УДК 372.881.1

Using Short Stories in Spanish Language Teaching

Sebastian Ordoñez Chacon*

*Siberian Federal University
79 Svobodny, Krasnoyarsk, 660041, Russia*

Received 16.11.2016, received in revised form 10.12.2016, accepted 11.01.2017

In this article we are going to enumerate different reasons for the use of literary texts in the ELE lesson. This will help to provide a solid basis from which to raise other questions regarding the type of literary text that can best adapt to teaching a language. Thereby the problems that we find when presenting a literary text with a didactic purpose are related with the difficulties of selecting the most appropriate and adjust it to the timing at which the practice of teaching is subject. Once these difficulties are identified, basing it in five criteria to choose the literary text making reference to the text being adequate for the student bearing in mind his/her language level and his/her culture, the interest the student can have on the text, the stylistic correctness and its value in the history of literature, I will propose a specific genre, the short story. The election is based in that the short story possess a series of peculiarities that are representative of this genre and, at the same time converge with the didactic value required to learn a language. I will avoid the most discussed subjects such as the idea of a different narrative genre from the tale its origin and denomination to centre in the distinctive features that have greater consensus among the critics.

Keywords: literary texts, teaching Spanish as a second language, short story, briefness, ellipsis, humour, intertextuality, postmodernity.

DOI: 10.17516/1997-1370-0009.

Research area: philology.

Textos literarios breves en la clase de ELE

Sebastián Ordóñez Chacón

*Universidad Federal de Siberia
79 Svobodny, Krasnoyarsk, 660041, Rusia*

En este artículo se enumerarán distintas razones que promulgan la entrada de los textos literarios en la clase de ELE. Esa justificación constituirá una base sólida a partir de la cual plantear otras preguntas que atañen al tipo de texto literario que mejor se puede adaptar a la enseñanza de la

lengua. De esta manera, los problemas que surgen a la hora de presentar un texto literario con fines didácticos están relacionados con las dificultades de seleccionar el más apropiado y ajustarlo a la temporización a la que habitualmente se ve sometida la práctica de la docencia. Una vez señaladas esas dificultades, basándome en cinco criterios para elegir la obra literaria que hacen alusión a que el texto sea adecuado para el alumno tanto en lo que concierne a su nivel de lengua como a su conocimiento de la cultura, al interés que pueda despertar en él, a la corrección estilística y a la representatividad del mismo dentro de la historia de la literatura, propondré un género concreto, el microrrelato. La elección está basada en que el microrrelato posee una serie de peculiaridades que se erigen como muy representativas del género a la vez que convergen con el valor didáctico que se les exige a los materiales que se usan para el aprendizaje de una lengua. Evitaré tratar los temas más discutidos sobre este tipo de obras como la propia consideración como género narrativo distinto del cuento, su denominación o su origen para centrarme en los rasgos distintivos que gozan de mayor consenso entre la crítica.

Palabras clave: Textos literarios, enseñanza del español como lengua extranjera, microrrelato, brevedad, elipsis, humor, intertextualidad, postmodernidad.

Introducción

El uso de textos literarios en la enseñanza de idiomas, como se puede comprobar en la bibliografía especializada, ha padecido diferentes tratamientos conforme se han ido sucediendo los métodos. En este artículo no se detallará dicha trayectoria, aunque sí se ha optado por justificar su introducción en el aula. Una vez que el texto literario es considerado como una herramienta adecuada para la enseñanza de idiomas, se pasará a elegir un género literario determinado, que en este caso será el microrrelato. Por estar extensamente tratadas, se soslayarán cuestiones relacionadas con sus orígenes, su estatus de género o su nomenclatura para centrarnos en los rasgos que gozan de mayor consenso entre los expertos en este tipo de obras, o al menos, en aquellos que coinciden con mayor frecuencia cuando se intenta acotar. Aquí se destacará el potencial pedagógico que ofrecen algunas de esas características definitorias y se ilustrarán con un texto muy representativo.

Finalmente, queda por aclarar que al titular el artículo he preferido utilizar “texto literario breve”, a pesar de lo general que pueda resultar esta denominación y de la variedad de muestras literarias que se podrían situar dentro de ella, porque muchos de los que habitualmente se

suelen considerar microrrelatos ocupan lugares diferentes en el continuum del género que conforman y, en muchas ocasiones, se posicionan cerca de sus márgenes.

