
Literatura y ELE:

miradas desde los estudios literarios y culturales

Dirección editorial: enClave-ELE

Directora de la colección: Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA)

Coordinadora y editora académica de este título: Ana Peñas Ruiz (UDIMA)

Autores: María Dolores Albaladejo García, Olvido Andújar Molina, Josep Ballester-Roca, Sonia Betancort Santos, Noelia Ibarra Rius, Oriol Miró Martí, Ana Peñas Ruiz, Yolanda Pérez Sinusía, María Matilde Portalés Raga, Agustín Reyes Torres, José María Rodríguez Santos, Begoña Sáez Martínez, Carmen María Sánchez Morillas, Leticia Villamediana González

Prólogo: Sonia Betancort (Universidad Camilo José Cela)

Diseño y maquetación: Diseño y Control Gráfico

Cubierta: Malena Castro

Fotografías: © Shutterstock

© enClave-ELE/UDIMA, 2021

ISBN: 978-84-18731-20-4

Depósito legal: M-22017-2021

Impreso en España
Printed in Spain

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Prólogo (Sonia Betancort).....	11
Capítulo 1. Miradas a la literatura en ELE: un enfoque interdisciplinario (Ana Peñas Ruiz).....	21
1. Introducción.....	21
2. Fundamentación teórica.....	28
2.1. Las teorías literarias.....	28
2.2. La literatura comparada.....	30
2.3. La historia de la literatura.....	32
2.4. Los estudios culturales.....	34
3. Propuestas didácticas.....	35
3.1. Orientaciones sobre las teorías literarias en ELE.....	35
3.2. Orientaciones sobre la literatura comparada en ELE.....	37
3.3. Orientaciones sobre la historia de la literatura en ELE.....	41
3.4. Orientaciones sobre los estudios culturales en ELE.....	44
3.5. Miradas plurales.....	46
4. Temas para la reflexión.....	49
5. Bibliografía comentada.....	51
Referencias bibliográficas.....	54
Capítulo 2. La literatura y las teorías literarias en el aula de ELE (Josep Ballester-Roca/Noelia Ibarra-Rius).....	61
1. Introducción.....	61

2. Fundamentación teórica.....	62
2.1. Teorías de la literatura contemporáneas.....	62
2.1.1. Formalismo.....	63
2.1.2. Estilística (idealista).....	64
2.1.3. Crítica sociológica.....	65
2.1.4. Estructuralismo.....	66
2.1.5. De las teorías textuales a la pragmática.....	67
2.1.6. Estética de la recepción.....	68
2.1.7. Deconstruccionismo.....	69
2.1.8. Teorías feministas.....	70
3. Propuestas didácticas.....	72
3.1. Literariedad.....	73
3.2. Aspectos y funciones del relato. Narratología.....	74
3.3. Isotopía.....	75
3.4. Intertextualidad e intertexto.....	76
3.5. Competencia literaria.....	77
4. Temas para la reflexión.....	79
5. Bibliografía comentada.....	82
Referencias bibliográficas.....	84

Capítulo 3. La literatura comparada y sus aplicaciones didácticas en clase de ELE

(Leticia Villamediana González).....	91
1. Introducción.....	91
2. Fundamentación teórica.....	92
2.1. La literatura comparada.....	92
2.2. La metodología comparativa.....	95
2.3. Aportaciones de la literatura comparada a la didáctica y aprendizaje de segundas lenguas.....	96
3. Propuestas didácticas.....	98
3.1. Consideraciones previas.....	98
3.2. Imagología.....	100
3.3. Textos que dialogan.....	102
3.4. Reelaboración y recursividad de los tópicos literarios.....	103
3.5. Los estudios de la traducción.....	104

4. Temas para la reflexión	107
5. Bibliografía comentada.....	108
Referencias bibliográficas	111
Capítulo 4. La historia de la literatura como instrumento de explotación de los textos literarios en el aula de ELE (Olvido Andújar Molina)	115
1. Introducción.....	115
2. Fundamentación teórica	116
2.1. La inclusión de la historia de la literatura en el aula de ELE: del pretexto al texto	116
2.2. La enseñanza de la historia de la literatura: un acercamiento histórico	118
2.3. La cuestión del canon, la periodización y el problema de las adaptaciones.....	122
3. Propuestas didácticas	124
3.1. Realizar una propuesta a partir de la historia de la literatura	124
3.2. Las Sinsombrero en el aula de ELE: un caso práctico	126
3.3. Cómo evaluar el aprendizaje de la historia de la literatura ...	130
4. Temas para la reflexión	133
5. Bibliografía comentada.....	134
Referencias bibliográficas	137
Capítulo 5. Los géneros literarios como herramienta didáctica en el aula de ELE (Oriol Miró Martí)	141
1. Introducción.....	141
2. Fundamentación teórica	143
2.1. El género lírico.....	143
2.2. El género dramático	145
2.3. El género narrativo	146

2.4. Los géneros literarios como herramientas didácticas en el aula de ELE	146
2.4.1. La poesía en el aula de ELE	146
2.4.2. El teatro en el aula de ELE	150
2.4.3. El texto narrativo en el aula de ELE.....	151
3. Propuestas didácticas	153
3.1. Propuestas didácticas de poesía.....	153
3.2. Propuestas didácticas de teatro	154
3.3. Propuestas didácticas de narrativa	155
4. Temas para la reflexión	157
5. Bibliografía comentada.....	158
Referencias bibliográficas	160
 Capítulo 6. Autoficción, comedia de <i>stand-up</i> y enseñanza de ELE (José María Rodríguez Santos).....	 163
1. Introducción.....	163
2. Fundamentación teórica.....	164
2.1. La autoficción: ambigüedad de un mundo imposible en la comedia de <i>stand-up</i>	164
2.2. Un modelo para el análisis del texto literario	165
2.3. La construcción de un mundo imposible.....	166
2.4. Autoficción: proyección del autor en un mundo imposible ..	169
2.5. La comedia de <i>stand-up</i> : un subgénero con tendencia autoficcional.....	171
3. Propuestas didácticas	175
4. Temas para la reflexión	181
5. Bibliografía comentada.....	182
Referencias bibliográficas	184
 Capítulo 7. La teoría de los polisistemas y las adaptaciones cinematográficas y televisivas en la clase de ELE (Yolanda Pérez Sinusía)	 187
1. Introducción.....	187

2. Fundamentación teórica	188
2.1. La teoría de los polisistemas	188
2.2. Los componentes del polisistema	188
2.3. La aplicación de la teoría de los polisistemas: la traducción y la adaptación.....	190
2.4. Adaptación versus recreación.....	193
3. Propuestas didácticas	193
4. Temas para la reflexión	199
5. Bibliografía comentada.....	199
Referencias bibliográficas	202
Capítulo 8. Desarrollo de la competencia literaria en ELE: un enfoque multimodal (Agustín Reyes-Torres/Matilde Portalés-Raga)	205
1. Introducción.....	205
2. Fundamentación teórica.....	207
2.1. El concepto de literacidad y su evolución hacia la multimodalidad en el siglo XXI	207
2.2. La competencia literaria.....	209
2.2.1. Dimensión personal y cognitiva	211
2.2.2. Dimensión sociocultural y estética.....	211
2.2.3. Dimensión conceptual.....	212
2.3. El marco para el desarrollo del conocimiento.....	216
2.4. El álbum ilustrado como recurso multimodal	217
3. Propuestas didácticas	219
3.1. Experimentar	219
3.2. Conceptualizar	220
3.3. Analizar.....	222
3.4. Aplicar	223
4. Temas para la reflexión	224
5. Bibliografía comentada.....	225
Referencias bibliográficas	228

Capítulo 9. Literatura y estudios de género en la enseñanza de ELE (Carmen María Sánchez Morillas)	233
1. Introducción.....	233
2. Fundamentación teórica.....	234
2.1. La teoría literaria feminista	234
2.2. Crítica literaria feminista.....	235
2.2.1. Una crítica literaria feminista ¿en español?	235
2.2.2. El canon literario.....	237
2.3. Los estudios de género y la creación de materiales educativos.....	238
3. Propuestas didácticas	239
3.1. Tareas didácticas	240
3.2. Elementos de evaluación	242
4. Temas para la reflexión	243
5. Bibliografía comentada.....	245
Referencias bibliográficas	247
Capítulo 10. Estudios culturales y literatura en ELE (Begoña Sáez Martínez)	249
1. Introducción.....	249
2. Fundamentación teórica.....	250
2.1. Cultura, ideología y sociedad	250
2.2. Los espacios-problema de los estudios culturales: algunas categorías y conceptos clave	253
2.3. Los estudios culturales: una caja de herramientas para la enseñanza de ELE.....	259
2.3.1. La cultura en ELE, un campo minado y de poder.....	260
2.3.2. La literatura en ELE, un producto cultural.....	264
3. Propuestas didácticas	266
3.1. Punto de partida. Lo que ya sabes. ¿Qué es lo que quieres saber?	267

3.2. Preparando el trabajo de campo	268
3.2.1. Desfamiliarización: entre cronopios y famas.....	268
3.2.2. Descentralización: el eclipse, un problema cultural ...	268
3.2.3. Perspectiva rosquilla: desde el centro del agujero se ve mejor.....	269
3.2.4. Tras el velo de la ignorancia	270
3.3. Sobre el terreno literario.....	271
3.3.1. Mapas.....	271
3.3.2. Contactos.....	272
4. Temas para la reflexión	273
5. Bibliografía comentada.....	274
Referencias bibliográficas	276
Capítulo 11. Nuevas vías para la selección textual en la enseñanza global a través del texto literario en ELE (María Dolores Albaladejo García).....	281
1. Introducción.....	281
2. Fundamentación teórica	282
2.1. Requisitos básicos para la selección de textos literarios	282
2.2. Sistema para la selección de textos literarios.....	285
2.2.1. Etapa del estudiante.....	286
2.2.2. Etapa del profesor	287
2.2.3. Etapa del texto	289
2.3. La enseñanza global de ELE a través del texto literario	291
3. Propuestas didácticas	295
4. Temas para la reflexión	303
5. Bibliografía comentada.....	304
Referencias bibliográficas	306
Índice de cuadros y figuras	311
Glosario	315
Perfiles profesionales	323

Prólogo

Lo menos importante eran las fechas y los nombres propios, pero logré enseñarles el amor de algunos autores y de algunos libros. Es decir, lo que hace un profesor es buscar amigos para los estudiantes.

Jorge Luis Borges (1985)

La adquisición de una segunda lengua implica, al menos en algún momento del proceso de aprendizaje, una experiencia estresante o, incluso, desalentadora; eso que la bibliografía especializada ha denominado *ansiedad idiomática* (Horwitz y Young, 1991). Situaciones académicas que implican decisiones o resultados importantes, pruebas evaluadoras o la fragilidad de «un vehículo lingüístico inestable» (Arnold, 2000, p. 26) son enemigos en esa relación afectiva que se establece con el idioma que se aprende. Quizá por eso, en efecto, la tarea del profesor estriba en «buscar amigos» para el estudiante; cómplices de una lengua que, plagada de vastedades lingüísticas, destrezas y contenidos que demostrar, pierde, en muchas ocasiones, el contacto con el gozo. Y no debemos olvidar que «el lenguaje es ante todo un placer» (Bordelois, 2007, p. 3).

Si pensamos en la propia palabra *adquisición*, usada para referirnos al aprendizaje de una lengua, la inexactitud es evidente, pues *adquirir* es, en su principal acepción, ganar o conseguir con trabajo, y, rara vez, el acercamiento laborioso a un idioma lo convierte en un terreno realmente ganado (más bien, aprender una lengua extranjera descubre la paradoja de que ni la propia se domina). Como afirma Ivone Bordelois, esto sucede porque el lenguaje no se define en exclusiva como un medio de comunicación, «moneda de intercambio circulante y corriente» (2007, p. 5), sino que constituye una oportunidad de «celebración y de conocimiento» (2007, p. 5). En esa naturaleza no mediada, las normativas y reglas de cualquier idioma son muchas veces tan intrincadas y misteriosas, tan inabarcables, como las poéticas perpetradas y otras por consumarse.

Con todo ello, la función poética de las lenguas, la literatura en sí —su capacidad connotativa, su ambigüedad, sus bordes difusos— invita a una de las tareas más satisfactorias del lenguaje: el placer de leer. En palabras de Pedro

Cerrillo, la expresión literaria «despierta el gozo intelectual de las personas, eso que solemos denominar como “el placer de leer”, que no es otra cosa que la ampliación de conocimientos, el acceso al saber, la comprensión de mundos y culturas» (2007, p. 13). Una actividad que, sin duda, implica múltiples coincidencias con el aprendizaje de la lengua estándar y una función propia que logra hacernos «disfrutar, reír, emocionarnos, llorar, pensar o sentir con textos de muy distinto tipo» (Cerrillo, 2007, p. 13). En suma, «leer un libro es casi como agarrarse fuertemente de la mano de su autor y viajar con él al mundo que nos cuenta» (Cerrillo, 2007, p. 14), esa esfera amiga del idioma que, ardua también, y demandante, ofrece a nuestras neuronas espejo una buena dosis de instrucción.

Esta riqueza, sin embargo, ha devenido en una de las materias peor entendidas y, en ocasiones, más pobremente analizadas del campo de la enseñanza del español. Para remediar este destierro y poner en circulación interpretaciones sugerentes, el libro que el lector tiene en sus manos, *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*, respalda su importancia con un interesante abordaje de las teorías de la literatura en diálogo con las necesidades prácticas de los docentes de español. Con el objetivo de reflexionar acerca de este puente tendido entre manifestaciones literarias y enseñanza del idioma, sus autores —que comparten las tareas investigadoras con la capacitación del profesorado y la docencia— indagan sobre cuestiones teóricas y metodológicas que no contraponen la profundidad intelectual con la pedagogía aplicada. Variadas perspectivas epistémicas entrecruzan su alcance con orientaciones metodológicas de muy significativa aplicación para desentrañar la posibilidad literaria como acicate de un aprendizaje efectivo, motivador y duradero. Los once capítulos abordan, así, la centralidad de la literatura en la enseñanza de la lengua, un punto de vista que, como se verá a lo largo del libro, redundará en otras muchas destrezas. Pues, como sugieren las didácticas por las que más apuestan los autores, la competencia literaria —esa que llega tras la codificación lingüística y la lectura comprensiva— puede aportar un aprendizaje integrado, capaz de recibir, interpretar, conocer e intervenir el mundo cultural, histórico y social en el que la lengua se inscribe.

Como puerta de entrada a esta atractiva intersección, en el primer capítulo, «Miradas a la literatura en ELE: un enfoque interdisciplinario», Ana Peñas, editora académica del volumen, destaca y aprovecha el repunte que ha experimentado la disciplina literaria gracias al enfoque comunicativo. La profesora —crítica, no obstante, con el alcance real que se le otorga a esta materia— defiende un aprendizaje interdisciplinario, integrador e interrelacionado. Su estudio, y en general todo el libro, invita a una reflexión teórico-metodológica, con el apoyo de la teoría literaria y de la crítica, que la bibliografía ha dejado en

segundo plano, ya que son bastante más numerosas las explotaciones didácticas que usan los textos literarios como medio de aprendizaje del idioma. La investigadora sugiere que las obras literarias, como instrumento experiencial, conceden al estudiante la autonomía de emitir teorías críticas. Este reto, que no se enfrenta al goce estético, sino que, muy al contrario, se reconcilia con él, brinda una alternativa que solo a la naturaleza ambigua de las literaturas puede atribuirse: la interpretación. Además, la vivencia de un texto implica factores más gozosos, creativos y dinámicos que los de la mera recepción. En concordancia con esta perspectiva, Peñas supera la dualidad didáctica del uso de la expresión literaria al servicio de la lengua o de la literatura por su propia finalidad de contenidos, y resalta el valor del enriquecimiento personal del estudiante. Asume, por tanto, la centralidad del aprendiente en el proceso de enseñanza y, con ello, no renuncia a ninguno de los extremos pedagógicos, pues implica tanto la rica naturaleza proteica de la literatura como su estabilidad para programar y evaluar los contenidos lingüísticos. De este modo, las teorías literarias, la historia de la literatura, la literatura comparada o los estudios culturales, orientaciones epistemológicas que emergen en los distintos capítulos de este manual, acomodan un mosaico metodológico tan sugerente como práctico. Se trata de una caja de herramientas para que el estudiante lea, piense, compare, critique y escriba el horizonte de miradas plurales que de por sí corresponde a los mundos literarios.

