La literatura en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. Reflexiones sobre una propuesta de complemento del MCER

Orlando Grossegesse | Universidade do Minho

Durante la última década se han multiplicado propuestas que demuestran que la inclusión de la literatura en el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras puede completar el enfoque comunicativo en vez de limitarlo, sobre todo si se considera al estudiante no solo como hablante instrumental, sino también como agente social y mediador intercultural. Siguiendo esta línea argumentativa, nació en el ámbito del proyecto europeo LanQua, *cuyo objetivo pasaba por la meta de establecer parámetros de calidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras, una propuesta para sistematizar competencias específicas en el área de literatura y cultura, pensando en un complemento del* Marco común europeo de referencia para las lenguas *(MCER). Transcurridos cinco años, el presente artículo revisa este intento desde una perspectiva crítica.*

Palabras-clave: LanQua, *enfoque comunicativo, mediación intercultural, sistematización de competencias.*

Over the last decade, a number of projects have shown that literature can play an important complementary role in Foreign Language Learning taught through the communicative approach, especially if the learner is seen not as an instrumental speaker but as a social agent and intercultural mediator. With this in mind, the European project LanQua *was set up to establish quality parameters for teaching foreign languages, including a project to systemise specific competences in the area of literature and culture, with the aim of complementing the CEFR. Five years on, this paper reviews this attempt from a critical viewpoint.*

Keywords: LanQua, *communicative approach, intercultural mediation, systemising competences.*

Au cours de la dernière décennie, les propositions démontrant que l'inclusion de la littérature dans le processus d'apprentissage des langues étrangères peut en compléter la dimension communicative plutôt que de la limiter, se sont multipliées. En particulier, si on considère l'étudiant, non seulement comme le locuteur d'une langue instrumentale mais aussi comme un agent social et un médiateur interculturel. C'est partant de cette prémisse qu'une proposition est née, dans le cadre du projet européen LanQua *dont l'un des objectifs était d'établir des paramètres de qualité pour l'enseignement des langues étrangères. Celle-ci prétend systématiser des compétences spécifiques dans le domaine de la littérature et de la culture, pensées comme un complément au CECR. Cinq ans plus tard, cet article passe en revue cette tentative depuis une perspective critique.*

Mots clés : LanQua, *perspective communicative, médiation interculturelle, systématisation de compétences*

© 2015 SEDLL. *Lenguaje y Textos.* Núm. 42, noviembre, pp. 21-31

1. El contexto

Durante la última década se han multiplicado las voces que reivindican un papel más nuclear de la literatura en el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta reivindicación se ha consolidado en las propuestas que intentan superar la minusvaloración la literatura sufrió en los años ochenta con el enfoque hacia los aspectos comunicativos del lenguaje. Son propuestas que demuestran que la inclusión de la literatura es pertinente: no solamente como recurso didáctico (más bien optativo o marginal, como demuestran los estudios),[1] sino también, sobre todo, como un campo fértil para la adquisición de competencias que completan el enfoque comunicativo en vez de limitarlo, ofreciendo al estudiante una nueva perspectiva no solo como hablante instrumental, sino también como agente social y como mediador intercultural, lo que supone una mayor implicación de su propia identidad sociocultural en el proceso de aprendizaje. Ya en 1987, Collie y Slater (1987: 3-6) hablan de *valuable authentic material*, *cultural enrichment*, *language enrichment* y *personal involvement* como motivos principales para incluir la literatura en el aula de LE. Si entretanto proliferan propuestas que la defienden como relevante en este contexto, la literatura no puede quedar relegada a mero elemento «decorativo» a la hora de definir competencias. Eso significa ir más allá del MCER (Consejo de Europa, 2002), donde la literatura tiene un lugar marginal.

Siguiendo esta línea argumentativa, *LanQua*, un proyecto europeo cuyo objetivo pasa por la meta de establecer parámetros de calidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras, incluía un subproyecto dedicado al tema «Literatura y cultura», coordinado por la filóloga eslovena Neva Šlibar.[2] En el marco de este subproyecto se elaboró una propuesta para sistematizar competencias, pensando en un complemento del MCER (Grossegesse, Paisana y Pereira, 2010). Transcurridos casi cinco años, el presente artículo la revisa desde una perspectiva crítica.

