https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.651

Enseñanza de la literatura en la clase de ELE: enfoques y metodologías

Teaching Literature in SFL: Approaches and Methodologies

Yakoub Abidi[1]

Resumen

Este ensayo de revisión teórica aborda la relevancia del discurso literario como recurso pedagógico clave en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Se destaca su impacto en el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales, así como de habilidades emocionales en los estudiantes. El objetivo general es explorar las prácticas, metodologías y enfoques teóricos relacionados con la literatura como recurso para la enseñanza ELE, situando los textos literarios como eje central de actividades integradas. A lo largo del desarrollo, se examina la evolución de los principales enfoques metodológicos en esta área y se subraya la importancia de integrar la literatura para una comprensión más profunda de la lengua y la cultura hispánica.

Palabras clave: enseñanza de literatura, español como lengua extranjera (ELE), enfoques metodológicos, competencias lingüísticas y culturales.

1 Doctor en Literatura Hispánica por la Université de La Manouba, profesor de tiempo completo en Carthage University. Para contactar al autor: yakoub.abidi@outlook.com

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: **http://cuaderno.pucmm.edu.do**
CÓMO CITAR: Abidi, Y. (2025). Enseñanza de la literatura en la clase de ELE: enfoques y metodologías. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22*(43), 163-179. https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.651

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Abstract

This theoretical review essay examines the significance of literary discourse as a key pedagogical resource in teaching Spanish as a foreign language (SFL). It highlights its impact on the development of students' linguistic, cultural, emotional, and intellectual competencies. The primary objective is to explore the practices, methodologies, and theoretical approaches related to the use of literature in SFL instruction, positioning literary texts as the central axis of integrated activities. Throughout the discussion, the evolution of the main methodological approaches in this field is analyzed, underscoring the importance of integrating literature to foster a deeper understanding of the Spanish language and Hispanic culture.

Keywords: *teaching literature, Spanish as a foreign language, methodological approaches, linguistic and cultural competencies.*

Introducción

La literatura, en su calidad de patrimonio cultural, desempeña un papel trascendental al unir comunidades lingüísticas y permitir la transmisión de emociones, ideas y valores que subyacen a una identidad compartida, lo cual es posible gracias a la traducción. Además, constituye un espacio de diálogo intercultural, donde el individuo se encuentra con realidades ajenas y, a su vez, se revela la singularidad de cada contexto cultural. Su impacto se extiende más allá del acto de la lectura, pues permea nuestra cotidianidad a través de las innumerables referencias que moldean y reflejan nuestra interacción con el mundo.

En la enseñanza del español, la literatura es un recurso esencial que posibilita la evaluación del progreso del estudiante en diversas competencias, tanto lingüísticas como interpretativas y culturales. Un primer elemento evaluable es la comprensión lectora, que incluye la interpretación literal de los textos, la capacidad de realizar inferencias y la captación de los significados implícitos presentes en ellos. Esta competencia se puede medir mediante el análisis de fragmentos o la redacción de resúmenes críticos.

Almansa (1999) expone que la literatura "se filtra paulatina y selectivamente en el decir y el saber colectivos, incorporándose por derecho propio a las señas de identidad de una comunidad lingüística" (p. 4). Esta reflexión pone de relieve la importancia de introducir a los estudiantes de lenguas extranjeras en las manifestaciones humanísticas y artísticas, con particular énfasis en la literatura, como vehículo para su comprensión cultural. A través de este acercamiento, se les provee de herramientas fundamentales que favorecen una interacción más fluida con los hablantes nativos y promueven su integración en el tejido social de la comunidad de acogida.

Por lo tanto, el papel que desempeña la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) se manifiesta en una diversidad de enfoques. Por un lado, puede ser empleada como una herramienta pedagógica destinada a fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa; por otro, puede servir como un fin en sí misma, constituyéndose en el objeto de estudio. De igual modo, la literatura se revela como un recurso para la transmisión de

contenidos socioculturales específicos, entre otras posibles aplicaciones didácticas.

El planteamiento general de este artículo se centra en la riqueza del discurso literario y en su capacidad para convertirse en un recurso clave en la enseñanza del ELE. Desde esta perspectiva, no solo se resalta su potencial para fomentar competencias lingüísticas, sino también para propiciar una mayor profundización en los aspectos culturales y cognitivos del idioma. A partir de lo expuesto, y con el propósito de integrar la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, se propone un enfoque didáctico que trascienda la función tradicional de los textos literarios como simples herramientas para la comprensión lectora. En este enfoque, los textos literarios se conciben como el núcleo articulador de un conjunto de actividades diseñadas para fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales del alumnado.

Considerando lo anterior, resulta pertinente plantearse algunas cuestiones clave que guíen la reflexión en torno al papel de la literatura en el aula de ELE. Surgen, entonces, las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las características distintivas de la literatura y cómo pueden aprovecharse de manera didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera? Igualmente, nos interesa indagar en cómo ha evolucionado la enseñanza de este idioma en relación con los principales enfoques metodológicos. En efecto, el objetivo general del presente artículo de revisión teórica es explorar las prácticas, metodologías y enfoques teóricos relacionados con la literatura como recurso para enseñar lenguas extranjeras (ELE). Con ello se pretende, también, destacar la literatura como recurso pedagógico eficaz para mejorar la competencia lingüística y cultural de los estudiantes.

La elección de este tema se fundamenta en la necesidad de resaltar el rol de la literatura en la enseñanza del español. El estudio de esta materia permite a los estudiantes adquirir valores socioculturales que, de otro modo, serían difíciles de transmitir en un entorno educativo convencional. En el marco de la sociedad contemporánea, caracterizada por la inmediatez y el surfeo en Internet, se hace urgente reflexionar sobre el valor pedagógico de la literatura como un recurso que nos invita a la lectura detenida, con lo cual se fomentan habilidades críticas y emocionales que contrarrestan la superficialidad de la información efímera. A través del análisis de los enfoques metodológicos, pretendemos proponer su aplicación en la enseñanza del español y consolidar la relevancia de este campo en el sistema educativo actual.

