

EL USO DE ADAPTACIONES LITERARIAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ROMINA CARIAGA *

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

RESUMEN: El presente trabajo ofrece un análisis sobre la conveniencia de utilizar o no utilizar las adaptaciones de textos literarios a modo de recurso pedagógico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel secundario. Esta presentación parte de un marco teórico, donde se describen diversas formas de reescritura y se analizan, desde una perspectiva tanto social como literaria, los mecanismos de adaptación más empleados, así como su función divulgativa en el campo de la educación. En particular se toman los aportes de Genette, Soriano y Lefevere. En segundo lugar se exponen los resultados de una consulta realizada a un grupo de docentes sobre el espacio que ocupa la literatura en sus clases y los motivos que justifican ese lugar. Los resultados de la encuesta conducen a un debate en el foro de la *International Association of Teachers of English as a Foreign Language* sobre la “adaptación” o “no adaptación” de los textos literarios para su uso en la clase de FL. En la conclusión se plantea romper con el elitismo basado en la supuesta calidad de las lecturas y se propone utilizar las adaptaciones como el posible inicio del camino hacia la lectura del texto original.

PALABRAS CLAVE: reescritura, adaptación, hipertextualidad, educación.

THE USE OF LITERARY ADAPTATIONS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

ABSTRACT: This paper analyzes the dilemma of whether or not to use adaptations of literary texts as pedagogical resources in EFL teaching at the secondary level. This presentation stems from a theoretical framework, which describes some of the various forms of rewriting and analyzes, from both a social and literary perspective, the most frequently used mechanisms of adaptation; as well as the informative function it plays in the field of education. In particular, this work takes Genette's, Soriano's and Lefevere's contributions. Secondly, it shows the results of a survey to a group of teachers on the place of literature in their classes and the reasons for that place. The results of the survey led to a debate initiated at the forum of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language on adapting or not literary texts for their use in the EFL class. The conclusion proposes breaking with the elitism based on the supposed quality of readings and comes up with the

* Para correspondencia, dirigirse a Romina Cariaga (rocariaga@yahoo.com.ar), Universidad del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), Monseñor Esandi y Ayacucho - Viedma - Río Negro (8500) - Argentina.

using of adaptations as the possible starting point of the path towards reading the original text.

KEY WORDS: rewriting, adaptation, hypertextuality, education.

Recibido: marzo de 2013

Aceptado: junio de 2013

In future years, the absence of imaginative content in language teaching will be considered to have marked a primitive stage of the discipline (Mc Rae 1991: xii).

INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad es una historia de interrelaciones cuya naturaleza e intensidad han ido mutando al compás de los tiempos y las transformaciones sociales. Con la creciente integración de las sociedades –y de las relaciones sociales que las “tejen” y que, a su vez, son “cobijadas” por ellas– el alcance espacial de los intercambios se extendió. Así, nuestro presente está definido de manera especial por la trama de relaciones y conexiones que impregna toda actividad y da forma a nuestro pensamiento. Sería una ingenuidad considerar que la interrelación es un mero producto de la “aldea global”, de este inminentemente comunicado mundo postmoderno. Desde los albores de la humanidad, el hombre se ha relacionado con los demás hombres y con el mundo, y ha trocado conocimientos y palabras, ha intercambiado productos culturales, entre ellos, la literatura.

Pero ¿qué es la literatura? Lo cierto es que han existido muchas definiciones de literatura, tantas como perspectivas críticas se han sucedido a lo largo de los siglos. La literatura es un arte y su percepción, aunque reclama una participación activa del lector con el fin de descubrir sus potencialidades, en otras palabras, aunque exige de la “imaginación poética”¹ (Coleridge, en Rosenblatt 1978), lo conduce al placer estético que provoca su encuentro. La literatura evoca sentimientos, despierta sensaciones, sacude recuerdos, es una experiencia en sí misma (Rosenblatt 1978).

...the reader should be carried forward, not merely or chiefly by the mechanical impulse of curiosity, or by a restless desire to arrive at the final solution; but by the pleasurable activity of mind excited by the attractions of the journey itself² (Coleridge, en Rosenblatt 1978: 28).

¹ Coleridge, en el capítulo 13 de su *Biographia Literaria* describe el término “imaginación poética” como el proceso que surge del proceso de creación primaria que es la percepción. Para Coleridge, la imaginación poética, más que el armado o puesta en conjunto de los distintos elementos del texto, es un tipo de síntesis vital de los mismos.

² Mi traducción de Coleridge, en Rosenblatt: El lector debe guiarse, no solo ni principalmente por el impulso mecánico de la curiosidad, o por una inquietud de llegar a la solución final, sino por la actividad placentera de la mente excitada por las atracciones del viaje en sí mismo.

