

El cuento hispanoamericano del realismo mágico y su aplicación en el aula de ELE: los cuentos de Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez como recursos didácticos

Amanda Fernández Gosálvez

UAH

2024
E-eleando
ELE en Red

33

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

Editora

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad de Lyon, Francia)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid
y Universidad Complutense de Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universitt Gttingen, Alemania)

María José GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María José MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NNDEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.ª RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SNCHS (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politcnica de València)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Amanda Fernández Gosálvez

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Editorial Universidad de Alcalá, 2024
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<https://e-leando.web.uah.es>

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. TRATAMIENTO DE LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE.....	6
2.1. La presencia de la literatura en el aula de ELE en su evolución metodológica	6
2.2. El discurso literario y su implicación en el desarrollo de las competencias y destrezas lingüísticas	13
2.3. Selección de textos literarios apropiados para el aula de ELE.....	20
3. EL CUENTO LITERARIO COMO RECURSO EN EL AULA DE ELE.....	23
3.1. Historia y características del cuento literario	23
3.2. El cuento literario como recurso didáctico para la enseñanza de ELE	29
4. LOS CUENTOS DEL REALISMO MÁGICO EN EL AULA DE ELE.....	38
4.1. Acercamiento a la literatura hispanoamericana del siglo XX.....	38
4.1.1. El boom de la literatura hispanoamericana	41
4.1.2. El cuento hispanoamericano	43
4.2. Los cuentos de Jorge Luis Borges como recurso didáctico en el aula de ELE.....	45
4.2.1. Borges, la metafísica y el misterio del relato.....	45
4.2.2. Aplicación de los cuentos de Borges en el aula de ELE.....	47
4.2.2.1. Presencia de los cuentos del autor en páginas web de recursos de ELE	58
4.2.2.2. Presencia de los cuentos del autor en manuales	60
4.3. Los cuentos de Julio Cortázar como recurso didáctico en el aula de ELE .	62
4.3.1. Cortázar, el revés de lo real	62
4.3.2. Aplicación de los cuentos de Cortázar en el aula de ELE	64

4.3.2.1. Presencia de los cuentos del autor en páginas web de recursos de ELE	75
4.3.2.2. Presencia de los cuentos del autor en manuales	78
4.4. Los cuentos de Gabriel García Márquez como recurso didáctico en el aula de ELE	79
4.4.1. Gabriel García Márquez, prodigio y realidad	79
4.4.2. Aplicación de los cuentos de Gabriel García Márquez en el aula de ELE	81
4.4.2.1. Presencia de los cuentos del autor en páginas web de recursos de ELE	89
4.4.2.2. Presencia de los cuentos del autor en manuales	91
5. CONCLUSIONES	93
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

1. Introducción

El presente trabajo pretende establecer el estado de la cuestión sobre un tema de interés y bastante extendido en el marco de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE): la enseñanza de la lengua a través del uso de la literatura. En concreto, el objetivo de este estudio será mostrar la efectividad, validez y utilidad de la narración breve, entre todos los géneros literarios, como uno de los mejores recursos didácticos para el aula de lenguas extranjeras, y más específicamente nos centraremos en el cuento hispanoamericano.

Como veremos, una gran cantidad de recursos didácticos emplean este tipo de narración corta como modelo de enseñanza cuando se trabaja con la literatura en el aula de ELE, por lo que en este trabajo ofreceremos una muestra de algunos autores de narrativa hispanoamericanos que han escrito relatos cortos, los cuales han sido abundantemente empleados como recursos en variadas secuencias didácticas, por encima de los españoles. De entre el gran repertorio de autores existentes cuyos textos se han empleado para enseñar la lengua española, hemos escogido a tres autores consagrados de la literatura hispanoamericana: Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez, dos de ellos pertenecientes además al conocido como *boom* de la literatura hispanoamericana. Esta selección se ha basado no solo en la gran notoriedad y prestigio de dichos autores dentro de la narrativa de América Latina, sino también porque sus relatos están muy presentes en numerosos materiales, secuencias y actividades destinadas a la enseñanza de ELE en una gran variedad de niveles, desde iniciales hasta avanzados. Son, asimismo, tres autores que se pueden encuadrar en la corriente literaria del realismo mágico y cuyos cuentos parecen ser muy frecuentes en las clases de español como L2 por su gran rentabilidad tanto a nivel lingüístico como literario.

