

**Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE:
selecciones de textos y modelos de lectura**

*Literary Canon and Teaching of Literature to Students of Spanish
as a Foreign Language: Text Selections and Reading Models*

MARTA PLAZA VELASCO
Universidad de Vilnius
Mplazavelasco@gmail.com

Resumen: Este artículo se propone como principal objetivo abordar, desde una perspectiva práctica, uno de los principales problemas que se le plantean a un profesor cuando tiene que preparar un curso específico de literatura destinado a estudiantes de ELE. Se trata de la cuestión del canon literario, que se relaciona con dos tareas del profesor: la selección de los textos que los alumnos tendrán que leer y la enseñanza de los modelos de lectura tradicionales del ámbito hispánico. Además, como introducción al tratamiento de este problema, llevaremos cabo una breve reflexión teórica sobre las especificidades de la enseñanza de la literatura a estudiantes extranjeros.

Palabras clave: Enseñanza, literatura, ELE, canon, selección de textos, modelos de lectura.

Abstract: The main objective of this article is to address, from a practical perspective, one of the main problems that a teacher faces when he has to prepare a specific course on literature for students of Spanish as a foreign language. This is the question of the literary canon, which is related to two teaching tasks: the selection of texts that students will have to read and the teaching of Hispanic traditional reading models. Besides, as an introduction to this topic, we will develop a brief theoretical reflection on the the specificities of teaching literature to foreign students.

Keywords: Education, literature, Spanish as a foreign language, canon, selection of texts, models of reading.



This is in essence the real class-room situation: an experience shared; the opening up, through language, of a world of image, sound, sensibility, and thought, a "business of the mind" indeed. (Brée, 1963: 9)

A good literature course, in whatever language it be given, does at least three things. It familiarizes the student with a corpus of material, more or less factual. It reveals fresh points of view, perspectives that end in questions. It gives some notion of the methods of investigation by which the field may be explored further. (Turner, 1938: 444-445)

1. Introducción

Cuando un profesor tiene que preparar un curso de literatura española o latinoamericana destinado a estudiantes de ELE se encuentra con un pequeño problema de base: la falta de bibliografía teórica y metodológica sobre la cuestión. Podemos encontrar muchos artículos y textos sobre la importancia de la literatura en la enseñanza de ELE y sobre explotaciones didácticas de textos literarios para las clases de lengua, pero los artículos sobre la enseñanza específica de la literatura a extranjeros ya son mucho menos numerosos, y los que abordan esta cuestión desde un punto de vista práctico o metodológico son aún más escasos. Es por esto que este artículo se propone como objetivo abordar uno de los principales problemas teórico-prácticos y metodológicos que se le presentan en la práctica al profesor de literatura para estudiantes de español como lengua extranjera, partiendo, para la consecución de este objetivo, tanto de nuestra experiencia práctica como docente de literatura española y latinoamericana para estudiantes extranjeros (y también como profesora de ELE), como de nuestro trabajo de reflexión e investigación sobre la didáctica de la literatura y la teoría literaria, dos labores que en nuestro caso han estado siempre estrechamente relacionadas, retroalimentándose la una a la otra.

Merece la pena, antes de empezar, realizar dos puntualizaciones. La primera de ellas es que vamos a centrar nuestra atención y nuestras propuestas en los cursos específicos de literatura cuyos destinatarios son estudiantes de ELE, lo que equivale en la práctica a situarnos en un contexto universitario y en un nivel profesional de estudio del español, es decir, en los estudios de Filología en universidades, principalmente del extranjero. Aunque nuestras propuestas y planteamientos puedan ser trasladados y aplicados a otros contextos, es principalmente en este contexto concreto donde más a menudo nos encontramos con este tipo de cursos y donde nos parece especialmente interesante centrarnos en esta ocasión, ya que, a diferencia del caso de los EEUU, donde sí encontramos una reflexión y un debate -que ya tienen una cierta andadura- sobre muy diferentes temas relacionados con los programas de lenguas extranjeras en la universidad, y entre ellos los estudios hispánicos, en el caso de Europa

(que es el contexto en el que trabajamos), son todavía pocos los estudios e investigaciones sobre los programas de estudios hispánicos, cómo se desarrollan en diferentes países, cuál es el peso otorgado a la lengua y a la literatura en ellos, qué importancia tiene y cuál es el papel concreto que desempeña la literatura, cuál es la presencia de otros aspectos culturales (civilización, historia, arte, etc.), cuáles son los principales problemas teóricos y metodológicos que se presentan, etc.¹ En un momento como el nuestro, de auge y crecimiento del español y de sus estudios, esta nos parece una labor interesante y necesaria.² La segunda puntualización es que, a pesar de ser conscientes de la importancia y el interés de la reflexión teórica, en este artículo vamos a hacer un esfuerzo de practicidad, intentando situar todas nuestras propuestas en el ámbito de la práctica docente porque, como hemos señalado, es aquí donde encontramos un mayor vacío de investigaciones.

Según nuestra experiencia, hay tres grandes problemas prácticos que se le plantean al profesor de literatura para estudiantes de ELE: la selección de los textos (no sólo qué textos vamos a enseñar, sino por qué elegimos esos textos y para qué), los modelos de lectura (cómo abordar el análisis de esa selección de textos teniendo en cuenta que enseñar una literatura extranjera no solo supone enseñar textos, sino también cómo se han leído tradicionalmente los textos en esa determinada tradición cultural) y la cuestión metodológica (puesto que nuestros estudiantes están inmersos en un proceso de aprendizaje de la lengua del que forman parte nuestros cursos de literatura, surge la cuestión de cómo aplicar el enfoque comunicativo a la enseñanza concreta de la literatura).

En este artículo nos proponemos abordar los dos primeros problemas mencionados, es decir, la selección de textos y los modelos de

¹ Un ejemplo interesante de este tipo de trabajo es el análisis realizado por Cecilia Alvstad y Andrea Castro sobre la enseñanza de la literatura en las universidades suecas donde se imparte español (Alvstad y Castro, 2009).

² José Luis Ocasar Ariza plantea una idea parecida al comienzo de su artículo «Hª de la Literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso»:

Durante los últimos años, en la didáctica de las segundas lenguas, y del español en particular, se ha venido desarrollando una corriente de recuperación de los textos literarios para la didáctica. En nuestra modesta medida, hemos contribuido, en artículos y cursos de especialistas, en la extensión de dicha corriente, en la creencia de que la literatura tiene una función muy importante que cumplir en la enseñanza, como exponente lingüístico y cultural muy avanzado. [...]

