

# EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA DE INGLÉS

Juan Antonio Prieto y Jesús Casado

*Universidad de Sevilla*

Desde los Departamentos de Filología Inglesa (Literatura inglesa y norteamericana) y de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Sevilla, decidimos realizar una experiencia con profesores de inglés de Enseñanza Secundaria, proponiendo la introducción de textos literarios en el aprendizaje de inglés.

La convocatoria se hizo a través del Centro de Profesores de Sevilla. Los primeros problemas que nos planteamos fueron precisamente la dificultad de conseguir un grupo homogéneo, y la diversidad de motivaciones que empujan a distintos profesores a participar en estas actividades.

Después de una primera toma de contacto, formamos un grupo de  $\pm 10$  personas, todos licenciados en Filología Inglesa. Poco más de la mitad contaba con poca experiencia docente, su interés más inmediato era la obtención de méritos para su currículo personal, y mostraban por lo general mucho más entusiasmo por las tareas realizadas, mientras que el resto, de experiencia docente más extensa, se mostraban más escépticos ante propuestas nuevas, pero venían movidos principalmente por un deseo real de mejorar su labor. Todos los miembros del grupo impartían docencia en Institutos de Bachillerato. El trabajo se planteó a lo largo del curso 1991/92, completando un total de  $\pm 40$  horas, a razón de una reunión semanal de hora y media.

Desde un comienzo, basamos el trabajo en la discusión y no en la instrucción teórica. En vez de comenzar haciendo un planteamiento teórico de nuestro proyecto, cada miembro expuso la situación actual dentro de sus aulas en cuanto a la utilización y explotación de textos: los manuales están bastante actualizados según las últimas corrientes de TEFL; sin embargo, muchos profesores aún piensan que la lengua es sólo su gramática, y no cuentan con la suficiente preparación para aplicar los manuales de forma correcta. De esta forma, la enseñanza del inglés deja de ser efectiva en cuanto a la comunicación (los estudiantes no adquieren una capacidad comunicativa básica en lengua inglesa) y en cuanto a la expresión (los estudiantes no llegan a poder expresar en lengua extranjera sus propias ideas).

Existía una cierta unanimidad respecto al modo de trabajar con textos. Por lo general, se utilizan textos no literarios como apoyo para la presentación de contenidos gramaticales al inicio de una unidad didáctica, o diversos tipos de texto como práctica de lectura al final de una unidad. El problema fundamental para estas actividades es el poco tiempo disponible, que en la mayoría de los

casos hace inviable el esquema de actividades de prelectura, lectura del texto, actividades de comprensión y actividades de producción y explotación; el proceso queda reducido pues a una lectura, preguntas de comprensión y actividades de explotación, que por lo general son bien ejercicios estructurales de consolidación de las estructuras aprendidas, o bien debate libre sobre el tema propuesto en el texto. Asimismo los textos usados normalmente en los manuales presentan un rango muy pobre de significados, y no aportan la necesaria motivación ni a profesores ni a alumnos.

Frente a esta situación, propusimos el uso de textos literarios como centro para actividades de lectura, recepción e interpretación centradas en el texto mismo. Partíamos de la convicción de que los textos literarios aportan unos niveles de significado/sentido y una capacidad expresiva que van más allá del significado literal. En el texto literario, cada uno de los elementos textuales es un rasgo significativo consciente que contribuye a la comunicación con más intensidad que en un texto no literario; por tanto, permite en el aula, tras la primera confrontación del lector con el texto, una re-visión del mismo, en la que la visión personal de cada individuo/lector pueda completarse con otras visiones personales, originando actividades de discusión y confrontación en el aula. Con textos de este tipo pueden cumplirse más y mejor determinados objetivos de la enseñanza del inglés; esto es lo que intentamos comprobar, diseñando materiales específicos y poniéndolos a prueba en el aula. No pretendíamos sin embargo construir un enfoque metodológico nuevo que utilizara textos literarios para cubrir *toda* la enseñanza del inglés. Únicamente intentamos incidir en el momento concreto de la presentación y explotación de textos.