Textos literarios en la clase de ELE

Diferentes especialistas en enseñanza de ELE han señalado la revalorización que los textos literarios han experimentado en los últimos años a la vez que llaman la atención sobre la coincidencia de este paradójico auge, precisamente, con los enfoques comunicativos; Acquaroni (2007), Marínez Sallés (1999), Olsbu y Salkjesvik (2006) y Martín Peris (2000). Para evitar repeticiones me limitaré a ofrecer una serie de argumentos que legitiman la introducción de los textos literarios en las clases de LE/L2.

Si atendemos a que en el aprendizaje de un idioma el caudal lingüístico se puede mostrar a través del canal escrito, además del oral, el texto literario por ser manifestación artística nacida a partir de la lengua adquiere la capacidad de presentarse como material idóneo. Si a esto se añade que el texto literario no se ha creado con ningún fin específico en lo que concierne al aprendizaje de una lengua, sino que ha sido creado para que sea leído por los hablantes de

esa propia lengua, incrementa su valor por ser material auténtico tal y como recomienda el propio *MCER*:

Los textos escritos o hablados presentados a los alumnos deberían ser auténticos, es decir, producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua: por ejemplo, textos auténticos no manipulados que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, p. 144).

Además, como señala Francisco Lorenzo, la importancia de mostrar en la práctica docente material auténtico radica en el impacto motivacional que supone para los alumnos (Lorenzo, 2004, p. 321).

El texto literario cobra importancia por ser un instrumento integrador de destrezas. En este sentido, se indica como principio esencial que se debe seguir para el desarrollo de la expresión oral del alumnado la integración de destrezas porque de esta manera se simula un entorno de adquisición parecido al de una situación real de la lengua donde estas destrezas se dan de manera integrada (Pinilla Gómez, 2004, pp. 881-882). Así, el texto literario se presenta como un material que propicia el desarrollo de destrezas lingüísticas como la comprensión lectora o auditiva y, a partir de las diferentes actividades que surjan a partir de él, se pueden trabajar otras destrezas productivas como la expresión escrita, ya sea tomando el texto como modelo o expresando por escrito opiniones sobre él, o la expresión oral puesto que la obra artística anima a discutir sobre su significado y a comentar las emociones que sea capaz de generar en el receptor.

Junto a lo ya comentado sobre la capacidad de desarrollar las destrezas y de integrarlas (Freire, 2009, p. 164), los textos literarios serán el soporte perfecto para mejorar la competencia intercultural del alumno porque contienen contextos socioculturales que ayudan a adquirirlos

y son indispensables para entender la lengua. De sobra es sabido que ambas, lengua y cultura, van ligadas y se manifiestan simultáneamente. En esta misma línea también se posiciona Rosana Acquaroni que entiende el uso del texto literario como una herramienta que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta autora se reafirma en la presentación de este como fin en sí mismo debido a que ayuda a construir la competencia literaria (Acquaroni, 2007, p. 61). Defiende el uso del texto literario en el ámbito de la enseñanza de ELE y en relación con la cultura meta cumple con el siguiente cometido:

Abastecedor de información cultural explícita, soporte desde donde poder ofrecer información cultural implícita, reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta y producto o manifestación cultural en sí mismo (Acquaroni, 2007, p. 63).

Martín Peris sostiene que el texto literario actúa como “un estímulo potenciador de los procedimientos de obtención del significado” y opina que esos procedimientos son “tanto en el análisis del discurso como en las teorías de adquisición de segundas lenguas [...] idénticos para el uso de la lengua y para su aprendizaje” (Peris, 2000, p. 7). Se adhieren a esta idea Sitman y Lerner quienes creen que la enseñanza de idiomas conlleva un proceso interactivo de comunicación entre el autor del texto, el propio texto, el alumno y el profesor como facilitador que contribuye tanto a que se desarrolle la interlengua como a que se produzca un acercamiento cultural (Sitman, Lerner, 1996, p. 231).