Para llevar a cabo este estudio y alcanzar dichos objetivos, en primer lugar, se realizará un acercamiento teórico al tratamiento que ha tenido la literatura en la clase de ELE en su evolución metodológica, en el que también se destacará la utilidad de los textos literarios y sus beneficios desde el punto de vista pedagógico. Posteriormente, se dedicará un breve apartado al cuento como recurso didáctico y lingüístico, en el que se explicarán sus características generales, estructura y funciones, así como sus ventajas, utilidad y aportaciones al aula de ELE. A continuación, se introducirán algunas nociones sobre el realismo mágico en el contexto de la literatura hispanoamericana del siglo XX antes de pasar al análisis como tal de los materiales y actividades centradas en los relatos de los tres autores escogidos. Además de una breve reseña bibliográfica de cada autor, se hará un repaso de su aplicación en el aula de enseñanza de español, en el que analizaremos principalmente con qué orientación se han trabajado los cuentos de dicho autor, así como sus fines y utilidad desde un punto de vista práctico. Se revisará también a qué tipo de alumnos se destinan estos textos y su presencia en algunos manuales que se han tomado como muestra.

Respecto a la metodología y los pasos seguidos para la elaboración del estado de la cuestión, cabe mencionar que se ha realizado una extensa búsqueda bibliográfica centrada, por una parte, en el ámbito de la literatura presente tanto en la enseñanza de una L2 como de ELE. Existe un incontable número de libros, estudios y artículos al respecto, por lo que para presentar dicho tema en el estudio hemos optado por seguir las principales aportaciones de algunos autores hispanos relevantes que han tratado este aspecto, como las de María Dolores Albaladejo García, Rosana Acquaroni Muñoz, Antonio Mendoza Fillola y los trabajos de Salvador Montesa y Antonio Garrido. La búsqueda de información se fue acotando posteriormente para indagar en los estudios sobre el género concreto del cuento en el aula de ELE, que resultan mucho más escasos, por lo que se han empleado como guía tanto textos que tratan las características generales del relato breve a nivel literario como otros que arrojan luz sobre su utilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, se emplearon distintos criterios de inclusión y exclusión en la selección de los términos de búsqueda para hallar materiales didácticos centrados en el uso de cuentos escritos por los autores que interesan al presente estudio. Mediante el empleo de filtros manuales, se han hallado diversas propuestas muy interesantes de actividades que trabajan este tipo de textos, así como otras secuencias prácticas en páginas web de recursos didácticos y aplicaciones de relatos de los autores analizados en materiales recientes para la enseñanza de

la literatura española a extranjeros, los cuales se han tomado como base para llevar a cabo el análisis. Las propuestas de actividades pertenecen a niveles y contextos variados. Estas se pueden encontrar en las referencias bibliográficas para su consulta y utilización, si se desea, en el aula de ELE.

De acuerdo a lo leído sobre el tema, la principal motivación que ha llevado a la realización de este trabajo son los grandes beneficios que ofrece integrar la literatura como recurso en la enseñanza de lenguas, pero especialmente en la del español, debido a la riqueza lingüística y variedad de la literatura en lengua española. Tras realizar una primera búsqueda de cuentos y autores que se han trabajado en el aula de ELE, se observó una mayor frecuencia de uso de relatos hispanoamericanos, especialmente aquellos encuadrados en la corriente del realismo mágico, por lo que se adoptó esta perspectiva como base para el trabajo por su mayor rentabilidad, así como debido a una preferencia de gusto personal por el material cuentístico de origen hispánico.

2. Tratamiento de la literatura en el aula de ELE

2.1. La presencia de la literatura en el aula de ELE en su evolución metodológica

En primer lugar y antes de abordar los aspectos positivos que supone integrar la literatura en el aula de lenguas extranjeras, conviene que presentemos un breve recorrido diacrónico e histórico sobre la función que ha desempeñado la literatura en el ámbito de la enseñanza de ELE a lo largo del tiempo. Como es de suponer, la presencia y el uso de textos literarios en el aula ha ido cambiando, y la literatura no siempre se ha visto ni se ha tratado de la misma forma a lo largo del siglo XX hasta la actualidad. Estos cambios coincidieron con el surgimiento y desarrollo de los distintos enfoques metodológicos que se iban incorporando a la enseñanza de lenguas.