Las modernas tendencias didácticas y (lo que no es precisamente menos importante) comerciales y empresariales de la enseñanza de segundas lenguas caminan hacia una especialización y una adecuación a la demanda que se configura en cursos a la carta, que tratan de responder exactamente a la petición de empresas y universidades. Es en este contexto en el que deberá moverse con más o menos soltura el enseñante. El continuo reclaje al que indefectiblemente deberemos vernos sometidos tiene grandes implicaciones en el terreno laboral y, lo que nos interesa aquí, en el didáctico. Estas implicaciones son, en este ámbito, enormemente positivas. (Ocasar Ariza, 2009: 38)

lectura. Estas dos cuestiones están relacionadas con un mismo problema pedagógico y teórico muy complejo, que es la cuestión del canon literario. Hay que señalar que se trata de aspectos que, desde una perspectiva más general, hemos tratado en otros trabajos anteriores, por eso en este artículo podremos permitirnos no tratar el tema desde una perspectiva teórica (remitiremos al lector a esos otros trabajos) y limitarnos a las cuestiones más prácticas, como hemos prometido, y a las específicas de la enseñanza de literatura a extranjeros que no hemos tratado en esos otros trabajos. En este sentido, como la cuestión de los modelos de lectura no solo la hemos estudiado a un nivel general, sino también aplicada a la enseñanza a estudiantes de ELE, la analizaremos más brevemente; en realidad, nos limitaremos a plantearla, remitir a esos otros trabajos y hacer un par de matizaciones. Ahora bien, antes de abordar estos temas, nos detendremos a hacer una pequeña reflexión teórica que nos parece necesaria sobre la enseñanza de la literatura y las peculiaridades de enseñar literatura a estudiantes extranjeros.

2. Enseñar literatura a estudiantes extranjeros

Aunque, como acabamos de señalar, nuestra intención aquí es la de ser prácticos, vamos a empezar con una breve reflexión teórica, a nuestro parecer muy importante, que consiste en plantearnos dos preguntas elementales: ¿qué es enseñar literatura? Y ¿en qué se diferencia enseñar literatura a estudiantes nativos y a estudiantes extranjeros?

La primera de ellas, “¿Qué es enseñar literatura?”, no es una pregunta tan simple como pudiera parecer, y prueba de ello es que podemos encontrar numerosos artículos dedicados a intentar responderla. Para abordarla brevemente aquí, merece la pena remitir a la distinción establecida por Carter y Long entre el *conocimiento sobre la literatura* y el *conocimiento de la literatura* (citado en Leibbrandt, 2007; y en Altamirano Flores, 2013: 231-232). Federico Altamirano Flores explica esta distinción de la siguiente manera:

Carter y Long (1991) (citado en Leibbrandt, 2008: 42-43) ya distinguen dos procedimientos en la enseñanza de la literatura: el *conocimiento sobre la literatura* y el *conocimiento de la literatura*. Carter y Long explican que la enseñanza del conocimiento sobre la literatura se refiere a la acumulación de la información sobre los contextos literarios, fechas, autores y obras, términos literarios, datos cognitivos, referenciales y analíticos de un texto literario. [...]

En cambio, la enseñanza del conocimiento de la literatura, según Carter y Long (1991) (ibid.), consiste en la lectura directa y placentera del texto. Este procedimiento exige, por un lado, la relación directa del estudiante con el texto y, por el otro, que el profesor tenga como objetivo principal despertar el placer por la lectura de textos literarios. (Altamirano Flores, 2013: 231)

En la actualidad, la mayor parte de los estudiosos de didáctica de la literatura defienden que la enseñanza de la literatura debe ocuparse principalmente del *conocimiento de la literatura* (lo que no es de extrañar, puesto que venimos de una tradición de enseñanza en la que las clases de la literatura han consistido básicamente en explicaciones magistrales del profesor con datos históricos, descripciones de movimientos literarios y generaciones de autores, biografías e interpretaciones concretas de los textos, incluyendo en ocasiones la realización de algún ejercicio de comentario de texto por parte de los alumnos; es decir, de una tradición basada principalmente en el *conocimiento sobre la literatura*). Nosotros, por supuesto, coincidimos con esta línea de pensamiento y nos parece necesario hacer hincapié en la necesidad de ofrecerles a nuestros alumnos oportunidades de realizar sus propias lecturas e interpretaciones, motivándolos para que se conviertan en lectores autónomos y disfruten de ello. Sin embargo, en el contexto que nos ocupa (programas de Filología en el nivel universitario), nos parece que la enseñanza de la literatura debe contemplar ambos tipos de conocimiento. Es decir, debemos hacer un esfuerzo (muy grande y urgente) por incluir el *conocimiento de la literatura* en nuestras clases, eso está claro, pero esto no implica excluir el *conocimiento sobre la literatura*, porque resulta muy necesario (estamos formando a “lectores profesionales”), y más en nuestro caso (al tratarse de estudiantes extranjeros que seguramente se aproximen por primera vez al estudio de la historia de nuestra literatura y a la lectura de sus textos y, por tanto, cuyo conocimiento de la historia de la literatura española o latinoamericana, aún en sus aspectos más básicos, no puede darse por supuesto). Como explica Isabella Leibbrandt:

Carter y Long (1991: 3-4) diferencian dos procedimientos en la enseñanza de la literatura: *literature for study* y *literature as a resource*. A estos dos enfoques corresponden respectivamente *knowledge about literature* y *knowledge of literature*. En la enseñanza académica enfocada hacia la obtención de una aptitud en los estudios filológicos encontramos el primer modelo ya que requiere por ejemplo el conocimiento de métodos, teorías o el conocimiento de un metalenguaje para hablar sobre la literatura. Entrar en el mundo de la literatura a través de los estudios filológicos permite sin duda la visión de la literatura en su conjunto y relación con su contexto histórico, social e ideológico. Los autores lamentan, sin embargo, que el estudio de la literatura desconecta de su uso como fuente para el crecimiento personal y el desarrollo de una sensibilidad para el mundo que nos rodea especialmente cuando la enseñanza está enfocada hacia el examen del conocimiento sobre la literatura en vez del conocimiento de la literatura. (Leibbrandt, 2007)

