



Blaencwm carnival. *Geoff Charles*

El texto literario como catalizador en la clase de inglés como lengua extranjera

DAVID LASAGABASTER

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Impossibilia N°8, páginas 208-229 (Octubre 2014) ISSN 2174-2464.
Artículo recibido el 09/07/2014, aceptado el 20/08/2014 y publicado el 30/10/2014.

RESUMEN: La utilización de textos literarios en la clase de lenguas extranjeras no es una práctica habitual en España. En este artículo se presenta un decálogo en el que se trata de defender las virtudes del uso de la literatura para el aprendizaje del inglés por medio de un texto (*The Secret Diary of Adrian Mole aged 13^{3/4}* de Sue Townsend) que en su momento fue un *best seller* y que por su temática y estilo narrativo resulta de gran éxito entre los aprendientes. El artículo incluye una propuesta de actividades para realizar en clase en los últimos cursos de educación secundaria o bachillerato.

PALABRAS CLAVE: literatura, inglés como segunda lengua, motivación

ABSTRACT: The use of literary texts in the foreign language classroom is not so common in Spain. This paper puts forward a decalogue of the potential advantages of literary texts when it comes to learning English. The chosen text, Sue Townsend's *The Secret Diary of Adrian Mole aged 13^{3/4}*, has been a best seller and, due to its style and the topics dealt with, turns out to be very successful among students. The article also presents a number of activities to be implemented in class in the last years of secondary education or in Baccalaureate.

KEYWORDS: literature, English as a second language, motivation



*Give your students lots of time and opportunity to read
real books (both narrative and expository)*

(Heydon, 2003)

INTRODUCCIÓN

Vivimos inmersos en una sociedad donde lo que prima es lo visual. Nuestros jóvenes están mucho más preparados que sus progenitores para descifrar y codificar mensajes visuales, mientras que los textos escritos parecen ceder ante esta nueva coyuntura. Además, la llegada del denominado método comunicativo también ha tenido su efecto en las aulas, de manera que los textos literarios han jugado un papel secundario en la clase de lengua extranjera. Este contexto ha traído consigo que, en la actualidad, la utilización de textos literarios en las clases de inglés, la lengua extranjera dominante y hegemónica en el sistema educativo español, sea marginal. Y esta tendencia es todavía más acentuada si nos referimos a obras en su versión original, es decir, a textos completos, ya que es muy habitual que el profesorado que alguna vez recurre a la literatura en los niveles de enseñanza preuniversitaria se ciña a las versiones reducidas (*abridged versions*), ante el temor de que la versión completa de una obra determinada se convierta en un elemento disuasorio y

que, por tanto, produzca cierta reticencia entre el alumnado. Las palabras de Montserrat Llana, profesora de un Instituto de Educación Secundaria, mantienen sin duda alguna su vigencia:

Las clases de lengua extranjera en nuestra práctica docente siguen basándose, mayoritaria y desafortunadamente (a pesar de los muchos giros que los docentes de a pie intentamos dar a la metodología tradicional) en un libro de texto (eso sí, de algún método comunicativo, siguiendo la tendencia actual), libro, como no, acompañado de su cuaderno de ejercicios, alguna canción o película de vídeo para “distraer” al alumno y ofrecerle así una mayor motivación, permitiendo además a éste elegir dicha canción o película para que, de esta forma, el *aprendizaje significativo* que tanto propugna la actual Reforma educativa, sea más eficaz. Y somos, generalmente, reacios a usar la literatura, llegando incluso a saltarnos los textos del libro (a favor de unos ejercicios de rellenar, traducir o corrección de errores) excepto en un nivel como es 2º de Bachillerato, donde la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) nos obliga a su explotación, casi mecánica, en clase (Llana, 1999: 219).

Esta impresión o constatación del rechazo que produce el texto literario choca frontalmente con los datos arrojados por el Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros que cada dos años encarga la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE, 2012), según el cual en el año 2012 el porcentaje de personas mayores de 14 años que leen libros en el Estado español se situó en el 59,1%, porcentaje que alcanza su mayor cota en el caso de los jóvenes de entre 14 y 24 años (72%), lo que los convierte en el sector de la población que más lee. Sin embargo, también debe destacarse que la gran mayoría lee por entretenimiento y que el castellano es el idioma habitual de lectura para el 92,6% de los lectores. En el caso de lenguas extranjeras, un 23,7% lee también en inglés y un 7,7% en francés. En cualquier caso ha de señalarse que estos porcentajes, una vez restadas las personas cuyos hábitos se reducen a las lecturas obligatorias en su nivel correspondiente del sistema educativo, se reducirían notablemente; o que el índice de lectura en España es de los más bajos de la Unión Europea.

Ante esta situación, en este artículo se pretende hacer una defensa de la utilización de textos literarios en su versión original o completa, ya que su potencial es enorme y, además, puede convertirse en un elemento que ayude al profesorado a la hora de lograr no sólo la implicación de su alumnado, sino también su desarrollo emocional y cognitivo (Hanauer, 2012). Por ello, en la siguiente sección se presentará una serie de razones que pueden ayudar a recapacitar a quienes no se muestran partidarios de emplear textos literarios en la clase de lengua extranjera.

¿POR QUÉ DEFENDER EL USO DE TEXTOS LITERARIOS?

Tradicionalmente en España se ha producido una división entre el profesorado de lengua y el de literatura, de manera que el primer grupo evitaba utilizar textos literarios en sus clases (Paran, 2008). Los detractores del uso de la literatura en la clase de lengua consideran que la literatura sólo se debe abordar desde un punto de vista literario y, por tanto, no se debe prestar atención al desarrollo lingüístico del alumno cuando se analizan aspectos literarios (McRae, 2008). Defienden también que el enfoque centrado en la literatura es elitista, ya que algunos alumnos no son capaces de comprender una obra literaria en una lengua extranjera. Asimismo estos detractores son de la opinión de que la literatura no tiene nada especial que ofrecer al profesor de inglés como segunda lengua, pero tampoco al alumno, porque lo habitual es que se trate de una aproximación al texto en la que la interpretación del profesor es la que prima, y en la que se presta poca atención a otros aspectos literarios de la obra. Asimismo, mantienen que otras asignaturas son más adecuadas para acercarse a la cultura extranjera en la clase de inglés y que la activación cognitiva que fomenta la literatura no se diferencia en ningún aspecto reseñable de otros tipos de textos (Edmonson, 1997 en Paran, 2008).