Si nos remontamos a los métodos más clásicos y tradicionales, estos hacían un uso predominante y central de la literatura en el aula, pues se estudiaba la lengua a partir de la lectura de textos escritos por autores muy relevantes de la literatura española (como Cervantes, Quevedo o Lorca), ya que estos servían no solo como modelo de lengua sino también de cultura (Menouer 2009: 121-122). No cambió mucho el panorama en los años 50, cuando se impuso el conocido como enfoque gramatical. Esta propuesta de enseñanza se basaba igualmente en la traducción de textos literarios, la memorización de las reglas gramaticales y la imitación del modelo de lengua que aparecía en ellos, pues se consideraba que la literatura ofrecía muestras de lengua elevadas y perfectas (Albaladejo 2007: 2). Este tipo de textos eran, por tanto, el mejor recurso para el aprendizaje de tipo gramatical, pues ofrecían referentes adecuados y un modelo de lengua

impecable que debía ser imitado. Asimismo, los alumnos tenían que saber a qué época y autor pertenecían los textos. De este modo, la literatura constituía el eje principal de la enseñanza de lenguas, ya fueran extranjeras o no (Martínez 1999: 19).

Este enfoque ofrecía una clara visión prescriptiva y normativa de la lengua, pues esta era entendida como un conjunto de reglas formalizadas que se podían observar perfectamente en los textos literarios. El aprendizaje seguía, por ello, un método deductivo, pues este se fundamentaba en la ya aludida reproducción de esos modelos de autoridad a través de métodos como la imitación, memorización y traducción. Esto llevó a una preferencia por el desarrollo de la lengua escrita frente a la oral, y no se ponía el foco apenas en las interacciones comunicativas. Se daba prioridad exclusivamente a las destrezas escritas y se aprendía la lengua entrenando el intelecto a partir del aprendizaje y la observación explícita del sistema gramatical de una lengua, apoyada en la lectura de obras de autores clásicos en su lengua original (Acquaroni 2007: 48-49). Sin embargo, al estudiar únicamente autores clásicos, también se disminuían las posibilidades del estudiante de aprender correctamente la cultura meta, pues esta quedaba reducida a una suerte de curso de historia literaria. Por último, cabe destacar que esta metodología era, claramente, poco motivadora, pues no tenía en cuenta ni los intereses ni las expectativas de los alumnos, así como otros criterios del aprendizaje. Quizá por estos motivos se desarrollase un cierto rechazo hacia esta orientación en el aula de ELE y esto hiciera crecer una actitud negativa en muchos docentes hacia las producciones literarias, pues para ellos la presencia de dichos materiales evocaba planteamientos demasiado tradicionales y obsoletos (Mendoza 2004: 2).

Este enfoque conservador de raíz imitativa que utilizaba la literatura de forma poco adecuada y abusiva, presentándola exclusivamente como un modelo lingüístico y normativo para los alumnos, propició que la literatura acabara siendo excluida de las aulas de lenguas extranjeras (Álvarez 2004: 1). Esto sucedió cuando, a partir de los años 60 y hasta principios de los 70, se instauró el nuevo método estructuralista que, en su pretensión por romper con el modelo existente, decidió destronar por completo la literatura del aula, lo cual supuso un retroceso. Las programaciones pasaron a centrarse en la enseñanza de un sistema basado en la adquisición y sistematización de estructuras lingüísticas y vocabulario (Albaladejo 2007: 3).

El planteamiento estructuralista, el cual se originó en Estados Unidos gracias a los nuevos métodos de análisis lingüístico que impulsó Bloomfield (Sánchez 1992: 386), consideraba la lengua como un «conjunto de estructuras ordenadas de forma jerárquica en los distintos niveles de descripción lingüística (fonológico, morfológico y sintáctico)» (Acquaroni 2007: 49). La influencia de la conocida teoría conductista del aprendizaje, la cual se basaba en el funcionamiento del par estímulo-respuesta, se tradujo en la didáctica de lenguas extranjeras en la repetición mecánica de las estructuras (presentadas sin una previa explicación gramatical), que servía para garantizar la consolidación de las mismas a base de hábitos lingüísticos (Acquaroni 2007: 50). Esto se debió principalmente a las necesidades derivadas de la II Guerra Mundial, pues lo que se buscaba era una adquisición muy rápida del idioma extranjero (especialmente de la lengua oral) a través de ejercicios de memorización, repetición y sustitución de las estructuras lingüísticas (Sánchez 1992: 385-386).

