

A la media hora, Miren lo llamó para que la ayudara a acostar a Arantxa. La levantaron de la silla de ruedas, él agarrando de un brazo, ella del otro.

—¿La tienes?

—¿Eh?

—Que si la tienes. Dime si la tienes antes de tirar los dos para arriba.

[...].

—No la dejes caer.

—¡Cómo voy a dejar yo caer a mi hija!

—Tú, capaz.

—Bobadas.

[...].

—Ya te puedes ir, que la voy a desnudar.

Entonces Joxian se inclinó para besar la frente de su hija. Y le dio las buenas noches. Y le dijo: «Hasta mañana, *polita*», mientras le acariciaba la mejilla con el nudillo de un dedo. Y se dirigió, rascándose el costado, hacia la puerta.

Ya casi había salido de la habitación cuando se dio la vuelta y dijo:

—Al venir del Pagoeta he visto luz en casa de esos.

En aquel momento, Miren estaba descalzando a su hija.

—Habrà ido alguien a limpiar.

—¿A limpiar a las once de la noche?

—A mí esa gente no me interesa.

—Bueno, ya te he dicho lo que he visto. Igual les da por volver al pueblo.

—Igual. Ahora que no hay lucha armada se pondrán chulitos.

RIASSUNTO

Literatura rima con cultura también en la clase de E/LE. La rima presente nel titolo dell'elaborato rimanda non solo all'analogia di suono fra le parole letteratura e cultura, ma anche al rapporto di intima connessione tra esse, costituendo la letteratura una via di accesso privilegiata all'universo culturale della lingua oggetto di studio. Inoltre la formulazione del titolo implica l'assunzione di una posizione chiara sull'imprescindibilità della letteratura e della cultura nella didattica delle lingue straniere (in particolare nella didattica dello spagnolo come lingua straniera in quanto lingua di stesura di questo elaborato) che, negli ultimi anni, un numero sempre maggiore di studiosi sostiene. Si rende quindi necessario un processo di rivalutazione del componente culturale e letterario nella classe di lingua con l'intento di fornire un innovativo sguardo di insieme sulle correlazioni tra lingua, letteratura e cultura.

Tuttavia, la tendenza vigente sembra relegare la letteratura, quindi il testo letterario, e la cultura in un luogo marginale del curriculum di lingue, correndo il rischio di creare una grave lacuna nello studente. Spesse volte la letteratura e la cultura vengono considerate come materiale accessorio nell'insegnamento e nell'apprendimento di una lingua straniera e non come parte integrante dello stesso, sprestando, in questo modo, il valore straordinario derivante dal loro uso. E introducendo il testo letterario nella classe di lingua, sia i docenti sia gli studenti sembrano dimostrare un atteggiamento ancor più diffidente a causa di alcuni pregiudizi infondati sul suo utilizzo. Di conseguenza, si osserva una scarsa presenza della letteratura nei libri di testo che si limita a piccole proposte che presentano le regole morfosintattiche e lessicali di una lingua. Il testo letterario, dunque, viene visto fondamentalmente come uno strumento didattico volto alla riflessione sulla lingua, trascurando la sua essenza autenticamente letteraria.

In questo elaborato si rifletterà sull'importanza che rivestono la letteratura e la cultura nella didattica delle lingue straniere. La letteratura e la cultura sono fonte di arricchimento personale in quanto permettono di entrare in contatto con l'altro.

Oggi più che mai, nei tempi incerti dovuti alla pandemia da COVID-19 e segnati dall'isolamento sociale, il libro si rivela essere uno strumento indispensabile per interagire con l'altro. È essenziale far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura e cultura nelle loro vite. Si ritiene doveroso restituire alla letteratura e alla cultura il luogo che meritano nell'insegnamento e nell'apprendimento di una lingua straniera. Il presente elaborato è quindi un invito a un cambio di prospettiva considerando la dimensione letteraria e culturale come parte integrante dei curricula di lingua straniera.

Per quanto riguarda la struttura del lavoro, è possibile individuare una parte teorica e una parte pratica: il primo e il secondo capitolo costituiscono una esaustiva base teorica sullo *status* della letteratura e della cultura e sulla loro rilevanza nella didattica delle lingue straniere; il terzo e il quarto capitolo, invece, danno validità alle nozioni teoriche. In particolare, nel terzo capitolo si esporranno i dati relativi ai questionari somministrati sia agli studenti che ai docenti dell'Istituto di Istruzione Superiore «Primo Levi» di Badia Polesine (RO); nel quarto capitolo si presenterà una proposta didattica a partire dal romanzo *Patria* di Fernando Aramburu.