Resulta necesario, por tanto, incluir ambos tipos de conocimientos. En este sentido, a la hora de preparar programas para cursos o clases, proponemos pensar en la idea de un mapa para futuras lecturas. Es decir, preparar nuestros cursos con el objetivo de dibujar y dar a conocer a nuestros

alumnos mapas literarios (que incluyan hechos históricos, movimientos literarios, autores, obras, etc.; pero también conceptos de la teoría literaria, diferentes modelos de análisis, metalenguaje, etc. y lecturas de textos o fragmentos, interpretaciones, críticas, etc.). Se trata de que, al final del curso, el estudiante –que también habrá realizado la lectura de una serie de textos, teniendo la oportunidad de llevar a cabo sus propias interpretaciones y contrastarlas con las de otros- tenga una visión panorámica de la literatura española o latinoamericana del periodo concreto que cubra el curso (o del tema concreto sobre el que trate), en la que queden situados los movimientos literarios, los autores y las obras más significativas, habiéndose establecido relaciones entre estos y conceptos teóricos, ideas, aspectos de la época, interpretaciones y críticas, etc. El objetivo es que, una vez terminadas las clases, el estudiante pueda continuar la lectura y el estudio de la literatura de manera autónoma, realizando sus propios recorridos por el mapa trazado durante el curso. Es más, estaremos seguros de haber impartido un buen curso de literatura si, una vez terminado, los estudiantes muestran interés en seguir por sí mismos ese recorrido. Como señala Dorothy J. Holby:

How will he [the literature teacher] determine the success of the course? If the students have been motivated to do additional readings in the foreign language out of a desire to know more about the life and works of an author, to know more about his techniques, to know more about the period of history to which he belongs, to read works of another author from the same culture, then the teacher may be assured that his class has been introduced successfully to another culture, another way of living, which can be related to his own. (Holby, 1968: 479)

La segunda pregunta que cabría plantearse es en qué se diferencia enseñar literatura a nativos y a extranjeros, cuáles son las especificidades que tendría que tener en cuenta el profesor que va a enseñar literatura a estudiantes extranjeros. Esta pregunta nos parece fundamental y muy necesaria como punto de partida en la enseñanza de literatura a estudiantes de ELE y nos parecería, por tanto, un error evadirla o ignorarla, aunque se pueda dar por supuesto que los estudiantes que estudien literatura deberían tener un nivel alto de español y un dominio de la lengua ya cercano al nativo (situación, por otra parte, que no siempre se da). ¿Cuáles son, entonces, las diferencias prácticas entre la enseñanza de literatura a nativos y a extranjeros? Nos parece que son fundamentalmente tres: el dominio de la lengua, el conocimiento cultural básico y la tradición hermenéutica o de lectura de los estudiantes. Comentémoslas brevemente.

La primera diferencia, y la más obvia, entre los estudiantes nativos y los estudiantes extranjeros es el nivel de dominio de la lengua. Aunque los estudiantes extranjeros puedan tener un nivel muy alto, su dominio del español no es nativo, y esto tiene dos consecuencias prácticas: por una

parte, les resultará más difícil comprender los textos y explicaciones, y expresar sus ideas en español (en este sentido, deberemos adelantarnos a las posibles dificultades que nuestros estudiantes puedan tener y encontrar formas de ayudarles a superarlas); por otra, la clase de literatura contribuirá de manera más específica y directa al aprendizaje de la lengua. Con esto último no queremos decir, ni mucho menos, que la literatura vaya a convertirse en mero pretexto o instrumento para trabajar aspectos lingüísticos (en nuestra opinión, deberemos dejar ese tipo de uso de la literatura para las clases de lengua). Lo que queremos decir es que debemos ser conscientes de que nuestras clases formarán una parte muy importante del aprendizaje lingüístico de nuestros alumnos en dos sentidos: por un lado, en ellas van a adquirir unos conocimientos (principalmente literarios, pero también culturales, históricos, sociales, etc.) que les permitirán conocer mejor la lengua y les ayudará a entender la/s cultura/s y la/s sociedad/es que esta representa; por otro, la clase se convertirá en un contexto real de uso de la lengua, donde los estudiantes tendrán la oportunidad de poner en práctica su español (leyendo literatura y leyendo, escuchando, escribiendo, hablando e interactuando sobre literatura).

En cuanto a la segunda diferencia, es también evidente que la cultura general de los estudiantes extranjeros será diferente a la de los nativos, y sus conocimientos básicos sobre la historia, las culturas, las literaturas, etc. de los países donde se habla español será, en principio, menor. Como profesores de literatura tendremos que tener en cuenta que los estudiantes no cuentan con este conocimiento cultural básico sobre el mundo hispánico y, además, nuestras clases deberán contribuir a que los estudiantes lo adquieran o lo amplíen (es decir, además de enseñar literatura en sí misma, a través de la literatura enseñaremos también cultura, historia, geografía, costumbres, valores, etc.), y también deberemos propiciar que pongan en relación todos estos nuevos conocimientos con la cultura de la que provienen (y su historia, su sociedad, su literatura, sus costumbres, sus valores, etc.). En este sentido, tal como apunta Alejandra Aventín Fontana, la literatura contribuye al desarrollo de las competencias cultural e intercultural (Aventín Fontana, 2005).

La última diferencia tiene que ver con la tradición hermenéutica a la que pertenecen los estudiantes, que en la mayor parte de los casos será muy diferente a la tradición o las tradiciones de lectura del ámbito hispánico. Cada cultura tiene sus formas de lectura, y como profesores no solo tendremos que dar a conocer las formas de lectura tradicionales en el ámbito hispánico (aunque luego podamos ponerlas en cuestión), sino que además deberemos tener muy en cuenta la tradición de la que provienen nuestros estudiantes y encontrar vías de comunicación y relación entre ambas.

Estas tres grandes diferencias (el nivel de dominio de la lengua, el conocimiento cultural básico y las tradiciones de lectura) las tendremos

que tener muy presentes a la hora de programar y llevar a la práctica nuestros cursos.

3. El canon y la enseñanza de literatura a extranjeros

Vamos a abordar ahora el problema pedagógico del canon en relación a la enseñanza de literatura a estudiantes de ELE. Se trata de una cuestión muy compleja y no la desarrollaremos aquí desde una perspectiva teórica;³ como hemos adelantado, vamos a limitarnos a abordar las cuestiones más prácticas que se le plantean al profesor de literatura para estudiantes extranjeros. Sin embargo, para ello, sí tenemos que tener en cuenta que, como señala Wendell V. Harris, «aunque por definición un canon se compone de textos, en realidad se construye a partir de cómo se leen los textos» (Harris, 1991: 56 de la trad. esp.). Por esta razón, en este apartado analizaremos dos aspectos: la selección de textos y los modelos de lectura tradicionales.

