

DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos?

ANKE BERNS

FRANCISCO ZAYAS MARTÍNEZ

Universidad de Cádiz

Recibido: 18 marzo 2005 / Versión aceptada: 16 abril 2005

ISSN: 1697-7467

ABSTRACT: En 1995 empezamos a trabajar desde la Universidad de Cádiz en la inclusión de contenidos literarios en las clases de alemán como lengua extranjera para principiantes. El corpus literario y el esquema didáctico habitual para ello obtuvo un resultado altamente satisfactorio. En este trabajo analizamos precisamente el carácter motivador de aquella propuesta, desarrollando fórmulas de actuación concretas relacionadas con: la corresponsabilidad de alumnos y profesores en el proceso didáctico, la gestión dinámica del aprendizaje, la redefinición del papel del profesor, la selección de textos literarios adecuados y la organización del aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza de una lengua extranjera, literatura alemana, motivación, metodología de la enseñanza de la lengua.

RESUMEN: Since 1995 we have been working in our department of German language and literature at the University of Cádiz on the following topic: *How to include literature in the foreign language classroom not only for advanced learners but also for beginners?* During the last 10 years we have been developing a literary corpus and have tested different ways to use this corpus in the language classroom. The following article shows our experience as foreign language teachers as well as the most important aspects we should take into consideration when teaching literature to beginners, without demotivating them.

Key words: second language teaching, German literature, motivation, language teaching methodology.

1. INTRODUCCIÓN

En 1995 comenzamos a experimentar en la Universidad de Cádiz con la inclusión de contenidos literarios en las clases de alemán como lengua extranjera¹. El elemento más novedoso de esta propuesta era quizás el que los participantes en el experimento fueran

¹ Véanse, por ejemplo, otros trabajos de los autores en los que se explora lo que en esta misma línea se venía haciendo en los últimos años en Alemania (Zayas, 1998: 26-36), o bien propuestas concretas para la utilización de la poesía en el aula (Zayas, 2000: 6-15). En esta misma línea se han hecho también propuestas

principiantes². Ello obligó a considerar con absoluta precisión los textos que conformarían el corpus literario a tratar y, no menos importante, el esquema de trabajo que habitualmente desarrollaríamos con dichos textos. El resultado fue altamente satisfactorio, si bien dejaba desatendida una cuestión que hoy se nos hace fundamental: la motivación de los alumnos, o, dicho de otra forma, la manera en que podíamos y habíamos de combatir la angustia que les suponía el trabajar con textos literarios desde unas capacidades comunicativas muy deficitarias. Las próximas líneas analizan este aspecto y proponen fórmulas de actuación con las que convertir la reticencia en expectación y, así también, el rechazo inicial en adquisición.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO DE PARTIDA

Nuestros experimentos sobre la inclusión de contenidos literarios en las clases de alemán de nivel inicial se llevaron a cabo en unas circunstancias metodológicas que conviene conocer. Y ello por dos motivos fundamentales: podría ser que la propuesta se antojara insensata a los didácticos que advierten el clásico esquema de enseñanza-aprendizaje como el único modelo posible para el desarrollo de su trabajo; y, más importante si cabe, la edad, el perfil psicológico e intelectual y la motivación extrínseca de nuestros alumnos permitían proponer fórmulas de trabajo que naturalmente habríamos de adaptar a otros contextos educativos para aspirar a cierto grado de éxito. Estas circunstancias metodológicas se lograron mediante el reconocimiento y la aplicación paulatina de determinados principios didácticos³ que, aunque sólo sea por pactar un espacio común de entendimiento, conviene recuperar aquí:

- a) aprender una lengua no lleva a su uso natural y espontáneo, o, siendo prudentes, no basta con “aprenderla”, sino que debe ser adquirida;
- b) adquirir una lengua significa exponerse a su uso auténtico, teniendo que utilizarla para “sobrevivir” lingüísticamente en un determinado contexto;
- c) el aprendizaje también tiene cabida en nuestro modelo, pero precisamente como fase de reflexión y, en su caso, asimilación siempre consciente de un determinado conocimiento;
- d) si bien es cierto que estas condiciones podrían estar suficientemente reconocidas en algunos ámbitos teóricos⁴, en la práctica sigue existiendo la convicción de que la adquisición sólo es posible –aunque resulte una simplificación muy severa de esta

didácticas sobre textos de Goethe (Berns y Zayas, 1999: 19-32) y de Grass (Berns y Zayas, 2000: 3-9 y 20-26). Este tipo de experimentación no se ha dado por cerrado, como demuestra la adaptación de estas propuestas al Marco Común de Referencia Europeo (Berns y Zayas, 2005), ni se ha limitado sólo al alemán, habiéndose propuesto ensayos con textos de poesía y prosa del español (Jurado y Zayas, 2002).

² Existen análisis exhaustivos de las posibilidades de inclusión de contenidos literarios en la clase de alemán como lengua extranjera para alumnos universitarios de nivel inicial (cfr. Zayas, 2002).

³ Cfr. Haidl, 2003: 10-14.