Hay que añadir que el texto literario nos da una serie de respuestas que no poseen otros tipos de textos. La literatura se define por buscar el goce estético, el placer, y en ella se produce una comunicación personal de sentimientos entre texto, autor y lector; comunicación que combina la expresión emotiva o expresiva del lenguaje centrada en el emisor y su subjetividad

y, además, la función conativa o apelativa con la intención de conseguir una reacción en el lector (Freire, 2009, p.167). Esto se corresponde con una visión hedonística de la literatura que tal vez esté relacionada con la sensación de dominio tanto en el momento de la creación como en el de la lectura, o en razones de tipo biológico basadas en la defensa de que “cada autor y cada lector disfruta con unas determinadas formas de imaginación” (Boves Naves, 1998, p. 21). Claramente, otra vez resalta el componente motivacional del texto literario frente a otros tipos de textos debido a que la afinidad o “relevancia temática de los contenidos [...] han demostrado ser herramientas apropiadas para incrementar el interés” (Lorenzo, 2004, p. 321). La literatura está impregnada de temas universales que, por tanto, afectan a todos los lectores y, debido a esa universalidad, crean vínculos con todos ellos.

El texto literario al ser material escrito conlleva que sea posible leerlo todas las veces que sea necesario y garantiza que el alumno pueda volver a él en todas las ocasiones que considere oportuno. Obviamente, esta cualidad no es exclusiva del texto literario, pero será su valor estético el que consiga que estos textos muevan al receptor a leerlos repetidas veces. Comparto con García Berrio y Hernández Fernández que los textos literarios, por ser un tipo de manifestación artística, provocan mayor atención en todos aquellos receptores capacitados para leerlos:

[...] se puede decir que una obra de arte lograda, en especial cuando lo sea en grado sublime, ha de cumplir el requisito de ser universalmente asimilada con interés por todos los individuos capacitados para conocerla (García Berrio, Hernández Fernández, 2008, p. 251).

En síntesis, el texto literario posee la capacidad de posibilitar en el aula de ELE una experiencia integradora en el saber lingüístico, discursivo, intercultural a la vez que se encarga de promover el desarrollo de la competencia literaria.

No se debe olvidar que para que la experiencia sea lo más beneficiosa posible para el alumno es indispensable que los textos sean seleccionados y presentados de manera adecuada. En ese cometido me centraré en el siguiente apartado.

El texto literario breve en la clase de ELE

Una vez entendido que el texto literario puede ser una herramienta de trabajo adecuada para la clase de ELE, parece oportuno plantearse qué requisitos tendría que cumplir ese material. William Littlewood (Littlewood, 1998, p. 180) llama la atención sobre cinco criterios que hay que tener en cuenta para seleccionar un texto y presentarlo en una clase de LE/L2: las estructuras deben ser comprensibles para poder disfrutar de la obra; la corrección estilística de la misma; la obra debe ser seductora para el alumno y adecuada a su bagaje cultural; tiene que ser apropiada tanto para la competencia lingüística del aprendiz como para su nivel intelectual y, en la medida de lo posible, debe ser motivadora; y los textos elegidos deben ser relevantes por su lugar en la historia literaria. Las recomendaciones de William Littlewood despejan dudas al convertirse en prácticas pautas a las cuales acogerse en el momento de seleccionar el texto literario. La cuestión no es menor si se tiene presente que gran parte del éxito de la actividad que se quiera realizar con este material residirá en una buena selección. Por esta razón, me parece importante reiterar que estos textos deberían resultar atractivos y accesibles para el alumnado. De acuerdo con esta última premisa, para trabajar con textos literarios de cierta entidad, sería más recomendable hacerlo a partir de los niveles B1 y B2 del *MCERL* donde el alumno ya cuenta con un vocabulario considerable y maneja un amplio número de estructuras gramaticales.

Si se presta atención a muchos de los manuales que han introducido el texto literario

como una forma de presentar el caudal lingüístico, se observará que a partir de ellos se proponen actividades meramente gramaticales. En torno a esas actividades surge la siguiente pregunta, que aquí solo se menciona, aunque puede ser interesante para futuros trabajos: ¿es necesario utilizar textos literarios para este tipo de actividades o es mejor utilizar otro tipo de texto, o incluso crearlo, para tal fin? Tampoco es infrecuente que en dichos manuales se adapten los textos, pero si se hace esto, indudablemente, significará que el texto con el que se quiere trabajar no es adecuado para los alumnos. Para darse cuenta de lo inapropiado solo hay que tener presentes los criterios que para seleccionar el texto se han apuntado más arriba. También es pertinente cuestionarse si tras la adaptación el texto seguiría conservando el mismo estatus literario. Otra constante en los libros dedicados a ELE es la inclusión de fragmentos de obras literarias. La razón es evidente: la extensión de muchas obras no se ajusta a la duración de las sesiones en las que suele estar dividido un curso dedicado al aprendizaje de una lengua. Desde mi punto de vista, presentar solo un fragmento no transmite el valor de conjunto que se asocia a la obra completa.