En lo sucesivo, el ensayo se estructura de la siguiente manera: en la próxima sección, exploramos el concepto de literatura, abarcando su definición, alcance y relevancia en el ámbito educativo, con el fin de establecer los cimientos para el análisis de su impacto en el aprendizaje del idioma. Posteriormente, profundizamos en los enfoques metodológicos empleados en la enseñanza de ELE, donde se incluye su evolución. Finalmente, las conclusiones sintetizan los principales hallazgos derivados del análisis, al tiempo que reflexionamos sobre los desafíos inherentes a la enseñanza de la literatura en el contexto ELE.

2. Conceptualización y características del discurso literario

Dentro del ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, plantear la cuestión del discurso literario podría, en un primer momento, parecer exagerado. No obstante, nuestro propósito no es ofrecer una respuesta definitiva, sino más bien propiciar una reflexión que nos permita extraer deducciones pertinentes para nuestra labor como profesores ELE. Cabe precisar

que dicho discurso es un medio privilegiado para la transmisión de una riqueza lingüística y cultural que supera el uso funcional del idioma. En efecto, la literatura no solo permite una inmersión en las estructuras gramaticales y estilísticas de la lengua meta, sino que también facilita el acceso a una diversidad de registros de expresión que potencian el léxico y el dominio de las normas gramaticales por parte del alumnado (Cerrillo, 2010).

Además, la obra literaria es un recurso imprescindible para comprender elementos culturales e históricos de la comunidad de hablantes nativos. En este sentido, Lázaro (1995) sostiene que "la literatura actúa como un espejo cultural y un archivo histórico que permite a los aprendientes no solo adquirir competencias lingüísticas, sino también familiarizarse con las realidades socioculturales de los hablantes nativos" (p. 34). De igual manera, el texto literario fomenta la capacidad de interpretación crítica, pues invita a establecer relaciones entre el contenido textual y su contexto social y cultural, lo cual favorece el desarrollo de la competencia discursiva.

Asimismo, las emociones que la literatura es capaz de suscitar en quienes aprenden contribuyen a fortalecer su motivación y a consolidar un proceso de aprendizaje más comprometido. A este respecto, Tomlinson (2003) manifiesta que "el compromiso emocional con los textos literarios no solo profundiza la comprensión lingüística, sino que también promueve una experiencia de aprendizaje más significativa y memorable" (p. 22). Esto resalta la importancia de integrar elementos literarios en el proceso educativo, ya que favorece una conexión más profunda entre el alumnado y el conocimiento.

Desde la teoría literaria es posible identificar diversos enfoques en la conceptualización de la literatura, entre los cuales destacan los siguientes:

2.1. El formalismo

Según lo planteado por Lotman (1978) , esta teoría está orientada hacia la obra literaria en sí misma y se esfuerza por discernir y delimitar sus características mediante criterios rigurosamente definidos. Además, se enfoca en el análisis estructural del texto y ofrece una perspectiva semiótica que aclara tanto la naturaleza como el funcionamiento interno de la obra literaria. Para el autor, la literatura debe ser analizada a partir de sus características internas y estructurales, más allá de su contenido o contexto externo, ya que concibe la obra literaria como un sistema de signos autónomos.

De igual manera, Lotman (1978) señala que cada elemento textual desempeña un papel dentro de relaciones que, en su interacción, generan significados. Su perspectiva semiótica privilegia el análisis estructural, mientras subraya la importancia de estudiar cómo estos elementos se interrelacionan. Así, la literatura es entendida como un modelo comunicativo que construye su autonomía y su propia lógica interna al analizar los mecanismos que rigen su funcionamiento.

2.2. El estructuralismo

Schmidt (1991) sostiene que este enfoque se centra en el receptor y que la literariedad posee un carácter históricamente contingente. En otras palabras, surge del consenso sociocultural y, por ende, está sujeta a transformaciones a lo largo del tiempo. El autor propone un análisis de los principios que subyacen al estudio de la literatura desde una óptica científica, con énfasis en el examen estructural del texto y su impacto emocional, así como en otros elementos susceptibles de medición.

Estos criterios que sirven para definir lo literario no son estáticos, sino que cambian con el transcurso del tiempo, en función de un proceso en el que la comunidad lingüística decide qué se considera literatura. En este tenor, las perspectivas mencionadas han influido en el tratamiento de la literatura como recurso didáctico. Por ejemplo, establecer rasgos definitorios de lo literario a través de criterios semióticos ha reforzado la visión clásica de la literatura como una forma de desviación respecto a las normas lingüísticas convencionales.

Tradicionalmente, el uso literario del lenguaje se ha considerado una forma lingüística alejada del habla cotidiana, lo que llevó a su exclusión en los niveles iniciales de enseñanza, aunque se mantuvo reservado para estudiantes con un dominio avanzado del idioma. Al respecto, Coseriu (1992), en su análisis acerca de las diferencias entre el lenguaje literario y el lenguaje cotidiano, reconoce la tendencia a excluir la literatura en las etapas tempranas de aprendizaje debido a su supuesta complejidad. El autor plantea que "la literatura, lejos de ser un uso 'especial' del lenguaje, es una manifestación más de la riqueza y variedad del mismo, y su exclusión en los primeros niveles de enseñanza se basa en una concepción equivocada de su accesibilidad" (p. 67).