3.1. La selección de textos

Uno de los problemas más difíciles a los que se tiene que enfrentar el profesor de literatura a la hora de preparar un curso es seleccionar las lecturas que los estudiantes tendrán que leer y serán analizadas en clase. Este problema abarca diversas cuestiones sobre las que el profesor, en cada caso y teniendo muy en cuenta el contexto concreto, tendrá que reflexionar y tomar decisiones. Aunque es cierto que el tipo y la cantidad de decisiones que cada profesor deberá tomar dependerá, en realidad, del sistema educativo en el que se encuentre trabajando, ya que se puede dar el caso de que tenga que seguir un programa predeterminado, o que en la

³ Remitimos al lector a un trabajo anterior en el que hemos tratado en profundidad la cuestión del canon, llevando a cabo una breve introducción teórica y un análisis del canon pedagógico de la enseñanza secundaria en España (Plaza Velasco, 2015: 321-348). Si el lector tuviera especial interés en profundizar en el tema, en la siguiente cita encontrará algunas referencias que le pueden servir como punto de partida:

Entre los estudios y publicaciones sobre esta cuestión en el contexto español destacamos, entre otros: el número 18 de la revista *Signa*, que dedica al canon literario el apartado «Estado de la cuestión», coordinado por Rosa María Aradra Sánchez (Aradra Sánchez, 2009); el volumen XI de *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada* (2006), cuya primera parte está dedicada a «Las literaturas hispánicas en el canon europeo»; el número 22 de la revista *Iberoamericana* (VI, 2006), que contiene el dossier «Pensar el canon literario. Teoría y ejercicio crítico» coordinado por José Manuel López de Abiada y Waldo Pérez Cino; el número 600 de la revista *Ínsula* (diciembre 1996) titulado «Un viaje de ida y vuelta. El canon»; el libro de José María Pozuelo Yvancos y Rosa María Aradra Sánchez *Teoría del canon y literatura española* (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000) y algunos trabajos anteriores de Pozuelo Yvancos (por ejemplo, *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Valencia: Ediciones Episteme, 1995); y la antologías editadas por Enric Sullà (Sullà, 1998) y Jaume Pont y Josep M. Sala-Valldaura (*Cànon literari: ordre i subversió*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs, 1998). (Plaza Velasco, 2015: 322).

elaboración del programa tengan que intervenir diversas personas o instancias (por ejemplo, que el programa deba ser revisado por una comisión), etc.; en cualquier caso, al final habrá toda una serie de decisiones que el profesor tendrá que tomar por sí mismo, bien en el proceso de preparación del curso, bien a lo largo de su desarrollo según los problemas que se vayan planteando. Pues bien, como ya hemos señalado, el profesor tendrá que tomar estas decisiones en relación a diversos aspectos, es decir, tendrá que realizar varios tipos de selecciones: la cantidad de lecturas y si se tratará de obras completas o fragmentos; la dificultad de los textos y si se trata de textos originales o adaptados; la selección de autores y obras; la selección de los géneros y el tipo de ordenación de las lecturas. A continuación, vamos a comentar estas cuestiones brevemente, aunque ya adelantamos que simplemente vamos a presentar algunas reflexiones (basadas en nuestra experiencia y en algunas lecturas que nos han resultado interesantes en relación al tema) que pueden funcionar a manera de guía, pero no podremos dar, en realidad, ninguna respuesta concreta. Como acabamos de señalar, se trata de decisiones que deberá pensar y tomar cada profesor haciendo uso del sentido común, teniendo muy en cuenta el contexto en el que se encuentra, las características del curso y los intereses y necesidades de sus alumnos, y manteniendo un diálogo constante con ellos.

3.1.1. La cantidad de lecturas

Decidir la cantidad de lecturas que los estudiantes tendrán que leer a lo largo del curso –un número de lecturas lo suficientemente significativo en relación al tema del curso y también al trabajo y aprendizaje de los alumnos, pero que no resulte excesivo- no es siempre una tarea fácil. El profesor tendrá que tener en cuenta muchos aspectos: la duración del curso (el número de créditos o las horas); el nivel de español de los alumnos; la dificultad y longitud de los textos; el tipo de trabajo que se va a realizar en clase con los textos y si los alumnos tendrán que leerlos varias veces o bastará con una única lectura; etc. De nuevo, tendremos que recurrir a nuestro sentido común, a la reflexión, la observación y el diálogo con nuestros alumnos.

En realidad, cuando el profesor ya ha impartido más veces el curso o tiene una cierta práctica como docente de literatura en el sistema educativo en el que trabaja (lo conoce bien, conoce los programas de estudio en los que se inserta su curso, a los estudiantes, etc.), esta labor ya no resulta tan difícil y podremos estar más o menos seguros de que la cantidad de lecturas que elegimos es adecuada (aunque, en cualquier caso, siempre dependerá del grupo y deberemos observar y adaptarnos a las posibilidades reales de nuestros alumnos). Pero, cuando impartimos por primera vez un curso o llegamos a un nuevo contexto, nos pueden surgir más dudas. Para estos casos, Dorothy J. Holby nos propone una buena idea:

The instructor must decide on the required list of books at the beginning of the course, but he may also furnish students with an additional reading list of books available in the local library. As the class progresses, he may find that students are well able to read more and in this case, he may suggest that some of the books be read as a requirement. (Holby, 1968: 479)

Aparece también en la cita otra cuestión fundamental que deberemos considerar cuando trabajemos en el extranjero, y es que debemos tener en cuenta, al realizar la selección de lecturas, que los textos estén disponibles.

Un último asunto que nos gustaría comentar en relación a la cantidad de lecturas es que, aunque lo ideal sería trabajar con obras completas, en la práctica no siempre va a poder ser así y, en ocasiones, vamos a tener que trabajar con fragmentos (sobre todo en los casos de las obras más extensas) y, por lo tanto, vamos a tener que seleccionar esos fragmentos. Respecto a esta cuestión, Alfonso Fernández García hace algunas reflexiones interesantes:

El fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar. Lo ideal es conseguir que el fragmento tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde un punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o una sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico. (Fernández García, 2005: 67)

También nos propone, como actividad para las clases, hacer «collages de lecturas», es decir seleccionar varios fragmentos relacionados (que trabajen un mismo tema, que pertenezcan a la misma época, movimiento o género, etc.) y analizarlos conjuntamente. «Por un lado, la reunión de fragmentos diversos que se cohesionan a modo de «collage de lecturas» puede permitir la construcción de una visión panorámica de una época, un estilo, una temática o un género concreto; por otro, la vinculación de unos fragmentos con otros crea una red de referencias que ayuda a la reflexión y al diálogo sobre las lecturas». (Fernández García, 2005: 66)

3.1.2. La dificultad de los textos

La competencia lectora de nuestros estudiantes en español dependerá de su competencia lectora en L1 y de sus competencias lingüística, cultural e intercultural en ELE (Díez y Bernabéu, 2004: 630) y, en el caso de la lectura de textos literarios, también de su competencia literaria. James N. Davis, en su ensayo «Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/ Response Connection», propone que la comprensión de un texto leído en una lengua extranjera engloba, al menos, cuatro factores: la descodificación del significado literal de las palabras y las frases; el reconocimiento de los referentes histórico-culturales y el contexto

temporal en el que la obra fue escrita; el conocimiento de las convenciones literarias y la interpretación individual del texto de cada lector, dependiendo de sus sentimientos, su experiencia, etc. (Davis, 1992: 359) Por eso, a la hora seleccionar textos adecuados al nivel de nuestros alumnos, deberemos tener en cuenta su dificultad lingüística, su dificultad cultural e intercultural y la dificultad relacionada con los aspectos literarios del texto.