Los textos sugeridos fueron en su mayoría poéticos por varias razones: se trataba de textos simples, bastante originales, y sobre todo breves, para poder ocupar una sola sesión de 50 minutos con cada uno. En las reuniones los profesores elegían textos de acuerdo con el nivel que impartían, y diseñaban una forma de trabajo con los mismos, la ponían en práctica en sus aulas, y finalmente exponían los resultados en nuestro grupo de trabajo y discutían sobre ellos.

A modo de ejemplo, comentamos la utilización en varios cursos de BUP del poema *Nothing to eat*:

Para este texto, como para los otros que se trabajaron, se siguió el siguiente proceso previo:

- a) Selección del texto: poema *Nothing to eat*.
- b) Identificación de rasgos significativos: oposición SHE vs THEY; esta oposición determina formalmente la división de cada verso/idea en dos partes enfrentadas.
- c) Diseño de recursos a utilizar: presentación del texto utilizando la técnica de *cloze text*, ampliada hasta ocultar uno de los términos de la oposición. En unos casos se ocultaron los versos pares, y en otros los impares. El proceso de

completar el texto se realizó en grupos. A la hora de presentar el texto original, se omitieron los dos últimos versos y se pidió a los alumnos que los completaran.

La elaboración de textos propios por grupos funcionó muy bien. Los alumnos se sentían motivados y trabajaron con interés. Al rellenar los huecos, no identificaron el texto como poesía. En el primer hueco (*She had nothing to eat. They made ...*), la mayoría hizo referencia a la preparación de algo de comer; sin embargo, el tono del resto del poema les obligaba a buscar ideas más “serias” para rellenar los huecos, lo que apuntaba la necesidad de que el alumno tenga una visión global del texto antes de empezar a realizar una tarea de este tipo. En algún caso, el bajo nivel de los alumnos en general, y más concretamente en cuanto a expresión oral, hizo que demostraran poca confianza en sí mismos a la hora de defender sus textos, aunque los resultados fueron satisfactorios mientras se mantuvo como tarea escrita; sin embargo, la motivación de los alumnos tendía a “desinflarse” al presentar el texto original. La poca competencia oral de los alumnos hizo a veces difícil un debate posterior en inglés.

Los intentos de interpretar el sentido del texto ponían de manifiesto cierta ansiedad en los alumnos por saber qué interpretación era la “correcta”, entendiéndose que el texto debía tener un significado único. Al abundar en la comparación entre sus textos y el texto original, se llegó a la conclusión de que sus historias “sólo contaban lo que contaban” (información factual directa), mientras que el poema original quedaba abierto y “sugería” múltiples sentidos. En consecuencia, los textos creados por los alumnos cumplían exclusivamente una función informativa, mientras que en el texto original se identificaba una actitud crítica.

Parece obvio que existe un abismo entre la situación de problema planteada en el poema y las reacciones que dicha situación provoca en la sociedad. Al pedir a los alumnos que completaran las dos últimas líneas, todos reflejaron esencialmente la misma idea: “los problemas siguen sin resolver”. El proceso de trabajo personal al rellenar los huecos les había facilitado el acceso al poema, y en general llegaron a sugerir finales muy coherentes, coincidentes en gran medida con el final original: podría decirse que los alumnos habían internalizado el poema, lo habían hecho suyo.

La discusión de esta actividad en el grupo de trabajo provocó las siguientes reflexiones:

- 1.- La comparación de los textos propios con el original produjo una cierta frustración en los alumnos, que automáticamente tendían a considerar sus propuestas como textos sin valor frente a la mayor trascendencia del poema completo. Uno de los objetivos a lograr es que los alumnos adquieran confianza y seguridad en su propia destreza comunicativa. Por tanto, sería conveniente considerar dicho objetivo e incluirlo en el diseño de la actividad, de manera que sea la actividad en sí la que consiga que el alumno vaya adquiriendo esa confianza.