Después de apuntar algunos de los problemas vinculados a la inclusión del texto literario en la enseñanza de ELE, en este artículo me decanto por un género determinado que en mi opinión se adapta perfectamente a los criterios de selección del texto literario de Littlewood y ofrece respuestas para las preguntas de más arriba. Destaco el valor del microrrelato sin excluir, por supuesto, otras manifestaciones literarias que también puedan ser muestras lingüísticas y a su vez estén dotadas de elementos artísticos. Para apoyar mi propuesta he optado por recoger las singularidades de este tipo de texto en las que coinciden los mayores críticos que se han ocupado de este género. Esa característica será ilustrada un ejemplo

representativo al que se le puede otorgar un valor didáctico dentro de la enseñanza de ELE.

Centrándonos, pues, en los rasgos del género, la experta Irene Andres-Suárez menciona dos características esenciales para poder hablar de microrrelato: la brevedad y la narratividad (Andres-Suárez, 2010, p. 10). Por su parte, Violeta Rojo intenta una definición que sirva de acercamiento al género y, desde la propia denominación, se percibe diferencia con la autora anterior, diferencia que se extiende a más autores cuestión que aquí solo se señala y se elude por no ser el objetivo de este trabajo.

El minicuento es una narración sumamente breve, ficcional, con un desarrollo accional condensado y narrado de una manera rigurosa y económica en sus medios. El minicuento posee carácter proteico de manera que puede adquirir distintas formas (Rojo, 1997, p. 16).

La brevedad es su característica principal y existen diferentes interpretaciones sobre la extensión que debe tener un microrrelato, aunque haya cierto consenso al considerar que no debe exceder de una página. No será raro que muchos de ellos tengan poco más de una línea como se hace patente en el corpus de textos de una y dos líneas que recoge David Lagmanovich (2006). Para Violeta Rojo (Rojo, 1996, p. 45) es la peculiaridad principal porque es la seña de identidad de este tipo de textos y porque influye en todas las demás. Así pues, esa brevedad implica que el autor de microrrelatos extreme su cuidado por la lengua, lo cual desde el punto de vista de la enseñanza de un idioma hace que sea una forma literaria interesante puesto que consigue que el lector fije su atención sobre ella. Además, esta brevedad supone una característica importante para ser utilizada en clase de ELE porque se adecua perfectamente a la extensión de una clase, evita tener que fragmentar la obra literaria sin temor a perder el sentido de unidad de la misma y permite la relectura que, como ya se puede

anticipar, es una de las formas de leer estos textos. Sirva de muestra representativa del género y de la brevedad “El Dinosaurio” de Augusto Monterroso cuyo texto es el siguiente: Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí. En principio, el microrrelato parece un material adecuado para la enseñanza de LE/L2 en la práctica diaria por su breve extensión, sin embargo, no debe extrañar que este material pueda provocar rechazo en un primer momento. Un microrrelato del tipo de “El dinosaurio” es probable que, a primera vista, sin la intervención del profesor, no se entienda ni siquiera como literatura. Alrededor de la brevedad de este género, las palabras de Darío Villanueva nos aportan luz tomando como ejemplo el archiconocido microrrelato de Monterroso y es que, a pesar de su brevedad, se le podría aplicar un análisis narratológico como a una obra narrativa de mayor extensión. Si se aplicara dicho análisis, se encontrarían elementos tales como el narrador, los personajes, el tiempo de la historia y el espacio. Se hace visible una estructura mínima y coherente en la que se aprecia una de las peculiaridades básicas de todo relato: “el carácter esquemático estimula la participación activa y cocreadora de la obra por parte del lector” (Villanueva, 2006, p. 56). Dejando de lado la cuestión práctica de la extensión, esa participación activa que exigen estos textos resulta muy provechosa al provocar que el alumno se implique en la lectura. La brevedad e independencia del microrrelato, al igual que en el poema, evita cualquier conflicto que pueda surgir a la hora de acotar un texto de mayor extensión. Empieza y acaba en sí mismo y no necesita ser seleccionado de un todo para ser llevado a clase. Una razón más es que su brevedad brinda la oportunidad de que sea releído varias veces. El alumno puede volver una y otra vez al microrrelato sin que esto le lleve demasiado tiempo.

