



ADQUISICIÓN DE LÉXICO EN CONTENIDO A TRAVÉS DE LA COMPETENCIA LITERARIA

CONTENT LEXICAL ACQUISITION THROUGH LITERARY COMPETENCE

Aurora Biedma Torrecillas
Universidad de Granada
abiedma@ugr.es

RESUMEN

El discurso literario se ha presentado de diversas formas a lo largo de la historia de la didáctica y los diversos enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su literacidad implica el acercamiento al léxico más allá de su valor semántico permitiendo llegar a su función comunicativa por su valor pragmático. Esta doble dimensión se establece a través de la Competencia literaria como la manera particular de crear un discurso a través de la lengua, utilizada como medio con unos fines específicos en contenidos concretos. Las pautas para su adquisición y dominio son determinantes desde todos los niveles de lengua. En el presente artículo, se presentan reflexiones sobre las variables, perspectivas metodológicas y materiales didácticos que permiten su enseñanza-aprendizaje desde el contexto de los aprendices de lengua extranjera o lengua adicional.

Palabras clave: competencia literaria, léxico, adquisición, contenido, pragmática, literacidad, LE/LA.

ABSTRACT

Literary discourse has been presented in different ways throughout the history of didactics and the various approaches to foreign language teaching. Its literacy implies approaching the lexicon beyond its semantic value, allowing us to reach its communicative function through its pragmatic value. This double dimension is established through Literary Competence as the particular way of creating a discourse through language, used as a medium for specific purposes in specific contents. The guidelines for its acquisition and mastery are decisive at all levels of language. In this article, reflections are presented on the variables, methodological perspectives and didactic materials that allow its teaching-learning from the context of foreign language learners or additional language learners.

Keywords: Literary Competence, Lexis, Acquisition, Content, Pragmatics, Literacy, LE/LA.

1. INTRODUCCIÓN

El discurso literario se ha planteado largo y tendido a lo largo de la historiografía de la Lingüística y la Pedagogía, presentándose diversas formas de acercamiento al concepto de Literatura según las diferentes teorías lingüísticas.

Parte del misceláneo tratamiento didáctico dado a los textos literarios en las aulas, viene dado por la falta de criterios claros a la hora de delimitar su objeto de estudio. A menudo se plantean problemas metodológicos precisamente porque no tenemos establecidos los límites y se confunde fácilmente el componente lingüístico de un texto literario con la competencia en Literatura, especialmente en el aula con alumnos de lengua extranjera (LE) o lengua adicional (LA)¹. Las propuestas didácticas se enfocan erróneamente, o bien, como en las metodologías tradicionales, el texto es un pretexto trabajando únicamente la competencia lingüística o bien, centrándose en la historia de la Literatura o en la obra del autor en la que se encuentra el texto, quedando excluida alguna de las dos. En otras ocasiones nos centramos en la estilística del texto como si nuestros alumnos fueran expertos conocedores del metalenguaje literario planteando análisis de recursos literarios para la comprensión del léxico que compone los textos, focalizando la adquisición de léxico como herramienta única para comprender los mismos, acudiendo a la traducción de manera descontextualizada y como centro de la comprensión lectora sin considerar otras estrategias de la comunicación y la literacidad de ese discurso, utilizando recursos desvinculados de la adquisición global.

¹ El concepto de *lengua adicional* nos parece relevante tal como quedó identificado por Judd, Tan y Walberg (2001) como alternativa a los tradicionales de *lengua extranjera* o *lengua segunda*, por considerarlo más apropiado, pues una persona puede estar aprendiendo una tercera o una cuarta lengua, que además no tiene por qué ser de un país extranjero: “Teaching additional languages’ rather than commonly used terms ‘second languages’ or ‘foreign languages’. Students may actually be learning not a second but a third or fourth language. ‘Additional’ applies to all, except, of course, the first language learned. An additional language, moreover, may not be foreign since many people in their country may ordinarily speak it” (p. 6).

En el presente trabajo intentaremos delimitar el objeto de estudio y presentaremos análisis de propuestas didácticas aplicables a la adquisición de léxico desde las diferentes propuestas de enfoques para abordar los textos literarios.

2. ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Con el fin de clarificar los enfoques y objetivos a la hora de abordar el discurso literario en la enseñanza a alumnos de LE/LA, en el presente trabajo vamos a intentar definir algunos conceptos básicos. Aunque se puede pensar que esas definiciones resultan muy simples tal como las mostraremos, sin embargo, se trata justo de eso, de especificar de manera sencilla las fronteras entre tres aspectos que consideramos fundamentales para definir las propuestas didácticas.

Desde los nuevos enfoques centrados en el desarrollo de diversas competencias, vamos a fijarnos en la enseñanza de lengua en contenido. Generalmente, los planteamientos quedan aproximadamente delimitados cuando abarcan contenidos *per se* separados de la propia lengua. Es decir, en áreas como matemáticas, historia, arte, física, etc., queda claro que la lengua es un medio para transmitir los contenidos de las mismas. Sin embargo, cuando el contenido de la materia utiliza la lengua como medio y como base, es más complicado marcar los límites, este es el caso de la Literatura. A menudo, se confunden tres conceptos: *Literatura*, *Discurso literario* y *Competencia literaria*.

Vamos a determinar el contenido para diferenciarlo del medio de difusión: la lengua.

Podemos definir *Literatura* como la disciplina que estudia los movimientos, autores y obras que se han creado en un momento sociocultural de la historia con unas determinadas concepciones, circunstancias y entornos, con unos objetivos concretos. La epistemología de la Literatura abarca una serie de campos no siempre estudiados ni considerados. El objetivo se establece al tener en cuenta todos y evitar los prejuicios sobre esta materia desde algunos sectores de la Lingüística.

Si hiciéramos una consulta sobre este concepto habría tantas respuestas como perspectivas determinadas de cada individuo: Perspectiva lingüística, perspectiva poética, perspectiva social, perspectiva cultural, perspectiva psicológica, perspectiva de la percepción, perspectiva de la creación, perspectiva de la expresión, perspectiva histórica, perspectiva artística, perspectiva del metalenguaje, perspectiva filosófica, perspectiva estética, perspectiva pragmática...