No obstante, "en ocasiones, la producción literaria es modelo de sencillez expositiva, de esencialidad gramatical y de claridad" (Mendoza-Fillola, 2004, p. 1). Dicho de otro modo, la literatura puede emplear un lenguaje aparentemente sencillo y estructuras discursivas accesibles que evocan el registro coloquial. De igual manera, en nuestra comunicación diaria, hacemos uso de múltiples recursos expresivos que se catalogan como "literarios".

En este marco, surge la siguiente pregunta: ¿cómo definimos la literatura? La literatura es una forma particular del lenguaje, caracterizada por su función estética y la ausencia de un propósito práctico inmediato. Esto se contrasta con la función informativa, como señala Steiner (1973), quien además sostiene que se trata de "un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información" (p. 158). Por consiguiente, la literatura se puede entender como un fenómeno artístico y un registro histórico, capaz de transmitir la verdad con autenticidad y utilidad, especialmente en la enseñanza comunicativa del español. Además, uno de los rasgos distintivos de la literatura radica en su capacidad para transmitir significados implícitos, los cuales se comunican de manera indirecta, a través de connotaciones.

El discurso literario busca transmitir información y generar determinados efectos estéticos, emocionales o reflexivos en el lector. Estudiosos como Jonathan Culler o Roman Jakobson han señalado que el lenguaje que se emplea al hacer literatura cumple una función poética. De hecho, este concepto fue introducido en las Tesis del Círculo Lingüístico de Praga. En su conferencia de 1934 titulada "¿Qué es la poesía?", Jakobson utiliza los términos función estética y función poética de manera intercambiable, considerándolos completamente sinónimos (Pilshchikov, 2021). Dicha función pone énfasis en la forma en que se dice algo más que en el contenido. Este uso del lenguaje construye un significado específico y establece una relación entre el texto, el lector y su contexto.

2.3. La estética de la recepción

Es una perspectiva propuesta por autores como Hans Robert Jauss, quien contribuye a la concepción del texto literario como un acto comunicativo que establece un diálogo entre el autor y el lector.

Bubnova (2006) sostiene que “la escritura no es sino la transcripción codificada de las voces capaz de transmitir los sentidos de este diálogo ontológico” (p. 100). En efecto, la participación del lector resulta imprescindible, pues aporta sus conocimientos culturales, sus experiencias anteriores y guía la lectura según sus objetivos.

A diferencia de la comunicación literaria, que pretende generar un impacto estético o emocional, la comunicación convencional se centra en la eficacia, sin preocuparse por la perdurabilidad. Existen expresiones lingüísticas de naturaleza efímera y otras duraderas, como es el caso de los documentos legales, las canciones, la literatura, entre otros. En la comunicación convencional, las palabras no suelen ser memorables, en gran medida por razones de economía lingüística. Esto alude a la idea de que, en el discurso cotidiano, las palabras cumplen una función primordialmente utilitaria. Es decir, se utilizan para transmitir información o realizar acciones sin el propósito de dejar una huella en la memoria del receptor.

Los planteamientos anteriores se basan en estudios sobre la pragmática del lenguaje y en la teoría de los actos de habla desarrollados por filósofos como John Searle y J.L. Austin. Este último afirma que “la base de cualquier lenguaje filosófico o científico debe ser el lenguaje corriente, el cual ha hecho distinciones significativas sobre todo para las cuestiones prácticas de la vida” (Moya, 2009, p. 234). Según estas teorías, el lenguaje cotidiano se utiliza con un fin funcional, como hacer promesas, dar órdenes, informar o preguntar. Lo esencial es el acto comunicativo y no la elección particular de las palabras, lo que explica que sus manifestaciones no sean necesariamente destacables.

Sin embargo, en el discurso literario, la forma del lenguaje es parte integral del contenido, con lo cual adquiere un carácter perdurable. Esta cualidad ha ejercido influencia en la enseñanza del español, donde el texto literario ha sido venerado y se le considera una entidad inmodificable. En consecuencia, se limita su uso como un recurso flexible para la enseñanza. Así, la comunicación literaria destaca por su carácter polisémico, lo que posibilita diversas interpretaciones que van más allá de la mera formalidad textual. Cada texto lleva una carga semántica que trasciende lo estrictamente referencial.

Partiendo de lo señalado, el análisis del texto literario desde una perspectiva pragmática ha sido desarrollado por diversos teóricos, entre los que destaca Teun A. Van Dijk. Este autor resalta la relevancia del contexto y de las estructuras discursivas en la interpretación del texto literario (Rall, 2020). Al respecto, Rall (2020) expone lo siguiente:

> Un acierto provechoso de la investigación de Van Dijk es sin lugar a dudas el relacionar el análisis del texto con el del contexto. Es decir, al estudio de las estructuras semánticas agrega una interpretación pragmática. Analiza las expresiones a nivel de actos y traza un sistema formal de las categorías que constituyen el contexto comunicativo para poder medir así la satisfactoriedad pragmática (p. 132).

En otras palabras, Van Dijk (1980, como se citó en Rall, 2020) sostiene que el significado de un texto literario no puede limitarse a su estructura formal, ya que su decodificación depende también de factores cognitivos, sociales y culturales que se activan durante el proceso de lectura. Según esto, los textos literarios generan múltiples niveles de significado debido a la interacción entre quien lee y el contexto en que se produce la recepción. De este modo, la pragmática literaria no se

reduce únicamente a la intención del autor, sino que involucra al lector, quien completa el sentido del texto a partir de su conocimiento. Esta perspectiva refuerza la idea de que el lenguaje literario se caracteriza por su apertura a diversas interpretaciones, siendo la ambigüedad semántica uno de sus rasgos esenciales.