Si antes hablé de un posible rechazo hacia este género, en el caso contrario, el microrrelato

podría recibir una buena acogida por parte del discente y ser interpretado como un género atractivo del que sería aprovechable el componente humorístico, rasgo del que son portadores muchos de ellos y que se evidencia desde la propia extensión, como un elemento capaz de despertar el interés. Hay que añadir que lo lúdico en la clase es un componente motivador al crear una mayor receptividad por parte del alumno y permite trabajar con el idioma de manera distendida. Muchos de los microrrelatos están escritos de modo ingenioso o tratan historias sorprendentes. Es un reto intelectual desentrañar los entresijos que forman parte de muchos de estos textos. Además, el humor posee un valor añadido al manifestarse de manera diferente en distintas culturas, interesante para nuestro cometido de enseñar la lengua y la cultura, y diferente a lo largo de la historia. La nueva estética del humor surgida a partir de las vanguardias, que empapa un gran número de microrrelatos, se basa en la utilización de la ruptura lógica, la incoherencia, el disparate, la distorsión y la deshumanización de la realidad, la degradación paródica de los convencionalismos sociales, de los tópicos y de los clichés lingüísticos (Andrés-Suárez, 2010, p. 121). Sirva de muestra de esta concepción del humor moderna y asociada a la cultura, como se puede observar desde el mismo título, el siguiente texto de José María Merino:

*Usted no sabe con quién
está hablando*

Claro que lo sé. Le he seguido muchas veces. Sé dónde vive, a qué horas lo recoge su conductor, qué restaurantes frecuenta, dónde se reúne, a espaldas de sus socios, con los que quiere apoderarse de la empresa. Como sé que muchas veces recorre este callejón a escondidas, para encontrarse con su amante. Ahora en este lugar oscuro, cuando me he acercado y le he interpelado con voz segura y burlona, ha manifestado su

miedo con esa frase manida y prepotente. Claro que sé con quién estoy hablando: estoy hablando con el hombre al que voy a matar.

La brevedad del microrrelato supone que haya mucho de elíptico, como se adelantaba más arriba, por eso se constituye como un buen material para que el alumno utilice su imaginación, haga diferentes interpretaciones (Leontaridi, Peramos y Ruiz, 2010, p. 32), opine y se exprese en la lengua meta. Además, los microrrelatos suponen un reto para cualquier lector en general y para el estudiante de un idioma en particular. El alumno puede verse motivado por intentar desentrañar el significado del microrrelato en una lengua que no es la suya. Para él, el reto es doble porque tiene que superar dos barreras. Si consigue desentrañar el sentido del microrrelato, puede obtener el goce estético que le produce el juego intelectual a la vez que se hace consciente de que el desafío era mayor por conseguirlo en una lengua que no es la suya. En el siguiente texto de Guillermo Bustamante Zamudio el lector desde el título se ve obligado a interpretarlo.

Mundos para-lelos

Acá no somos libres. Debemos dejar la más inaplazable ocupación para correr tras los espejos cuando ustedes van a mirarse. Nos toca sonreír falsamente, excoriar la piel, improvisar el llanto, ejecutar los movimientos más absurdos... todo parano decepcionarlos o asustarlos, para alimentar su vanidad, para corroborar diagnósticos, para que no los acusen de locos.

El extremo cuidado con la lengua que se tiene en este género literario lo convierten, indudablemente, en un material muy recomendable para las clases de ELE por dos razones: en primer lugar, porque ese material se convierte en modelo de expresión máxima de la lengua en la que está escrito y, en segundo lugar, porque ese uso de la lengua provoca que llame la atención sobre la

forma del mensaje. “Palabras parcas” de Luisa Valenzuela llama la atención por la elección que la autora ha llevado a cabo de manera virtuosa de palabras que empiezan por la misma letra además de por la amplia adjetivación, recurso que suele ser constante en muchos microrrelatos (Rodríguez, 2006, p. 60).

