

# *La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?*

FÉLIX SANZ GONZÁLEZ  
Facultad de Educación

Es éste un tema que nunca ha perdido actualidad entre enseñantes o diseñadores de cursos, y puede que la razón tenga mucho que ver con la controversia que siempre suscita. Las páginas que siguen tratan de dar una visión de ese debate, que acaba decantándose a favor de la inclusión de la literatura. ¿Queda recogida en los libros de texto y llevada a las aulas esa convicción que casi todos comparten como principio? El análisis de una docena de manuales revelará que los ideales proclamados en atractivas teorías y la realidad práctica no acaban de encontrarse.

## **1. Introducción**

La literatura como material instrumental en la enseñanza de la lengua extranjera ha despertado un interés sorprendente en la última década, justo cuando parecía que la consolidación de los enfoques comunicativos le dejaban las puertas de las aulas cerradas, para quedar reservada a estudios más profesionales o al menos con un objetivo más centrado en el contenido literario. Pues ¿a qué perder tiempo y energías, se podía pensar desde esos enfoques, en unas muestras lingüísticas que tan poca relación guardan con las estrategias comunicativas que se pretenden enseñar? ¿Para qué le sirve la literatura a un estudiante que lo que quiere en último término es manejarse mínimamente en esa lengua extranjera en su profesión o en sus viajes? Incluso si se trata de un estudiante futuro profesor de la lengua extranjera, ¿a qué trabajar la literatura si no la va a enseñar en su futura vida docente? Además,

¿cómo afrontar el lenguaje literario con instrumentos cortados a la medida del lenguaje ordinario o práctico así como la morfosintaxis que lo regula? Estas y otras muchas preguntas que surgen casi espontáneamente al tratar estos temas no sólo no han retraído a los diseñadores de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras, directores de cursos de profesores u otros estudiosos en general de estos temas, sino que al parecer han servido más bien como un estímulo y acicate para profundizar más en el estudio de contextos en que el empleo de la literatura rinda sus mejores frutos en el aula.

## **2. La lectura como destreza**

En ese contexto es conveniente recordar que la destreza focalizada es la lectura o comprensión lectora, y en gran medida el texto literario tendrá ahí el mismo tratamiento didáctico que cualquier otro texto dentro de la amplísima gama de los que transmiten una información. Por supuesto que al final se abrirá paso también un apunte de sugerencias para una explotación más específica de la vertiente literaria, pero después de haber probado primero, y muy frecuentemente explotado, los resortes lingüísticos del texto.

De lo que se trata cuando se lee un texto es de extraer la información que encierra con el mayor provecho del lector. Las estrategias de lectura serán distintas según el objeto de la lectura sea buscar la información que uno necesita en una sección de anuncios para comprar un piso y la que se contiene en un artículo de especial interés para el lector en una publicación científica. El objetivo de la lectura se habrá cumplido si el lector se hace idea de cómo es el piso y si le conviene, en el caso del anuncio, y si entiende la nueva información del artículo científico, en el segundo. En un caso, el lector competente pasará por alto toda la información que no responde a sus necesidades. En el otro, no será suficiente a veces captar el sentido general del texto y habrá que prestar mayor atención a algunos pasajes del mismo, repitiendo su lectura incluso. Hay pues muchos tipos de textos de lectura, que requieren una forma de lectura distinta en cada caso, según el texto y las necesidades del lector. Entre ellos, también, los textos literarios, la literatura.

La lista de diferentes textos de lectura se haría interminable. F. Grellet (1987, 3-4) se atreve a hacer una síntesis que comprende: cartas y demás material postal; periódicos y revistas (con sus diferentes secciones); artículos especializados, reportajes, ensayos, resúmenes, informes, panfletos; manuales, libros de texto, guías; anuncios, catálogos, prospectos, folletos de viajes; planteamientos de problemas, adivinanzas, reglas de juegos; recetas de cocina, instrucciones de manejo, avisos; leyes, normas y regulaciones, impresos para rellenar, tarjetas de embarque; posters, señales de tráfico, pintadas callejeras; menús y cartas de precios, facturas y comprobantes; tiras de comics,

tebeos, leyendas de mapas o de ilustraciones; estadísticas, horarios, diagramas; guías de teléfonos, vademecums y diccionarios.

Queda, por supuesto, por señalar el amplio apartado de los textos literarios, que puede quedar desglosado así: novelas, relatos y cuentos; ensayos, diarios, biografías y anécdotas; obras de teatro y textos para dramatizar; poemas, poesías y rimas infantiles. La autora citada encabeza su catálogo con este apartado de los textos literarios y seguro que lo hace con toda intención, para resaltar la excelencia y preeminencia de su escritura. O quizá porque el texto que se lee por el simple placer de su lectura, al margen de su utilidad, es el que con más propiedad ostenta su nombre. Siempre se ha invocado el gozo como objetivo último del texto literario: desde la doble perspectiva del autor y del lector. Al llevar el texto literario al ámbito del aula de lengua extranjera, ese objetivo sufre una considerable desviación, como es obvio.