Respecto al tema de la dificultad lingüística, hay muchos estudios. M^a Dolores Albaladejo señala que los textos no deben sobrepasar mucho el nivel de competencia de los alumnos en ese momento concreto:

El léxico debe ser restringido e indicado para su nivel y deben aparecer pocas estructuras sintácticas difíciles, con el fin de que éstas no impidan el disfrute de la lectura de la obra. Es lo que Krashen (Ellis, 1987: 157) denomina como 'información de entrada comprensible' (*comprehensible input*), aquella que está un poco por encima del nivel de comprensión del alumno. Según Krashen, para que la adquisición de una segunda lengua tenga lugar, el educando necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente después; el *input* de lengua por tanto debe consistir en 'i + 1', de lo cual se infiere que la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje. (Albaladejo García, 2007: 9-10)

Además, como señala Camille Ambassa, la dificultad lingüística de un texto literario no tiene que ver solo con cuestiones gramaticales y léxicas, sino también con aspectos discursivos:

Como lo muestra bien Tarrés Chamorro (2005), cuestiones como el doble sentido, las referencias indirectas, las medias frases, la dependencia del contexto, las implicaturas, la ironía, la variedad y amplitud relativas del vocabulario, los juegos de palabras, el valor pragmático... dificultan mucho más la comprensión de un texto literario que su mera construcción gramatical o estructural. (Ambassa, 2006: 12)

Por tanto, deberemos tener en cuenta el grado de dificultad del texto en relación a todas estas cuestiones y, por una parte, seleccionar textos adecuados al nivel de nuestros estudiantes y, por otra, preparar actividades o material para ayudar a nuestros estudiantes a superar las dificultades lingüísticas y discursivas que se encuentren en estos. Sin embargo, tenemos que ser conscientes de que, en el caso de la enseñanza concreta de la literatura, no siempre vamos a poder descartar textos debido a su dificultad lingüística, y en los casos en que tengamos que enseñar textos cuya dificultad es bastante elevada en relación al nivel de los estudiantes (y, sobre todo, en el caso de las obras escritas en castellano

antiguo) nos tocará plantearnos la posibilidad de utilizar adaptaciones. Aunque, por supuesto, el uso de las adaptaciones plantea una serie de inconvenientes y lo ideal sería siempre trabajar con textos originales, estamos de acuerdo con Francisco Jiménez Calderón en que, en ocasiones, «el sacrificio del texto original se ve compensado si el estudiante aprehende de forma efectiva los contenidos de la obra, el porqué de su alcance e importancia en la cultura hispánica y, en su caso, universal». (Jiménez Calderón, 2013: 14). Trasladando las palabras de Augusto Monterroso a nuestro ámbito, podemos afirmar que, *en todo caso, es mejor leer una obra importante adaptada que no leerla en absoluto*.⁴

En cuanto a la dificultad cultural del texto, en primer lugar, tendríamos que tener en cuenta que en los textos literarios van a aparecer o se van a dar por supuestos una serie de datos y aspectos culturales, históricos, sociales, etc. relacionados con el mundo hispánico que nuestros estudiantes es muy probable que no conozcan. Tendremos que ser conscientes de las dificultades que este hecho pueda provocar y ayudar a los estudiantes a superarlas (mediante explicaciones, actividades, etc.). Es en este sentido en el que, como antes hemos señalado, a través de la literatura enseñaremos también cultura, historia, geografía, costumbres, valores, etc. Como apunta C. E. Turner: «We should not lose the habit of pushing our knowledge out to the points where foreign literature touches other fields -philosophy, politics, religion, history, and the rest- and of revealing to our students the implications at the points of contact». (Turner, 1938: 445)

En segundo lugar, también tendremos que reflexionar sobre las dificultades de comprensión que se puedan derivar de la distancia entre las culturas hispánicas y la cultura de la que provienen nuestros estudiantes, ya que «la comprensión de un texto depende de los conocimientos previos del lector y también de los conocimientos adquiridos mediante su cultura y su entorno de origen y construidos a partir de las modalidades de transmisión de las informaciones propias a esta cultura» (Ambassa, 2006: 14).⁵ Entra aquí en juego la competencia intercultural, que «pone el énfasis en la adquisición de significados culturales de acuerdo con la propia identidad del aprendiz» (Iriarte Vañó, 2009: 190). Respecto a esta cuestión, será especialmente importante tener en cuenta las obras que pueden resultar conflictivas porque traten temas que son tabú en la cultura de nuestros estudiantes, o porque sus planteamientos puedan resultar polémicos para su religión, moral, historia, etc. En relación a este tema, nos parece interesante la siguiente reflexión de José Luis Ocasar Ariza:

¿[C]ómo administrar los contrastes ideológicos en el aula de ELE?
Normalmente esta pregunta ha recibido diversos tipos de respuestas, desde la perspectiva de la interculturalidad. Sin embargo, el supuesto tiene también que ver con la literatura, cuyos problemas didácticos

⁴ «En todo caso, es mejor leer a un autor importante mal traducido que no leerlo en absoluto». (Monterroso, 2012: 1)

⁵ Cita en la que Ambassa resume las conclusiones de Bower y Cirilo.

pueden confluir con los de los elementos interculturales. Frecuentemente los textos literarios presentan visiones conflictivas, cuando no satíricas, disolventes, ácidas, destructivas, provocadoras o socavadoras de la realidad. ¿Deben incorporarse estos mensajes, ofensivos para muchos, al aula?