Este marco establecido por Peñas abre el camino a la revisión que los profesores Josep Ballester-Roca y Noelia Ibarra-Rius ofrecen en «La literatura y las teorías literarias en el aula de ELE». Estamos ante un recorrido conciso de lo más destacado de la teoría literaria en compenetración con las urgencias del aula de ELE. Sin olvidar el concepto de *teoría* en su sentido clásico, los investigadores profundizan en la reflexión contemporánea y buscan una perspectiva integradora de lengua, literatura y cultura con el fin de abordar la didáctica de ELE. Esta invitación actúa en consonancia con el supuesto de la instrucción de la literatura como metaenseñanza: el carácter del texto literario y sus mecanismos de recurrencia e intertextualidad se descubren como utensilios de una competencia lectora consciente de sí misma. Una actividad cuya consecuencia más incitante gravita en la exploración, y en el beneplácito, de la «biografía lectora» del estudiante. Este criterio respalda, en último término, la apertura didáctica, tanto con respecto al canon como a las fronteras genéricas de los textos literarios.

De la mano de la literatura comparada, el trabajo de la profesora Leticia Villamediana González avizora el potencial pedagógico de los textos literarios como triple reflector: multicultural, integrador y contrastivo. A la luz de esta premisa, el uso del primer idioma destaca en el aprendizaje de la segun-

da lengua por su signo comparativo y por sus cualidades metodológicas, ya que de este se puede aprovechar la habilidad traductora, por ejemplo, como creadora de sentidos. Algunos objetos de estudio de la disciplina de la literatura comparada (tales como la génesis, la forma, las temáticas, la historia o la imagen) se incrustan como eslabones didácticos, ya que no solo facilitan la comparación de literaturas, sino que conectan a los estudiantes con otros campos de la creatividad humana. De este modo, junto a la comparatística pura, la relectura y la intertextualidad se modulan como detonantes de la interpretación que, lejos de ser una tarea unilateral, implica un aprendizaje constructivista, una participación activa del estudiante. El inventario de tareas propuesto por Villamediana González interpela la naturaleza líquida de las más actuales manifestaciones educativas y escriturales: de la realidad hipertextual al juego interactivo y el diálogo —o la ruptura— de fronteras estéticas, los ejercicios suscitan la intervención del aprendiente, su destreza comunicativa y su conciencia multicultural.

La preocupación por los límites y alcances de la interacción en comunicación, así como los elementos socioculturales derivados de la misma son llevados al terreno de la reflexión histórica por la profesora y poeta Olvido Andújar. En el capítulo «La historia de la literatura como instrumento de explotación de los textos literarios en el aula de ELE», la expresión literaria como fin no retira su denuedo didáctico. La investigadora señala con juicio que, puesto que la estrategia de aplicar los textos de esta disciplina como trabajo del dominio lingüístico no produce resultados sobresalientes, es tiempo de motivar el estudio y el respeto por la diversidad cultural del arte de la expresión verbal hispana. Con esta meta, por una parte, critica la «signaturización» de la literatura y el rumbo erudito de la historicidad y, por otra, pondera el aprendizaje de la herencia cultural. Su orientación metodológica selecciona algunas de las aristas del enfoque comunicativo —actividades antes, durante y después de la experiencia lectora—, tarea que ejemplifica con una sugerente propuesta basada en mujeres poetas de la Edad de Plata de la literatura española. El interesante catálogo de actividades se nutre de materiales transversales que denuncian y reflexionan acerca de la fisurada presencia de la mujer en el entramado de nuestra cultura. Cabe recordar, en este sentido, la idea de Margaret Fuller de «que la literatura —y lo mismo vale para la cultura— no consiste en una colección de libros magníficos, sino en un ensayo de interpretación mutua» (en Bordelois, 2007, pp. 9-10). En línea con esta premisa, Andújar demuestra las virtudes formativas, críticas y creativas que aporta el trabajo con la historia de las obras literarias.

Con una mirada hábilmente dirigida al docente en formación, el profesor Miró Martí, en «Los géneros literarios como herramienta didáctica en el aula

de ELE», recoge, con sentido práctico y talante sintético, las particularidades de los géneros literarios clásicos y su aplicabilidad en el aula. Para ello, además de abreviar sus constantes, esgrime las posiciones bibliográficas contrapuestas acerca del uso de la poesía, el género dramático y la narrativa en la enseñanza del español. En primer lugar, describe la línea metodológica que tiende a limitar el lenguaje poético como código alejado del uso convencional de la lengua y, por otra, la de la poesía como modalidad competente y efectiva en la clase. Más acorde con la última postura, el investigador enfatiza los atributos del género lírico como herramienta didáctica capaz de proporcionar una vivencia (por su extensión, sus temáticas universales, el componente afectivo y emocional, su poder sugestivo, sus valores musicales y su creatividad). En segundo término, Miró Martí señala que el género dramático ampara las preocupaciones, costumbres y ritos de las naciones y sus culturas, de manera que su naturaleza dialógica e interaccional contribuye a la socialización y a desarrollar la naturalidad expresiva del estudiante. Finalmente, con respecto al género narrativo, desentraña su funcionalidad lingüística pura como cohesionador textual, estímulo de la capacidad de síntesis, material de análisis sintáctico o portador de técnicas narrativas básicas. Las líneas metodológicas aconsejadas aprovechan las ventajas de las TIC y el placer de la lectura con el objetivo de que la tarea seleccionadora del docente se focalice en la significación que los textos puedan lograr para el estudiante.

José María Rodríguez Santos, en «Autoficción, comedia de *stand-up* y enseñanza de ELE», muestra los rasgos más versátiles del monólogo cómico como estímulo de la comprensión y la producción textual en el aula. Como se comprueba a lo largo de este sugerente capítulo, la proyección del «yo autor» sobre el texto ficcional permite una adhesión de los receptores que concuerda con algunos de los logros más complejos de la comunicación lingüística. El investigador sostiene que, como el juego con la propia identidad y la ambigüedad de los mensajes ofrecen un contexto de relajación comunicativa, no se pone en riesgo la imagen del emisor. Esta particularidad permite una buena combinación de aprendizaje de la lengua y flexibilidad del tono lingüístico. En efecto, el sentido del humor, la broma, el sarcasmo, recrean un relato plagado de detalles autobiográficos ficcionales que relajan la veracidad, el rigor y la identificación cerrada de la autobiografía convencional. De este modo, el texto —de la escritura a la oralidad— permite el trato con todo tipo de temáticas que engloban el aprendizaje del idioma. El estudiante monologuista puede bucear en aspectos de la realidad social, cultural, histórica y política convirtiéndose en un observador de comportamientos sociales y de hechos lingüísticos. Así, se parte de una situación comunicativa generalmente nueva para los estudiantes, por lo que la metodología de aula es clave. Consciente de ello, Rodríguez Santos elabora un enfoque pedagógico muy preciso y que

exterioriza una fuerte conciencia de las necesidades y los problemas a los que se enfrenta el aprendiente. La secuencia de actividades —con el marco teórico de los mundos posibles e imposibles, el modelo textual de los géneros literarios y el esquema de las operaciones retóricas— atiende habilidades tan relevantes como el análisis, la comprensión y producción de textos, el trabajo de la competencia literaria y la identificación de distintos mundos que conllevan el mejor entendimiento de la ficción. Con todo ello no se persigue un monólogo profesional, sino incorporar contenidos culturales y pragmáticos esenciales en el aprendizaje de una segunda lengua.

Las reflexiones enunciadas por Yolanda Pérez Sinusía en el capítulo titulado «La teoría de los polisistemas y las adaptaciones cinematográficas y televisivas en la clase de ELE» conectan con un ámbito similar. Con el objetivo de pensar en ese tipo de materiales como herramienta efectiva en la enseñanza del idioma, la profesora utiliza la teoría de los polisistemas de manera transversal. Propone una intersección metodológica que incluye la literatura comparada, la teoría de los géneros discursivos, la traducción y el enfoque multimodal. Desde la perspectiva polisistémica, analiza cómo la literatura activa un engranaje dinámico cuyas partes proyectan la cultura hispana como algo global. Este carácter hiperónimo de lo cultural discute algunos extremos de la expresión literaria y sus adaptaciones, tales como centro y periferia, canon y desprestigio, innovación y conservación. No cabe duda de que este punto de vista ofrece al estudiante una mirada crítica de los productos culturales con los que el estudio de la lengua va a conectarle. La investigadora propone una metodología de análisis en la que el visionado de la recreación fílmica o televisiva de las obras literarias, el tratamiento de los elementos paratextuales y la escritura creativa actúan como estrategias de comprensión lectora. Con todo ello, demuestra que la comprensión audiovisual, primero, y la competencia cinematográfica y televisiva, después, pueden constituir una sugerente llave de la competencia lectora en el aula de ELE no solo porque estas tácticas de enseñanza actúan como elemento dinamizador y motivador, sino porque brindan al estudiante una experiencia crítica del componente sociocultural.

Esta necesidad de afrontar el aprendizaje como un proceso dinámico y multidimensional avanza en la reflexión de Agustín Reyes-Torres y Matilde Portalés-Raga en «Desarrollo de la competencia literaria en ELE: un enfoque multimodal». En el contexto de una realidad digital y global, el aprendizaje de ELE se concibe como «un proceso interactivo» que contribuye tanto a la formación personal, intercultural y social como a la capacidad para reflexionar, comprender y expresar ideas, esto es, al desarrollo de la literacidad. En último término, este entramado de competencias conlleva la incorporación de significados, conocimientos y reflexiones acerca de la naturaleza humana; elementos que, en suma, distinguen los distintos niveles de interacción entre hablantes

de las sociedades del presente. Como propuesta didáctica, los profesores plantean un sugestivo trabajo con el género del álbum ilustrado, estrategia que liga la educación literaria y visual en el aula de ELE. Con la pedagogía de las multiliteracidades —el aprendizaje como descubrimiento que se obtiene a partir de la interpretación y creación de textos escritos, orales, visuales, audiovisuales o digitales—, el proceso de «experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar» incorpora distintos modos de representación. En este ámbito múltiple, el lenguaje propicia la intervención de la escritura creativa y el pensamiento crítico del estudiante. Como puede observarse, los investigadores valoran la aproximación personal como punto de partida de la interacción con el texto y, con ella, tanto la experiencia afectiva de la lectura como una vinculación más cercana y práctica con el conocimiento.

A este capítulo que invoca el trabajo con el pensamiento relacional y creativo del estudiante le sigue un interesante estudio que aborda una de las cualidades más reveladoras de la literatura, su potencial vertebrador de la libertad humana. Carmen M.^a Sánchez Morillas, en «Literatura y estudios de género en la enseñanza de ELE», ofrece un panorama del tema y la realidad que, probablemente, más debates ha generado en las últimas décadas del ámbito cultural universal. Con dinamismo, la profesora plantea la revisión de biografías y textos de autoras de España y de Latinoamérica que entrecruzan su valor con la historia de las lectoras en lengua española. La reflexión apunta a referentes culturales y sociales que sitúan a la mujer en el centro de las literaturas hispanas, así como promueve el análisis de sus diferentes representaciones en los manuales y materiales del aula de ELE. La indagación, en último término, nos obliga a plantear la cuestión de qué cultura del español se enseña y se debe enseñar, un interrogante que la profesora responde con la rotundidad que merece: la diversidad cultural, el lenguaje inclusivo, la crítica del canon y la orientación sociológica de los textos ayuda a comprender los paradigmas de género en la norma y la variación de la lengua. Con una propuesta didáctica basada en el enfoque histórico y crítico de la presencia de las mujeres en la literatura, Sánchez Morillas resalta la identidad de los paradigmas femeninos de la creación a la vez que reivindica la «habitación propia» que la historicidad masculinizada ha desautorizado.

Así como la reivindicación feminista puede y debe ser llevada al ámbito de la enseñanza del español, no cabe duda de que otros aspectos de la esfera más crítica de la cultura deben amparar esta instancia. Entre los campos de investigación que han abarcado las obras como modo de análisis de una realidad manipulada por intereses de representación, no cabe duda de que son los estudios culturales una de las perspectivas que más ha contribuido a la diatriba de los modelos dominantes. Llegamos aquí a la original y comprometida reflexión de Begoña Sáez Martínez, «Estudios culturales y literatura

en ELE», que, con sentido humanista y antropológico, ofrece al estudiante de español la oportunidad de preguntarse en qué medida los modelos culturales son productos manipulados. La profesora afirma que la cultura de una nación es siempre un compendio y que, precisamente, en la diversidad concurre la representación más justa de la globalidad de la lengua. Al considerar el aprendizaje del idioma como una actividad colaborativa que construye significados, se decanta, con respecto al hecho literario, por una línea fenomenológica. Bajo esta tendencia, el enfoque interdisciplinario sirve tanto para transitar por hechos puros del idioma como para experimentar con estos y producir alteraciones sobre lo real; una mirada que reconsidera los modelos sociales, las culturas populares, los medios de comunicación, la cultura del entretenimiento, la raza o el género. Crítica con el sentido unitario y sin fisuras en que suelen encuadrarse los marcos de referencia de la enseñanza de lenguas, Sáez Martínez aboga por recrear propuestas más realistas, reflejo de esa idea de la cultura como aglutinador de tradiciones múltiples. Su propuesta didáctica, por tanto, traza una ampliación del objeto de estudio desde la literatura a la cultura. Con el apoyo de textos muy diversos y de gran valor literario, afirma que la cuestión relevante es «qué hacer» en el aula con los textos literarios «para leer lo que no está escrito».

Finalmente, el último estudio de este manual plantea uno de los entresijos que más desconciertos genera en el aula de ELE: la selección textual. María Dolores Albaladejo García, en «Nuevas vías para la selección textual en la enseñanza global a través del texto literario en ELE», ofrece una guía eficiente y actualizada para asistir a los docentes de español en su labor como seleccionadores de textos para el aula. La investigadora observa la urgencia de consolidación del campo de la didáctica de la literatura como disciplina, con identidad propia, y propone una aproximación pedagógica basada en la integración de conocimientos, competencias y destrezas. Esto es, se busca el aprendizaje global del estudiante. La profesora se decanta por una serie de criterios textuales —«accesible, relevante, rentable, culturalmente significativo»— que, a través de tres etapas, provee a los docentes de una herramienta con la que abordar el proceso selectivo: se partirá del alumno (a quién va dirigido el texto) con la mediación del profesor (que analiza modalidad de curso, tipo de estudiante y relevancia del texto) para llegar al tratamiento de la «adecuación lingüística y conceptual» con respecto al nivel de lengua del estudiante. Para calcular «el índice de lecturabilidad», la profesora revisa el *cloze test* y el *cloze inverso*, pruebas en las que el estudiante completa los huecos de un texto propuesto hasta generar distintos grados de consonancia con la obra original. También tiene en cuenta los espacios de aula, las secuencias didácticas abiertas y las actividades de prelectura, lectura y poslectura. Estamos, por tanto, ante un ejercicio integrado de las competencias lingüística y lectora. La propuesta de

Albaladejo García es un buen ejemplo de cómo el acercamiento a las obras literarias puede centrarse en pedagogías que, sin renunciar a la efectividad y la practicidad, estimulen la escritura creativa, ya que, como señalara Jorge Volpi, «leer y escribir no son solitarios, sino juegos de pareja» (2011, p. 142). De algún modo, ese trabajo favorece, como recalcan la mayoría de los investigadores de este libro, la vertiente más dinámica del proceso de aprendizaje.

Terminamos este prólogo a *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales* como empezamos, destacando que la literatura constituye una herramienta amiga en el aprendizaje de segundas lenguas. En 1966, Jorge Luis Borges dictó un curso de literatura inglesa en la Universidad de Buenos Aires. Durante cuatro meses se entregó a la tarea de transmitir la literatura de una lengua extranjera que siempre había sentido como propia —aprendió inglés antes que español de la mano de su abuela paterna—. La cita que más se recuerda de aquellas clases, grabadas en casete por un grupo de alumnos y repetida por el autor en algunas entrevistas, no menciona grandes nombres propios, tampoco títulos de obras ni movimientos, no alude a temáticas ni a estilos. De aquellas clases del autor de *Ficciones* se recuerda:

Creo que uno sólo puede enseñar el amor de algo. Yo he enseñado, no literatura inglesa, sino el amor a esa literatura. O mejor dicho, ya que la literatura es virtualmente infinita, el amor a ciertos libros, de ciertas páginas, quizá de ciertos versos [Borges, entrevista en Plural, Revista Cultural de Excelsior (1985)]

Una sentencia análoga cabe para la enseñanza de los textos literarios en el aula de ELE, porque quizá lo más valioso que los profesores podemos transmitir del vasto territorio de las literaturas hispanas sea el amor y la fascinación por el idioma.

