

# LA CONSTRUCCIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL: ENFOQUE COMUNICATIVO Y LITERATURA

MARTA SANZ

## IDEOLOGÍA Y LENGUAJE

¿Quién no recuerda a ese huevo impertinente, llamado Humpty Dumpty, dándole lecciones a una ingenua Alicia que lo observa en la incómoda posición de tener el cuello levantado, ya que el huevo se ha subido a lo alto de una tapia? Posiblemente, a fin de sentar cátedra, Humpty Dumpty está encima de un murete explicándole a la niña que no importa lo que las palabras signifiquen, sino que lo importante es “otra cosa”:

*- Cuando yo uso una palabra -insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdenoso- quiero decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.*

*- La cuestión -insistió Alicia- es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.*

*- La cuestión -zanjó Humpty Dumpty- es saber quién es el que manda..., eso es todo.*

Aunque pudiera parecer que las observaciones que Lewis Carroll pone en boca de este sesudo huevo de Pascua se refieren exclusivamente al ámbito del léxico, la intención de Carroll va más allá: es extrapolable a la totalidad de los discursos y a esos movimientos y juegos del lenguaje, que nos han puesto en guardia respecto a lo que decimos. Desde el preciso instante en que Carroll, Wittgenstein o Nietzsche abordaron los asuntos lingüísticos desde una perspectiva filosófica más que empírica, moral más que descriptiva, comprometida más que aséptica, los demás, los otros, es decir, nosotros mismos, comenzamos a darnos cuenta de que a las palabras las cargaba el diablo.

Por otra parte, lo que hacen estos autores no es más que neutralizar la falacia de que pueda existir una ciencia separada de la ética o del discurso del poder. El deseo de objetividad no es más que una pretensión metodológica: la declaración de objetividad suele derivar en una toma de posiciones, normalmente tendenciosas, que encubren el sesgo ideológico desde el que inevitablemente se habla: hablamos desde algún lugar y con alguna intención (Talens, 1989). Eso lo sabemos muy bien los profesores de lenguas no nativas.

La "evidencia" de que el lenguaje es un instrumento de transmisión de valores e ideas se hace patente, en la medida en que la cultura, además de paellas valencianas y canciones de *Estopa*, es punto de vista en la Historia que cristaliza en el lenguaje y en sus posibilidades de uso. De ahí deriva, por ejemplo, esa acusada tendencia a identificar las idiosincrasias nacionales -en el caso de que existan- con las actividades más frecuentes de la vida cotidiana, con las predisposiciones intelectuales de los pueblos e, incluso, con los sonidos de un idioma: eso de que el francés es la lengua del amor y el inglés, la de los negocios; o eso de que...

*El empirismo es la forma de la filosofía inglesa porque los británicos lo llevan en la sangre; la lengua francesa es clara y distinta, las mediterráneas tumultuosas como su espíritu; el individualismo español queda plasmado en la frecuencia del pronombre personal.*

Juan Carlos Rodríguez (2001: 43-45)

## SUSTRATO TEÓRICO Y DECISIONES METODOLÓGICAS: TEXTO Y CONTEXTO

Juan Carlos Rodríguez (2001) parafrasea a Hegel. Como no es intención de este artículo remedar a Hegel, tan sólo se insiste en el hecho de que, cuando se habla de la relación existente entre la lengua y la cultura, se está uno refiriendo a un impresionante acervo de reflexiones antropológicas, filosóficas, políticas, históricas y filológicas que exceden con mucho las rutinas, un tanto frívolas, de esos cursos de lengua y cultura españolas donde, al margen de que los alumnos se diviertan, no se sabe muy bien por qué se les enseña a cuajar una tortilla de patata.