El criterio de selección de uno de ellos reside precisamente en ser conscientes de que no podemos limitarnos a un solo enfoque, es decir, la Literatura es todo. Definir su contenido implica considerar estos aspectos como las variables del objeto de estudio porque no es una materia cerrada, pero sí delimitada. Queda definida y, por tanto, se puede estudiar y enseñar sin estar al arbitrio de quién lo haga.

El *discurso literario o producto textual literario*, por su parte, es una forma de la lengua para manifestar una tipología textual con unas determinadas características (estéticas, ideológicas, sociales, culturales, pragmáticas...) que plantea la ruptura de los parámetros establecidos para crear un discurso diferente en una comunidad de hablantes, aunque siempre partiendo de la norma común de esa comunidad. La capacidad para manipular la norma del sistema de una lengua es, precisamente, el dominio de la misma. Pero no solo el discurso literario es el hacedor de tales rupturas. Continuamente, los hablantes de una lengua estamos jugando con esos cambios para expresar ideas o sensaciones que el receptor no espera y de esta forma transmitir una idea nueva (discurso coloquial, publicitario, periodístico, formal, académico, irónico, etc.). Cada producto textual tiene su formato y sus registros y el literario no es menos. El *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) define el concepto de texto como:

El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, una vez pronunciado o escrito, se convierte en un mensaje transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. El texto entonces funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua (p. 95).

Dejando claro que se refiere a todo tipo de texto en general. Tanto así, que el capítulo 4.6.2. presenta todas las tipologías textuales de una lengua y entre todas ellas, como una más, incluye “libros, de ficción o no ficción, incluyendo publicaciones literarias” (p. 93).

Resulta, pues, obvio que no es un discurso desconectado ni superior a otro, simplemente diferente, como lo son los demás entre sí.

La *competencia literaria*, viene a ser el conocimiento de la Literatura, por una parte (entiéndase el concepto como lo hemos definido arriba). Y por otra, la manera particular de crear un discurso a través de la lengua utilizada como medio. Es decir, la competencia literaria engloba el “dominio” del discurso literario y el conocimiento de la Literatura en la que se incluye ese discurso.

En el siguiente gráfico (Figura 1) podemos ver la dependencia entre estos tres conceptos:



FIGURA1: Creación propia

El Marco de nuevo avala esta idea al especificar en sus descriptores de la comprensión lectora para el nivel C (C1 y C2) que el usuario “puede entender e interpretar prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo

textos literarios o no literarios de carácter abstracto, estructuralmente complejos o muy coloquiales." (p. 222). Propone la máxima competencia de un texto literario en los niveles más altos, al igual que lo plantea en el dominio de las restantes tipologías textuales. Más adelante, en este artículo, veremos cómo la competencia literaria se puede alcanzar en escala, unida al resto de las competencias transversales, como cualquier otra competencia. Aunque en el MCER no se establezcan descriptores de manera explícita hasta los niveles de dominio y maestría (C1 y C2, respectivamente), en el *Volumen Complementario* (2021) sí se incluye el producto textual literario tanto entre las funciones de la lectura por placer:

Leer por placer

Esta escala comprende textos escritos y signados, tanto de ficción como de no ficción, incluidos, entre otros, textos creativos, diferentes tipos de textos literarios, artículos de revistas y periódicos, blogs, biografías (en función de los intereses de cada persona) (p. 70).

Como en la producción de escritura creativa:

Escritura creativa

Esta escala trata la expresión imaginativa y personal dentro de una variedad de tipologías textuales en las modalidades escrita y signada. Algunos conceptos clave implicados en esta escala son:

- los aspectos que se describen, desde información cotidiana sencilla, pasando por varios temas de sus áreas de interés, hasta atractivas historias y descripciones de experiencias;
- los tipos de texto: desde anotaciones en un diario, breves biografías imaginarias y poemas sencillos hasta descripciones y textos imaginativos detallados y bien estructurados;
- la complejidad del discurso: desde palabras /signos y frases sencillas/os, pasando por textos claros y cohesionados, hasta textos claros, bien estructurados y fluidos elaborados de acuerdo con las convenciones de un género textual concreto;
- el uso de la lengua: desde vocabulario básico y frases sencillas, hasta la adopción de un estilo seguro, personal y natural adecuado al género textual y al/la lector/a. (p. 79)

No obstante, no queda bien especificada una escala de descriptores para la Competencia literaria en los distintos niveles de dominio de lengua.

Entendemos que, como en cualquier otra disciplina de aprendizaje, la Literatura necesita unos descriptores de contenidos que se adapten al nivel de lengua del alumno para crear una propuesta didáctica. Un objeto de estudio será determinar esa escala al ser el producto textual literario fruto de la lengua como instrumento y como contenido de transmisión de conocimiento en sí mismo.

El propio *Marco* en su *Volumen Complementario* (2021) marca las pautas para aplicar en las distintas disciplinas al amparo de las necesidades de cada una. Al ser la Competencia literaria un producto de la comunicativa, esta es la vez un instrumento para su expresión, por lo que no podemos distinguir los límites de los descriptores entre una y otra en cuanto a la Competencia lingüística, al estar ya determinados en el *MCER*, pero sí en cuanto a los contenidos de las Competencias cultural y pragmática que serían pertinentes establecer en cada nivel de dominio de lengua para facilitar a los docentes y a los aprendices las propuestas de aprendizaje con un texto literario. Estas competencias comunicativas determinan el discurso literario y la propia disciplina de la Literatura, así cualquier aprendiz de cualquier nivel de lengua podría adquirir conocimiento en el grado de dominio que le corresponda de la Competencia literaria.

Para establecer esos descriptores de Competencia literaria será necesario basarse en los descriptores ilustrativos que se plantean en el *Volumen Complementario* (2021) con la doble finalidad de continuismo, por una parte, y, por otra, adaptar la escala específica de nuestra materia a las ya establecidas de la Competencia lingüística.