⁴ Hay, en este sentido, revisiones teóricas de interés sobre la organización de las diferentes disciplinas que pueden encontrarse en el planteamiento de propuestas prácticas concretas, ya fuera por revisar cuestiones conceptuales o terminológicas (cfr. Haidl, 1996, 1998, 2003, o bien Zayas, 2002), ya para ayudar a la sistematización de ámbitos científicos nacientes (Esselborn, 1990 o Rösler, 1994).

evaluación— cuando se vive en el país de la lengua meta, dicho de otra forma, que sólo se adquieren las *segundas lenguas* y no las *lenguas extranjeras*;

- e) contradecir esta tendencia significa tratar de importar al aula de lengua extranjera las condiciones de uso auténtico bajo las que se usa la lengua extranjera en su espacio natural, es decir:
- sirviéndonos de la lengua meta como instrumento lingüístico único de gestión del proceso didáctico, es decir, las clases se imparten íntegramente en la lengua que se pretende adquirir;
 - proponiendo actividades que, en primera instancia, obliguen a un uso concreto y auténticamente contextualizado de la lengua y no —desde luego, no sólo— proponiendo fórmulas de aprendizaje formal (en cualquier caso, no antes de su uso);
 - priorizando la interpretación de los contextos psicológicos de los implicados en una interacción como único proceso indispensable para poner en marcha este uso auténtico;
 - y convenciéndolos (si no es el caso) de que un proceso comunicativo supera con creces el mero reconocimiento o la simple producción de segmentos o enunciados lingüísticos en cualquiera de sus posibles planos de análisis.

3. EL MIEDO DE LOS ALUMNOS A LA LITERATURA: EXPERIENCIA PREVIA Y EXPECTATIVAS

Independientemente de los planteamientos didácticos que venimos exponiendo, nuestros alumnos se ven en la obligación curricular de abordar contenidos literarios a las pocas semanas de iniciar su relación con la lengua extranjera. Y esta circunstancia provoca no pocas inquietudes, cuando no temores, miedos, reticencias, u otras formas de ansiedad, que obstaculizan notablemente el proceso didáctico. Conviene preguntarse: ¿qué es lo que realmente les asusta a los alumnos con respecto al tratamiento de contenidos literarios en la clase de lengua extranjera? y, segundo, ¿qué posibilidades hay de “desmontar” dichos miedos? Tratemos de dar respuesta a estas cuestiones de una forma ordenada.

3.1. Los miedos

Muy probablemente, la angustia que sienten nuestros alumnos antes de las clases tiene que ver con las valoraciones que hacen sobre lo que es o debe ser una clase de literatura y, muy particularmente, sobre las capacidades lingüísticas que estiman necesarias para tener éxito en una clase de esta naturaleza⁵. Y todo ello porque, siendo universitarios, acumulan ya

⁵ El grupo de investigación EMELE ha desarrollado un proyecto I+D (Ref. 2000-0501) culminado en el 2004, en el que se han obtenido casi 37.000 datos valorativos de la motivación de los estudiantes de alemán. Algunas de las conclusiones alcanzadas hacen alusión directa esta apreciación: más del 34% de los encuestados reconocía haber experimentado una sensación de ansiedad a lo largo del curso e, incluso, el 20% reconoce sentirse habitualmente nervioso, tenso, asustado o cohibido durante las clases de alemán; por otra parte, más

llegado este momento una cierta experiencia como alumnos de diferentes cursos de literatura; y ello les impide advertir otras posibilidades de aproximación a ella. Por otra parte, además, esta misma experiencia previa exigió habitualmente de ellos un dominio de la lengua (incluso en los casos en que fuera una lengua extranjera) muy superior al que pueden acumular tras apenas 50 horas de relación con el alemán, lengua en la que, como saben desde el inicio del curso, se imparten también las clases de literatura. Detallemos un poco más las expectativas que se derivan de esta experiencia:

- a) la enseñanza de la literatura tiene que ver con la presentación de épocas, géneros, autores y obras más o menos relevantes de una lengua, cultura o región;
- b) estos contenidos deben ser abordados de forma global o estar regulados por algún patrón o característica común que dé sentido a la revisión que se proponga;
- c) sean cuales fueren los contenidos a tratar, no pueden ser atendidos prescindiendo de la lengua escrita;
- d) no se puede empezar a leer directamente obras literarias, mucho menos a escribir comentarios literarios, sin una instrucción previa específica para esta destreza;
- e) el lenguaje literario, además de escrito, es más difícil que el lenguaje cotidiano y, desde luego, intelectualmente más exigente que los mensajes con los que gestionamos nuestra existencia diaria y común.

3.2. Posibilidades de cambio

La reacción del docente será tan desalentadora como las expectativas de los alumnos si no hace un análisis pausado de sus posibilidades de cambio de este esquema. Y es que los miedos de los alumnos son ciertamente fundados por una experiencia previa que el docente de lengua extranjera está obligado a contradecir. Imaginemos ahora que, en un alarde de valentía, atiende uno a uno los temores de sus aprendientes. E imaginemos también que en dicho análisis teórico llega, como nosotros, a las siguientes consideraciones:

- a) Enseñar literatura no tiene que significar necesariamente mostrar, con el firme propósito de garantizar un recuerdo relativamente perdurable —como suele ser el objetivo primario, e incluso único, de algunos enseñantes—, la historia de la literatura, ni la crítica literaria de un determinado grupo sobre un determinado canon, etc. La literatura es, antes que estas reuniones artificiales o accidentales de personas, ideas o temas, un fenómeno social basado en un uso artístico de la lengua. Es decir, podría abordarse también como un amplísimo catálogo de propuestas comunicativas que siempre aspiran a producir en el receptor efectos emocionales.
- b) Los cánones, los grupos, las épocas, los géneros, los pensamientos o cualquier otro criterio que se entendiera adecuado para una determinada aproximación a la literatura no son más válidos que el interés y la procesabilidad de determinados textos para un

del 80%, incluyendo estudiantes universitarios, descartan la literatura como uno de sus intereses en el aprendizaje de la lengua y un 54% confiesa abiertamente no sentirse motivados por las actividades que suponen un desafío intelectual; es más, el 52% se siente desmotivado ante el desarrollo de actividades que impliquen el uso exclusivo de lengua escrita, como sucede con la lectura de textos literarios.

grupo concreto de lectores. Es decir, el patrón o la característica común que diera sentido a nuestro programa también podría ser la estimación que se hiciera sobre el esfuerzo de procesamiento requerido y los efectos contextuales a que dicho procesamiento pudiera conducir.

