

“LENGUA Y LITERATURA” EN UNA FACULTAD DE HUMANIDADES: UNA PROPUESTA DISCIPLINAR Y METODOLÓGICA DESDE LA FILOLOGÍA INGLESA

Mireia Trenchs

Facultat de Humanitats.

Universitat Pompeu Fabra (UPF), Barcelona.

This paper presents both a disciplinary and a methodological proposal for a university course at a school of Humanities where the development of linguistic skills has to be integrated with the study of English literary texts. First, I outline the characteristics of the learning context, including a profile of its students. Second, I present an approach to what “language and literature” as a discipline means on the basis of this context and of existing approaches for the above-mentioned integration. Finally, I suggest a methodological approach which includes a didactic sequence for the classroom.

1. Introducción a la titulación de Humanidades

La titulación de Humanidades representa una relativa novedad en el sistema universitario del Estado Español. La creación de esta titulación a inicios de los años noventa respondía a una preocupación social por asegurar la existencia de licenciados universitarios que pudiesen adaptarse a un mundo laboral en permanente transformación. Para esta adaptación permanente, se requería una flexibilidad intelectual que se podría conseguir mediante unos estudios generalistas y pluridisciplinarios que favoreciesen el desarrollo de habilidades. Así se les otorgó a las recientes facultades de Humanidades españolas la responsabilidad de formar ciudadanos cultos y creativos, conocedores de la sociedad y capaces de reflexionar críticamente a partir de sus conocimientos sobre la diversidad sociocultural. Según reza la presentación que hace la Facultad de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra —UPF a partir de ahora— en su página *web*, la licenciatura tiene como objetivo “unos estudios genéricos en el ámbito de las humanidades a partir de una formación rigurosa en cultura general y humanística, con especial atención por la evolución histórica y la creación cultural de los últimos quinientos años”. Esta formación debe fomentarse mediante “enfoques interdisciplinarios y los estudios comparativos entre culturas diversas”.

Una característica que distingue a la Facultad de Humanidades de la UPF de otras facultades que ofrecen esta titulación es que su profesorado pertenece a un departamento de Humanidades que se creó paralelamente a la Facultad y pensando en ella. Esta característica propicia que profesores de áreas de conocimiento distintas colaboren académicamente. En el caso de la UPF, algunas asignaturas son impartidas por profesores de filologías distintas (como es el caso de *Literatura de Tradició Europea*, *Introducció al Món Clàssic*, o *Literatura Contemporània*). Los profesores de las filologías alemana, francesa e inglesa comparten espacio curricular, es decir, los alumnos deben optar por una de las filologías modernas y cursar como troncal las asignaturas de primer ciclo correspondientes a ella. Esto implica que, salvando las distancias en cuanto al nivel de competencia lingüística que puedan llegar a alcanzar los alumnos en cada una de ellas, las habilidades y contenidos de los temarios de las asignaturas *Llengua i Literatura Estrangera* deben ser parecidos. Además, ciertas habilidades lingüísticas y ciertos conocimientos sobre los estudios literarios se trabajan paralelamente en otras asignaturas como *Llengua Castellana I-II*, *Llengua Catalana I-II*, *Gèneres i Formes Literaris* y *Períodes i Moviments Literaris*.

Llengua i Literatura Anglesa, en cuya docencia nos centraremos en este artículo, es una asignatura continua que abarca tres trimestres dentro del primer curso académico de los estudiantes de la licenciatura. Las clases semanales de esta asignatura se dividen en una sesión teórica de dos horas y dos sesiones prácticas de una hora. En las llamadas horas prácticas el grupo se divide en dos subgrupos, lo cual se aprovecha para que los alumnos puedan realizar exposiciones en clase y para que el profesor ofrezca una atención más individualizada en las tareas realizadas en el aula.

Los mayores retos a los que se enfrentan los profesores que se dedican a la docencia de esta disciplina en los estudios de Humanidades son superar la heterogeneidad de niveles lingüísticos y reconciliar a los alumnos menos motivados con las asignaturas de "lengua y literatura". El nivel de conocimientos previos de lengua inglesa de los alumnos es heterogéneo ya que no nos hallamos en una facultad de filología inglesa y, por tanto, la gran mayoría escoge los estudios por intereses que pueden ir ligados a disciplinas distintas a la filología, como son el arte, la filosofía o la historia. Por ello, la facultad no puede exigir un nivel de entrada en inglés alto y, por consiguiente, conviven en el aula alumnos con un nivel "intermedio" y alumnos con un dominio nativo del idioma (ya sea porque proceden de familias inglesas, porque han obtenido las titulaciones del *Advanced* o *Proficiency* de la Universidad de Cambridge o porque simplemente han tenido buena preparación en las escuelas de educación secundaria). En cuanto a estos alumnos más aventajados, nos encontramos con dos tipos de alumnos: (a) por una parte, un grupo de alumnos muy activos en la asignatura de *Llengua i Literatura Anglesa* porque les interesa la vertiente literaria de la misma, y (b) por otra parte, aquellos que ven en ella una forma 'fácil' de conseguir créditos para su expediente académico, con todas las consecuencias negativas para el aprendizaje que conlleva esta actitud. De hecho, muchos de estos alumnos llegan a fracasar porque, como veremos, esta asignatura implica la adquisición de conocimientos distintos a los meramente léxicos, gramaticales o fonéticos.