Para evitar este sentimiento de frustración quizá hubiera resultado útil dirigir el debate a que los alumnos reflexionaran sobre sus propias ideas e intentaran explicar por qué se habían expresado de una determinada forma, diferente del texto original: pedir a los alumnos que defendieran su postura personal antes de enfrentarse con el original. De esta forma se hubiera creado un estado de opinión y unas expectativas, que hubieran servido como apoyo a la hora de enfrentarse al texto completo. De hecho, durante los debates, los alumnos fueron tomando conciencia del valor comunicativo de sus propios textos, y de su capacidad para utilizar la lengua inglesa de forma significativa.

2.- Al interpretar el poema, se puso en marcha un fenómeno de focalización sobre los aspectos más relevantes: los términos SHE y THEY son indeterminados, pero en el poema adquieren una relevancia fundamental, por lo que los alumnos (el lector) tendían a buscarles un referente lejano al texto, pero próximo a su experiencia (en algunos casos se habló de Africa o del imperialismo norteamericano...). El problema de cómo enlazar los textos creados por los alumnos con el texto original debería abordarse a partir del grado de coherencia con la realidad y de la actitud (más o menos crítica) del autor y del lector con respecto a la misma.

3.- Algunos profesores se preguntaban si era necesario todo este proceso de fragmentar y partir un texto literario para presentarlo a un grupo de alumnos, cuando la actividad de rellenar huecos no es la más apropiada para ejercicios de producción escrita. La actividad de rellenar huecos no supone una actividad específica de producción escrita, sino una de las técnicas (entre otras muchas) para provocar una interacción del lector con el texto. Se trata en última instancia de que el lector adquiera conciencia de los significados / sentidos de un texto, y genere una respuesta ante él a través de dicha interacción. De hecho, se observó que la respuesta personal de cada alumno frente a un texto presentado de forma activa es mucho más completa que la que suele darse ante la lectura simple de un texto completo como estímulo para un debate.

4.- La realización de una actividad de este tipo pone de manifiesto múltiples carencias en los alumnos (“no están acostumbrados a...”, “les resulta muy difícil...”). Es preciso anticipar estos problemas, y plantear actividades que estén al nivel de los alumnos (tareas que sean capaces de realizar). En ningún momento debemos olvidar que estamos trabajando en el aula de TEFL, y que el objetivo principal es la lengua inglesa.

A partir de estas observaciones pudimos centrar nuestra atención en las estrategias de explotación sugeridas por el proceso de creación de sentido que el lector lleva a cabo ante un texto literario:

\* Trabajar a partir de la *generación de expectativas* (el lector, a partir de sus ideas iniciales, va generando unas determinadas expectativas a medida que lee, que después irán siendo confirmadas o refutadas por el texto; el texto literario juega en gran medida con el factor sorpresa).

\* Trabajar a partir de los *procesos de identificación* (a través de determinados rasgos formales, discursivos, estilísticos... el texto va produciendo que el lector se identifique con uno u otro de los personajes, con una u otra idea..., determinando así su punto de vista sobre la realidad presentada).

Para la utilización de un texto en el aula, llegamos a diferenciar dos momentos:

\* **Contacto con el texto;** nos referimos a contacto con la forma (por medio de técnicas de *cloze text*, fragmentación, etc.), con el contenido (por medio de estrategias de prelectura, debate, etc.), y con los personajes (explotando la identificación del lector con uno u otro). Jugamos con la forma del texto (partiendo del presupuesto necesario de que el texto **no** es intocable y se puede manipular), con objeto de lograr una lectura significativa y una interacción del alumno con el texto. Al centrar la atención en los elementos narrador y personajes, el alumno debería seguir un proceso de identificación y de generación de expectativas, determinado por su experiencia personal como lector.

