

Por Qué, Cuándo Y Cómo: El Componente Literario En Las Clases De ELE Desde La Perspectiva De La Literacidad Literaria

Why, When, And How: The Literary Component In ELE Classes From The Perspective Of Literacy

Caio Vitor Marques Miranda

Docente, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

 caiovitor.uel@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6741-4986>

Resumen

Trabajar con la literatura es una tarea urgente. No se trata aquí de debatir sobre su relevancia o necesidad, ya que estos aspectos son ampliamente reconocidos. La preocupación actual recae en el desafío que enfrenta el profesorado al incorporarla en sus clases de lenguas extranjeras, especialmente porque romper con la visión estereotipada que los estudiantes suelen tener sobre la literatura no es una tarea sencilla. Proponer su enseñanza de forma significativa y que realmente involucre a los alumnos se ha convertido en un verdadero reto. En este sentido, nuestro objetivo es desmitificar esa percepción limitada, destacar la importancia de la literatura y demostrar cómo es posible abordarla de manera humanizadora y significativa en el aula, desde el concepto de literacidad literaria propuesto por Cosson (2016). Para ello, realizamos un recorrido por el lugar que ocupa la literatura en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, analizamos su relevancia y las razones para integrarla en las clases de ELE, y, finalmente, presentamos sugerencias de actividades para el abordaje fundamentado en la literacidad literaria.

Palabras-clave: literatura, literacidad literaria, español como lengua extranjera.

Abstract

Working with literature is an urgent task—not because its relevance or necessity is in question, but precisely because these are widely acknowledged. The main challenge today lies in how teachers can effectively integrate literature into foreign language classes, particularly given the stereotypical perceptions students often hold about it. Teaching literature in a meaningful and engaging way has become a real pedagogical hurdle. This study aims to demystify such limited perceptions, highlight the value of literature, and demonstrate how it can be approached in a humanizing and significant manner in the classroom, following the concept of literary literacy proposed by Cosson (2016). To this end, we examine the role literature

plays in foreign language teaching methodologies, analyze its relevance and the rationale for incorporating it into Spanish as a Foreign Language (SFL) instruction, and present suggested activities based on a literary literacy approach.

Keywords: literature, literary literacy, Spanish as a foreign/additional language.

Introducción

As palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. (Cosson, 2016, p.16).

Vivimos tiempos marcados por discursos de odio que se multiplican en las redes sociales, motivados por tensiones políticas, divergencias de valores, creencias, cuestiones sociales y económicas. Desafortunadamente, esta realidad no siempre se discute en el ámbito escolar, particularmente en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, frente al nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje, que implica múltiples dimensiones socioculturales y extralingüísticas, abordar estos temas se vuelve una necesidad urgente. En este escenario, la literatura se presenta como una aliada potente y transformadora.

Desde nuestra posición como docentes, compartimos la convicción expresada por Izarra (2002, p. 1), de que “ya no debemos preocuparnos con la enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva exclusivamente pragmática y lingüística, sino ofrecer a los estudiantes herramientas que les permitan construir, a través de ella, nuevas formas de conocimiento”. Esta perspectiva desplaza el enfoque tradicional y mecanicista para dar paso a una enseñanza más significativa, en la que el texto literario, si no está limitado a prácticas descontextualizadas y meramente estructurales, se transforma en una herramienta de amplio alcance pedagógico.

La literatura, por su carácter simbólico y polisémico, no solo introduce al estudiante en un universo estético, sino que también lo interpela como ser humano y ciudadano. Permite tratar temas sociales relevantes, estimula el pensamiento crítico y contribuye a la formación de una conciencia cultural más amplia. De este modo,

promueve un diálogo fértil con otras áreas del conocimiento, abriendo espacio para abordajes interdisciplinarios y para una educación más crítica y comprometida.

Este trabajo se justifica, por lo tanto, en la necesidad de revisar el papel social de la literatura en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), proponiendo al docente otros caminos posibles que integren aspectos culturales, éticos y sociales al proceso de enseñanza, y no solamente contenidos gramaticales o sintácticos. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la trayectoria de la literatura como instrumento pedagógico, subrayar su pertinencia en el aula de lengua extranjera moderna – en especial, el español – y presentar un modelo de abordaje que dialogue con las demandas contemporáneas de enseñanza.