Según lo observado en la docencia diaria, los alumnos suelen reconocer que es importante dominar la lengua inglesa para acceder al mundo laboral. En general, valoran la necesidad de conocerla para asistir a conferencias y a actos culturales en esta lengua y para acceder a las redes de información internacional como Internet o las bases de datos académicas sobre Humanidades. Son muchos los que tienen un nivel bajo de autoestima, en cuanto a sus habilidades para aprender el idioma, y parece que este sentimiento está relacionado con la obtención de notas bajas en la educación secundaria y en las pruebas de selectividad. A los que tienen la intención de seguir el itinerario de Literatura en el segundo ciclo de los estudios les interesa principalmente lograr un nivel alto de comprensión lectora en inglés; los que tienen la intención de seguir otros itinerarios no suelen darse cuenta en su primer año en la universidad de que necesitarán dominar este idioma si quieren tener acceso a la bibliografía más actualizada en muchas de las disciplinas que estudiarán.

En general, se detecta siempre una diferencia entre aquellos alumnos que han escogido la licenciatura en primera opción y los demás alumnos que suelen mostrar cierta insatisfacción durante los primeros trimestres de sus estudios universitarios —cuando precisamente deben cursar la asignatura de *Llengua i Literatura Anglesa*. Entre los que han elegido los estudios en primera opción detectamos una buena disposición al trabajo académico y una cierta curiosidad intelectual por todo lo nuevo que la licenciatura puede ofrecerles. Su afán por la discusión intelectual y por la lectura en especial les hace percibir el inglés como la clave para acceder a los textos de otras tradiciones culturales.

Por otro lado, aquellos que sienten un menor interés inicial por los estudios por no haber accedido a ellos en primera opción valoran más el valor instrumental de la lengua. El inglés es para estos alumnos una lengua internacional imprescindible para desenvolverse en los trabajos a los cuales les gustaría dedicarse. Durante algún tiempo

estos alumnos tienen como objetivo concluir sus estudios de primer ciclo en Humanidades para acceder luego directamente al segundo ciclo de otros estudios como los de Periodismo y los de Comunicación Audiovisual. No obstante, la realidad es que la inmensa mayoría de estos alumnos inicialmente insatisfechos decide proseguir sus estudios de Humanidades una vez ya iniciados. Esto indica que la valoración de los estudios aumenta dentro de los mismos y, por tanto, la actitud de estos estudiantes en el segundo ciclo será más positiva que la mostrada en los primeros trimestres de su estancia en la universidad.

2. La Disciplina Objeto de Estudio en la Asignatura *Llengua i Literatura Anglesa*

En una facultad de Humanidades, el desarrollo de las habilidades lingüísticas —tanto en primeras lenguas como en lenguas extranjeras— y el estudio de los fenómenos lingüísticos en general deben constituir dos pilares fundamentales de la formación de los alumnos. No obstante, los estudios de Humanidades no tienen como objetivo la formación de lingüistas, de profesores de inglés, de traductores, ni críticos literarios (aun cuando éstas puedan ser salidas profesionales apropiadas para los licenciados). Por ello, y según el marco contextual expuesto en la sección anterior, los objetivos generales de una asignatura de primer ciclo en “lengua y literatura inglesa” se han de concretar en dos objetivos principales inter-relacionados:

- (a) En primer lugar, los alumnos deben adquirir la competencia comunicativa que propicie el uso efectivo de la lengua tanto en el contexto académico como en el mundo laboral. En este sentido, los objetivos generales relacionados con la lengua inglesa que perseguiremos con nuestra docencia —no detallaremos aquí los objetivos específicos en cada destreza que pueden ser parecidos a los de una clase de “lengua”— serán:
 - i) Aumentar los conocimientos formales y funcionales de la lengua inglesa.
 - ii) Desarrollar destrezas para buscar, gestionar y utilizar información escrita.
 - iii) Desarrollar y profundizar en la capacidad de comprensión lectora.
 - iv) Profundizar en la capacidad de comunicarse formalmente por escrito.
 - v) Desarrollar la capacidad de comprensión oral extensiva.
 - vi) Desarrollar la capacidad de negociar significado y de comunicar opiniones oralmente.
 - vii) Adquirir conocimientos en los conceptos y modelos lingüísticos necesarios para realizar análisis textuales.
 - viii) Desarrollar la sensibilidad y la curiosidad hacia el lenguaje en general y hacia la lengua inglesa en concreto.
 - ix) Desarrollar estrategias que faciliten la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera.

- (b) En segundo lugar, los alumnos deben desarrollar una competencia literaria que requerirá los siguientes objetivos específicos:
 - i) Distinguir entre el nivel referencial y el nivel representacional del lenguaje.
 - ii) Detectar el tema, mensaje o idea principal que nos comunica un texto literario.
 - iii) Fundamentar una interpretación personal del texto literario mediante un equilibrio entre los aspectos objetivos (los elementos y estructuras) y los subjetivos (opinión sobre el texto e interpretación y valoración del mismo).
 - iv) Seguir y resumir la secuencia de los acontecimientos narrados en un texto literario.
 - v) Detectar la información cultural e ideológica explícita e implícita en un texto.

- vi) Distinguir los personajes que aparecen en un texto literario y definir sus características a partir de sus descripciones y de la representación de sus pensamientos y de su habla.
- vii) Reconocer elementos lingüísticos que se apartan de su uso estándar o más común, así como los efectos y significados producidos por ese uso concreto.
- viii) Reconocer la capacidad de un texto literario para generar un mundo de referencia interno.
- ix) Detectar la información explícita e implícita acerca del contexto temporal y espacial en un texto literario.
- x) Reconocer la existencia de diversos registros dentro de un mismo texto, o *re-register* (Carter 1997).
- xi) Reconocer la polisemia en los textos literarios.
- xii) Reconocer las influencias de los contextos socioculturales de autores y lectores en la interpretación de un texto literario.
- xiii) Comparar y contrastar diversos textos literarios y señalar sus diferencias y similitudes.
- xiv) Comparar y contrastar un texto literario con textos no literarios y señalar sus diferencias y similitudes.
- xv) Reflexionar sobre experiencias personales a partir de un texto literario.