Desde sus orígenes, la literatura es el resultado de una relación entre los sistemas sociales, lingüísticos, técnicos y educativos que forman una cultura. Es un sistema “formado por textos (objetos) y agentes humanos que leen, escriben y reescriben textos” (Lefevere 1997: 26), cuya complejidad, así como las múltiples posibilidades que produce la circulación de los textos, se hacen cada vez más visibles por la intensificación de las relaciones. La evidencia de esta realidad literaria, donde la creación individual se inscribe en una red de influencias y aportes mutuos, ha conducido la reflexión de teóricos como Genette (1989), uno de los más destacados representantes de la crítica estructuralista, quien se dedica al estudio de lo que llama “literatura en segundo grado” (término que utiliza para referirse a los textos que se han generado a partir de uno anterior), o Bajtin (1989), quien, desde una posición teórica diferente, señala el dialogismo discursivo y la polifonía como elementos esenciales de la novela (los textos dialogan unos con otros y se componen de múltiples voces, de distinta procedencia y origen).

Así, a partir de estos pensadores, sabemos hoy que cada texto literario es el resultado de un diálogo con otros anteriores y que puede ser también fuente para otros futuros. Es en este marco que se explican las numerosas formas de intertextualidad y de textos generados a partir de otros.

FORMAS DE INTERTEXTUALIDAD Y REESCRITURA

Genette, en *Palimpsesto* (La literatura en segundo grado), sistematiza exhaustivamente las numerosas formas en que los textos se relacionan unos con otros, estableciendo cinco grandes grupos de relaciones transtextuales de entidad bien definida, cada una de las cuales se diversifica en subgrupos específicos. Con el conjunto de todas ellas dibuja el panorama completo de las relaciones que un texto puede generar o, tomando sus palabras, de “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (Genette 1989: 9-10).

En consecuencia, observa cinco tipos de relaciones transtextuales, enumeradas en un “orden aproximativamente creciente de abstracción, de implicación y de globalidad”, a saber, relación intertextual³, paratextual⁴, metatextual⁵, hipertextual y architextual⁶ (Genette 1989:10). Genette define a la *hipertextualidad* como “... toda relación que

³ “Yo lo defino, por mi parte, de una manera ciertamente restrictiva, por una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente, y, la mayoría de las veces, por la presencia efectiva de un texto en otro. Con su apariencia más explícita y más literal, es la práctica tradicional de la cita (con comillas, con o sin referencia precisa); con una apariencia menos explícita y menos canónica, la del *plagio* ...” (Genette 1989:10).

⁴ “...relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el conjunto formado por una obra literaria, mantiene el texto propiamente dicho con lo que sólo podemos denominar su *paratexto*...” (Genette 1989:11).

⁵ “...es la relación, se dice más corrientemente: de “comentario” que une un texto a otro texto del que él habla, sin citarlo...” (Genette 1989:13).

⁶ “...Se trata de una relación completamente muda, que sólo es articulada, a lo sumo, por una mención paratextual...” (Genette 1989:13).

una un texto B (que llamaré *hipertexto*) a un texto anterior A (que llamaré, desde luego, *hipotexto*) en el cual él se injerta de una manera que no es la del comentario” (Genette 1989:14).

En esta relación intertextual se lleva a cabo una *transformación* del texto original a través de dos formas básicas: como una *transformación* simple o directa que consiste en decir lo mismo de otra manera, o como transformación indirecta, que Genette denomina *imitación*, que no es sino decir una cosa distinta de manera parecida, o “a la manera de” un hipotexto. Cada una de estas formas actúa y puede dar lugar a una amplia serie de variedades entre las que se cuentan la parodia, el travestimiento burlesco, la trasposición, el pastiche y la imitación satírica o seria.

Genette, al indagar sobre el origen de la parodia, llega a decir que “como el de tantos otros géneros, se pierde en la noche de los tiempos” (Genette 1989: 25). En la antigüedad, los rapsodas cantaban sus epopeyas, y los parodistas (una especie de bufones) actuaban cuando los rapsodas interrumpían su función, invirtiendo el sentido de los cantos para alegrar a los oyentes. Estos parodistas hacían una transformación de un texto anterior, lo reinterpretaban en clave cómica invirtiendo su sentido, en otras palabras, lo reescribían.