Sonia Betancort

Universidad Camilo José Cela

Referencias bibliográficas

ARNOLD, J. Y BROWN, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Cambridge University Press.

BORDELOIS, I. (2007). *La palabra amenazada*. Monte Ávila Editores Latinoamérica.

CEDRÓN, J. A. (2017, 6 de junio). Jorge Luis Borges: Entrevista en la Universidad Nacional de Córdoba [invierno de 1985]. *Borges todo el año* [blog]. <https://borgestodoelano.blogspot.com/2017/06/jorge-luis-borges-entrevista-en-la.html>

CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.

HORWITZ, E. K. Y YOUNG, D. J. (eds.). (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Prentice Hall.

VOLPI, J. (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de ficción*. Alfaguara.

Miradas a la literatura en ELE: un enfoque interdisciplinario

Ana Peñas Ruiz
Universidad a Distancia de Madrid

1. Introducción

En la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) la literatura ha experimentado constantes vaivenes que la han llevado a ocupar diferentes posiciones en virtud de cada momento histórico, de las metodologías aplicadas, así como de las sucesivas escuelas teóricas y pedagógicas imperantes, y, en consecuencia, del valor y función que estas han otorgado a las obras literarias en la didáctica de lenguas segundas y extranjeras.

Durante el siglo XIX, el papel de la literatura en la enseñanza de idiomas fue hegemónico, pues, en el modelo imperante, el *método gramática-traducción* (también conocido como *método prusiano* o *tradicional*), el aprendizaje de una lengua extranjera se concebía como una puerta de acceso a aquella. De hecho, el objetivo de estudiar lenguas modernas no consistía en hablarlas y poder comunicarse, sino en la capacidad de leer fragmentos selectos de textos literarios de autores canónicos o consagrados, pues estos se consideraban un modelo lingüístico y cultural, la manifestación más lograda de la lengua (Richards y Rodgers, 2001, pp. 4-7; Stembert, 2009, pp. 247-248). Así, para George Ticknor, catedrático de Lenguas Modernas de la Universidad de Harvard desde 1819, al igual que para Henry Wadsworth Longfellow, su sucesor en la cátedra desde 1836:

La lengua no era primordialmente un objeto de estudio, sino un medio e instrumento para llegar a la literatura y a la comprensión de la vida; la enseñanza de la lengua en sus aspectos prácticos y el «pensamiento lingüístico» en general no eran el fin de su reflexión directa. (Sánchez Pérez, 1992, p. 265)

En definitiva, esta metodología, puramente normativa e inspirada en la didáctica del latín y el griego, giraba en torno al «análisis deductivo de la

gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática» (Martín Sánchez, 2009, p. 63). Este modelo de enseñanza de los textos literarios fracasó necesariamente, tanto en el plano lingüístico como en el cultural, pues ni servía para aprender la lengua ni permitía ir más allá del conocimiento de listas de autores, fechas y obras (Stembert, 2009, p. 248).

A principios del siglo xx, sin embargo, se produce un viraje en esta forma de concebir la relación entre lengua y literatura, una transformación relacionada tanto con el propio desarrollo de la disciplina lingüística como con las circunstancias político-sociales, debido a la necesidad de aprender idiomas que se generaliza tras la Segunda Guerra Mundial (Acquaroni, 2007, p. 49). La primacía de la literatura dará paso entonces al efecto contrario: el abandono progresivo de los textos literarios. Se extiende así un nuevo paradigma educativo amparado en el estructuralismo lingüístico y en la psicología conductista conocido como *método audio-oral* (o *audiolingüístico*), que se centra en el aprendizaje automático y mecánico de la lengua, mientras que contempla la literatura como «un uso lingüístico complejo y de escasa rentabilidad oral comunicativa» (Acquaroni, 2007, p. 50), lo que lleva a sustituir los textos literarios por otros elaborados *ad hoc* con propósitos didácticos.

Como reacción a los métodos estructurales y en paralelo al debilitamiento del enfoque oral, surge en Europa, desde los años sesenta, un nuevo modelo didáctico, el *enfoque comunicativo* (también llamado *funcional* o *nocional-funcional*), de la mano de lingüistas como Candlin o Widdowson, entre otros, basado en la idea de capacitar al alumno de una lengua extranjera para una comunicación real y efectiva tanto en contextos orales como escritos (Martín Peris, 2008), para lo cual se recurre a materiales auténticos. Esta necesidad de recurrir a materiales reales tendría que haber beneficiado a la literatura; sin embargo, su entrada en el aula se produjo de forma muy tímida, desigual y asistemática (Acquaroni, 2007, p. 51). Esto sucedió en parte como reacción a los sistemas tradicionales, pero también porque se aducía que los textos literarios no eran modelos válidos para alumnos de lenguas extranjeras al no responder a situaciones reales del día a día por su complejidad, por su falta de naturalidad o porque las necesidades de estos alumnos no eran de tipo literario, sino técnico o académico (Sanz Pastor, 2006, p. 124).

Las investigaciones desarrolladas sobre la presencia y función de la literatura en los manuales de enseñanza de ELE en las últimas décadas evidencian que se le sigue oponiendo resistencia en este contexto, aunque se aprecie una integración progresiva y una valoración cada vez mayor de su funcionalidad

didáctica¹. Las razones de esta consideración todavía insuficiente, marginal y restrictiva de la literatura en la didáctica de segundas lenguas a comienzos del siglo XXI son de índole diversa, desde la asunción inicial de que el discurso literario es «una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua» (Mendoza Fillola, 2004, p. 1) hasta la «falta de unidad en los criterios de aplicación al aula de este discurso específico» (Jiménez Calderón, 2013, p. 10). Las discrepancias afectan a las actividades que se van a elaborar y al trabajo didáctico en su conjunto (uso para explotar contenidos lingüístico-comunicativos, contenidos socioculturales o ambos a la vez); a su empleo (aislado en sesiones puntuales o a lo largo de todo el curso), así como al manejo de textos adaptados o graduados.

En cualquier caso, las investigaciones en torno a la enseñanza de segundas lenguas y a sus metodologías han promovido en los últimos años una recuperación del sentido de los textos literarios en el aula de español L2, en sintonía con las nuevas concepciones del aprendizaje de la lengua, especialmente con las teorías interaccionistas y de base cognitiva que nutren los métodos comunicativos (Guasch, 2011, pp. 83-84). En el momento actual, ya nadie parece discutir la consideración de la literatura en el aula de segundas lenguas. Resulta indudable el interés demostrado en los últimos años hacia el binomio literatura/ELE, como queda patente en la eclosión de estudios que le han prestado atención y del que la revisión efectuada por Santamaría Martínez (2015) es un buen botón de muestra. Las investigaciones desarrolladas hasta la fecha han resaltado su valor y funciones en la didáctica de ELE (Acquaroni, 2007; Albaladejo García, 2007a; Garrido y Montesa, 2010; Martínez Sallés, 1999, 2004; Mendoza Fillola, 2004, 2007; Montesa y Garrido, 1994; Sitman y Lerner, 1999, entre otros) y han generado consenso entre la comunidad de especialistas sobre la necesidad de considerar la literatura en la didáctica de segundas lenguas, además de contribuir a consolidar su valor y posición en este contexto educativo. Siguiendo su estela, los estudios más actuales continúan demandando la integración plena y efectiva de la literatura en el aula de ELE desde la consideración de un aprendizaje lingüístico que articule de forma interrelacionada lectura, escritura y habla, entendiendo la competencia lingüística y la literaria como un *continuum* (Sáez Martínez, 2013), con una perspectiva integradora de

¹ Así, en su análisis sobre la presencia y uso de textos literarios en seis manuales de ELE publicados entre 1980 y 1994, Martín Peris demuestra que el texto literario se suele colocar al final de cada unidad, asociado a la culminación del proceso de aprendizaje y concebido no como «estímulo potenciador del aprendizaje», sino como mero complemento (2000, p. 124). Por su parte, tras examinar manuales publicados entre 1994 y 2005, Acquaroni concluye que, aunque se ha avanzado en el tratamiento e integración de la literatura en el aula de ELE, «el panorama sigue siendo todavía desalentador» (2007, p. 52).

lengua, literatura y cultura (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016) y apelando al desarrollo de la competencia literaria (Reyes-Torres, 2019).

Ahora bien, a pesar de estos avances y de la aceptación unánime de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas, cabe preguntarse su alcance real en la práctica, en las programaciones, en los manuales y en los materiales (en las aulas, en definitiva), así como si el paradigma de la didáctica de ELE ha cambiado verdaderamente en lo que a la literatura respecta. En este punto, resulta inevitable reparar en el hecho de que, en el ámbito de la formación académica especializada, la literatura aparece de forma marginal en la mayor parte de los programas y currículos². En el menor de los casos, sí constituye una materia *per se*³, aunque en ocasiones se parta de su carácter puramente «auxiliar» (Textos Literarios y Enseñanza del Español, UNED⁴) y raramente se recurra a los estudios literarios como eje⁵.

Por otro lado, en el plano de la investigación académica, las disquisiciones sobre por qué enseñar literatura, con qué objetivo y cuáles son sus funciones continúan aflorando en los estudios sobre educación literaria y ELE (Margallo Ros, 2017; Palmer y Campos, 2019; Ventura Jorge, 2015), hasta el punto de que estas preocupaciones en torno al «lugar de la literatura en ELE» casi pueden considerarse como un «subgénero» específico dentro de la biblio-

² En efecto, figura como una materia vinculada a la cultura, la competencia comunicativa intercultural (Competencia Comunicativa Intercultural y Mediación en el Aula de ELE, UNIR), la cultural y estratégica (Enseñanza y Aprendizaje de la Competencia Cultural y Estratégica, USAL) o los medios de comunicación (Los Textos Literarios y los Medios de Comunicación en la Clase de Español como Lengua Extranjera, UCJC).

³ Es el caso, por ejemplo, de las asignaturas que se imparten en UNICAN (El Componente Lúdico y la Literatura en la Clase de Español como Lengua Extranjera) o en la UGR (Textos Literarios y Técnicas de Dramatización como Recursos Didácticos), que, por cierto, también cuenta con la materia Literatura Española Contemporánea dentro del módulo Lengua y Cultura Españolas: Investigación y Aplicaciones.

⁴ La presentación de la asignatura Textos Literarios y Enseñanza del Español del máster de la UNED así lo señala:

Es muy importante tener en cuenta que esta asignatura es auxiliar a la hora de enseñar el español como L2. No se aprende el español —como cualquier lengua— a través de la literatura, sino que esta debe servir como una herramienta de apoyo tanto en el terreno de la lengua (modelo o espejo donde bien merece la pena mirarse) como en el de la cultura española. (UNED, s. f., decimosexto párrafo)

Nótese que se han recogido aquí, a modo de ejemplo, algunos exponentes de cada caso, si bien un estudio profundo de los programas curriculares de formación en ELE ofrecería una visión muy similar a la que aquí se presenta.

⁵ Es el caso de Nebrija (Creatividad y Teoría Literaria Aplicada a la Enseñanza de E/LE) y de UDIMA (Literatura Española. Teoría e Historia).

grafía académica. Ello parece evidenciar, si no la persistencia por combatir resistencias ya vencidas, sí cierta preocupación o necesidad por justificar su presencia en un espacio (el del aula de segundas lenguas) que ya había sido conquistado tiempo atrás. A esto cabe añadir, en el ámbito de la investigación, el claro predominio de las producciones centradas en la explotación didáctica por encima de aquellas articuladas en torno a la reflexión teórico-metodológica exigida previamente a cualquier actuación docente. En este sentido, abundan las publicaciones que priman las «experiencias didácticas» y las «propuestas de explotación» y, si bien es indiscutible la necesidad de estos planteamientos aplicados, no lo es menos que requieren de un sólido respaldo mediante los últimos avances teóricos y metodológicos. Solo de este modo es posible trascender la mera anécdota o vivencia particular de aula, generar nuevo conocimiento, hacer avanzar el campo y dotar a la comunidad de especialistas de español L2 (ya sean profesores en formación o en activo, formadores de profesores o investigadores) de materiales realmente aprovechables y trasladables al aula. Esto se traduce, en el ámbito de la literatura en ELE, en la necesidad de conectar la investigación literaria y la innovación didáctica.

Así, del mismo modo que la educación lingüística en segundas lenguas se ha visto afianzada mediante los desarrollos, avances y enfoques actuales de la psicología del aprendizaje y de la lingüística⁶, la educación literaria en el área de segundas lenguas, además de nutrirse de tales paradigmas, requiere, para su adecuado avance y desarrollo, de las perspectivas teórico-metodológicas de los estudios literarios y culturales⁷. Este espíritu anima el presente estudio y este libro en conjunto: la convicción de que los conocimientos disciplinares sobre la literatura no son un repositorio de vana erudición cuya única función es transmitir un saber teórico, sino que, por contra, han de concebirse como herramientas didácticas para apreciar la literatura desde múltiples miradas, para aproximarse a ella con una diversidad de perspectivas e intenciones y, en suma, para entenderla como un instrumento experiencial,

⁶ Estos territorios vienen siendo ampliamente explorados desde las perspectivas más actuales en torno a las concepciones del aprendizaje (Anaya y Llobera, 2011), los vínculos entre motivación y emoción y su impacto en el aprendizaje literario (Sanjuán Álvarez, 2014, 2016) o el aprendizaje centrado en el aprendiente (Morimoto *et al.*, 2015), así como desde la pragmática y el análisis del discurso (Ruiz de Zarobe, 2019; Tusón Valls, 2014).

⁷ Desde esta concepción de los estudios literarios y culturales como espacios para pensar nuevos modos de allegar la literatura a la didáctica de segundas lenguas hemos diseñado el programa docente de la asignatura Literatura Española. Teoría e Historia del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la UDIMA. También es, consecuentemente, el planteamiento que anima el presente libro.

de socialización cultural, de interpretación del mundo y de construcción de una educación integral (plurilingüística, pluricultural y crítica)⁸.

Partiendo de estas premisas, el presente capítulo constituye un primer acercamiento al potencial didáctico de los estudios literarios y culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por su parte, el libro aúna teoría y práctica y proporciona un amplio panorama de conocimientos en torno a los estudios literarios y culturales y sus posibilidades en la didáctica de segundas lenguas, invitando a contemplarlos como atalayas privilegiadas para aproximarse a la literatura en ELE de diversos modos y ofreciendo algunas respuestas a los retos que plantean la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en este contexto específico.

Los *estudios literarios* son el fruto de «la convivencia y colaboración de cuatro disciplinas: la poética o teoría de la literatura, la crítica literaria, la historia literaria y, por último, la literatura comparada» (Domínguez *et al.*, 2016, p. 30), disciplinas que se comunican e interrelacionan entre sí, por lo que partiremos siempre de una concepción interdisciplinar de las mismas (Villanueva, 1994, p. 18).

La mejor justificación de la pertinencia de llevar estas diversas ramas del tronco común de los estudios literarios al aula radica no solamente en la estrecha colaboración que ha de haber entre los estudios literarios y la educación literaria, esto es, entre la teoría y la práctica, sino también en el hecho de que la experiencia lectora de cualquier lector ajeno a una formación filológica parte de los mismos fundamentos o presupuestos del lector especialista, ya sea teórico de la literatura, crítico literario, historiador de la literatura o comparatista. Cualquier lector, en un momento dado, ha formulado una teoría propia sobre una obra que lee, la ha criticado, la ha ubicado en una línea histórica o la ha comparado con otra obra o con otro producto artístico⁹. En el fondo, se trata de actividades elementales: leer, pensar, hacer inferencias, criticar o comparar. Y esta experiencia literaria básica, por así decir, común a los lectores con independencia de sus conocimientos «técnicos» sobre literatura, puede resultar muy rentable en el aula. Así, las aplicaciones didácticas de estas disciplinas de los estudios literarios abarcan desde el utillaje de conceptos que las distintas

⁸ Entre quienes han apuntado previamente esta conexión, destacamos a Plaza Velasco:

Sería positivo que los estudiantes, a lo largo de sus estudios, tuvieran la oportunidad de entrar en contacto con los diferentes tipos de ordenación de los textos porque esto les permitiría aproximarse al hecho literario desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (historia de la literatura, literatura comparada, teoría de la literatura, etc.). (2015, p. 41)

⁹ Extendemos aquí a todas las ramas de los estudios literarios la analogía entre el lector común y el comparatista desarrollada por Domínguez *et al.* (2016).

teorías literarias contemporáneas ofrecen para la explotación y análisis de la literatura (*competencia literaria, intertextualidad, horizonte de expectativas, pacto narrativo, mundos posibles, focalización, canon*, etc.) hasta la perspectiva crítica ante la literatura que puede trabajarse en el aula desde la crítica literaria (en su concepción más básica de lectura, interpretación y valoración de la obra literaria¹⁰), pasando por el recorrido diacrónico al que invita la historia de la literatura (en este caso, hispánica) y saltando desde este lugar, en transición natural, a la comparación con otras literaturas y otras artes, de la mano de la literatura comparada. Todo ello no es más que una perspectiva simplificadora de un campo fecundo que se abre ante cualquier persona curiosa que desee adentrarse en estos espacios de reflexión.