- c) La lengua escrita no tiene que ser algo de lo que prescindir en niveles iniciales, aun cuando el enfoque adquisitivo abogue por un “retardamiento” de los procesos de reflexión conscientes a los que siempre nos arriesgamos con la inclusión de estas destrezas. Si en algo debe ser similar su uso al de las destrezas orales, eso es precisamente en la autenticidad del proceso comunicativo que propongan, lo que descarta cualquier tipo de material escrito que no se ajuste a la *realia*.
- d) La lengua escrita, presentada mediante su uso auténtico, siempre tendrá un tema, independientemente de la mayor o menor disposición de los interlocutores implicados para su procesamiento. En este sentido, la literatura, los temas literarios, o el modo en que alcanzamos un determinado efecto emocional, son tan válidos como cualquier otro para aproximarnos o introducir en la formación el uso escrito de la lengua. Será el modo en que gestionemos esta aproximación y no la naturaleza literaria de los mensajes lo que condicione el proceso.
- e) El lenguaje literario no es por figurativo más complejo o exigente que otros registros: los recursos, los fenómenos, las figuras estilísticas con las que a menudo se justifica el retraso de la literatura hasta los niveles intermedios o avanzados de competencia en una lengua son, de hecho, manifestaciones lingüísticas de capacidades cognitivas universales, muy básicas, e independientes de las lenguas en sí. La cantidad de material lingüístico implicado en los mensajes o la rentabilidad funcional de dicho material será más o menos apropiado dependiendo del esfuerzo y la rigurosidad con que busquemos y seleccionemos los textos.

4. COMBATIR LAS RETICENCIAS: MEDIDAS PRÁCTICAS

De todo lo expuesto anteriormente se deduce que, efectivamente, la incorporación temprana de la literatura a la enseñanza de la lengua no sólo es viable, sino que no tiene por qué incidir negativamente en el rendimiento de los alumnos: una propuesta de aprovechamiento del fenómeno literario lo suficientemente responsable y flexible no lleva a un aumento de la ansiedad por parte del alumno, es decir, no supone un crecimiento inusitado del filtro afectivo y sí, por el contrario, una buena dosis de motivación. Para acercarnos a este grado de responsabilidad o flexibilidad hemos de considerar que, junto a la puesta en marcha de técnicas y estrategias didácticas puntuales, son también necesarias determinadas medidas metodológicas de aplicación sistemática:

4.1 Corresponsabilidad en el proceso didáctico

El docente no es el único que debe estar convencido de que lo que hacemos en el aula es lo más adecuado, sino sobre todo los alumnos, que deben también reconocer la forma de trabajo propuesta y las razones que nos llevan a proponerla. Para ello, para convencerlos,

habremos de plantear aunque sea de forma indirecta los fundamentos teóricos en que nos apoyamos y, más importante si cabe, su demostración práctica.

a) Convencimiento consciente

La fundamentación teórica de cada nuevo modo de actuación, de cada actividad-tipo, se propone durante las primeras sesiones de esta nueva andadura, esto es, coincidiendo con el tratamiento del primer texto literario en el aula. Su presentación suele hacerse mediante breves textos explicativos sobre lo que vamos a hacer redactados en la L1 de los participantes, para que puedan atenderlo como texto preparatorio de la clase, o de forma bilingüe, si el texto va a merecer algún tipo de atención durante la clase. Aunque también puede plantearse una motivación teórica oral⁶. En cualquier caso, se trata siempre de *paréntesis*, de breves salidas puntuales del desarrollo habitual de la clase para hacer a los alumnos partícipes de las razones por las que vamos a hacer algo concreto.

Los textos en cuestión están llamados a servir como horizonte informativo para los alumnos, esto es, están dirigidos a ellos y, por tanto, supeditados al registro que su competencia y su nivel intelectual exijan. Si, por ejemplo, tenemos previsto dedicar una fase de la clase a aclarar el significado de elementos lingüísticos desconocidos que aparecen en un texto, será esta idea, unida a la explicación clara del cómo lo haremos, la que deba prevalecer en el citado *paréntesis* discursivo; habremos de evitar, en consecuencia, el despliegue de terminología técnica que aluda al fondo didáctico de la cuestión (“asignación de significados”, “identificación de realidades extralingüísticas”, etc.) o a la forma en que esto se aborda (“paráfrasis”, “comunicación verbal y no verbal”, “sinonimia”, “hiponimia”, “hiperonimia”, etc.).