Desde esta perspectiva, la disciplina “lengua y literatura” no puede entenderse como la suma de las disciplinas de “lengua inglesa” y de “literatura inglesa”, sino como el punto de encuentro entre ambas. La intersección de la lengua y la literatura que presentamos aquí incluye dos enfoques disciplinares complementarios: (a) la lengua se entiende como un medio hacia la literatura, y (b) la literatura se entiende como un medio hacia la lengua. Presentamos a continuación los fundamentos de este doble enfoque disciplinar.

3. El Análisis Lingüístico del Discurso Literario

Con formato

Con formato

Uno de los campos disciplinares que se toma como referencia en la presente propuesta es el análisis del discurso literario. Es evidente que el análisis lingüístico no es el único modo de estudiar los textos literarios pero es con el que mejor podemos abordar las necesidades curriculares de los estudiantes de *Lengua i Literatura Anglesa*. En sintonía con los argumentos de Carter (1991a; 1991b; 1997), partimos de tres supuestos pedagógicos para incorporar el análisis del discurso a nuestra aula:

- (1) que la capacidad de los estudiantes de Humanidades por detectar los efectos producidos en y por los textos literarios aumentará si aumenta su conocimiento del sistema lingüístico;
- (2) que estos estudiantes necesitan aprender a realizar análisis sistemáticos que disminuyan la subjetividad de sus comentarios de texto y que aumenten su capacidad para la lectura crítica;
- (3) que cuanto más capaces sean los alumnos de describir los efectos producidos mediante el lenguaje, mejor podrán justificar sus interpretaciones de los textos literarios.

En 1960 Roman Jakobson defendía el análisis lingüístico, o estilística, como punto de encuentro entre la lengua y la literatura: *“a linguist deaf to the poetic function of language and a literary scholar indifferent to linguistic problems and unconvertant with linguistic methods are equally flagrant anachronisms”* (1960, 377). Dos décadas más tarde, el influyente lingüista educacional Widdowson defenderá también una posición parecida (1975). De las posturas formalistas, nos interesa la teoría según la cual el lenguaje literario es “desviacionista” en relación al lenguaje común o estándar, una teoría cuestionada por lingüistas como Ron Carter quien compara el discurso literario con el lenguaje cotidiano: *“It [la teoría de la desviación] presupposes a distinction*

between poetic and practical language which is never demonstrated. It can easily be shown that deviation routinely occurs in everyday language and in discourses not usually associated with literature" (1997, 124).

Según las posturas funcionalistas de Halliday el texto literario forma parte del lenguaje cotidiano y se produce necesariamente dentro un contexto sociocultural y una comunidad lingüística concretos. Como podemos entrever, esta postura teórica es la que propiciará la aparición de estudios de textos literarios dentro de las corrientes del análisis del discurso y la pragmática. Son varios los modelos de análisis lingüísticos que pueden aplicarse al estudio del discurso literario porque, como nos indica Carter (1991a; 1985), cada lingüista elige el modelo que, según sus propias intuiciones, puede servirle mejor para encauzar el análisis de un texto. Algunos lingüistas siguen el modelo de la Escuela de Birmingham de análisis del discurso oral (Toolan 1989; Burton 1980). Otros siguen modelos pragmáticos para el análisis de los fenómenos de cortesía, el principio de cooperación o la comunión fática (Simpson 1989). Otros están en la línea de la lingüística del texto (Birch 1989). También encontramos lingüistas que intentan explicar la representación del habla y del pensamiento (Leech & Short 1981; Short 1982/1991). Otros han aplicado los principios de la gramática sistémica de Halliday (Kennedy 1991) y otros han optado por ofrecer principios lingüísticos sistemáticos que definen conceptos tradicionales en la crítica literaria, como puede ser la noción del diálogo absurdo (Simpson 1989). La teoría de los actos del habla también ha encontrado su aplicación en el campo de la literatura (Dominguez Caparrós 1981; Levin 1987). Asimismo, otros lingüistas como Fowler (1981; 1989) y Burton (1982/1991) reivindican la dimensión interpersonal de la literatura y examinan los usos lingüísticos del escritor entendiéndolos como opciones que reflejan posiciones sociales, históricas, culturales y políticas.

Tal y como argumentan Simpson (1997, 3) y Carter (1991, 6), el análisis del texto no puede considerarse en ningún modo objetivo, por muy riguroso que sea el modelo lingüístico en el que se fundamente. Lo que le da valor al análisis lingüístico del discurso literario es la rigurosidad y sistematicidad de sus métodos que permiten que lectores distintos puedan llegar a algún tipo de consenso sobre el texto. Simpson define este fenómeno como *el papel intersubjetivo de la estilística* (1997, 5).

Desde esta perspectiva, se entiende la comunicación literaria como parte de un continuo junto a otros discursos con los que comparte dispositivos lingüísticos tales como pueden ser el paralelismo o el ritmo. Esta postura teórica propiciará además la valoración del texto literario como objeto de estudio en el aula de lengua extranjera, enfoque que trataremos en la sección siguiente. En *Investigating English Discourse* (1997, 171-188), Ron Carter propone un enfoque pedagógico que se sirve de la lingüística y que se ha definido como *literatura a través del lenguaje*. Con Carter coincidimos en pensar que se deben buscar oportunidades para que el estudio de la lengua y el estudio de la literatura estén más integrados. Para ello, Carter propone introducir en el aula, por una parte, actividades basadas en la lengua preliminares a la lectura del texto literario (lo que él llama actividades "pre-literarias") y, por otra, la aplicación de modelos de la lingüística a los textos literarios que permitirán trabajar sobre el concepto de la literariedad de los textos y, como consecuencia, al desarrollo de la competencia literaria del alumno.