Sin embargo, son muchas las razones que se podrían esgrimir a favor de la explotación de textos literarios en la clase de lengua extranjera, pero por razones de espacio nos limitaremos a un decálogo en el que incluiremos las que, a nuestro entender, serían las principales.

La primera de ellas tendría que ver con el hecho de que nos encontramos ante textos que son versiones originales. Mucho se ha hablado y escrito sobre el uso de materiales auténticos en la clase de L2, pero la literatura no se cita en demasía. Parece indudable que el autor de un texto literario lo ha escrito con el objetivo de plantear cuestiones que le son de interés y que desea compartir con los lectores y, sin ningún género de dudas, se trata, en cualquier caso, de textos que no han sido creados específicamente para la enseñanza de una segunda lengua. Los escritores son observadores muy sensibles hacia los problemas y las cuestiones más presentes en el contexto social, viven los mismos de modo intenso y convierten la experiencia personal en una forma de expresión que tiene una validez en muchos casos universal (Spanos, 2001). Igualmente, no se debe olvidar que los alumnos (y el ser humano en general) muestran una predisposición natural hacia las historias. Los cuentos o narraciones son parte inherente a cualquier programa en lengua materna y, del mismo modo y por las mismas razones, deberían serlo de una segunda lengua o una lengua extranjera (Bland y Lütge, 2013). Y además no se debería olvidar que los discentes son partidarios del uso de materiales auténticos (Paran, 2008).

Son muchos los textos escolares que incluyen en la actualidad textos reales, tales como horarios de vuelos, anuncios de prensa, carteles anunciadores, etc., pero los textos literarios que aparecen son en su mayoría, o bien breves extractos de obras más extensas, o versiones resumidas de algún pasaje o capítulo.

Este tipo de presentación reducida puede resultar de utilidad, pero parece claro que no permite servirse del potencial inherente a la versión original. Las versiones abreviadas hacen que el inglés sea más accesible y permite aumentar la exposición a la lengua, pero nuestro alumnado debe hacer frente a textos completos si queremos que lleguen a ser usuarios competentes. Además, como apunta Cook, estos textos reducidos poco tienen que ver con la realidad fuera del aula: “Texts are mostly restricted to short quasi-factual biographies, etc., with some longer texts about ‘interesting facts’, seldom recognisable as text types that would occur outside a teaching context” (2005: 435).

Así, la segunda razón tendría que ver con este potencial enriquecimiento cultural (Collie y Slater, 1987). Aunque hoy en día cada vez es mayor el número de nuestros alumnos que tiene la posibilidad de visitar un país de habla inglesa, tampoco es menos cierto que son muchos los que no pueden disfrutar de esta oportunidad. Para estos últimos casos, el encuentro con la cultura anglosajona llega de la mano de diferentes actividades, tales como el visionado de vídeos y películas, la lectura de periódicos, la información recogida en los libros de textos, etc.; pero la literatura es sin duda otro medio a considerar. Por ejemplo, la lectura de un texto de literatura juvenil puede ayudar a que nuestros estudiantes conozcan mejor la cultura juvenil anglosajona, algo que quizá no sea tan accesible por otros medios. El aprendizaje de una lengua extranjera está inextricablemente unido al conocimiento de su cultura, que impone sus reglas y que deben ser explicadas a los alumnos para que el proceso de aprendizaje resulte más sencillo. No se debe olvidar que el profesor de inglés no es sólo profesor de lengua, sino que también lo es de su cultura, y aquí es donde la literatura puede jugar un papel importante. El uso de textos literarios puede contribuir a crear actitudes positivas hacia la lengua y su cultura, al tiempo que nuestros alumnos son cada vez más conscientes de la enorme diversidad lingüística y cultural con las que convivimos (Trujillo, 2006).

La tercera razón la encontramos en la implicación del lector, ya que todo texto literario requiere la participación de quien accede a su lectura, lo que permite ir más allá del simple análisis estilístico o semántico para sumergirse en el campo de la interpretación. De hecho, lo habitual es que en el proceso de lectura nos identifiquemos, o al menos mostremos cierta empatía hacia alguno o varios de sus personajes, lo que al mismo tiempo nos arrastra hacia la lectura con el objetivo de llegar a conocer qué es lo que ocurre a continuación, ya que este compartir emociones resulta misteriosamente subyugador. Cuanto más significativo sea el texto, mayores son las posibilidades de que se cree un fuerte nexo que fomente no sólo el desarrollo lingüístico y cultural, sino también el emocional. Así, la literatura, amén de muy motivadora, puede ayudar también en la formación de la persona.

La cuarta razón estaría representada por la posibilidad de desarrollar la competencia literaria de nuestro alumnado. Tal y como señalan Cassany, Luna y Sanz:

Para definir los objetivos de la enseñanza de la literatura podemos utilizar un concepto paralelo al de competencia lingüística: *la competencia literaria*, que incluye las habilidades propias de la comprensión lectora pero que va mucho más lejos. Esta ampliación viene dada por la misma especificidad de los textos literarios y por la relación obra-lector, que representa un grado más elevado de implicación del receptor (2001: 488).

En quinto lugar podríamos citar el enriquecimiento lingüístico que todo texto literario conlleva. Una de las principales razones que se esgrime contra el uso de textos literarios tiene que ver con la idea de que el modelo de lengua que se presenta tiene poco que ver con el lenguaje cotidiano, ya que se trata de un lenguaje elaborado que en muchas ocasiones les será de poca utilidad a los discentes. Tal es así, que el esfuerzo que exigen algunos textos literarios puede llegar a ser formidable incluso para los propios hablantes nativos y, por lo tanto, se trata de un reto aún mayor para los estudiantes que deben afrontar un texto en la lengua extranjera que tratan de aprender (Picken, 2005). La comprensión se vería así dificultada por la alteración del modelo y las reglas lingüísticas debido a las *licencias poéticas* de las que se valen los autores.