Una vez configurada la escala de la C. Literaria, esta será una herramienta de referencia y no necesariamente un instrumento de evaluación, por lo que siempre es susceptible de ser modificada o adaptada por los profesores según las necesidades didácticas de la clase: “Los descriptores ilustrativos son una base para el desarrollo de los estándares adecuados a cada contexto” (*Volumen Complementario*, 2021, p. 53).

3. CONSIDERACIONES EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA

Partiendo de esta categorización de conceptos, llegamos a la cuestión didáctica acerca de la metodología para transmitirlos a los alumnos. Esta reflexión abarca tanto a nativos con más alto dominio de su lengua, como a alumnos que no son nativos de esa lengua y por lo tanto están adquiriendo la Competencia lingüística a la vez que la literaria. En el estudio que nos ocupa vamos a centrarnos en el segundo caso, es decir, alumnos que están adquiriendo una LE/LA.

Si hacemos un barrido por los manuales destinados a la enseñanza de LE/LA, veremos que la Competencia literaria ha sido muy maltratada porque o se ha centrado en el producto textual a nivel lingüístico o se ha limitado a la Literatura que los envuelve como mero pretexto para trabajar un elemento cultural. A lo largo de los años, los planteamientos han pasado de la más pura estilística inicial desde la que el texto literario era considerado algo casi sagrado y modelo de lengua, a centrarse exclusivamente en el elemento formal de expresión que proponían los métodos estructuralistas, e incluso el comunicativo en sus inicios, cuando el discurso literario es mirado con cierta reticencia por los lingüistas y fuera de la dimensión puramente comunicativa de la lengua sin apenas fijarse en las características literarias, relegándolo básicamente a ser una muestra de cultura y objeto de comprensión lectora en el mejor de los casos². Actualmente, por fortuna, los planteamientos pedagógicos empiezan a tener en cuenta los elementos mucho más coordinados y unidos que presentan esta tipología textual, como puede apreciarse en las recientes publicaciones y en las propuestas que se presentan en los diferentes congresos especializados en nuestro campo. Sin embargo, aún quedan vacíos, sobre todo, por la falta de concienciación del alcance del producto

² Diversos autores que trabajan en este campo corroboran estas afirmaciones entre ellos: Sanz (2006), Acquaroni (2008), Mendoza Fillola (2004), Albaladejo (2007), Baralo (2005), yo misma lo he abordado en varias ocasiones (2007) (2014). Sin olvidar análisis de diversos manuales como el que realizó Martín Peris (2000) donde pone de manifiesto la falta de dedicación a los textos literarios.

textual literario por parte de los autores de manuales de enseñanza de LE/LA y de algunas corrientes metodológicas.

Sea como fuere, desde la nuestra visión del discurso literario dentro de la competencia literaria, lo primero que debemos establecer es la distinción entre los focos de atención hacia el texto para poder marcar la hoja de ruta didáctica. Se trata de poner el foco en la forma o en el contenido. Es decir, el texto literario como manifestación de la lengua (centrado en la forma del discurso sobre el contenido) o el texto literario como producto de la literatura de una lengua (centrado en el contenido con una forma de discurso de lengua determinado). En el primer caso, la pauta metodológica se centra en la lengua como objeto de aprendizaje a través del texto literario, es decir, el foco está en la forma. En el segundo, el objetivo será la adquisición de la competencia literaria (Discurso literario-Competencia lingüística y Literatura) y el foco reside en el contenido (perspectiva en el que se basa el enfoque metodológico de Aprendizaje integrado de lengua y contenido (AICLE).

La clara distinción de estos puntos de vista es fundamental para la creación de propuestas didácticas. Tanto los objetivos como las pautas metodológicas varían en función del enfoque desde el que queramos abordar el texto literario. Bien es cierto que en algunos aspectos tienen puntos en común, sin embargo, hay que establecer el orden y el valor de cada tarea según la finalidad de la secuencia didáctica. No se debe olvidar que la finalidad de la lectura o la producción de un texto no son fines en sí mismos, sino que implican una literacidad con un propósito específico y unos recursos pragmáticos precisos. En todos los productos textuales de una lengua y mucho más en los literarios, donde a menudo se rompen las reglas para crear un efecto determinado en el interlocutor, el nivel de competencia es más exigente y el léxico ocupa el papel principal en esa literacidad del discurso envuelto en una finalidad concreta.

Trabajar sobre el cómo y el cuándo se debe utilizar el léxico explícito, es el instrumento para evitar errores pragmáticos que conduzcan a problemas

de comprensión y comunicación entre el texto (oral o escrito) y su carga de literacidad, y el alumno lector o escuchante. (Agustí Llach, 2005). El léxico es uno de los instrumentos mediante el cual se materializa la Competencia pragmática cargada de Competencia cultural que cobra relevancia en la Competencia literaria. Descartamos la tradicional posición de centrarse en el análisis y comprensión del léxico de un texto como único medio para su interpretación porque la adquisición de léxico no es lo mismo que la adquisición de significados de enunciados. Es precisa la comprensión e interpretación de la manipulación de los significados convencionales para poder aproximarnos a la intención comunicativa de un discurso, es decir, llegar a su literacidad. La Competencia léxica es una competencia integrada y forma parte de un conjunto de competencias y productos textuales, que, en el caso de los literarios, conforman su identidad. El siguiente esquema ilustra esta idea (Figura 2):

