
El uso de los textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera: hacia una aproximación estética

Raquel Fernández Fernández*

Resumen

El presente artículo pretende explorar el uso de los textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera. La autora utiliza los conceptos de *lectura eferente* y *lectura estética*, desarrollados por L.M. Rosenblatt, y demuestra cómo y por qué la *lectura eferente* se favorece en el sistema educativo español actual. Después, la autora da razones que explican esta tendencia y defiende un enfoque más estético a la hora de leer textos literarios en la clase de inglés como lengua extranjera. Para ello, se destaca la importancia de formar a los docentes en el uso de la literatura de manera adecuada, y se presentan varias pautas pedagógicas que mejoren dicha formación de profesorado para lograr un uso del texto literario más adecuado y equilibrado.

Palabras clave:

Lectura, literatura, inglés como lengua extranjera, formación de profesorado.

Abstract

The present article aims at exploring the use of literary texts in the English as a Foreign Language classroom. The author uses the concepts of *efferent reading* and *aesthetic reading* developed by L. M. Rosenblatt, and demonstrates how and why the *efferent reading* is preferred in the Spanish educational system today. Later on, the author gives reasons to explain this tendency and support a more aesthetic approach to the reading of literary texts in the EFL classroom. To do that, the importance of training teachers to use literature properly is highlighted, and several pedagogical guidelines to improve teacher training and to achieve a more adequate and balanced use of the literary text are presented.

Keywords:

Reading, literature, English as a foreign language, teacher training.

* Escuela Universitaria Cardenal Cisneros
raquel.fernandez@cardenalcisneros.com

1. Introducción

Imaginemos que abrimos la puerta de una clase de educación infantil en la que se va a utilizar un cuento en inglés. En ella encontramos a un grupo de niños rodeando a una profesora que, con un libro ilustrado en la mano, relata la historia ayudándose de gestos y de su voz. Los niños se mantienen atentos, alguno boquiabierto, y en algunos momentos ellos mismos colaboran haciendo preguntas o imitando sonidos. Suena el timbre que anuncia la finalización de la jornada, y muchos de ellos cuentan entusiasmados a sus padres que han leído un cuento muy divertido en clase. Volvamos a hacer un ejercicio de imaginación y observemos lo que ocurre en un aula de sexto de primaria, en la que los alumnos/as están leyendo una lectura graduada. Los estudiantes leen el texto en voz alta por turnos. Una vez acabado el capítulo, el docente les indica que deben escribir un resumen de no más de doscientas palabras explicando lo que han leído. Muchos de ellos vuelven a abrir el libro, y releen el pasaje que acaban de leer en voz alta, intentando comprender el contenido del texto para resumirlo. Otros subrayan frases del texto y las copian de manera literal en sus resúmenes. El docente recoge los trabajos escritos y los devuelve al día siguiente con las pertinentes correcciones relativas a la gramática y al vocabulario de los alumnos/as.

Las dos escenas anteriores pudieran perfectamente pertenecer a cualquier aula en nuestro sistema educativo español. Evidentemente, se trata de generalizaciones que, en ocasiones, no tienen por qué reflejar fielmente a la realidad. Lo importante es que ambas ilustran que la experiencia lectora puede llegar a ser totalmente diferente. En el primer caso, los alumnos viven la lectura de una manera más auténtica y parecida a cómo leen en su lengua materna. Muchos de ellos ni siquiera se darán cuenta de que el cuento está narrado en inglés, sobre todo si el vocabulario que utiliza es conocido, y si se ayudan de las ilustraciones. El objetivo de este proceso de lectura no es que los niños memoricen, hagan resúmenes o contesten preguntas de comprensión, sino que se introduzcan en la historia y la vivan. Sin necesidad de preguntarles constantemente, los niños pueden llegar a expresar sus opiniones y sentimientos respecto a su experiencia lectora.