Éste, lejos de ser un argumento irrefragable, es fácilmente rebatible, puesto que todo dependerá del tipo de texto que elijamos. De hecho, una novela juvenil nos ofrecerá la posibilidad de tener acceso y contacto con expresiones, giros o léxico que no se suele encontrar en los libros de texto. Incluso las obras más complejas son de gran utilidad, porque se convierten en el ejemplo a seguir y el modelo al que todo aprendiente de una L2 le gustaría llegar. Pero, en este caso, nuestra ferviente defensa de la literatura va sobre todo dirigida a quienes consideran que el modelo no es el más adecuado. La respuesta en nuestra opinión es clara: esto dependerá del escrito que se elija, porque el mercado literario pone a nuestra disposición una enorme variedad donde podemos encontrar el volumen que mejor se adecue a nuestras necesidades.

Asimismo se debe considerar que la gran mayoría de los libros de texto de inglés parten de un lenguaje sistemático y simplificado, lo que impide que nuestro alumnado se pregunte por qué se ha elegido una forma lingüística determinada o discuta sobre los efectos que su utilización produce o de los objetivos que se persiguen. De este modo, no se les invita a que hablen y reflexionen sobre las formas lingüísticas, de manera que la marginalización y limitación de los contextos sociales, ideológicos y culturales que circundan todo uso del lenguaje obstruyen y cercenan su conocimiento sobre la propia lengua (Chan, 1999).

Una sexta razón radicaría en el importante papel que la literatura puede llegar a cumplir como impulsora de la conciencia crítica de nuestros alumnos, ya que si se llama su atención sobre el uso que se hace en cada momento de la lengua, además de generar nuevo conocimiento, se ayuda a interpretar y crear una actitud activa ante las realidades sociales. Sobre la importancia de desarrollar estas capacidades, Cummins apunta lo siguiente:

La atención a la lengua conlleva promover no sólo el conocimiento explícito sobre cómo opera el sistema lingüístico, sino también la conciencia crítica de cómo opera la lengua en sociedad. Si pretendemos que los estudiantes participen efectivamente en una sociedad democrática, éstos deberían ser capaces de *leer* cómo se utiliza la lengua para obtener objetivos sociales: para esclarecer cuestiones, para persuadir, para engañar, para incluir, para excluir, etc.

Por medio de este componente de atención al uso se establece que la instrucción óptima permitirá a los alumnos generar conocimiento, crear literatura y arte, y actuar en realidades sociales (Cummins, 2005: 139).

La interpretación de los textos y el análisis crítico del lenguaje en ellos utilizado requiere el desarrollo de habilidades que fomenten el pensamiento crítico y el razonamiento académico. De este modo, la literatura se convierte en un instrumento muy útil cuando se trata de ayudar a que nuestros alumnos asuman una actitud aseverativa (y no sumisa) y a que desarrollen su faceta de lectores críticos (Berga, 1999). El texto literario puede tener diferentes interpretaciones, lo que no sólo fomenta las habilidades de interpretación, sino que también genera espacio para el debate, porque es seguro que en la clase nos encontraremos con diferentes modos de entenderlo y, por tanto, con diversas reacciones:

El intercambio de interpretaciones sobre un texto es esencial, porque abre el acceso a percepciones ajenas, relativiza el punto de vista personal, incrementa el grado de tolerancia sobre la diversidad y, en resumen, porque permite conseguir un nivel de significación más rico, plural y representativo para la comunidad (Cassany, 2003: 149).

Otra razón de importancia (Ghosn, 2002) es que los buenos textos literarios poseen el potencial que permite la transformación y el cambio de actitudes, al tiempo que puede ayudar a erradicar prejuicios y apuntalar la empatía, la tolerancia y una mayor concienciación sobre los problemas sociales.

Como octava razón se puede apuntar que el texto literario abre la espita de la creatividad, tanto del alumnado como del profesorado. En lugar de recurrir única y exclusivamente al libro de texto (que hay que reconocer que resulta muy cómodo), el reto de hacer la lectura atractiva y el diseño de las tareas fomenta la motivación del profesorado. Si, además, damos la opción de que los propios alumnos creen sus actividades, se produce un efecto motivador que sin duda ayudará mucho al desarrollo comunicativo de la clase de inglés.

En noveno lugar, y no por ello menos importante, hemos de recordar que nuestros estudiantes comienzan cada vez a una edad más temprana el aprendizaje del inglés. Así, en el Estado español más del 58% de los alumnos de infantil (y en 10 comunidades autónomas este porcentaje supera holgadamente el

80%; véase Comisión Europea, 2011) comienzan su aprendizaje en educación infantil. Esto implica que cuando los discentes llegan al bachillerato ya llevan la friolera de 12 años estudiando la lengua inglesa, con lo que recurrir a la excusa de la complejidad lingüística no debería tener cabida. Tras todos estos años de estrecho contacto con el inglés (además del cada vez más alto porcentaje de alumnos que reciben clases de inglés en academias u otras instituciones privadas), se antoja complicado y difícil de comprender que se trate de buscar alguna excusa coherente para *evitar* el uso de textos literarios en clase.

Para finalizar, la última razón residiría en el importante papel que la literatura puede jugar en la preparación del alumnado para la utilización del inglés como medio de instrucción en otras asignaturas del currículo, lo que conduciría a una mayor capacitación lingüística, tal y como confirman los resultados obtenidos en los programas de inmersión puestos en marcha en muy diferentes países. En el contexto español, por ejemplo, la comunidad educativa no está muy satisfecha con los resultados obtenidos hasta el momento únicamente por medio de la universalización del aprendizaje temprano del inglés, por lo que el uso de ésta como lengua vehicular en otras asignaturas es una realidad en un creciente número de centros escolares. En esta circunstancia, los textos literarios pueden resultar de gran ayuda en la transición de la presencia de la lengua extranjera como mera asignatura a su utilización como lengua de instrucción en otras áreas. Es un hecho probado que la lectura extensiva conlleva beneficios lingüísticos (véase Bland y Lütge, 2013; Paran, 2008).