Desde una perspectiva teórica y didáctica un poco más rigurosa, hay que justificar esa "obviedad" de que la lengua y la cultura, o mejor dicho, las culturas, con sus variantes no sólo geográficas, sino también económicas -no nos olvidemos de que el racismo no suele ser una cuestión de colores, sino de poder adquisitivo- forman una masa compacta que no se decanta fácilmente en componentes aislados. Así pues, se aprovechan estas líneas para reivindicar una vocación interdisciplinar y humanística deseable en las aproximaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En estas páginas sólo se pretende aludir a esta raigambre de redes intelectuales que configuran el sustrato de un nivel de actuación más cotidiano, para abordar, sin embargo, de lleno la cuestión de que la relación de la lengua y de la cultura se hace evidente en el plano de las actuaciones lingüísticas en contexto: ahí mismo, en la acepción de contexto, radica el verdadero meollo de la cuestión (Fernández y Sanz, 1997.) En esta exposición se obvian las visiones que relacionan lengua y cultura en función del estereotipo y, sin embargo, se hace hincapié en ese mismo vínculo desde un prisma en el que lengua y cultura no son más que el texto y el contexto en el que dicho texto se interpreta y/o produce. No se intenta, en ninguna circunstancia, plantear esta problemática desde una perspectiva determinista, sino sociológica.

## LA INTERCULTURALIDAD "CONTEXTUALIZADA": LENGUA Y GLOBALIZACIÓN

Lengua y cultura, texto y contexto, en un ámbito mundial en el que, desde la ficción de la globalización, se producen algunas paradojas que afectan al marco teórico, a ese sustrato que condiciona nuestras decisiones metodológicas: la idea de inter, pluri y/o multiculturalidad como vocación o *desideratum*, en un espacio cultural paulatinamente más homogéneo y más empobrecido; la falacia de la aldea global de la comunicación y de las libertades del ser humano en un contexto económico mundial en el que las desigualdades tienden a agudizarse de la manera más alarmante. Los

profesores de E/LE no somos ajenos a estas realidades y, precisamente, el nacimiento de un *marbete* como competencia intercultural se inserta en el seno de una Europa en la que ese *desideratum* se convierte en una especie de amuleto para exorcizar demonios como el de la xenofobia y poner en marcha utopías como la del respeto y la integración laboral del inmigrante económico.

Sin embargo y, más allá de buenas intenciones, a veces es recomendable cierta cautela, ya que la voluntad intercultural puede actuar como un rodillo ideológico que, una vez pasado a conciencia, metamorfosee a esta Europa del Primer Mundo en una especie de insoportable Profesor Higgings y al Tercero, al eterno postulante que viene de otros lugares en busca de una oportunidad de vida digna, en una descontenta e incomprensida Eliza Doolittle, que nunca llegará a *My Fair Lady*. El rechazo de los *hijab* en este primer mundo civilizado y tolerante puede ser un ejemplo válido de la anterior caricatura; el propio uso pervertido del término *tolerar* como sinónimo de estar sordo, desatender o sencillamente soportar, también podría servir para ilustrar esta idea. Por otra parte, habría que desconfiar del objetivo de una formación en valores que se lleva a cabo desde una supuesta universalidad de algunos de estos valores, entre los que también habría que incluir las ventajas del liberalismo económico y de la globalización. En resumen, *algo huele a podrido en Dinamarca...* Esta "podredumbre intercultural de Dinamarca" ha llegado incluso a la producción literaria: Zadie Smith en su novela *Dientes blancos* (2001) traza una panorámica de este cosmos intercultural de la Europa rica, a través de una sátira que, a nosotros, como manipuladores habituales del concepto, debería al menos ponernos en una tesitura incómoda.

Los poderes de mediación, la capacidad para tomar distancia respecto al lugar del que uno proviene y para saberse poner en la piel del otro se erigen como grandes esperanzas en un momento de la Historia en el que la movilidad y la -también a menudo falsa- disolución de las fronteras funcionan como palabras clave para el desenvolvimiento de los individuos en el mercado laboral y, consecuentemente, para la supervivencia de tales individuos. En este caldo de cultivo, que es cualquier cosa menos inocente, la necesidad de construir una competencia intercultural sin la que, recíproca o simétricamente, tampoco puede llegar a conformarse una competencia lingüística -o interlingüística- en lengua extranjera, se hace absolutamente imprescindible.

Sin embargo, el mayor logro consistiría en construir una competencia intercultural que verdaderamente ejerciera la autocrítica y tomara conciencia de las limitaciones y características del discurso que la genera, condiciona y ampara: la mirada crítica, la indagación en la realidad a partir de las palabras para nombrarla, entenderla, jalearla o rechazarla; las acciones de descubrimiento y de visibilización implícitas en la práctica literaria, así como el proceso de lectura propio de este tipo de textos, pueden constituir una inestimable herramienta para estas labores de autocrítica constructiva.

## LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

El análisis de los formantes de la competencia intercultural representa el primer paso para justificar por qué el conocimiento literario no es sólo un adorno para el estudiante de español como lengua extranjera al que, en un nivel superior, ya no se sabe qué enseñarle. El conocimiento, las habilidades, en definitiva, la competencia literaria es un elemento que facilita y completa el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua no nativa; forma parte del saber cultural y es un requisito, casi podríamos decir que obligatorio, para la consecución del objetivo prioritario consistente en desarrollar una competencia intercultural.

Vamos a seguir pues un camino que, desde el significado de la competencia intercultural desmenuce, profundice y vea en detalle sus formantes más pequeños, como a través de las lentes de aumento de un microscopio, hasta volver de nuevo al punto de partida que liga, indisolublemente, lo lingüístico con lo cultural, el texto con el contexto, las competencias interculturales e interlingüísticas.

## COMPETENCIA INTERCULTURAL



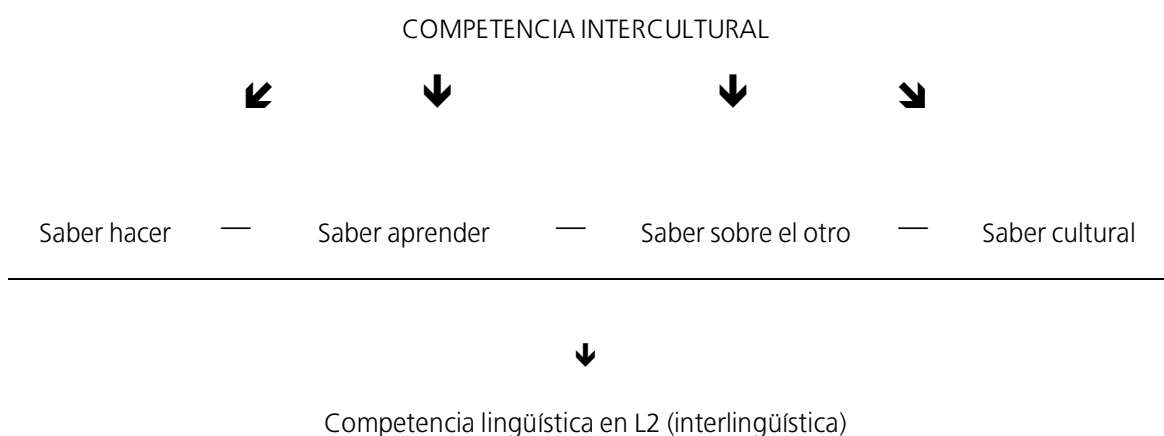
SABER CULTURAL



Literatura

Esquema 1

Al margen de la representación gráfica anterior -sólo tiene como finalidad ser el mapa de carreteras que permita seguir el hilo argumentativo del presente artículo-, el siguiente esquema pretende sintetizar el concepto de competencia intercultural que se adopta en estas páginas (Zárate, 2002):



Esquema 2

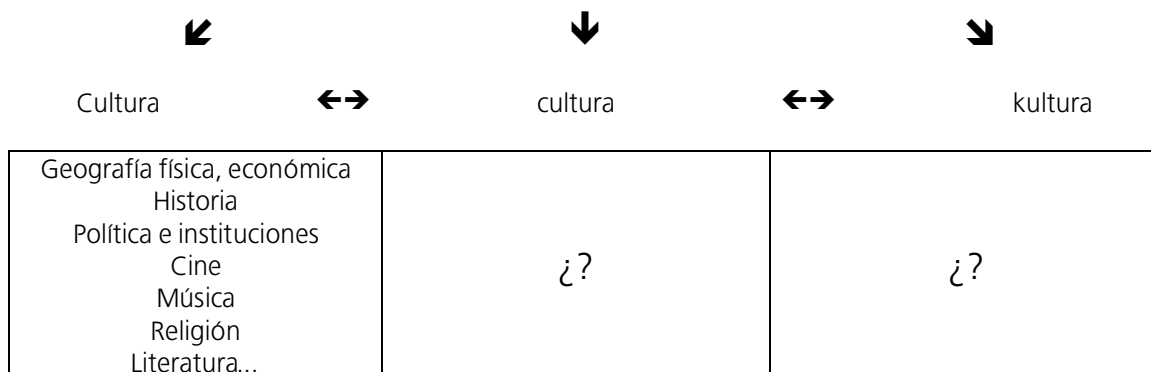
Quizá el aspecto más destacable del esquema 2 sea la relación horizontal que se establece necesariamente entre los saberes que conforman la competencia intercultural, así como la idea de que los saberes no son sólo conocimientos sino también habilidades y estrategias para activarlos, aplicarlos y relacionarlos entre sí de un modo interdisciplinar al que ya se aludía al comienzo de estas páginas: gracias a los datos de, por ejemplo, mi saber cultural (mis lecturas) puedo enriquecer mi saber sobre el otro, y ese incremento positivo repercutirá necesariamente en el ámbito de un saber hacer cotidiano que, al mismo tiempo, está diciendo cosas de mí, de mi personalidad y de mi posición en el mundo.