Junto a estos objetivos informativos, el *paréntesis* discursivo cumple una función eminentemente motivadora, alimentando las expectativas de los estudiantes sobre lo que va a acontecer, presentándolo como algo divertido (con el lógico compromiso de que cumpla después con esta promesa) y dejando ver que se trata de algo perfectamente factible⁷ por parte de los estudiantes.

b) Convencimiento en la práctica

El convencimiento práctico nos viene nuevamente de la demostración, ahora experimental o empírica, de que lo que hacemos en el aula es interesante, novedoso, sencillo y divertido. Para ilustrar todo esto es imprescindible remitirnos, por más que pueda darse aquí una sensación

⁶ Las presentaciones orales sobre modos de actuación por experimentar están sujetas, no obstante, al compromiso previo de uso exclusivo de la L2 en el aula. Esto puede llevar a dificultades de comprensión por parte de los alumnos y resultar, a la postre, más desmotivador que motivador. Para evitar esto podríamos acompañar la presentación oral en L2 de un texto o esquema en L1 que garantizara su comprensión, o bien posponer la explicación hasta haber experimentado de forma práctica la nueva forma de trabajo. En este segundo caso el *paréntesis* discursivo incumple su función motivadora y sólo sirve para dar sentido a lo que hemos hecho en el aula.

⁷ Al margen de la viabilidad de la propuesta por hacer, cabe reseñar que, en nuestras clases, no existe en la práctica ninguna forma de penalización distinta al lógico desaliento que pueda provocar un intento de comunicación fallido.

de reiteración gratuita de nuestros argumentos, a algunas de nuestras exposiciones anteriores y posteriores a este punto, allí donde apelamos a:

- la consideración de temas que natural y auténticamente sean demandados por nuestros alumnos (atendiendo a su condición social, económica, académica, intelectual...);
- el reconocimiento de la literatura como fenómeno artístico-comunicativo en el que participar siempre activamente y no, o no prioritariamente, como analista, aprendiente, crítico, o cualquiera de las actividades que siempre resultan añadidas al hecho de sentir o estar dispuesto a hacerlo;
- el trabajo con textos que lingüísticamente no están muy por encima de nuestras auténticas capacidades de uso y cuya lectura (y comprensión) no requieren muchísimo más esfuerzo o tiempo que el que exigirían de cualquiera que lo leyera en su lengua materna;
- lo emocionalmente interesante para compensar el esfuerzo añadido que comporta el procesar información en una lengua que no dominamos, una diversión que, manifestándose de muy diversas formas (excitación, sorpresa, sugerencia, etc.), no es patrimonio exclusivo de la infancia ni está, por otra parte, reñida con un tratamiento riguroso de los mensajes o de los efectos que éstos pretendan lograr en el lector.

4.2. Gestión dinámica del aprendizaje

Organizar el aprendizaje de forma dinámica o, más directamente, el dinamismo (que, por otra parte, todos los docentes demandan —aunque sea como mero recurso estético—) tiene que ver con “movimiento”, con “cambio”, y, en consecuencia, también con ritmo y velocidad. Y es esta una cuestión, bien lo sabemos los docentes, que ejerce una enorme influencia en la actitud de los alumnos ante el aprendizaje, máxime cuando la actividad que constantemente nos ocupa, el uso de una lengua que no dominamos, reclama una atención constante y casi exclusiva: el aburrimiento no es sino una consecuencia de la desatención y la atención no siempre se deja doblegar por nuestra voluntad consciente.

El ritmo vivo tiene que ver, en nuestras clases, con la variación constante de una serie de factores difícilmente separables, a saber: el esquema social en que se desarrolla la actividad, la destreza o destrezas que se explotan (o el grado en que explotamos cada una) y la fuente, el recurso o el formato que ello exige.

a) Estructura social

La clase de literatura, por el hecho de centrarse en material lingüístico escrito, parece estar condenada a celebrarse en una única forma y dinámica de grupo posible: en estructura plenaria, sentada y frontal. Las versiones didácticas menos arcaicas proponen una organización en pequeños grupos de trabajo, pero excesivamente estables y desde luego no siempre justificados. Tanto el pleno como los grupos deben encontrar su razón de ser en la naturaleza de la actividad de que se trate y no en el antojo o el estilo didáctico más o menos rígido del docente. Un trabajo plenario debe exigir que sólo el pleno sea capaz de llevarlo a cabo, o que sea esta forma la más idónea para su desarrollo, ya fuera porque obliga o aconseja que todas las intervenciones beban simultáneamente de la misma fuente, ya porque se hace indispensable

la percepción plenaria del resultado. Y una valoración similar es posible para todas las formas sociales imaginables en el aula⁸.

Sea como fuere, una determinada organización social no debe pervivir más allá de lo estrictamente requerido por la actividad que la demande, siendo necesario variar dicha estructura en intervalos de tiempo prudentes y justificados por un cambio de actividad o función. Nuestra experiencia invita a proponer actividades que resulten ejecutables en breves fases de entre 6 y 8 minutos, siendo éste el máximo de tiempo que se invierte en una función o actuación concreta y, en consecuencia, la máxima perdurabilidad de cada organización social en el aula.