En primer lugar hay que constatar que una propuesta de esta índole tiene que lidiar con «lugares comunes» sobre el papel de la literatura, y estos surgen también entre los que defienden la inclusión de la literatura en la enseñanza de LE, ya que, de una forma más o menos abierta, persiste cierta resistencia a la definición de competencias que incluyan la literatura. Eso se hizo notar también en los debates provocados por nuestra propuesta, en diversas ocasiones.[3] Se alegan dos motivos principales, muchas veces unidos:

- Es necesario preservar el papel de la literatura en cuanto fenómeno asociado al placer (como si eso no fuese deseable también para al aprendizaje de cualquier lengua extranjera y hasta la materna).
- La literatura es demasiado compleja para quedar reducida o truncada a través de metas de aprendizaje de LE.

Ambos argumentos presuponen intenciones que son ajenas a la propuesta. Todos estamos de acuerdo en que la literatura es mucho más que su funcionalización en el contexto LE, lo que se aplica también a cualquier otra materia del saber a la hora de reconfigurarla para la

1. Por ejemplo, en el caso del ELE véase Martín Peris (2000), entre otros.
2. Subproyecto 4: *Literature and Culture*, del proyecto *LanQua* (*Language Network for Quality Assurance*), de tres años de duración: desde octubre de 2007 hasta septiembre de 2010.
3. Šlibar, Grossegesse y Rummo (2010); Grossegesse (2011), entre otros.

enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera. Por lo tanto, con la definición de competencias ni se pretende atentar contra el placer que pueda brindar la literatura ni negar la complejidad de las obras literarias. Estos argumentos tienen su lugar en la discusión sobre los usos del texto literario en las planificaciones y prácticas concretas de la enseñanza de LE, pero no a la hora de definir competencias específicas pensadas como un complemento cualitativo del enfoque comunicativo.

En segundo lugar hay que interrogarse sobre el lugar de la literatura reservado solo para aquellos estudiantes que han llegado a un nivel superior de LE. En la planificación didáctica, la literatura muchas veces asume el lugar de recompensa lúdica por los esfuerzos del duro aprendizaje (sobre todo de la gramática), en una «narrativa» que en el fondo frena y limita una plena inclusión de la literatura en el proceso. Este subproyecto *LanQua* defiende que literatura y cultura deberían ser vistas como puertas para un entendimiento más profundo de la lengua extranjera en sus dimensiones connotativas y metafóricas, en sus expresiones simbólicas como mito, humor o ironía, empezando desde los aprendizajes más básicos y no haciendo depender esta apertura de una mayor competencia en lectura. Cognición y empatía son relevantes para el desarrollo de un «actuar» en el contexto de sensibilidad intercultural que va más allá de la componente lingüística y que requiere destrezas interpretativas y discursivas, alcanzando la competencia general que en el MCER se denomina «consciencia intercultural» (apartado 5.1.1.3). En su descripción no aparece ninguna referencia a la literatura y tampoco en el capítulo siguiente con una terminología distinta de *competencia pluricultural*.[4] Aunque se reitere que «no le corresponde al *Marco de referencia* fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones» (apartado 6.4), hay que constatar que la función de la literatura queda reducida a *valuable authentic material* de la supracitada lista de Collie y Slater (1987).

La propia denominación del subproyecto, *Literature and Culture*, refleja la relación políticamente tensa entre literatura y cultura. El auge de los *cultural studies* que también invadieron la didáctica de LE –como demuestra el propio MCER– ha causado malestar en el área de la pedagogía de la literatura, lo que lleva a definiciones defensivas. Esta tendencia se refleja en el propio MCER cuando comenta los «usos estéticos de la lengua» (apartado 4.3):

> *Este tratamiento en forma resumida de lo que tradicionalmente ha sido un aspecto importante, y a menudo predominante de los estudios de lenguas modernas en los cursos superiores de secundaria y en la educación superior, puede parecer superficial. No se pretende que así sea. Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.*

Es una definición que se defiende contra una posición tradicionalmente fuerte y anticipa la posible acusación de superficialidad, pero continúa enfocando la literatura desde el

4. No se entiende bien la ventaja. También *interculturalidad* se puede referir a la interacción entre más de dos culturas si eso ha sido el motivo del cambio. Un cambio de paradigma sería *transcultural* (Welsch, 1999), ausente en el MCER. *Vid. infra.*

concepto romántico homogéneo de *nacionales y regionales* en vez de pasar a un enfoque actual bajo el concepto de *interculturalidad*, que aparece en el preámbulo del mismo capítulo 4 («El uso de la lengua y el usuario o alumno»). Allí la literatura está ausente, como si no pudiera contribuir al desarrollo de «una personalidad más rica y compleja». Solo se habla de lengua y cultura:

> *[…] el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea lengua segunda o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en* ***plurilingüe*** *y desarrolla una* ***interculturalidad****.*
>
> *Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. [La negrita es del texto MCER.]*

Coexisten las expresiones *pluri-* e *inter-*, como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, Instituto Cervantes, 2006): en el inventario de «Habilidades y actitudes interculturales» (cap. 12), que parte de la «configuración de una identidad cultural plural» (apartado 12.1), «se presenta una relación de procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural». Sin embargo, también aquí la literatura queda reducida a la función de *input* auténtico (PCIC, apartado 12.2.4).[5] No deja de ser significativo que actitudes como *empatía*, *distanciamiento*, *relativización* y *tolerancia a la ambigüedad*, que aparecen en el PCIC (cap. 12), coincidan con aspectos esenciales de una competencia literaria que Šlibar (2009) transfiere de la pedagogía escolar de la literatura (Steinbrenner, 2002) al contexto de la enseñanza de LE. En el fondo son competencias transversales que fundamentan nuestra aplicación sistemática al área de la cultura y la literatura, pensando en un complemento del MCER.

Con el subproyecto *LanQua* no solo se pretende una reconfiguración conjunta de cultura y literatura, sino también un enfoque más híbrido. Con ello se cuestiona la homogeneidad cultural que todavía permanece implícita en la idea de aproximación «a otras culturas» (PCIC, apartado 12.1) y que se debe substituir por un entendimiento dinámico de «mestizaje cultural», que queda expresado en el neologismo *transcultural* (Welsch, 1999).

5. «Aproximación a aspectos parciales de productos culturales (representaciones folclóricas o artísticas, por ejemplo), con el fin de analizarlos, interpretarlos o disfrutarlos, gracias a la información consciente y reflexiva de los saberes y referentes culturales que se van incorporando (literatura, historia del arte, cine, etc.).» Hay que reconocer que el PCIC va más lejos que el MCER, porque crea un inventario de «referentes culturales» (PCIC, cap. 10). El tercer apartado, «Productos y creaciones culturales», recoge las tendencias artísticas y culturales, que «conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica» (PCIC, cap. 10; «Organización del inventario»), lo que reconfigura «la herencia cultural europea» del MCER sin cambiar el pensamiento subyacente. La mayor extensión de los apartados dedicados al cine y a la literatura, en especial este último, «se debe a que se ha procurado reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la literatura constituyen una base de material particularmente significa-tiva» (PCIC, cap. 10). Por lo tanto, se refuerza la función de *input* auténtico sin ninguna correlación con metas de aprendizaje (escalas y respectivos descriptores).

2. La propuesta

Nuestra propuesta se distingue de los modelos que sistematizan competencias de «comunicación intercultural» o «sensibilidad intercultural»,[6] que proliferan principalmente en la psicología de *management* con aplicación a grupos de trabajo en empresas multinacionales. Matveev y Merz (2014) proceden a un análisis comparativo de diez modelos, con diferentes énfasis en componentes cognitivos, afectivos o de comportamiento, llegando a una síntesis de once dimensiones de competencia intercultural.[7] Todos estos modelos dejan de valorar el aprendizaje continuado de la lengua extranjera, que queda reducida a un elemento del saber específico cultural. Se presupone el inglés (sin marcas de identidad cultural) como medio de comunicación global adaptable a los diferentes contextos culturales, confiando en el potencial comunicativo no verbal de componentes afectivos y de comportamiento.