En el ámbito de los estudios culturales, por su parte, asumimos que todo aprendizaje de una lengua, sea segunda o materna, se inscribe en un aprendizaje cultural de largo recorrido y entendemos la interpretación de la cultura en el aula de segundas lenguas como una construcción colectiva y negociada de significados. Para ello, partimos de la concepción de que el análisis de la cultura no es «una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones», como sostiene Clifford Geertz (2003, p. 20) y entendemos como él la *cultura* como la «urdimbre» de «tramas de significación» tejidas por el propio hombre (2003, p. 20), es decir, como el «conjunto de relatos que nos contamos sobre nosotros mismos», como afirman Sardar y Van Loon (2005, p. 5) parafraseando al mismo Geertz. Desde esta posición, los estudios culturales son una puerta abierta para adentrarse en el territorio conjunto de los grandes relatos de la literatura y la cultura, esas dos grandes generadoras de mundos.

En definitiva, se pretende con este planteamiento ofrecer un conjunto de recursos y herramientas para explorar las múltiples posibilidades que la literatura presenta en contextos de enseñanza multilingüe. En última instancia, el objetivo perseguido es doble: por un lado, enriquecer la concepción de la literatura con el apoyo de los estudios literarios y culturales; por otro, ofrecer un planteamiento didáctico basado en el compromiso con la literatura y en el pluralismo metodológico, «o armonización entre los diferentes métodos y escuelas que nos ofrecen su instrumental teórico-crítico» (Villanueva, 1994, p. 19),

¹⁰ Pensemos en la *crítica literaria* entendida como el juicio particular de un individuo sobre una obra literaria, una actividad práctica e intersubjetiva que trasciende la mera opinión gracias a los elementos de juicio que le proporciona la teoría, por lo que, aun siendo susceptible de ser enseñada y examinada, ha de serlo desde la apreciación de ese elemento intersubjetivo que la caracteriza. En este libro no se ha incluido un capítulo dedicado a la crítica literaria como tal, pero en varios capítulos se pueden encontrar claves para su trabajo didáctico; remitimos también al manual de Lynn (2017), recogido en el epígrafe «Bibliografía comentada».

con el fin de usar, programar, evaluar y, en definitiva, aprovechar desde muy diversas perspectivas teórico-metodológicas la riqueza cultural, lingüística y estética que brinda la literatura. De este modo, al considerar la miríada de posibilidades que los estudios literarios y culturales proporcionan a la didáctica de la literatura en ELE (en lugar de contemplar la literatura desde un único punto de vista, como harían los ratones ciegos de la fábula oriental adaptada por Ed Young), se podrá, si no «ver el todo» (Young, 2016), al menos sí apreciar una imagen mucho más nítida de su enorme potencial.

En los siguientes epígrafes vamos a ofrecer una selección de teorías de los estudios literarios y culturales; partiremos en cada caso de una fundamentación teórica para, a continuación, ofrecer unas orientaciones metodológicas generales y unos temas para reflexionar, todo ello con el objetivo de dibujar algunos senderos críticos posibles y de abrir nuevas formas de considerar la selección, la explotación y el disfrute de los textos literarios en el aula de segundas lenguas. No se trata de planteamientos cerrados que agotan las posibilidades de trabajo planteadas en cada caso; antes bien, son una invitación a pensar en nuevas posibilidades de exploración que se expandirán en los siguientes capítulos de este libro.

2. Fundamentación teórica

2.1. Las teorías literarias

Siempre han existido conjeturas, reflexiones y, en fin, pensamiento en torno a la literatura, aunque el nombre dado a esta actividad y al objeto mismo de dicha meditación haya variado con el paso del tiempo, desde las antiguas *poética* y *poesía* hasta las recientes *teoría de la literatura* y *literatura* (Wahnón, 1991, p. 15). Ya se trate de estas distintas miradas al hecho poético, ya sea de otras acogidas en el seno de la retórica o la estética, lo cierto es que nunca se ha dejado de discurrir en torno al hecho literario.

El objetivo prioritario de la *teoría literaria* es «la reflexión teórica sobre el sistema de aspectos constantes y específicos de los textos» (Ballester-Roca, 1998, p. 297). Ahora bien, si aceptamos que la literatura no es un conjunto o listado de obras, sino la cultura en la que nacen esas obras, que las crea, las define como tales y las sanciona en un canon a través de la crítica (entre otros mecanismos de institucionalización cultural), la *teoría de la literatura* ha de ser entendida como una disciplina que sirve para indagar en los mecanismos de creación de la cultura. Así, es un tipo de discurso que nos ayuda a entender los mecanismos culturales por los cuales se ha generado la propia literatura

y todos sus elementos (textos, géneros, periodos y movimientos, etc.), de los cuales participan los hablantes de una lengua y de una cultura dadas.

Saltando del plano teórico al plano práctico, la teoría de la literatura tiene que ver con la «competencia» que tienen los hablantes sobre lo literario, es decir, se relaciona con las habilidades aprendidas que ponemos en práctica al enfrentarnos a la literatura y que nos permiten comprender y disfrutar los textos literarios, conocer épocas, autores o movimientos, reconocer las claves que permiten leer un cuento o una poesía como tales, apreciarlos estéticamente y críticamente, y que nos hacen entender como tal un cuento, una novela, un poema, una obra de teatro, etc. Esto, en el plano didáctico, se traduce en la *competencia literaria*, que no consiste en «el dominio de un patrimonio de obras, ni la apropiación de los valores morales, ni el análisis de las características formales, sino [en] la adquisición progresiva de un “saber leer literario”», como indica Colomer (2014, p. 112) siguiendo a Rouxel, y cuyo aprendizaje requiere de la asociación de dos elementos: la implicación del lector y la adquisición de las convenciones (Colomer, 2014, p. 112).

La teoría de la literatura indaga también en cómo se ha ido construyendo a lo largo del tiempo el objeto al que llamamos *literatura*, así que estudia el pensamiento crítico sobre la literatura, es decir, las múltiples miradas que han ido dando forma al hecho literario y que configuran un discurso general y un metalenguaje sobre la literatura, siempre desde la convicción de que el propio concepto de literatura y de qué es lo literario se ha visto modificado en cada época a lo largo de la historia y de que esas distintas concepciones han ido interviniendo dialécticamente con la praxis literaria. Ello implica que hay tantos enfoques y concepciones en la teoría de la literatura como modos de aproximarse al hecho literario, motivo por el cual hablamos de *teorías literarias* y no de una teoría literaria única. En este sentido, como expone Brooker (2017, p. viii), los estudios literarios constituyen un ámbito ecléctico que bebe de conceptos tomados de la historia, la filosofía, el psicoanálisis o la sociología, por lo que las teorías literarias abordan cuestiones clave de diversas disciplinas y áreas que, al viajar de unas a otras, acaban por ser reorientadas, y por tanto enriquecidas, aceptadas o refutadas.

Centrándonos en exclusiva en las teorías literarias desde el siglo xx hasta la actualidad¹¹, se pueden identificar dos bloques diferenciados, siguiendo la clasificación efectuada por Gérard Genette (1993): las poéticas esencialistas y

¹¹ Para ampliar el conocimiento sobre la tradición teórico-literaria desde Platón y Aristóteles hasta el siglo xx, es muy recomendable la revisión que efectúa Wahnón (1991). Para una aproximación panorámica a las teorías literarias contemporáneas más breve y que considere también sus aportaciones didácticas, véase Ballester-Roca (1998); también ofrece una síntesis Oliveira (2006).

las poéticas condicionalistas. Son dos formas diferenciadas de entender qué diferencia al mensaje verbal entendido como objeto estético: su carácter ficticio e imaginario, en el caso de la *literatura de ficción*, es decir, su contenido, o la calidad de su elaboración lingüística, en el caso de la *literatura de dicción*, aquella «que se impone esencialmente por sus características formales» (Genette, 1993, p. 27). Las teorías literarias *esencialistas* son aquellas que cifran la esencia o naturaleza de la literatura en la ficcionalidad y en su particular forma elocutiva. Su aproximación al hecho literario es eminentemente formal, por lo que les interesa tanto la estructura de la obra literaria como el lenguaje literario y emplean una metodología inmanente para estudiar el texto literario. Dentro de este grupo se sitúa, por ejemplo, el *formalismo*, movimiento surgido en Rusia en los años veinte del siglo xx, centrado en desarrollar una teoría de la lengua poética y de la *literariedad* (es decir, las propiedades intrínsecas al hecho literario, aquel conjunto de rasgos que hacen que una obra sea literaria). Por contra, las teorías literarias *condicionalistas* entienden que la cualidad de lo literario no está en el propio texto, sino fuera de él, pues depende de las condiciones en las que se desarrolla (de ahí su denominación); en este sentido, conciben la literatura como un fenómeno social e histórico y atienden al modo en que los lectores se relacionan con el hecho literario. Así, no despliegan una teoría del lenguaje literario, sino una teoría del uso literario del lenguaje, esto es, de la comunicación literaria en el seno de la comunicación social (Ballester-Roca, 1998; Olaziregi y Otaegi, 2011). Es el caso, por ejemplo, de corrientes como la *pragmática literaria*, centrada en la comunicación y en la interpretación literarias; la *estética de la recepción*, cuyo eje es el lector y el modo en que este lee e interpreta los textos literarios; o las *teorías sistémicas* (como la semiótica de la cultura promovida por la escuela de Tartu o la teoría de los polisistemas), centradas en la conexión texto-contexto y en las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla la comunicación.

2.2. La literatura comparada

Ningún texto surge de la nada cuando es creado: todo texto es el eco de otros textos que lo han precedido, que el autor ha leído y con los que ha dialogado o confrontado. En el plano de la recepción sucede otro tanto: la lectura literaria está mediada por el bagaje de conocimientos de distintas tradiciones literarias y de productos artísticos, multimodales e intermediales con los que el lector ha estado en contacto; así, en cada acto de lectura, se activa una suerte de enciclopedia mental desde la que se establecen conexiones «entre idiomas, espacio, tiempo, culturas, arte o discursos» (Domínguez *et al.*, 2016, p. 12). La comparación literaria es, así concebida, una práctica espontánea en

cualquier lector (y no solo el especialista que recibe el nombre de *comparatista*) y puede trascender lenguas, literaturas, artes y otros discursos.

En este sentido, la literatura comparada se impone en el ámbito de los estudios literarios actuales dado el carácter «irreductible» de la literatura, que no se somete a una única perspectiva de análisis o teoría, como ya señaló Claudio Guillén:

Hoy es irreductible la literatura a una tradición única, accesible tranquilamente al talento individual, como suponía T. S. Eliot. Es irreductible la historia literaria —al igual que las demás historias— a una sola teoría totalizadora. Es irreductible la literatura a lo percibido por el lector que se ciñe al análisis o a la descomposición de unos pocos textos solitarios. No se rinde la literatura a la angosta mirada del crítico monometódico y monoteórico; ni a la del perito en una sola época, un solo género. Es irreductible la literatura a lo que producen y enseñan un puñado de países del Oeste de Europa y de América. Ni puede tampoco reducirse a aquello que cierto momento y cierto gusto tienen por literario y por no literario. (2005, p. 41)

Las definiciones de la *literatura comparada* que se han ofrecido a lo largo del tiempo han sido múltiples y se han ido modificando a la par que se transformaba la propia visión de la disciplina. Siguiendo a Domínguez *et al.* (2016, pp. 12-20), desde finales del *xix* las primeras concepciones de la nueva disciplina (aquellas impulsadas por Joseph Texte o Paul van Tieghem, entre otros) la presentaban como el estudio de las obras literarias de diferentes literaturas a partir de sus relaciones, entendiendo como «diferentes» las literaturas en lenguas distintas y concibiendo las «relaciones» en términos de influencia¹², esto es, de relación factual, lo que implica que las influencias se dan entre dos obras y que, para que la influencia resulte adecuada, el escritor influido ha de haber leído la obra que le influye en su idioma original (Domínguez *et al.*, 2016, pp. 13-14). Hacia mediados de los años cincuenta del *siglo xx*, académicos como René Wellek y René Étiemble expusieron que la disciplina había entrado en crisis precisamente por la concepción tan restrictiva de sus postulados, mientras que Wellek, cuyo planteamiento ha sido largamente objeto de discusión entre especialistas, señaló que la crisis de la literatura comparada procedía del hecho de que ni su método (la comparación) ni su objeto de estudio (las influencias entre literaturas) son privativos de la disciplina, y apuntó asimismo que no hay diferencia alguna entre analizar la influencia entre escritores de distintas literaturas y analizarla entre escritores dentro de una misma literatura

¹² Hoy el concepto de *influencia* sigue siendo problemático, por lo que hay autores que plantean sustituirlo por el de *reescritura*, entendida en sentido metafórico (Domínguez *et al.*, 2016, p. 11).

(Domínguez *et al.*, 2016, p. 14). Otro académico, Henry Remak, intentó dar respuesta a esta crisis disciplinar ofreciendo una nueva definición que concebía la *literatura comparada* como el ejercicio de comparar una literatura con otra u otras, así como con otras actividades de la expresión humana, con lo cual abría el campo (de la literatura a otras artes), aunque sin solucionar los problemas sobre el objeto y el método que acuciaban a la disciplina (Domínguez *et al.*, 2016, p. 15). Por ello, esta definición, que por lo demás ha tenido buena acogida general, no ha sido capaz de resolver la crisis de la disciplina, hasta el punto de que se ha llegado a declarar su muerte y a defender la necesidad de fusionarla con otros estudios, como los de traducción o los de área (Domínguez *et al.*, 2016, p. 15). No todas las voces proclaman esta defunción, en todo caso; para Domínguez *et al.* (2016), a quienes hemos seguido en este apresurado recorrido histórico por los orígenes y la evolución de la literatura comparada, en la actualidad la disciplina no solo no ha muerto, sino que está vigente y activa. Ha mejorado su metodología (gracias a su diálogo con la teoría literaria); ha moderado su tradicional sesgo eurocéntrico (gracias a los estudios este-oeste) y, aunque aceptan que sigue en crisis, consideran que el origen de esta consiste en su «inseguridad ontológica» debido a la naturaleza de su objeto de estudio, la literatura sin fronteras, que le acarrea dificultades y problemas que otras disciplinas de los estudios literarios no tienen que afrontar:

La literatura comparada es la única disciplina dentro de los estudios literarios que reconoce, como objeto de investigación, la literatura sin fronteras (en cierto sentido, la Weltliteratur de Goethe). Por una parte, mientras que la historia y la crítica literarias tradicionalmente operan dentro de las fronteras nacional-lingüísticas y, por otra, la teoría literaria, a pesar de sus objetivos universales, es marcadamente eurocéntrica y monolingüe, la literatura comparada se propone estudiar la literatura mundial. (Domínguez, *et al.*, 2016, p. 18)

En este contexto, como argumentan estos autores, la perspectiva comparatista (entendiendo el acto de comparar como un medio de descubrimiento, no como un fin) es «fundamental para la investigación literaria internacional» en cuanto «permite revelar relaciones, diferencias, causas ocultas, cuestiones antes no planteadas» (Domínguez *et al.*, 2016, p. 19) en un campo de elementos comparados que ha de ser lo más amplio posible para obtener resultados más ricos.