La estructura varía por tanto una media de entre 5 y 8 veces en cada sesión de 50 minutos. Esta variación, además de atender a la exigencia de cada actividad, debe responder al reparto de la responsabilidad en el desarrollo de la misma. El inicio de una sesión, por ejemplo, corresponde a un momento de, digámoslo llanamente, “precalentamiento”, una fase en la que trataremos de captar la atención del alumno y de centrar, de algún modo, la clase: es aquí, por tanto, lógico que la clase adopte una estructura plenaria en la que, además de minimizar el grado de responsabilidad de los participantes en relación al resultado de la actividad, garanticemos el acceso de todos al mismo. En el extremo opuesto, una de las últimas fases de la clase bien podría coincidir con una especie de medición de rendimiento individual sobre lo temático, por lo que este tipo de organización debe reservarse para estos objetivos en las actividades que hayamos previsto para ello, extremándose aquí siempre la responsabilidad absoluta y única de cada participante sobre el resultado que él propone para dicha actividad.

b) Destrezas

Desde la hegemónica instalación en el mercado de los materiales didácticos de corte comunicativo se ha venido imponiendo cada vez con más fuerza lo que los metodólogos denominamos la integración de destrezas. Y, si bien es cierto que el modelo adquisitivo que nosotros preconizamos aboga por un retardamiento de la introducción del uso escrito de la lengua, también lo es que, una vez iniciada esta integración, el único elemento de control que le queda al docente sobre la explotación de cada destreza es, precisamente, el nivel y grado de exigencia que sobre el uso oral o escrito y receptivo o productivo de la lengua proponga la actividad diseñada.

El peso de la oralidad y de la escritura en una actividad de destrezas integradas debe ser, por tanto, medido y vigilado según las capacidades de los estudiantes. Ello obligará a adaptar el trabajo con textos literarios de modo que determinadas gestiones o usos específicos de la lengua resulten factibles para el nivel en que impartimos nuestras clases. En niveles iniciales, por ejemplo, podría ser necesario descartar la clásica lectura individual del texto literario en favor de otras técnicas de lectura oral que permitan la negociación igualmente oral sobre el

⁸ Mención aparte merece en la enseñanza adquisitiva la delicada valoración que desde estas didácticas hacemos de la lengua en que se desarrolla una determinada actividad. Los riesgos de que una actividad pueda provocar fácilmente el uso de la L1 o, mejor, la previsible dificultad de controlar la lengua en que se desarrolla, puede ser suficiente para aconsejar o desaconsejar una estructura social, o bien para modificar la actividad en la forma que fuera requerido.

contenido. De igual forma, los primeros pasos en la producción escrita deben poder proponerse aprovechando una estructura grupal o plenaria que minimice la responsabilidad sobre el resultado y acompañarse, al tiempo, de una reflexión oral de la que ser reflejo.

La brevedad en las actividades y la variación en el esquema social que estas propongan deben, por tanto, venir acompañadas también de usos diversos de la lengua. Y esta diversidad debe poder respetar una orientación natural que va desde lo receptivo hasta lo productivo y de lo oral a lo escrito, siendo estos usos siempre mixtos o, desde luego, no exclusivos.

c) Recursos

El dinamismo en el aula también tiene que ver con el cambio de “soportes” para cada momento. Los soportes pueden combinarse y apoyar la variación de los esquemas sociales y el uso de unas u otras destrezas. La diversificación de estos recursos no debe suponer un despliegue de medios que condicione gravemente el desarrollo de las clases y sí, sólo, una planificación lógica de los medios y materiales necesarios.

Una actividad plenaria gestionada oralmente puede y debe apoyarse en algún recurso material que exija la atención simultánea de todo el grupo sobre un único foco informativo y que facilite o garantice la negociación oral pretendida. Es aquí donde, por ejemplo, no es posible sustituir una simple transparencia (texto o imagen) por las clásicas fotocopias. Este simple gesto, por más inocuo que aparentemente resulte, da al traste con muchas de las previsiones de ejecución.

De igual modo, los resultados de trabajos en grupos o en parejas pueden tener que ser contrastados de forma plenaria y hay que observar si, en consecuencia, es más o menos exigible la presentación de dicho resultado en algún formato que resulte observable o asequible para el pleno. Es decir, una actividad plenaria basada en los resultados de una actividad anterior de grupos obliga a que estos resultados estén accesibles para todos. En este sentido, las aulas deben estar equipadas con paneles o espacios materiales en los que se refleje el desarrollo paulatino de las clases, apostando así por un reflejo visual constante de los avances. Allí deben quedar expuestos de forma ordenada el texto literario, las imágenes, las reconstrucciones, las producciones propias e incluso los textos respuesta o textos paralelos de los estudiantes.

4.3. Reflexiones acerca del papel del profesor

En la enseñanza de la lengua mediante el tratamiento de textos literarios el profesor debe ser especialmente cuidadoso con su papel de mediador o provocador del debate, dado que es aquí donde muy fácilmente puede asumir, sin pretenderlo, un papel central o predominante. Y es que conducir hasta la interpretación de un texto literario, tratar de llevar a los lectores hasta el logro de efectos emocionales, no puede confundirse con la exposición de la interpretación propia: contar o convencer de las emociones o los sentimientos que el texto activa en el profesor no conduce al descubrimiento de efectos contextuales propios.

Por otra parte, detrás de este enfoque se esconde también la apuesta por una interpretación abierta de la literatura, reñida irreconciliablemente con el sentido único y, más peligroso aún, “correcto” de un texto literario o, dicho de otra manera, del descubrimiento de la verdadera intención del autor. Se trata más bien, en consonancia con las apuestas constructivistas, de

un proceso activo de elaboración y construcción de sentido, teniendo en cuenta que el *sentido textual* resulta siempre íntimamente relacionado con el ámbito cognitivo del receptor e intérprete. También en su misión de facilitador del procesamiento y de conductor u organizador de las negociaciones, debe velar por el papel constantemente activo de los alumnos.