En el segundo de los casos, se requiere que los alumnos/as se lleven cierta información del texto, que retengan detalles básicos para poder demostrar que lo han leído. El objetivo de esta aproximación al texto es comprobar que los alumnos/as han realizado la lectura, que poseen información incluida en el texto y que la han retenido adecuadamente. El centro de atención está en la lengua, y se trata de que los alumnos/as manejen las estructuras y el vocabulario incluido en el texto para realizar una producción escrita coherente. En el primero de los casos, el acercamiento a la lectura se basa en lo que se denomina *lectura estética*, mientras que en el segundo de ellos se accede al texto desde la perspectiva

conocida como *eferente*. Es necesario conocer pues qué características tienen ambas aproximaciones a la lectura, y qué principios pedagógicos subyacen detrás de cada una de ellas.

2. Lectura estética y eferente

Los términos *estético* y *eferente* fueron adoptados por Louise M. Rosenblatt¹ para designar dos modos de leer radicalmente opuestos y, sin embargo, complementarios (2002 (1938), 59-61). La lectura estética se centra en la transacción del lector con el texto. Por ello, lo importante para el docente es conocer qué ha ocurrido en la mente del lector mientras leía, y ayudar al lector a reflexionar sobre esta experiencia lectora. Este tipo de lectura se relaciona con el significado privado, es decir, con lo que el texto nos sugiere a cada uno. Nuestro propósito no es que el lector memorice información, sino que la viva o la experimente. La lectura eferente, por otro lado, tiene como objetivo obtener información del texto. Este tipo de lectura se relaciona con el significado público de lo que leemos, es decir, aquello que todos los lectores piensan o sienten al leer el texto.

Durante un tiempo se creyó que el tipo de lectura estaba determinado por el tipo de texto. Sin embargo, Rosenblatt (2005, 10) aclara que es el lector el que define el tipo de lectura y, lo que es más, que ambas aproximaciones (o posturas) al texto no son antagónicas, sino que pueden muy bien complementarse y alternarse durante la lectura dependiendo de varios factores. Los propósitos del lector son los que marcan que éste, utilizando su atención selectiva, se incline hacia posturas más eferentes o más estéticas.

A stance reflects the reader's purpose. The situation, the purpose, and the linguistic-experiential equipment of the reader as well as the signs on the page enter into the transaction and affect the extent to which public and private meanings and associations will be attended to.

[Una postura refleja el propósito del lector. La situación, el propósito y el equipamiento lingüístico y de experiencias del lector tanto como los signos de la página entran en la transacción y afectan hasta qué punto se va a prestar atención a los significados públicos y privados].

También es cierto que algunos textos son más proclives a suscitar un tipo de lectura en el lector. Pongamos por caso el prospecto de un medicamento. Rara vez el lector va a

¹ Aunque la primera obra de Rosenblatt se publicó en 1938, su producción se extiende hasta 2005, y sigue despertando el interés de muchos investigadores y docentes. Por lo tanto, su teoría y los conceptos que maneja continúan siendo vigentes en nuestros días.

experimentar una lectura estética con este texto, sino más bien eferente, ya que estará buscando algún tipo de información, como por ejemplo los efectos secundarios de dicho medicamento. Aún así, existen excepciones: unas instrucciones para montar una silla en las que aparece una rima; una carta de un banco escrita en lengua formal que anuncia un desahucio, etc.

En el caso del texto literario, la posición del lector (*reader stance*) es igualmente variable. Se puede leer a Hamlet para buscar las metáforas que se utilizan para hacer referencia a la muerte (eferente), o para vivir en primera persona la experiencia de una persona que se encuentra en una tremenda encrucijada moral (estética). Como he indicado anteriormente, estos ejemplos son extremos de un binomio que, en realidad, se complementa, o debería complementarse. Sin embargo, y como hemos comprobado con los ejemplos citados en la introducción, cuanto más maduro se vuelve el lector, más importancia se da a la lectura eferente. Nadie se imagina un aula de sexto de primaria en la que los estudiantes se sienten alrededor del profesor o profesora que les está contando un cuento con la ayuda de un libro ilustrado. Habría pues que preguntarse que ocurre entre el nivel de educación infantil y el último año de educación primaria para que el enfoque de empleo de la lectura varíe de manera tan drástica.