El lector, de cuerdo con el tipo de texto y con sus propias necesidades, adopta un tipo de lectura u otro. Cuatro son los tipos de lectura que suelen ponerse en práctica.

1. Lectura rápida y superficial, aunque atenta, de un texto para captar el sentido general del mismo (SKIMMING es la palabra que en inglés ha hecho fortuna para su denominación).

2. Recorrido muy rápido del texto con la mirada, sin necesidad de leerlo completamente, para localizar la información deseada (SCANNING).

3. Lectura de un texto, generalmente corto, para extraer información específica, precisa y detallada (INTENSIVE READING).

4. Lectura de textos, largos generalmente, realizada por placer o entretenimiento, que busca un entendimiento global y requiere cierta soltura en su realización (EXTENSIVE READING).

No es necesario insistir en que estos tipos de lectura no suelen darse en estado puro o excluyente. Con frecuencia el lector los mezcla en su actividad, del mismo modo que puede poner en funcionamiento otras destrezas, como el habla o la escritura, estimuladas por la lectura, como suele suceder cuando ésta se realiza en la clase de lengua extranjera.

Lo mismo que la lectura en la lengua materna requiere un aprendizaje, éste viene exigido en la lengua extranjera con igual rigor, si no mayor. No debe abandonarse esta destreza al natural desarrollo del estudiante, basándose en el falso principio de que la necesidad irá obligando su ejercitación. Para que la ayuda del profesor sea eficaz en el desarrollo de esta destreza, habrá que tener algunos puntos en cuenta:

— Hay que dirigir la comprensión a estructuras amplias con pleno sentido en sí mismas, como el párrafo, o el texto en su conjunto, para no perderse en los significados parciales contenidos en las unidades inferiores (oraciones, cláusulas, etc.). Esto, además, favorece el ritmo que toda lectura madura ha

de alcanzar, sin que se vea gravemente alterado por la presencia de esporádicas unidades léxicas desconocidas.

— Siendo el primer objetivo la comprensión global, las actividades que realicen los alumnos, dentro de su competencia, irán encaminadas en esa dirección, en un primer término: sentido general del texto, finalidad, etc., facilitando su determinación con un ejercicio de selección múltiple, si fuera necesario, para dar confianza al alumno.

— A medida que ese primer estadio vaya cubriéndose, será oportuno entrar en la comprensión más detallada de partes más concretas del texto: estructuras, vocabulario, etc., facilitando la actividad hasta donde se crea oportuno.

— Ha de trabajarse siempre sobre textos auténticos, es decir, textos que constituyan parte de la vida de los nativos de la lengua que se estudia. No deben rechazarse textos que a primera vista puedan parecer demasiado difíciles; los resultados pueden demostrar al final que dan mejores frutos que los más fáciles, sobre todo con alumnos acostumbrados a motivarse con retos. La simplificación llegará después, al sustituir algunas estructuras, al redactar de nuevo alguna parte del texto con recursos más llanos, o haciendo un resumen con los medios propios del alumno. Sucede a menudo que lo que resulta verdaderamente difícil no es el texto en sí sino las actividades que sobre el mismo se les impone después.

La autenticidad se resalta más fácilmente respetando el formato original. Esto los libros de texto lo suelen hacer introduciendo, por ejemplo, un artículo de periódico con sus titulares y partes destacadas, o reproduciendo un prospecto, si de un viaje se trata, con toda su riqueza de contextualización.

— El tratamiento que la lectura requiere es el de una destreza activa, pues activo es el proceso que se opera en el lector, en el que se mezclan constantemente el ejercicio de predicción con el de comprobación de la información asimilada, lo que uno está aprendiendo con lo ya sabido, interrogantes que van surgiendo en la mente del lector con el avance de sus propias respuestas. Es pues un proceso complejo y muy activo. Estos mecanismos mentales pueden estimularse, como paso previo a la lectura, mediante unas preguntas adecuadas que pueden o no exigir respuestas, o incluso mediante una ilustración pertinente de fotografía o dibujo, como suele encontrarse en los libros de texto.

Como destreza activa tiene su función comunicativa y una clara proyección para poder establecer lazos de relación y nudos de interacción con las otras destrezas, favoreciendo y estimulando el trabajo en grupo o por parejas. Por lo tanto, los ejercicios que la acompañen irán encaminados a algún tipo de acción, como puede ser comparar, mediante las consiguientes cuestiones, la información nueva con el conocimiento previo, usar el texto para poner algo en práctica, siguiendo unas instrucciones, por ejemplo, o responder una carta.