Así, según este lingüista, mediante estas actividades pre-literarias lingüísticas y la aplicación de modelos lingüísticos se conseguirá que las actividades se centren en el alumno y que sirvan de trampolín para explorar posteriormente, si se considera necesario, otras cuestiones relacionadas con el autor, la tradición literaria y las influencias culturales y artísticas en el texto.

Como actividades pre-literarias, Carter propone la utilización de actividades de predicción sobre el título o sobre partes del texto, actividades que son de uso común en la enseñanza de lenguas y en el desarrollo de la comprensión escrita. Este tipo de actividades incrementa el nivel de atención en el argumento y, sobre todo, la

motivación para seguir leyendo. En la puesta en común de las predicciones se propicia además la discusión verbal y la justificación de las posturas de cada lector. El uso de narraciones poco explícitas con finales relativamente “abiertos” propicia el debate y la interacción en el aula. Además de fomentar la exposición oral de ideas y la preparación de esquemas individuales o en grupo, el alumno aprenderá la multiplicidad de interpretaciones que pueden aparecer a partir de un texto. Carter también defiende el análisis microestilístico por parte del alumno mediante el uso de *cloze texts* como otra forma de predicción que se concentra en palabras o secuencias de palabras.

En este modelo, el resumen también se erige como actividad pre-literaria que ayuda a centrar la atención del alumno en el significado global del texto. Mediante resúmenes con límite de palabras el alumno aprende a discernir entre el argumento (*lo que se narra*) y los recursos lingüístico-literarios (*el cómo se narra*). Finalmente, Carter también defiende la idea de que la re-escritura creativa de los textos contribuye a que los alumnos reconozcan estructuras discursivas y lingüísticas en todo tipo de textos.

La elección del modelo lingüístico a utilizar en el aula dependerá del texto con el que estemos trabajando. Carter (1997, 180-203) propone como ejemplo el modelo de las estructuras narrativas desarrollado por Labov aplicado a una narración literaria, aunque pueden utilizarse otros modelos lingüísticos ya mencionados en esta misma sección. La aplicación de un modelo concreto dotará al alumno de herramientas objetivas de análisis lingüístico y le permitirá investigar el tema de la literariedad de los textos. Este papel como *analista del discurso* por parte del alumno propiciará que se desarrolle su sensibilidad tanto hacia la lengua extranjera como hacia los fenómenos lingüísticos en general.

4. El Texto Literario como Objeto de Estudio en el Aprendizaje de Lenguas

Durante los años ochenta, emerge una línea de investigación que intenta explorar el potencial y la relevancia de los textos literarios en los enfoques comunicativos (Brumfit 1985; Brumfit & Carter 1986; Carter & Long 1991; Hill 1986; McRae 1991; Widdowson 1979, entre otros) y todavía hoy el papel de la literatura dentro del aprendizaje de lenguas sigue siendo objeto de debate, sobre todo en el ámbito universitario, donde aún prevalece la postura que McRae (1991) y Maley (2001) califican de *literature with a capital L*. Maley (2001, 181) resume en el siguiente esquema la diferencia en objetivos entre los defensores de este último tipo de aproximación a la literatura y los que defienden su relevancia en el aprendizaje de lenguas:

Literature with a capital 'L'	Literature with a small 'l'
Focus on teaching literature.	Focus on teaching language
Academic/analytical purpose (intellectual purpose)	Language learning purpose (pragmatic focus)
Literary critical orientation (the new criticism, post-modernism, etc.)	Linguistic orientation (stylistics)
Studying literature	Learning how to study literature

La línea metodológica más actual que valora la introducción del texto literario en el aula de lengua extranjera, *literature with a small 'l'*, se inicia con Henry Widdowson (1975) que precisamente reclamaba que el estudio del lenguaje del texto literario puede aumentar nuestra apreciación de los diferentes sistemas de organización lingüística y propiciar un contexto más agradable para la enseñanza en el que el propio docente esté más preocupado por el proceso de lectura de ese texto literario. De ser considerados textos difíciles, fuera del alcance del hablante no nativo, los textos literarios pasan a ser un material idóneo para explorar, comparar y contrastar hipótesis lingüísticas e

interpretativas. En cuanto al papel del profesor, éste debe seguir dos principios (Carter 1997; Carter & Long 1991): (a) un principio pedagógico activo para que los estudiantes no sean meros recipientes pasivos de interpretaciones del profesor, y (b) un principio pedagógico procedural para que los estudiantes experimenten el proceso de creación literaria y lingüística. Según Carter (1997, 155), esta manera de entender la lectura de textos literarios en el aula de lengua extranjera se basa en dos presupuestos teóricos fundamentales: (a) que los textos literarios, si están seleccionados apropiadamente pueden ser una fuente de motivación y una base para la discusión y la interpretación personal; y (b) que las destrezas que se utilizan a la hora de descodificar los textos literarios se transfieren a la mayoría de contextos de aprendizaje de lenguas.

Según McRae, la incorporación de textos literarios al aula de lengua extranjera supone una superación de los registros más prosaicos que caracterizan, generalmente, los libros de texto para aprender lenguas extranjeras:

In future years, the absence of imaginative content in language teaching will be considered to have marked a primitive stage of the discipline: the use of purely referential materials limits the learner's imaginative involvement with the target language and leads to a one-dimensional learning achievement (1991, vii).