De entre todas las transformaciones posibles, la trasposición (o reescritura de un texto serio con estilo serio) es la más abundante en la historia de la literatura, “la más rica en operaciones técnicas y en investiduras literarias” (Genette 1989: 44). Ejemplos concretos de trasposiciones son la *Eneida* y el *Ulises* (entre otras), ambas, en grados distintos y, ciertamente, de maneras diferentes, de un mismo hipotexto: *La Odisea*, desde luego. La trasposición se basa en una serie de procedimientos de muy diversa naturaleza, algunos de los cuales afectan al contenido del hipotexto y lo transforman.

LA ADAPTACIÓN COMO FORMA DE REESCRITURA

La historia nos demuestra que la actividad de interpretar, reescribir, transformar y reutilizar textos ha sido constante. Así, “el esclavo griego que compilaba antologías de los clásicos griegos para enseñar a los hijos de sus amos romanos” (Lefevere 1997: 14), estaba reescribiendo, partiendo de un texto anterior para generar uno distinto, uno nuevo.

Para definir los conceptos de reescritura y de adaptación me valgo de los aportes de Lefevere y Soriano, dado el consenso entre los investigadores del área en el valor de sus aportes. Lefevere introduce los conceptos de *reescritura* y *manipulación* a partir de la idea de que una gran parte de la literatura que circula en nuestra sociedad, y también en tiempos pasados, no se escribe sino que se reescribe: las traducciones, ediciones, antologías, resúmenes, críticas, reseñas o compendios son reescrituras al fin, y construyen una imagen de la obra que termina por imponerse entre los lectores no profesionales, que no suelen leer las obras originales sino sus reescrituras (Lefevere 1997).

En cuanto a las *adaptaciones*⁷, es evidente que son una de las formas de la reescritura, de intertextualidad, ya que siempre hay un texto original, primero o hipotexto, que se modifica para coincidir con un nuevo contexto de recepción, de donde resulta un segundo texto, adaptado o hipertexto. Así, los agentes mediadores entre el ámbito de la producción y de la recepción transforman un texto para facilitar su lectura a un público determinado. Marc Soriano dice: “Adaptar es corresponder con. (...) Adaptar para los niños un libro que no les estaba destinado, significa someterlo a una cantidad de modificaciones, (...) que lo conviertan en un producto que se corresponda con los intereses y el grado de comprensión de los menores...” (Soriano 1995:35).

Lefevere sitúa la mayor incidencia de la lectura de este tipo de reescrituras en la etapa de formación de hábitos de lectura. Puesto que se trata de receptores con una limitada competencia literaria, los mecanismos de transformación más usados son los que simplifican, reducen o estimulan la respuesta afectiva, como lo son: la supresión de episodios o historias, la simplificación lingüística, la sustitución de narración por diálogo, la introducción de elementos cercanos al lector (personajes, lugares, situaciones, etc.) y el resumen de la historia. De ahí su estrecha vinculación con la educación.

EL TEXTO LITERARIO EN LA CLASE DE INGLÉS

Existe una gran variedad de razones para disfrutar de la lectura de textos literarios y de otros materiales de lenguaje representacional desde los primeros niveles de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que aquellos demuestran un poder de interpelación no presente en otros discursos.

Literature, which speaks to the heart as much as to the mind, provides material with some emotional colour, that can make fuller contact with the learner’s own life, and can thus counterbalance the more fragmented effect of many collections of texts used in the classroom (Collie and Slater 1999: 2)⁸.

Quisiera mencionar entre las razones, primeramente, al placer estético que provoca la relación entre el lector y el texto; relación que no es lineal, es una transacción, un proceso en el cual ambos elementos son aspectos de una situación total, cada uno condicionado por y condicionando al otro. En esta transacción entre el lector y lo que siente que las palabras en el texto expresan “se desdibujan los límites entre el mundo interior y el exterior” (Rossenblatt 1978: 21) y el arte de la obra lo traslada a un nuevo

⁷ La RAE define el término *adaptar* con el sentido de “acomodar, ajustar algo a otra cosa”, y en otra acepción más restringida como “modificar una obra científica, literaria, musical, etc., para que pueda difundirse entre público distinto de aquel al cual iba destinada o darle una forma diferente de la original”.

⁸ Mi traducción de Collie and Slater: “La literatura, que habla tanto al corazón como a la mente, proporciona un material con un color emocional, que puede establecer un mayor contacto con la propia vida del alumno, y por lo tanto puede contrarrestar el efecto más fragmentario de las muchas colecciones de textos utilizados en el aula”.

mundo, que “será parte de la experiencia que llevará a sus próximos encuentros con la literatura y con la vida” (Rossenblatt 1978: 21).