### 3. El texto literario

El texto literario pugna por hacerse un sitio en el territorio que se le reconoce a la lectura en la enseñanza de lengua extranjera, junto al texto convencional. Con éste comparte un amplio campo y algunas características, pero posee otro campo propio y otras características peculiares que señalan una clara diferenciación. Los dos tipos de texto se mueven dentro del mismo código significativo, aunque el literario se mueva en él con mayor libertad, y sus desviaciones puedan despistar un poco al lector. Los dos están sometidos a la misma normativa lingüística, aunque el literario prodigue más sus actos de rebeldía contra esa norma. Los dos pueden recibir en clase un mismo tratamiento, aunque al literario puedan quedarle áreas sin explorar en las que el autor puede haber depositado gran parte del significado.

La gramática y el diccionario son los puntos de referencia operativos con que se entiende y explica el sistema que discurre en los dos tipos de texto. Pero el lector, ya desde los primeros balbuceos de su experiencia humana, ha ido desarrollando otros puntos de referencia que le resultan de suma utilidad para interpretar la realidad. También la realidad contenida en un texto convencional. Ese punto de referencia lo describe Widdowson, partiendo de la expresión empleada ya por J. R. Firth en 1957, como «conocimiento esquemático del significado contextual» («schematic knowledge of contextual meaning»). El lector está acostumbrado a servirse de su «conocimiento esquemático», como un instrumento operativo que su experiencia ha ido desarrollando y perfeccionando, siempre que se las ve con cualquier tipo de discurso convencional. Pone en marcha de forma instantánea una serie de mecanismos o estrategias mentales, como expectativas, previsiones, preguntas, paralelismos, relaciones, etc., para manejarse con la realidad, para orientarse en la situación, para alcanzar un grado de convergencia tal con el texto que le permita entenderlo. El problema con el texto literario surge cuando el lector no ha desarrollado esos esquemas de conocimiento y tiene que crearlos a partir de la claves encerradas en el mismo proceso del discurso. Así plantea el problema Widdowson (1983, 30) dando respuesta a una pregunta del entrevistador:

In literature, though, there are no established conventional schemata of this sort. You start reading a short story, for instance, and you don't know what frame of reference is being engaged. You don't know how significant a particular comment is yet. So you have to read on; you're projected forward because you have little or no background knowledge that you can place on the discourse. You've got to create it through the actual discourse process itself. Literary schemata are created internally, within the literature itself. They're not projected from outside.

El texto literario con frecuencia se produce fuera de ese territorio compartido en el que se establece toda comunicación, sin que haya que achacarlo a fracaso del escritor; todo lo contrario, así ha querido el autor que quede

el texto literario: en las brumas de la ambigüedad. Pero entonces, ¿qué utilidad tiene presentar a los alumnos de lengua extranjera un texto literario para enseñar la comprensión lectora cuando éstos carecen de «esquemas de conocimiento del significado contextual» y se ven muy limitados para aprehender las referencias internas desarrolladas en el mismo texto? ¿No se cumple y satisface esa necesidad con la abundantísima variedad de textos convencionales que rodean nuestra existencia?

El profesor Widdowson es uno de los estudiosos y expertos de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera que más ha investigado sobre el papel que ahí puede jugar la literatura, y es, sin duda, el defensor más incondicional con que ésta cuenta para hacerse un lugar al sol al lado del texto convencional. Llegará incluso a demostrar, o a intentar demostrar, alargando el razonamiento de las referencias significativas desarrolladas dentro del mismo texto, que la literatura puede servir mejor que el texto convencional para ejercitarse en la búsqueda de los fundamentos que soportan la nueva realidad. Por eso, dice, «with literary discourse, the actual *procedures for making sense* are much more in evidence». Hay que poner en práctica unos procedimientos de interpretación que no suelen exigirse en el proceso de lectura normal, y el lector, al no encontrar las referencias habituales de su contexto social, se verá impelido a seguir leyendo para encontrar en la continuación de su lectura respuesta a sus interrogantes.

The writer of literature is in a way deliberately trying to keep you in suspense. You don't know what is going to happen. If [you knew], then the point in reading would disappear. So you've got to constantly be searching for meaning; you're all the time looking forward, and you're going to have to use linguistic tools much more extensively in order to anticipate what is to come next. So if you provide resources first and make it clear that these are resources to be used later, and then provide the learner with a literary passage which requires him to use his linguistic resources to the utmost, then I think he is much more likely to consolidate them in his mind, not only as items of systemic knowledge but also as having a «meaning potential» and as a resource for making sense at the procedural level. (Widdowson, 1983, 32)

No se haría justicia con la postura que defiende Widdowson si la glosa quedara reducida a su argumentación a favor del texto literario. No defiende que el texto literario haya de suplir al convencional, sino que puede ser una buena alternativa a éste, si la clase reúne los requisitos exigibles, se seleccionan buenos textos y el profesor cree en la labor que con la literatura puede llevarse a cabo.