4.4. Selección de textos literarios

Los textos literarios sobre los que aplicar este esquema deben seleccionarse en función de dos criterios fundamentales: el interés temático que advertimos para nuestros estudiantes y la previsión que podamos hacer del esfuerzo de procesamiento que proponen.

a) Temas

El mayor o menor interés temático no sólo puede evaluarse desde una estimación intuitiva de lo que el docente entiende quieren leer los alumnos, sino también por el grado de ruptura que desde su contenido propongan los textos con respecto a lo convencional, a lo sabido, o a lo aceptado. Y no por ello deben ser textos insurgentes o que llamen a la insurrección, mas sí que abran a los estudiantes nuevas perspectivas de entendimiento de realidades conocidas: si queremos garantizar la mayor implicación personal posible de los alumnos, es imprescindible que se sientan provocados o, al menos, desconcertados; tratar de evitar este desconcierto, lejos de garantizar un seguimiento de las ideas acorde con la planificación prevista, lleva irremisiblemente al abatimiento o el desinterés.

Por su parte, las valoraciones históricas, políticas o sociales que, en ocasiones, vienen dadas implícita o explícitamente en un texto literario, pueden estar basadas y ser, por tanto, dependientes del conocimiento que se tenga de la historia o de determinados acontecimientos políticos o sociales. Tengamos presente que los textos van originalmente dirigidos a lectores cuyas intenciones no recogían ninguna que se asemejara al aprendizaje de la lengua. No se trata de descartar dichos textos, pero sí habremos de estimar si la cantidad de información que es necesario considerar aquí de forma extraordinaria para la interpretación del texto contradice o no el principio de relevancia. Desde este punto de vista, serán en principio más aprovechables los textos en los que la posible valoración histórica, política o social que se demandara fuera universal y no relativa a momentos o acontecimientos de una determinada nación o grupo.

También los temas personales deben coincidir de alguna forma con sentimientos o experiencias relativamente conocidos por todos los lectores. De nada serviría, por ejemplo, presentar a alumnos jóvenes, conflictos que sólo afectan a la vida en pareja si la evidencia apunta a que esta circunstancia no forma parte de su experiencia. Así, habremos de velar por que los temas personales que se presenten, afecten directamente a emociones que nuestros alumnos pueden ya haber sentido, o bien a sentimientos universales no matizados (amor, miedo, soledad, etc.), es decir, no dependientes de haber sido vividos en primera persona.

b) Géneros y autores

El grado de complejidad lingüística debe ser, a su vez, susceptible de ser abordado por los alumnos sin que el trabajo que supone la superación de las dificultades dé al traste con

el logro de los efectos contextuales pretendidos. La garantía de cumplir con esta premisa nos viene dada, básicamente, en la selección sistemática de textos cortos y con poco vocabulario. Se trata de dos factores que, de un lado, hacen posible una lectura ralentizada y repetida del texto, y, del otro, permiten que el tratamiento de un determinado tema no requiera más tiempo que el que naturalmente exige para el logro de los efectos previstos. La sobreexplotación de un determinado tema, por más interés que éste pudiera suscitar en un principio, puede también llevar a que el alumno pierda cualquier interés ante lo que ya no es nuevo. El cuento corto y la poesía son, posiblemente, los géneros que más se prestan a este tipo de tratamientos.

La brevedad permite a los lectores advertir desde un primer momento la mayor o menor cantidad de información que estiman vendrá dada en el mensaje, así como también evaluar el esfuerzo que prevén será necesario para su interpretación.

Son muchos los textos literarios que basan su riqueza estética precisamente en el contraste que proponen entre la sencillez lingüística y la complejidad temática: se trata de un vocabulario directo y controlable que se somete, además, a innumerables repeticiones léxicas y estructurales, casi como si de un entrenamiento lingüístico se tratara.

Textos que presentan las mencionadas características temáticas y lingüísticas, se encuentran sin duda mayoritariamente en la literatura del siglo XX. Prueba de ello son tanto los numerosos textos de la poesía concreta de autores como Ernst Jandl, Eugen Gomringer, Gerhard Rühm, los de la poesía política y socialmente comprometida como la de Wolfgang Borchert, Bertold Brecht, Erich Fried, Wolf Biermann, Günter Grass, Rudolf Otto Wiemer y Günter Eich o, incluso, la de temas más bien cotidianos como los de Frederike Frei, Thomas Brasch, Elisabeth Borchers, Peter Handke, Kristiane Allert-Wybranietz, Elisabeth Gonçalves, Jörg Burkhard, Uwe Timm, Hans Manz, Gerd Wessling, Ulrich Stock, etc.

4.5. Organización del aprendizaje

Antes de comenzar con el propio análisis del texto de literatura seleccionado conviene planear una *fase de contextualización*. El objetivo primordial de esta fase es, por un lado, el de alimentar la curiosidad por parte del alumno frente al texto o el tema que vaya a ser centro de nuestra atención; y, por otra parte, es importante hacerle reconocer conscientemente cuál es su convencimiento de partida con respecto al mismo, cuál es la base de su posicionamiento personal que tratará de modificar durante la sesión. El texto en sí no aparece en esta primera fase, precisamente para no frustrar nuestras expectativas de sorpresa durante la clase.