Para ello, iniciamos con una revisión de los métodos que han incorporado la literatura en sus propuestas didácticas, así como de los documentos oficiales que orientan su presencia en el currículo. Enseguida, argumentamos sobre las razones y finalidades de utilizar textos literarios en el aula, y finalmente, proponemos estrategias de abordaje fundamentadas en la concepción de literacidad literaria, según Cosson (2016), como forma de aproximar la teoría a la práctica y potenciar la experiencia formativa de los estudiantes.

Reconocemos que la base teórica utilizada, propuesta por Cosson (2016), fue concebido inicialmente para contextos de lengua materna, sostenemos que sus fundamentos —centrados en la experiencia estética, la lectura crítica y el compromiso social— pueden ser transpuestos de forma pertinente al contexto de las clases de lenguas extranjeras. Esta adaptación requiere considerar factores como el nivel de competencia lingüística del aprendiz, su repertorio sociocultural y las condiciones específicas del aula. Al reconocer la literatura como una práctica discursiva compleja y plural, capaz de generar sentidos y formar sujetos críticos, este enfoque se revela metodológicamente válido también en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La Literatura En Métodos De Enseñanza De Lengua Extranjera Y En Los Documentos Oficiales

Constantemente, nosotros, profesores de español, buscamos múltiples recursos para insertar en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) con

el objetivo de romper con lo tradicional: seguir el libro, realizar ejercicios estructurales, completar huecos. En muchos casos, intentamos involucrar en el aula elementos “novedosos” – como aplicaciones, juegos o aspectos de la realidad del estudiante – para que este se sienta parte activa del proceso. Sin embargo, en ese intento, el componente literario suele quedar relegado. Tanto alumnos como docentes lo perciben frecuentemente como algo aburrido, poco interesante o excesivamente complejo.

Esta visión, creemos, se consolidó a lo largo del tiempo a partir de las corrientes metodológicas de enseñanza. Aunque la literatura ha estado presente en los métodos desde el siglo XV, su tratamiento pedagógico variaba considerablemente, siendo muchas veces poco atractivo y distante de una propuesta didáctica significativa. A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la literatura fue utilizada principalmente como herramienta para el dominio del idioma. En el enfoque de gramática y traducción, por ejemplo, aparecía con un énfasis marcado en la cultura grecolatina, y, como señala Leffa, su función se limitaba a servir como pretexto para ejercicios de traducción y análisis gramatical, sin explorar su potencial formativo, estético o humanizador (1988):

Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. (Leffa, 1988, p. 215)

Es decir, la enseñanza estaba fundamentada en la traducción, la memorización y la imitación de los modelos clásicos. Reproducir ese tipo de escritura y apreciarla se consideraba una forma de demostrar fluidez en el idioma. No obstante, no se observa aquí ninguna función social en su uso, ni tampoco se reconoce la literatura como un instrumento motivador, lamentablemente. El texto literario, como señala Hernández (1991, p. 9), “se concibe en esta época metodológica como un pretexto para la transmisión de modelos”. No cumple una función comunicativa, lo que

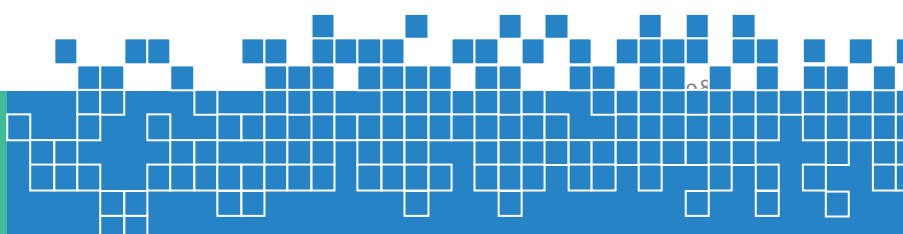
evidencia su desconexión con la realidad cotidiana y un distanciamiento absoluto del ámbito comunicativo.

Hacia finales del siglo XIX, surge el método de la lectura, que también incorpora la literatura en su abordaje. Originado en los Estados Unidos, este método tenía como objetivo fomentar el gusto por la cultura y por la literatura en lengua extranjera, es decir, por el idioma que se estaba aprendiendo. Para Leffa (1988):

O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de frequência. (Leffa, 1988, p. 220)

En un segundo momento, se percibe que la preocupación pasa a centrarse en la comprensión de la escritura. No hay, entonces, una atención sistemática a la oralidad, y tampoco se cuenta, en ese periodo, con documentos oficiales que orienten de forma clara la enseñanza de lenguas. Fuentes (2015) recuerda que, con la consolidación de estos dos métodos y con la aparición de gramáticas y diccionarios, la literatura desempeñó un papel fundamental en la difusión del español. Según la autora, “algunas de las obras más representativas de la literatura española de estos momentos incluyen, en anexos, explicaciones gramaticales, diccionarios o traducción de vocablos de la lengua meta a la lengua materna” (Fuentes, 2015, p. 154). Además, la sociedad – de acuerdo con Fuentes (2015) – concebía la literatura como un vehículo esencial para el acercamiento al español como lengua extranjera.