En segundo lugar, y especialmente importante desde la perspectiva de la enseñanza de una lengua extranjera, la literatura estimula la adquisición del lenguaje a través de situaciones genuinas de uso y es un recurso inagotable que promueve en los alumnos “language awareness” (Lazar 1993) o conciencia del idioma, que es el conocimiento explícito sobre el idioma, la percepción consciente del mismo y la sensibilidad en el aprendizaje, la enseñanza y el uso de esa lengua⁹. La literatura es también una poderosa herramienta pedagógica que estimula la competencia comunicativa y permite interpretar los distintos discursos en todos sus contextos sociales y culturales. Asimismo, incentiva la motivación y la participación, produce aprendizajes significativos y duraderos, incrementa la interacción lingüística al construir el conocimiento en forma social y cooperativa y promueve la autonomía de los alumnos (Lazar 1993; McRae 1991).

En cuanto al género específico que da sentido a las reescrituras, las narraciones, rescato dos valiosas razones para utilizarlo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Primero, el hecho de que las historias siempre son contadas desde una perspectiva en particular y, mostrar una determinada perspectiva revela, a su vez, otra (Bruner 2002). La narración permite descentrar el pensamiento al ponerse en el lugar de otro y comprender su realidad, dejando en evidencia nuevas formas de resolver problemas y de mirar las cosas, estimulando la imaginación a través de los procesos de extrañamiento en los cuales lo que ocurre desafía lo que esperamos (Pope & Mayo 2000). Así vista, la literatura es una experiencia humana fundamental que hace al lector participar de la visión del otro, “obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano, lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible” (Rosenblatt 2002: 33). Es esta posibilidad de abrirnos a otras alternativas lo que permite operaciones de pensamiento de nivel más alto.

Segundo, las narraciones ayudan a los estudiantes a entender aspectos culturales y actúa como un agente de cambio, capaz de modificar actitudes, erradicar prejuicios y promover la empatía, la tolerancia y la conciencia sobre los problemas de este globalizado mundo actual (Ghosn 2002). Como explica Bruner (2002), los cuentos cultivan el entendimiento personal e interpersonal a través de inferencias sobre las creencias humanas, actitudes, valores, motivaciones y objetivos de los seres humanos y desarrollan en los jóvenes lectores la capacidad de organizar y comunicar su experiencia por medio de la narración, de apropiarse de discursos y de construir su propia identidad.

⁹ Tomado de *The Association for Language Awareness*. Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.

ESTUDIO DE CAMPO

Más allá de todas las valiosas razones expresadas arriba, ¿qué lugar le otorgan los docentes de educación secundaria a la literatura en sus planificaciones?

En el año 2011 realicé un estudio de campo en marco de mis actividades desarrolladas en el proyecto de investigación “Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria”¹⁰ en el que fueron consultados 40 docentes. Aunque solo veinte profesores de inglés de distintas escuelas (Escuelas Secundarias, Polimodales y Escuelas Medias de Adultos) de la provincia de Buenos Aires (Argentina) aceptaron contestar el cuestionario sobre el lugar que ocupaba la literatura en sus clases y las razones que justificaban ese lugar, éste resultó esclarecedor. Los resultados de esta encuesta demostraron que un alto porcentaje (85%) utilizaba la literatura solo en algunas ocasiones, el 10% afirmó que la usaba mucho en sus clases y solo el 5% restante se manifestó reacio al uso de la literatura en el nivel. Es importante mencionar que todos coincidieron en que les gustaría utilizarla más, ya que ellos disfrutaban enormemente de la experiencia literaria, pero aunque manifestaron su deseo, enumeraron una lista de razones que les obstaculizaban su uso.

De las razones mencionadas surge, en primer lugar, la dificultad de los alumnos para acceder al lenguaje de los textos literarios por su complejidad. Los docentes coinciden en que la mayoría de textos literarios auténticos, ya sea prosa o poesía, están escritos en un lenguaje que incluye un vocabulario, estructuras gramaticales y sintaxis demasiado complicados para ser incluidos en el plan de estudios de los alumnos en el nivel secundario. También señalan que los recursos retóricos o estilísticos del texto (como metáforas complejas) resultan difíciles de desentrañar, o que generalmente el lenguaje del texto realiza juegos que rompen con las normas usuales del uso del idioma y demandan estrategias de lectura más sofisticadas de las que utilizan los alumnos de nivel medio.