2.3. La historia de la literatura

La historia de la literatura hunde sus raíces a finales del siglo XVIII y se consolida en el romanticismo al abrigo de los movimientos nacionalistas, momento

en el que la literatura se concibe como la esencia cultural de una nación, como la expresión de su «espíritu», al servicio de la construcción de la nación y de la creación de una identidad y una conciencia nacionales¹³.

Como disciplina de los estudios literarios, la *historia de la literatura* tiene como objetivo principal:

contar la historia de aquellos textos que las sociedades han considerado literarios: los que se incluyen en las listas de literatura en escuelas y universidades, los que se publican y traducen como literatura (en colecciones o editoriales específicamente dedicadas a este tipo de textos), los que se reseñan en las páginas culturales de los diarios y que reciben premios literarios [...]. Y también, los que en algunos momentos históricos y en algunos lugares, se consideran peligrosos, se prohíben, se queman. (Castro y Benson, 2013, p. 21)

Las unidades que esta disciplina estudia, en todo caso, van más allá de los textos literarios: sus componentes son las «obras literarias y escritores [...], sistemas, códigos, sucesos poéticos y horizontes de expectativas por parte de los lectores y críticos» (Guillén, 2005, p. 348). La tarea del historiador de la literatura consiste en incorporar estos elementos a una serie o secuencia, relacionándolos mediante conexiones intertemporales con el fin de construir un relato dotado de sentido gracias, precisamente, a esas relaciones intertemporales que inserta en una estructura temporal más amplia (Guillén, 2005, p. 349).

En paralelo al nacimiento de la historia de la literatura surge la *historiografía literaria*, cuyo objeto de análisis son las historias de la literatura y cuyos componentes de estudio son «los periodos, las corrientes, las escuelas o los movimientos, que permiten estructurarla [la historia de la literatura], haciéndola inteligible, ordenando su devenir temporal» (Guillén, 2005, p. 333). Ahora bien, el hecho de que estos componentes (por ejemplo, un movimiento como el romanticismo o, en general, la división periodológica) no suelen reducirse al plano nacional, pues son fenómenos internacionales que se imbrican de forma más amplia dentro del desarrollo de la historia literaria transnacional, posibilita de forma natural la *historia comparada de la(s) literatura(s)*, que supone un cambio de paradigma con respecto a las historias literarias nacionales y que puede definirse como la historia literaria centrada en la red de interacciones entre distintas literaturas (Domínguez *et al.*, 2016, pp. 147-171; Sinopoli en Gnisci, 2002, pp. 23-69).

¹³ Para el caso español puede verse la interdependencia entre historia literaria, sistema educativo y proyecto nacional en Pérez Isasi (2010).

2.4. Los estudios culturales

Los *estudios culturales* son una corriente crítica surgida en los años setenta del pasado siglo y cuyo espíritu puede resumirse en la idea de escribir sobre la cultura para intervenir sobre la propia cultura (Lynn, 2017, p. 31). Por ello, su campo de exploración es tan vasto como el propio concepto en sí de *cultura*, que comprende y abarca todo aquello que construye a una sociedad, un grupo o una época, desde sus costumbres y tradiciones hasta sus creencias y valores, sus productos y artefactos, etc. Esta es, no obstante, una simplificación de un concepto polisémico, complejo y mutable que ha sido y continúa siendo objeto de análisis por parte de muy diversas disciplinas, entre otras muchas, la antropología, la sociología, la lingüística y, claro está, los propios estudios literarios y culturales. En todo caso, hoy día, debido a la influencia de las teorías posestructuralistas, poscoloniales, feministas y posmodernas contemporáneas, hay un cierto consenso con respecto a una concepción dialógica y plural de la *cultura* entendida como conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas que abrazan la diversidad y la diferencia (Brooker, 2017, p. 68).

Por otro lado, los *estudios culturales* constituyen, al igual que los estudios de traducción y los poscoloniales, un nuevo horizonte transdisciplinario (Gnisci, 2002, p. 16) cuya hegemonía inicial se comprende a la luz de la crisis que experimentó la literatura comparada y de los planteamientos de la teoría de la deconstrucción impulsada por Jacques Derrida y la escuela de Yale, entre otros. Los postulados básicos del deconstruccionismo, además, fueron en detrimento de los estudios literarios y dañaron, tal como han señalado Domínguez *et al.*, la valoración didáctica de la literatura, hasta entonces considerada como valiosa en «la formación integrada de las personas en varios ámbitos: el ético, el expresivo y comunicativo, el estético o el enciclopédico» (2016, p. 42). Los críticos de la deconstrucción sostenían que la literatura carece de sentido más allá del que el lector le conceda y que toda lectura e interpretación es una tergiversación o malinterpretación, lo que despliega un relativismo hermenéutico radical que «niega a la literatura la capacidad de transmitir cualquier sentido» (Domínguez *et al.*, 2016, p. 43) y, por tanto, su capacidad para «hablar» e interpelar al lector sobre el mundo o la condición humana.

Los estudios culturales no niegan el significado a la obra, pero sí defienden, al igual que otras escuelas teóricas como el nuevo historicismo o la teoría poscolonial, que el significado se construye y que los valores culturales son una invención. Por ello, su objetivo es sacar a la luz los procesos de construcción del significado, siempre desde el compromiso con una postura política

alternativa o radical que entronca con las corrientes de las que bebe; entre otras, el posestructuralismo y su defensa de la arbitrariedad del significado, y el marxismo con su crítica al poder desde categorías como la economía y la clase (Lynn, 2017, p. 32). Este compromiso o «activismo» es lo que tienen en común quienes practican los estudios culturales, más que los métodos a los que recurren, que son muy variados, o los temas por los que se interesan, igualmente variados, dado que cualquier fenómeno cultural es digno de análisis y encuentra cabida en ellos (Lynn, 2017, pp. 31, 150), hasta el punto de que sus límites disciplinares quedan totalmente desdibujados.

En el contexto académico español, los estudios culturales continúan siendo minoritarios, aunque su importancia y aceptación en otros países no ha dejado de crecer (Walton, 2018) y han sido un campo abonado para la crítica de quienes, como Montaner Frutos, los consideran una amenaza clara para el futuro de la filología:

La generalización de los estudios culturales en sus diferentes variedades amenaza con anegar lo específico de la filología, disolviendo la literatura en el océano de la producción cultural tomada en toda la amplitud y con la ausencia de organización interna características del relativismo posmoderno. (2009, p. 305)

Ahora bien, no hay que olvidar que los propios derroteros de los estudios literarios se han desplazado de forma natural y lógica desde la literatura en exclusiva hacia otros ámbitos de la cultura en la que aquella se inserta. Tampoco podemos obviar el «vasto campo de posibilidades» para la colaboración entre los estudios literarios, singularmente, la literatura comparada, y «las múltiples facetas de los estudios culturales» (Dominguez *et al.*, 2016, p. 44).

3. Propuestas didácticas

Siguiendo el espíritu programático del presente capítulo, cuya intención es ofrecer una primera aproximación general a la aplicación didáctica de los estudios literarios y culturales en ELE, y dado que cada uno de los siguientes capítulos profundizará en distintas teorías y ofrecerá propuestas didácticas concretas a partir de ellas, en las siguientes páginas no ofrecemos actividades cerradas, sino algunas orientaciones o sugerencias metodológicas que se pueden desprender de los estudios literarios y culturales. A partir de ellas se podrán desplegar ideas para la puesta en práctica de actividades diversas.

3.1. Orientaciones sobre las teorías literarias en ELE

No es nuestro objetivo ahora conocer en profundidad cada una de estas corrientes, sino partir de la distinción básica sobre las diferentes aproximaciones al hecho literario para reflexionar sobre las aplicaciones didácticas de las teorías literarias contemporáneas en el contexto específico del ELE. Concretamente, la visión dual de las teorías literarias (esencialista o condicionalista) se puede extrapolar al plano didáctico en función de la consideración que adopte el docente, al igual que el teórico, ante la literatura, pues trabajará de muy distinto modo el material literario según privilegie en la explotación didáctica el plano formal, inmanente y lingüístico, o el contexto social, cultural e histórico en el que se inserta. En última instancia, estas dos perspectivas básicas de aproximación teórica al hecho literario encuentran su correlato respectivo en los dos enfoques que se han solido oponer tradicionalmente a la hora de usar la literatura: el enfoque basado en el lenguaje (literatura en el aula de ELE para trabajar la lengua) y el enfoque basado en el contenido (literatura para trabajar la literatura), a los que se puede sumar, como señala Albaladejo García (2007b), el enfoque del uso de la literatura para enriquecimiento personal.

Desde el punto de vista de sus posibilidades como herramientas para analizar, interpretar y comprender la literatura, las teorías literarias también pueden ser consideradas bajo el prisma de los elementos básicos de la comunicación. Dado que el fenómeno literario es, esencialmente, un fenómeno comunicativo específico (la comunicación literaria), en él intervienen, como en cualquier otro acto comunicativo, al menos cuatro elementos básicos: autor, obra, público y mundo. Pues bien, cada uno de estos elementos es enfatizado por las distintas teorías literarias, así como por los diferentes tipos de crítica, que se pueden relacionar entre sí en función del aspecto que cada una de ellas enfatiza, como defiende Lynn (2017, p. 258) siguiendo a Abrams y a Kinneavy.

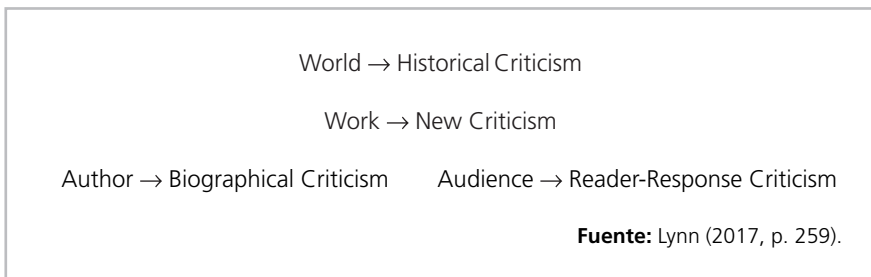


Figura 1. Relación entre los elementos de la comunicación literaria y los tipos básicos de crítica literaria.

De este modo, la *crítica historicista* (*Historical Criticism*) se centra en cómo se relaciona la obra literaria con el mundo que refleja o crea; el *New Criticism* se vincula con la obra en sí, pues se fija en aquellos elementos formales propios de las grandes obras; la *crítica biográfica* se fija en el autor, en cuanto entiende la obra como el reflejo de un genio o inspiración particular; y la *teoría de las respuestas lectoras* se centra en el público a partir de la idea de que es el lector quien construye el significado de la obra y la actualiza con cada lectura (Lynn, 2017, pp. 258-259). En cuanto a las teorías literarias, el *estructuralismo*, preocupado por analizar los patrones o estructuras de la obra literaria que permiten al lector darle sentido, tiene que ver con la relación entre la obra y el público; el *posestructuralismo* también, pero se centra en la arbitrariedad e inestabilidad de los significados que otorga el lector al texto; las *teorías literarias feministas*, por su parte, al igual que otras teorías con alcance político (teoría *queer*, teoría poscolonial, teoría marxista, etc.), se centran en la relación entre el lector y el mundo, pues su intención al leer la literatura es identificar y denunciar sesgos y modificar así la realidad social (Lynn, 2017, pp. 259-260).

Aun siendo conscientes de que este panorama general simplifica una diversidad de propuestas teóricas y de planteamientos mucho más vasta y compleja, podemos aprovechar y explotar en el aula de segundas lenguas diferentes elementos de esa situación comunicativa específica que se genera y actualiza con cada obra y texto recurriendo a una u otra teoría en función de la arista que queramos enfocar o iluminar. Al tiempo, una vez seleccionada la perspectiva que queremos abordar, cada teoría provee de diferentes conceptos teóricos de los que puede sacarse provecho en la práctica docente.

3.2. Orientaciones sobre la literatura comparada en ELE

En el ámbito didáctico, las implicaciones de la literatura comparada para la educación literaria en contextos de enseñanza de primeras y segundas lenguas han sido objeto de exploración al menos desde los años ochenta (Blay Peris, 2017; Gómez y Pedrosa, 2003; Mendoza Fillola, 1994, 1996; Oliveira, 2006; Sánchez-Mesa, 2008). Uno de los pioneros en explorar el potencial didáctico de la literatura comparada, Mendoza Fillola (1994), defiende su integración como innovación curricular en el marco de la educación literaria basando su investigación en dos premisas basadas en los estudios literarios (la teoría de la recepción y el concepto de *intertextualidad*): por un lado, la forma en la que nos llegan los textos literarios, es decir, la recepción lectora, está condicionada necesariamente por nuestros conocimientos y bagaje culturales; por otro, ningún texto literario se presenta aislado, sino que está conectado con otros textos literarios (y más allá, con otros artefactos y dis-

cursos: artísticos, filosóficos, ideológicos, etc.), por lo que es susceptible de ser contemplado y entendido dentro de esa red de conexiones culturales.

Así, la operatividad de esta disciplina resulta evidente desde el momento en el que asumimos la íntima y compleja relación entre lengua, literatura y cultura. Lo mismo sucede cuando entendemos la *lengua* como un medio de acceso a la cultura y la *literatura* (manifestación cultural cuyo cuerpo material está tejido con palabras) como un repositorio infinito de mundos (posibles e imaginarios) capaz de acoger en su seno realidades, sociedades, costumbres, territorios, épocas, etc., igualmente infinitos. La literatura es, al igual que la ciencia, una forma de ver y de conocer el mundo, pero es también una gran creadora de mundos cuya riqueza de imágenes, fabulaciones y representaciones constituye una verdadera mina de oro para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, un medio excelente para descubrir la diversidad pluricultural, plurilingüe y sociocultural (en el caso del español L2, entre las culturas hispánicas o entre estas y otras culturas).

En efecto, la literatura comparada proporciona herramientas y recursos para comparar, contrastar y hacer interactuar diferentes culturas puestas en relación a través de dos (o más) obras, artes o discursos artísticos, pues la comparación puede ser de carácter interliterario, interartístico e interdiscursivo, en función de si se produce entre distintas literaturas, entre la literatura y otras artes, o entre la literatura y otros discursos (Domínguez *et al.*, 2016, p. 15).

En todos estos casos, la literatura comparada permite activar la competencia literaria, lingüística y cultural, así como la competencia plurilingüe y pluricultural en el caso de que entren en juego dos o más lenguas, lo que se traduce en el plano didáctico en un fomento del «desarrollo de habilidades de observación, para captar los diversos tipos de contrastes (y coincidencias) entre producciones de primeras y segundas lenguas» (Mendoza Fillola, 1996, p. 9) y en una estimulación de «la actividad receptora e interpretativa ante producciones de carácter creativo, cuestiones interesantes para un aprendizaje constructivista, particularmente en el caso del estudio de una segunda lengua, en situaciones de lenguas en contacto, y/o en el de lengua(s) extranjera(s)» (Mendoza Fillola, 1996, p. 9); esta estimulación de la actividad receptora e interpretativa supone «una nueva funcionalidad de la literatura en el aprendizaje de lengua extranjera» (Mendoza Fillola, 1994, p. 20).

Recordemos que las competencias plurilingüe y pluricultural y su desarrollo son un objetivo prioritario en la didáctica de segundas lenguas, como defiende el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002). Dado que se trata de competencias variables, como es lógico en toda sociedad compleja donde conviven lenguas y culturas, presentan una configuración cambiante en función de una diversidad de

factores y, en este sentido, la literatura contribuye a alcanzarlas y a enriquecerlas gracias a la diversidad de lecturas, experiencias y conocimientos que proporciona¹⁴:

Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. Esto no implica, de ningún modo, inestabilidad, incertidumbre o falta de equilibrio por parte de la persona en cuestión, sino que más bien contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de identidad. (Consejo de Europa, 2002, p. 131)

La *competencia plurilingüe* implica no una mera adición de competencias monolingües, sino un único repertorio interrelacionado, desigual y plurilingüístico que los usuarios plurilingües combinan y alternan de forma flexible con el resto de sus competencias generales, recurriendo al cambio de lengua y desplegando diversas estrategias para poder desarrollar cada tarea en cuestión (Consejo de Europa, 2020 p. 30). Lo mismo sucede con la *competencia pluricultural*, que no puede ser entendida meramente como la coexistencia de las diferentes culturas con las que se ha estado en contacto:

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. *Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente*¹⁵ para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (Consejo de Europa, 2002, p. 6)

¹⁴ Como indica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER):

La variabilidad y los diferentes tipos de equilibrios que se dan entre la competencia plurilingüística y la pluricultural abarcan el dominio superior generalmente en una lengua, la disparidad de subcompetencias entre las distintas lenguas (se puede tener una excelente competencia oral en dos lenguas, pero una buena competencia escrita solamente en una) y entre los perfiles pluricultural y plurilingüe, pues se puede tener un excelente conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento muy pobre de su lengua, o viceversa. (Consejo de Europa, 2002, p. 131)

Esta versión en español del MCER ha de emplearse junto a la más reciente de febrero de 2018 (volumen complementario con nuevos descriptores) y al nuevo volumen complementario publicado en abril de 2020. Estas dos ediciones aún no se han traducido.