Además, se ha de señalar que esta propuesta se vincula de modo nítido con los currículos de educación secundaria y bachillerato, ya que cubre varios de los objetivos marcados en dichos documentos, entre los que se podrían destacar a modo de ejemplo los siguientes: contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, no sólo en segundas lenguas sino también con respecto a las maternas (véase por ejemplo la actividad XIX más abajo); ayuda en el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos (por ejemplo, actividad XXIII); impulsa que se adquieran elementos básicos de la cultura extranjera (por ejemplo, actividades III y XI), lo que debería materializarse en actitudes de valoración y respeto hacia todas las lenguas y culturas; fomenta la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender; ayuda a los alumnos a comprender y expresarse en la lengua extranjera de manera apropiada, al tiempo que contribuye al incremento del sentido de la iniciativa, en especial por lo que respecta a las actividades de expresión e interacción oral y escrita, en las que, desde su misma planificación, el alumno ha de tomar decisiones sobre qué decir y cómo hacerlo (por ejemplo, actividad XV); invita a que la actividad lingüística se realice a través de medios tecnológicos (por ejemplo, actividades XXXV, XXXVI y XXXVII); afianza los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal; fomenta actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa,

trabajo en equipo y la autoestima; y, por último, impulsa la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural (por ejemplo, actividades XXIV y XXVI).

La elección del texto

La elección del texto adecuado es sin duda clave para el éxito de la implementación en clase y por ello es la cuestión a la que más tiempo debemos dedicar. El texto en cuestión debe resultar atractivo al alumnado, y tal y como señala Brumfit (1985) debe provocar su reacción sin intervención del profesor. En nuestro caso nos vamos a basar en un texto que fue en su época un *best seller* y que por su temática se amolda a los últimos cursos de educación secundaria y bachillerato (dependiendo de la competencia lingüística del alumnado): *The Secret Diary of Adrian Mole aged 13^{3/4}* de Sue Townsend.

Para aquéllos que desconozcan la obra tal vez sea necesario hacer un breve resumen de su contenido. El protagonista es un joven de trece años y $\frac{3}{4}$ que refleja en su diario las peripecias y preocupaciones de su vida diaria. Al comienzo de la obra la vida de Adrian es caótica y desastrosa por diversas razones. Entre éstas se encuentran la deteriorada relación de sus progenitores que terminará en la espantada de su madre con el vecino Mr. Lucas, los problemas que le genera su perro (la inevitable mascota británica), el acné, la escasa sensibilidad que en opinión de Adrian muestran sus compañeros de clase y profesores, el excéntrico anciano al que debe cuidar (Bert Baxter), la figura amenazante de Barry Kent (ejemplo del más puro matonismo), la inefable figura de su abuela, o sus primeros escauceos amorosos, que tienen como contrapartida a la inigualable Pandora. Adrian se tiene por un intelectual, razón por la que envía poemas a la BBC con la esperanza de que sean leídos en esta emisora, aunque sus textos denotan bonhomía, petulancia y, en ocasiones, una sofisticación muy artificiosa. El libro comienza con las resoluciones de año nuevo (1 de enero) y finaliza el día siguiente a su cumpleaños, el 3 de abril, fecha que coincide con el comienzo de la conocida como guerra de las Malvinas. Así, si hubiera que dividir la obra en dos grandes temas, éstos serían el desarrollo personal de Adrian, con todo lo que ello conlleva, y la descripción de la situación política y social de Gran Bretaña.

El éxito del personaje fue tal, que este diario se convirtió en el origen de una serie de seis obras en las que Adrian es el principal personaje. La popularidad de la obra desembocó en el rodaje de una versión para la televisión, su adaptación para la radio y en una obra teatral para su representación en los escenarios británicos, e incluso se llegó a crear un juego de ordenador basado en el personaje. Centrándonos de nuevo en el texto, hemos de señalar que los principales puntos a favor de su elección serían los siguientes (Lasagabaster, 1999):

- Se trata de una obra que se caracteriza por su sentido del humor y por la ironía que rezuma, algo que atrae la atención de incluso los alumnos menos motivados, quienes desean compartir las risas de sus compañeros.
- Les ofrece la posibilidad de conocer cómo es la vida de un joven inglés. Al tratarse de un personaje que tiene sus mismos años (o una edad muy cercana) les resulta muy atractivo (Paran, 2008), por ejemplo en el caso del vocabulario y las expresiones que utiliza Adrian.
- Su estructura en forma de diario posibilita que su división sea muy sencilla. Así, se puede trabajar con extractos muy breves (para su trabajo bien en clase o bien en casa) o más extensos, de manera que los alumnos mantengan el contacto con la lengua extranjera durante, por ejemplo, los periodos vacacionales.
- Al ser el personaje principal un joven de su edad, la capacidad de desarrollar cierta empatía despierta una respuesta afectiva que les incita a desear conocer más sobre una realidad similar a la suya. “No cabe duda de que la identificación entre el lector y algún personaje de la obra narrativa aumenta el interés por la lectura del libro, sobre todo en las etapas de construcción de la personalidad” (Cassany, Luna y Sanz, 2001: 507).
- La autora juega de manera magistral con la ambigüedad tanto lingüística como de las situaciones que describe. A resultas de las posibles diferentes interpretaciones, se generan debates entre los alumnos en los que el inglés se convierte en la lengua que utilizan con una clara intención comunicativa. No se trata de una mera actividad gramatical, sino que la lengua se utiliza para solucionar problemas y llegar al entendimiento.
- Es una obra que capta el interés tanto del alumnado como del profesorado (del que no debemos olvidarnos), ya que atrapa al lector con independencia de su edad. Aunque a menudo los gustos del profesorado y del alumnado no coinciden, éste no es el caso con esta obra. De hecho, nos encontramos ante un texto que como hemos dicho fue un *best seller* que contó con varias reediciones y entre su público se encuentra un espectro muy amplio y variado de lectores.