Attraverso questo elaborato si cercherà, quindi, di contribuire alla rivoluzione copernicana che numerosi studiosi stanno reclamando, vale a dire un nuovo accostamento alla letteratura e alla cultura nella didattica delle lingue straniere. Ora non resta che analizzare nel dettaglio il lavoro svolto.

In primo luogo, il capitolo «El componente cultural como ingrediente más en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE» si apre con la spinosa questione terminologica del termine cultura: che cos'è la cultura? Il concetto di cultura può interpretarsi sostanzialmente come *cultura animi*, ossia in senso classico, e come cultura in senso antropologico. Con la prima accezione si intende la cultura «alta» di una società (per esempio, le conoscenze letterarie, scientifiche, artistiche, ecc.); mentre con la seconda si fa riferimento all'insieme dei valori, delle norme sociali e dei comportamenti prodotti da una comunità per rispondere ai bisogni di natura.

In termini insiemistici si può affermare che la seconda include la prima, pertanto è necessario presentare entrambe nella classe di lingua.

Una volta definita la cultura, è necessario spiegare il suo legame con la lingua. In merito, si accenna brevemente all'ipotesi Sapir-Whorf, dal nome dei due studiosi americani che la formularono negli anni Trenta, la quale sostiene che la struttura della propria lingua materna determina totalmente o in parte il modo in cui si osserva il mondo. Sebbene riconsiderata e rivalutata, questa teoria mantiene ancora un buon grado di attendibilità. Ciò che preme sottolineare è l'indiscutibile inscindibilità del binomio lingua-cultura.

Sulla base di queste riflessioni, si prosegue con il modello proposto da Lourdes Miquel e Neus Sans, le quali suddividono in tre categorie la tipologia di cultura che si dovrebbe insegnare nella classe di spagnolo come lingua straniera: la *Cultura con mayúsculas*, la *cultura (a secas)* e la *Kultura con K*. La prima corrisponde alla cultura antropologicamente parlando; la seconda e la terza alla *cultura animi*. Solo a partire dalla *cultura (a secas)*, secondo le autrici la più importante, è possibile accedere alle altre due. La maggior parte degli sforzi didattici, dunque, dovrebbe dirigersi alla cultura in senso antropologico.

Il capitolo continua con l'introduzione di un concetto chiave, cioè, competenza interculturale. L'impatto della seconda cultura (lingua) sul discente provoca il cosiddetto *shock* culturale che può manifestarsi attraverso sentimenti di estraniamento, irritabilità, ostilità e, talvolta ansia, rischiando il rifiuto della nuova cultura (lingua). Questo è dovuto alle differenze tra la cultura di origine e la cultura meta. Al fine di evitare il rifiuto della diversità, i docenti hanno un ruolo centrale nel processo di acquisizione di una cultura. Infatti è indispensabile sviluppare la competenza interculturale nella classe di lingua straniera.

L'importanza assunta dalla dimensione culturale nel processo dell'educazione linguistica viene messa in particolare risalto anche nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (QCER)* che sottolinea l'esigenza di sviluppare oltre alle competenze linguistiche propriamente dette, delle competenze generali strettamente relazionate con la cultura: la

competenza socioculturale e la competenza interculturale. È grazie all'interazione tra le competenze linguistiche e generali che si sviluppa la più ampia competenza comunicativa. A questo rapporto di reciproca dipendenza si deve aggiungere la competenza letteraria di cui si parlerà in modo minuzioso nel capitolo seguente.

Il secondo capitolo, «El componente literario como ingrediente más en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE», si sviluppa a partire da una prospettiva storica che ripercorre la presenza del testo letterario negli approcci e metodi che si sono susseguiti nel corso degli anni per giungere poi alla situazione attuale. Il concetto chiave è sicuramente quello di competenza letteraria.

In relazione agli approcci e metodi, *in primis* si delinea il metodo grammatico-traduttivo che riserva al testo letterario un posto privilegiato in qualità modello di imitazione. Gli obiettivi di apprendimento sono la lettura, l'analisi e la traduzione dei classici.