¹⁵ La cursiva es nuestra.

Cabe precisar, en este punto, que comparar literaturas diferentes no implica necesariamente traspasar fronteras lingüísticas, como se daba por sentado en los orígenes de la literatura comparada; esa concepción tradicional y la noción misma de *fronteras lingüísticas*, de hecho, resulta problemática y nos enfrentaría a un buen número de dilemas, como apuntan Domínguez *et al.*:

¿Es la literatura argentina un «todo» literario distinto de otros todos literarios que también emplean el español? ¿T. S. Eliot es un escritor americano o británico? ¿No son también el cine, la pintura, la ópera, los cómics, etcétera, tipos de lenguaje? ¿No podríamos considerar que comparar una novela y una película es leer a través de fronteras lingüísticas? (2016, p. 13)

En este sentido, la literatura comparada posibilita el desarrollo pluricultural al poner al lector en contacto con culturas distintas, tanto si se trata de un lector monolingüe que accede a una literatura en una segunda lengua gracias a un mediador (un traductor, un doblador, etc.) como si es un lector bilingüe o plurilingüe que llega a ella de primera mano gracias a su competencia en dicha segunda lengua.

Finalmente, apuntaremos otra precisión que conviene tener en cuenta, aunque pueda parecer una obviedad, y es que el método comparativo no es exclusivo de la literatura comparada, sino que se extiende a otras disciplinas, tanto humanísticas como científicas. Se indica esto porque la mayoría de las indagaciones que hasta ahora se han llevado a cabo en torno al tratamiento didáctico de la literatura desde la literatura comparada han incidido en el enfoque comparativo como el elemento diferencial de esta aproximación a los textos literarios, cuando habría que poner el foco en el potencial didáctico de otros elementos que atiendan al desarrollo y a los derroteros actuales de la propia disciplina. En este sentido, podemos señalar, sin agotar posibilidades con ello, la consideración de la literatura mundial, sin fronteras, abierta al intercambio intercultural, como objeto de estudio, huyendo de la perspectiva eurocéntrica mediante el diálogo con los estudios descoloniales para abordar la pervivencia del imperialismo en el orden cultural, los debates identitarios, etc.; el cruce con los estudios de traducción y su rentabilidad didáctica, con la consideración de los «géneros» de esta (transposición, adaptación, imitación, etc.); la consideración renovada de las literaturas en el tiempo que impulsan las historias literarias transnacionales en el seno de la historia literaria comparada; la imagología y sus posibilidades para abordar las imágenes del «otro»; la tematología, especialmente interesante para estudiar temas y mitos y, en general, la

dimensión interartística e interdiscursiva, que debería acometerse desde la estética y la teoría general de las artes¹⁶.

3.3. Orientaciones sobre la historia de la literatura en ELE

La enseñanza contemporánea de la literatura ha estado muy influenciada por la historia de la literatura, que ha sido la «perspectiva pedagógica hegemónica en la enseñanza de la literatura» (Retamoso, 1997, p. 27) desde el siglo XIX, lo que ha generado «un discurso específico que media la relación de conocimiento y aprendizaje de los alumnos respecto de la literatura» (Retamoso, 1997, p. 27) y tiene como efecto «una relación de distanciamiento e incluso de “alienación” respecto del objeto de estudio» (Retamoso, 1997, p. 27). Tal situación generó hornadas de estudiantes apáticos e inmunizados ante la provocación del placer de la lectura literaria y devino a finales del siglo XX en el fracaso de «un modelo preciso de enseñanza de la literatura» que estaba íntimamente unido, entre otros motivos, «al fracaso de todo un modo de entender la educación» (Jover, 2007, p. 25).

En este contexto, la identificación de la historia de la literatura con la enseñanza de la literatura en clave historicista, nacional, patrimonial y documental heredada del siglo XIX generó un distanciamiento y rechazo hacia esta disciplina que la ha alejado sensiblemente en las últimas décadas de las aulas en todos los contextos de enseñanza (salvo en los estudios superiores especializados) y que, salvo en muy contadas ocasiones (Núñez Sabarís, 2005; Ocasar Ariza, 2009; Plaza Velasco, 2012), ha imposibilitado la suficiente reflexión crítica sobre su potencial y posibilidades en un contexto didáctico renovado por los nuevos paradigmas del conocimiento.

¿Qué papel puede desempeñar la historia de la literatura en el aula de ELE? Discutir cuestiones como qué es la literatura, por qué debe leerse literatura y/o estudiarse en el contexto del aprendizaje de segundas lenguas, qué literatura leer y de qué modo, cómo se relaciona con la cultura y qué relación hay entre el texto y su contexto son preguntas previas pertinentes para comprender su posi-

¹⁶ Para adentrarse de forma panorámica en todas estas líneas de trabajo recomendamos la lectura de manuales ya clásicos como los de Naupert (2001), para la tematología; Vega (2003), para los estudios postcoloniales, y Guillén (2005), para la literatura comparada. El manual compilado por Gnisci (2002) también contiene interesantes capítulos a modo de estado de la cuestión (con orientaciones bibliográficas incluidas) dedicados a la traducción, los estudios de género, la tematología, la relación de la literatura con otras artes o la imagología, entre otros.

ble rol y para dotarla de sentido en el aula de lenguas; además, son preguntas que debe plantearse el docente y que también deben ser trasladadas al aula. Como indica Perus, la historia de la literatura se vincula estrechamente con el contenido y la forma de la lectura, así como con el establecimiento de conexiones entre las distintas lecturas: «atañe a la configuración y la transmisión del legado de las diversas tradiciones literarias: nuevamente ¿qué leer y cómo leer?, y ¿cómo tejer lazos necesarios y vivos con los textos y las obras?» (2007, p. 63).

Toda obra literaria es contexto, toda obra literaria tiene su propia historia y se imbrica en la historia, pues toda obra literaria se crea y se difunde en un lugar concreto y en unas coordenadas históricas, sociales, políticas y económicas precisas. Por tanto, indagar en esas claves culturales es relevante para el análisis literario, para comprender su creación y su recepción, y este es un requisito esencial para la adquisición de la competencia pluricultural que el estudiante de segundas lenguas ha de alcanzar, máxime cuando la *historia literaria* es considerada como el estudio histórico de culturas y sociedades, de acuerdo a autores como Coseriu y Guillén (Mendoza Fillola, 1994, p. 14). Incluso, la propia obra literaria puede erigirse en un valioso testimonio para el conocimiento de la época que la ha visto nacer.

Ahora bien, conviene tener algunas precauciones ante esta perspectiva. Por un lado, poner un excesivo acento en la aproximación histórica supone caer en el historicismo, «que propugna exageradamente que toda obra está indefectiblemente unida al periodo histórico que la ha visto nacer y que solo es comprensible en este contexto» (Alsina Cota, 1984, p. 191)¹⁷. El propio concepto de *contexto* que se suele manejar tanto en el aula como en las historias literarias ha de ser problematizado (Castro y Benson, 2013, pp. 32-33), pues no hay un contexto único y prefijado al que adscribir el texto literario, sino también otros que no se suelen considerar y que afectan a la lectura que hacemos del mismo, empezando por el propio contexto institucional que selecciona las lecturas a través del diseño curricular y que organiza didáctica, espacial y discursivamente el aula en la que se va a llevar a cabo la lectura de esos textos. Como indican estos autores, siempre hay que aproximarse críticamente a cualquier contextualización, porque los contextos son fruto de una actividad social o lingüística y «se construyen como una narración o como una forma de enmarcar un texto» (Castro y Benson, 2013, p. 32); es el

¹⁷ Precisamente, el nuevo historicismo surge hacia los años ochenta interesado inicialmente en entender el texto literario en su contexto histórico, para lo cual:

El investigador neohistoricista se interesa en leer otros textos de otros géneros para así entender con qué discursos dialoga el mismo, para poder hacerse una idea de la cultura en la cual surge el texto literario y dentro de la cual cobra sentido cultural. (Castro y Benson, 2013, p. 27)

caso de las propias historias literarias, que son un buen ejemplo de narraciones que agrupan los textos de un determinado modo (no el único posible).

Por otro lado, tanto el profesor que selecciona materiales (pongamos aquí por caso una historia de la literatura o una antología que quiere discutir con los estudiantes) como los propios estudiantes que leen esos textos historiográficos deben adoptar ciertas precauciones críticas. No se puede caer en el error de considerar estos materiales (al igual que las obras y textos que incluyen) como espejos o reflejos de una época, pues la historiografía literaria es una forma de construcción discursiva, un tipo de discurso específico (Castro y Benson, 2013)¹⁸.

Aclaradas estas prevenciones, el conocimiento de la historia literaria y de las manifestaciones literarias de cada época en función de su contexto socio-histórico interesa a la educación literaria dentro de la didáctica de segundas lenguas porque contemplar la literatura en el eje diacrónico contribuye a su interpretación, comprensión, valoración y disfrute, si bien, tal como señala Maldonado, ese «estudio diacrónico de la literatura ha de realizarse evitando posiciones sustancialistas o inmanentistas y situando el fenómeno literario en un contexto comunicativo» (2006, p. 14).

El enfoque comunicativo es la orientación que prima en la educación literaria actual en la didáctica de segundas lenguas y desde sus fundamentos ha de considerar la inclusión de la historia de la literatura en ELE (Núñez Sabarís, 2005), entendida no como un repositorio de saberes para perpetuar el estudio teórico, memorístico, inmanentista y en clave nacional de la literatura, sino como un espacio privilegiado para descubrir en la diversidad y riqueza de las historias literarias nuevos materiales literarios para el aula, así como para profundizar en el contacto y conocimiento de la literatura y de la cultura en la que esta se inserta. En este sentido, la historia de la literatura se erige como una disciplina auxiliar esencial en el aula de LE/L2 en cuanto que para enseñar provechosamente la literatura de la L2 se requiere conocer la tradición literaria en la que se inscribe, lo que abarca el conocimiento particular de obras, autores y periodos. En este sentido, en lugar de adentrar a los estudiantes solamente en la literatura particular de la lengua meta (lo que equivaldría a seguir instalados en el ámbito de las literaturas nacionales), el profesor habrá

¹⁸ Como apuntan Castro y Benson (2013), las historias de la literatura han de entenderse como discursos, narraciones construidas por autores que se atienen a unas convenciones de enunciación determinadas, que incurren en sesgos y en olvidos, que canonizan o sancionan en función de los elementos (autores, obras, géneros), que incluyen o que dejan fuera del mundo literario que están contando y que todo ello, especialmente esta selección de datos, tiene que ver con su propia concepción, valoración e interpretación de la literatura y con lo que quiere producir en sus lectores. Entramos con esto en la cuestión del papel que desempeñan las historias literarias en la creación del canon.

de considerar todas las literaturas que puedan interesar en cada caso para la adquisición de la perspectiva pluricultural, para lo cual la historia comparada de la(s) literatura(s) es de gran utilidad puesto que permite el estudio supranacional e intercultural de la literatura.

En lo que a la historiografía literaria respecta, conocer algunas perspectivas diferentes y tener ciertas nociones sobre el modo en que se construyen las historias literarias, o sobre el canon que estas generan, son aspectos que han de interesar forzosamente en el aula de segundas lenguas, tanto al docente (que debe acercarse a las historias literarias para seleccionar, contextualizar y trabajar los textos, y cuyo conocimiento más amplio de las mismas le permitirá ser más crítico con las categorías que maneja) como al estudiante, porque le permite entrar en contacto con los materiales historiográficos como narraciones (considerados como cualquier otro género y empleados, por tanto, como un texto más en el aula), así como problematizar críticamente el canon establecido al valorar las historias de la literatura, antologías y manuales como discursos sancionadores, entre otros posibles usos.

Por todo ello, hay que superar la crítica al paradigma historiográfico que ha sacudido la didáctica en las últimas décadas y, sin ignorar el daño que la historia de la literatura (en su derivación decimonónica) ha causado a la enseñanza de la literatura ni las justas críticas que por ello ha recibido, es necesario acoger en el aula las nuevas perspectivas de la historia literaria que han surgido gracias a las nuevas concepciones de la disciplina y, en consecuencia, a sus avances, sobre todo, en lo que respecta a su comprensión de las nuevas realidades histórico-culturales y a la interrelación y comunicación entre las distintas literaturas (Castro y Benson, 2013, p. 35; Sinopoli en Gnisci, 2002, p. 55).

En este sentido, la historia de la literatura y la historia comparada de la(s) literatura(s) tienen mucho que aportar tanto a la enseñanza de la L1, donde, por lo general, sigue sin cuestionarse la didáctica de la literatura en clave lingüística nacional, como en la enseñanza de la L2, por la necesaria educación supranacional de la literatura que requiere el desarrollo de la competencia pluricultural.

3.4. Orientaciones sobre los estudios culturales en ELE

La aplicación de los estudios culturales a la educación literaria es una opción que en el aula de segundas lenguas cobra pleno sentido por la importancia especial que en ella adquieren los contenidos culturales y la competencia pluri e intercultural (y que, en realidad, deberían estar presentes en cualquier contexto educativo de nuestro actual mundo globalizado y multicultural). Sin embargo, hasta el momento son escasos los esfuerzos por allegar al campo

de la acción didáctica los planteamientos teóricos de los estudios culturales, pese al supuesto interés creciente por ellos, como ha señalado Estañ:

El interés creciente por los estudios culturales ha venido propiciado por la intensificación, en las últimas décadas, de los efectos de un mundo cada vez más globalizado. Los flujos migratorios, la coexistencia de diferentes culturas en los mismos espacios geográficos (multiculturalidad), la globalización tecnológica y la apremiante necesidad de entender al otro y su cultura, ha obligado al discurso de la postmodernidad en el que nos movemos, a reflexionar una y otra vez sobre los fenómenos culturales y sobre el modo en que estos condicionan nuestras múltiples y variadas interacciones (personales, empresariales, económico-políticas, etc.). (2015, pp. 1-2)

La vieja idea de que aprender una lengua supone dominar sin más el código lingüístico ya quedó superada y hoy nadie niega los flujos de ida y vuelta que se producen entre lengua, literatura y cultura; evidentemente, aprender una lengua, sea o no materna, va más allá de la adquisición de una serie de habilidades y destrezas lingüísticas: implica el acceso y el (re)conocimiento a la cultura o culturas vinculadas a esa lengua (con todos sus fenómenos asociados, incluida la literatura), así como el de otras culturas gracias a procesos como la interacción o la mediación. En este sentido, resulta enriquecedor acercar a los estudiantes a los textos literarios con unas «gafas culturales» que permitan tanto una mejor comprensión de las culturas en las que surgen o con las que entran en diálogo como el refuerzo o cuestionamiento de los límites y movilidad entre culturas (Castro y Benson, 2013, p. 28).

El papel y el valor de los estudios culturales en el aula de ELE se pueden entender en el contexto de la búsqueda constante de nuevas técnicas y métodos para afrontar los retos de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas a comienzos del siglo XXI. En este sentido, los desarrollos en las investigaciones sobre la relación entre lengua y cultura han servido para ir redefiniendo las prácticas educativas en los contextos de segunda lengua y para reorientar en ellos el papel de la cultura, aunque, en lo que respecta a la literatura, dichos avances no han supuesto ni una aplicación ni tampoco una reflexión sobre «las posibilidades teóricas y metodológicas de los estudios culturales en la enseñanza/aprendizaje de ELE», un asunto del que hay apenas referencias (Tong, 2013, p. 1)¹⁹.

¹⁹ El capítulo que dedica en este mismo libro Begoña Sáez al tema viene a suplir esta carencia. En cuanto al estudio de Tong, es, precisamente, una de las escasas iniciativas que integran los estudios culturales en la enseñanza del ELE; sin embargo, emplea erróneamente el término *estudios culturales* como equivalente de *cultura*, por un lado, mientras que por otro se desatienden las posibilidades teóricas y prácticas de este campo interdisciplinar.