Una segunda objeción a la utilización de la literatura en este nivel se relaciona con la exigencia de consagrar el tiempo necesario para propiciar el desarrollo de la “competencia literaria”¹¹ en los alumnos o la capacidad de generar interpretaciones válidas de un texto. Fomentar esta competencia demanda tiempo, tiempo del que los profesores carecen si desean lograr la difícil empresa de conquistar el extenso arco de contenidos propuestos por el prescriptivo diseño curricular. Los docentes encuestados afirmaron que la mayoría de sus estudiantes no leen literatura en su propio idioma, o lo hacen muy poco, y que carecen de las herramientas necesarias para analizar un texto literario, quedando así generalmente perplejos o intimidados por sus propiedades formales.

En tercer lugar, los docentes manifestaron que sus alumnos “no encuentran placer en leer”. Defraudados por las falsas promesas que suponen que con el solo

¹⁰ Universidad Nacional de Comahue, Centro Regional Zona Atlántica, Viedma, Río Negro, Argentina.

¹¹ Por competencia literaria se entiende la comprensión implícita de ciertas convenciones de interpretación a las que los lectores expertos recurren a la hora de leer literatura (Culler, en Lazar 1994).

recorrido por el texto se logra el disfrute, los jóvenes desisten al primer intento. La lectura y el proceso de construirse como lector requieren de un trabajo que nuestros estudiantes, en su mayoría, se rehúsan a hacer. En palabras de Barthes: “El placer de leer no es sólo un almohadón”. Interpretar a la lectura como una actividad despojada de esfuerzo es una idea falsa. Plantear el placer como objetivo a alcanzar a través de la lectura es igualmente erróneo. La lectura da placer porque permite la conquista de nuevos horizontes, de nuevos mundos posibles, pero demanda empeño, trabajo, esmero, todos ellos conceptos que se contraponen a la inmediatez, a la facilidad, a lo previamente digerido, a lo que nuestra sociedad postmoderna tiene acostumbrados a las nuevas generaciones. Como afirma Rosenblatt (1978), la idea de placer ha sido tradicionalmente asociada al arte, pero ella sugiere que el placer estético consiste en la satisfacción que deriva de un proceso activo, una transacción entre el lector y lo que siente que las palabras en el texto expresan, que desdibuja los límites entre el mundo interior y el exterior. Si el lector busca participar de un texto literario, evocarlo, parafraseando a Rosenblatt, debe enfrentar las arduas tareas de selección, síntesis e interpretación, actividades que se elevan al nivel de “aventura literaria”.

Por último, la cuarta de las razones mencionadas por los docentes como escollo para la utilización de la literatura en sus clases es la falta de adecuación de los materiales didácticos disponibles a los propósitos del diseño curricular. El contenido de la mayoría de los libros de texto utilizados en Inglés no contribuye a la consecución de los objetivos propuestos por los nuevos diseños curriculares. Son editados por grandes compañías de origen inglés y generalmente no incluyen textos literarios entre sus contenidos. Mientras que la mayoría de libros de textos previstos para los institutos privados de enseñanza del idioma inglés incluyen a la literatura desde los primeros niveles a través de “readers”, en el caso de los libros editados para las escuelas secundarias la eluden y, si lo hacen, presentan versiones “domesticadas”, reservando los originales para los niveles más avanzados.

Dado el peso de estas cuatro razones que obstaculizan el uso de los textos literarios auténticos para la enseñanza de inglés en las escuelas secundarias aparece una “espinosa” cuestión de abordar: el uso o no de las adaptaciones.

ADAPTACIONES Y EDUCACIÓN

Lo cierto es que no hay una opinión unánime entre los especialistas con respecto a este asunto. Muy por el contrario, esta realidad plantea inevitablemente el dilema entre quienes consideran que la “literatura en segundo grado” no tiene sino un valor secundario, y los que afirman que toda reescritura es una verdadera creación.

En búsqueda de una mirada actual de este controvertido asunto, presenté la temática en el foro de la “International Association of Teachers of English as a Foreign Language. Literature, Media and Cultural Studies Special Interest Group”, donde reconocidas voces de la talla de John Mc Rae, David A. Hill, Amos Paran, Alan Pulverness, entre otros, discuten fervientemente sus ideas sobre literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Planteé el tema para debate en el foro

del día dieciocho de abril de 2012. Las opiniones al respecto fueron muy diversas, aunque casi todos los participantes (docentes de inglés como lengua extranjera de todo el mundo, escritores, editores, etc.) estuvieron de acuerdo al afirmar que la opción ideal es el uso de textos literarios auténticos cuando el nivel lingüístico de los estudiantes lo permita (generalmente a partir del nivel intermedio, en ciertos casos antes). Se destacó la importancia de tener en cuenta que no es posible enseñar la literatura en las clases de lengua extranjera del mismo modo en que se haría cuando los destinatarios son estudiantes nativos. La mayoría sostuvo que no se puede asediar al alumno que aún no tiene un dominio instrumental de la lengua (como es el caso del estudiante promedio de los años iniciales del nivel secundario) con textos de gran dificultad lingüística, o con análisis de recursos literarios o de elementos metaliterarios, antes de tratar de generar una “competencia literaria” que le permita acceder a esos textos.