Palabras parcas

Abelardo Arlistán, astuto abogado argentino, asesor agudo, apuesto, ágil aerobista acicalado. Atento. Amable. Amigo asiduo, afectuoso acechante. Ambicioso. Amante ardiente, arrecho. Autoritario. Abrazos asfixiantes. Asaltos amorosos arduos, anhelantes, ansiosos, asustados. Aluvión apagado, artefacto ablandado, apocado. Agravado. Altamente agresivo, al acecho, Abelardo Arlistán. Arma al alcance, arremete artero, ataca arrabiado, asesina. Atrapado. Absuelto: autodefensa. ¡Ay!

La capacidad con la que cuenta el microrrelato de adoptar diferentes formas, lejos de suponer un obstáculo, lo vuelve un elemento facilitador de la lectura que ofrece al lector formatos con los que está familiarizado. Un gran número de estos textos toman la forma de definición de diccionario, de receta de cocina, de bestiario, de adivinanza, etc. Una muestra representativa de esto aparece en *Historias de Cronopios y de Famas* de Julio Cortázar en cuyo interior podemos encontrar textos como “Instrucciones para cantar” donde desde el título se nos avanza el marco genérico que adopta.

Instrucciones para cantar

Empiece por romper los espejos de su casa, deje caer los brazos, mire vagamente por la pared, olvídense. Cante una sola nota, escuche por dentro. Si oye (pero esto ocurrirá mucho después) algo como un paisaje sumido en el miedo, con hogueras entre las piedras, con siluetas semidesnudas en cuclillas, creo que

estará bien encaminado, y lo mismo si oye un río por donde bajan barcas pintadas de amarillo y negro, si oye un sabor de pan, un tacto de dedos, una sombra de caballos.

Después compre solfeos y un frac, y por favor no cante con la nariz y deje en paz a Schumann.

Junto a los marcos narrativos, muchos de los personajes que aparecen en los microrrelatos son arquetipos que pertenecen al inconsciente colectivo. El hecho de que el estudiante comparta referencias propicia una mejor comprensión del texto. En casos donde se utilizan personajes tipos de la literatura, de la mitología griega, del cine, etc., que pertenecen al acervo cultural, contribuyen a que se sienta el contenido de la lectura como algo propio o, al menos, no tan ajeno. No obstante, los marcos narrativos, los personajes y la intertextualidad pueden ser armas de doble filo porque si no se reconocen, dificultan la comprensión. Antes se ha hablado de la ventaja que conlleva que se conozcan los referentes, pero en caso de que no sea así, la intervención del profesor salvaría dicha incompreensión contextualizando el texto y aportando información sobre las referencias que tal vez se desconozcan. No hay que olvidar que el profesor previamente debe seleccionar los microrrelatos, igual que se seleccionan otros materiales literarios, y estará en sus manos ofrecer un texto con más o menos dificultad tanto en la forma como en el contenido. Pese a ello, en caso de que los referentes no sean compartidos por la otra cultura o el desconocimiento se deba a cualquier otro motivo, el microrrelato siempre actuará como vehículo para el enriquecimiento cultural. Generalmente, el estudiante los reconocerá sin demasiado esfuerzo, aunque sobre ellos se hayan producido cambios respecto al texto que se está reescribiendo, personajes o marcos que él conocía con anterioridad. En “Meditación del vampiro” de Hipólito G. Navarro el personaje anunciado en el título se

centra en la descripción de la naturaleza para sorprender al lector en la última línea.

En el campo amanece siempre mucho más temprano.

Eso lo saben bien los mirlos.

Pero tiene que pasar un buen rato desde que surge la primera luz hasta que aparece definitivamente el sol. Manda siempre el astro en avanzadilla una difusa claridad que vaya explorando el terreno palmo a palmo, para que le informe antes de posibles sobresaltos o altercados. Luego, cuando ya tiene constancia de que todo está en orden, tal como quedó en la parte previa, se atreve por fin a salir. Su buen trabajo le cuesta después de recoger toda la claridad que derramó primero. Por eso se ve obligado a subir tan alto antes de caer, para que le dé tiempo a absorber toda esa luz y no dejar ninguna descarriada cuando se vuelva a hundir por el oeste.