En suma, el acercamiento a los textos literarios desde la atalaya de los estudios culturales para desarrollar tanto la educación literaria como la competencia pluricultural en la didáctica de segundas lenguas permitiría trabajar a varios niveles (literario, comunicativo e intercultural), pero también ofrecería un campo de experimentación desde el que abordar una gran diversidad de áreas.

3.5. Miradas plurales

Hasta ahora se ha explorado cómo iluminar la comprensión, discusión e interpretación de los textos literarios en el aula de ELE en cualquier nivel a partir de un diseño didáctico inspirado por los presupuestos teóricos de los estudios literarios y culturales, recogiendo nociones teóricas básicas y algunas orientaciones para su proyección o transposición didáctica desde cada itinerario teórico-crítico. Ahora bien, hay que tener en cuenta que el hecho de presentar estas opciones y de hacerlo por separado responde a una necesidad puramente selectiva (por las limitaciones de espacio) y de claridad expositiva: ni son compartimentos estancos ni son las únicas posibilidades teóricas a las que se puede recurrir en la didáctica de la literatura en el español L2.

Pongamos por caso que recurrimos a la teoría de las respuestas lectoras y, más concretamente, a la teoría transaccional de Rosenblatt, que, muy en resumen, se centra en la posición que adopta el lector ante los textos. Podemos partir de su noción de *instancia* de lectura (el foco de atención del lector durante la transacción) y de su división entre *instancia eferente* (el lector se aproxima al texto para informarse, retener las ideas, etc.) e *instancia estética* (el foco del lector se dirige a su propia evocación del texto, a sus ideas propias, sensaciones, sentimientos, a cómo pone en juego sus emociones)²⁰. Esta división nos puede guiar en el diseño de una serie de actividades para

²⁰ Desde esta idea de instancia de lectura se han identificado dos modos básicos de enseñar la lectura literaria: la enseñanza estética y la enseñanza eferente. Zarrillo y Cox (1992) ofrecen una clasificación de actividades para cada una de ellas. La *estética* se inclina, por ejemplo, hacia las tareas en las que se imaginan y construyen visiones diversas sobre el texto, en las que se relaciona, se establecen asociaciones y se generan emociones a partir de la lectura o en las que amplía la historia o se formulan hipótesis sobre ella, entre otras opciones. En la *eferente*, en cambio, se trata de reconocer estructuras lingüísticas, de expandir vocabulario, de extraer información, etc. La enseñanza tradicional de la literatura se centraba claramente en la instancia eferente; en la educación literaria actual lo deseable es combinar ambas porque son dos modos distintos de obtener experiencias diversas de un mismo texto.

la enseñanza estética y la enseñanza eferente, jugando con ambas actitudes del lector o privilegiando una de ellas, lo que es perfectamente compatible con, por ejemplo, recurrir a la literatura comparada, si optamos a la vez por la selección en contrapunto de dos lecturas de distintas tradiciones literarias unidas por lazos de intertextualidad.

Cambiando de escenario y de posibilidades, también podemos acudir a muestras literarias asociadas a la *it-fiction* hispánica (Peñas Ruiz, 2012, 2017), una corriente narrativa que gozó de enorme popularidad entre los siglos XVIII y XIX cuyos protagonistas son objetos, animales o vegetales que cuentan su vida mientras circulan por diversos lugares y cuyo esquema sigue hoy activo, aunque transmutado. La ficción con animales y objetos es universal y tan antigua como el propio imaginario colectivo; su presencia en las distintas literaturas, su pervivencia en el tiempo y sus variantes en otros lenguajes (dibujos animados, videojuegos, etc.) dan mucho juego al análisis literario y cultural comparado. Pues bien, a partir de la red de textos seleccionada se pueden articular propuestas diversas que podrían dividirse en cuatro grandes actividades vinculadas al estudio de la literatura: leer, pensar, debatir y escribir²¹, un esquema que, en realidad, es extrapolable a cualquier otro corpus de lecturas literarias. Si consideramos estas cuatro dimensiones como estadios consecutivos de una secuencia lineal, podemos alcanzar una experiencia literaria integral, pero también cabe la opción de seleccionarlas de forma aislada o de combinarlas entre sí en función de los aspectos sobre los que se quiera incidir en cada caso. Además, en cada una de estas dimensiones se pueden encajar tareas inspiradas en los presupuestos teóricos y los conceptos disciplinares de los estudios literarios y culturales.

Para las dos primeras fases (leer y pensar), se extraerá una muestra variada de textos completos y/o fragmentos de distintas tradiciones culturales con el fin de dibujar todo un mapa interconectado y una línea del tiempo que podría trazarse con los estudiantes recurriendo a las posibilidades que nos brinda la historia comparada de la literatura en colaboración con las humanidades espaciales. La naturaleza especial de estos textos nos permitirá observar cómo se repiten y viajan los temas y las formas a lo largo de la historia literaria, a la vez que se podrá comprender cómo se activan de forma conjunta un tema (la vida de un objeto, animal, etc.) y una estructura (el esquema circular o itinerante) para generar un género o subgénero; de

²¹ Seguimos la estructura tripartita dada por Bennett y Royle a *This Thing Called Literature. Reading, Thinking, Writing* (2015), manual de carácter divulgativo a modo de introducción a los estudios literarios que hemos recogido en el epígrafe «Bibliografía comentada», pero añadiendo una cuarta dimensión, imprescindible a nuestro juicio: la de la discusión o debate literario sobre los textos.

este modo, se estará recurriendo a diversas nociones de la teoría de los géneros literarios y de la tematología comparatística.

En la fase siguiente, la de debate, se puede generar una discusión literaria con estos textos, pero también es posible expandir su red de significados apelando a la intervención de corrientes que permiten una mejor comprensión contextual de los mismos, por ejemplo, los estudios culturales, los estudios de animales (*Animal Studies*) o la *Thing Theory*, si recurrimos a la tradición filosófica de pensamiento en torno a la relación entre personas y objetos. Centrándonos solamente en la primera de ellas, se puede fomentar un debate sobre la cultura material, valorando las implicaciones que tiene la aparición de animales y de objetos cotidianos de la cultura material (un mueble, una prenda de vestir, una monedas, etc.) no solo como elementos centrales de historias, sino como objetos dignos de consideración de la historia, pues en el momento en que estos relatos emergieron constituyó toda una revolución dar voz y protagonismo a elementos tan triviales y prosaicos (Peñas Ruiz, 2017).

Finalmente, en la cuarta fase, de escritura, propondremos una tarea de composición creativa en la que los estudiantes elegirán un objeto o un animal que ofrecerá en primera persona un breve relato sobre su vida; para ello, el docente puede dar libertad plena de elección o puede requerir que sea representativo de la cultura material hispánica (un toro, una paellera, un mate, etc.) con el fin de entablar después un debate en torno a los estereotipos y a los elementos culturales identitarios.

Para el diseño de estas actividades deberemos tener en cuenta, entre otros materiales, tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002), pese al tratamiento pobre que concede a la literatura²², como los nuevos planteamientos con respecto a esta incluidos en el volumen complementario de dicho marco y que constituyen una de sus novedades en la edición de 2018 y en la más reciente de 2020. Nos interesan, concretamente, las tres nuevas escalas incluidas para abordar el texto creativo (Consejo de Europa, 2020, p. 25), con sus respectivos descriptores para cada nivel y entorno del discurso (personal, público, profesional y educativo):

1. La lectura como actividad de ocio (el proceso puramente receptivo).
2. Expresar una respuesta personal a textos creativos (menos intelectual, niveles inferiores).
3. Análisis y crítica de textos creativos (más intelectual, niveles superiores).

²² Ocasar Ariza (2009) se hace eco del tratamiento «muy deficiente» que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* da a la literatura.

Será forzoso considerar en las tareas, en todo caso, las cuatro actividades básicas de recepción, producción, mediación e interacción, así como sus estrategias asociadas (Consejo de Europa, 2002, 2020).

Para concluir, veamos otra opción interesante que ofrecen estos (inter)campos disciplinares y que, por su naturaleza, puede tener cabida sobre todo en los niveles más avanzados. Consiste en generar propuestas de lectura y escritura con textos literarios desplegando en cada caso la actividad crítica que desarrollaría un exponente de una escuela teórica concreta, allegando el planteamiento desarrollado por Lynn (2017) para estudiantes avanzados de literatura al contexto de la didáctica de segundas lenguas. Sería esta una forma alternativa y creativa de aproximar diferentes formas de lectura a los estudiantes y de explorar con ellos, desde distintas escalas de dificultad y profundidad, distintas formas de pensar la literatura y de escribir sobre ella. Obviamente, no se trataría de someterlos a farragosas teorías sobre los postulados teóricos de cada movimiento, sino de mostrarles la pluralidad de interpretaciones desde las cuales se puede mirar y disfrutar una misma obra o fragmento en función del foco que se adopte, experimentando con ellos el placer de la discusión y la comprensión de las obras literarias.

Estas son, en fin, algunas de las muchas miradas desde las que se pueden contemplar los estudios literarios y culturales como observatorio de experimentación didáctica con la literatura, ya sea en español L1 o L2. En todo caso, el espacio de diálogo entre la teoría y la práctica, con todas sus limitaciones y problemáticas, es mucho más vasto y fecundo.

4. Temas para la reflexión

En este capítulo hemos defendido que las teorías literarias, la historia de la literatura, la literatura comparada y los estudios culturales pueden ser un recurso inestimable para el profesor de idiomas porque le permiten conectar la teoría y la práctica, ofreciéndole una suerte de mapa teórico desde el que puede obtener distintas aproximaciones a la didáctica de la literatura en el contexto del ELE, así como diferentes itinerarios para el pensamiento, la lectura, la escritura o el debate literarios. Todo ello enriquecerá la intervención didáctica, tanto en el diseño de tareas como en la selección de materiales y en la reflexión metodológica que sustenta todo ese andamiaje previo.

Las diferentes perspectivas teóricas que se han revisado no son excluyentes entre sí ni agotan las posibilidades que ofrece el repensar la didáctica de la literatura en ELE. El pluralismo metodológico que se ha defendido no pretende caer en un relativismo absoluto por el cual cualquier teoría es válida para

cualquier contexto; por contra, se defiende una actuación docente flexible, así como una intervención adaptada según el nivel lingüístico y cultural de los estudiantes, sus intereses, necesidades, inquietudes y estilos de aprendizaje²³, siempre desde el convencimiento de que conocer el saber disciplinar en torno a la literatura permite comprender, repensar y cuestionar las prácticas docentes. A la par, se quiere poner sobre la mesa la necesidad de recuperar un espacio de reflexión y debate sobre el necesario diálogo continuado entre teoría y práctica; un diálogo que, en el ámbito del ELE, ha solido explorarse más para la educación lingüística que para la literaria. En definitiva, tanto a la hora de seleccionar las lecturas literarias como al proponer tareas a partir de ellas el docente podrá partir de distintos fundamentos teóricos de los estudios literarios y culturales que podrán ayudarle a iluminar diferentes enfoques prácticos.

El docente de ELE, futuro o en activo, podrá encontrar en las siguientes páginas temas para la reflexión y la discusión, propuestas didácticas y conceptos teóricos, pero en ningún caso respuestas cerradas a los principales debates sobre la literatura en el aula de ELE. Ese espacio sigue abierto, y es deseable que así sea. Lo que sí se intenta es ofrecer algunas claves que ayuden a afrontar la literatura en el aula de segundas lenguas de un modo plural, rico, diverso. Cada ocasión, cada grupo, cada estudiante requerirá al docente plantearse distintos objetivos, buscar maneras diversas de alcanzarlos y recurrir a enfoques diferentes (y los aquí presentados, insistimos, no son los únicos). Las respuestas a estas preguntas varían necesariamente con cada situación y aula, es decir, en cada nueva actualización de la experiencia didáctica, si bien hay una suerte de sustrato común de la educación literaria, un compromiso hacia ella que no es posible eludir en el siglo XXI. Con independencia de que se privilegien en cada actuación puntual aspectos lingüísticos, de contenido o estéticos, como suele ser lo habitual en la didáctica de la literatura en L2, ese sustrato común ha de emanar de una comprensión profunda y holística del poder transformador, formativo y creativo de la literatura. Debe partir de propuestas que posibiliten un acercamiento a la literatura emocional y experiencial, crítico y comunicativo, desde un enfoque orientado a la acción y centrado en el aprendiente, anclado en una pedagogía crítica, inclusiva, transformadora; con una visión integral sobre la investigación y la enseñanza del español L2, desde la comprensión de los múltiples contextos en los que se desarrolla el proceso didáctico y la consideración integral de los aspectos lingüísticos, cognitivos, individuales y sociales que intervienen en dicho proceso (Consejo de Europa, 2002, 2018, 2020; Muñoz-Basols *et al.*, 2019).

²³ Se ofrece en este libro una aproximación específica al tema de la selección de materiales literarios en el capítulo de Albaladejo, así como un conjunto de propuestas didácticas variadas aplicadas a las distintas explotaciones de la literatura en función del ámbito (inter)disciplinar de los estudios literarios y culturales que el docente adopte.

Considerar la literatura solamente como un contenido sociocultural más, aunque indudablemente lo sea, resulta simplificar su enorme riqueza como espacio de diálogo, encuentro e intercambio para fomentar el espíritu crítico y la interacción, como un laboratorio de experiencias para jugar con las palabras y con la imaginación, como una herramienta, en definitiva, para explorar la lengua, la cultura y el mundo de forma integrada, activa y emocional.

5. Bibliografía comentada

Bennett, A. y Royle, N. (2004). *Introduction to Literature, Criticism and Theory* (3.ª ed.). Pearson Education Limited.

Se trata de un manual ya clásico, editado por primera vez en 1995, del que se han vendido miles de copias y que ha sido empleado por numerosos departamentos de literatura de todo el mundo. En su tercera edición se compone de 32 capítulos que abordan los conceptos clave de la teoría y la crítica literaria, tales como *el inicio, lectores y lectura, el autor, el texto y el mundo o escritura creativa*, entre otros. Incluye recursos útiles para emplear el libro, así como para expandir mediante otras referencias básicas la visión sobre la literatura que ofrece: un glosario, un listado de las obras literarias citadas, una bibliografía selecta (con obras de referencia básicas y libros introductorios al tema), una bibliografía general de obras críticas y teóricas y, finalmente, un índice de contenidos. Esta introducción académica a la literatura fue transformada recientemente por sus autores en una versión desenfadada, divertida y sintética llamada *This Thing Called Literature. Reading, Thinking, Writing* (2015), muy recomendable por su sencillez (que no anula la profundidad de las ideas que ofrece). Recomendamos además las inspiradoras reflexiones sobre la educación literaria pasada, presente y futura de Carlos Lomas, Teresa Colomer (y el Grupo GRETEL en general), Guadalupe Jover o Juan Mata; a partir de sus textos se puede transitar por toda una red de lecturas que será una fuente inagotable de ideas para profesores y estudiantes de literatura.

Brooker, P. (2017). *Glossary of Literary and Cultural Theory* (3.ª ed.). Routledge.

A partir de la consideración de los estudios literarios como un campo ecléctico que bebe de conceptos de disciplinas muy variadas, como la historia, la sociología o la filosofía, así como de la multiplicidad de teorías contemporáneas que permiten problematizar, repensar y conceptualizar problemas antiguos o nuevos de estos campos, este glosario recoge conceptos clave de los estudios literarios y culturales y se revela como una herramienta útil para estudiantes e investigadores. Cada entrada aborda la definición del término, los debates

que ha suscitado, los nombres de quienes han contribuido a dichos debates y sus principales aportaciones al campo. Algunos conceptos esenciales para el ámbito de la didáctica de segundas lenguas son, por citar algunos, *identidad, cultura, comunicación, lectura y multiculturalismo*, pero también resultan muy prácticas las exposiciones sobre las distintas disciplinas y tradiciones culturales tales como posestructuralismo, feminismo, posmodernismo o poscolonialismo.

Lynn, S. (2017). *Texts and Contexts. Writing about Literature with Critical Theory* (7.ª ed.). Pearson.