ALGUNAS ACTIVIDADES

Coincidimos con Collie y Slater (1987) cuando apuntan que las actividades que fomentan la improvisación, la escritura creativa, los debates y el trabajo en común (y que tan útiles resultan en nuestras clases), pueden jugar un papel fundamental si recurrimos a la literatura. Cuando se trabaja con estudiantes que no son especialistas en literatura y que todavía es probable que no hayan desarrollado el gusto por la

misma, la estrategia de servirnos de actividades centradas en los alumnos puede resultar exitosa. Si las actividades diseñadas abarcan las distintas destrezas lingüísticas, nos permitirán al mismo tiempo mejorar su competencia comunicativa en el sentido más amplio del término.

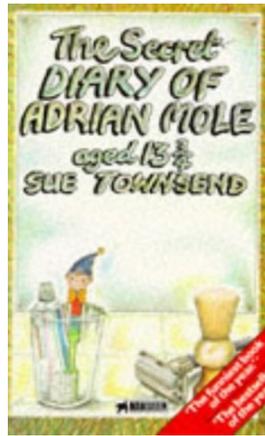
Las actividades que presentaremos a continuación aparecerán divididas en tres secciones. La primera de ellas la hemos denominado *Before reading* y engloba aquellas actividades que se realizan antes de que el alumnado se enfrente en la lectura del texto. De este modo se les introduce en la obra, de manera que cuando comiencen su lectura tengan unos mínimos conocimientos sobre el argumento, los personajes y el estilo. La segunda de ellas la hemos denominado *While reading* y abarca todas aquellas actividades que les ayudarán a comprender el texto y sacar el mayor partido posible del mismo. Para finalizar, el tercer grupo de tareas sería el *After reading*, donde se trataría de sacar el máximo provecho comunicativo, para lo que se pueden organizar debates, asignar tareas escritas, etcétera.

Huelga decir que las actividades que se presentarán a continuación son meros ejemplos de las muchas que podrían diseñarse y, por ende, no hay ninguna necesidad de llevar a cabo todas ellas. De hecho, lo habitual sería seleccionar algunas y crear nuevas según los intereses del profesorado y alumnado. Nuestro objetivo consiste en mostrar con actividades concretas las enormes posibilidades inherentes a cualquier texto literario. En cualquier caso, sí que se ha pretendido partir de un enfoque integrador en el que las distintas actividades abarquen las cuatro destrezas lingüísticas.

Algunas de las tareas aquí propuestas fueran implementadas en dos clases con alumnos de 15 y 16 años. La recepción del texto fue muy positiva y ayudó a fomentar la motivación y participación de alumnos a los que incluso en otro tipo de actividades (en general las que tenían que ver con el libro de texto) no se mostraban muy dispuestos. Los temas que se abordan en la novela y la edad del protagonista generaron unas actitudes positivas y un interés que redundaron en una mayor implicación de la clase en su totalidad. La lectura del libro se llevó a cabo durante un trimestre, de manera que los alumnos tenían asignadas unas páginas determinadas cada siete días y un día a la semana se dedicaba parte de la clase a trabajar en las actividades (no en todas ellas, como se ha señalado con anterioridad, ya que la elección dependerá de los gustos y objetivos del docente) que se presentan a continuación.

Before reading

(I). Please examine carefully the title and the cover of the book. Discuss in pairs what the book may be about. Try to speculate about the story and its mood.



(II). Read just the first two extracts (January 1st and 2nd) and ask your students the following questions:

- Where do you think the extracts are taken from?
- What is the writer's gender?
- What is the writer's nationality?
- In which grade is the writer?
- To whom is the writer writing?
- For what purpose does the writer write?
- In pairs, give a title to each extract.

(III). Throughout the diary several historical figures (some already dead, some still alive) and events that you may have heard about are presented. Work in small groups and find out what you know about the following:

- Margaret Thatcher.
- Prince Charles.
- Lady Di.
- Falklands War (Guerra de las Malvinas)

Homework: If you are unacquainted with these people, find out all you can about them at home (you may ask your parents or use the Web as a resource to get to know more about them).

(IV). Reflecting on diaries: Have you ever written a diary? Why (not)? Do you know anyone who has ever written a diary? Have you ever read a diary? What are the main characteristics of a diary? Would you like to write your own diary?

While reading

(V). Now that you have read half of the story, what are your impressions of it? Circle any of the reaction words below that are close to your first impressions. Add your own reaction word(s) if you prefer.

really weird	depressing	a bit puzzling
absolutely brilliant		a bit boring
difficult language	complex ideas	empathetic story
really funny	not bad	too long

(VI) We asked some people for their first impressions of this story. Here are some of the things they said. Look at the comments with another student. Are any of them similar to your own first impressions?

It's very difficult because it says so much in such a short space

I think it's really beautiful. It just shows the sort of situations we all have gone through

It's so frustrating – makes you want to strangle Adrian

It really builds up a picture of parents and teenagers and how difficult their relations are

(VII) *Chinese whispers*: Students are divided into groups made up of five or six people. One of them reads the first two sentences of an extract which has not been read yet. In chain, the first person (whispering in his/her ear) tells the second about it, then the second to the third, till the last person of each group says it aloud.

(VIII) After having read some pages of the book, ask them to retell the story in small groups. Each student should tell just a sentence, and in a chain, the next one will go on with the summary. If one of the students believes that some important fact has been left out, (s)he can add the missing information.

(IX) In groups think and write down the most important things that parents should tell their children in their fourteens (Adrian's age). Consider these and add your own.

- Death (of people and animals)
- Facts of life
- Religious beliefs
- Facts about the planet and universe
- Rules of behaviour
- Love
- Sex

Together, decide on a list of the six most important things.

(X) Underline the words and phrases from the following extract which need explanation or definition and try to guess their meaning with a partner taking advantage of the context.