El regreso de los textos literarios en el aula de lenguas no ha supuesto un regreso al enfoque tradicional de Traducción-Gramática ni al objetivo único de que los alumnos conozcan el canon literario institucionalizado. Desde este enfoque se entiende la literatura en su sentido más amplio como *representational and ideational materials of all periods, styles and forms* (McRae 1991, vii). El supuesto básico es que el aprendizaje de una lengua mediante el uso de estos materiales puede —y debe— ir unido al aprendizaje de los usos referenciales del lenguaje y de su código lingüístico. Se parte de la constatación de que en el mundo realizamos constantes interpretaciones de significado a partir de signos —sean éstos textos literarios o textos— y que, por tanto, los hablantes y lectores extranjeros de una lengua también deben de ser capaces de realizar estas interpretaciones.

Si desde enfoques comunicativos se invocaba la necesidad (todavía válida hoy) de trabajar conjuntamente las cuatro destrezas en la lengua extranjera, McRae indica (1991, 5) que mediante los materiales representacionales podremos trabajar además la quinta destreza: pensar en la lengua extranjera y sobre el lenguaje. Al centrar la atención del alumno en aspectos interpretativos y léxicos, éste —y a su vez el docente— pondrá menos atención en las cuestiones puramente formales, los intercambios en el proceso de docencia/aprendizaje serán más comunicativos y motivadores y se fomentará la sensibilidad lingüística.

Desde un punto de vista pedagógico, se proporcionará al alumno ventanas de conocimiento hacia culturas distintas a las propias y se estimulará la reflexión sobre experiencias personales compartidas universalmente y reflejadas en la literatura. Si en un libro de texto de enfoque comunicativo el alumno lee un diálogo para familiarizarse con la situación diaria de tomar el desayuno, seguramente se encontrará un texto como el siguiente:

- . What would you like for breakfast today? - . Just cornflakes and orange juice, please.

Pocas veces se encontrará con fragmentos como los siguientes (ver tabla) citados por McRae (1991, 26-7) que reproducen contextos, relaciones e ideologías perfectamente posibles en la realidad. A través de estos textos el alumno podrá aprender palabras del lenguaje cotidiano como *kidney* (texto 3) pero también aprenderá sobre las diferencias

entre los desayunos en distintas culturas, o sobre las connotaciones ideológicas que implica la lectura de *The Times* (texto 1); a esto se le añade la motivación que puede suponer la originalidad de la descripción de un desayuno como la que presenta el texto 2 en el que una *loaf* con características humanas permanece *neutral* y otros manjares "toman partido" por personajes distintos.

<p>TEXTO 1: Noël Coward, <i>Blithe Spirit</i></p> <p>TEXTO 2: Elisabeth Bowen, 'The Visitor' en <i>Collected Stories</i></p> <p>TEXTO 3: James Joyce, <i>Ulysses</i>.</p>	<p>- Anything interesting in <i>The Times</i>? - Don't be silly, Charles.</p> <p>On the table, the hosts of breakfast were marshalled into two opposing forces, and a Miss Emery from either end commanded each. The toast, eggs, bacon, and marmalade had declared for Miss Dora; but the tea-pot and its vassals, the cruet and the honeycomb --beautifully bleeding in flowered dish-- were for Miss Emery to a man. The loaf, sitting opposite to Roger, remained unabashedly neutral. Roger looked from one Miss Emery to other.</p> <p>Kidneys were in his mind as he moved about the kitchen softly, righting her breakfast things on the humpy tray.</p>
--	--

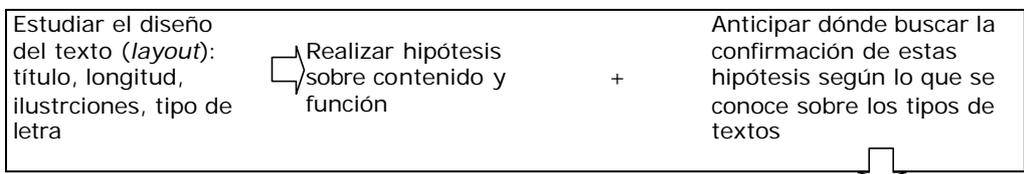
A partir de estos fundamentos disciplinares y del contexto socioacadémico descrito en la sección 1, proponemos el siguiente enfoque metodológico integrador que ilustramos con una secuencia didáctica para las clases de *Llengua i Literatura Anglesa*.

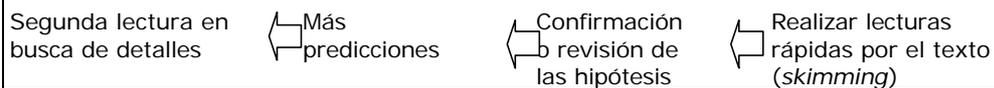
5. El Enfoque Metodológico Propuesto para *Llengua i Literatura Anglesa*

Con el objetivo de que el alumno desarrolle la competencia lingüística, adoptaremos una concepción socioconstructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según esta concepción es imprescindible realzar el papel de la interacción en el aula y el protagonismo del alumno tanto dentro como fuera de ella. El aprendizaje de la lengua no se podrá centrar meramente en sus aspectos formales sino que deberá integrarse con el análisis y la interpretación de textos literarios. La competencia literaria que deberán desarrollar los alumnos se adquirirá y mejorará a partir del desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Como metodología, partiremos de un enfoque que tendrá el texto literario como unidad central de trabajo y que incluirá, por una parte, el trabajo de las cuatro destrezas básicas a partir del texto y, por otra, la atención al código para desarrollar la sensibilidad lingüística del alumno.

Nuestra metodología incluye una concepción de la enseñanza que fomenta la autonomía del aprendiz a través de la reflexión sobre la lengua y sobre el propio aprendizaje (Esteve 2002). Según esta concepción, (a) la lengua se trabaja desde la globalidad ya que los elementos y estructuras lingüísticas sólo adquieren significado cuando están en un contexto y cuando se usan en relación a una totalidad, (b) la lengua se aprende usándola, y (c) la intervención del docente debe ajustarse a las necesidades de los alumnos y debe incentivar la autonomía de los mismos.