Por tanto, los textos literarios se sustituyeron por otros artificiales, elaborados con fines exclusivamente didácticos, debido a que el texto se veía como una suma o conjunto de estructuras oracionales que debía servir para presentar y ejemplificar los contenidos gramaticales que luego se desarrollarían en las unidades didácticas. Para tal fin la literatura era innecesaria, pues contenía unos usos lingüísticos complejos sin apenas rentabilidad oral comunicativa (Acquaroni 2007: 50), mientras que el enfoque estructuralista reivindicaba la preeminencia e importancia de la lengua oral por encima de todo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Se consideró, por tanto, que la literatura no formaba parte de la necesidad real de expresión que requería el estudiante (Martínez 1999: 123). Asimismo, las programaciones se estructuraban de forma gradual según las dificultades que podían presentar al alumno las nuevas estructuras y el vocabulario que se iba adquiriendo. La literatura no tenía cabida ni forma de adecuarse a esta gradación (Albaladejo 2007: 3), por lo que esta empezó a utilizarse exclusivamente como un complemento cultural que sólo se incluía en la enseñanza a partir de los niveles intermedio y avanzado (Martínez 1999: 122).

En los años 70 se empezaron a desarrollar programas que seguían una concepción nocional-funcional, los cuales incluían, como señala Albaladejo (2007: 3), «aspectos relacionados con el uso social de la lengua, aunque en la práctica los contenidos, si bien organizados en categorías nocionales y funcionales, seguían girando alrededor de los aspectos lingüísticos de la lengua». En las clases se atendía mayoritariamente a las funciones del lenguaje (como preguntar, pedir,

convencer, etc.) y a las nociones semánticas, es decir, a los aspectos comunicativos del lenguaje, pues se defendía que lo que más interesaba al aprendiz era principalmente aprender el lenguaje para comunicarse en el mundo real (Montesa y Garrido 1994: 449).

Como explica Acquaroni (2007: 50), en las clases se tendía a la elaboración de «microdiálogos situacionales capaces de representar, lo más natural y eficazmente posible, un acto de comunicación en el que se vean inevitablemente implicadas determinadas estructuras lingüísticas pero cuyo valor radique en su alcance y contenido funcional, no sintáctico». Es por todo esto que la literatura siguió quedando excluida de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, pues no tenía cabida en los nuevos planteamientos didácticos (Albaladejo 2007: 3), ya que alejaba al alumno del aspecto que más interesaba a la enseñanza: la competencia comunicativa (Montesa y Garrido 1994: 449). Esto se debió fundamentalmente a que la literatura contenía una lengua en su mayoría escrita y estática que distaba mucho de las expresiones cotidianas que más se emplean en la comunicación real (Gómez 2006: 109) y, por ello, los textos literarios acabaron quedando insertos en algún apartado o sección independiente al final de la unidad didáctica y acompañados (o no) de instrucciones muy imprecisas para su explotación en el aula. Esta ubicación llevó a la literatura a convertirse, además, en un material fácilmente prescindible en las clases por falta de tiempo (Acquaroni 2007: 50-52).

No fue hasta los años 80 que llegó una verdadera ruptura respecto a los anteriores planteamientos, la cual fue propiciada por la aparición y el establecimiento de programaciones didácticas basadas en el método comunicativo. El foco de atención de la enseñanza de lenguas empezó a recaer por completo en la lengua oral y en la adquisición de la ya mencionada competencia comunicativa por parte del aprendiente (Albaladejo 2007: 3). Se empezó a extender el pensamiento de que la lengua no es reductible únicamente al componente gramatical, aunque este tenga una gran importancia, sino que la comunicación es un proceso bastante complejo en el que intervienen diversos elementos, incluso los no lingüísticos y situacionales (Sánchez 1992: 401-404). De ahí que en esta época de cambios la lingüística aplicada empezase a tener en cuenta las aportaciones de otras disciplinas en la enseñanza de idiomas como la sociolingüística, la psicolingüística o la pedagogía, y esto propició la aparición de numerosos estudios y artículos relacionados con temas que hasta entonces no se habían tenido en cuenta en el aula y en el diseño de materiales didácticos, como la

motivación, las necesidades de los alumnos y la interacción en clase (Albaladejo 2007: 3).