Ya hacia los años cincuenta, se observan nuevas contribuciones al campo de la enseñanza de lenguas, ahora con un enfoque más orientado a la comunicación oral. Es en este contexto que surge el enfoque “audiolingual”, desarrollado en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, momento en que el ejército estadounidense necesitaba con urgencia encontrar personas con fluidez en lenguas extranjeras, sin lograrlo satisfactoriamente. Leffa (1988) afirma que:



A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses (Leffa, 1988, p. 223)

La presencia de hablantes nativos y la dedicación exhaustiva se consolidaron como un método que, años más tarde, sería reproducido por diversos institutos de idiomas. En este modelo, la prioridad era dominar la comprensión y la producción oral, ocupando en segundo plano la producción escrita, considerada solo una consecuencia del aprendizaje, y no una preocupación central. En este contexto, la literatura dejó de ser el punto de partida, como lo había sido en métodos anteriores.

Como respuesta crítica a tales abordajes, surgen, a mediados de los años setenta, los métodos cognitivos, que incorporan nuevas teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Basados en la psicología cognitiva, tales métodos reivindican el papel activo y creativo de la mente, en contraposición a la concepción conductista del aprendizaje. Es en este escenario que se inscribe, como señala Fuentes (2015), el enfoque comunicativo, el cual concibe la lengua como un conjunto de prácticas discursivas y sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor, en este enfoque, asume el rol de tutor, compartiendo el conocimiento de forma colaborativa.

Asimismo, Leffa (1988, p. 234) destaca que “O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas”. A partir de este momento, se consolida una visión más humanizada y social de la enseñanza de lenguas. No obstante, aunque el enfoque comunicativo alcanzó gran difusión en los materiales didácticos en años posteriores, este también terminó por relegar el texto literario a un lugar marginal.

En ese período, en Brasil, se publicaron documentos oficiales con el objetivo de establecer un marco común para la enseñanza, dirigido a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales. Entre ellos se destacan los Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Media (PCNEM, 2000) y las

Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM, 2006). No obstante, el primero rechaza, de cierto modo, la literatura, una vez que, para Couto (2016),

Se buscamos respostas nos PCNEM (2000), na parte que trata dos conhecimentos de LE moderna, observamos que não há menção direta ao trabalho com a Literatura nas aulas de LE. O que se explica é que, em certos períodos da história, houve uma valorização do grego e do latim na literatura clássica e, em outros períodos, a valorização da LEs modernas. Ou seja, o estudo de idiomas foi compreendido como um meio de acesso à leitura literária (Couto, 2016, p. 93)

El discurso presente en el PCNEM sobre el texto literario, desafortunadamente, reproduce la visión asociada al método de traducción, incluso después de años de investigaciones desarrolladas por instituciones de enseñanza de idiomas y universidades. Dicho documento ha sido objeto de numerosas críticas. En respuesta, seis años más tarde, el gobierno lanza las OCEM, dirigidas específicamente a la educación secundaria, con el propósito de fomentar el diálogo entre el profesorado y la escuela en torno a la práctica docente. Este documento deja clara la necesidad de trabajar el lenguaje como una práctica social.

Según Couto (2016, p. 94), el proyecto de literacidad propuesto por las OCEM (2006) promueve el uso del texto literario, al reconocer en él un instrumento para la valorización de la heterogeneidad y de las manifestaciones culturales. Además, se sugiere organizar el trabajo a partir de temas, para luego explorar las habilidades, destacando a su vez el cuidado necesario en la selección de los textos. Estos deben ser auténticos, “corresponder aos interesses dos alunos, favorecer uma reflexão a respeito da sociedade, ampliar a visão de mundo e não se limitar à classificação de texto em mais fácil ou mais complexo” (Couto, 2016, p. 94).