En desacuerdo con este pensamiento, partimos del aprendizaje continuado de LE según el MCER. Sin embargo, pretendemos transcender un acompañamiento tipo *portfolio* del componente intercultural como ya existe en varios contextos e instituciones con el objetivo principal de tornar el proceso de aprendizaje más autoreflexivo. Teniendo en cuenta el inventario sistematizado y comentado de Little y Simpson (2003, 2011), pensamos en descriptores autónomos y a la vez correlacionados con los niveles y las destrezas definidas por el MCER. En el capítulo 6 («El aprendizaje y la enseñanza de la lengua»), en el fondo, ya se prevé esta posibilidad cuando se habla del desequilibrio y de la variabilidad de la competencia plurilingüe y pluricultural (apartado 6.1.3), referiéndose también el caso que aquí más interesa:

> *El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina).*

Son extremos de desequilibrio posibles –significativamente reducidos a su componente cognitivo– que nos llevan a idear una autonomía parcial de un complemento del MCER, manteniendo una correlación con niveles y destrezas, una vez que no consideramos estos desequilibrios deseables. Tomando como ejemplo obras literarias, ¿quién será un mejor mediador intercultural: el que lee la traducción en su lengua materna o el que intenta entender el original, aunque tenga dificultades de lectura? A diferencia de los modelos de comunicación intercultural que permiten «un conocimiento pobre» de LE, entendemos que la literatura y la cultura deben permanecer unidas a la lengua en toda la amplitud de componentes cognitivos, afectivos y de comportamiento y que la experiencia de alteridad debe ser vivida plenamente, con todos los altibajos y frustraciones. Por eso, partimos de dos presupuestos esenciales:

1. Las competencias del área de literatura y cultura se definen bajo el enfoque intercultural o incluso transcultural (teniendo en cuenta la biografía del estudiante) y están abiertas a conexiones con otras áreas, como

6. En el contexto de *LanQua*, esa distinción se fue clarificando en el diálogo con el subproyecto *Intercultural communication*, coordinado por Manuel Célio Conceição (Universidade do Algarve): *www.lanqua.eu/theme/intercultural-communication*
7. Seis cognitivas (*culture-specific knowledge, attitude, open-mindedness, flexibility, critical thinking y motivation*), dos afectivas (*cultural empathy y emotional stability/control*) y tres de comportamiento (*experience, social initiative y leadership*) (Matveev y Merz, 2014: 133).

© 2015 SEDLL. *Lenguaje y Textos.* Núm. 42, noviembre

los medios de comunicación, la política o la economía (Roche, 2010: 714).
2. Estas competencias no pasan exclusivamente por destrezas como entender textos escritos, principalmente textos literarios o sobre literatura y cultura, y producir textos (creativos o argumentativos). Hay muchas otras maneras de incluir la literatura en el proceso de aprendizaje de LE, activando también las competencias de oralidad y construyendo destrezas de lectura literaria desde el primer nivel, con un creciente grado de dificultad (Thaler, 2008). Eso constituye, sin duda, un reto pedagógico poco respondido hasta el momento, con algunas excepciones.[8]

El enfoque comunicativo debe ser potenciado por un concepto de *texto* en su definición más amplia, teniendo en cuenta los distintos medios o canales de comunicación. Este concepto ya está presente en el MCER (apartado 4.6), pero no se aprovecha cuando se trata de desarrollar descriptores; por ejemplo, la destreza de reconocer y de producir géneros de textos según sus características discursivas.[9] Con esta ampliación entran no solo las representaciones en medios audiovisuales tradicionales (teatro, cine y televisión) o, más recientemente, aquellas en estructuras de hipertexto o *hipermedia*, sino también, por ejemplo, los textos del paisaje urbano, en parte multilingües, con su mezcla de palabras, imágenes, signos y códigos, que sirven de medio de aprendizaje en situaciones de inmersión.[10] Nada mejor para demostrar esta oportunidad que la propia literatura de cariz intercultural; por ejemplo, el aprendizaje del alemán por parte de una joven turca recién llegada a Berlín en la novela *Die Brücke vom Goldenen Horn*, de Emine Sevgi Özdamar (1998).[11]

Eso conlleva un entendimiento más exhaustivo del trabajo con textos en el área de literatura y cultura, lo que permite también un acercamiento más complejo a la herencia cultural, entendida en su carácter heterogéneo: se define a través de sus relaciones con diferentes culturas en un proceso inacabado de redefinición de identidad colectiva por afinidad y mezcla, pero también de rechazo y conflicto. En este sentido, Takeda (2010) propone cuatro recetas para una pedagogía escolar transcultural transferible al contexto de la enseñanza de LE: diferenciar, desesquematizar, historizar y contextualizar. La literatura, con sus estructuras de desautomatización (como, por ejemplo, la reutilización descontextualizada o desactualizada de «textos»), provoca y desarrolla la dimensión de autorreflexión tan destacada en los *European Language Portfolio Templates* (Little y Simpson, 2011).