La poesía es, ciertamente, un arma cargada no sólo de futuro, sino de mensajes inaceptables culturalmente para un segmento apreciable del alumnado. Esta índole conmocionadora no es un rasgo abstracto o íntimo. Se puede traducir (lo hace muchas veces) en situaciones tensas, pedagógicamente incluso contraproducentes. Se puede producir un choque entre el carácter expansivo de los horizontes epistemológicos y la eficacia comunicativa. Ampliar los horizontes vitales del individuo deviene frecuentemente en un estallido; la recepción favorable del texto es, por el contrario, esencial en el proceso didáctico. (Ocasar Ariza, 2009: 47-48)⁶

Tendremos que tener en cuenta estas dificultades interculturales a la hora de seleccionar los textos y al trabajarlos. En cualquier caso, nos gustaría apuntar que, aunque la diferencia cultural pueda provocar algunos problemas y dificultades a la hora de comprender los textos de otra cultura, también es algo positivo: «El alumno que construye su lectura desde un conocimiento limitado de la lengua y la cultura en que está escrito parte de una desventaja que sólo podemos atenuar, es cierto; pero, por otro lado, su bagaje cultural incorpora potenciales inferencias que nos sorprenderán y que siempre enriquecerán el andamiaje lector que llevamos a cabo en el aula». (Fernández García, 2005: 65)

Por último, tendremos que considerar qué dificultades “literarias” pueden presentárseles a nuestros alumnos al leer los textos. Para ello tendremos que conocer cuál es su competencia literaria en L1 y en qué se diferencian las convenciones literarias de su cultura de las de la nuestra. Una vez localizadas las posibles dificultades, deberemos prepararnos para ayudarles a superarlas, por un lado, incentivándolos para que apliquen sus conocimientos literarios de su L1 a los textos escritos en español y, por otro, asegurándonos de proporcionarles los contenidos literarios (históricos y teóricos) necesarios para entender los textos que van a leer en nuestros cursos.

⁶ Abdelkhalek Derrar y Zouaoui Choucha también hacen referencia a esta cuestión (Derrar y Choucha, 2006) y, aunque se refieran a los manuales de lengua, nos parece especialmente interesante la siguiente observación:

[L]os libros de texto al uso para la enseñanza del español a extranjeros parten de un modelo ideal de estudiantes al que se dirigen. Creo que es indudable que se trata de un arquetipo derivado del ideal cosmopolita de la Europa de entreguerras: un occidental que comparte con los demás occidentales una serie de supuestos morales, políticos y culturales. De ahí que, como bien saben quienes han tenido oportunidad de enseñar español por ejemplo a no nativos, se encuentran con una serie de dificultades añadidas generadas por los presupuestos culturales que los libros de textos dan por asumidos. (Derrar y Choucha, 2006: 233)

3.1.3. La selección de obras y autores

La selección de autores y obras para los programas de estudio es una cuestión peliaguda, porque decidir qué textos son significativos y deben, por ello, ser estudiados, responde siempre a unos determinados criterios que abarcan aspectos como: qué es la calidad literaria, cuáles son los temas más relevantes, qué textos son más representativos de una determinada identidad cultural, en qué consiste esa identidad cultural (en nuestro caso, tendríamos que tener en cuenta la dialéctica entre literatura española/literatura latinoamericana y literatura española o castellana/literatura catalana, vasca, gallega), etc. Es decir, las selecciones que hacemos nunca son neutrales porque dependen de criterios ideológicos que siempre son relativos. En otro trabajo, al que antes hemos hecho referencia (Plaza Velasco, 2015), llamábamos la atención sobre este hecho y sobre la necesidad de realizar una revisión del canon en el ámbito hispánico. Después de analizar el canon pedagógico español de la enseñanza secundaria en la actualidad, concluíamos:

[R]especto al problema del canon literario en la educación literaria española, parece necesario, por una parte, llevar a cabo una revisión teórica de los criterios, mecanismos y estrategias de la formación del canon en los estudios literarios españoles y, además, invitar a los alumnos a participar críticamente en esa reflexión; y, por otra, a partir de esa revisión, llevar a cabo una transformación efectiva del canon literario español, tomando las palabras de Harris, *luchar por nuevas selecciones basadas en nuevos criterios*.⁷ (Plaza Velasco, 2015: 346)

Aunque seguimos manteniendo y defendiendo esta idea, en el caso concreto que nos ocupa sostendríamos, por el contrario, que, al menos en un principio, habría que mantener una postura un poco más tradicional (y por “en un principio” nos referimos, por ejemplo, a los primeros cursos de literatura que tengan que realizar los estudiantes frente a cursos más avanzados, o a los cursos obligatorios frente a los optativos). Y ¿por qué ser, en este contexto, un poco más tradicionales? Porque dos de las principales funciones del canon son transmitir «la herencia del pensamiento» -lo que «se considera el conocimiento cultural básico» de una determinada cultura o nación (Harris, 1991: 51 de la trad. esp.)- y crear «marcos de referencia comunes» (Harris, 1991: 52 de la trad. esp.). Si, como hemos apuntado antes, a diferencia de las clases para estudiantes nativos, nuestras clases para estudiantes extranjeros deben contribuir de manera específica a que estos adquieran o amplíen el conocimiento cultural básico sobre el mundo hispánico, será necesario que, para empezar, estudien y se familiaricen con los textos que un hablante de español medio suele conocer (es decir, los que se suelen estudiar en la

⁷ La referencia de la cita de Harris de donde tomamos estas palabras es la siguiente: Harris, 1991: 57-58 de la trad. esp.

enseñanza obligatoria). Eso, desafortunadamente, equivale a un canon de obras literarias en español; escritas fundamentalmente por hombres; en el caso de España, obras que hacen especial énfasis en el tema nacional; en el caso de la literatura latinoamericana, las obras y autores más internacionales, que escribieron en una línea cercana a la literatura europea (es decir, el Modernismo, la literatura de vanguardias y los autores del *boom*); etc. Ahora bien, eso no quiere decir que no tengamos que incluir obras que se encuentran fuera de ese canon, al contrario, deberemos necesariamente incluir esas obras, bien en cursos más avanzados o en cursos optativos o bien, si no contamos con esas opciones, incluirlos de alguna manera en los primeros cursos o en los cursos obligatorios.

Lo que está claro es que, si queremos que a través de nuestras clases los estudiantes adquieran la cultura general y los marcos de referencia comunes de un hablante nativo medio, deberemos necesariamente incluir y hacer especial hincapié en los textos más canónicos. Ahora bien, también será necesario plantear un debate sobre el canon, reconociendo esta elección y sus motivaciones ante nuestros alumnos y problematizándola, e incluyendo, como acabamos de apuntar, obras que se encuentren fuera de ese canon y lo cuestionen.⁸

3.1.4. La selección de géneros

In introducing foreign language literature, a decision will have to be made regarding the genre most suited to the needs of the student. An instructor may choose: (a) short stories, (b) poetry, (c) novels, (d) essays, or (e) dramas, or he may want to use more than one category. (Holby, 1968: 477)

La selección de los géneros tampoco es una cuestión simple. En primer lugar, porque el género es un concepto teórico muy complejo y una categoría que depende de convenciones culturales (y, por tanto, pueden cambiar de unas culturas a otras) y que además es histórica y cambiante (sus formas y funciones van transformándose continuamente). Y, en segundo lugar, porque en la consideración de los géneros también se establecen una serie de jerarquías ideológicas; es decir, hay unos géneros que se consideran más literarios o de mayor calidad que otros (en este sentido, puede resultar ilustrativo, por ejemplo, la distinción entre géneros literarios “mayores y menores” o la lista de géneros que encontramos en la cita inicial del apartado).