Finalmente, se reconoce oficialmente la importancia del texto literario en las clases de español como lengua extranjera, trascendiendo su uso como mero instrumento para contenidos pragmáticos. No obstante, aún enfrentamos una dicotomía: al revisar los libros de texto, encontramos fragmentos literarios tanto de obras clásicas, como *Don Quijote* o *Lazarillo de Tormes*, como de autores contemporáneos, tales como Eduardo Galeano o Alejandra Pizarnik. Sin embargo, estos textos aparecen de forma aislada, desprovistos de función social o potencial

crítico. Suelen ser utilizados únicamente para introducir la unidad temática o como pretextos para ejercicios estructurales y pragmáticos. Este contraste nos lleva a cuestionar: ¿de qué sirve un documento oficial si los materiales didácticos no lo respaldan en la práctica?

Preguntas como esta evidencian una realidad preocupante en la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil. La Ley 11.161/2005, que establecía la obligatoriedad del español en la educación básica, fue revocada con la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la cual excluyó esta asignatura del currículo. A pesar de nuestras protestas, fuimos silenciados. Como señalan Silva Júnior y Fernández (2019), esta medida es claramente inconstitucional, y comparten, al igual que nosotros, la esperanza de que se trate solo de otro momento adverso que habrá de ser superado.

A nosotros, docentes universitarios, nos corresponde seguir investigando los aspectos pedagógicos del español como lengua extranjera, como forma de resistencia activa. De este modo, tras haber problematizado la presencia de la literatura en los métodos y documentos oficiales, pasamos a discutir y enumerar su relevancia en el contexto de la enseñanza de lenguas, en particular, la del español.

La Importancia De La Literatura En Las Clases: Por Qué

Como se ha presentado, observamos que la literatura estuvo presente durante mucho tiempo en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque frecuentemente de forma poco atractiva. Reconocemos que, para aquellos que no son apasionados por ella, lo que se encuentra en los materiales didácticos puede representar un obstáculo para su apreciación. Sin embargo, no debemos desistir.

Frente al recorrido histórico de la enseñanza de lenguas con apoyo en la literatura, ya no cabe insistir tanto en su relevancia. Aun así, es fundamental traer a esta discusión una figura de suma importancia para pensar la literatura en su dimensión social: Antonio Candido (1999). En su texto *“A literatura e a formação do homem”*, el autor propone la idea de humanización a través de la literatura, mostrando cómo esta puede desempeñar un papel significativo en la vida de las personas, ya

que responde tanto a la necesidad humana de fantasía como contribuye a la constitución de la personalidad, como se observa a continuación:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos. (Candido, 1999, p. 84).

De ese modo, comprendemos que la literatura, al igual que la vida, solo enseña a través de la experiencia, y que de nada sirve imponerla o restringir lo que puede extraerse de ella. El aprendizaje debe ser libre. No creemos que aún haya dudas sobre su necesidad en las clases de ELE; por ello, a continuación, enumeramos algunas razones adicionales para integrarla al proceso de enseñanza:

- mediante la literatura, establecemos una comunicación interactiva con el texto y con su autor;
- constituye una valiosa herramienta para el acercamiento cultural, permitiendo conocer la otra cultura a través de su realidad ficcional, en la que se revelan costumbres, comidas, vestimentas, jergas y canciones;
- se trata de producciones auténticas, es decir, textos no creados con fines pedagógicos, que pueden acercar al estudiante al uso real de la lengua;
- puede funcionar como instrumento de denuncia, dando voz a quienes han sido silenciados por cuestiones sociales;
- representa un camino que se puede transitar sin temor: permite viajar en el tiempo y acceder a historias no contadas o no enseñadas;

- fomenta una postura crítica frente a lo que leemos, escuchamos, decimos y vivimos;
- su producción en el aula puede abrir espacio para las voces de los marginados, de aquellos que no han tenido oportunidad de expresarse;
- y, además, emplearla en asignaturas más allá del ámbito lingüístico es una forma de democratizar el acceso a la lectura, a la palabra y al conocimiento.