En primer lugar, es posible que la lectura estética se considere una lectura fácil, entretenida, y de poco valor intelectual. Muy al contrario, el niño está realizando un trabajo intelectual para poder llegar a comprender el mensaje que se le está transmitiendo y, para ello, debe utilizar las herramientas que tiene. Estas herramientas incluyen ya su conocimiento del género literario, puesto que está familiarizado con los cuentos en lengua materna, y la puesta en marcha de su léxico, asociado normalmente a dibujos, fotografías u objetos más que a palabras. Leer de manera estética no es pues leer desde un nivel intelectual inferior.

En segundo lugar, la lectura estética se puede asociar a los sentimientos y, por tanto, reconocerse como una lectura de bajo nivel intelectual, atendiendo a su disociación de los procesos cognitivos más complejos. Esta concepción no es del todo cierta, ya que se ha demostrado que los sentimientos y la inteligencia están estrechamente ligados, véase sino el interés que han despertado los trabajos sobre la inteligencia emocional, o la definición vygotskyana de los componentes del sistema de significado, en la que “the affective and the intellectual unite” (1962). La emoción por tanto no está desligada del intelecto y, además, nos ofrece la oportunidad de reflexionar. Pongamos por caso que, tras leer el poema de Walt Whitman “*Oh Captain, My Captain*” el lector siente una honda tristeza. Esta emoción puede ser analizada, y se puede llegar a un análisis del texto a través de esa emoción del lector. No olvidemos que el lector recrea el texto utilizando las herramientas de las

que dispone para hacerlo: su bagaje literario y cultural, sus experiencias personales, su conocimiento de la lengua, etc.

En tercer lugar, la lectura estética no puede ser evaluada tan fácilmente como la eferente. En el caso de esta última una serie de preguntas de comprensión o un ejercicio de opciones múltiples puede muy bien cumplir su papel para evaluar la lectura. De lo que se trata es de que el alumno demuestre que ha leído y que recuerda detalles concretos de esta lectura. El docente sabe muy bien si las respuestas son correctas o no, y puede emitir una nota concreta a través de estos ejercicios. El trabajo de evaluación, por tanto, es más sencillo. Esta forma de evaluar también tiene mucho que ver con lo que Rosenblatt (2005, 80) reconoce como la cultura de los Estados Unidos en las últimas décadas, señalando que se da predominancia a lo técnico, a lo empírico, así como a lo práctico y cuantitativo. Este sistema de valores podría ser también paralelo al de la Europa occidental.

La evaluación de la lectura estética, sin embargo, es más compleja. El docente tiene que tener en cuenta la madurez intelectual de los alumnos a la hora de evaluar su trabajo, y debe haber leído el texto él mismo. En este caso, no existe una clave de respuestas que nos ayuden a evaluar el trabajo del alumnado, aunque sí pueden existir unas pautas que faciliten esta labor, como por ejemplo la ilustración de las opiniones utilizando el texto, o la justificación de los puntos de vista del alumno mostrando sus conocimientos previos. Así pues, la tarea de evaluar es más complicada, pero también más rica.

En resumen, la lectura estética que se desarrolla en la etapa infantil se descuida progresivamente debido a la concepción equivocada que se tiene acerca de los objetivos que persigue y los procedimientos que pone en juego. Leer estéticamente es tan enriquecedor como leer de manera eferente, sin embargo, una excesiva aproximación al texto literario desde una posición eferente hace que la evolución de la madurez intelectual de nuestros alumnos y alumnas sea lenta. El alumno/a memoriza, pero no piensa por sí mismo, evalúa, pero lo hace con los parámetros de otros, y corre el riesgo de absorber los prejuicios y estereotipos señalados por los demás. La evolución intelectual viene dada por el trabajo del discente por hacer de la lectura una experiencia activa, reflexiva y enriquecedora. Se hace necesario, por tanto, sugerir algunas medidas para desarrollar una mejor didáctica de la lengua inglesa a través del texto literario a través de una adecuada formación del profesorado.