Para estudiar la globalidad de un texto, Grellet (1981, 7) propone la siguiente secuencia didáctica para aproximarse al mismo:





En nuestro caso añadiremos a este proceso un estudio de la forma en el cual el alumno seguirá un procedimiento metodológico de tipo inductivo. Así podrá, por una parte, descubrir por sí mismo (y/o en cooperación con otros alumnos y con el profesor) significados y reglas y, por otra, comprender de qué recursos verbales se sirve un autor para conseguir los diversos efectos de significado que confieren literariedad a un texto. Para ello, el aprendiz realiza análisis contrastivos interlingüales e intralingüales a partir de los conocimientos ya adquiridos. La integración del desarrollo de la competencia lingüística y la literaria conlleva además que los alumnos aprendan la lengua inglesa al utilizarla como lengua vehicular.

Siguiendo la propuesta de Esteve (2002), contemplaremos la enseñanza como una “co-construcción de conocimientos”, y no solamente como una “transmisión” de los mismos. Compartimos la idea vygotskiana de que interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados (Trenchs 1990). Por una parte, el docente debe establecer un *diálogo* con los alumnos de modo que los conocimientos y habilidades que pueden aportar éstos interaccionen con los conocimientos que puedan aportar tanto el docente como los demás alumnos. El profesor se convierte en un tutor que orienta a los alumnos y que propicia la interacción. De acorde con estos principios, las exposiciones magistrales se reducen al mínimo y, cuando se utilice este procedimiento de formación, será sobre modelos y aspectos lingüísticos concretos. La interacción fuera del aula se fomenta mediante las tutorías pero sobre todo mediante el uso del correo electrónico y de los espacios virtuales de fórum en el campus virtual de la UPF (*Campus Global*). Se pretende que, progresivamente, el alumno gane autoconfianza en las destrezas lingüísticas propias, que planifique su propio aprendizaje y que aumente su conciencia sobre lo que significa aprender una lengua (*learning awareness*) (Little 1997).

Para estructurar la docencia utilizaremos el enfoque metodológico *por tareas*, o *task-based learning* (Willis 1996), ya que nos ofrece una secuencia didáctica cíclica, en la que se parte de la globalidad de la lengua y se pueda regresar a ella después de un trabajo sobre la forma. Según este enfoque, los aprendices pueden utilizar las formas lingüísticas que deseen —recordemos que nos encontramos con grupos de nivel lingüístico heterogéneo— y optar por estrategias distintas para conseguir sus objetivos de comprensión y producción de significado. Este enfoque también nos permite integrar el trabajo con las cuatro destrezas (*listening, speaking, reading y writing*).

Adaptando este enfoque metodológico a las características académicas de la asignatura y a los objetivos disciplinares expuestos, presentamos un tipo de secuencia didáctica en el que la lectura de textos se convierte en la “tarea marco”. Esto significa que cada secuencia didáctica tiene como eje central un texto literario concreto (por ejemplo, un poema, un fragmento de una novela, o un texto literario en relación y contraste con un texto no literario). En la fase llamada de “pre-tarea” (I) se realizan actividades que asientan las bases para la posterior lectura del texto literario. En la fase de realización de la tarea (II), se crea el contexto significativo para la fase III mediante actividades centradas en el significado. En la fase III se sigue un proceso de sensibilización que anima a los alumnos a pensar y analizar, y no simplemente a repetir o manipular. La exposición al lenguaje que se consigue en la fase de la lectura incluye todo tipo de estructuras lingüísticas y formas que hará que los alumnos se den cuenta de la riqueza lingüística y de significado del texto literario. En esta fase III, el profesor elige sobre qué aspectos se incidirá, aunque tanto en la fase II y la III de nuestra secuencia los propios alumnos pueden requerir instrucción lingüístico-gramatical sobre aquellos aspectos del lenguaje que ellos mismos consideren significativos..

Finalmente, presentamos una secuencia didáctica para la asignatura *Llengua i Literatura Anglesa* a partir de las propuestas metodológicas de Esteve (2002), Trenchs (1997) y Willis (1996).

TRABAJO EN EL AULA. SESIÓN DE DOS HORAS	
I – FASE DE PRE-TAREA	
?	Presentación. El profesor presenta la tarea a realizar en el aula (es decir, qué texto se trabajará y qué actividades se realizarán a partir de él) y se asegura que los alumnos comprenden las instrucciones. El profesor entrega hojas de trabajo (<i>worksheets</i>) correspondientes al trabajo a realizar en el aula y fuera de ella a lo largo de toda la secuencia didáctica.
?	Activación de conocimientos. Se realizan diversas actividades —como la preparación de diagramas comparativos con información histórica o social— para que los alumnos activen los conocimientos que ya poseen, ya sea conocimientos sobre el mundo, ya sea conocimientos lingüísticos o literarios, y para que sean conscientes de ellos. Entre otras se realizan actividades de predicción (p.ej. a partir del inicio del texto, su título, su final o palabras o frases extraídas del texto) que tienen como objetivo motivar a los alumnos en la lectura del texto, actividades de “lluvia de ideas” (<i>brainstorming</i>) sobre temas que luego aparecen en el texto literario y tareas de activación de vocabulario (p.ej. la creación de redes léxicas). El profesor puede utilizar otros materiales, como fotografías, escenas cinematográficas o textos no literarios breves.
?	Preparación de la fase de atención a la forma. Los alumnos toman apuntes sobre vocabulario, estructuras o funciones de la lengua sobre los que quieran tratar en la fase de trabajo formal (fase III) para descubrir o confirmar su uso o significado. Se anima a los alumnos que tomen este tipo de apuntes durante todas las sesiones de la secuencia didáctica.