Una visión si no diametralmente opuesta sí al menos muy distante es la mantenida por R. Gower. Con un artículo en cuyo título ya sintetiza todos los interrogantes que el tema suscita, «Can stylistic analysis help the EFL learner to read literature?», irrumpe en la polémica con la sana intención de bajar a la realidad los arrebatos de mística literaria a que algunos escritores han sido transportados, bien en la estela de la moda o bien porque creen en

lo que escriben. El tono de ironía y sorna y una cierta tendencia a la simplificación y el esquematismo en la exposición de posturas ajenas hacen peligrar las buenas intenciones que se le suponen, y que pueda ser entendido, finalmente, en un sentido que el autor, seguro, no busca. Se llega a la conclusión, tras leer el artículo de Gower, de que en su opinión, la estilística poco a nada ayuda al trabajar un texto literario en el marco de la clase de lengua extranjera; más bien confundirá y complicará todo. Se convierte así el artículo en un alegato contra la introducción de la jerga profesional de los estudiosos de la estilística en el marco señalado. No está en contra del uso de la literatura, sino a favor. Pero su lectura ha de hacerse de modo que lo literario se comunique al lector por su propia potencialidad. Para que esto sea posible, el profesor facilitará toda la ayuda lingüística que sea necesaria en el campo morfosintáctico, léxico, etc.

No han faltado nunca, sin embargo, voces que cuestionen la rentabilidad del material literario en la enseñanza de lengua extranjera desde un enfoque comunicativo. Sobre todo cuando se plantean las dos actividades como antagónicas y conducentes a objetivos diferentes. Los filólogos, dice J. Appel (1990, 66), *desmarcando irónicamente los campos, trabajan en el jardín remoto de la literatura*. Los profesores de lengua, por el contrario, tienen su tajo en la parada del autobús, en la carnicería o en el restaurante, lugares todos ellos donde ni Shakespeare ni ninguna novela del siglo XX servirán de ayuda alguna. ¿A qué molestarse entonces por la literatura? El alumno necesita un contenido que transmitir, «some flesh for the bare bones of speech functions». Las clases de lengua extranjera además de lengua requieren contenido. «And this, precisa Appel, is where literature comes in».

A. Maley en su artículo de colaboración en la obra de R. Carter et al. (1989) hace una distinción sumamente útil y clarificadora, convertida en referencia común, entre ESTUDIO de la literatura y su USO como un recurso más en el aprendizaje de una lengua extranjera. El estudio de la literatura exige un tratamiento de los textos como obras estéticas y culturales y como centros de interés por sí mismos («literature as an institutionalized aesthetic artefact», es una expresión muy manejada, aunque no acabe de sonar del todo bien su sustantivo núcleo). Servirse de la literatura como recurso lingüístico supone partir del presupuesto de que ésta es «language in use» y susceptible de explotación, por consiguiente, en el aprendizaje de la lengua extranjera. El estudio de la literatura, señala Maley, supone un considerable acopio de metalenguaje, conceptos críticos, conocimiento de convenciones universalmente admitidas, etc., que supondrían en el estudiante de la lengua extranjera una cierta familiaridad con el estudio de la literatura en su lengua nativa. Esto no lleva automáticamente a considerar el papel que juega la lengua en la literatura. Es de gran utilidad no perder de vista la distinción. Los dos tratamientos han seguido caminos distintos en la historia y desarrollado distintas epistemologías. En el aula de lengua extranjera esos dos territorios que

tienen base común en las palabras y la norma que las regula tienen su lugar de encuentro.

El profesor de lengua extranjera cuenta hoy con un abundante depósito de información donde encontrar solución a sus dudas. Tiene oportuno material práctico, como *Poem into Poem*, de A. Maley, o *The Web of Words*, de Carter y Long. Hay teoría en abundancia: una escuela de crítica literaria se ha centrado en el lector y el acto de leer (Iser, 1978) aportando luz sobre la recepción de la obra literaria. La lingüística ha hecho grandes aportaciones para explicar los fenómenos literarios, desde *Linguistics and poetics* (1960), de Jakobson, a *Stylistics and the Teaching of Literature* (1975), de Widdowson. (Cf. J. Appel, 1990). Y para que no falte de nada, se ha mantenido siempre viva la controversia sobre la presencia de la literatura en la clase de lengua.