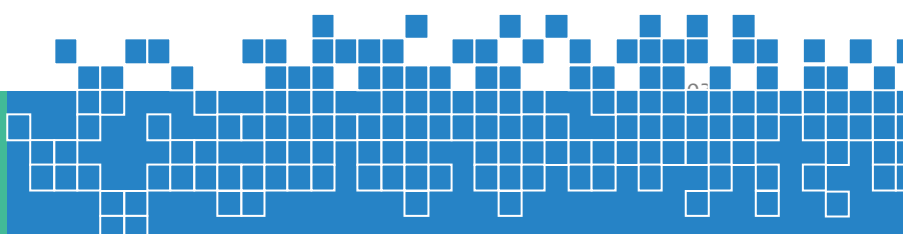
Frente a tantos motivos, proponemos reflexionar sobre cómo concretar su inserción en las clases de español como lengua extranjera, de manera que no se reduzca a los métodos tradicionales ni sea utilizada como pretexto, sino que posibilite un aprendizaje verdaderamente significativo. Para ello, presentamos el enfoque de la literacidad literaria propuesto por Cosson (2016), que, a partir de nuestras experiencias, consideramos sumamente eficaz.

Un Abordaje A La Luz De La Literacidad literaria: cómo y cuándo

Aquí, presentamos un modelo de aplicación del texto literario en las clases de Español como Lengua Extranjera, a partir de la noción de literacidad literaria propuesta por Cosson (2016), lo que responde al interrogante planteado en el título.

El término *literacidad* ha estado presente desde hace años en los contextos educativos, especialmente en Brasil. Sin embargo, lo que aún se observa con escasa frecuencia es cómo dicho concepto puede ser efectivamente articulado con el texto literario en el ámbito escolar, tarea que justamente emprende Cosson. Para el autor, la literacidad representa uno de los múltiples usos sociales de la lengua escrita, pero establece una relación diferenciada tanto con la escritura como con la lectura. La literatura, en este marco, ocupa un lugar singular en el lenguaje, dado que es capaz de transformar todas las formas discursivas.

Además, la literacidad literaria permite al estudiante desarrollar una postura crítica frente al texto, al punto de comprender la literatura como una herramienta para la acción y la transformación social:



O processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas sua dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2016, p. 12).

Para ello, Rildo Cosson (2016) presenta dos posibilidades de inserción – o, mejor dicho, de propuestas de actividades – con el texto literario en el aula. La primera, denominada “secuencia básica”, no demanda tanto tiempo de preparación ni de ejecución durante las clases. La segunda, conocida como “secuencia expandida”, exige del docente no solo una mayor disponibilidad temporal, sino también un repertorio teórico más amplio, ya que implica un trabajo más detallado, analítico y profundo con el texto literario. En el presente trabajo, optamos por la secuencia básica, ya que, considerando la realidad del español como lengua extranjera en Brasil, son pocas las instituciones que disponen del tiempo necesario para implementar la segunda modalidad.

La secuencia básica, primera propuesta desarrollada por el autor, se compone de cuatro etapas que se articulan a lo largo de la clase: motivación, introducción, lectura e interpretación. La primera —la motivación—, conocida en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras como “precalentamiento”, tiene por objetivo aproximar el texto literario al estudiante, es decir, despertar su interés. Pero, ¿cómo hacerlo? Existen múltiples formas de lograrlo. A continuación, presentamos un cuadro que ilustra algunas posibilidades:



Cuadro 01

Posibilidades Para El Desarrollo De La Motivación

1	Trabajar con la portada del libro, explorando el título – de qué podría tratar la historia –, las ilustraciones, la fecha de publicación, y cuestionar si conocen al autor, siempre a partir de preguntas dirigidas a los estudiantes.
2	Abordar el tema de la obra presentándoles una cita o imagen que los invite a debatir sobre lo leído y a posicionarse ante el tema.
3	Establecer comparaciones con otras manifestaciones artísticas, analizando un video, una canción o una pintura que guarde relación con el texto seleccionado.
4	Extraer una frase de la historia y proponer que, de manera oral, los estudiantes continúen la narrativa.
5	Dialogar con otros textos, independientemente de su país de origen, siempre que estén en la lengua objeto de estudio.
6	Repartir citas del texto y, en grupos, pedir que imaginen la trama de la historia a partir de ellas.

Fuente: Elaboración del autor, 2025.

Las actividades iniciales deben ser breves. No se trata de extenderse demasiado, ya que este momento es clave para despertar la curiosidad del aprendiz y, cuanto mayor sea la interacción desde el inicio, más provechosa será para las etapas posteriores. Al docente le corresponde promover el diálogo entre los estudiantes a partir de sus respuestas.