II - CICLO DE LA TAREA	
(A) LA TAREA (LA LECTURA DEL TEXTO LITERARIO)	
Primera exposición al texto	
?	Predicción y comprensión. En pequeños grupos o parejas, los alumnos realizan diversas actividades relacionadas con la lectura del texto literario. Estas actividades comportarán la predicción del argumento o del tema basada en el análisis de fragmentos significativos y en comprobaciones cíclicas. También se trabaja una primera comprensión de la información, tanto explícita como implícita, relacionada con la caracterización de personajes y narradores, el contexto o el punto de vista.
?	El profesor actúa como monitor, animando a los alumnos y asesorándolos en la realización de las actividades cuando aparecen problemas de comprensión lingüística.
?	Los alumnos pueden consultar fuentes de referencia (p.ej. diccionarios, gramáticas o Internet en el aula) aunque el profesor les anima a poner en práctica estrategias de comprensión basadas en el contexto y en sus conocimientos lingüísticos previos.
?	El profesor toma nota de los problemas lingüísticos que muestran los alumnos (vocabulario, morfo-sintaxis, discurso) para luego preparar actividades con enfoque lingüístico que se realizan en la fase III.
?	Aproximación teórica a un modelo lingüístico. A partir de otros textos no literarios breves, el profesor realiza una breve aproximación teórica a un modelo lingüístico —como el modelo de las narraciones naturales de W. Labov o los fenómenos de cortesía de G. Leech.

TRABAJO FUERA DEL AULA Y TUTORIZACIÓN

Segunda exposición al texto

- ? **Reflexión e interpretación del texto.** En esta fase los alumnos deben realizar trabajo individual. Fuera del aula (en casa, en la biblioteca o en el Aula Global virtual donde el docente incluirá el texto y materiales de lectura adicionales...) releen el texto y completan las actividades propuestas en las fichas de trabajo que les guían durante la reflexión individual. Las actividades van dirigidas a ayudar a los alumnos en la interpretación del texto y de la intención del autor.
- ? Los alumnos pueden contar con el asesoramiento del profesor vía correo electrónico o en sus horas de tutoría.
- ? **Aplicación del modelo lingüístico.** A partir del modelo lingüístico presentado por el docente a través de textos no literarios, el alumno realiza actividades encaminadas a la aplicación de ese modelo al análisis del texto literario que centra la secuencia didáctica.

TRABAJO EN EL AULA. SESIÓN DE UNA HORA.

- ? **Reflexión y actividades en grupo.** Los alumnos en grupos preparan breves informes sobre los resultados de las actividades realizadas individualmente. Para estos informes de grupo los alumnos deben negociar el contenido de los informes conjuntos. Además preparan presentaciones orales sobre los contenidos de estos informes conjuntos.
- ? El profesor ayuda a los alumnos en esta fase preparatoria en cuanto a cuestiones lingüísticas y organizativas.
- ? Como los grupos son demasiado numerosos como para que todos presenten en el aula, en cada secuencia o tema solamente presenta una selección de ellos. Los demás preparan breves versiones escritas que circulan entre todos los grupos.
- ? La información presentada por los grupos sirve de base para una discusión con toda la clase sobre el texto. La discusión trata sobre temas de cariz literario como la caracterización de personajes, la estructura del texto, el contexto, la interpretación final o la intención del autor, así como temas más lingüísticos como los recursos utilizados por el autor y las "desviaciones" de la norma o usos originales.
- ? El profesor interviene en la discusión animando la participación oral de los alumnos que no presentan y aportando ideas para la reflexión.
- ? El profesor puede recoger los informes por escrito de los grupos para valorarlos y dar *feedback* posterior sobre su contenido y su forma.

TRABAJO EN EL AULA. SESIÓN DE UNA HORA.

TAREAS CON FOCO LINGÜÍSTICO

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA

- ? **Selección de temas.** Según las dificultades lingüísticas detectadas por el profesor durante la fase anterior, éste selecciona fragmentos del texto sobre los cuales se realizarán posteriormente ejercicios y actividades con foco lingüístico. Los alumnos también proponen temas de estudio según los apuntes que han ido tomando durante las sesiones previas.
- ? **Análisis lingüístico.** Los alumnos en grupos reducidos analizan la lengua del texto siguiendo un procedimiento metodológico de tipo inductivo que se basa primordialmente en un análisis contrastivo intralingual. Este análisis sirve no solamente para que el alumno active estrategias de comprensión sino también para que sea consciente de lo que ya sabe y de lo que todavía tiene que aprender. Para seguir este procedimiento inductivo, se realizan tareas de sensibilización lingüística, como por ejemplo modificar textos reorganizándolos o clasificar elementos lingüísticos a partir de categorías dadas.

- ? **Reflexión lingüística.** Alumnos y profesor construyen conjuntamente la explicación gramatical, semántica o discursiva. Se trata aquí de potenciar una práctica docente interactiva en la que se incorpore la información significativa que pueda provenir del estudiante sin dejar de lado los conocimientos que pueda aportar el docente.
- ? **Presentación de actividades:** El profesor presenta las actividades de extensión a realizar fuera del aula.