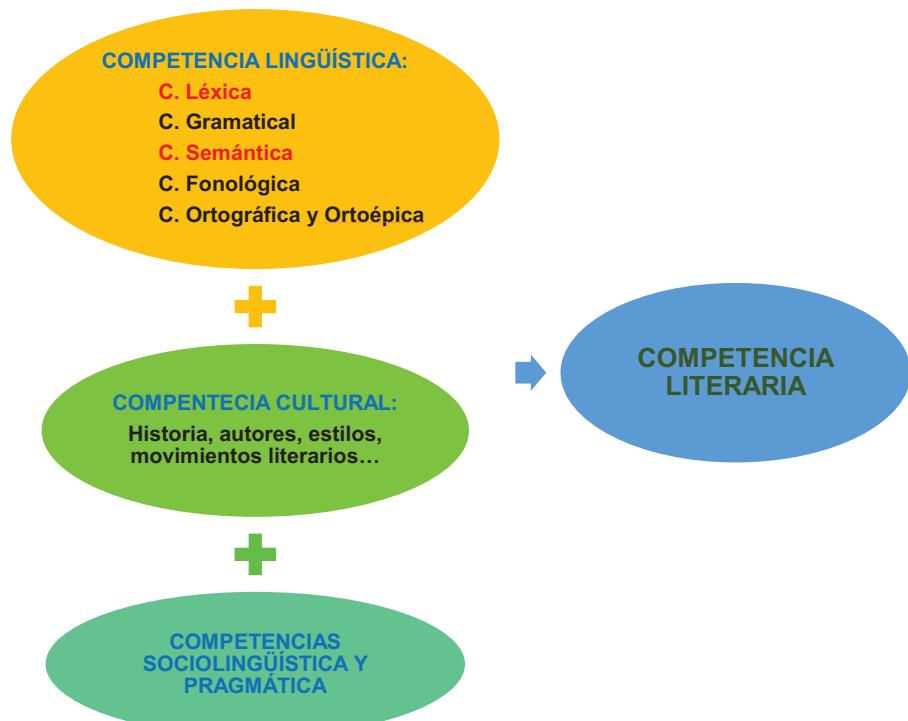


FIGURA 2: Creación propia

RILEX. VOLUMEN MONOGRÁFICO
Adquisición de léxico en contenido a través de la competencia literaria

El acercamiento a la enseñanza/aprendizaje de la Competencia léxica partiendo de un producto literario, sea oral o escrito, viene determinado por consideraciones previas centradas en el alumno. En primer lugar, tener en cuenta que todo hablante parte de unas creencias determinadas en su L1 que le permiten disponer de herramientas con las que enfrentarse al discurso de una LE/LA. El alumno de LE/LA parte de su propia experiencia del mundo y de los saberes de su L1, lo cual puede favorecer el aprendizaje del sentido de una palabra y el primer acercamiento al texto, pero también puede conducirle a errores, ya sea, porque no siempre el léxico describe lo mismo en las diferentes lenguas, ya sea, porque se desconocen las expresiones hechas y la fraseología tanto a nivel semántico como pragmático y su posible alteración de significado en el contexto de la literacidad de un producto literario concreto. En este momento es fundamental el desarrollo de las estrategias de aprendizaje del alumno y las habilidades de comprensión lectora aplicadas a la necesidad comunicativa del aprendiz a partir de su edad (infantil/juvenil/adulta) y las fases cognitivas para la adquisición del léxico. Dichas estrategias lectoras Rodrigo (2019) las vincula a diferentes etapas en el proceso de comprensión lectora desde dos ámbitos:

- 1) Estrategias cognitivas de lectura (análisis textual, manejo del contenido semántico global y organización textual)
- 2) Estrategias metacognitivas (mejora de la conciencia del proceso, evaluar la comprensión del texto e identificar problemas y tomar medidas).

Es evidente que la tarea del profesor con respecto al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes supone enseñarlos a adaptarse a diferentes situaciones, tipo de *input* y propósito de lectura aplicando estas diversas estrategias lectoras. No obstante, hay que tener en cuenta que “la estrategia es lo que pone en marcha el alumno cuando está realizando una actividad” (Rodrigo, 2019, p.77).

El alumno lector ante un enunciado determinado ya percibe algunas expectativas, como identificar la interpretación que el hablante-escritor tiene

intención de comunicar y le permite activar un procedimiento para identificar posibles interpretaciones.

Todo ello ayuda a enriquecer sus recursos expresivos, a la hora de producir textos, y su capacidad de inferencia de significado de nuevas palabras a partir de un contexto lo suficientemente explicativo.

El trabajo con las estrategias de lectura implica acomodarlas a los distintos niveles del proceso de adquisición. Cassany (2006) clasificó igualmente estos tres niveles como planos dentro de la comprensión de textos:

Plano de las líneas: se refiere a la comprensión literal del texto. El lector se enfrenta a la información contenida en el texto, aplicando sus esquemas y creencias de conocimiento. En este estadio reconoce palabras y significados que tiene adquiridos.

Plano entre líneas: tiene que ver con la comprensión de los significados implícitos en los textos que contribuyen a darle coherencia y extraer conclusiones.

Plano detrás de las líneas: permite comprender un texto a partir de poder evidenciar cuál es la ideología que subyace, descubrir el propósito del autor, las razones que lo motivaron a escribir ese discurso, su interrelación con otros discursos, y qué postura adopta el lector ante el contenido de ese texto. Tanto el autor como el lector tienen propósitos discursivos socialmente reconocidos que se concretan en textos que reflejan el punto de vista y la visión del mundo de quien escribe. Este tercer aspecto -lo denominará- como “literacidad crítica”.

Llegados a este punto, detengámonos en el concepto de *literacidad* (tomado del inglés: *literacy*) que venimos citando a lo largo de este trabajo, porque entendemos que juega un papel determinante en la compresión de un producto textual, en general y, sobre todo, de un texto literario y en la dimensión que alcanza en la didáctica de la Competencia literaria, habida cuenta de que la literacidad implica la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje escrito con un propósito social específico. Leer y escribir no son fines en sí mismos: es necesaria una intención comunicativa.

La UNESCO (2006) describe cuatro dimensiones que abarca el término literacidad y que se pueden resumir como sigue:

- Literacidad como un conjunto de habilidades individuales cognitivas de lectura y escritura que se adquieren en distintos niveles y son independientes del contexto en el que se desarrollan los individuos.
- Literacidad como aplicada, practicada y situada dependiendo del elemento socio-contextual. Desde esta perspectiva, la literacidad es una práctica social, alojada en el contexto social.
- Literacidad como un proceso de aprendizaje que se enfoca en el proceso mismo del aprendizaje antes que en los resultados, puesto que el sujeto que aprende es un sujeto activo y crítico de su proceso formativo (ya planteado hace tiempo desde el constructivismo de Vygotsky, 1988 y de Piaget, 1969).
- Literacidad en el contenido de los *textos*, ya que, además de sus condiciones de producción y reproducción, es un elemento fundamental en los procesos comunicativos y su intencionalidad.