Otro aspecto relevante de la literatura es su capacidad para generar realidades ficticias que permiten adentrarse en el universo de las emociones y explorar mundos imaginarios. Por ejemplo, Nussbaum (1997) recalca cómo la literatura desarrolla la empatía y la comprensión emocional al transportarnos a las vidas de otros: "La narrativa literaria ofrece un espacio para explorar los matices emocionales y éticos que rara vez encontramos en nuestras interacciones cotidianas" (p. 90). Si bien no toda literatura se circunscribe a la ficción, esta particularidad no constituye, por sí sola, un criterio definitorio de su carácter literario. Dicha realidad ficticia debe ajustarse al pacto de verosimilitud entre el autor y el lector, es decir, debe resultar creíble, aun cuando no coincida necesariamente con los parámetros de la realidad objetiva.

En este sentido, la teoría de la recepción, desarrollada por Hans Robert Jauss y Wolfang Iser, considera que el significado de una obra literaria depende de la interacción entre el texto y el lector. Se originó en 1967, cuando Jauss presentó su conferencia "La historia literaria como desafío a la ciencia literaria" en la Universidad Alemana de Constanza. Los ensayos "Para una historia literaria del lector" de Weinrich y "La estructura apelativa del texto" de Iser, redactados en el mismo período, también son esenciales para esta corriente (Broitman, 2015).

El valor de una obra se revela a través de su recepción por parte del público, ya que, como apunta Iser (1978), "el lector implícito completa el sentido del texto al llenar los vacíos que este presenta, interactuando con las estructuras y significados ofrecidos por el autor" (p. 275). Por su parte, Eco (1989), en su teoría de la obra abierta, destaca que los textos literarios permiten diversas interpretaciones debido a su naturaleza polisémica, afirmando que "la apertura del texto literario es una invitación a la participación activa del lector en la construcción de su significado" (p. 3). De acuerdo con esto, la calificación, que reaviva el debate estético sobre la "definitividad" y la "apertura" de una obra de arte, reconoce que esta se presenta como una "forma completa y cerrada, perfeccionada como un organismo perfectamente equilibrado" (Edwards, 2018).

Sin embargo, al mismo tiempo, el creador ofrece dicha forma para que sea disfrutada e interpretada de diversas maneras, lo que la convierte en una obra abierta a múltiples lecturas. En otras palabras, la literatura no ofrece un significado cerrado, sino que invita al lector a participar en la construcción del sentido, siempre respetando el marco de la verosimilitud. Este pacto establece un acuerdo implícito sobre lo que es coherente dentro del universo de ficción, al garantizar que, aunque los hechos no coincidan con la realidad objetiva, se mantengan dentro de los límites de lo creíble en el mundo de la obra.

3. Evolución de la enseñanza de ELE en España: principales enfoques metodológicos

La evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en España ha estado marcada por diferentes enfoques metodológicos a lo largo de la historia y cada uno refleja una concepción particular del lenguaje y el aprendizaje. Además, estos han influido en la valoración de

la literatura como recurso pedagógico. Con lo dicho, el siguiente análisis se centra en tres aspectos clave: la lengua, el aprendizaje y el texto, a fin de examinar cómo la literatura ha sido integrada en cada corriente metodológica.

3.1. Enfoque tradicional: gramática y traducción

Los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, especialmente en contextos literarios, han concebido el lenguaje como un conjunto de reglas observables, una visión que se remonta a la enseñanza de lenguas clásicas como el latín y el griego. Según Richards y Rodgers (2001), estas metodologías, como el método de gramática-traducción, se basaban en la reproducción de modelos canónicos mediante prácticas como la memorización, la traducción y la imitación. Este enfoque, predominante durante el siglo XIX y principios del XX, daba prioridad al lenguaje escrito sobre el oral y consideraba los textos literarios modelos inalterables de corrección formal (Hinkel, 2017).

De acuerdo con Lado (1957), en el método de gramática-traducción, el texto literario se percibe como una norma ejemplar de la lengua, cuyo análisis se limita a su estructura formal, sin considerar su función comunicativa o creativa. Así, el texto se convierte en el recurso principal dentro del aula, aunque su utilización didáctica presenta ciertas limitaciones. Por ejemplo, se sustenta en la reverencia hacia el texto, con lo que se busca cultivar el intelecto y el espíritu a través del estudio detallado de la gramática y el vocabulario; además, se incluye la lectura de autores clásicos en su lengua original.

Sin embargo, esta perspectiva descuida la interacción comunicativa con hablantes nativos, pues se concentra más en la comprensión del significado que en el uso práctico de la lengua. Como explica García (1997), “la enseñanza basada en la traducción literaria refleja un enfoque centrado en la construcción del conocimiento lingüístico más que en el desarrollo de habilidades comunicativas” (p. 45). Este énfasis se traduce en la memorización de reglas gramaticales y la interpretación de textos, lo que resulta en un aprendizaje de carácter con predominio de lo teórico y orientado a los textos literarios.

En las clases donde se utilizaba este método, los estudiantes recibían explicaciones sobre la sintaxis y se les proporcionaban listas de vocabulario para memorizar. La práctica comunicativa en la lengua meta, en este caso el español, era básicamente inexistente. Del mismo modo, la traducción constituía el objetivo fundamental, sin que se prestara atención a la aplicación del idioma en contextos de interacción reales. Conforme a las palabras de Martín-Sánchez (2009):

> El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. Sus procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática (pp. 62-63).

Esta metodología, caracterizada por su monotonía y rigidez, obligaba a los estudiantes a memorizar muchas reglas gramaticales y un vocabulario extenso, al tiempo que se les exigía la traducción de textos desprovistos de contexto y sin estímulo alguno. Al centrarse en la repetición, carecía de un componente importante: el desarrollo de las habilidades orales. En consecuencia, no resulta sorprendente que quedara rezagada y paulatinamente fuera reemplazada en las aulas a lo largo del siglo XX.