La polémica que surgió entre los participantes del foro sobre la conveniencia o no de las adaptaciones condujo la discusión a una nueva disyuntiva sobre el uso de la literatura en el aula de ESL: o se respetan en toda su integridad las obras originales, postergando su lectura hasta el momento en que la competencia literaria del lector lo permita (en algunos casos se requiere una gran madurez para esta lectura) o se procura un conocimiento más temprano del contenido, personajes y mundos creados en estas obras optando por adaptaciones del texto limitadas a la competencia del lector.

Quienes defienden la primera opción argumentan la necesidad de transmitir las obras sin falsearlas, puesto que solo así se podrá llegar a conocer la verdadera riqueza de su contenido y el valor de su discurso, es decir, lo que hace de ellas obras canónicas. La dificultad de su lectura debería resolverse preparando al lector con una sólida educación literaria. Estas voces consideraron que los textos literarios “adaptados” no son más que una “degradación” de una obra de arte. Afirmaron que con la “adaptación” se facilita su acceso, pero se denigra su “autenticidad”. Sostuvieron también que son obras que carecen del valor estético y lingüístico de las originales, que solo son textos atemporales, diseñados con el fin de enseñar la lengua y que no proporcionan a los lectores ningún tipo de satisfacción.

Emergieron inmediatamente otras miradas, como la de los destacados David A. Hill¹² y Alan Pulverness¹³, quienes se mostraron favorables al empleo de textos adaptados, dentro del aula de lengua extranjera. Ambos autores defendieron las adaptaciones sobre la prioridad de transmitir el conocimiento de obras canónicas no en su literalidad, sino en lo esencial de su contenido y los valores que éste encierra. Ellos rescatan su gran valor utilitario para potenciar la autoestima de los alumnos, quienes en su encuentro satisfactorio con la “*language learner literature*”, se sienten “realizados” al comprender una obra literaria en una lengua extranjera. Los dos autores advierten que ciertamente es mucho más placentero leer las versiones originales, pero

¹² Escritor neozelandés, especialmente conocido por sus libros de “Young Adult Fiction” y adaptador de varios clásicos de la literatura para ELT.

¹³ Autor de *All in a Word: literature in language teaching* (Bell Educational Trust 1989) y co-autor de un número de textos para ELT. Ha editado varios clásicos de la literatura, como *Macbeth*, para ediciones escolares.

que resulta un placer estético que el alumno no habrá de conseguir sino hasta lograr un nivel intermedio en su competencia lingüística. Desde esta perspectiva, definen los textos adaptados, no como lecturas definitivas, sino como una primera aproximación, la que deberá completarse en el momento oportuno con la lectura del texto íntegro. Hill compara las adaptaciones con las versiones cinematográficas o teatrales de una novela y dice que sin lugar a dudas alteran la obra original; sin embargo representan una buena invitación para leer el texto original, “they give you the taste of the masterpiece”(Hill 2012).

Las manifestaciones a favor enfatizaron la calidad de muchos textos adaptados, y una prueba de esa calidad se puso en evidencia en el año 2004, cuando la Fundación de Lectura Extensiva¹⁴ (Extensive Reading Foundation) premió la literatura para estudiantes de idioma, en un intento por reconocer los excelentes atributos de esos textos. “It is a real craft and art to make a story work successfully for people with low language levels” (Hill 2012).

En síntesis, los argumentos esgrimidos en el foro a favor y en contra del uso de las adaptaciones en el aula de L2 reflejan la postura de reconocidos investigadores del tema.

Una voz que se opone a su uso es la de Nuttall (1982), quien, en su libro *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, enumera los defectos de las lecturas graduadas usadas para la enseñanza de una lengua extranjera. En este sentido, señala que estos textos, debido al deseo de incluir un cierto tipo de estructuras lingüísticas determinadas, brindan un lenguaje distorsionado, alejado del modo de habla o de escritura natural y que, además, tienden a tratar de temas tan familiares que realmente no conllevan ningún mensaje significativo, perdiéndose así el reto que supone para el lector la extracción de nueva información (Nuttall 1982: 19-20). La autora continúa diciendo que los docentes necesitamos suministrar a los alumnos textos que contengan un mensaje, ya que los típicos libros que se utilizan en un curso de lengua extranjera solamente sirven para presentar o practicar un determinado elemento lingüístico, pero no proporcionan un objetivo real de lectura, lo que, según ella, provoca la ausencia de motivación por parte del alumno.