Por las mismas características del texto literario, parece ser opinión común, si no unánime, que su uso está más justificado cuando el alumno posee ya una sólida base de la lengua extranjera objeto de estudio: a partir de un nivel intermedio, por lo tanto. Capítulo aparte merece el uso de rimas y material similar en aulas de educación infantil o en los cursos iniciales de primaria, tan útiles y provechosas, puesto que son ahí otros los objetivos que hacen oportuno su empleo en el aula, otras las destrezas focalizadas, y distinto, en consecuencia, el tratamiento. El texto literario tratado aquí, para que sea mínimamente provechoso en términos de rendimiento didáctico, requiere en los alumnos, por lo tanto, un nivel de cierta madurez lingüística; y si la cultural también acompaña, los resultados serán más notables.

Tampoco debe olvidarse, en ese juego dialéctico de pros y contras de la presencia literaria en ese ámbito de prosa plana en que con más frecuencia de la debida se convierten a veces nuestras clases, el papel motivador que puede desarrollar la literatura. Hay que estar siempre dispuestos a alargar ese hilo mágico que conecta en la mente de todos, y más en la de los jóvenes, con sueños de aventura y territorios de sentimientos siempre abiertos a la exploración. También en la lengua extranjera. No es de extrañar, pues, que para muchos constituya este aspecto el último empujón, y el definitivo, que abra la puerta del aula de lengua extranjera a la literatura.

Ha de tenerse, por último, muy en cuenta que hay un abundantísimo cuerpo literario en la lengua objeto de estudio; un ilimitado reino de palabras bellamente escritas, al que se le reconoce la categoría de «language in use» (Widdowson), que debería despejar cualquier duda sobre su validez y oportunidad.

#### **4. La literatura en algunos libros de texto**

En este apartado se pretende hacer un análisis del tratamiento que la literatura o el texto literario recibe en algunos de los libros de texto de Inglés más extendidos en su enseñanza.



Habiendo tocado algunos puntos básicos sobre la enseñanza de la lectura y sobre las afinidades y diferencias del texto convencional y literario, será inevitable volver a señalar, en cuanto a la naturaleza de los textos, lo borrosas que con frecuencia se encuentran las líneas de su demarcación en el tratamiento dado a la literatura en los libros de texto. Una vez más topamos con la pregunta de qué textos, de los encontrados en los libros de texto, son convencionales y cuáles literarios. Habrá que recurrir a un criterio práctico, en la línea que una vez trazó Cela, refiriéndose a la novela: ésta lo es cuando el autor así lo quiere. En nuestro caso, un texto quedará definido por su finalidad en su creación: si el objetivo de su creador es estético, estaremos ante un texto literario; si, por el contrario, prima la información de algún hecho o procedimiento, lo que tenemos es un texto convencional. Sin que los límites levanten barreras demasiado rígidas, como ya se ha dicho, por lo que con frecuencia nos encontramos con «textos fronterizos» de difícil clasificación.

Es el caso de *Third Dimension (Intermediate)*, de R. O'Neill, (Longman, Singapore, 1990). La enseñanza de la lectura ocupa un lugar tan importante o más que las demás destrezas en este libro de texto de un autor que tiene ganada fama de eficacia en este campo. Los textos son obra del autor para fines didácticos, por lo que no pueden catalogarse de literarios, pero «the topics, characters and situations have all been created in Robert O'Neill's unique style» que hacen que algunos textos se lean como auténtica literatura. Algunos ejemplos son: «Meeting again» (pág. 7), donde se presenta al alumno un misterioso encuentro entre dos personas con minuciosa descripción de detalles y abundantes resortes de intriga. «Theatened Planet» (pág. 67), exposición de teorías científicas sobre la época de los dinosaurios. O «A Woman's Secret» (pág. 88), donde el interés y la intriga nada tienen que envidiar de relatos de la serie negra.

Nos movemos en un campo en el que los autores ingleses han dejado muestras verdaderamente notables, tanto por la buena escritura como por su eficacia didáctica. En esa línea es obligado mencionar los *readings* de los manuales escritos por L. G. Alexander, donde el punto de información o la anécdota siempre se presentaba con un lenguaje tan ameno como ajustado al nivel. Tampoco sería justo dejar de recordar algunos de los libros de texto de Inglés, en los que alumnos de los cinco continentes han seguido las aventuras y desventuras de la familia West, de Jillian y Martin, de Arthur y Mary, etc., como si fueran capítulos de un culebrón televisivo, o de una *soap opera*, para ser más fieles al contexto. En ellos el lector, o mejor el alumno, se familiarizaba con las peculiaridades del ser británico y llegaba a comprender el significado que a una palabra como *overseas* se le daba en las islas y en los libros.