Con l'approccio strutturalistico, la lingua orale ha il sopravvento su quella scritta, abbandonando così l'utilizzo del testo letterario considerato un modello estremamente lontano dagli usi pratici. Questo approccio difende un apprendimento basato sulla ripetizione intensiva delle strutture morfosintattiche della lingua.

Anche con il diffondersi dell'approccio comunicativo attorno agli anni Ottanta del Novecento, la condizione della letteratura non sembra cambiare: l'interazione orale è posta al centro, rifiutando marcatamente il testo letterario poiché la lingua della letteratura si reputa distante dal parlato quotidiano.

È solo dagli anni Novanta del secolo scorso che si assiste a un cauto ritorno del testo letterario nella classe di lingua e a una sua rivalorizzazione. Dunque, dall'uso eccessivo della letteratura nella didattica delle lingue straniere alla sua emarginazione per poi restituirle il suo valore.

Malgrado questa rivalutazione, il testo letterario tende tuttora a essere escluso dalla classe di lingua a causa di alcuni pregiudizi privi di fondamento. È opportuno quindi illustrarli brevemente.

Il primo pregiudizio fa riferimento alla presunta difficoltà del testo letterario. Infatti non solo gli studenti, ma anche i docenti sembrano nutrire un certo timore nei suoi confronti. Tuttavia, il testo letterario non è necessariamente sinonimo di complessità. Il problema non radica tanto nella natura del testo letterario; piuttosto, nella scelta che di esso si realizza.

Un altro pregiudizio molto frequente a sfavore dell'utilizzo del testo letterario sta nel considerarlo un materiale decontestualizzato dalle situazioni di interazione quotidiana. In realtà la letteratura offre un contesto storico, sociale e culturale ben definito ed è un materiale autentico di qualità inestimabile. Si tratta di uno strumento alternativo al contatto diretto con i parlanti nativi.

Il terzo pregiudizio ha a che fare con una visione utilitarista della lingua che comporta una nozione di competenza comunicativa riduttiva, subordinando gli interessi degli studenti al soddisfacimento delle necessità immediate. In quest'ottica, si focalizza l'attenzione su una acquisizione rapida della lingua, tralasciando la letteratura e il piacere che da essa ne deriva.

L'ultimo pregiudizio riguarda il timore del testo letterario che si accennava poc'anzi. Si pensa erroneamente che l'introduzione di questo tipo di materiale esiga uno sforzo maggiore sia da parte degli alunni che da parte dei docenti.

Una volta illustrati i pregiudizi sull'uso della letteratura, si cerca di eliminarli attraverso la presentazione dei suoi innumerevoli vantaggi.

Il testo letterario non è solo un mero stimolo per l'acquisizione della lingua, è molto di più: è uno strumento molto motivante a patto che il docente scelga adeguatamente il testo letterario con cui lavorare tenendo conto del livello di competenza e dei gusti dei suoi studenti; è una via privilegiata che avvicina gli studenti alla cultura della lingua che stanno studiando; è in grado di instaurare un dialogo intimo con il suo lettore offrendogli un'esperienza unica che nessun'altra tipologia testuale può procurare. La letteratura è quindi una fonte di arricchimento personale.

Benché sia indubbio il beneficio derivante dalla presenza della letteratura nella didattica delle lingue straniere, la tendenza attuale è quella di inserirla nella classe come un elemento secondario con il solo scopo di riflettere sulla lingua.

A questo proposito, il capitolo si sofferma sulla necessità di un salto qualitativo nel trattamento del testo letterario. Quindi entra in gioco il concetto chiave di competenza letteraria, elaborato da Bierwisch già nel 1965, che si può intendere essenzialmente come l'acquisizione di abitudini di lettura e come la capacità di godersi il testo letterario. La lettura non deve essere considerata come un obbligo scolastico, bensì come un momento di piacere. In questo modo, il docente starà mirando all'educazione letteraria, una delle sfide della didattica della letteratura.

Si conclude poi con l'analisi dei partecipanti all'evento letterario: lo studente e il docente. Lo studente-lettore deve essere posto al centro (*focus on the learner*) di questa esperienza facendogli scoprire che ha bisogno di letteratura e che da essa può ricavare grande piacere. Parallelamente il docente ha il compito delicato di passare il suo amore per la lettura: in fondo la letteratura altro non è che una «malattia» che si trasmette per contagio.