Los diferentes enfoques metodológicos actuales recogen estos criterios, aunque no siempre ajustados a todos sus ámbitos. A menudo, se presentan como hacedores de didácticas envolventes que proponen la adquisición en los diferentes niveles, pero se olvidan de esas estrategias propias de aprendizaje y de las creencias y conocimiento del mundo en la propia lengua de los aprendices. Por lo que sería necesario abordar un producto textual literario partiendo de lo consabido y lo compartido como herramientas para la comprensión de su literacidad.

4. PROPUESTAS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA LÉXICA A TRAVÉS DE PRODUCTOS TEXTUALES LITERARIOS

Como decíamos arriba, la adquisición de léxico a través del producto textual literario se encuentra muy predeterminado dependiendo de la realidad de aprendizaje del alumno. Desde los obvios requisitos a tener en cuenta como

son la edad, la nacionalidad y su nivel de dominio de la LE/LA, los parámetros para abordar el léxico deben extenderse a determinados aspectos de las creencias que presentan los aprendices, a saber:

- 1) Considerar los motivos para estar en esa clase/curso: puede tratarse de una clase obligatoria en el programa de estudios del alumno o puede ser un curso voluntario por el que el alumno esté especialmente interesado. Lógicamente, el nivel de motivación inicial no será lo mismo y, en consecuencia, tampoco lo será el de implicación en su propio aprendizaje.
- 2) Intereses: determinan la elección de un texto, la forma de enfocar la propuesta didáctica y el acercamiento a las competencias, estrategias y habilidades propias del alumno en la adquisición.
- 3) Base cultural o étnica: este elemento es crucial para asegurar el éxito de toda propuesta didáctica. Si algo determina sobremanera las estrategias de aprendizaje de un alumno es la base cultural que posee como marcadura de sus creencias y herramientas de aprendizaje tanto en la forma de relacionarse con los textos como en la manera de comportarse con el grupo de la clase. No es baladí conocer el “saber aprender” de cada alumno de distinta procedencia cultural porque al no estar familiarizado con una determinada metodología de adquisición de léxico que podamos proponerle, su fracaso en la adquisición queda garantizado. A menudo, nos encontramos en clase con creencias metodológicas del alumnado basadas en antiguos criterios de adquisición (traducción, léxico descontextualizado, léxico inamovible, reverencia al texto literario, etc.). Ante estos casos, no podemos iniciar una secuencia directamente apartada de sus estrategias, sino planteándola desde pautas razonables que permitan poco a poco al alumno ir adaptándose a otra forma de adquisición a partir de las evidencias de éxito personal en su aprendizaje.
- 4) Experiencia personal en la lectura de textos literarios: a veces, los profesores presuponemos que un texto literario resulte atractivo a los

alumnos por el mero hecho de que es un producto aparentemente “diferente”. Esa idea implica que los alumnos están familiarizados con la lectura de productos literarios en su lengua, que la comprenden y que tienen habilidades para su análisis. Sin embargo, solemos encontrarnos con una realidad bien distinta, en la que los lectores son reacias a enfrentarse con tal tipología textual, tal vez, porque sus propias presuposiciones ante ello son negativas al considerarlos textos opacos y difíciles de interpretar, tal vez, porque no han tenido pautas metodológicas previas que les hayan permitido abordar ese tipo de discurso con herramientas adecuadas.

- 5) Competencia literaria de los estudiantes: las herramientas culturales y las habilidades adquiridas en la L1 ayudan a enfrentarse a textos en una LE/LA. Cuando esas competencias son muy vagas, las expectativas del alumno son igualmente básicas y reacias ante al objeto de estudio ante el desconocimiento de los contenidos y forma de un texto literario. En mayor o menor medida, como defiende Culler (1975), los lectores tienen un conocimiento implícito de ciertas convenciones que les permiten interpretar las palabras y los enunciados y conferirles un “significado literario”, más allá del meramente literal. Esta habilidad ha de desarrollarse para hacer un alumno competente.
- 6) Competencia lingüística de los estudiantes: el nivel de competencia lingüística en la lengua de aprendizaje determina la asimilación del texto y la forma de enfrentarse a él, aun teniendo estrategias de competencia literaria. Las estrategias de comprensión se activan de manera especial en esta tipología textual en la medida en que el alumno parte de la especificidad de la misma y acude de manera casi instintiva a la relación del contexto para comprender el texto. Esta herramienta de aprendizaje abre al docente un abanico de posibilidades para la propuesta didáctica, como plantea Roig Martín (2015): “Aunque el vocabulario estudiado en una unidad temática pueda resultar a veces

dispar, aquel presente en los textos literarios generalmente intenta evocar determinadas sensaciones o impresiones en el lector" (p. 1085).

- 7) Madurez cognitiva y nivel emocional del aprendiz: sobre este punto habría mucho que apuntar. En resumen, diremos que la forma de adaptación al nuevo producto textual dependerá de la edad del alumno, de sus conocimientos culturales y ambientales, de su procedencia socio-cultural, de su integración y de sus capacidades cognitivas y estrategias de aprendizaje.
- 8) Grado de aceptación de ese producto textual literario: este aspecto depende en gran medida de los dos puntos anteriores. Hay aprendices muy familiarizados con la lectura de textos literarios que aceptan de manera natural este tipo de discurso, mientras que los menos suelen mostrar cierto rechazo y tienen muchas reticencias por ideas preconcebidas acerca de los textos. La temática de las lecturas también influye en su empatía, así como el formato del discurso literario (poesía, narrativa, cómic, teatro, novela gráfica, en formato digital o en papel, etc.)
- 9) Homogeneidad del grupo de estudiantes: al contrario de lo que cabe pensar, un grupo de destino muy homogéneo generalmente aporta menos para la didáctica de esta competencia que un grupo heterogéneo, por el mero hecho de que la diversidad de puntos de vista, de creencias y de gustos literarios, permite al profesor propuestas didácticas más activas y variadas teniendo en cuenta las diferentes estrategias y herramientas cognitivas de los componentes del grupo. Ante textos con elementos tan subjetivos como son los literarios, la forma de enfrentarse al mundo es diversa, por lo que cuantas más perspectivas se aúnen, más rica será la respuesta al input.
- 10) Personalización y reacción: la retroalimentación de la lectura de un texto literario permite al alumno expresar su capacidad interpretativa y crítica ante ese producto de la nueva lengua. La particularidad de

la propuesta didáctica para entender un discurso literario radica en la posibilidad de margen interpretativo que le permite al aprendiz desde sus capacidades y sus herramientas tanto de la competencia lingüística como de la cultural y literaria en general. Permite al alumno poder crear productos similares u opinar sobre ellos.