Si reducimos este razonamiento, el nudo básico es el mismo que sirve para unir la literatura y la vida: la dificultad de permanecer impasibles frente a lo leído, lo leído como fuente de un deseo y de un comportamiento que, a su vez, revierten en el proceso de lectura y de escritura, dos espacios que permanentemente se retroalimentan y que no se pueden desvincular de las realidades, individuales y colectivas, de cada ser humano. Valgan como muestras los *Quijotes de la Mancha* y sus libros de caballerías, las *Anas Ozores* y sus lecturas piadosas, o las *Madames Bovary* de papel y, también, de carne y de hueso, que se pasan el día hojeando novelas románticas.

## EL SABER CULTURAL

Para escarbar en el significado del saber cultural como constituyente de la competencia intercultural, se presenta el siguiente esquema que no es más que un préstamo de las aportaciones realizadas por Lourdes Miquel y Neus Sans, hace ya más de una década (Miquel, L. y Sans, N., 1992):

## EL SIGNIFICADO DEL SABER CULTURAL



Esquema 3

La asunción del último de estos términos puede acarrear muchas objeciones, dado que existen "culturas" en general en las que este concepto sería imposible; por otra parte, en las "culturas" en las que la "kultura" es hipotéticamente realizable, ¿es lícito pensar en la posibilidad de un campo cultural alternativo dentro del marco de un campo cultural amparado por un campo genérico de relaciones de poder, en el que las manifestaciones marginales de una cultura que no sea la dominante resultan inmediatamente fagocitadas por un pensamiento cultural único que es aparentemente permisivo? (Bourdieu, 1995). Dejamos abierto el interrogante anterior con la sensación añadida de que, de nuevo, cultura y lenguaje van de la mano, y el discurso se impregna de valores que se asumen de una manera no del todo consciente: la mosca se empapa de los fluidos de la araña que teje su tela... sería maravilloso que existiera la "kultura", pero ¿existe en realidad?, ¿los *graffittis* callejeros son alternativos?, ¿la estética del *piercing* es alternativa?, ¿podemos llamar alternativas a manifestaciones "kulturales" que se publicitan en programas televisivos patrocinados por la Coca Cola?

Más allá de la polémica que suscite la noción de kultura, si el saber cultural es la suma de la Cultura, la cultura y la kultura, entonces, habrá que reflexionar de nuevo sobre la interacción que se produce entre estos tres espacios -la Cultura alimenta la cultura; la kultura se nutre de reacciones contra la Cultura y la cultura, y las va modificando, corrigiendo; la cultura y la kultura son fuentes de situaciones reflejadas en la Cultura; y así hasta el infinito...-, y también habrá que reflexionar sobre las decisiones metodológicas que tendrían que adoptarse atendiendo a dicha interacción. Las siguientes propuestas de trabajo, a partir del esquema 3, apuntan en la dirección que se acaba de esbozar:

*Completar los conocimientos, saberes o disciplinas que configuran cada una de las acepciones de "cultura" y...*

- A) *Reflexionar sobre diferentes acepciones de Cultura, cultura y kultura en función de los saberes que integran.*
- B) *Reflexionar sobre los solapamientos entre estas acepciones a partir de los saberes que las integran.*
- C) *Observar / discutir si las discrepancias o las coincidencias entre las acepciones de las "culturas" tienen, a su vez, un origen cultural.*
- D) *Hacer una propuesta de integración de contenidos "culturales" en el aula de E/LE, tanto en el marco de una programación general, como en el esquema de una clase o en la secuencia de una actividad.*