Pero acerquémonos más al fenómeno literario tratado aquí. De entrada habría que decir que los beneficios que la literatura puede aportar a la enseñanza de una lengua extranjera, casi universalmente reconocidos en

docenas de libros y artículos, son más teóricos que prácticos, más ficticios que reales; su inclusión responde más a principios estéticos que a fundadas convicciones, a juzgar por el espacio que se reserva al texto literario en la mayor parte de los libros de texto.

El tratamiento queda inédito en gran parte de los manuales consultados, todos ellos aparecidos en los últimos seis o siete años y diseñados de acuerdo con las líneas de enfoques comunicativos. Puede decirse a grandes rasgos que de la docena de libros de nivel intermedio o intermedio alto inspeccionados, la mitad de los mismos ignoran la literatura. La otra mitad se la reparten los que la tratan superficialmente, como si se tratara de un compromiso de cumplimiento poco obligado, y finalmente los que le dedican un tratamiento adecuado a grandes líneas. En pocos manuales, hay que decirlo, se llega a traslucir ese entusiasmo por las excelencias y beneficios del texto literario tan explicitados en los libros que abordan el tema desde una perspectiva teórica, desde una perspectiva práctica ofreciendo líneas de explotación en clase o individualmente, o desde investigaciones sobre experiencias puntuales.

Un ejemplo entre los que dedican algún espacio en el desarrollo del Reading de alguna unidad al texto literario es *English NOW (Intermediate Plus)*<sup>1</sup>, donde se incluyen dos textos de tema policíaco o *thrillers*, tomados de *Evil under the Sun*, de Agatha Christie, y de *The Hound of the Baskervilles*, de A. Conan Doyle. Se dedica a los textos un espacio suficiente así como una explotación exhaustiva para garantizar la comprensión del texto tras diferentes lecturas.

En la serie de manuales HEADWAY, se reserva la introducción de la literatura a *Headway (Upper-intermediate)*<sup>2</sup>, sin que se tocara en el nivel intermedio general que le precedía, sin duda porque entienden los autores que para estos contenidos necesita el alumno un dominio más sólido de la lengua. Y así es, a juzgar por el primer texto seleccionado en la Unit 2, un fragmento de *As you like it*, de Shakespeare: el conocidísimo «The world is a stage» (act II, sc. 7). ¡Bravo por los autores! Un par de unidades más adelante, se presentan contextualizados convenientemente con sugerencias y preguntas en torno a la palabra *superstition* cuatro extractos del relato fantástico *Audrey Rose*, de F. de Felitta, lo que proporciona una visión más amplia del relato. De igual modo se ofrecen cuatro extractos en el siguiente reading literario, tomados esta vez del relato de S. Maugham *The lotus eaters*. La poesía también tiene su oportunidad: el poema de E. Nesbit «The things that matter». Recibe un tratamiento rápido pero eficaz, en lo que se refiere al plano del sig-

<sup>1</sup> ASTON, P. y EDMONTON, E. (1989): *English NOW (Intermediate Plus)*, Oxford University Press. Unit 6: pp. 12-13. Unit 38: pp. 76-77.

<sup>2</sup> SOARS, J. y L. (1987): *Headway (Upper-intermediate)*, O. U. P. Unit 2: pp. 11-13. Unit 4: pp. 29-32. Unit 8: pp. 67-70. Unit 12: pp. 106-107.

nificado. Mediante un ejercicio de elección múltiple mete al alumno en el tema del poema, para a continuación, y ya en otro ejercicio, entrar en un análisis semántico un poco más pormenorizado.

Los autores de *Intermediate Matters*<sup>3</sup> apuestan sin titubeos por la literatura, al introducirla ya en el nivel intermedio de la serie. Esto despeja la intencionalidad de R. Gower, uno de los autores, al matizar el uso de la literatura en la clase de lengua extranjera, como se ha visto anteriormente. De *There will come soft rains*, de Ray Bradbury, toman el primer texto, para en su tratamiento hacer que el alumno vea los rasgos diferenciadores de éste con un texto convencional, y orientar toda la actividad hacia la escritura. Páginas más adelante explotan el texto «How the leopard got its spots», tomado de *Tales of an Ashanti father*, orientado éste más hacia la destreza oral. En la misma unidad se introducen dos poemas, facilitando su comprensión y orientando la actividad hacia la escritura. En unidades posteriores siguen más textos literarios: un poema y otros dos textos en prosa. Los textos traídos aquí no entran en el canon de los estudios universitarios, pero son eficaces y su elección queda bien justificada.