El segundo momento, la introducción, también debe realizarse de forma ágil. En este punto, de acuerdo con Cosson (2016), es importante que los estudiantes conozcan al autor de manera objetiva, destacando aspectos relevantes de su vida, especialmente aquellos que contribuyen a comprender su producción literaria. Se debe evitar la enumeración de fechas y, al presentar el texto literario, no se recomienda resumirlo. Como sugerencias metodológicas, proponemos:



Cuadro 02

Posibilidades Para El Desarrollo De La Introducción

1	Presentar los personajes principales y el espacio en el que se sitúan.
2	Mostrar la estructura física del texto y entregarlo a los estudiantes.
3	Leer los prefacios o paratextos, a fin de contrastar posteriormente las expectativas generadas.
4	Ofrecer informaciones sobre el contexto de producción de la obra y señalar lo que la crítica ha dicho sobre ella.

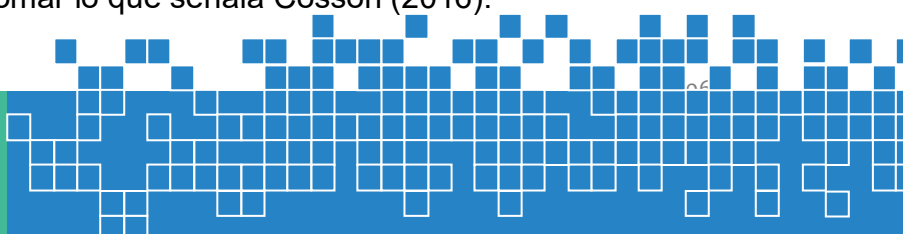
Fuente: Elaboración del autor, 2025

La tercera etapa, la lectura propiamente dicha, dependerá de la extensión del texto trabajado. En el caso de obras más largas, lo ideal es que los alumnos las lean en casa e, durante el período previamente establecido, se promueva el diálogo sobre lo leído. No se trata de pedir un resumen de la historia, sino de fomentar preguntas como: ¿en qué parte están? ¿Han tenido alguna dificultad? ¿Cuántas páginas leen por día o por semana? ¿Ya han llegado a determinada parte? ¿Se han sorprendido o ya esperaban lo que ocurrió?

Sin embargo, en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, es común no disponer del tiempo necesario para trabajar con una obra extensa, ni contar con la posibilidad de acceso al libro por parte de todos. Por ello, sugerimos la elección de cuentos, crónicas o poemas – textos cuya extensión se adecue al tiempo disponible en el plan de clase y al nivel de competencia de los aprendices –, orientando siempre la lectura. Esta orientación puede consistir en solicitar que los estudiantes presten atención a determinados elementos, que van desde hechos ocurridos en la narrativa hasta recursos estilísticos como metáforas.

El único cuidado indispensable es en relación con la selección del texto literario: este no debe presentar un lenguaje demasiado complejo. Reconocer el perfil del público al que se dirige la propuesta de lectura es fundamental para que la experiencia sea significativa.

Finalmente, llegamos al último momento del proceso: la interpretación. Antes de adentrarnos en él, conviene retomar lo que señala Cosson (2016):

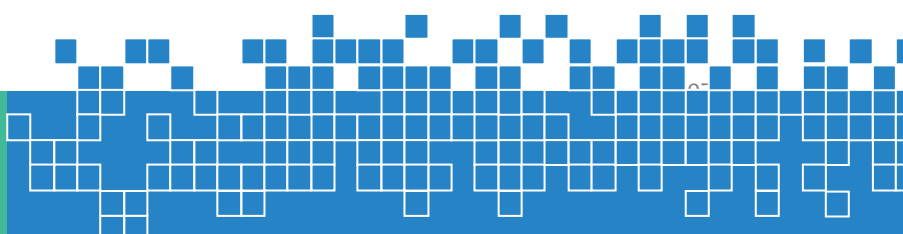


[...] a orientação fundamental é que o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, as três etapas do processo de leitura e, por outro, o saber literário. No caso desse último, convém ter em mente a distinção feita por M. A. K. Halliday em relação à aprendizagem da linguagem, ou seja, a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (Cosson, 2016, p. 47).

La interpretación constituye uno de los momentos más íntimos del contacto con el texto literario, ya que exige del lector una busca interior, a partir de sus vivencias y del repertorio de significados que posee. Cosson propone que esta etapa se divida en dos momentos: uno interno, en el que el lector se relacione con el texto de manera introspectiva, intentando comprenderlo desde su experiencia, y otro externo, en el que comparta sus impresiones con el grupo – lo que le agradó (o no), las dudas que surgieron, los aspectos de valor social presentes, los vínculos entre el texto y la realidad, así como los recursos literarios utilizados.