En opinión de King (2003: 41), y en la misma línea de pensamiento, el material simplificado sirve únicamente a fines informativos y a limitados objetivos de estudio. Este autor deja fuera de cuestión el uso de los clásicos simplificados, puesto que, según él, darán al alumno una impresión equivocada del original.

John Mc Rae, por su parte enfatiza las potencialidades del texto literario auténtico para enseñar y mejorar el aprendizaje de un segundo idioma, proponiendo el uso de la “literature with a small l”, término que acoge a todos los textos de la lengua representacional, es decir, cuyo significado potencial solo puede ser decodificado con la implicación de la imaginación del receptor. Este autor sugiere la lectura de textos auténticos desde los primeros niveles de aprendizaje de la lengua y recomienda

¹⁴ “Reading is, for many people an enjoyable, intense, private activity from which much pleasure can be derived... Such reading (is) called extensive reading in the teaching literature” (Alderson 2000: 28).

comenzar con algunos muy simples, como extractos de novelas y de obras de teatro, relatos breves, cuentos cortos, poemas simples, canciones tradicionales, baladas, *limericks*, etc.

Por otra parte, investigaciones sobre la lectura y el aprendizaje de vocabulario (Alderson 2000; Nation 1997) demuestran que por debajo de un cierto nivel de competencia (*the threshold level*) no es posible responder a un texto. Nation considera necesario conocer más del 95% del vocabulario para comprender bien un texto y aplicar las estrategias de lectura de la lengua materna. Partiendo de estas consideraciones sobre la correlación entre el repertorio léxico y la comprensión del discurso es que cobran importancia los “graded readers” o textos adaptados que acercan los clásicos a lectores con una limitada competencia lingüística, y cuyo objetivo principal es que les sirvan como lectura de tránsito, lectura “posible” que favorezca el aprendizaje de la lengua y genere un agradable sentimiento de satisfacción personal para el aprendizaje provocado por el logro, además de la divulgación cultural.

Desde una perspectiva similar, Marc Soriano se refiere a la *acción divulgadora de las adaptaciones*, dado que al menos éstas le permiten al lector, en caso de que no avance en el conocimiento y permanezca en los niveles más bajos de la comprensión lectora, compartir con quienes le precedieron valores y sentimientos expresados a través de un imaginario esencial, que en cada momento se reformula, reinventa y reescribe. Según este autor, la función social de proporcionar productos adecuados a esta inmadurez, como tránsito hacia la complejidad resulta evidente en dichos textos.

... ¿habrá que dejar que estos jóvenes entren a la vida con un bagaje hecho exclusivamente de libros para niños, o sea, correr el riesgo de que jamás conozcan las grandes obras de la humanidad? ¿No será mejor intentar ponerlos en contacto con ellas a pesar de todo a través de fragmentos o adaptaciones? (Soriano 1995: 40).

En mi opinión, ambas posiciones sobre el uso de las adaptaciones para el aprendizaje de una lengua extranjera son respetables. Somos los docentes, conocedores de nuestros contextos educativos concretos, quienes tendremos que decidir si utilizarlas o no. Coincido con la opinión de los expertos en que la opción ideal es el uso de textos literarios auténticos cuando el nivel lingüístico de los estudiantes lo permita. Lo cierto es que el nivel lingüístico de los estudiantes secundarios, al menos el de la mayoría de estudiantes de escuelas secundarias públicas, es muy básico. Comparto la postura de los docentes encuestados quienes expresaron que con una carga horaria mínima (dos horas semanales) es en vano pretender abarcar todos los contenidos propuestos por el diseño curricular y al mismo tiempo intentar la difícil empresa de conmovier a sus alumnos con la experiencia de la lectura de textos literarios auténticos e íntegros. Ellos manifestaron que en general concluyen abatidos y sin lograrlo.

Las adaptaciones, aunque más simples y accesibles a la mayoría de los jóvenes, son también libros que cuentan historias hermosas, son obras que tienen un argumento, que hablan. Un tipo de textos especialmente reescrito y adaptado para estudiantes de lengua extranjera es el conjunto de clásicos del XIX, la novela de aventuras, de ficción científica o de viajes. Es interesante observar en los catálogos de las distintas editoriales (Oxford, Cambridge, Longman, Heinemann, etc.) el altísimo porcentaje

de ediciones adaptadas de autores como Verne, Stevenson, Scott o Dickens y de obras como *Robinson Crusoe*, *Robin Hood*, *Buffalo Bill*, *Oliver Twist*, *Gulliver* y otras, donde las peripecias que les ocurren a sus personajes enfrentados al peligro y a lo desconocido parecen tener un atractivo especial para los jóvenes lectores.