Wednesday January 28th

I woke up with a bit of a cold this morning. I asked my mother for a note to excuse me from Games. She said she refused to namby-pamby me a day longer! How would she like to run about on a muddy field in the freezing drizzle, dressed only in PE shorts and a singlet? When I was in the school sports day three-legged race last year she came to watch me, *and* she had her fur coat on *and* she put a blanket round her legs, *and* it was only June! Anyway my mother is sorry now, we had ruggie and my PE stuff was so full of mud that it has clogged up the drain hose on the washing machine.

The vet rang up to demand that we come and fetch the dog back from his surgery. It has been there nine days. My father says it will have to stay there until he gets paid tomorrow. The vet only takes cash and my father hasn't got any.

Pandora! Why? (Townsend, 1998: 23)

As it happens throughout the diary, this part of the story is told by Adrian as the omniscient narrator. In pairs write down the dialogue between Adrian and his mother.

(XI) There are many abbreviations in Adrian's diary. Try to find out what the following ones stand for.

- i. "My father got the dog drunk on cherry brandy at the party last night. If the RSPCA hear about it he could get done." (Townsend, 1998: 3)
- ii. My mother "hasn't washed my PE shorts, and it is school tomorrow. She is not like the mothers on television." (12)
- iii. (Adrian goes to the doctor). "Dr Taylor must be one of those overworked GPs you are always reading about." (15)
- iv. "A letter from the BBC." (34)
- v. (Mrs Mole gives Mr Mole cheese for supper) "He threw it at the wall and said he wasn't a ***** mouse, he was a ***** man and my mother said it was a long time since he had done any *****!" (40)

vi. (Adrian had a dead good dream) “Then I woke up to find I had had my second WD. I have to put my pyjamas in the washing machine so my mother doesn’t find out.” (39)

vii. “My father saw Scruton today and told him that if he didn’t allow me back to school in whatever colour socks I like, he would protest to his MP. Mr Scruton asked my father who his MP was. My father didn’t know.” (112)

(XII) Think about what you have read up to now and jot down words or phrases about these characters in the grid.

	Appearance	Behaviour
Adrian		
Mr Mole		
Mrs Mole		
Pandora		
Mr Lucas		
Mrs Lucas		
Bert Baxter		
Nigel		
Barry Kent		

Work with a partner. Using your completed grid, describe each one of the characters in the story. Add your own opinions. What do you think of each? What are they like as individuals?

(XIII) Discuss first in small groups and then as a class the following topic:

Barry Kent is an example of bullying. In your opinion, does Adrian’s story seem real? What sort of experiences do most people have in connection with bullying? Do you think that it was well handled by his Grandma? Ask each person to think about and then say out loud what Barry Kent might write in his diary after looking back on all that happened.

(XIV) Put a title to the previous diary entry (X). In small groups choose the one you like most.

(XV) Rewrite an extract from the point of view of Adrian’s father/Adrian’s mother/Bert Baxter/his teacher/Barry Kent/Nigel/ any other character you are interested in.

(XVI) Imagine that you are Adrian (and therefore madly in love with Pandora). Write in pairs a short letter to Pandora telling her what your feelings are. Think about the right time and place to give it to her.

(XVII) You are a fly which was close to Adrian on the wall. Write down some facts that Adrian has left out and that he should have included in his diary. Squeeze your imagination!

(XVIII) Down to one word: Students are divided into five groups and told that they are going to try to reduce the following extract to one word. They take in turns to remove one, two or three consecutive words from the extract. They make any necessary punctuation changes. Each time they make a reduction, they must read the new sentence to the next group to show that they have left a correct and complete one. The group which reduces the passage to a single word that makes sense by itself wins. The role of the teacher is that of a referee, to reject those reductions which are not correct. The purpose of the activity is to get students to reflect on language forms in an enjoyable way.

Students are asked to focus their attention on the following extract:

My father helped us to move all of the furniture out of the ground floor of Bert's house, the woodworms came out to sunbathe. When we lifted the carpets we discovered that Bert had been walking about on a layer of dirt, old newspapers, hairpins, marbles and decomposed mice for years (Townsend, 1998: 154).

(XIX) *Translation: Contrastive analysis between Spanish and English.* Students are given any extract. They work in groups of four. Each student is given a piece of paper with one of the sentences at the top. Individually, the students translate the sentences into Spanish, fold the paper to hide the original sentence, and pass it on. The next student translates it back into English, the third one back into English and so on. Some of the final sentences are written on the blackboard, compared and discussed.

(XX) Adrian's parents never find a satisfying answer to his questions. From the following statements, decide the one you think the story is making and at the same time satisfies you more as a reader.

- i. There are no answers to the important questions in life.
- ii. Differences between people will always separate them.
- iii. One generation will never be content with another generation's knowledge.
- iv. There are no important things in the end: you just go on living.
- v. Take life easy and laugh at yourself.
- vi. Laugh and the world laughs with you;
Weep, and you weep alone (Wheeler Wilcox, 1883).

(XXI) In small groups relate your own personal experiences at the age of thirteen/fourteen with those undergone by Adrian and discuss them.

(XXII) Imagine that your group is going to make a film based on Adrian's diary. Together decide on:

1. The title of the film.
2. The screen image that you want to accompany the title of the film.
3. The kind of music you want.

(XXIII) Adrian always refers to his dog as *the dog*. Why do you think he never uses the dog's name?

(XXIV) Imagine that you are Adrian. Write a poem addressed to Pandora by completing the following lines. You will see that the first letter of each line spells ADRIAN. Remember that Adrian is madly in love with Pandora.

A _____

D _____

R _____

I _____

A _____

N _____

(XXV) The *dictogloss*: Students are read a passage and advised not to write anything during this time. The passage is then read again with pauses between sentences for the students to write notes. The whole text is then read a third time. The text itself consists of five sentences and the students are told to reconstruct it in five sentences. They know they have a certain amount of freedom in the way they choose to reconstruct the passage. In order to be correct, the original sense of each sentence needs to be present and the reconstructed sentences have to be as grammatical as the students can manage, but the words and phrases used do not have to be the same as the original one. While students are trying to reconstruct the text, two dictionaries (a monolingual and a bilingual) are available in the class, and they can ask the teacher whenever they are stuck. The amount of reconstructing that occurs in the reconstruction of the sentences depends on each pair (see Lasagabaster, 2002). Any extract can be selected, but the sentences should not be too long.