TRABAJO FUERA DEL AULA Y TUTORIZACIÓN

PRÁCTICA Y EXTENSIÓN
? Los alumnos producen un texto escrito u oral en el que deberán aplicar los recursos verbales que se hayan trabajado a partir del <i>input</i> o que ya tengan almacenados en su memoria. Consideramos que la producción escrita y la preparación de una producción oral son actividades óptimas para fomentar tanto los procesos de monitorización como la sensibilización lingüística. En la producción de este texto, los alumnos reflexionan otra vez sobre el texto literario en su globalidad y ejercitan su juicio y su apreciación literaria. Esta fase final de extensión y explotación es abierta.
? Para realizar esta tarea, los alumnos pueden consultar todos los recursos disponibles en la biblioteca y el "aula virtual" de la asignatura y también contar con el asesoramiento del profesor mediante correo electrónico o en la tutoría presencial.

6. Conclusión

En este artículo se ha propuesto una aproximación disciplinar y metodológica a una asignatura que aúna el estudio de la literatura inglesa —entendido como el desarrollo de la competencia literaria tal y como la hemos definido aquí— con el estudio de la lengua extranjera —entendido como aprendizaje de la competencia comunicativa y como análisis y reflexión lingüísticos. Creemos que una aproximación de este tipo es obligada en licenciaturas como las de Humanidades donde coexisten en el aula niveles lingüísticos distintos y donde la filología inglesa no es más que una de las muchas áreas de conocimiento que trabajan los alumnos durante los cuatro años de sus estudios. En nuestra propuesta, se trata de primar la adquisición de habilidades por encima de los meros conocimientos teóricos y de incentivar, paulativamente, tanto el trabajo en grupo como la responsabilidad individual y la autoconciencia del alumno en su proceso de aprendizaje y de lectura. En definitiva, se espera así contribuir a que los alumnos se conviertan en esos "humanistas" que, tanto ellos mismos como los docentes, se han fijado como objetivo de los estudios de Humanidades.

Referencias bibliográficas

- Birch, D. (1989) *Language, Literature and Critical Practice*. London: Longman.
- Brumfit, C. & Carter, R. (eds.) (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C.J. (1985) *Language and Literature Teaching: From Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press.
- Burton, D. (1980) *Dialogue and Discourse: A Sociolinguistic Approach to Modern Drama Dialogue and Naturally Occurring Conversation*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Burton, D. (1982 (1991)). "Through Glass Darkly: Through Dark Glasses". *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*. Ed. R. Carter. London: George Allen & Unwin Publishers. 195-214.
- Carter, R. & Long, M.N. (1991) *Teaching Literature*. New York: Longman.
- Carter, R. (1985) "A Question of Interpretation". *Linguistic Contributions to Literature*. Ed. T. D'Haen. Amsterdam: Rodopi. 1-26
- Carter, R. (1991a) "Style and Interpretation in Hemingway's *Cat in the Rain*". *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*. Ed. R. Carter. London: George Allen & Unwin Publishers. 65-80.
- Carter, R. (1991b) "Introduction". *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*. Ed. R. Carter. London: George Allen & Unwin Publishers.
- Carter, R. (1997) *Investigating English Discourse*. London / New York: Routledge.
- Dominguez Caparrós, J. (1981) Literatura y Actos del Lenguaje. *Anuario de Letras*, 19, 89-132.
- Esteve, O. (2002) "L'enfocament per tasques en l'ensenyament de llengües estrangeres com a pont d'unió entre el treball en autoaprenentatge i l'aprenentatge a l'aula". *Actas de VII Trobada de Centres d'Autoaprenentatge. Autoaprenentatge: Models d'Integració dins i fora de l'Aula* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. 37-47.
- Fowler, R. (1981) *Literature as Social Discourse*. London: Batsford.
- Fowler, R. (1989) "Poliphony in *Hard Times*". *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*. Ed. R. Carter. London: George Allen & Unwin Publishers. 77-94.
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning. The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Grellet, F. (1987) *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, J. (1986 (1992)). *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan.
- Jakobson, R. (1960) "Linguistics and Poetics". *Style in Language*. Ed. T. Sebeok. Cambridge, Mass.: MIT Press. 350-77.

- Kamisli, S. & Trenchs, M. (1990) "Vygotskian Perspectives on Education". *Newsletter of American Association of Teachers of Turkish*, 7 (Fall), 14-17.
- Kennedy, C. (1982 (1991)). "Systemic Grammar and its Use in Literary Analysis. *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*. 83-100.
- Leech, G.N. & Short, M.H. (1981) *Style in Fiction*. London: Longman.
- Levin, S. (1987) "Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema. *Pragmática de la comunicación literaria*. Coord. J.A. Mayoral. Madrid: Arco Libros.
- Little, D. (1997) "Responding Authentically to Authentic Texts: A Problem for Self-Access Language Learning? *Autonomy and Independence in Language Learning*. Eds. P. Benson & P. Voller. London / New York: Longman. 225-236.
- Maley, A. (2001) "Literature in the Language Classroom". *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Eds. R. Carter & D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press.
- McRae, J. (1991) *Literature with a Small 'l'*. London: MacMillan.
- Short, M.H. (1982 (1991)). "Stylistics and the Teaching of Literature: With an Example from James Joyce's *A Portrait of the Artist as a Young Man*". *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*. Ed. R. Carter. London: George Allen & Unwin Publishers. 179-192.
- Simpson, P. (1989) "Phatic Communion and Fictional Dialogue. *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader in Discourse Stylistics*. Eds. R. Carter & P. Simpson, London: Unwin Hyman. 43-60.
- Toolan, M. (1989) "Analysing Conversation in Fiction: An Example from Joyce's *Portrait*. *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader in Discourse Stylistics*. Eds. R. Carter & P. Simpson. London: Unwin Hyman. 195-212.
- Trenchs, M. (1997) Bringing Literature Back into the Language Classroom. *APAC of News*, 30, 50-52.
- Widdowson, H. (1975) *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.
- Widdowson, H. (1979) "The Communicative Approach and its Applications. *Explorations in Applied Linguistics* Ed. H. Widdowson. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.