De acuerdo con el nivel del grupo, es posible realizar actividades como completar fragmentos del texto omitidos intencionalmente y, al final, confrontarlos con el original, identificando qué estudiante logró aproximarse más. Este tipo de ejercicio requiere un dominio lector significativo y convierte la reescritura en un acto interpretativo.

Asimismo, es importante registrar estas experiencias de lectura, pero sin imposiciones. Puede sugerirse que los estudiantes elaboren comentarios escritos, breves reseñas, canciones, relecturas creativas, entre otras formas de expresión. Lo fundamental es evitar que la literatura quede reducida a actividades mecánicas como llenar espacios en blanco o responder preguntas de comprensión. La propuesta aquí no se subordina a contenidos lingüísticos o pragmáticos, sino que se ajusta al contexto particular de cada grupo, respetando su singularidad.



Consideraciones Finales

A lo largo de este artículo, defendimos la relevancia del componente literario en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), reconociendo su potencial formativo, estético, crítico y humanizador. En la introducción, problematizamos su escasa presencia en las prácticas escolares contemporáneas, frecuentemente marcada por abordajes limitados y tradicionales, y justificamos su inclusión a partir de la noción de literacidad literaria, según Cosson (2016). En la revisión teórica, examinamos su recorrido en los enfoques metodológicos y documentos oficiales, evidenciando los desafíos aún presentes en su integración curricular.

Metodológicamente, adoptamos un enfoque exploratorio y propositivo, basado en el análisis documental y en la aplicación de la secuencia básica de literacidad literaria. Esta propuesta se mostró viable y contextualizada, al articular teoría y práctica mediante una metodología que invita al estudiante a interactuar de forma crítica con el texto literario. Los resultados evidenciaron que, cuando se medía el trabajo literario a través de una secuencia bien estructurada, se generan experiencias significativas que promueven el interés, la reflexión y el desarrollo de habilidades esenciales. Las capacidades de identificar, inferir, analizar e interpretar —señaladas en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) como esenciales en la formación secundaria— son precisamente las que se activan en el abordaje de la literacidad literaria. En ese sentido, el uso del texto literario en ELE trasciende lo cultural, proyectándose como una herramienta potente para el desarrollo de competencias aplicables en distintos contextos de interacción real.

A pesar de las dificultades encontradas, como la necesidad de un repertorio diversificado de textos y las resistencias iniciales de los estudiantes, insistimos en su incorporación, pues la literatura permite romper con estereotipos, aproximar saberes y construir nuevos significados. A través de ella, los alumnos pueden descubrir su voz, explorar su subjetividad y comprender su entorno desde una perspectiva crítica y transformadora.

Reconocemos, no obstante, las limitaciones de esta propuesta en contextos con escaso tiempo, formación docente insuficiente o falta de acceso a materiales

adecuados. Por ello, sugerimos que futuras investigaciones exploren la implementación de la secuencia expandida, evaluando su impacto en diferentes niveles educativos. Sólo así podremos consolidar una enseñanza de lenguas extranjeras que, además de comunicar, eduque ética y estéticamente, en diálogo constante con el mundo que habitamos.

Referencias

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2002). *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio*.

Candido, A. (1999). A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, 19, 81–89.

Cereja, W. R. (2005). *Ensino da literatura: Uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. Atual.

Cosson, R. (2016). *Letramento literário: Teoria e prática* (2ª ed.). Contexto.

Couto, L. P. (2016). De que modo introduzir a literatura nas aulas de língua espanhola no ensino médio? Em L. P. Couto (Org.), *Didática da língua espanhola no ensino médio* (pp. 92–115). Cortez.

Fuentes, C. N. (2015). El texto literario en las clases de ELE: Un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (4), 151–167. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/304507>.

Hernández Blasco, M. J. (1991). Del pretexto al texto: La lectura en la enseñanza-aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Cable: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 7, 9–13.

Izarra, L. P. Z. de. (2002). Historicizing the English text. *The Teacher's Magazine*, 2(37), 1–21.

Jouve, V. (2012). *Por que estudar literatura?* Parábola.

Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. Em H. I. Bohn & P. Vandresen (Orgs.), *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* (pp. 211–236). Editora da UFSC.

Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. (2005). Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, seção 1.