⁸ Este cuestionamiento del canon tendría que realizarse en diferentes frentes que pusieran en entredicho dicotomías como escritores/mujeres escritoras; alta cultura/cultura popular; géneros mayores/géneros menores; etc. En relación a la inclusión de la obra de escritoras en el currículo de literatura para estudiantes de ELE recomendamos la lectura de Anna Chover Lafarga «El canon "otro" de la literatura hispánica: sobre la importancia de la perspectiva de género en la enseñanza del E/LE» (Chover Lafarga, 2007).

No vamos a profundizar en esta cuestión aquí, pero sí que nos parece interesante hacer dos apuntes en relación a la enseñanza de literatura a estudiantes de ELE. Por una parte, queremos llamar la atención sobre la necesidad de que el profesor reflexione sobre sus decisiones y haga una selección consciente que tenga también en cuenta la tradición literaria de la que vienen los estudiantes. En la siguiente cita Francisco Jiménez Calderón lleva a cabo una breve revisión de la utilización de los diferentes géneros en el aula de ELE que puede resultar interesante tener en cuenta:

Las composiciones en prosa de carácter narrativo suelen ser las más empleadas, pues, en principio, su estructura ofrece menos dificultades a los estudiantes. La novela, por su extensión, implica combinar la explotación en el aula con el trabajo fuera de ella (COLLIE y SLATER, 1987), o bien la selección de pasajes como práctica de lectura intensiva [...].

[C]obra importancia el género del cuento cuya elección recomiendan, por ejemplo, SITMAN y LERNER (1994) por la existencia de una trama continua, la diversidad temática y estilística entre diferentes cuentos y autores y la posibilidad, dada la extensión de los textos, de posteriores lecturas.

Ventajas parecidas pueden hallarse al trabajar con textos poéticos en verso, si bien no encuentran normalmente mucha aceptación [...].

Por lo que respecta a los textos dramáticos, surge, en primer lugar, la dificultad que tradicionalmente ha implicado la definición del teatro, en el que, paradójicamente, conviven la existencia y permanencia de un texto escrito y la composición de ese texto pensada para la escena. Sin entrar en mayores precisiones, el texto escrito puede considerarse un género literario (o un género discursivo, al menos) que convive con las representaciones en que fructifica. Teniendo esto siempre en cuenta, el texto, como defienden BARROSO GARCÍA y FONTECHA LÓPEZ (2000: 107), NÚÑEZ RAMOS (2006: 76) o AGUILAR y SIMARRO (2009: 894), puede trabajarse en el aula a través de recursos adecuados; PÉREZ PAREJO afirma, incluso, que “quizá sea el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas” (2009:21). (Jiménez Calderón, 2013: 12-13)

Por otra parte, nos gustaría defender el valor pedagógico del cuento y, en general, de los textos breves en la enseñanza de la literatura a extranjeros. Hemos señalado antes que lo ideal sería trabajar con obras completas; pues bien, los cuentos y otros textos breves (sainetes, entremeses, poemas, etc.) nos brindan esa oportunidad. Además de la brevedad textual, este tipo de textos cuenta también con otras ventajas para la enseñanza de la literatura a extranjeros: la sencillez lingüística, la intensidad expresiva, la tensión y el impacto que provocan, etc. (Coloma Maestre, 2004: 618) Por otra parte, el trabajar con estos textos breves en clase nos permitirá poner en cuestionamiento los cánones establecidos en relación a los géneros y, además, podremos seleccionar más textos, de modo que el estudiante entrará en contacto directo con la obra de un

mayor número de autores y autoras (el estudiante, así, podrá continuar de manera individual y autónoma la lectura de obras más extensas de los autores que más le hayan gustado o le hayan parecido más interesantes).

3.1.5. La ordenación de las lecturas

Una vez seleccionadas todas las lecturas, tendremos que tomar otra decisión importante: cómo ordenarlas. Las posibilidades de ordenación son muchas (histórica, genérica, temática, etc.) y, de nuevo, el profesor, en la medida de sus posibilidades, tendrá que elegir la que, según su criterio, se adapta mejor a las necesidades concretas de sus estudiantes. En nuestra opinión, sería positivo que los estudiantes, a lo largo de sus estudios, tuvieran la oportunidad de entrar en contacto con los diferentes tipos de ordenación de los textos porque esto le permitiría aproximarse al hecho literario desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (historia de la literatura, literatura comparada, teoría de la literatura, etc.). Ahora bien, de nuevo propondríamos ser «en un principio» un poco tradicionales y, para los primeros cursos o para los cursos obligatorios, sugeriríamos la perspectiva histórica y una ordenación cronológica, pues creemos que es la que nos permite ofrecer a nuestros estudiantes una visión panorámica más clara de nuestra literatura (con esta idea, de la que hemos hablado en la introducción, de dibujarles un mapa para futuras lecturas). Además, aunque se podría objetar que la ordenación cronológica pueda conllevar algunas dificultades (en el sentido de que los estudiantes estudiarán en los primeros cursos textos muy alejados de la realidad lingüística, histórica, social, etc. actual), creemos que es la mejor opción frente a otras,⁹ por la razón antes señalada y porque, como señala J. L. Ocasar Ariza, esta distancia que hace más difícil la comprensión puede ser salvada mediante una buena orientación didáctica:

Al preconizar que es posible poner al alcance de estudiantes no nativos los textos más complejos de una lengua, estamos restituyendo la figura esencial del profesor, que capacita responsablemente al alumno para penetrar en esos escritos. La lectura literaria es sobre todo individual, pues es al individuo a quien interpela; pero la puesta en común colectiva de las estrategias de decodificación y de los contenidos de la literatura es enriquecedora y, en estos ámbitos, imprescindible. (Ocasar Ariza, 2009: 41)

3.2. Los modelos de lectura

Una vez comentada la cuestión de la selección de los textos, vamos a pasar ahora a comentar brevemente el segundo aspecto relacionado con el tema del canon: los modelos de lectura. Y es que, junto a las restricciones canónicas («la determinación de lo que puede o debe ser interpretado»),

⁹ El lector puede encontrar otras propuestas diferentes de ordenación en: Holby, 1968: 477; y Derrar y Choucha, 2006: 234.

encontramos las restricciones hermenéuticas («decisión de si es permisible un modo particular [de interpretación]») (Kermode, 1979: 94-95 de la trad. esp). Es decir, en toda cultura existen formas de lectura institucionalizadas. Pues bien, en nuestra opinión, la enseñanza de una literatura extranjera debería incluir el aprendizaje de esos modelos interpretativos tradicionalmente más valorados en la cultura de la lengua extranjera. Es decir:

[E]nseñar literatura a estudiantes extranjeros no puede consistir solamente en introducir a los estudiantes en la historia de la literatura (española o latinoamericana) y proponerles la lectura de los textos más significativos de cada época, sino que tiene que proponerse como objetivos también que los estudiantes adquieran un determinado léxico específico (el metalenguaje literario en español), [y] se familiaricen con una determinada tradición crítica y de análisis textual [...]. (Plaza Velasco, 2012: 1)

En el caso español, esta tradición crítica se corresponde con el comentario de textos. En otros trabajos anteriores hemos llevado a cabo un análisis crítico de esa tradición y sus bases teóricas (Plaza Velasco, 2015: 243-319) y hemos hecho una propuesta práctica concreta de cómo introducir estos contenidos en los cursos de literatura para estudiantes de ELE (Plaza Velasco, 2012). Por esta razón no desarrollaremos esta cuestión aquí; remitimos al lector a dichos trabajos. Sin embargo, sí nos gustaría hacer dos breves comentarios. En primer lugar, queríamos apuntar que la inclusión en el currículo de estas formas de lectura institucionalmente aceptadas no supone que no las pongamos en cuestión o que sean las únicas formas de lectura que debemos enseñar a nuestros estudiantes. Como en el caso de la selección de textos, será necesario y muy interesante, por una parte, que problematicemos esta tradición crítica y, por otra, que a lo largo de nuestros cursos pongamos a disposición de nuestros estudiantes otras formas de interpretación y análisis. En segundo lugar, también sería conveniente que incluyéramos en nuestros programas algunos contenidos relacionados con la teoría literaria del ámbito hispánico, y también que los estudiantes, al estudiar los textos, pudieran entrar en contacto con algunos de los estudios críticos más importantes de cada obra.

4. Conclusiones

A lo largo del artículo nos hemos aproximado al problema pedagógico del canon aplicado a la enseñanza de la literatura para estudiantes extranjeros de español, examinando dos cuestiones: la selección de textos y los modelos de lectura institucionalizados. Nuestra intención era proponer algunas reflexiones que puedan servir de guía y ayuda a los profesores. Esperamos haberlo conseguido. Pero, además, creemos que hay otra idea interesante que se desprende del artículo: la necesidad de comenzar una

labor sistemática de investigación sobre la didáctica específica de la literatura para estudiantes de ELE en el ámbito universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2007), «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», en *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, n.º 5. En <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>.
- ALTAMIRANO FLORES, Federico (2013), «El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura», en *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura*, n.º 7, pp. 227-244.
- ALVSTAD, Cecilia y CASTRO, Andrea (2009), «Conceptions of Literature in University Language Courses», en *The Modern Language Journal*, Vol. 93, n.º 2 (Verano, 2009), pp. 170-184.
- AMBASSA, Camille (2006), «Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL», en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 8, pp. 9-21.
- AVENTÍN FONTANA, Alejandra (2005), «El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario», en *Espéculo*, n.º 29. En <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html> (13-11-2015).
- BREÉ, Germaine (1963), «The Double Responsibility of the Foreign-Language Teacher: Proficiency in the Language and Mastery of the Literature and Culture», en *PMLA*, Vol. 78, n.º 2 (Mayo, 1963), pp. 6-10.
- CHOVER LAFARGA, Anna (2007), «El canon "otro" de la literatura hispánica: sobre la importancia de la perspectiva de género en la enseñanza del E/LE», en Martí Contreras, Jorge (ed.), *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado en Valencia, en 2007*, pp. 161-168.
- COLOMA MAESTRE, José (2004), «Textos breves en ELE: una trepidante vía», en Perdiguero, Hermógenes y Álvarez, Antonio (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003*. Burgos, Universidad de Burgos, pp. 614-623. En

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0615.pdf.

- DAVIS, James N. (1992), «Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/ Response Connection», en *The French Review*, Vol. 65, nº 3 (Feb., 1992), pp. 359-370.
- DERRAR, Abdelkhalek y CHOUCHA, Zouaoui (2006), «Didáctica de la literatura: interferencias culturales y lingüísticas en la enseñanza de ELE», en VVAA, *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 229-234. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0227.pdf.
- DÍEZ MEDIAVILLA, Antonio y BERNABÉU MAS, Jose Ramón (2004), «Las TICs en procesos de consolidación de las competencias lectora y literaria en alumnos de nivel superior de ELE», en Perdiguero, Hermógenes y Álvarez, Antonio (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003*. Burgos, Universidad de Burgos, pp. 624-633. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0625.pdf.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Alfonso (2005), «El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia», en VVAA, *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 63-67. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0061.pdf.
- HARRIS, Wendell V. (1991), «Canonicity», en *PMLA*, Vol. 106, nº 1, pp. 110-121. Trad. esp.: (1998), «Canonicidad», Ariadna Esteve Miranda (trad.), en Sullà, Enric (ed.), *El canon literario*. Madrid, Arco/Libros, pp. 37-60.
- HOLBY, Dorothy J. (1968), «Beginning Literature in the Foreign Language Program», en *Hispania*, Vol. 51, nº 3 (Sep., 1968), pp. 476-479.
- IRIARTE VAÑÓ, María Dolores (2009), «Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE», en *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, nº 11, pp. 187-206.
- JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco (2013), «En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE», en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 18, pp. 9-23. En

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r18/02.pdf>.

KERMODE, Frank (1979), «Institutional control of interpretation», *Salmagundi* n.º 43, pp. 72-86. Trad. esp.: (1998), «El control institucional de la interpretación», *Revista Saber* (trad.), en Sullà, Enric (ed.) *El canon literario*. Madrid, Arco/ Libros, pp. 91-112.

LEIBRANDT, Isabella (2007), «La didáctica de la literatura en la era de la medialización», en *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, n.º 36. En <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero36/didali.html> (29/09/2015).

MONTEROSO, Augusto (2012). *Sobre la traducción de algunos títulos*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En <http://www.cervantesvirtual.com/obra/sobre-la-traduccion-de-algunos-titulos>.

OCASAR ARIZA, José Luis (2009), «Hª de la Literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso», en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º. 15, pp. 37-55.

PLAZA VELASCO, Marta (2012), «Enseñar literatura a estudiantes de E/LE. ¿Cómo diseñar un curso de Introducción a la literatura española?», en *Revista Foro de profesores de E/LE*. Vol. 8. En <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6619/6406>.

PLAZA VELASCO, Marta (2015), *Literatura y Educación Secundaria. Por una pedagogía deconstructiva*. Valencia, Tirant Humanidades.

TURNER, C.E. (1938), «The Use of the Foreign Language in Teaching a Foreign Literature», en *The Modern Language Journal*, Vol. 22, n.º 6 (Mar., 1938), pp. 444-446.