El tema de los estereotipos nacionales, por ejemplo, se limita normalmente a un pretexto para tareas de conversación o de escritura, al nivel B1 o superior, en vez de ser aprovechado para un enfoque teóricamente fundado y comparativo sobre cómo surgieron y qué papel social y político continúan desempeñando (Sagarra, 2000).

8. Con base en el citado libro de recursos de Collie y Slater (1987), hay que referir en el caso del ELE el repertorio didáctico de Albaladejo García (2007), además de las propuestas de Sanz Pastor (2005) y Acquaroni (2007).
9. Basta citar un ejemplo ilustrativo del MCER (apartado 4.6): «en un caso, un texto sobrio y cuidadosamente compuesto que conserva información extraordinaria para futuras generaciones y que induce a la reverencia del lugar y de la persona o personas rememoradas, y, en el otro caso, una nota personal escrita apresuradamente de interés general pero de naturaleza efímera».
10. Altmayer (2004) aplica el propio concepto de *hipertexto* a la cultura en el contexto de la enseñanza del alemán como LE.
11. *El Puente del Cuerno de Oro* (Madrid, Alfaguara, 2000; traducción de Miguel Saénz).

© 2015 SEDLL. *Lenguaje y Textos.* Núm. 42, noviembre

Con esto no solo se ahonda en la dimensión intercultural del aprendizaje de LE, sino también en la práctica reflexiva, como dialogar (en las dimensiones cognitivas, afectivas y de comportamiento) con signos de identidad nacional y con el discurso tradicional de identidad vehiculado en los países europeos a través de la literatura, principalmente a partir del Romanticismo.

Siguiendo esta argumentación, el núcleo de nuestra propuesta consiste en un proceso específico de «textos», en su definición más amplia, que pretende integrar metas de aprendizaje en las cinco grandes áreas de competencia lingüística definidas por el MCER. Sin embargo, proponemos estrategias y, por lo tanto, descriptores que van más allá de las destrezas típicas catalogadas en las escalas del MCER. Un aprendizaje de LE que incluya literatura y cultura debe construir sentidos a través de una *práctica reflexiva* con «textos» y sus contextos,[12] llegando a una conciencia analítica de usos específicos del lenguaje que culminan en lo estético; por ejemplo, la comprensión de diferentes realizaciones de lo *sublime* (muchas veces degradadas a lo *kitsch*), que a la vez forman parte de la herencia cultural. Estas características transcienden claramente tareas habituales de comprensión de textos, pero son deseables cuando se pretende que el estudiante llegue a ser un mediador intercultural.

Desde el punto de vista de un proceso integrado de aprendizaje, tiene sentido que se diseñen descriptores a partir de los niveles más básicos, lo que motiva una atención especial al desarrollo de la enseñanza de literatura y cultura inferior al nivel B2. Afirmamos que esto es posible sin tornar los asuntos en banales o infantiles, aunque algunas propuestas didácticas tengan esa tendencia cuando son transferidas directamente de contextos escolares. Infantilidad y superficialidad son precisamente los argumentos utilizados por los que defienden la separación de la enseñanza de la literatura para los «elegidos», muchas veces idealizando el pasado, cuando se valoraban más las destrezas de comprensión y producción de textos escritos.

Transcendiendo las cinco áreas principales de competencias lingüísticas definidas por el MCER, proponemos una escala correlacionada con los niveles/destrezas, pero a la vez autónoma, con los siguientes componentes principales:

- Orientación (espacio, tiempo).
- Comunicación.
- Metadiscurso (reflexión apoyada en diferentes enfoques teóricos o metodológicos).

Estos componentes, que se refieren a la literatura y la cultura entendidas como «texto» en el contexto de LE, pueden ser activados no solo a través de la lectura de textos, sobre todo literarios, que deben ser escogidos según grados de dificultad,[13] sino también a través de otras experiencias, como asistir a espectáculos de teatro, ver películas o programas de televisión, consultar páginas de Internet, o a través de otras actividades de inmersión (simulada o real), como visitar *in situ* o virtualmente ciudades y otros paisajes culturales.