A partir de estas fechas se fue dando una verdadera y paulatina incorporación de la literatura a los materiales de ELE, pues la base del nuevo enfoque era enseñar la lengua a través de la realización de actividades comunicativas en las que se perseguía la activación de procedimientos, y no tanto la asimilación de contenidos específicos (Acquaroni 2007: 51). En estas actividades, el proceso de comunicación debe darse siempre en un contexto, y no de forma aislada. Además, como las interacciones se producen por algún motivo, los alumnos deben aprender a perseguir un objetivo mediante la realización de una tarea o acción concreta, no abstracta. Este método de enseñanza considera que la gramática es «un medio para lograr los fines comunicativos, pero no un fin en sí mismo» (Sánchez 1992: 406), por lo que se subordinan los aspectos formales de la lengua (p. ej.: gramaticales, léxicos y fonológicos) al contenido y a las necesidades comunicativas de los hablantes (Sánchez 1992: 409)¹.

Es por ello que este enfoque sí permitía la integración de los textos literarios, ya que estos se empezaron a utilizar como punto de arranque de las tareas y para favorecer la comunicación en el aula, más que para observar o analizar las formas lingüísticas. La literatura ya no se basaba en esas estrategias de lectura y traducción de las que hablábamos antes, sino en un verdadero enfoque comunicativo (Montesa y Garrido 1994: 454). Aunque bien es cierto que los materiales literarios no se incluían en los niveles iniciales de aprendizaje, pues la ejercitación como práctica habitual de la lengua escrita no se planteaba hasta más adelante (Acquaroni 2007: 51).

El regreso de la literatura al aula se hizo bajo una perspectiva textual pues, como indica Martínez (1999: 19), ya no se hablaba de literatura como tal sino de textos literarios, y estos no solo se aceptaron como textos auténticos y comunicativos que permitían varias lecturas posibles, sino también como muestras culturales de las que los alumnos podían sacar provecho y conocimiento. Este cambio coincidió con la importancia que se le fue dando poco a poco al desarrollo de la competencia cultural, vista como un componente esencial de la competencia comunicativa, y los textos literarios son una herramienta perfecta para ello,

¹ No consideramos necesario explicar todas las características de las actividades propias del método comunicativo. Estas son desarrolladas muy detalladamente por Aquilino Sánchez (1992: 405-410) en su obra citada.

pues presentan muestras reales tanto de lengua como de cultura en diversos contextos (Gómez 2006: 110).

Finalmente, a partir de los años 90 empezaron a confluír diversas corrientes metodológicas que contribuyeron a la progresiva revalorización de la literatura como un buen instrumento didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras. En gran parte esto ocurrió gracias a la «aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en este sentido en el ámbito de la metodología en lengua inglesa a lo largo de los años 90 y hasta nuestros días» (Albaladejo 2007: 4), pero seguían siendo muy escasos los estudios relacionados con la lengua española.

Asimismo, desde la publicación de la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari en 1996, empezaron a surgir algunos de los primeros materiales complementarios dedicados específicamente a la enseñanza de la literatura en ELE, hasta el punto de que hoy en día los docentes tienen a su disposición un inmenso repertorio de propuestas de actividades que pueden plantear en sus clases en relación con los textos literarios. Estas propuestas aumentan cada día y van enriqueciéndose con las nuevas aportaciones de las ciencias del lenguaje (como la semiótica) y gracias al concepto de *competencia literaria* que definió Bierwisch en 1964 como «la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos» (Bierwisch 1965 *apud* Martínez 1999: 20). Se trata de un concepto que ahora se considera imprescindible tener en cuenta cuando se trabaja con literatura en el aula de ELE, pues conviene que el docente ejercite la competencia literaria de sus alumnos aprovechando la que ya tienen en su propia lengua.