(XXVI) *Literariness*: Adrian pretends to be an intellectual who enjoys reading literature a lot and interpreting the hidden meanings of texts. However, his comments do not seem to match this image. In pairs, talk about the following extracts:

1. "I read a bit of *Pride and Prejudice*, but it was very old-fashioned. I think Jane Austen should write something a bit more modern."

2. "Started reading *Animal Farm*. I think I might like to be a vet when I grow up. Finished *Animal Farm*. It is dead symbolic. I cried when Boxer was taken to the vet's. From now on I shall treat pigs with the contempt they deserve. I am boycotting pork of all kinds."

3. "I am reading *Madame Bovary*, by another frog (French) writer."

4. "I have written a poem, and it only took me two minutes. Even the famous poets take longer than that. It is called 'The Tap', but it isn't really about a tap, it's very deep and about life and stuff like that."

After reading

(XXVII) Write a short response or your reaction to the novel and pass it along to the next student, who then writes his or her response to your first thoughts, elaborating, questioning, contradicting or agreeing. Next the third student will do the same, until the circle ends (Pradl, 1996).

(XXVIII) In small groups choose the episodes which are essential to a summary of the text (Ghosn, 2002). Imagine you are about to shoot a film based on the novel: Which scenes would you definitely include? Why? Write them down as if they were the script of a film version.

(XXIX) Work in small groups and think about different possibilities to change the end of the novel. Discuss.

(XXX) Work in small groups. Imagine you are asked to improve the diary. What changes would you make? Would you include any other character? Would you eliminate any particular event or character? Discuss.

(XXXI) Write down a letter to Adrian and tell him your impressions about his diary.

(XXXII) Write down a letter to Sue Townsend and tell her your impressions about her novel.

(XXXIII) Imagine you are a close friend of Adrian. In pairs role-play a telephone conversation between Adrian and yourself.

(XXXIV) Can you find any relationship between Adrian Mole and Manolito Gafotas? Discuss.

(XXXV) Computer game. Visit the following website:

<http://www.funtrivia.com/trivia-quiz/Literature/The-Secret-Diary-of-Adrian-Mole-124150.html>

Here you will find an interesting quiz which will allow you to check your reading comprehension. There are twenty multiple-choice questions and you will get a final score. Once you have chosen the answer you believe to be right, the system will provide you with an explanation (whether you are right or wrong).

(XXXVI) The following are British readers' authentic comments on the book. Read them and discuss in pairs whether you agree or disagree with these opinions. The comments can be found at:

<http://www.amazon.co.uk/Secret-Diary-Adrian-Thirteen-Quarters/dp/0141315989>

(XXXVI) There is a film based on the novel that can be watched on Youtube:

<http://www.youtube.com/watch?v=FPaDIOsAsGs>

CONCLUSIONES

En las últimas décadas hemos pasado de lo que Paran (2008: 468) denomina la “postura aislacionista” en la clase de L2, según la cual el aprendizaje debe limitarse a la competencia lingüística, a serios intentos por incorporar la literatura dentro de un enfoque comunicativo. En la clase de lengua extranjera la explotación de los textos literarios será efectiva si nos centramos en mejorar las habilidades lingüística, cultural e interpretativa de nuestro alumnado (Bland y Lütge, 2012). Por el contrario, la inclusión de hechos literarios concretos o incluso de la historia de la literatura en lengua inglesa (en el caso que nos ocupa), es más que probable que no resulte tan exitosa y, en consecuencia, no se convertirá en el catalizador y elemento motivador al que no hemos referido a lo largo de este artículo. Tal y como señalan Cassany, Luna y Sanz “la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de asignaturización, es decir, ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o más importancia” (2001: 486).

El enfoque que hemos defendido en este artículo, en concordancia con otros muchos autores (Collie y Slater, 1987; Spanos, 2001), es el de tratar de buscar el placer que la lectura de un texto literario debe producir en todo lector, uniendo de este modo la literatura con la educación en su sentido más amplio (Hanauer, 2012), y lejos de objetivos únicamente literarios, para lo que hemos tratado de primar la *conversación* entre el alumno y el texto, sin recurrir a la investigación filológica, con el objetivo de que los alumnos aborden de modo crítico el texto (Spanos, 2001). De este modo el trabajo con la obra no se limita a una mera traducción, sino que se convierte en una conversación abierta con él y con los demás, es decir, en un catalizador de la actividad en clase de inglés que nos permite tratar temas y cuestiones muy diversos, al tiempo que intentamos ayudar a nuestros alumnos a que mejoren sus conocimientos de la lengua y cultura inglesas.

Como apunta Ghosn (2002), la literatura puede llegar a ser un agente de cambio muy poderoso que no sólo fomente la conciencia intercultural (véase también Paran, 2008), sino que también impulse la empatía, la tolerancia hacia la diversidad (algo necesario en unas aulas donde ésta es una realidad cada vez más palpable) y la tan de moda y cacareada inteligencia emocional. Pero para ello es necesario que el texto elegido resulte atractivo para los discentes, de manera que su lectura se convierta en una actividad entretenida y no en uno más de los deberes que tienen que realizar. El que se trate de un texto irónico trufado de comentarios ambiguos e hilarantes lo convierte en provocativo, al tiempo que pone a disposición del profesorado una herramienta de gran potencial para empujar a su alumnado a participar en clase y a utilizar la lengua de un modo comunicativo. Y este potencial lo encontramos no sólo en la literatura con mayúscula, la de los grandes autores, sino también en otras obras literarias que por cercanía pueden en ocasiones resultar más eficaces si tratamos de fomentar la inventiva y creatividad.