\* **Producción** (respuesta del lector ante el texto, debate, reformulación, tareas de seguimiento...). Nos planteamos objetivos específicos a partir de las características literarias / significativas del texto: ¿Cuál es la conclusión? ¿qué idea tiene que quedarle a los alumnos?; tras la actividad, ¿qué saben los alumnos de nuevo?. Ejemplificando este último aspecto, la conclusión de la actividad podría centrarse en las siguientes cuestiones: ¿Por qué la actitud del narrador es coherente y la vuestra no? ¿En qué se nota? Según el uso que se haga del lenguaje, se está adoptando una actitud u otra.

Al analizar los resultados tenemos que distinguir entre las reacciones de los alumnos de BUP al participar en estas actividades ocasionales presentadas por sus profesores, y las reacciones de los profesores mismos, expresadas en nuestras reuniones con el grupo de trabajo.

**Los alumnos** de secundaria demostraron en la mayoría de los casos una reacción muy positiva, especialmente por tratarse de actividades nuevas y sorprendentes, fuera de las actividades regladas de enseñanza aprendizaje habituales en sus cursos: la lectura de «poemas» les resultaba siempre una refrescante novedad.

A la vez, el índice de identificación con los textos propuestos y de interac-

ción con los mismos les producía una cierta satisfacción. Con frecuencia expresaban que los textos leídos «sí les decían algo»; después de trabajar con ellos, los textos utilizados habían pasado a ser mucho más significativos. Finalmente, la forma de presentación de los textos les había motivado grandemente, y los alumnos llegaron a expresar que «tener que esforzarse les resultaba gratificante». La lengua o el estilo en ningún caso llegaron a convertirse en obstáculo para la lectura/interpretación del texto.

**Entre los profesores**, a la satisfacción por conseguir clases puntuales con un notable aumento de la motivación y la participación, con una reacción muy positiva de los alumnos, se unía el desconcierto por no tener objetivos y resultados específicos, mensurables e integrables en su currículo tradicional. Las actividades que habíamos sugerido no generan resultados fácilmente evaluables desde el punto de vista estricto de la competencia gramatical.

Al analizar en nuestras reuniones dichas actividades, las cuestiones que se planteaban con más frecuencia eran ¿qué significa «literario»? y ¿para qué sirven este tipo de actividades? En el fondo, los profesores encontraban dificultad en abandonar sus esquemas tradicionales de sujeción a contenidos gramaticales, y se encontraban desorientados a la hora de integrar aspectos relativos a la recepción e interpretación de textos literarios en el marco general de la *evaluación* de una lengua extranjera y en el particular de la *valoración* de la participación del alumno en estas actividades.

## NECESIDAD DE UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA

Pensamos que la desorientación de muchos profesores se debe en parte a una falta de preparación específica sobre la lengua y la enseñanza del inglés. Los licenciados en Filología acceden directamente a la Enseñanza Secundaria con muy poca preparación docente y con unas ideas bastante tradicionales sobre lengua, comunicación y literatura; de esta forma, aun cuando los materiales (libros de texto, currículo oficial...) estén diseñados para un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera, sin embargo los profesores siguen careciendo por lo general de la suficiente preparación para explotarlos en el aula. El mayor problema que nos encontramos durante este año de trabajo fue la falta de una preparación suficiente y homogénea en el campo de la didáctica general y en el campo de la literatura (su relación con la lengua y con la cultura, teorías de la recepción...).

El profesor, además de su función estrictamente docente, debe incidir en el diseño global del currículo, siempre a la luz de su concepto de lengua/comunicación y de enseñanza del inglés. Sin embargo, muchos profesores de secundaria no cuentan con la suficiente preparación para tomar decisiones en cuanto a *objetivos* (para qué se enseña una lengua extranjera, qué tipo de hablantes se pretende conseguir), *contenidos* (además de un listado de vocabulario, estructuras y puntos gramaticales, qué otros elementos y destrezas es necesario incluir

en el programa), *metodología* (cómo pueden conseguirse en el aula las condiciones necesarias para que se dé una práctica comunicativa auténtica) y *evaluación* (cómo podemos valorar las actividades realizadas en el aula a la luz de nuestros planteamientos previos en cuanto a objetivos y contenidos).