Dentro de esta variada oferta de materiales complementarios se puede mencionar la aparición reciente de numerosos portales electrónicos para la enseñanza de la literatura en ELE, como las secciones de *Lecturas paso a paso*, *Historias de debajo de la luna* y *El Quijote en el aula*. Estos recursos están disponibles en el Aula de Lengua del Instituto Cervantes, en su sitio web Centro Virtual Cervantes, donde se ofrecen textos como material didáctico interactivo con los que el alumno puede realizar diferentes actividades y que ponen el énfasis en la interacción entre lengua y cultura (Gómez 2006: 110).

A esto podemos sumarle la publicación de numerosos materiales que han contribuido a esta integración de la literatura en el aula, como por ejemplo diversas

lecturas graduadas con fines didácticos, adaptaciones de textos literarios e incluso textos originales escritos y destinados a los niveles básicos, los cuales incluyen tanto actividades de comprensión lectora como anotaciones léxicas aclaratorias, comentarios culturales, glosarios con traducciones a otros idiomas, etc. (Acquaroni 2007: 51).

Posteriormente, además de los inventarios y propuestas formales de actividades, empezaron a aparecer artículos que ofrecían a los profesores una serie de aspectos y contenidos para trabajar con los textos literarios de forma global en el aula, ya que estos presentan un sinfín de posibilidades de aprovechamiento más allá del meramente instrumental y no deberían limitarse a ser sólo objeto de aspectos relacionados con la manipulación formal (Martínez 1999: 20). Se puede decir que es relativamente reciente la explotación del texto literario con «actividades que van más allá de la comprensión lectora y que permiten ejercitar, así como las destrezas, cuestiones gramaticales diversas» (Gómez 2006: 110).

Durante las últimas dos décadas de este siglo cada vez han ido apareciendo más voces que defienden el papel de la literatura dentro de los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, y también dentro del ámbito de ELE, como algo fundamental y casi obligatorio. Estas contribuciones se han hecho en forma de ponencias en congresos, artículos, capítulos de libro, monografías y trabajos de fin de máster en torno a dicha temática hasta considerarla «como una prolífica línea de investigación e innovación docente en la que confluyen nuevas aportaciones con algunas voces ya clásicas» (Ibarra-Rius y Ballester-Roca 2016: 119).

Conviene destacar que este creciente interés por el uso de textos literarios en el aula de segundas lenguas no solo se relaciona con la implementación del enfoque comunicativo sino también con «la recuperación del valor didáctico de la participación personal, la implicación, la interacción y la cooperación del grupo en el proceso de aprendizaje» (González y Khimich 2011: 90). Es indudable que cada vez más profesionales de la enseñanza de lenguas reclaman la presencia de la literatura en las aulas, no solo como vehículo de conocimiento cultural, sino por el atractivo que esta suscita en muchos alumnos y que la convierte en un instrumento de trabajo muy motivador, además de fecundo en cuanto a sus explotaciones (Álvarez 2004: 1), como analizaremos con mayor profundidad en los siguientes apartados.

No obstante, es cierto que, a pesar de este creciente movimiento en defensa de la literatura, aún queda mucho por hacer, pues actualmente los manuales disponibles siguen integrando pocos textos literarios, de forma desigual y casi nunca en los niveles iniciales de aprendizaje (González y Khimich 2011: 90). De cualquier modo, es necesario recordar lo que apuntan Montesa y Garrido (1994: 449) al decir que también se equivocan los docentes que a día de hoy siguen quedándose en las posturas más tradicionales con su errónea vinculación de lengua y cultura, y defienden que la literatura es el único modo de enseñar español a sus alumnos, considerando que las metodologías innovadoras son modas pasajeras de la docencia.

2.2. El discurso literario y su implicación en el desarrollo de las competencias y destrezas lingüísticas

No se puede cuestionar la calidad y utilidad de los textos en general cuando hablamos de la enseñanza de lenguas, pero mucho menos la que poseen los textos literarios, los cuales son lingüísticamente ricos y fecundos. Dicho de otro modo, nos ofrecen un *input* muy valioso que permite al docente ejercitar con sus alumnos una gran variedad de actividades, competencias y destrezas de la lengua (Menouer 2009: 128-129). En este apartado ofreceremos una breve reflexión en torno a algunas de las características de la lengua literaria que la convierten en un recurso o instrumento capaz de incidir favorablemente en el desarrollo de las competencias y destrezas lingüísticas de los alumnos, es decir, en sus principales procesos de adquisición de la LE/L2.