Vivimos en un mundo donde la llamada globalización conduce a que el sistema educativo priorice el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas en otras lenguas y la potenciación de la competencia intercultural, en particular en una coyuntura en la que los conflictos, lejos de disminuir, se reproducen y nos retrotraen a tiempos pasados. El objetivo del presente artículo ha sido el de romper una lanza a favor de la utilización de textos literarios en la clase de inglés como medio de transmisión de conocimientos y valores que cada vez son más necesarios. Tal y como apunta Heydon “reading is what happens when written words begin to live in the mind, hear, relationships, spirit, and world of someone engaging with text” (2003: 473).

Por ello, como profesores de una lengua extranjera, debemos ser conscientes de la necesidad de trabajar los aspectos lingüísticos, pero sin ceñirnos sólo a parámetros gramaticales, ya que de lo contrario perderemos la oportunidad de explotar las múltiples facetas que se pueden trabajar con una obra literaria. El lector interesado en cómo, a partir de aspectos gramaticales concretos de un breve pasaje de este diario de Adrian Mole, se puede hacer hincapié y desarrollar aspectos pragmáticos, sociales y culturales puede consultar un ejemplo práctico en Lasagabaster (1999).

Desde un análisis crítico del discurso, nuestro objetivo debe ser el de analizar cuál es la intención de la autora y cómo la interpreta nuestro alumnado (Widdowson, 2003). Este enfoque crítico viene de la mano de una concepción de la educación en la que se prioriza el desarrollo de las capacidades para no sólo analizar el lenguaje, sino para que a través de él los discentes sean capaces de examinar el mundo y, cuando así sea necesario, hacer su aportación para ayudar a cambiarlo, algo que por desgracia ha quedado postergado, o ni siquiera se ha considerado, en la clase de lenguas extranjeras (Cots, 2006; Hanauer, 2012).

Otra de las ventajas que conlleva el recurso de la literatura está relacionada con la posibilidad que nos concede de trabajar las cuatro destrezas lingüísticas. No se debe olvidar que el examen de lengua inglesa de la prueba de acceso a la universidad (PAU) no incluye la producción ni la comprensión oral, lo que implica

que estas habilidades son en demasiadas ocasiones arrinconadas o postergadas a favor de la producción y la comprensión escrita, habilidades que sí están presentes en la PAU y que, en consecuencia, reciben una mayor atención. Los ejemplos presentados en este artículo muestran que el trabajo de todas las habilidades lingüísticas de modo global es muy sencillo si se recurre a la literatura como catalizador.

A modo de corolario, se debe recalcar que las actividades aquí propuestas no son más que una pequeña muestra de las muchas posibles. No obstante, otro modo de implicar aún más al alumnado podría consistir en darles la libertad suficiente para que ellos y ellas fuesen quienes creasen sus propias actividades, de manera que su creatividad se viese fomentada, al tiempo que se incrementaría su participación en el desarrollo de la clase. La capacidad creativa de nuestros estudiantes es desbordante y en demasiadas ocasiones no le sacamos todo el provecho que deberíamos.



AGRADECIMIENTOS

Este artículo se engloba dentro de los proyectos de investigación FFI2012-34214 (Ministerio de Economía y Competitividad) e IT311-10 (Gobierno Vasco).

BIBLIOGRAFÍA

- Berga, Miguel. (1999). Fallen angels: On reading landscape and poetry. *Language Awareness*, 8, 51-61.
- Bland, Janice. y Lütge, Christiane. (2013). *Children's literature in second language education*. Londres: Bloomsbury.
- Brumfit, Christopher. J. (1985). *Language and literature teaching: From practice to principle*. Londres: Pergamon Press.
- Cassany, Daniel. (2003). El comentario de textos. Una perspectiva comunicativa. En González Riaño, X. A. (Coord.). *Nueves llendes na enseñanza d'una llingua minoritaria* (pp. 137-155). Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Chan, Patrick. K. W. (1999). Literature, language awareness and EFL. *Language Awareness*, 8, 38-50.
- Collie, Joanne. y Slater, Stephen. (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Comisión Europea (2011) *Early Language Learning*. Accesible en: http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/ellphb-summaries_en.pdf
- Cook, Vivian. (2005). Written language and foreign language teaching. En Cook, Vivian. y Bassetti, Benedetta. (Eds.). *Second Language Writing Systems* (pp. 424-441). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cots, Josep Maria (2006). Teaching with 'an attitude': Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60, 336-345.
- Cummins, James. (2005). De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información. En Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 129-148). Barcelona: Horsori y Universitat de Barcelona.
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) (2012). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros de 2012*. Accesible en: http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/130207NPR-FGEE-BarometroHabitosdeLectura2012.pdf
- Ghosn, Irma. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 14, 172-179.
- Hanauer, D. I. (2012). Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, 45, 105-115.
- Heydon, Rachel (2003). Literature circles as a differentiated instructional strategy for including ESL students in mainstream classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 463-475.
- Lasagabaster, David (1999). Literary awareness in the foreign language classroom. *Cultura y Educación*, 14/15, 5-17.
- (2002). Towards an interface of language and literature. *Lenguaje y Textos*, 20, 21-34.
- Llaneza, Monserrat (1999). El papel de la literatura en la enseñanza del inglés en la educación secundaria obligatoria. En González y Fernández de Corugedo, S. (Ed.) *Essays in English language teaching. A review of the communicative approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- McRae, J. (2008). *Creative reading and literature with a small 'l'*. Basingstoke: Macmillan.
- Paran, Amos (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41, 465-496.
- Picken, Jonathan. D. (2005). Helping foreign language learners to make sense of literature with metaphor awareness-raising. *Language Awareness*, 14, 142-152.
- Pradl, G. M. (1996). *Literature for democracy. Reading as a social act*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Spanos, George. (2001). Language and literature in the teaching of Greek as mother tongue. *Language, Culture and Curriculum*, 14, 1-8.
- Townsend, Sue (1998). *The secret diary of Adrian Mole aged 13^{3/4}*. Londres: Random House.
- Trujillo, Fernando (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro.
- Widdowson, Henry. G. (2003). 'So the meaning escapes': On literature and the representation of linguistic realities. *The Canadian Modern Language Review*, 60, 89-97.