3. Hacia una lectura estética: la formación del profesorado

El profesorado siempre forma una pieza fundamental en el engranaje del proceso educativo y es por ello que, en ocasiones, se le culpa del inadecuado tratamiento del texto literario en el aula (véase Hirvela, 1989; Paran, 1998 y 2000; o Mrozowska, 2000). Sin embargo,

existen escasos estudios que se hayan adentrado a investigar por qué los docentes no logran hacer que el uso del texto literario sea efectivo en el aula, y menos aún en España. Entre los escasos estudios destacan el de Akyel y Yalçin (1990) en Turquía y, ya en España, una sección del trabajo de Palacios Martínez (1994); y el trabajo de Bosch et al. (1997). En un reciente estudio (véase Fernández Fernández, 2005) se revela que los profesores de Enseñanza Secundaria no reciben suficiente formación sobre este aspecto². Esto apoyaría las tesis de varios autores que sostienen que muchos docentes utilizan el texto literario de la misma manera que sus profesores lo hacían, aún cuando esta metodología no fuera de su agrado (véase Christenbury, 2005, 22, y O'Flahavan y Wallis, 2005, 32).

La formación, pues, es un aspecto fundamental para hacer que los docentes se sientan cómodos y manejen la literatura adecuadamente. Esta formación debería comenzar en la Universidad, y podría estructurarse en tres secciones diferentes pero interrelacionadas. Por un lado, se hace necesario "entrenar" a los futuros docentes como lectores; en segundo lugar, sería necesario dotarles de conocimientos teóricos para aproximarse al texto literario; y en último lugar, debería proporcionárseles herramientas con las que trabajar el proceso lector de sus alumnos y alumnas. Estas tres facetas de su formación deberían reforzarse con cursos de verano, charlas, coloquios, talleres, etc.

En primer lugar, se hace necesario que los docentes puedan explorar su propio bagaje lector, permitiéndoles reflexionar sobre las circunstancias que rodean su experiencia lectora (qué les gusta leer, cuándo, por qué...etc.) y acercándoles a los géneros del teatro y de la poesía que, según algunos autores, como Martín (1999), Parsons (1999), Liu (2000), o Royka (2002), siguen siendo los géneros menos leídos en las aulas. De hecho, una reciente investigación (véase Fernández Fernández, 2005, 94 y 164) concluye que los docentes de Secundaria empleaban con menor frecuencia estos géneros, además de ser los géneros menos preferidos por los estudiantes de este nivel. Como dato relevante de este estudio destaca que más de un 30% de los alumnos participantes en el mismo nunca habían leído un poema en inglés en el aula. Estos resultados pueden deberse a la concepción que los docentes tienen de la poesía como género complicado, por lo que habría que prestar atención a las falsas creencias construidas a través de experiencias lectoras inadecuadas, y trabajar en aquellos aspectos, como esta discriminación de géneros literarios, con más atención si cabe. Durante todo el proceso de formación de los futuros docentes de cualquier nivel educativo se hace necesario concienciar a los docentes de que son responsables del uso de la literatura, y que ésta no se disocia de la

2 En concreto, un 85% de los docentes de Secundaria encuestados no habían recibido nunca formación para utilizar los textos literarios, y un 90% de los docentes participantes deseaba recibirla. La población total encuestada fue de 49 profesores de inglés de centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid.

didáctica de la lengua. A través del texto literario los alumnos/as van a poder utilizar la lengua de una manera auténtica y comunicativa, ya que van a emplearla para tener acceso a la cultura, a la vida y a ellos mismos a través del texto.