Las críticas hacia este enfoque, provenientes de diversas corrientes pedagógicas y académicas, señalaron sus limitaciones, entre ellas, la falta de un componente oral. Como indica Krashen (1982), este factor comprometía el desarrollo de las habilidades necesarias para interactuar en situaciones reales. Estas voces en contra se intensificaron, especialmente en las décadas de 1960 y 1970, lo que llevó a la eliminación del método de gramática-traducción para la enseñanza de lenguas extranjeras, en favor de técnicas que favorecieran las competencias comunicativas.

3.2. Enfoques estructurales

Después de la Segunda Guerra Mundial, el estructuralismo surgió como una corriente predominante tanto en Europa como en Estados Unidos, impulsado por el auge y la creciente demanda de la enseñanza de idiomas en este período. Esta corriente introdujo una variedad de métodos que se centraban en el análisis sistemático de las estructuras lingüísticas y subrayaba la importancia de los patrones formales en el proceso de adquisición de lenguas.

Entre las décadas de 1950 y 1970, el lenguaje comenzó a ser concebido como un sistema compuesto por estructuras jerárquicas en diversos niveles —desde los sonidos (fonología) hasta la morfología y la sintaxis, responsables de la formación y combinación de palabras en oraciones—. Este paradigma se basa en las ideas del lingüista suizo Ferdinand de Saussure, quien

> considera al lenguaje como un objeto doble donde cada una de sus partes no vale sino en función de la otra, es decir, que las partes no valen por sí mismas ni por su realidad sustancial, sino por el hecho de oponerse a otras. Saussure plasma este doble enfoque en la formulación de dicotomías. Destacamos las siguientes: lenguaje/lengua, lengua/habla, significante/significado, diacronía/sincronía, relaciones sintagmáticas/relaciones asociativas (Bigot, 2010, p. 44).

En función de lo anterior, Saussure (1945/2004) propuso que el lenguaje es un sistema de signos en el que la relación entre el significante (la forma sonora o escrita) y el significado (el concepto) es arbitraria, pero determinada por convenciones sociales; igualmente, distinguió entre lengua (el sistema de signos compartido por una comunidad) y habla (el uso individual de ese sistema). Desde esta perspectiva, la lengua es un sistema estructurado en el que cada signo adquiere su valor en función de su relación con los demás elementos del sistema. Este enfoque fue clave para que, en las décadas siguientes, los estudiosos comenzaran a ver el lenguaje no como una serie de hechos aislados, sino como un conjunto de relaciones entre diferentes niveles estructurales, lo que influyó en el desarrollo de la lingüística moderna (Viñas, 2002).

En el estructuralismo, la enseñanza de la literatura fue relegada a un segundo plano, dado que dicho enfoque se centraba en que los estudiantes adquirieran un dominio de los aspectos formales del idioma, tales como la gramática y la sintaxis, sin poner especial énfasis en las competencias que la literatura podía ofrecer. Según Coseriu (1973), los textos literarios eran frecuentemente considerados como elementos secundarios en el proceso de aprendizaje lingüístico, ya que se percibían distantes de los objetivos prácticos y formales que caracterizaban a las prioridades de este método de enseñanza.

Sin embargo, podemos decir que el análisis literario, dentro de la metodología estructuralista, presenta un enfoque metódico para la comprensión de la obra literaria, ya que establece normas

y herramientas para un análisis exhaustivo de los textos. Entre estas, destacan los conceptos de significante y significado, así como las relaciones entre los elementos del texto, lo que posibilita un estudio de carácter científico, desvinculado de la historia literaria o de la biografía del autor. Además, estas reglas permiten desentrañar la estructura interna de la obra y pueden aplicarse de manera figurada para crear pautas generales en el análisis semiótico (Alvarado, 2008).

Una de las principales ventajas del análisis estructural en la literatura radica en su estrecha vinculación con la semiótica y la semiología. Se apoya en el sistema de signos propio de la lingüística estructural para facilitar al lector la comprensión de los diversos niveles de significado de la obra; asimismo, la aborda desde una perspectiva semiológica. Según Barthes (1967), "el análisis estructural permite desentrañar los códigos subyacentes de una narrativa, estableciendo conexiones entre los sistemas significantes y su interpretación cultural" (p. 45). Así, se supera el enfoque prescriptivo que caracteriza al método saussuriano, lo que permite un análisis más complejo y una interpretación más profunda del texto literario.

No obstante, Eagleton (1976) señala que el enfoque estructural, al privilegiar un análisis excesivamente objetivo de la obra literaria, corre el riesgo de desatender la perspectiva del lector y los contextos culturales en los que se inscribe el texto. Fish (1980), por ejemplo, introduce la noción del "lector interpretativo", en la que destaca que la interpretación de un texto está profundamente influenciada por las experiencias del lector.

Por su parte, Todorov (1971) advierte que el estructuralismo tiende a ignorar los contextos históricos y culturales, pues se concentra de manera casi exclusiva en la estructura interna de la obra. Este enfoque puede convertir a los aprendices de una lengua en técnicos, centrados en la aplicación de herramientas analíticas que pueden limitar la diversidad de interpretaciones posibles. Tal rigidez teórica es capaz de alejar al estudiante de una comprensión más holística de la obra. En consecuencia, se generan dificultades en la enseñanza de la literatura, al imponer un enfoque que podría despojar al texto de su multiplicidad de sentidos.

A finales de la década de 1960, el estructuralismo se vio sumido en una crisis a raíz de la evolución en los estudios del lenguaje y la literatura. El proceso de cambio que dio lugar al posestructuralismo y al desarrollo de nuevas teorías, como la semiótica literaria, las poéticas textuales y la pragmaliteratura, ha sido ampliamente analizado por diversos teóricos. Según Derrida (1976), el posestructuralismo cuestiona las estructuras fijas de significado, a fin de abrir espacio a nuevas formas de interpretación y análisis de los textos.