Principalmente, el último componente, el de metadiscurso, debe ser conectado con

12. El concepto central de *reflective practice* se basa en las obras de Schön (1987), Hillocks (1995) y Bolton (2005). Hay que crear estímulos para la percepción o la reflexión sobre la propia práctica y actitud del estudiante. Esto suele ocurrir, por ejemplo, cuando los estudiantes leen instrucciones sobre cómo llevar a cabo su producción de textos en LE.
13. Siendo uno de estos criterios el género de texto (poesía, teatro, narrativa breve, novela), mucho más que la proximidad histórica del texto (Grossegesse, 2006: 79).

metas globales de aprendizaje de cursos o programas de estudios para alcanzar objetivos de relevancia social. El perfil de «cosmopolita crítico» o «ciudadano cosmopolita», con su «responsabilidad intercultural» (Guilherme, 2002), al igual que las competencias transversales para la «educación cultural» en la enseñanza superior definidas por el proyecto *EUniCult* (*www.eunicult.eu*),[14] brindan un marco funcional y ético para nuestro complemento del MCER.

Ya existen algunos modelos didácticos que combinan los parámetros del MCER con metas de aprendizaje que podemos catalogar bajo los tres componentes referidos de orientación, comunicación y metadiscurso, ya sea a partir de lugares de memoria cultural (Schmidt y Schmidt, 2007, con correlación entre B1 e C1) o a partir de textos literarios (Acquaroni, 2007; Thaler, 2008). Estas propuestas comparten la misma convicción de que el trabajo con literatura y cultura no solo presupone competencias lingüísticas, sino que también puede estimular un mayor desarrollo de dichas competencias (Sáez, 2011: 58-59).

3. Un ejemplo

A lo largo del subproyecto *LanQua* fueron elaborados varios ensayos de descriptores en las áreas de inglés y alemán como LE, lo que se debe a la composición del grupo de trabajo.[15] Para ilustrar la propuesta escogimos un ensayo que parte de un objeto de arte con texto que se halla en el paisaje urbano. Se trata del monumento de Johann Wolfgang Goethe y Friedrich Schiller en Weimar, bien conocido por el ciudadano alemán común. Podemos encontrar réplicas del mismo en cinco ciudades de los EE.UU.[16] La inscripción en el pedestal se reduce a la dedicatoria: «Dem Dichterpaar / Goethe und Schiller / das Vaterland», que comienza típicamente por el destinatario del homenaje, en dativo, y acaba por el autor, en nominativo, sin verbo, de forma elíptica. En este caso, el substantivo compuesto *Vaterland* ('patria') indica una entidad simbólica que remite directamente a la cuestión del discurso de identidad nacional. A nivel morfosintáctico y léxico no se exige más que un nivel A1 y puede servir para introducir el género discursivo de la dedicatoria (*Widmung*) en alemán. Las destrezas de reconocer y producir textos de este género discursivo establecen la conexión con el MCER, antes de avanzar para descriptores en los tres componentes propuestos, siempre indicando el nivel según las destrezas exigidas.

Orientación (espacio, tiempo)

- Es capaz de hacer una breve definición de las dos personas representadas (lugar, época) (A2).
- Es capaz de entender las explicaciones de un guía (o de un programa documental, por ejemplo: *Deutsche Welle*) sobre los dos escritores (Teatro Nacional / *Nationaltheater*;

14. Las competencias transversales propuestas (EUniCult, 2008) son las siguientes:
- *Critical thought and stringent argumentation.*
- *Responsibility and social competence.*
- *Cultural competence as a prerequisite for creativity.*
- *Thoughtful self- and other-perception.*
- *Intercultural understanding and recognition of the other.*
- *Translation between languages, sciences, and life worlds.*

15. Orlando Grossegesse es docente de literatura y cultura alemanas; Joanne Paisana, docente de cultura inglesa, y Margarida Pereira, de literatura inglesa.
16. Anting, San Francisco, Milwaukee, Cleveland y Syracuse (Pohlsander, 2008: 119).

el clasicismo de Weimar / *Weimarer Klassik*) y sobre los motivos para la construcción del monumento en una época posterior (B1/B2).
- Es capaz de redactar una breve ficha informativa sobre el contexto geográfico y temporal, distinguiendo entre el período en que los dos escritores vivieron y la época en la que se construyó el monumento (entre 1848 y 1871). Según las destrezas, la complejidad puede variar (A2/B1/B2).