El saber cultural es un mosaico de Culturas, culturas y kultureas; posiblemente, cada uno de nosotros seamos un reflejo de esa interacción -qué bien encaja en este punto la noción posmoderna del hombre fragmentado- y, al mismo tiempo, el origen de nuevas piecitas; los textos, con sus partes explícitas y sus connotaciones sumergidas, son un reflejo, en miniatura, de esa interacción cultural básica de la que surgen y a la que regresan, ese caldo de cultivo que les alimenta y que, a la vez, simbióticamente, nutren.

## LA LITERATURA

Si seguimos bajando la lente de nuestro microscopio y aceptamos el axioma de que la construcción de la competencia cultural es útil para la construcción de la competencia lingüística -tanto en L1, como en las lenguas no nativas- y de que, para construir la competencia cultural, debemos buscar procedimientos a fin de que el estudiante adquiera una competencia literaria que forma parte de la Cultura, entonces ha llegado el momento de plantearnos una pregunta crucial: ¿Qué es la literatura? Responder a este interrogante, intentar saber qué es la literatura, es el único camino válido para decidir cómo enseñarla. Porque hay obviedades que a veces es necesario repetir, aunque duelan: no se puede enseñar literatura sin saber literatura. El hecho de ser nativo de una lengua no constituye una patente de curso para preparar una serie de sesiones sobre su literatura. Primero hay que conformar nuestro conocimiento como profesores para tratar de, a partir de nuestro bagaje intelectual, construir el conocimiento del alumno (Moreno de los Ríos, 2002). Éste es, en definitiva, el espíritu de los programas y cursos de formación de profesores: ahondar en el qué enseñar (contenidos) y en el cómo enseñarlo (habilidades docentes): sin embargo, a veces las ramas del cómo esconden carencias fundamentales en el bosque del qué.

No obstante, no se trata tanto de alcanzar una muy intelectual y definitiva acepción de la literatura, sino de reflexionar internamente sobre qué significa para cada uno de nosotros esta palabra y poder actuar en consecuencia. Así, podemos llegar a la conclusión de que el conocimiento literario -mejor, la competencia, como ya se ha señalado en párrafos anteriores y como se justificará un poco más adelante- incluye conceptos como: la comunicación, el lector, las reglas del arte y de la retórica, la manipulación lingüística, la vida, la experiencia del que lee y del que escribe, el contexto humano y social de los emisores y receptores de las producciones literarias e incluso la posibilidad de construir visiones novedosas del mundo o de la realidad. No hay que sentar cátedra sobre el significado de la literatura, sino plantear la necesidad de reflexionar sobre lo que se enseña para saber cómo enseñarlo. Esta actitud que resulta tan habitual entre los especialistas en Lingüística aplicada -parece obvio que un profesor de E/LE no debería tener la pretensión de dar una explicación sobre el uso del subjuntivo sin poseer un exhaustivo conocimiento de la gramática del español- se suele olvidar en el caso de tener que preparar un curso de literatura, historia o sociedad española actual, donde parece que las aportaciones de una experiencia sesgada o anecdótica bastan. Y no es así.

## LITERATURA Y LECTURA: EL ICEBERG

La literatura carecería de valor si no se realizara a partir de un proceso de lectura que la dota de sentido. En otro orden de cosas, el discurso literario hace un uso específico del sistema que repercute en el proceso de lectura -a una producción específica corresponde una recepción específica- y que genera una posible tipología de lecturas literarias, condicionadas por un marco histórico, político y cultural (una cosmovisión) determinado:

*a) La lectura transparente: al mito romántico de la lectura espontánea, correspondía el mito de la lectura directa (...) La lectura "abierta" pasa desde el protestantismo bíblico a la "simpatía" romántica (...) Además de la lengua habrá que captar las intenciones del autor, identificarse con él,*