De igual manera, la teoría conductista del aprendizaje, fundamentada en la relación estímulo-respuesta, tuvo una fuerte influencia en la enseñanza del español. Skinner (1957) destacó la importancia de la repetición mecánica de estructuras lingüísticas para crear hábitos automáticos en los estudiantes. En este contexto, la literatura fue desplazada en favor de materiales didácticos más prácticos, ya que se consideraba que su lenguaje era excesivamente complejo y poco adecuado para desarrollar habilidades comunicativas con efectividad.

3.3. Enfoques nocionales-funcionales

En el marco de la renovación pedagógica promovida por el Consejo de Europa entre 1971 y 1987, se gestó un proyecto destinado a la enseñanza de lenguas vivas, del cual apareció *The Threshold Level* (Van Ek y Alexander, 1975), conocido comúnmente como nivel B1. Este representa una competencia lingüística intermedia, en la cual el individuo es capaz de comunicarse de manera eficaz en situaciones cotidianas, así como de comprender tanto textos escritos como conversaciones orales de complejidad moderada en el idioma en cuestión. En tal sentido, Ur (1986) propone una distinción entre dos tipos de programación utilizados en la enseñanza de idiomas que abarcan diversas áreas de estudio, tales como la gramática, la literatura, la fonología, la pragmática y la sociolingüística.

El primer tipo es la programación nocional, que otorga mayor relevancia al desarrollo de las competencias comunicativas y se focaliza en la enseñanza de conceptos lingüísticos, desde nociones generales hacia otras más específicas. Este método se caracteriza por tratar las formas gramaticales y las funciones comunicativas de manera disociada: las aborda de forma independiente y sin integrarlas en situaciones reales de lectura y escritura.

En cambio, el segundo enfoque, conocido como nocional-funcional, está influenciado por diversos factores, entre ellos la concepción del lenguaje y el grado de importancia atribuido a las habilidades de comprensión y expresión oral (Van Ek y Alexander, 1975). Aquí se presenta una integración entre las estructuras gramaticales y las funciones comunicativas, lo que permite una enseñanza más contextualizada de los conceptos lingüísticos y su aplicación práctica en situaciones reales. Además, tiene un carácter holístico, ya que aborda de manera simultánea tanto los aspectos conceptuales como los funcionales del lenguaje.

En España, ambos enfoques adquirieron relevancia en la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de la década de 1980, para luego alcanzar una mayor difusión hacia finales de esa misma década (García, 1995). Estas metodologías transformaron la pedagogía del español, redefinieron la concepción del lenguaje mismo y expandieron su propósito más allá de la mera expresión de pensamientos.

En el enfoque nocional-funcional, la literatura ocupa un lugar secundario en relación con otros recursos pedagógicos, ya que dicho método se orienta principalmente hacia el uso práctico del lenguaje. La prioridad se sitúa en la capacidad del alumno para comunicarse de manera efectiva en situaciones cotidianas, por lo que los textos literarios, con su estructura más estilizada, suelen considerarse menos adecuados para este objetivo (Council of Europe, 2001). Desde una perspectiva textual, los diálogos y situaciones reales adquieren mayor relevancia, pues permiten trabajar con funciones comunicativas específicas que son aspectos centrales de este enfoque (Richards y Rodgers, 2001). La literatura, aunque sigue siendo importante, se aprecia más por su capacidad para transmitir significados culturales que por su estructura gramatical o léxica (Morrow, 1977).

Los textos literarios suelen ubicarse al final de las unidades didácticas como material complementario. Esta disposición refleja la tendencia a considerarlos más como herramientas de exposición cultural y recursos adicionales para quienes desean profundizar en aspectos propios de la literatura, sin estar directamente vinculados al desarrollo de las habilidades comunicativas (Carter y Long, 1991).

3.4. Enfoque comunicativo y literatura

Resulta imprescindible emplear métodos que promuevan la interacción, no solo como un elemento clave en el estudio de lenguas y culturas a través de la literatura, sino también como una competencia esencial en el ámbito profesional. En este marco, surge un enfoque que ha sido ampliamente reconocido y adoptado hasta nuestros días, en el que

> no se trata de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo (Martín-Sánchez, 2009, p. 67).

Aunque pueda parecer inusual, la relación entre la literatura y los materiales ELE comenzó a desarrollarse de manera incipiente durante la década de 1980, especialmente con la incorporación del enfoque comunicativo (Mendoza-Fillola, 2004). Este enfoque subraya la importancia de la literatura en la enseñanza del español, al considerarla una herramienta eficaz para el desarrollo de las competencias lingüísticas, culturales y comunicativas de los estudiantes, tanto en la comprensión como en la producción de textos. Asimismo, examina las múltiples funciones que los textos literarios pueden desempeñar en el aula de ELE, tales como la exposición a diferentes registros lingüísticos y el fomento de la motivación en el proceso de aprendizaje.

En el enfoque comunicativo descrito por Martín (2000), la comprensión del texto literario se trabaja mediante actividades que fomentan la interacción y la comunicación entre los estudiantes, en lugar de centrarse en un análisis estructural o formal del lenguaje. El texto literario se utiliza como punto de partida para generar discusiones, debates y negociaciones de significado, donde los estudiantes interpretan el contenido y expresan sus ideas de forma colaborativa.