Comunicación
- Es capaz de participar en una conversación informal sobre lo que este monumento significa para los alemanes: identidad nacional a través de la literatura, con posiciones posibles de empatía, indiferencia o rechazo. Según las destrezas, la complejidad puede variar (A2/B1/B2).
- Es capaz de hablar sobre el concepto de *Weimarer Klassik* representado por los dos escritores y que, en un contexto histórico posterior (entre 1848 e 1871), llevó a la construcción del monumento delante del Teatro Nacional (B1/B2).
- Es capaz de discutir la relevancia/irrelevancia del culto a escritores como Goethe y Schiller en la conciencia colectiva y la cultura popular contemporáneas (B2/C1).

Como estímulo se puede comparar con una caricatura de la época, un sello y el monumento restaurado con ocasión del nombramiento de Weimar como Capital Europea de la Cultura (1999).

Metadiscurso
- Es capaz de reflexionar sobre el *Nationaltheater* y el *Weimarer Klassik* en su significado fundamental para la construcción de una literatura nacional como primera etapa de una unificación política: problemática del concepto de *Kulturnation* y su manipulación política por el imperialismo prusiano en la llamada «época de los fundadores» (*Gründerzeit*).
- Es capaz de hacer una comparación con procesos que se refieren a otra identidad nacional, sobre todo a la que tiene como «propia» (distinguiendo entre dimensiones cognitivas, afectivas y de comportamiento).[17] Para el estudiante portugués: comparación con el monumento dedicado a Luís de Camões, en Lisboa. Esa reflexión puede surgir a través de la comunicación propuesta, con posiciones posibles de empatía, indiferencia o rechazo. Lleva a diferenciar, historizar y contextualizar.

Basta que ampliemos un poco la orientación en las dimensiones de espacio y tiempo para llegar a otros descriptores de comunicación y de metadiscurso. Hoy en día nadie en Alemania puede hablar de Weimar como lugar de Goethe y Schiller, ídolos de la literatura nacional alemana, sin hablar también del campo de concentración en el monte al lado de esta ciudad, con el nombre romántico de Buchenwald, hoy en día sinónimo de la interrogación profunda sobre cómo es posible que un pueblo capaz de venerar los altos valores de la humanidad en las obras de Goethe y Schiller también fuera capaz de hacer el holocausto

17. Evitamos una definición categórica y unívoca, teniendo en cuenta la posible definición intercultural o transcultural del estudiante. La indicación a seguir para el estudiante portugués es una simplificación que corresponde a la visión romántica de identidad homogénea.

© 2015 SEDLL. *Lenguaje y Textos.* Núm. 42, noviembre

nazi. Esta ampliación del foco inicial, en nuestra opinión absolutamente necesaria, lleva a una secuencia diferente de componentes (Schmidt y Schmidt, 2007: 78-75) y a otras conexiones con la literatura. Basta con que pensemos en un enfoque intercultural a través de *Le grand voyage* (1963), de Jorge Semprún, que –como alguien que aprendió alemán para leer los clásicos– se hizo la misma interrogación y que define su propia identidad, ni español ni francés, como un antiguo deportado de Buchenwald.[18]

4. Conclusión provisoria

¿Cuál es el interés de hacer un complemento del MCER que se refiera a literatura y cultura? La idea fundamental es la de llegar a un sistema común que permita un enfoque comparativo de literatura y cultura en el contexto del aprendizaje de LE, por lo menos en el ámbito de las lenguas europeas. Como demuestra nuestra presentación, surgen propuestas muy semejantes en los diversos países, todos con la misma convicción de que una mayor inclusión de literatura y cultura tendría muchas ventajas. Sería deseable que las diferentes asociaciones que representan intereses en la enseñanza de las lenguas extranjeras se junten para llegar a una propuesta política común. Al mismo tiempo, será difícil concluir sin una nota de escepticismo en relación con las posibilidades de avanzar en dirección a una propuesta europea de complemento del MCER, dadas las prioridades políticas en el área de la educación en los estados miembros de la UE.

Referencias bibliográficas

ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca.

ALBALADEJO GARCÍA, M.D. (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, núm. 5, pp. 1-51.

ALTMAYER, C. (2004). *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaften im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Munich: Iudicium.

BOLTON, G. (2005). *Reflective practice: Writing and professional development*. 2.ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

COLLIE, J.; SLATER, S. (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línea]. Madrid: MECD / Instituto Cervantes /Anaya, 2001. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>.

EUNICULT (2008). *Cultural Education in Europe's Universities: the great challenge*. Berlín: EUniCult.