*escuchar en silencio cómplice: comunicación simpática, trasvase de subjetividades en comunión.*

b) *La lectura construida: una lectura técnica (...). Un buen lector formalista no se identificará con una conciencia (la del autor) abierta en intencionalidades, sino que rastreará las huellas de la construcción de un objeto, construcción "formal" que es el caso literario, básicamente el uso "puro" del lenguaje.*

c) *La lectura historicista: una lectura de despliegue de ese espíritu "interior" (lo literario) siempre idéntico a sí mismo pero con condicionamientos "epocales" particulares, o sociales (lo exterior: determinados contenidos, determinados elementos o referencias que se incorporan al interior del texto. (...)) Una lectura contextual.*

(Rodríguez, J.C, 2001: 43-51)

En resumen, ese uso específico del sistema da lugar a lecturas que, o bien subrayan la importancia de un especial manejo del código (formalismo, lecturas construidas); o bien, sacralizan la figura del sujeto emisor y del sujeto receptor (lecturas transparentes); o bien hacen hincapié en los aspectos que tienen que ver con un contexto que se filtra en el texto y que condiciona tanto la producción, como la recepción (lecturas historicistas). En cualquier caso, la expresividad y la dimensión connotativa del lenguaje literario obligan a que la lectura de estos textos ponga en práctica la ya archiconocida teoría del iceberg: hay que capacitar al alumno para que, además de descodificar los signos explícitos de un código lingüístico, sepa interpretar por debajo de ellos; sepa desbrozar y hacer suyo el espacio de connotación que se esconde tras la obiedad de las palabras. Capacitar al estudiante para leer lo que dice y lo que no dice un texto; lo que expresa; la masa de hielo escondida y enorme que, sumergida por debajo de las aguas, sólo nos deja ver una pista, un indicio, una mínima clave que, para ser entendida en toda su magnitud, requiere una gran actividad intelectual por nuestra parte. La huella nos ha de permitir reconstruir la figura completa de quien marcó la pisada en el pavimento: si se traslada esta metáfora a la enseñanza de lenguas no nativas, el referente inmediato se encuentra en el concepto de lectura semiótica (Denyer, 1998).

El tipo de lectura que pide el texto literario puede estimular y desarrollar una cadena de microhabilidades y de estrategias válidas para la construcción de una competencia crítica lectora, que repercutirá sin duda en la capacidad global del alumno para aproximarse a los fenómenos, a los contenidos, a los conocimientos que pretenda adquirir; al mismo tiempo, la serie de conocimientos aportada por los textos leídos y significativamente asimilados, constituye el sustrato para seguir construyendo ese contexto de referencia, en el que tienen lugar las interacciones y que permite un mayor desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades. Trabajar con y desde la literatura es una forma privilegiada y muy idónea para completar ese círculo del proceso de enseñanza-aprendizaje que va de las habilidades al conocimiento y del conocimiento a las habilidades.

La literatura, desde un punto de vista didáctico, debería ser valorada como una competencia, al exigir la puesta en práctica de destrezas y microdestrezas, de habilidades específicas, en combinación con una serie de conocimientos que, desde luego, no son mínimos si nuestro objetivo es que el estudiante pueda interpretar un texto literario, bucear entre la sugerencia para acceder a esa zona, ambigua e inexacta, polisémica y riquísima, de la connotación, superando esa etapa traumática en la que leer un texto literario es un ejercicio de descodificación a menudo contraproducente: en este sentido, hay que subrayar que la utilización de textos literarios para enseñar E/LE debería estar mediatizada por la conciencia de un profesor que sabe que ese texto le sirve para construir un componente cultural que facilitará y enriquecerá el aprendizaje de la lengua; sin embargo, utilizar el texto literario como un material para recoger y transmitir los usos del subjuntivo no sólo desvirtúa el uso auténtico, comunicativo, de la literatura, sino que puede levantar una infranqueable barrera entre el aprendiz, la



lengua que aprende y el placer inmanente a la lectura de textos literarios. Un placer que puede convertirse también en agudo dolor, si el profesor no es capaz de seleccionar un repertorio que sintonice con los intereses del alumno.

## ¿QUÉ SUBCONOCIMIENTOS IMPLICA EL CONOCIMIENTO LITERARIO?

Para llegar a definir la masa sumergida de hielo del iceberg, el profesor necesitará disponer de conocimientos que trasvasará didácticamente al alumno para facilitar y “autenticar” el proceso lector:

### a) Conocimientos culturales:

- Conocimiento histórico
- Conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor con el que se va a trabajar
- Conocimiento de la historia literaria
- Conocimiento de otros textos (literarios, musicales, visuales, etc.) coetáneos al texto con el que se va a trabajar.