En una segunda fase, que aquí llamamos *de desarrollo*, se propone en cambio el trabajo con el texto a través de un acercamiento gradual a éste, un acercamiento que proponemos desde lo conocido, desde lo propio. Un momento importante en este proceso es, por ejemplo, el análisis del vocabulario y de las estructuras conocidas del texto. De esta manera se crea confianza y seguridad en el alumno, quitándole el miedo a lo desconocido y supuestamente inalcanzable por él. Este mismo esquema es aplicable al trabajo que realicemos sobre el contenido del texto, partiendo de ideas propias sobre una determinada realidad más o menos conocida por todos, hasta llegar al reconocimiento inconscientemente de otras posibilidades de interpretación de esa misma realidad.

Es importante señalar que esta fase de trabajo alberga todo el proceso didáctico en el que el texto sea protagonista, es decir, que en ella hemos de dar cabida a todos los momentos, actividades o funciones que hayamos previsto para: la presentación del texto literario, su

lectura, el tratamiento de los problemas lingüísticos, el estudio de su contenido y el análisis de su estructura estética, las hipótesis interpretativas y hasta la composición de un texto paralelo o de un texto-respuesta sobre el original.

La llamada *fase de consolidación* que le sigue es en la que damos cabida a una expansión de las materias asociadas al que se haya erigido como tema central. Es por ello que aquí sí es de nuevo necesario recurrir a otras fuentes o recursos temáticos aparentemente desvinculados del texto literario en sí. En esta tercera fase, además de consolidar el uso del material lingüístico explotado durante la sesión, tomaremos conciencia del grado y el modo en que ha variado nuestra inicial percepción sobre el tema. Así, alguna de las actividades aquí previstas debería servirse de los resultados o las conclusiones alcanzadas durante la primera fase.

Por último, esta fase de consolidación debe favorecer la creatividad y el desarrollo de ideas propias de los alumnos, puesto que el descubrimiento de esta capacidad creativa es a la postre nuestra principal fuente de motivación y de placer.

5. CONCLUSIONES

La literatura puede convertirse en una actividad amena y motivadora para el aprendiente de una lengua extranjera, si se dan las siguientes condiciones:

- convenciendo a los alumnos de la necesidad de asumir una participación activa en el aula mediante la instalación en el programa de tantos paréntesis discursivos como fuera necesario incluir;
- diseñando actividades en las que, por encima incluso de su mayor o menor rentabilidad didáctica, se prime el que sean interesantes, novedosas, sencillas y divertidas;
- planificando clases dinámicas en las que las actividades tengan la duración estrictamente necesaria y exijan agrupamientos constantemente cambiantes;
- variando la función de los alumnos en actividades sucesivas, de modo que cada momento de la sesión exija de ellos una forma de implicación, hablando, oyendo, leyendo o escribiendo;
- incorporando cuantos recursos sean necesarios para diversificar las fuentes y dejando constancia visual de todo lo que hacemos, para que el aula sea cada vez más propia;
- conduciendo el trabajo con el texto para que las ideas de los propios alumnos constituyan parte fundamental del proceso interpretativo del texto;
- seleccionando textos que hablen directamente a nuestros alumnos como lectores, sin asustarnos el grado de implicación que ello pueda exigir, por más provocativa o imprudente que pueda parecer una determinada interpretación;
- trabajando con textos literarios cuyos enunciados no superen en mucho la competencia lingüística de los estudiantes;
- organizando el aprendizaje a partir del conocimiento y la experiencia previa de nuestros alumnos y promocionando constantemente la creatividad;
- y concienciando a los alumnos de que, en definitiva, la literatura les abre nuevas posibilidades a la hora de adquirir un idioma extranjero.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albrecht, C (1997). «Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität», en Y. Bizeul, U. Bliesener y M. Prawda (eds.), *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge*. Weinheim: Beltz, 116-122.
- Baumann, K. D. (1996). «Die Verständlichkeit von Texten - eine Herausforderung für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht», en W. Börner y K. Vogel, (eds.), *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 153-176.
- Benz, N. (1990). *Der Schüler als Leser im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bernis, A. (2004). «Filología y didáctica: ¿Dos maneras diferentes de ver y entender la literatura?», en *Estudios Filológicos Alemanes*, 6: 419-428.
- Bernis, A. y Zayas Martínez, F. (1999). «Der Rattenfänger» y «Der Erlenkönig», en *Magazin-Material für DaF*, 4: 19-32.
- Bernis, A. y Zayas Martínez, F. (2000). «Liebe» y «Dreh dich nicht um», en *Magazin-Material für DaF*, 5: 3-9 y 20-26.
- Bernis, A. y Zayas Martínez, F. (2001). «...Doch Goethe war gut!: Alternative Materialien zum DaF-Unterricht», en H. Ferrer Mora, / F. Kasper, / J. Contreras Fernández, (eds.), *Metodología y didáctica del alemán como lengua extranjera en el contexto hispánico*. Valencia: Universidad de Valencia, 73-85.
- Blasco, M. T. (1999). «La evaluación de la composición escrita: el método de carpetas», en *Lenguaje y Textos*, 13: 151-164.
- Borreguero Beltrán, J./Maldonado Alemán, M. (1996). «La literatura en la enseñanza del Alemán como lengua extranjera», en *Magazín*, 1: 16-38.
- Bredella, L. (1996). «Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens», en W. Börner y K. Vogel (eds.), *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 128-152.
- Bredella, L. (2000). «Fremdverstehen mit literarischen Texten», en L. Bredella y F. Meißner, F. (eds.), *Wie ist das Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, 133-163.
- Bosenius, P. /Donnerstag, J. (2000). «Emotionen in der Bedeutungskonstruktion zu englischen literarischen Texten. Eine explorativ-empirische Studie zum Rezeptionsverhalten von Studierenden», en *ZFF*, 11/2: 1-23.
- Camps, A. y Ribas, T. (1998). «Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa», en *Textos*, 16: 49-60.
- Collie, J. y Slater, S. (2003). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donnerstag, J. (1995). «Literarische Texte und Spracherwerb: Emotive Kommunikation als Teil der Kommunikationsfähigkeit», en W. Börner y K. Vogel (eds.), *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 68-84.
- Ehlers, S. (1991). «Perspektivenwahrnehmung. Aspekte fremdkulturellen Verstehens und seiner Förderung im Literaturunterricht», en *Jahrbuch der Deutschdidaktik*, 5: 132-152.
- Ehlers, S. (1992). *Lesen als Verstehen*. Kassel: Langenscheidt.
- Esselborn, K. (1990). «Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland», en R. Ehnert y H. Schröder (eds.), *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt am Main: Lang, 267-290.
- Grossklaus, G. (1991). «Vermittlung deutscher Literatur im Ausland in kultursemiotischer Sicht.