Martín (2000) subraya la relevancia de la literatura en la enseñanza ELE; al mismo tiempo, trata cuestiones como la adaptación de textos literarios a diferentes niveles de competencia, la influencia de estos textos en la adquisición de destrezas lingüísticas y culturales y la comparación entre el uso de recursos para enseñar literatura y otras herramientas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Su enfoque implica un proceso continuo de reorganización y reinterpretación del saber, lo que contribuye al perfeccionamiento progresivo de la competencia lingüística en la adquisición del idioma y favorece una integración más efectiva de los aspectos literarios y culturales en la enseñanza de ELE.

4. Visión crítica: alcances y limitaciones de los enfoques de enseñanza

En el apartado anterior, identificamos diversos puntos clave relacionados con el uso de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y su importancia como herramienta pedagógica. Además, presentamos una exposición de las principales teorías sobre la literariedad, su papel en la distinción de los textos literarios respecto a otros tipos de discurso y su aplicabilidad en contextos educativos. En cuanto a los enfoques de enseñanza, examinamos cuatro de las principales corrientes.

En primer lugar, el enfoque tradicional de gramática y traducción, cuyo mayor aporte es la consolidación de una base gramatical y léxica sólida. A pesar de ello, presenta importantes limitaciones, ya que

promueve un aprendizaje memorístico, sin incentivar la interacción ni el desarrollo de competencias comunicativas. Además, la reverencia hacia el texto literario puede restringir la creatividad del estudiante y alejarlo del uso funcional de la lengua meta (Carter y Long, 1991; Morrow, 1977).

Por otro lado, el enfoque estructuralista ofrece la ventaja de un análisis metódico de la estructura interna de los textos literarios, lo que favorece una interpretación más profunda de las obras y un dominio de los aspectos formales del idioma. No obstante, tiende a desatender el contexto histórico y cultural de los textos, así como la perspectiva del lector, lo que limita la diversidad de interpretaciones. Tal como sustenta Todorov (1971), esta orientación hacia lo teórico puede resultar en un enfoque abstracto que dificulta el desarrollo de competencias comunicativas en el alumnado.

En lo que respecta al enfoque nocional-funcional, este se distingue por su capacidad para integrar estructuras gramaticales y funciones comunicativas, así como promover un aprendizaje práctico. Los estudiantes adquieren habilidades para comunicarse en situaciones cotidianas, lo que facilita una adquisición más funcional del idioma. Sin embargo, una de sus limitaciones más relevantes es que la literatura ocupa un papel secundario, ya que los textos literarios se utilizan principalmente como material complementario. Como señala Lazar (1993), “aunque los textos literarios pueden enriquecer el aprendizaje del idioma, en enfoques comunicativos suelen relegarse a un rol periférico, siendo usados más como recursos motivadores que como objetos de estudio en sí mismos” (p. 16).

Finalmente, el enfoque comunicativo se presenta como una metodología que favorece la interacción y el desarrollo de competencias lingüísticas, culturales y comunicativas. Con todo, este enfoque también tiene sus inconvenientes, como la dificultad para adaptar textos literarios a niveles iniciales y el riesgo de centrarse en la comunicación superficial, sin profundizar en el análisis literario. Sobre esta cuestión, Paran (2008) argumenta que “si bien el enfoque comunicativo enfatiza la interacción y el uso práctico del idioma, a menudo descuida las oportunidades que la literatura ofrece para el desarrollo de habilidades analíticas y críticas en el aprendizaje del lenguaje” (p. 470).

Desde este punto de vista, el ciclo pedagógico debería culminar en una tarea final que combine múltiples competencias adquiridas a lo largo del proceso formativo. Esto permitiría una reflexión crítica sobre el contenido literario y un desarrollo más integrador de las destrezas lingüísticas. Asimismo, sugerimos la implementación de un sistema de evaluación continuo y flexible, que valore la comprensión textual y la capacidad de los estudiantes para interpretar y producir lenguaje en varios contextos. Este procedimiento posiciona a la literatura como un recurso pedagógico fundamental para la formación académica.

Conclusiones

La literatura, más allá de su función de fomentar el hábito lector, se presenta como un recurso de incalculable valor en la enseñanza del español como lengua extranjera, pues no solo favorece el aprendizaje instrumental del idioma, sino que propicia una comprensión de sus estructuras lingüísticas y estilísticas. Mediante su estudio, los estudiantes no solo amplían su vocabulario y afianzan las normas gramaticales, sino que también acceden a elementos culturales e históricos fundamentales para comprender las comunidades hispanohablantes en su diversidad. La lectura de textos literarios, a su vez, fomenta la criticidad que posibilita a los estudiantes contextualizar el idioma dentro de distintas realidades socioculturales.

A este tenor, se han gestado diversas metodologías destinadas a integrar la literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han detallado en las secciones previas de este estudio, destacándose en los últimos años un notable esfuerzo por promover su incorporación en el ámbito educativo. En este escenario, la figura del docente cobra una relevancia primordial, al asumir la responsabilidad de facilitar el proceso de interpretación del discurso literario mediante un enfoque que considere sus valores culturales.

La eficacia de la literatura como herramienta en la enseñanza del español requiere la creación de materiales didácticos que además logren motivar a los estudiantes. Estos materiales deben resaltar la riqueza literaria y cultural del mundo hispano, integrando de manera coherente los aspectos culturales mediante el uso de textos de autores hispánicos como base del proceso educativo. Tales obras, si se trabajan con un enfoque adecuado, pueden convertirse en instrumentos pedagógicos de gran valor, siempre que se otorgue un lugar central al componente cultural como eje articulador de la enseñanza.

Por consiguiente, el docente debe seleccionar con sumo cuidado los materiales empleados en el aula, asegurándose de que se ajusten tanto a los objetivos pedagógicos como al nivel de competencia de los estudiantes, y que, a su vez, ofrezcan el potencial necesario para el desarrollo de una variedad de actividades. Desde este punto de vista, es de suma importancia optar por obras literarias que, además de ser atractivas en cuanto a su contenido, se presenten de una manera que despierte la curiosidad del estudiante y su interés por explorar temáticas variadas.