La diversidad de reescrituras es tan grande que no caben posturas generalizadoras. Los docentes debemos realizar una sensata selección de múltiples géneros, teniendo en cuenta su potencialidad de trabajo, la relevancia del tema que desarrolla, su complejidad y su accesibilidad, y crear, así, una situación favorable a la experiencia vital de la literatura.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Haciéndome eco de la voz de Rosenblatt, me sumo a su propuesta de romper con el elitismo basado en la supuesta calidad de las lecturas, “a pesar de las diferencias entre las lecturas de obras grandiosas o técnicamente complejas y las lecturas de obras populares o ‘de menor calidad’, ambas comparten algunos atributos: la postura estética, la vivencia bajo la dirección del texto, de los sentimientos, las ideas, las acciones, los conflictos y las resoluciones más allá del alcance del propio mundo del lector” (Rosenblatt 1978: 143).

Lo concreto es que la defensa a ultranza de la lectura exclusiva de ediciones íntegras y originales de la obra entra en contradicción con la realidad literaria en la que estamos inmersos. Para terminar con el dilema, los docentes deberíamos preguntarnos cuándo leerán las publicaciones completas de los clásicos nuestros alumnos del nivel medio. La respuesta es evidente: la mayoría, nunca. La realidad es que (salvando excepciones individuales, naturalmente) la competencia adquirida durante el período de educación obligatoria no suele ser suficiente para abordar con éxito la lectura de las obras canónicas en inglés. Entonces, ¿habrá que dejar que nuestros jóvenes pasen por la educación secundaria sin conocer las grandes obras que constituyen el patrimonio literario de la humanidad? Es poco probable que quienes no hayan leído los clásicos durante su período educativo lo hagan después. Siendo las adaptaciones muchas veces las únicas puertas de acceso a las obras clásicas, ¿no será mejor ponerlos en contacto con ellas?

Claro está que el uso de las adaptaciones como recurso pedagógico requiere de un esfuerzo extra por parte de los docentes, quienes deberemos seleccionarlas cuidadosamente, teniendo en cuenta que reúnan ciertas condiciones, como la de demostrar respeto a la creación original y a su autor, no alterar su sentido original y poseer una elaboración que permita que los alumnos avancen en su construcción de la competencia literaria. De este modo, iniciaremos un itinerario de lecturas de sucesivas aproximaciones que podrían luego culminar con la lectura del texto íntegro, pero en ese camino vinculamos a nuestros alumnos con el placer estético que provoca el viaje imaginario de traslación al mundo de una obra.

En suma, esta exploración en los diversos argumentos sobre el uso de las adaptaciones literarias me permite concluir reconociendo su utilidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel secundario.

REFERENCIAS

- ALDERSON, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: C.U.P.
- BAJTIN, M. 1989. *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BARTHES, R. 1989. *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- BRUNER, J. 1985. *Child's Talk: learning to use language*. Nueva York: Norton.
- _____. 2002. *Making Stories*. Massachussets: Harvard University Press.
- COLLIE, J., S. SLATER. 1999. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GENETTE, G. 1989. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GHOSN, I. 2002. Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, Volume 56 / 2, Beirut, Lebanon: Oxford University Press.
- HILL, D. 2012. Foro International Association of Teachers of English as a Foreign Language. Literature, Media and Cultural Studies Special Interest Group [en línea]. Disponible en: <http://lmcs.iatefl.org> [Consulta 01/04/2012].
- KING, A. 2003. Some General Principles of Advanced Reading Instruction. *ELT Journal*, Vol. 57/1. U.K.: Oxford University Press.
- LAZAR, GILLIAN. 1993. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. U.K: Cambridge Teacher Training and Development: CUP.
- _____. 1994. Using literature at lower levels. *ELT Journal*. Volume 48. U.K.: Oxford University Press.
- LEFEVERE, A. 1997. *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- MC RAE, J. 1991. *Literature with a small "l"*. Basinstone: MEP/Mcmillan.
- NATION, P. 1997. Teaching vocabulary. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Pp 238-254. New York: Cambridge University Press.
- NUTTALL, C. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.
- POPE, E., W. MAYO. 2000. Integrating Visual and Verbal Literacies in the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal* 27: 259-265.
- ROSENBLATT, LOUISE M. 2002. *La literatura como exploración*. México: Colección Espacios para la Lectura Fondo de Cultura Económica.
- _____. 1978. *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory Of The Literary Work*. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- SORIANO, M. 1995. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.