### b) Conocimientos especializados:

- Conocimiento de las características del género (previsiones a partir de la idea de macro y de superestructura)
- Conocimiento sobre conceptos generales de la teoría literaria

### c) Conocimientos del código lingüístico:

- Conocimiento lingüístico general
- Conocimiento lingüístico específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de la explicitud, etc.)

### d) Conocimientos de didáctica

Evidentemente, la posibilidad de trasvasar el punto d) al ámbito del conocimiento del alumno sólo será factible en el caso de que el docente planifique sus clases atendiendo a las ventajas que pueda acarrear el desarrollo de estrategias de metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, los que hemos agrupado bajo el rótulo de conocimientos culturales ponen de manifiesto la utilidad, la aplicabilidad en el seno de la enseñanza de la lectura -y, consecuentemente, de todo proyecto que tenga como objetivo darle forma a la competencia literaria-, de la teoría de la intertextualidad: en el proceso de interpretar, y también en el de producir textos escritos, es donde la idea de que los textos (metatextos) son el resultado de la interacción de otros textos (architextos) que los generan y con los que se relacionan dentro de una gran malla o red universal (Pérez Firmat, 1978), resulta más rentable.

En cuanto al resto de los conocimientos que un profesor debería estar capacitado para activar en el alumno y culminar así un proceso real de lectura literaria, es importante señalar que el círculo vuelve a cerrarse en el sentido de que las manifestaciones culturales remiten al código lingüístico, y del código lingüístico se vuelve a las manifestaciones culturales para retornar de nuevo a la lengua: del contexto al texto, y del texto al contexto para volver al texto. Este inevitable movimiento, este tránsito que en el caso de los lectores avezados de una determinada lengua nativa se automatiza, tiene una estrecha relación con estrategias específicas de la comprensión lectora (inferencia y anticipación) que se potencian frecuentemente en las clases de lenguas extranjeras.



## CONOCIMIENTO LITERARIO Y NIVELES DE PROFUNDIZACIÓN LECTORA

Frente al tópico “romántico” de que el conocimiento estorba o enturbia el disfrute de los textos literarios, lo cierto es que fomenta y completa el placer de la lectura, estimulando las posibilidades de interacción del lector con el texto.

El conocimiento enriquece el proceso lector y, simultáneamente, la espacialidad y la perdurabilidad de los textos escritos -su permanencia en un soporte sobre el que se puede volver tantas veces como se desee o necesite- nos permite ir profundizando en los posibles niveles de lectura de un texto literario.

- a) Nivel 1 de lectura (descodificación): conocimiento lingüístico.
- b) Nivel 2: mayor dominio del código lingüístico que puede compatibilizarse con la presentación de algunos contenidos históricos.
- c) Nivel 3 (interpretación, el lector incorpora el texto al mundo de su experiencia personal): a los conocimientos adquiridos en los dos niveles previos se les añade, sumativamente, la serie de contenidos relativos, por ejemplo, a la obra del autor.
- d) Nivel 4 (lecturas especializadas y/o profesionales): pueden incluir todos los conocimientos.

La anterior propuesta no es más que una tentativa de cómo se pueden ir presentando contenidos progresivamente, aprovechando la concatenación, sucesión o superposición de lecturas, para ir elaborando una interpretación textual que supone un desarrollo paralelo de los conocimientos del estudiante, porque se aprende para leer y también se aprende leyendo.