El discurso literario, como venimos diciendo en este estudio, presenta multitud de aspectos y permite al docente abordarlo desde una gran multiplicidad de enfoques teóricos y metodológicos con perspectivas diversas. En esta ocasión nos estamos centrando en el aspecto del valor del léxico en su comprensión para interpretarlos y alcanzar nuevas habilidades en la competencia lingüística en particular y en la literaria en general. Analizar la dimensión del léxico en la obra literaria desde varios ámbitos permite ampliar la dimensión del mismo (véase la propuesta sobre cinco posibles modos de leerlo: la palabra como palimpsesto, el lado simbólico-mítico del léxico, la iconicidad de la palabra literaria, el léxico como visión de mundo y la palabra en el metaverso digital que propone García Peña, 2022).

Los parámetros y guía para las propuestas didácticas para la adquisición del léxico a través de productos textuales literarios son tan diversos como enfoques y realidades docentes.

Presentamos a continuación algunas líneas de enfoques/modelos de actividades destinadas a la comprensión, adquisición y expresión de léxico que podemos considerar incluir en una propuesta didáctica partiendo de un producto textual literario para el desarrollo de la comprensión lectora y de la competencia literaria:

- 1) Acercamiento previo a las herramientas y creencias cognitivas del alumno recurriendo a su experiencia en el mundo y a su realidad para familiarizarlo con lo que va a leer o escuchar:

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

¿Cuál es el mejor día de la semana para ti?

¿Qué sueles hacer un viernes?

¿Qué hay en tu nevera ahora mismo? ¿Crees que tienes que comprar algo más si viene una visita a comer a tu casa?

Ahora compara lo que haces tú con lo que hace el protagonista del poema “Completamente viernes”.

TÚ	EL POETA

- 2) Adaptar las actividades y tareas al perfil del aprendiz (no necesariamente los textos).
- 3) Presentar la adquisición con actividades que acudan al conocimiento y a los recursos que se utilizan igualmente dentro de la lengua coloquial y de la “literaria”.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

Lee las siguientes citas sobre el amor, ¿con cuál te identificas más?

- a) Sentimiento que mueve a desear que la realidad amada, otra persona, un grupo humano o alguna cosa, alcance lo que se juzga su bien, a procurar que ese deseo se cumpla y a gozar como bien propio el hecho de saberlo cumplido. (DRAE).
- b) Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado.
Es un descuido que nos da cuidado,
un cobarde con nombre de valiente,
un andar solitario entre la gente,
un amar solamente ser amado.
Es una libertad encarcelada,
que dura hasta el postrero paroxismo;
enfermedad que crece si es curada.
Éste es el niño Amor, éste es su abismo.
¿Mirad cuál amistad tendrá con nada
el que en todo es contrario de sí mismo!

(F. de Quevedo)

- c) El enamoramiento son los dos minutos y medio más gloriosos de la vida. (Richard Lewis)
- d) Te quiero no por quien eres, sino por quien soy cuando estoy contigo. (Gabriel García Márquez).
- e) El amor es lo único que crece cuando se reparte. (Antoine de Saint-Exupéry).
- f) Todo lo que sabemos del amor es que el amor es todo lo que hay. (Emily Dickinson).

- g) Es la segregación de varias sustancias químicas en nuestro cerebro.
h) Algo que me hace flotar.

¿Cómo lo definirías tú?

- 4) Plantear actividades y tareas para aprender a partir de errores léxicos y léxico-pragmáticos.
- 5) Presentar contrastes semánticos y pragmáticos a partir de un contexto, permitiendo que el alumno asocie referencias metafóricas.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

En la estrofa 15, Miguel siente que Ramón lo llama a través de los campos llenos de almendros en flor. En la 16, es el propio Miguel el que reclama la presencia de su amigo a través de una hermosa metáfora “a las aladas almas de las rosas / del almendro de nata te requiero”.

1. Intenta comprenderla uniendo cada uno de los dos sentidos.

Sentido figurado	Sentido real
Aladas almas.•	• Las flores del almendro se llaman rosas.
Rosas del almendro.•	• Te convoco a que nos veamos.
Almendro de nata.•	• Los pétalos de las flores se desprenden, vuelan, cuando hace aire.
Aladas almas de las rosas.•	• Las almas vuelan libres como si tuvieran alas.
Te requiero.•	• La flor del almendro es blanca.

Fuente: *Curso de literatura* (Díaz & García, 2013, p. 170)

- 6) Plantear la adquisición desde un enfoque natural para que el alumno no se sienta abrumado por la información que debe captar, sino simplemente lo que pueda adquirir:

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

Vamos a ver un breve vídeo sobre José Zorrilla, el autor de *Don Juan Tenorio*.
<http://www.telemadrid.es/programas/el-punto-sobre-la-historia/Jose-Zorrilla-Don-Juan-Tenorio-2-1883231706--20170310094308.html>

Toma nota de lo que entiendas y después comparte la información con la clase a través de un Padlet. Puedes añadir otra información que encuentres o sepas.