- Ein interkulturelles Modell», en *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 31 (*Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und der Sprachvermittlung*), Regensburg: Becker-Kurs Verlag, 23-44.
- Haidl Dietlmeier, A. (1996). «DaF in Andalusien. Überlegungen und Hypothesen zu einer möglichen Arbeitsrichtung», en *Magazin*, 1: 16-35.
- Haidl Dietlmeier, A. (1998). «Spracherwerb Revisited: Die ersten 50 Stunden Deutsch als Fremdsprache», en *Germanistentreffen Deutschland – Spanien – Portugal: Leipzig 1998 Tagungsbeiträge*, Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 255-274.
- Haidl Dietlmeier, A. (2003). *Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht in der Auslandssituation. Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 15*. Madrid: Editorial Idiomas.
- Honnef-Becker, I. (1993). «Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen lässt», en *Info DaF*, 20/4: 437-448.
- Hunfeld, H. (1990). *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin u. München: Langenscheidt KG.
- Jurado Morales, J. y Zayas Martínez, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Serv. Publ. Universidad de Cádiz.
- Kast, B. (1985). *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlín: Langenscheidt.
- Kelletat, A.F. (1995). «Wie deutsch ist die deutsche Literatur? Anmerkungen zur Interkulturellen Germanistik in Gernersheim», en *JbDaF*, 21: 37-60.
- Kramer, J. (1993). «Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht?», en K. R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm, (eds.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. Bochum: Brockmeyer, 91-96.
- Krusche, D. (1992). *Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Teil I: Erläuterungen und Materialien*. Bonn: Inter Nationes.
- Krusche, D. y Krechel, R. (1992). *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes.
- Lazar, G. (2004). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Makowski, M. (1996). «Standortfragen der Literaturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache», en *ZD*, 27/3: 140-143.
- Maldonado Alemán, M. (1997). «Constructivismo radical y enseñanza de la literatura», en *MagaZin*, 2: 35-40.
- Mummert, I. (1984). *Schüler mögen Dichtung – auch in der Fremdsprache. Untersuchungen zum kommunikativen Literaturunterricht mit fremdsprachlichen Texten*. Frankfurt am Main, u.a.: Lang.
- Plag, I. (1996). «Individuelle Schreibstrategien beim Verfassen mutter- und fremdsprachlicher Texte (Deutsch/Englisch)», en W. Börne y K. Vogel (eds.), *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 237-252.
- Rösler, D. (1992). *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg: Gross.
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, D. (1999). «Universitärer Anfängerunterricht ausserhalb des deutschsprachigen Raums», en *Deutsch als Fremdsprache*. München-Berlin, 1: 17-25.
- Rück, H. (1990). «Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht», en D. Fricke y A.-R. Glaap (eds.), *Literatur im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 7-20.
- Schinschke, A. (1995). *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozess*. Tübingen: Narr.
- Schrader, H. (1996). *Von Lesern und Texten*. Hamburg: Kovac.

- Steets, A. (2002). «Interkulturelle Aspekte im Literaturunterricht», en *Der DU*, 3: 75-78.
- Stierstorfer, K. (2002). «Literatur und interkulturelle Kompetenz», en L. Volmann, L. y W. Gehring (eds.), *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 119-141.
- Velten, H. R. (1996). «Literarische Texte zwischen Analyse und Interpretation. Zum Verhältnis von Sprachdidaktik und Literaturwissenschaft aus italienischer Sicht», en *Info DaF*, 6: 673-688.
- Weinrich, H. (1983). «Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie», en *Die Neueren Sprachen*, 82: 200-216.
- Wierlacher, A. (1983). «Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur», en *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 9: 1-16.
- Wilson, D. (1993). «Relevance and understanding», en *Pragmalingüística*, 1: 335-66.
- Zayas Martínez, F. (1998). «Aplicación de la literatura alemana en los estudios universitarios de DaF en Alemania», en *Magazín*, 4: 26-36.
- Zayas Martínez, F. (2000). «Sitzen verboten! La actitud hacia la interacción sobre la poesía en la clase de alemán», en *Magazín*, 7: 6-15.
- Zayas Martínez, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del "Alemán como segunda lengua extranjera"*. Madrid: Proquest Information and Learning.