Luego en el campo, paradójicamente, se hace de noche también muy pronto. Los mirlos apagan sus picos naranjas y se confunden con el paisaje.

Y agradecido yo, me descuelgo y salgo.

Todos estos rasgos forman parte de lo que se denomina narrativa postmoderna y sitúan a estos textos dentro de las manifestaciones artísticas de nuestro tiempo: el gusto por el hibridismo y por lo pequeño, “la importancia del mundo urbano y la sociedad de consumo, la exacerbación del individualismo, la globalización (y el neoliberalismo), el multiculturalismo” (Garrido, 2009, p. 50); rasgos temáticos entre los que se encuentran la metaficción, la ironía, la parodia, el humor y la crítica; rasgos pragmáticos que conciernen a la nueva forma de acercarse a estos textos donde se busca un impacto sobre el lector y se exige su participación activa (Celma, 2009, p. 234). Este conjunto configura parte de la idiosincrasia del microrrelato y es representativo del momento de la historia de la literatura que nos ha tocado vivir.

Conclusión

Existen razones de peso que justifican el uso de textos literarios con fines didácticos en el aula de idiomas, entre ellas, las más evidentes son las que fomentan la competencia lectora y literaria. El microrrelato es un texto literario con unos rasgos distintivos, como se puede constatar, que son propicios para la enseñanza de idiomas. Su singularidad principal es la brevedad y, en opinión de Violeta Rojo, repercute en todas las demás. La brevedad, además de adaptarse bien a la temporización que se hace de la enseñanza, evita tener que fragmentar obras literarias de mayor extensión y permite mostrar obras independientes y unitarias. La extensión del microrrelato hace posible que se pueda ofrecer a los estudiantes un modelo de lengua que ha sido creado con fines estéticos.

Como se ha dicho más arriba, la elipsis (tensión entre el silencio y la escritura) va estrechamente ligada a la brevedad, contribuye de manera determinante a disminuir la extensión y, al mismo tiempo, exige un lector que recree la historia. Si se tiene como objetivo la enseñanza de la lengua, esto será beneficioso porque plantea un reto motivador al estudiante. La participación activa de este es un factor muy destacable porque de esta manera se siente inmerso en el proceso de aprendizaje de la lengua haciéndolo suyo.

La lengua de los microrrelatos es otro componente ventajoso porque es clara, precisa, está muy seleccionada, llama la atención sobre sí

misma y, por ser un género con un nacimiento reciente, es actual. Los microrrelatos están escritos con una lengua accesible para el alumno. Será labor del docente escoger aquellas obras que posean la lengua que mejor se adapte a su grupo de estudiantes.

El humor es una constante en la mayoría de microrrelatos y esta característica no debería desdeñarse dado que para el lector en general y, en nuestro caso particular, para el discente es estimulante para la mente y placentera.

La intertextualidad, bien sea temática o formal, supone otra baza importante a favor de la utilización del microrrelato con fines didácticos. Posibilita que el alumno recurra a su enciclopedia mental para interpretarlos de manera correcta apoyándose en su patrimonio cultural como lector.

Y, por último, el microrrelato es un género vigente que convive tanto con alumnos como con profesores en nuestra época. Es un producto literario representativo de la actualidad que se adapta a la perfección y es espejo del mundo en el que vivimos.

Herederio de una estética renovada, nacido de unas circunstancias que han cambiado la manera de transitar por el espacio y medir los tiempos, epifenómeno de una crisis compleja que ha puesto patas arriba los presupuestos sobre los que se cimentó la Modernidad, el microrrelato contemporáneo se muestra, así, como hijo natural de una época a la que refleja, critica e interroga (Arias, Calvo y Hernández, 2009, p. 547)

Bibliografía

- Acquaroni, R. (2004). *In Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 943-964.
- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Salamanca, Santillana.
- Arias, A., Calvo, A., Hernández, J.L. (2009). El microrrelato como reclamo. La persuasión retórica de la imagen y la palabra, *In Narrativas de la postmodernidad del cuento al microrrelato*. Málaga, Aedile, 547-570.