Il terzo capitolo, «Breve análisis de la realidad del I.S.S. “Primo Levi” a la luz de las encuestas», segna l'inizio della parte pratica dell'elaborato. Infatti si tratta di una ricerca sul campo per analizzare la presenza e la percezione della letteratura e della cultura nelle aule di lingua di questa realtà scolastica. Va detto che l'istituto «Primo Levi» offre sei indirizzi di studio: Liceo Linguistico; Liceo delle Scienze Umane opzione economico-sociale; Liceo Scientifico opzione scienze applicate; Istituto Tecnico Settore Tecnologico (ITIS) indirizzo informatica e telecomunicazioni; (ITIS) indirizzo elettronica ed elettrotecnica; Istituto Tecnico Settore Economico indirizzo amministrazione, finanza e marketing; Istituto Tecnico Settore Economico articolazione sistemi informativi aziendali; Istituto Tecnico Settore Tecnologico articolazione biotecnologie ambientali; Istituto Tecnico Settore Tecnologico articolazione biotecnologie sanitarie.

Lo strumento di ricerca utilizzato è il questionario. A tale riguardo, ne sono stati realizzati due: uno per gli alunni e uno per i docenti di lingua. Entrambi i

questionari si compongono di tre parti: la prima raccoglie alcune informazioni personali sui partecipanti; la seconda e la terza si focalizzano rispettivamente sul componente letterario e culturale. I questionari sono stati redatti in lingua italiana per una maggiore diffusione e sono stati realizzati mediante *Moduli Google*.

A proposito degli studenti, occorre fare una precisazione. Nonostante la varietà degli indirizzi di studio offerti dall'istituto «Primo Levi», si è scelto di rivolgere il questionario solamente agli alunni del secondo biennio e del quinto anno frequentanti i licei linguistico, scientifico opzione scienze applicate e delle scienze umane opzione economico-sociale per il semplice fatto che l'insegnamento della letteratura è totalizzante nell'area liceale. Hanno partecipato 60 studenti (56 alunne e 4 alunni) così suddivisi: 36 (60%) del Liceo linguistico; 23 (38,3%) del Liceo delle scienze umane opzione economico-sociale; 1 (1,7%) del Liceo scientifico opzione scienze applicate.

In relazione ai docenti, hanno preso parte al sondaggio 7 professoresse che insegnano nei seguenti contesti: il 42,8% nel Liceo delle scienze umane opzione economico sociale; il 28,6% nel Liceo linguistico; e un 28,6% in entrambi i contesti.

Dall'analisi dei dati ottenuti, si evince che sia la letteratura che la cultura sono ritenute strumenti preziosi nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere. Il punto di vista degli studenti sfata l'idea generalizzata secondo la quale gli adolescenti provano avversione per la lettura, infatti, gli alunni intervistati si dimostrano aperti all'esperienza di lettura non solo nella propria lingua materna, ma anche nella/e lingua/e straniera/e oggetto di studio.

Dal punto di vista delle professoresse si può concludere che letteratura e cultura sono strettamente legate nella loro pratica didattica. Inoltre si può osservare positivamente che si sta facendo un passo in avanti verso lo sviluppo della competenza letteraria, presupposto vitale per l'attuale didattica delle lingue straniere.

Il quarto e ultimo capitolo, «De la teoría a la práctica – Una propuesta didáctica a partir de la novela *Patria* de Fernando Aramburu», si focalizza sulla

presentazione di una proposta didattica a partire dal romanzo sopraccitato. *Patria* (2016) è un libro di Fernando Aramburu, uno dei più noti scrittori europei contemporanei. È vincitore del Premio Strega Europeo (2018), del Premio Internazionale Giuseppe Tomasi di Lampedusa (2018), del *Premio Nacional de Narrativa del Ministerio de Cultura* (2017), del *Premio Nacional de la Crítica* (2017), del *Premio Francisco Umbral* (2017), del *Premio Euskadi de Literatura en castellano* (2017), del *Premio del Club Internacional de la Prensa* (2017) e del *Premio Ramón Rubial* (2016). *Patria* è ambientato in un piccolo paese dei Paesi Baschi e ci racconta la storia di due famiglie molto unite, tragicamente separate da un attentato ad opera dell'ETA. Con la forza della letteratura, Fernando Aramburu ha saputo narrare una comunità lacerata da una ferita ancora visibile.