Esta es la séptima edición de un original manual de Steven Lynn (South Carolina University) que pretende revitalizar el estudio literario. Para ello, ofrece a profesores y estudiantes las claves, paso a paso, para usar diferentes estrategias críticas que permitan leer y escribir literatura a partir de una muestra de las teorías literarias contemporáneas más influyentes. Su planteamiento novedoso consiste en contemplar las teorías literarias como modelos para leer literatura y escribir sobre ella. De este modo, invita a emplear los enfoques críticos con el fin de que el estudiante se involucre en la lectura literaria y sea capaz de desarrollar argumentos críticos. En el primer capítulo, el autor ofrece el plan de la obra, discute ciertas asunciones previas (¿hay una única interpretación correcta de la obra literaria?, ¿todas las opiniones son igualmente válidas?), defiende la teoría como antesala obligatoria de la práctica y sostiene que todos tenemos una postura teórica propia, aunque no seamos conscientes de ella. En el segundo, aplica a un único fragmento literario una selección de teorías: *New Criticism*; teoría de *Reader-Response*, o respuestas lectoras; estructuralismo y deconstruccionismo; estudios históricos, poscoloniales y culturales; crítica psicológica; crítica política y otros enfoques (crítica feminista, posfeminista y *queer*). A lo largo de los seis capítulos siguientes se detiene en los principios generales de cada una de estas teorías o grupo de teorías y en su aplicación a distintos pasajes e incluye claves para practicar cada una de ellas, conocer sus conceptos clave y profundizar en lecturas. Las ilustraciones originales sobre estas teorías enriquecen este manual que, además, tiene una extensión de contenidos en REVEL, la plataforma digital que ofrece la editorial Pearson.

Mendoza Fillola, A. (coord.). (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

Pese a la necesaria actualización de sus contenidos, este libro ofrece un panorama general de los conceptos clave para la didáctica de la lengua y la literatura desarrollado por especialistas en sus respectivas áreas. Aborda cuestiones tan diversas como los aspectos generales de la enseñanza del lenguaje (Widdowson), el papel y funciones del profesor de lenguas (Martín Peris), la delimitación de contenidos de la enseñanza de lengua y literatura (Camps), el

proceso de recepción lectora (Mendoza Fillola), la literatura infantil y juvenil (Díaz-Plaja y Prats) o lo multicultural (Marco López), entre otros muchos que interesan en la didáctica de lenguas. Especialmente interesantes para el diálogo entre estudios literarios y didáctica de la literatura resultan los capítulos de Josep Ballester, sobre teorías literarias y su aplicación didáctica, y Gabriel Núñez, sobre la interrelación entre teoría literaria y didáctica de la literatura.

Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds.). (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.

Este imponente volumen de 700 páginas y 44 capítulos constituye un vademécum actualizado para docentes e investigadores. Ofrece cinco grandes secciones: «Perspectivas metodológicas y curriculares», «Destrezas lingüísticas y comunicativas», «Aspectos lingüísticos y gramaticales», «Contextos sociales y culturales» y «Herramientas didácticas y recursos profesionales». La literatura se contempla en un capítulo dentro de este último bloque, junto a los contextos virtuales para el aprendizaje, las tecnologías educativas, los medios audiovisuales, la gamificación, los corpus y las bases de datos, la traducción pedagógica, la investigación en acción, los profesores no nativos y el desarrollo profesional.

Santamaría Martínez, R. (2015). Dossier bibliográfico: Bibliografía especializada en la literatura y su enseñanza y uso en el ámbito de ELE. *Lenguaje y Textos*, (42), 59-70. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/lyt042_volumen_completo_0_1.pdf

La autora examina tres décadas de producción bibliográfica en torno a la literatura en la enseñanza del ELE. Distribuye la revisión en tres secciones: 1) «Bibliografía esencial comentada»; 2) «Bibliografía especializada en torno a la literatura aplicada a la enseñanza de ELE» (apartado dividido, a su vez, en tres subepígrafos: 2.1, «Trabajos teóricos y didácticos de referencia en torno al tratamiento de la literatura»; 2.2, «Trabajos didácticos en torno al tratamiento de la literatura en la enseñanza de ELE aparecidos en revistas, actas y congresos»; 2.3, «Investigaciones teóricas y didácticas en torno al tratamiento de la literatura en la enseñanza de ELE»); 3) «Corpus de manuales de literatura española o hispanoamericana para estudiantes de ELE». Dejando a un margen la pertinencia de la estructura y organización de los materiales, que se presta a cierta confusión (baste señalar la dificultad de deslindar teoría y aplicación práctica en las referencias del apartado 2.2), esta recopilación de fuentes de consulta puede ser de ayuda para orientarse en la extensa bibliografía sobre el tratamiento de la literatura en la didáctica de segundas lenguas, una bibliografía que sigue creciendo año tras año.

Referencias bibliográficas

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana Educación.

ALBALADEJO GARCÍA, M.^a D. (2007a). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-51. <http://www.marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica>

ALBALADEJO GARCÍA, M.^a D. (2007b). Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE. En E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (vol. II, pp. 1089-1098). Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE (Logroño, 27-30 de septiembre de 2006). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1089.pdf

ALSINA COTA, J. (1984). *Problemas y métodos de la literatura*. Espasa-Calpe.

ANAYA, V. Y LLOBERA, M. (2011). La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la Educación Secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de elaborar los currículos oficiales. *Revista de Educación*, (356), 631-651. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:152e71e4-f5a9-4aa5-a163-df1f1b95ebeb/re35626.pdf>

BALLESTER-ROCA, J. (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

BENNETT, A. Y ROYLE, N. (2015). *This Thing Called Literature. Reading, Thinking, Writing*. Routledge.

BLAY PERIS, P. (2017). *Sobre literaturas comparadas: una propuesta didáctica para la enseñanza del español* (Trabajo fin de máster, Universitat Jaume I). <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/174296>

BROOKER, P. (2017). *Glossary of Literary and Cultural Theory* (3.^a ed.). Routledge.

CASTRO, A. Y BENSON, K. (2013). Literatura e historia de la literatura. En A. Castro y E. Jiménez Tornatore (eds.), *Historia de las literaturas hispánicas. Aproximaciones críticas* (pp. 17-43). Studentlitteratur.

COLOMER, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Octaedro.

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

CONSEJO DE EUROPA. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

CONSEJO DE EUROPA. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

DOMÍNGUEZ, C., VILLANUEVA, D. Y SAUSSY, H. (2016). *Lo que Borges enseñó a Cervantes. Introducción a la literatura comparada*. Taurus.

ESTAÑ MESEGUER, L. (2015). Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza de ELE. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 1, 1-16. <http://revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/03/Vol-I-Art-06.pdf>

GARRIDO, A. Y MONTESA, S. (2010). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 384-396 [monográfico *Antología de las Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Las Navas del Marqués, Ávila, 1986, 1987, 1990*]. <https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>

GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

GENETTE, G. (1993). *Ficción y dicción*. Lumen.

GNISCI, A. (ed.). (2002). *Introducción a la literatura comparada*. Crítica.

GÓMEZ LÓPEZ, N. Y PEDROSA BARTOLOMÉ, J. M. (2003). *Las voces sin fronteras: didáctica de la literatura oral y la literatura comparada*. Universidad de Almería.

GUASCH BOYÉ, O. (2011). Las lenguas en la enseñanza. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos para la formación disciplinar* (pp. 81-102). Graó.

GUILLÉN, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Tusquets Editores.

IBARRA-RIUS, N. Y BALLESTER-ROCA, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.008>

JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2013). En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 18, 9-23. mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2551/1683

JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro; Rosa Sensat.

LYNN, S. (2017). *Texts and Contexts. Writing about Literature with Critical Theory* (7.ª ed.). Pearson.

MALDONADO ALEMÁN, M. (2006). La historiografía literaria. Una aproximación sistémica. *Revista de Filología Alemana*, 14, 9-40. <https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0606110009A/33352>

MARGALLO ROS, A. (2017). La importancia de la literatura en el aula de ELE. En G. Nieto Caballero (coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas* (pp. 85-95). Universidad de Extremadura. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174585/Nieto%20Caballero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MARTÍN PERIS, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, (16), 101-129. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8128/LYT_16_2000_art_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MARTÍN PERIS, E. (dir.). (2008). Enfoque comunicativo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes; SGEL. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

MARTÍN SÁNCHEZ, M. Á. (2009). Historia de la metodología de lenguas extranjeras. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 5, 54-70. <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2356>

MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999). Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico, Revista de Difusión Cultural para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, (3), 19-22 [monográfico *Literatura*]. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-3-revista-de-difusion-cultural-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-literatura/ensenanza-lengua-espanola/13137>

MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004). «Libro, déjame libre»: Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE/Español Lengua Extranjera*, (0), 1-23. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c9b5bc95-4388-4bca-972c-5dcb352f5ec6/2004-redele-0-19martinez-salles-pdf.pdf>

MENDOZA FILLOLA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. La Muralla.

MENDOZA FILLOLA, A. (1996). Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo. *Lenguaje y Textos*, (8), 9-54. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7968/LYT_8_1996_art_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MENDOZA FILLOLA, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE/Español Lengua Extranjera*, (1), 1-49. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817

MENDOZA FILLOLA, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Horsori Editorial.

MONTANER FRUTOS, A. (2009). Filología. En F. Rico, J. Gracia y A. Bonet (eds.), *Literatura y bellas artes: Vol. 5. España siglo XXI* (S. del Campo y J. F. Tezanos, dirs., pp. 287-311). Biblioteca Nueva; Fundación Cajamadrid.

MONTESA, S. Y GARRIDO, A. (1994). La literatura en clase de lengua. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación* (pp. 449-457). Actas del II Congreso Internacional de ASELE (Madrid, 3-5 de diciembre de 1990). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf

MORIMOTO, Y., PAVÓN LUCERO, M.^a V. Y SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (eds.). (2015). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE (Getafe, 17-20 de septiembre de 2014). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxv.htm

MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E. Y LACORTE, M. (eds.). (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.

NAUPERT, C. (2001). *La tematología comparatística. Entre teoría y práctica*. Arco/Libros.

NÚÑEZ SABARÍS, X. (2005). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española* (Memoria de máster, Universidad Nebrija). <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bfd948bd-1617-431e-820b-0aa4fb63ff07/2005-bv-03-10nunez2-pdf.pdf>

OCASAR ARIZA, J. L. (2009). Historia de la literatura y comentario de texto en ELE: Apuntes prácticos para la estructuración de un curso. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE/Español Lengua Extranjera*, (15), 37-55. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_15/2009_redELE_15_03Ocasar.pdf?documentId=0901e72b80dd8827

OLAZIREGI, M.^a J. Y OTAEGI, L. (2011). Teoría de la literatura. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de la formación disciplinar* (pp. 103-127). Graó.

OLIVEIRA ARAGÃO, C. DE. (2006). *Todos maestros y todos aprendices: la literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores: Diagnóstico y propuesta de innovación en la Universidade Estadual de Ceara-Brasil* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41406>

PALMER, Í. Y CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M.^a DEL M. (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 30, 289-316. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.289>

PEÑAS RUIZ, A. (2012). La circulación de formas y técnicas narrativas (sobre it-fiction y cuento de objeto). En P. Botta (coord.), L. Silvestri, L. Frattale y M. Lefèvre (eds.), *Rumbos del hispanismo en el umbral del cincuentenario de la AIH: Vol. 5. Moderna y Contemporánea* (pp. 497-508). Bagatto Libri. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih_17_5_064.pdf

PEÑAS RUIZ, A. (2017). Miradas de lo insignificante: de la it-fiction a las nuevas formas de hacer historia. En J. M. González, M. L. Sotelo, M. Cristina, H. Gold, D. Thion, B. Ripoll y J. Cáliz (eds.), *La historia en la literatura española del siglo XIX* (pp. 489-508). Universitat de Barcelona. http://www.publicacions.ub.edu/ejecuta_descarga.asp?codart=08564&cc=&mp=43L41o31B75l&formato=PDF

PÉREZ ISASI, S. (2010). La historiografía literaria como herramienta de nacionalización en España (1833-1939). *Oihenart*, (25), 267-279. <https://core.ac.uk/download/pdf/11503475.pdf>

PERUS, F. (2007). ¿Todavía tiene sentido la historiografía literaria? *Anuario del Colegio de Estudios Latinoamericanos*, 2, 59-65. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ancel/article/view/31713/29311>

PLAZA VELASCO, M. (2012). Enseñar literatura a estudiantes de E/LE. ¿Cómo diseñar un curso de Introducción a la literatura española? *Foro de Profesores de E/LE*, (8), 1-10. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6619/6406>

PLAZA VELASCO, M. (2015). Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selecciones de textos y modelos de lectura. *DobleELE, Revista de Lengua y Literatura*, 1, 25-45. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.2>

RETAMOSO, R. (1997). Historia literaria y pedagogía de la literatura. En *La enseñanza de la literatura como problema*. Centro de Estudios sobre la Enseñanza de la Literatura (Cuaderno 1). Universidad Nacional de Rosario. <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1949137>

REYES-TORRES, A. (2019). Literatura. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 628-640). Routledge.

RICHARDS, J. C. Y RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

RUIZ DE ZAROBÉ, L. (2019). Enseñar la competencia pragmática. En L. Ruiz de Zarobe y V. Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 140-183). Octaedro.

SÁEZ MARTÍNEZ, B. (2013). La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. En B. Sáez Martínez y J. Suárez-Inclán García de la Peña (coords.), *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 9-22). Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (São Paulo, 22 de septiembre de 2012). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publventa/d/15965/19/0>

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL. <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>

SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ, D. (2008). Imágenes del inmigrante en la literatura española. En A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (eds.), *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* (pp. 158-190). Universidad Internacional de Andalucía. <https://dspace.unia.es/handle/10334/128>

SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia, Revista Internacional de Estudios Literarios*, (8), 155-178. <https://ojs.impossibilia.org/index.php/impossibilia/article/view/105>

SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En J. L. Soler Nages, L. Aparicio Moreno, Ó. Díaz Chica, E. Escolano Pérez y A. Rodríguez Martínez (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 156-171). Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572400>

SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2015). Dossier bibliográfico: Bibliografía especializada en la literatura y su enseñanza y uso en el ámbito de ELE. *Lenguaje y Textos*, (42), 59-70. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/26995/dossier_santamaria_LYT_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SANZ PASTOR, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, (59), 5-23. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf

SARDAR, Z. Y LOON, B. VAN. (2005). *Estudios culturales para todos*. Paidós.

SITMAN, R. Y LERNER, I. (1999). La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿Un lugar de encuentro o desencuentro? *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, (12) [digital]. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>

STEMBERT, R. (2009). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 247-265 [monográfico *Expolingua 1999, Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, L. Miquel López y N. Sans, eds.]. http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf

TONG, X. (2013). Los estudios culturales en el aula de ELE: reflexiones y prácticas. En A. Sánchez Griñán y J. M. Blanco Pena (eds.), *SinoELE*, (9), 1-14 [suplemento *VI Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China: El enfoque intercultural en el aula de ELE en China* (Pekín, 27-28 de junio de 2013)]. https://www.sinoele.org/imagenes/Revista/9/Suplementos/vijornadas/xutong_1-14.pdf

TUSÓN VALLS, A. (2014). Aportaciones de la pragmática y del análisis del discurso a la enseñanza del español como lengua extranjera. En B. Ferrús Antón y D. Poch Olivé (eds.), *El español entre dos mundos: estudios de ELE en lengua y literatura* (pp. 159-178). Iberoamericana Vervuert.

UNED. (s. f.). Textos literarios y enseñanza del español [presentación y contextualización de la asignatura]. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,61491281&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=24412088

VEGA, M.^a J. (2003). *Imperios de papel. Introducción a la crítica postcolonial*. Crítica.

VENTURA JORGE, M.^a S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 21, 30-52. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108882/Tejuelo%2021-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

VILLANUEVA, D. (1994). Pluralismo crítico y recepción literaria. En D. Villanueva (comp.), *Avances en teoría de la literatura (estética de la recepción, pragmática, teoría empírica y teoría de los polisistemas)* (pp. 11-34). Universidad de Santiago de Compostela.

WAHNÓN BENSUSAN, S. (1991). *Introducción a la historia de las teorías literarias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

WALTON, D. (2018). *Teoría y práctica de los estudios culturales*. Carpe Noctem.

YOUNG, E. (2016). *Siete ratones ciegos* (14.^a ed.). Ediciones Ekaré.

ZARRILLO, J. Y COX, C. (1992). Efferent and Aesthetic Teaching. En J. Many y C. Cox (eds.), *Reader Stance and Literary Understanding. Exploring the Theories, Research and Practice* (pp. 235-249). Ablex Publishing Corporation.