- Andres-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia, Menoscuarto.
- Boves Naves, M.C. (1998). *La novela*. Madrid, Síntesis.
- Bustamante Valbuena, L. (2012). Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España 1990-2011, *Tesis de doctorado Universidad de Valladolid*, available at: <http://goo.gl/f5hfOU>
- Bustamante Zamudio, G. (2005). *Convicciones y otras debilidades mentales*. Bogotá, Deriva.
- Celma, M. (2009). Nuevos espacios en la narrativa de Juan Pedro Aparicio, *In Narrativas de la postmodernidad del cuento al microrrelato*. Málaga, Aedile, 221-234.
- Cortázar, J. (1995). *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Freire, M. (2009). De la literatura a la lengua y la cultura (y viceversa), *In Actas de Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea*. Sofía, Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”, 165-176.
- García Berrio, A & Hernández Fernández, T. (2008). *Crítica literaria*. Madrid, Cátedra.
- Garrido, A. (2009). El microcuento y la estética postmoderna, *In Narrativas de la postmodernidad del cuento al microrrelato*. Málaga, Aedile, 49-66.
- Lagmanovich, D. (2006). La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas, *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, available at: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html>
- Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones, *In Iberoamericana*, 9 (36), 85-95.
- Leontaridi, E., Peramos, N., Ruiz, M. (2010). Aprender a leer, sacando ju(e)go a los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE, *In Actas de las II Jornadas de formación del profesorado de español 09*. Sofía, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones, 78-98, available at: <http://www.educacion.es/exterior/bg/es/publicaciones/071210-3.pdf>
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo* (traducción de Fernando García Clemente). Cambridge, Cambridge University.
- Lorenzo, F.J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE, *In Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 305-328.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera, *In Lenguaje y textos* (16), 101-131, available at: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8128>
- Martínez Sallés, M. (1999). Los retos pendientes de la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*. (3), 19-22.
- Merino, J.M. (2010). *Cuentos del libro de la noche*. Madrid, Alfaguara.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, available at: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (accessed 12 Juny 2016)
- Olsbu, I. y Salkjelsvik, K. (2006). La literatura en la clase (I): leer hacia la competencia literaria, *In ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, 8-9 septiembre 2006. RedEle*, available at: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006.html>

Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral, *In Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 879-897.

Rodríguez Maurici, D. (2006). Tiene musicalidad inacabable: los microrrelatos cercanos a la poesía. *El cuento en red*, 14, 57-67, available at: <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/>

Rojo, V. (1996). *Breve manual para reconocer minicuentos*. Caracas, Equinoccio Fundarte.

Sánchez Lobato, J. & Santos Gallardo, I. eds. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

Sitman, R., Lerner, I. (1996). Literatura hispanoamericana: Herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, *In Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Málaga, Universidad de Málaga, 227-233.

Valenzuela, L. (2008). *Juego de villanos*. Barcelona, Thule.

Valls, F. (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid, Páginas de Espuma.

Villanueva, D. (2006). El comentario del texto narrativo: cuento y novela. Madrid, Mare Nostrum.

Использование малых литературных произведений в обучении испанскому языку как иностранному

Себастьян Ордоньес Чакон

*Сибирский федеральный университет
Россия, 660041, Красноярск, пр. Свободный, 79*

В статье приводятся причины обращения к литературным текстам при обучении испанскому языку. Данный обзор положен в основу выбора произведений, более других подходящих для изучения иностранного языка. Предлагается решение проблемы подбора наиболее удачных текстов с дидактической точки зрения. Оптимальный литературный текст, используемый в обучении, обладает пятью критериями, он должен соответствовать уровню владения языком учащихся, их знаниям культуры, способен вызывать интерес, являться стилистически корректным, а также быть широко представленным. Наиболее адекватным заявленным критериям, по мнению автора, является жанр короткого рассказа. Короткий рассказ широко распространен и одновременно обладает дидактической ценностью. Автор концентрирует внимание на широко признанных характеристиках данного жанра, игнорируя такие дискуссионные темы, как, например, происхождение этого жанра, его номинация или его значимость как нарративного текста в сопоставлении с жанром новеллы.

Ключевые слова: литературный текст, преподавание испанского языка как иностранного, короткий рассказ, краткость, эллипсис, юмор, интертекстуальность, постмодернизм.

Научная специальность: 10.00.00 – филологические науки.