Una volta delineata la trama del libro scelto, si definisce l'obiettivo primario di questo lavoro, ovvero lo sviluppo della competenza letteraria. Infatti si desidera far provare agli alunni un'esperienza piacevole e soddisfacente allo scopo di rendere la lettura un'abitudine e chissà suscitare il loro interesse per leggere *Patria*. Si cerca altresì di immergerli nell'universo culturale del libro al fine di renderli più consapevoli, coscienti e partecipi del tema del conflitto basco che, sfortunatamente, comporta ripercussioni profonde nell'odierna società basca e per cui non sembra esserci molto spazio nella classe di lingua. Data la mole del libro, si è deciso di estrarre solo alcuni passaggi dei capitoli 3 e 4 («Con el Txato en Polloe» e «En casa de esos» rispettivamente), lasciando il resto del romanzo per una lettura in gruppo accompagnata da una condivisione. Si sono scelti precisamente questi capitoli perché rappresentano le due visioni opposte presenti in *Patria*: da un lato, la famiglia di una vittima dell'ETA; dall'altro, la famiglia del presunto carnefice. Entrambi i capitoli si possono consultare nell'appendice in lingua originale. Questa proposta didattica è stata realizzata pensando a un livello B2 del *QCER*, ma non si è stabilito a che tipologia di istituto può rivolgersi proprio perché si dedica esclusivamente al piacere letterario senza lavorare sugli aspetti linguistici. Infine si raccomandano 4 lezioni di 60 minuti per portarla a termine.

Passando alle attività, occorre precisare che si segue il modello formulato da Collie e Slater in *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities* (2002). Questi autori individuano le seguenti tipologie di attività: attività di prelettura; attività per mantenere l'interesse della classe; attività per evidenziare i momenti salienti del testo; attività di conclusione.

Per prima cosa, le attività di prelettura si centrano sui temi principali del libro, cioè, il conflitto armato dell'ETA e l'euskera, la lingua basca che lo scrittore inserisce attraverso parole o frasi e riflessioni dei personaggi. In questo modo, si elicitano le preconoscenze degli studenti, stimolando il loro interesse. Poiché la motivazione è la chiave di volta per l'animazione alla lettura, si presentano due video: *Reportaje: ¿Qué saben los jóvenes VASCOS sobre ETA? | ¿Cómo aprendiste qué es ETA?* e *El enigma del origen (y otras curiosidades) del euskera, la singular lengua de los vascos*. Dopo la visione, si propone l'utilizzo del titolo e della copertina di *Patria* e mediante domande inferenziali gli alunni immaginano il tema dell'opera che verrà poi svelato con il trailer della miniserie *Patria*. A questo punto, si procede con la lettura a voce alta del terzo capitolo.

Per mantenere la motivazione, si presentano delle attività da svolgere a casa. Si assegna la lettura del quarto capitolo e si divide la classe in due gruppi: ogni gruppo è responsabile del riassunto di un capitolo che si esporrà a lezione con il resto dei compagni. In classe, il docente può chiedere di annotare su un foglio i cinque punti principali dei passaggi letti.

Le attività che evidenziano i passaggi salienti del testo mirano a promuovere una partecipazione attiva degli studenti. A questo proposito, si è optato per un *roleplay* che si focalizza sulla rappresentazione della violenza provocata dall'ETA sia nei confronti della famiglia della vittima che nei confronti della famiglia del presunto assassino. Quindi la classe si trasforma in uno spazio dove gli studenti cercano di dare le due versioni del dolore causato dal conflitto armato.

Per concludere, si rende necessario fissare nella mente degli alunni questa esperienza di lettura. Al riguardo, si propone la visione e la conseguente analisi del

primo episodio dell'adattamento cinematografica di *Patria* corrispondente ai capitoli letti.

Possa questo modesto elaborato condurre a una riflessione sulla necessità di un cambio di prospettiva nella didattica delle lingue straniere, considerando la letteratura, intesa come uno strumento fine a sé stessa, e la cultura parti integranti nel processo di insegnamento e apprendimento di una lingua.