Los mismos autores, en el nivel inmediatamente superior de la serie, *Upper-Intermediate Matters*<sup>4</sup>, se mantienen en su fervor por el texto literario mostrado en el manual anterior. Varios readings se dedican a la literatura. El primero lo componen unos fragmentos cortos de distintos autores ya en la primera unidad. Un poema satírico contra los que ven demasiada televisión de Roald Dahl titulado «The oompa loompas' song», en que se combinan lectura, práctica auditiva y habla, es el segundo. En la unidad 10 se presentan tres largos fragmentos del relato de Kazuo Ishiguro *A family supper* que se combinan con el ejercicio de las demás destrezas. Seguirá un texto más corto de *A year in Provence*, de Peter Mayle, en que se describen los modos de ser y sentir de los franceses de la región sureña, un tanto extraños para los británicos. Un texto de *The living dead* será el próximo. Cierra la serie un poema, «Happiness», de R. Carver, que apoyado en ilustración y correspondiente grabación es explotado como un ejercicio de *gap-filling* dentro de un marco de integración de destrezas.

Entre los libros de texto manejados es *Blueprint (Intermediate)*<sup>5</sup> el que ofrece un tratamiento del texto literario más riguroso y completo, a ese nivel al menos. Puede decirse, por lo tanto, que son sus autores los que más convencidos están de la utilidad de su inclusión y explotación. De *Cider with*

<sup>3</sup> BELL, J. y GOWER, R. (1991): *Intermediate Matters*, Harlow, Longman. Unit 10: p. 74. Unit 16, pp. 115-116. Unit 19: p. 134.

<sup>4</sup> BELL, J. y GOWER, R. (1992): *Upper-Intermediate Matters*, Harlow, Longman. Unit 1: p. 7. Unit 3: p. 18. Unit 10: pp. 69-74. Unit 14: pp. 98-99. Unit 17: pp. 120-121. Unit 20: p. 148.

<sup>5</sup> ABBES, B. y FREEBAIRN, I. (1989): *Blueprint (Intermediate)*, Harlow, Longman. Unit 10: pp. 24-25. Unit 20: p. 20. Unit 30: pp. 68-69. Unit 40: pp. 90-91. Unit 50: pp. 112-113.

*Rosie*, de Laurie Lee, está tomado el primer texto. Con el apoyo de una minuciosa ilustración se consigue que el alumno pueda profundizar en el significado tanto de palabras como del contenido general, sugiriendo en aquél, a continuación, comparación con situaciones vividas en su propia experiencia. Los ejercicios se orientan a integrar la lectura en un marco en que las demás destrezas encuentran también su espacio. Se incluyen además algunos ejercicios que tratan de analizar aspectos expresivos, como símiles, con su correspondiente explotación.

En la unidad 20, se nos presenta un fragmento *The loneliness of the long-distance runner*, de A. Sillitoe. Tras una necesaria y oportuna introducción sobre el contexto de la obra, se plantean dos preguntas para que el alumno vaya preparando sus mecanismos de predicción. Se trabaja después sobre la comprensión, el vocabulario, práctica de algunos *phrasal verbs* y el plano de la expresión, centrándose, sobre todo, en la abundancia de términos onomatopéyicos y su efecto en la narración.

Diez unidades más adelante (ése es el intervalo con que se suceden los textos literarios en el libro), nos encontramos con diversos fragmentos de *How to be an alien*, de G. Mikes, una obra cuya inclusión dentro del canon literario más o menos establecido recibiría escasa aceptación. Se trae aquí, sin duda, como muestra de humor satírico, bien escrito, por supuesto, a pesar del acento foráneo, sobre los estereotipos más comunes del ser británico, que ha cautivado a generaciones de lectores, nativos y no nativos. Los pasajes en su conjunto reciben un tratamiento encaminado a su comprensión como primer paso, derivando hacia el análisis del grupo nominal para seguir por la vereda de las connotaciones y servir así de introducción a la escucha de una grabación con algunos chistes típicos (*nationalist* es el adjetivo con que los determinan en las islas) sobre escoceses, irlandeses o ingleses.

Del relato *Gather together in my name*, de Maya Angelou, está tomado el siguiente texto, como muestra afortunada de la llamada literatura afroamericana. Un texto realmente bien elegido por su riqueza de sugerencias, cuyo sentido literal quedará fijado mediante un ejercicio de selección múltiple. Un análisis de símiles y metáforas nos llevará después a las relaciones entre el plano de la expresión y el del significado. Las actividades sugeridas desembocan en un posible debate sobre algunos lances llamativos de la vida de la escritora y, finalmente, la consiguiente composición. El último texto está tomado de *A Judgement in Stone*, de Ruth Rendell, una obra policíaca, y ocupa poco más de media página: la página del libro original está literalmente reproducida, sin duda para dar más realismo a su lectura. Estamos ante un texto narrativo que incluye diálogo y descripción, y recibe un tratamiento de explotación similar a los anteriores, tomando aquí como centro de atención gramatical el adjetivo y el adverbio.