- 7) Presentar el aprendizaje del léxico para ser aplicado de manera directa y con adquisición directa por medio de imágenes, explicaciones, definiciones, relaciones, etc.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

16 Relaciona los medios de comunicación con su imagen.

periódico, redes sociales, revista, internet, televisión, radio

17 ¿Qué puedes hacer con estos medios de comunicación? Clasifica las palabras de las etiquetas. Hay varias posibilidades.

un periódico, un mensaje, una revista, una carta, por internet, un email

Hablar, Escribir, Enviar, Crear, Leer

Fuente: *Lola y Leo 3* (Fritzler, Lara & Reis, 2018, p. 13)

- 8) Entradas léxicas almacenadas y asimiladas para poder ser analizadas desde el proceso de adquisición contextual.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

- ¿Cómo se describe a los personajes protagonistas del relato *Rebobinando*? Indica las características que creas positivas y las negativas.

LAURA

POSITIVAS	NEGATIVAS

JORGE

POSITIVAS	NEGATIVAS

- Ahora comparte tu listado con dos compañeros y discutid, si no estáis de acuerdo, tal vez os ayudáis a entender mejor. ¿Cómo podríais definir a estas personas según vosotros? ¿Cómo las presentaríais a alguien que no las conoce?
- Proponed 5 características que deben cambiar para que estos personajes se conviertan en sus opuestos.

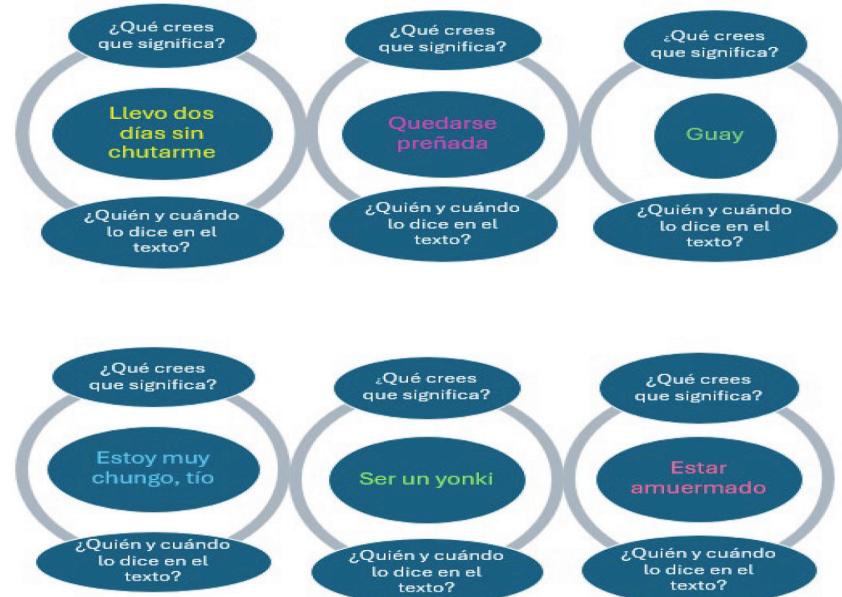
LAURA: 1._____ 2._____ 3._____ 4._____ 5._____

JORGE: 1._____ 2._____ 3._____ 4._____ 5._____

- 9) Encontrar los dobles sentidos o los sentidos manipulados en el texto literario: dimensión de la palabra, expresiones, enunciados, etc.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

En la obra *Bajarse al moro* aparecen muchas expresiones coloquiales propias del argot de “La Movida” de Madrid, vamos a ver si sabes qué significan. Si no conoces lo que significa, alguien de la clase tiene la respuesta con un ejemplo, búscalos, si lo necesitas. Después indica un ejemplo del texto:



- 10) Visión icónica y simbólica del mundo

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

Busca el significado de las palabras en las definiciones dadas abajo y según el contexto del poema:

TÁLAMO	
ENFUNDADO	

DOBLADILLO	
ESTRANGULANTE	
VÁSTAGO	
INJERTO	
PODADOR	
TALAR	

1. Algo que ahoga oprimiendo el cuello.
2. Borde que se hace en la ropa
3. Algo dentro de una funda
4. Lugar donde los novios celebran sus bodas.
5. Parte de un vegetal que se introduce en otro.
6. Rama tierna que brota de un árbol o planta. Persona descendiente de otra.
7. Cortar un árbol.
8. Persona que corta las ramas superfluas de una planta.

11) Expresión intercultural partiendo de las creencias y herramientas según la realidad de procedencia del alumno.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

Con qué situación asocias los siguientes conceptos y luego compártelo con tu compañero:

CONCEPTO	TU ASOCIACIÓN	ASOCIACIÓN DE TU COMPAÑERO
Libertinaje		
Engaño		
Destreza		
Profanación		
Sombra		
Misericordia		
Apoteosis		

12) Presentando el léxico en situaciones de autenticidad comunicativa con input directo.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

En grupos de cuatro vamos a hablar de los personajes de *Don Juan Tenorio*. Una pareja describe cómo os imagináis a los personajes femeninos y otra pareja a los masculinos. Después pondré vuestras descripciones en común para completar vuestra visión de los personajes. Podéis reaccionar utilizando expresiones de acuerdo o desacuerdo como:

¡Anda ya!	¡Claro!
¡Yo no lo creo!	¡Qué va!
¿De verdad?	Por supuesto
Yo también lo creo	¡No puede ser!
Desde luego	¡Imposible!
¡No puede ser!	Pues, yo no lo creo así

PERSONAJES FEMENINOS			PERSONAJES MASCULINOS		
DESCRIPCIÓN	FÍSICA	DE CARÁCTER Y PERSONALIDAD	DESCRIPCIÓN	FÍSICA	DE CARÁCTER Y PERSONALIDAD
DOÑA INÉS			DON JUAN		
DOÑA ANA			DON LUIS		

13) Adquirido por contexto y reflexión del alumno:

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

¿De qué color es la tierra? ¿De la música? Aquí tenéis un poema de Octavio Paz, escritor mexicano que a lo mejor conocéis. Si no, éste es el momento. Se llama "N" y es un poema en color. Os proponemos un juego poético. Antes de saber de colores vea Octavio Paz la tierra, los árboles, la música... vamos a dejarnos llevar sacar nuestras asociaciones más profundas. Con el gran conocimiento que hemos adquirido de los colores, de su valor y significado, y con nuestra sensibilidad, vamos amittirnos el lujo de convertirlos en poetas. Te damos los adjetivos que utilizó el autor, pero antes de saber cómo los colocó él, ponedlos vosotros según lo que os parezcan. Después podéis comparar vuestras soluciones y, al final, comprobar cuánto abéis acercado al original.