En primer lugar, es necesario recordar que siempre han existido muchos prejuicios sobre los materiales literarios, los cuales son normalmente vistos como un tipo de producción especial que presenta unos usos peculiares del sistema lingüístico y, por ello, se alejan mucho de las necesidades comunicativas de los alumnos y de los objetivos didácticos del aprendizaje actual (Mendoza 2004: 3). Es por esta razón que la literatura frecuentemente se ha considerado prescindible en el aula de lenguas extranjeras al desviarse de la lengua considerada objetiva.

Es el excesivo empeño de los expertos por fijar las características o rasgos intrínsecos que definen el lenguaje literario lo que ha reforzado, en gran medida, esa forma tradicional de concebir la literatura como una manifestación excepcional del idioma que exige un uso extremadamente depurado y elaborado del

lenguaje (Acquaroni 2007: 17). Sin embargo, esa clásica asociación sinonímica tan extendida entre discurso literario y complejidad lingüística es errónea, pues muchas veces las producciones literarias muestran «la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su exposición» (Mendoza 2004: 3). Es más, el lenguaje literario suele presentar a veces menos dificultades que la lengua oral, la cual contiene numerosos recursos mucho más complicados de abordar (Acquaroni 2007: 22-23). Los textos literarios en varias ocasiones emplean un vocabulario sencillo y asequible que refleja el uso más convencional de una lengua. Esto se debe a una característica básica del habla literaria y es que en ella podemos encontrar muestras del discurso coloquial coexistiendo con las convenciones de los géneros literarios, por lo que los textos no están desligados necesariamente de las funciones y formas pragmáticas características del habla cotidiana (Mendoza 2004: 41). Como sabemos, la literatura se concreta en tipologías textuales muy variadas, las cuales cumplen distintas funciones discursivas (narrativas, descriptivas, argumentativas...) (Acquaroni 2007: 17), y es por esta razón por la que los textos literarios pueden tener una clara repercusión positiva en la formación comunicativa del alumno.

Debemos tener en cuenta que el lenguaje literario se rige por la misma normativa lingüística que el uso estándar, con el que comparte el mismo sistema de signos. Por lo tanto, los textos literarios conforman una muestra de lengua tan apropiada y válida para enseñar una L2/LE como cualquier otra clase de material textual auténtico (Acquaroni 2007: 55). Igual que cuando trabajamos la observación de las convenciones que muestran la lengua oral y escrita, los textos literarios también presentan una gran diversidad de registros, estilos, léxico, estructuras y variaciones sintácticas, las cuales constituyen una riqueza verbal incuestionable que permite presentar a los alumnos vocabulario nuevo en contextos diversos y apropiados (Acquaroni 2007: 56). Asimismo, la literatura también muestra situaciones y soluciones comunicativas que brindan al alumno una excelente formación cultural y muchas posibilidades de aumentar sus conocimientos tanto lingüísticos como pragmáticos y socioculturales (Mendoza 2004: 49).

Además, cabe mencionar que la literatura es un uso lingüístico que contiene «una importante carga de significado implícito, es decir, aquel que es presentado indirectamente por sugerencia y connotación» (Acquaroni 2007: 18), por lo que los textos literarios también sirven para desarrollar y trabajar el significado connotativo de las palabras, así como la ironía o el doble sentido de los enunciados (Acquaroni 2007: 56).

En definitiva, los textos literarios son una fuente inagotable y continuamente renovada de recursos que sirven para el desarrollo de diferentes competencias y tipos de conocimiento, y que además se encuentran insertos en un marco multicultural (Acquaroni 2007: 53). Por tanto, la literatura presenta el contexto perfecto para que los alumnos pongan en práctica diversas funciones comunicativas sin necesidad de forzar las situaciones. Se trata de una fuente de partida muy estimulante y atractiva para trabajar en el aula todo tipo de recursos lingüísticos, así como «los modelos de uso de la lengua, asociándolos con funciones comunicativas específicas y contextualizadas» (Acquaroni 2007: 58).

Es por ello incuestionable la afirmación de que la literatura es capaz de aportar un *input* muy variado y enriquecedor, tanto lingüístico como cultural, junto con muchos otros conocimientos y referencias que ayudan en la formación lingüístico-comunicativa del aprendiente de LE (Mendoza 2004: 3). Por todo esto, negar la literatura sería lo mismo que negar el gran potencial lingüístico de un tipo de producción textual que, debidamente explotado en el aula, podría enriquecer muchísimo la competencia comunicativa del estudiante de LE gracias a su gran rentabilidad (Mendoza 2004: 39).