## MICROHABILIDADES LECTORAS: LA COMPETENCIA LITERARIA

Como ya se indicó en epígrafes anteriores, la literatura no es sólo un conocimiento que forma parte del saber cultural, sino que además la literatura sólo se materializa a partir de los actos de lectura y de escritura; por ello, es indispensable disponer de una serie de microhabilidades (operaciones, movimientos, procesos que se activan desde el conocimiento y repercuten en el conocimiento), que aproximan el concepto literatura a la noción de competencia. Los conocimientos literarios son el punto de partida para la lectura y, al mismo tiempo, se completan en el proceso lector: conocimiento, proceso, habilidad lectora tienen lugar en el espacio del texto y no se pueden entender de un modo aislado. Entre las microhabilidades que podemos explotar para conseguir que nuestros alumnos sean literariamente competentes se encuentran, entre otras, las enumeradas a continuación:

- Reconocimiento
- Selección de información relevante
- Resumen
- Reconstrucción del contexto a partir del texto (inferencia)
- Relación con otros textos
- Anticipación (futuribles de lectura)
- Análisis y crítica
- Creatividad lectora (interacción con el texto, reconstrucción en la interpretación, sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita, para la construcción de textos personales)

No obstante, estas microhabilidades sólo se desarrollan a partir de un conocimiento previo básico: la propia experiencia del alumno como lector, la visión del mundo que subyace a su acto de lectura, su ideología, su afición por la lectura y la valoración que cada uno hace de la cultura escrita en general.

## CONCLUSIONES

La utilización del texto literario en las clases de lenguas no nativas<sup>21</sup> así como el diseño y programación de cursos específicos de la literatura correspondiente a la lengua que se está aprendiendo, pueden concretarse en los siguientes objetivos:

- a) El aprendizaje del código lingüístico: resulta ejemplar la propuesta de Maley y Ouff (1990) para trabajar con textos poéticos con la finalidad de enseñar una lengua no nativa (y nativa, también: en este sentido, las diferencias no son muchas.) Las técnicas presentadas en el libro que se acaba de citar, lejos de fomentar la vivisección o la taxidermia textual o de violentar artificiosamente el texto literario, se legitiman a partir de la idea de juego del lenguaje: un juego que tienen mucho que ver con ciertos procesos reales de creatividad literaria.
- b) La construcción del componente cultural como Contexto que ayuda y define la interpretación de mensajes en la lengua extranjera.
- c) La construcción de una competencia intercultural que no es posible si el alumno no está previamente familiarizado con el saber cultural que genera una determinada lengua y que, al mismo tiempo, evoluciona gracias a ella.
- d) El aprendizaje del código en un contexto comunicativo especial (a)+(b), que podría derivar en el conocimiento de las características de la lengua literaria (en general y también en el marco específico de la lengua extranjera).
- e) La estimulación y desarrollo de las destrezas escritas desde una concepción interactiva de la comprensión lectora y de la escritura que nos remite, de nuevo, a la idea del juego con el lenguaje.

En definitiva, objetivos preliminares, mediadores, previos al objetivo último consistente en la construcción de una competencia comunicativa, intercultural o discursiva -depende del modelo que se considere más pertinente o razonable- de la lengua objeto que se esté estudiando.

## APUNTES BIBLIOGRÁFICOS

BOURDIEU, P. *Las reglas del arte*. Barcelona. Anagrama. 1995.

DENYER, M. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija. Colección Aula de español. 1998.

FERNÁNDEZ, C. y SANZ, M. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija. Colección EXEELE. 1997.

GWIN, T. "Language Skills through Literature", en *English Teaching Forum*, julio, 1990.

LAZAR, G. *Literature and Language Teaching*. CUP. 1993.

MALEY Y DUFF. *Literature*. CUP. 1990.

MIQUEL, L. y SANS, N. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". en *Cable*, núm. 9, 1992.

NIETZSCHE, F. "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral", en *Obras completas*, Buenos Aires, Aguilar, 1962.

PÉREZ FIRMAT, G. "Apuntes para un modelo de intertextualidad en literatura", en *Romanic Review*, núm. 69, 1978.

RODRÍGUEZ, J.C. *La norma literaria*. Madrid. Debate. 2001.

SANZ, M. "La literatura en el aula de E/LE", en *Frecuencia-L*. Madrid. julio 2002.

SMITH, Z. *Dientes blancos*. Barcelona. Salamandra. 2001.

TALENS, J. *De la publicidad como fuente historiográfica*. Valencia. Eutopías. 2ª época. Centro de semiótica y teoría del espectáculo. Universitat de València y Asociación vasca de semiótica. Vol.13. 1989.

ZÁRATE, G. (2003) *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija. Colección Aula de español.

---

<sup>21</sup> Para mayor información sobre este tema, consultar Gwin (1990) y Lazar (1993).