En segundo lugar, es necesario dotar a los futuros profesores de conocimientos que puedan utilizar para el uso de los textos literarios en el aula. Por ello, deberían familiarizarse con los enfoques o modelos de empleo del texto literario planteados por Carter y Long (1991), es decir, el enfoque cultural, el de lenguaje y el de crecimiento personal. También sería necesario que los futuros docentes tuvieran acceso a información acerca de la lectura estética y eferente, así como del papel de la atención selectiva y del concepto de transacción entre texto-lector (Rosenblatt, 2002, 1938) y que reflexionaran sobre sus experiencias lectoras como estudiantes para juzgar qué aproximaciones al texto son más adecuadas. Los aspectos teóricos deberían unirse a sus experiencias como lectores, y basarse en la reflexión sobre cómo han aprendido ellos a leer tanto en la lengua materna como en la extranjera. Por otro lado, también se debería de reforzar la puesta en práctica de estrategias didácticas que ayuden a los futuros profesores a solventar el problema que les plantea la lectura en una lengua extranjera, dándoles información sobre cómo realizar la selección de materiales, presentar el vocabulario con anterioridad a la lectura para facilitar la misma, etc.

Además de estrategias didácticas, también es imprescindible dar información a los futuros docentes sobre los materiales literarios que tienen en el mercado en la actualidad. Por ello, se hace necesario que se les informe acerca de los tipos de lecturas graduadas que existen, y que se les invite a la labor crítica de juzgar los materiales didácticos de los que se acompañan normalmente. Por otro lado, también es interesante que conozcan qué libros infantiles y juveniles pueden emplearse en el aula, dónde pueden adquirirse, qué temáticas son las favoritas de los lectores más jóvenes, etc. Por último, sería recomendable que los docentes tuvieran información sobre la motivación, y los modos en los que pueden conseguir que los discentes vayan generando una motivación intrínseca hacia el proceso lector.

En cuanto a las herramientas didácticas, el docente tendrá que aprender a ser mediador en el aula (véase Delanoy, 1997 para una discusión sobre el papel de mediador del docente), y que ayude a los discentes a expresar su experiencia lectora. Para ello, es necesario que se le entrene para que él mismo exprese esta respuesta, reflexione sobre ella, y la comparta con otros miembros de su comunidad lectora. Para hacer esto resulta idóneo llevar a cabo actividades dinámicas que exijan la intervención activa del alumnado (véase Fernández Fernández (2002/2003 y 2004). Algunos ejemplos son los debates, la redacción de diarios de lectura, talleres de escritura creativa, video-forum de películas

basadas en obras literarias, etc. Estas actividades también les ayudarán a comprender que, en el aula, tanto el profesor como los alumnos forman parte de una misma comunidad de lectores, y que las opiniones de cada uno tienen igual importancia. Evidentemente, el mayor bagaje intelectual y la experiencia del docente le conceden la labor de ayudar a los lectores más inexpertos a leer, a reflexionar y a expresar.

Por último, la lectura eferente puede muy bien verse desarrollada a través del uso de las nuevas tecnologías. Los alumnos/as pueden trabajar en la creación de una página web sobre un libro, elaborar ellos mismos webquest para el resto de los compañeros, grabar un obra teatral en vídeo, abrir un blog de debate sobre una obra, elaborar una presentación powerpoint con imágenes y sonido para acompañar un poema, etc. Las posibilidades son múltiples, pero la aplicación debe ser cuidadosa para no inclinar la balanza en demasía hacia una posición eferente que impida la expresión libre, pero bien argumentada, de los discentes.

4. Conclusión

Como hemos podido comprobar, el uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera pasa por un evidente desequilibrio, causado principalmente por un excesivo énfasis en la postura eferente. La mejora en la destreza de comprensión lectora de nuestros alumnos en la lengua extranjera exige un enfoque más apropiado, y equilibrado, de la experiencia lectora. En el caso de la literatura se hace evidente que la postura estética parece más natural que la eferente, por lo que se trata de un material adecuado para alcanzar un doble propósito. Por un lado, promover la lectura estética, que se descuida a lo largo del proceso educativo. Por otro, retomar la literatura como un material clave para la formación de nuestros alumnos y alumnas.