Para aprovechar de forma cabal el potencial de la literatura en la enseñanza del español, es indispensable que tanto los académicos como los docentes reciban una formación especializada, lo cual requiere un compromiso con su desarrollo profesional. Además, resulta necesario revisar y mejorar los enfoques metodológicos vigentes, dado que, en muchos casos, la literatura ha sido abordada de manera aislada respecto a otras áreas clave, como la expresión oral y la escritura. Igualmente, es vital identificar adecuadamente al público objetivo de los materiales didácticos, con el fin de diseñar actividades que se ajusten tanto a sus necesidades como al nivel de su competencia lingüística.

La inclusión de textos literarios en las clases de español, aunque no representa una solución única ni definitiva para mejorar la enseñanza, puede constituir una herramienta valiosa y complementaria. Para asegurar su impacto, es necesario diseñar actividades en el aula que fomenten la interacción entre los estudiantes, promoviendo el debate, la comunicación y la improvisación. Estos enfoques metodológicos pueden adaptarse tanto a clases de lengua general como al análisis de textos literarios, con el fin de hacer el aprendizaje del español más dinámico.

Al adoptar este paradigma, se logrará despertar el interés de los estudiantes por la literatura, que para muchos puede ser percibida como monótona. En esta línea, resulta esencial que, como docentes, implementemos propuestas que trasciendan una visión meramente mecánica de la lengua y la literatura. Finalmente, cabe destacar que, aunque se han realizado muchos esfuerzos para incorporar la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera y se han alcanzado ciertos avances en este ámbito, aún persiste un largo camino por recorrer en cuanto a la formación continua de los docentes y la creación de materiales de alta calidad en diversos contextos nacionales.

Recibido: 18/9/2024 | Revisado: 23/9/2024 | Aprobado: 2/12/2024 | Publicado: 24/1/2025

Referencias bibliográficas

Almansa, A. (1999). La literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español, 2*(3), 4–9. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5298170

Alvarado, M. (2008). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura.* Universidad Nacional de Quilmes.

Barthes, R. (1967). *El análisis estructural de los textos.* Ediciones Literarias.

Bigot, M. (2010). *Apuntes de lingüística antropológica.* Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-sociales. http://hdl.handle.net/2133/1367

Broitman, A. (2015). La estética de la recepción: Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales. En *III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación* (p. 43). http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2016/06/Broitman_Jornada-Edicion-2015.pdf

Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética, 27*(1). https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2006.1.191

Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature.* Longman.

Cerrillo, P. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación.* Miguel Ángel Porrúa.

Coseriu, E. (1973). *Límites y posibilidades de la enseñanza estructural de las lenguas modernas.* Gredos.

Coseriu, E. (1992). *El sentido de la lengua* (Vol. 1). Gredos.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.

Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trad.). Johns Hopkins University Press.

Eagleton, T. (1976). *Marxism and Literary Criticism.* University of California Press.

Eco, U. (1989). *The open work.* Harvard University Press.

Edwards, E. (2018). Obra abierta: Anticipo pragmático de Umberto Eco. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe,* (2), 121. https://doi.org/10.14409/topicos.v0i2.7300

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities.* Harvard University Press.

García, A. (1995). *Didáctica del español como lengua extranjera.* Edelsa.

García, A. (1997). *Teoría de la literatura.* Cátedra.

Hinkel, E. (2017). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar* (2nd ed.). Routledge.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response.* Johns Hopkins University Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon Press.

Lado, R. (1957). *Language teaching: A scientific approach.* McGraw-Hill.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers.* Cambridge University Press.

Lázaro, F. (1995). *El lenguaje y los medios de comunicación.* Ediciones Ariel.

Lotman, I. (1978). *La estructura del texto artístico.* Istmo.

Martín, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos, 16*, 101–130. http://hdl.handle.net/2183/8128

Martín-Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación, 5*, 54–70. https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2356

Mendoza-Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: Funciones y proyección comunicativa. *RedEle: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 1*. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817

Morrow, K. (1977). Techniques of evaluation for a notional syllabus. In D. Wilkins (Ed.), *Notional syllabuses.* Oxford University Press.

Moya, C. (2009). Aproximación pragmática a los conceptos de acto de habla y de acción comunicativa. *Desde el Jardín de Freud,* (9), 233–247.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education.* Harvard University Press.

Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching, 41*(4), 465–496. https://doi.org/10.1017/S026144480800520X

Pilshchikov, I. (2021). El esquema comunicativo de Roman Jakobson entre lenguas y continentes: historia cruzada del modelo teórico. *Revista de Estudios Sociales, 1*(77), 2–20. https://doi.org/10.7440/res77.2021.01

Rall, M. (2020). Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del discurso. Por Teun A. Van Dijk. Cátedra; 1980. *Estudios de Lingüística Aplicada,* (2), 131–133. https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1982.2.29

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Saussure, F (2004). *Escritos sobre Lingüística General.* Gedisa. (Obra original publicada en 1945)

Schmidt, S. (1991). *Fundamentos de una ciencia empírica de la literatura.* Taurus.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior.* Copley Publishing Group.

Steiner, G. (1973). *Extraterritorial.* Barral Editores.

Todorov, T. (1971). *Poetics of prose.* Cornell University Press.

Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching.* Continuum.

Ur, P. (1986). *A course in language teaching: Practice and theory.* Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/9780521278835

Van Ek, J., & Alexander, L. (1975). *Threshold level English.* Pergamon Press.

Viñas, D. (2002). *Historia de la crítica literaria.* Ariel.