Existen pues en el mercado algunos manuales de lengua inglesa que reservan suficiente espacio a la literatura como instrumento de enseñanza de

la lengua y le dan asimismo un tratamiento adecuado. Estos manuales, sin embargo, no llegan a constituir la mitad de la oferta del mercado. Contrasta esta realidad con la convicción generalizada —más entre los teóricos o estudiosos de las relaciones inseparables e insoslayables entre la lengua y la literatura— de los beneficios tan elevados como inmediatos derivados de la inclusión de la literatura en las aulas de lengua inglesa; bien seleccionada y tratada, por supuesto.

### Referencias bibliográficas

- APPEL, J. (1990): «A survey of recent publications on the teaching of literature», *ELT Journal*, Vol. 44/1, January 1990, London, Oxford University Press, pp. 66-74.
- BRUMFIT, C. J. (1985): *Language and Literature Teaching: from Practice to Principle*, Oxford, Pergamon.
- BRUMFIT, C. J. and CARTER, R.A. eds. (1986): *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press.
- CARTER, R. and LONG, M. (1987): *The Web of Words*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1990): *Teaching Literature*, London, Longman.
- (1990): «Testing literature in EFL classes: Tradition and innovation», *ELT Journal*, Vol. 44/3, July 1990, pp. 215-221.
- CARTER, R. et al. (1989): *Literature and the Learner: Methodological Approaches (ELT Documents 130)*, London, Modern English Publications and the British Council.
- COLLIE, J. and SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press.
- DUFF, A. and MALEY, A. (1990): *Literature (Resource Books for Teachers Series)*, Oxford University Press.
- ELLIOTT, R. (1990): «Encouraging reader-response to literature in ESL situations», *ELT Journal*, Vol. 44/3, July 1990, pp. 191-198.
- FOWLER, R. (1986): *Linguistic Criticism*, Oxford University Press.
- GARCÍA, P. y VALLE, B. (1990): *Textos literarios en lengua inglesa (siglos XIX-XX)*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- GOWER, R. (1986): «Can stylistic analysis help the EFL learner to read literature?», *ELT Journal*, Vol. 40/2, April 1986, O.U.P., pp. 125-130.
- GOWER, R. and PEARSON, M. (1988): *Reading Literature*, London, Longman.
- GRELLET, F. (1987): *Developing Reading Skills (A practical guide to reading comprehension exercises)*, Cambridge, Cambridge University Press (prim. ed. 1981).
- HIDALGO, P. y ALCARAZ, E. (1988): *La literatura inglesa en los textos*, Alcoy (Alicante), Editorial Marfil.
- HILL, J. (1986): *Using Literature in Language Teaching*, London, Macmillan.

- IBSEN, E. B. (1990): «The double role of fiction in foreign-language learning: Towards a creative methodology», *English Teaching Forum*, Vol. XXVIII, n.º 3, July 1990, pp. 2-9.
- ISENBERG, N. (1990): «Literary competence: The EFL reader and the role of the teacher», *ELT Journal*, Vol. 44/3, July 1990, pp. 181-190.
- LAZAR, G. (1990): «Using novels in the language-learning classroom», *ELT Journal*, Vol. 44/3, July 1990, pp. 204-214.
- (1993): *Literature and Language Teaching (A guide for teachers and trainers)*, Cambridge University Pres.
- MEI-YUN, Y. (1989): «Teaching Efficient EFL Reading», *English Teaching Forum*, Vol. XXVII, n.º 2, April, 1989, pp. 13-24.
- MOODY, H. L. B. (1971): *The Teaching of Literature*, London, Longman.
- NAPOLEÓN, L. (1992): «Using literature in the language classroom at BUP and COU levels», *Boletín Informativo de Lenguas del CEP de Villaverde*, n.º 1, diciembre 1992, págs. 17-20.
- STERN, S. L. (1987): «Expanded dimensions to literature in ESL/EFL: An integrated approach», *English Teaching Forum*, Vol. XXV, n.º 4, October 1987, pp. 47-54.
- TOMLINSON, B. (1986): *Openings*, London, Lingual House.
- WIDDOWSON, H. G. (1975): *Stylistics and the Teaching of Literature*, London, Longman.
- (1978): *Teaching Language as Communication*, O.U.P.
- (1979): *Explorations in Applied Linguistics*, O.U.P.
- (1983): «Talking Shop: H.G. Widdowson on literature and ELT», *ELT Journal*, Vol. 37/1, January 1983, O.U.P., pp. 30-35.