Para lograr estos objetivos es necesario comenzar trabajando con los propios profesores como lectores, de manera que reflexionen sobre su experiencia lectora. Posteriormente, su formación teórica junto con un conocimiento más profundo de los procesos que tienen lugar durante la lectura les ayudarán a comprender a sus alumnos como lectores, y a elaborar unidades didácticas que sepan reorientar la manera en la que se venían utilizando los textos hasta ahora. La labor de las entidades educativas para lograr este cambio es fundamental, pero todo esfuerzo es poco si se consigue llevar a las aulas materiales y profesionales que ayuden a los alumnos y alumnas a recuperar, o a continuar, con la ilusión por imaginar, por sentir, por reflexionar, por recordar... por leer.

5. Referencias bibliográficas

- AKYEL, AYSE, y YALÇIN, EILEEN. (1990): "Literature in the EFL class: A Study of Goal-Achievement Incongruence", *ELT Journal*, 44/3, 174-180.
- BOSCH CABALLERO, M^a DEL CARMEN; GUERRA SÁNCHEZ, OSWALDO; PERERA SANTANA, ÁNGELES, y RAMÓN MOLINA, ELISA. (1997): "La enseñanza de la literatura en lengua extranjera en el contexto canario". En: CANTERO, FRANCISCO JOSÉ; MENDOZA, ANTONIO, y ROMERO, CELIA. Eds.: 703-709.
- CANTERO, FRANCISCO JOSÉ; MENDOZA, ANTONIO, y ROMERO, CELIA. Eds. (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- CARTER, RONALD, y LONG, MICHAEL. 1991. *Teaching Literature*. Harlow, Longman.
- CHRISTENBURY, LEILA. (2005): "Rosenblatt the Radical". *Voices from the Middle*, 12/3, 22-24.
- DELANOY, WERNER. (1997). "Teacher Mediation and Literature Learning in the Language Classroom". *IATEFL Literature and Culture Special Interest Group Newsletter*, 14, 1-9
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, RAQUEL. (2002/2003): "Una propuesta metodología para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera". *Revista Encuentro*, 13 y 14 (Extraordinario), 57-70.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, RAQUEL. (2004): "Los temas transversales a través de la música y la literatura utilizando el enfoque de crecimiento personal". *TESOL-Spain Newsletter*, 28/Autumn, 9-12.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, RAQUEL. (2005): *El uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral sin publicar.
- HIRVELA, ALAN. (1989): "Five bad Reasons why Language Teachers Avoid Literature". *British Journal of Language Teaching*, 7/3, 127-132.
- LIU, JUN. (2000): "The Power of Readers Theater: From Reading to Writing". *ELT Journal*, 54/4, 354-361.
- MARTÍN, ISABEL. (1999): "Theoretical, Practical and Didactic Reasons for Using Contemporary British Poetry in the ELT Classroom". *IATEFL Literature and Culture Special Interest Group Newsletter*, 19, 1-8.
- MROZOWSKA, HANNA. (2000): "Literature in the Language Classroom: Celebration – Exploitation – Participation". *IATEFL Issues*, 154, 4-7.
- O'FLAHAVAN, JOHN y WALLIS, JUDY. (2005): "Rosenblatt in the Classroom: Her Texts, Our Reading, Our Classrooms". *Voices from the Middle*, 12/3, 32-33.
- PALACIOS MARTÍNEZ, IGNACIO MIGUEL. (1994): *La enseñanza del inglés en España a debate*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico Universidad de Santiago de Compostela, 114-119.

PARAN, AMOS. (1998): "Helping Learners to Create and Own Literary Meaning in the ELT Classroom" . *Ideas*, 1, <http://rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/slals/helping>.

PARAN, AMOS. (2000): "Survey Review: Recent Books on the Teaching of Literature". *ELT Journal*, 54/1, 75-88.

PARSONS, JANE. (1999): "Appreciating Poetry in Class". *Modern English Teacher*, 8/4, 41-45.

ROSENBLATT, LOUISE M. (2002, 1938): *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

ROSENBLATT, LOUISE. (2005): *Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Portsmouth, Heinemann.

ROYKA, JUDITH GRAY. (2002): "Overcoming the Fear of Using Drama in English Language Teaching". *The Internet TESL Journal*, 8/6, 1-4. <http://iteslj.org/Articles/Royka-Drama.html>

VYGOTSKY, LEV. (1962): *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.