Soluciones:

verde deslumbramiento
verde la mirada
y el cielo azul, la nube blanca
bajo la tierra negra,
de la tierra blanca,
de la tierra amarilla
su dorada marea

Nombra el árbol, niña.
Y el árbol crece, lento y pleno, ~~deslumbramiento~~
~~deslumbramiento~~ anegando los aires,
~~deslumbramiento~~ deslumbramiento,
hasta volvemos ~~deslumbramiento~~ la mirada.

Nombra el cielo, niña.
Y el cielo ~~deslumbramiento~~, la nube ~~deslumbramiento~~
la luz de la mañana
se meten en el pecho
hasta volverlo cielo y transparencia.

Nombra el agua, niña.
Y el agua brota, no sé dónde,
bajo la tierra ~~deslumbramiento~~,
reverdece la flor, brilla en las hojas
y en húmedos vapores nos convierte

No dices nada, niña.
Y nace del silencio
la vida en una ola
de música ~~deslumbramiento~~;
su ~~deslumbramiento~~ marea
nos alza a plenitudes,
nos vuelve a ser nosotros, extraviados

¡Niña que me levanta y resucita!
¡Ola sin fin, sin límites, eterna!

Fuente: Abanico (Chamorro Guerrero, Lozano López, Martínez Gila, Muñoz Álvarez, Rosales Varo, Ruiz Campillo & Ruiz Fajardo, 2010, p. 191)

14) Poner énfasis en la Competencia auditiva.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD:

2a  **2b** El Instituto Cervantes para celebrar el *Día del Español*, ha pedido a diferentes personalidades del mundo hispano que expliquen cuál es su palabra favorita. Escucha y anota cuáles son y los motivos que dan.



1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

2b Piensa en cuál sería la palabra que elegirías tú sin decírsela a tus compañeros. Explícales los motivos por los que has escogido esa palabra y ellos deberán adivinarla.

(Tomado de *Vitamina C1*, p. 119)

5. CONCLUSIONES

La adquisición de una competencia parte de unos saberes del individuo sobre los que aportar nuevos contenidos. La manera de enfocar su metodología será la clave de su éxito. Un aprendiz de lengua extranjera/lengua adicional se encuentra con un doble reto en su andadura de saber aprender: el objeto de aprendizaje es también la herramienta, la lengua.

Los productos textuales que transmiten esa LE/LA vienen cargados de particularidades que determinan su forma, función y contenido. Cada uno de ellos maneja la lengua de manera particular, especialmente, los productos textuales literarios en los que la Competencia lingüística se une a la Cultural y Pragmática de manera extraordinaria para transmitir mensajes especialmente manipulados y con una carga de contenidos adicionales a lo que realmente expresa. Este es el valor más allá de la herramienta de la lengua que engloba la Competencia literaria. En este artículo nos hemos centrado especialmente en el papel que juega el léxico en el texto literario porque consideramos que la adquisición correcta de la competencia léxica determina la dimensión del

mismo, entendiendo la adquisición no como mera comprensión de la palabra sino de la palabra en un discurso determinado y de características específicas marcadas por la literacidad. La propuesta pedagógica es, sin duda, un reto por precisar la enseñanza de sus elementos de trabajo, conducentes a un “saber” partiendo del instrumento de ese “saber” como medio de comunicación que también es necesario desarrollar. Las propuestas didácticas deben hacer partícipe al alumno de ese doble aprendizaje de manera que la adquisición resulte lo más natural posible aprendiendo a la vez que descubre y siendo más competente a la vez que “aprende a aprender” con todas sus destrezas activas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2008). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana. <https://n9.cl/iyxpc>
- Agustí Llach, M.^a P. (2005). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. A. Álvarez, L. Barrientos, M. Braña, V. Cobo, M. Cuevas, C. de la Hoz, I. Iglesias, P. Martínez, M. Prieto & A. Turza (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional* (pp. 96-102). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. <https://n9.cl/8p3vq>
- Albaladejo, D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5, 1-51.
- Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. En J. M.^a Izquierdo, O. Juan Lázaro, J. P. de Basterrechea, M. Alonso, A. Mochón, H. Lim & W. Altman (eds.), *Actas de FIAPE. I Congreso internacional: el español, lengua del futuro*, Toledo del 20 al 23 de marzo de 2005. <https://n9.cl/1p0i2>
- Biedma, A. (2007). ¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua? *Boletín Millares Carlo*, 26, 241-260.
- Biedma, A. (2014). La lingüística aplicada a la enseñanza de literatura en el contexto del Marco. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional* (pp. 159-170). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://doi.org/10.5565/rev/fraseolex.63>
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chamorro Guerrero, M.^a D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P. & Ruiz Fajardo, G. (2010). *Abanico*. Difusión.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. <https://n9.cl/g956>

Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Instituto Cervantes. <https://n9.cl/pvhka>

Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Cornell University Press.

Díaz, L. & García, G. (2013). *Curso de Literatura española moderna*. Edinumen.

Fritzler, M., Lara, F. & Reis, D. (2018). *Lola y Leo 3*. Difusión.

García Peña, L. L. (2022). El léxico en la obra literaria: algunas claves para su lectura e interpretación. *Lenguaje y Textos*, 56, 13-24. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.18626>

Judd, E. L, Tan, L. & Walberg, H. J. (2001). *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education. <https://n9.cl/aezs6>

Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-129. <http://hdl.handle.net/2183/8128>

Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1. <https://n9.cl/88tshs>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Literacy for Life*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.

Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315624662>

Roig Martín, A. (2015). El papel de la literatura en la enseñanza y aprendizaje de léxico en inglés. En T. Tortosa, J. D. Álvarez & N. Pellín (coords.), *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 1071-1086). Universidad de Alicante.

Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 6, 5-23.

Sarralde, B., Casarejos, E., López, M. & Martínez, D. (2016). *Vitamina C1*. SGEL.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.