Una visión amplia de *objetivos, contenidos y evaluación* -y de acuerdo con los presupuestos de las programaciones oficiales- debe llevarnos mucho más allá de un simple listado de estructuras, funciones, léxico y destrezas básicas. Cuando en una programación se tienen en cuenta determinados aspectos comunicativos, significativos, culturales... de una lengua, el resultado final va mucho más allá que una simple destreza mecánica en una serie de funciones lingüísticas (todos recordamos el relativo “afrancesamiento” que provocaba la enseñanza tradicional del francés).

### **‘COMPETENCIA LITERARIA’- LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA**

Nuestra propuesta no se reducía a unos determinados textos, sino a la forma de acercarse a ellos. Una reflexión sobre la lengua debe llegar a verla como algo “real” y “comunicativo” que incluya la comunicación con o a través de textos. Desde este punto de vista, al estimular la reacción personal de los alumnos frente a todos los significados de un texto (literario o no) se les invita a “pensar” y desarrollar destrezas lingüísticas generalmente olvidadas en nuestras programaciones.

Aunque no busquemos en el alumno ninguna “competencia específicamente literaria”, ya que utilizamos la respuesta ante un texto literario como medio y no como fin en sí mismo, sí es necesaria sin embargo una cierta preparación “literaria” *por parte del profesor*; éste deberá descubrir los rasgos textuales que funcionan en cada texto, explotar los textos en clase, anticipar las respuestas, orientar la reflexión de los alumnos... y para todo ello deberá ser consciente de los mecanismos estilísticos existentes en el texto. Un trabajo con textos literarios desde el punto de vista de la recepción del lector y de los mecanismos textuales que la provocan supone ponerse al nivel de las últimas corrientes en la Teoría de la Literatura.

Para un mejoramiento de la práctica docente, creemos que es imprescindible que sean los propios profesores los que tomen la iniciativa. La falta de una preparación profesional sólida y las precarias condiciones en las que desarrollan su trabajo (especialmente el tiempo y el número de alumnos) hacen imprescindible una preparación profesional a posteriori, a partir de las necesidades y los planteamientos personales de cada profesor. Para ello hace falta que se difunda previamente una concepción global de la lengua como instrumento cultural de comunicación y también de expresión de sentimientos, ideas y puntos de vista sobre el mundo, y no sólo un conjunto de códigos para la comunicación factual (lenguaje representacional vs lenguaje referencial).

## ANEXO

### Nothing to eat

She had nothing to eat.  
They made a film about her  
because she had nothing to eat.  
Her husband  
was killed in the war.  
They wrote a book about  
how he was killed in the war.  
Her brother and mother  
were executed by the revolutionary guards.  
There was an opera about it.  
Both her children died  
(there was no hospital).  
You can see the photographs  
at an exhibition in London.  
Then somebody wrote a poem.

Still  
she had nothing to eat.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
They made a film about her  
because \_\_\_\_\_  
Her husband

\_\_\_\_\_  
They wrote a book about  
how he \_\_\_\_\_  
Her brother and mother

\_\_\_\_\_  
There was an opera about it.  
Both her children \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
You can see the photographs  
at an exhibition in London.  
Then somebody wrote a poem.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nothing to eat  
She had nothing to eat.  
They made \_\_\_\_\_  
because she had nothing to eat.  
Her husband  
was killed in the war.  
They \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Her brother and mother  
were executed by the revolutionary guards.  
There \_\_\_\_\_

Both her children died  
(there was no hospital).

\_\_\_\_\_  
Then somebody \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_