GROSSEGESSE, O. (2006). «Lesen, Übersetzen, Parodieren. Rekonstruktion und Neukonfiguration der Lektüre». En: GROSSEGESSE, O.; KOLLER, E. *Schnee von gestern? Die historische Dimension in Studium der Germanistik* (pp. 69-84). Braga: Universidade do Minho.

— (2011). «Literatura en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras: una propuesta de complemento al MCER». En: *III Foro Internacional de Español en Portugal* (Braga, 9 abril).

18. Véase la entrevista «Jorge Semprún et l'écriture de l'Histoire» en L'Express (14/05/2010), *www.lexpress.fr/culture/livre/jorge-semprun-je-ne-suis-ni-espagnol-ni-francais-je-suis-un-ancien-deporte-de-buchenwald_891830.html*

© 2015 SEDLL. *Lenguaje y Textos.* Núm. 42, noviembre

GROSSEGESSE, O.; PAISANA, J.; PEREIRA, M. (2010). «Upgrading the CEFRL to include competences in the area of culture and literature». En: *LanQua: Examples from Practice* [en línea]. <www.lanqua.eu/examples-practice>.

GUILHERME, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters.

HILLOCKS, G. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. Nueva York / Londres: Teachers College Press.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* [en línea]. Madrid: Biblioteca Nueva, 3 v. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular>.

LITTLE, D.; SIMPSON, B. (2003). *European Language Portfolio: The intercultural components and Learning how to learn*. Estrasburgo: Council of Europe.

— (2011). *European Language Portfolio: Goal setting and learning how to learn*. Estrasburgo: Council of Europe.

MARTÍN PERIS, E. (2000). «Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera». *Lenguaje y Textos*, núm. 16, pp. 101-129.

MATVEEV, A.V.; MERZ, M.Y. (2014). «Intercultural competence assessment: What are its key dimensions across assessment tools?» [en línea]. En: *21st Conference of the International Association for Cross-Cultural Psychology* (pp. 123-135). Stellenbosch: IACCP. <http://iaccp.org/sites/default/files/stellenbosch_pdf/Matveev.pdf>.

POHLSANDER, H.A. (2008). *National monuments and nationalism in 19th century Germany*. Oxford: Peter Lang.

ROCHE, J. (2010). «Transkulturelle Kompetenz als Prozess und Ziel des Spracherwerbs». En: *XI Türkischer Internationaler Germanistik Kongress* (Izmir, 20-22 mayo 2009) (pp. 707-720).

SÁEZ, B. (2011). «Texto y literatura en la enseñanza de ELE». En: *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE* [en línea]. Salamanca: Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm>.

SAGARRA, E. (2000). «The strange history of der deutsche Michel: the role of national stereotypes in intercultural language teaching». *German as a Foreign Languag*, núm. 1/2000 [en línea]. <www.gfl-journal.de/Issue_1_2000.php>.

SANZ PASTOR, M. (2005). *El* Quijote *en el aula: Crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso* [en línea]. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula/>.

SCHMIDT, S.; SCHMIDT, K. (2007). *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlín: Cornelsen.

SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practicioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

ŠLIBAR, N. (2009). «Die siebenfache Fremdheit der Literatur als Grundlage eines Referenzrahmens literarischer Kompetenzen (für den DaF-Literaturunterricht)». *Estudios Filológicos Alemanes*, vol. 17, pp. 325-337.

ŠLIBAR, N.; GROSSEGESSE, O.; RUMMO, I. (2010). «Paradigm shift from knowledge to competences: literature and culture in the context of foreign language learning». En: *Language in higher education 2010: raising the standard for languages* (Londres, 1-2 julio). Londres: LLAS/LanQua.

STEINBRENNER, M. (2002). «Katalog literarische Kompetenzen» [y discusión]. En: AA.VV. *Virtuelle Konferenz zum Thema Literarische Kompetenz* (Heidelberg, 28 febrero).

TAKEDA, A. (2010). «Transkulturalität im Schulunterricht. Ein Konzept und vier‚Rezepte' für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen». En: *Migranten machen Schule!* Stuttgart: Landeshauptstadt Stuttgart.

THALER, E. (2008). *Teaching English Literature*. Paderborn: Schöningh.

WELSCH, W. (1999). «Transculturality - the puzzling form of cultures today». En: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (eds.). *Spaces of Culture: City, Nation, World* (pp. 194-213). Londres: Sage.