Otro punto a destacar es que Acquaroni insiste en la consideración de la literatura como un acto de comunicación o «tipo especial de uso lingüístico que responde a una intención comunicativa precisa» (Acquaroni 2007: 21), motivo por el que esta debería emplearse para enseñar la lengua como función última, pues gracias a ella el aprendiente puede desarrollar diversas competencias comunicativas, como la léxica, la gramatical o la discursiva. A continuación, explicaremos de qué manera se puede explotar cada una de ellas mediante el empleo del texto literario como medio conductor del conocimiento lingüístico.

Primeramente, conviene explicar que, por lo general, las competencias con las que más interesa trabajar en el aula cuando el docente emplea textos en general son la léxica y la gramatical. Es evidente que cualquier texto sirve para trabajar y aumentar el *input* léxico de los alumnos, además de que el vocabulario aparece inserto en contextos muy diversos, y en ese sentido los textos literarios son altamente rentables. La forma más adecuada y aconsejable de trabajar este aspecto es ofreciendo una explicación o presentación previa del vocabulario y palabras clave del texto para no detener la lectura una vez iniciada, lo cual se puede llevar a cabo mediante sinónimos, explicaciones, trabajo en grupo, discusiones, lluvia de ideas, etc. (Acquaroni 2007: 56). Por su parte, la competencia gramatical se puede trabajar en algunos fragmentos que presenten cualquier

complejidad sintáctica, y no hay que olvidar que la ejercitación de la gramática siempre se puede dar de forma no explícita o indirecta cuando empleamos textos literarios.

Por otro lado, tanto la competencia fonológica como la ortoépica pueden trabajarse mediante la literatura, especialmente con los textos poéticos por su sonoridad y por su capacidad de llamar la atención sobre la percepción y producción de determinadas realizaciones fonéticas. También sirve de gran utilidad para poner en práctica esta competencia la lectura de las obras teatrales, ya que con ellas se puede practicar la entonación, la secuencia acentual de las palabras o el ritmo de las oraciones.

Por supuesto, los textos literarios son un recurso perfecto para poner en práctica la competencia discursiva, funcional y organizativa, la cual sirve principalmente para detectar y trabajar los rasgos de la textualidad, la coherencia y la cohesión, y se puede emplear también para identificar las distintas tipologías textuales y reconocer sus diferencias.

En lo que respecta a la competencia sociolingüística, está claro que con cualquier tipo de texto siempre se pueden discutir algunos aspectos socioculturales, pero en concreto la literatura es una gran portadora de ejemplos ilustrativos y reales de variantes sociolingüísticas que permiten la observación y organización, dentro de una comunidad lingüística determinada, de las relaciones que existen entre distintos sexos, generaciones o grupos sociales. A partir de esto pueden trabajarse algunos aspectos pragmáticos como las normas de cortesía, así como otras opciones pragmáticas que les pueden servir a los alumnos de solución lingüística en numerosas ocasiones (Mendoza 2004: 49).

Como observamos, la presencia de la literatura en cualquier clase de LE ayuda a desarrollar no solo la competencia comunicativa del alumno en su componente estrictamente lingüístico, sino también en su dimensión sociocultural. Al leer los estudiantes son capaces de reconocer similitudes y diferencias entre sus valores e ideas culturales y las del grupo social de la lengua meta, por lo que se fomenta y se logra de este modo el adecuado entendimiento intercultural en la comunicación (Albaladejo 2007: 5).

Por otra parte, la literatura no sólo debería entenderse como una herramienta para construir o mejorar la competencia comunicativa del hablante, sino que también puede presentarse como fin en sí misma, contribuyendo al desarrollo

de la competencia literaria, que ya mencionamos anteriormente, la cual se está empezando a tener muy en cuenta en la actualidad. Como afirma Albaladejo (2007: 5), son numerosos los autores que, teniendo como centro de atención el enfoque comunicativo que recoge el currículo del Instituto Cervantes (IC), reclaman el desarrollo de la competencia literaria, ya que esta se entiende como una parte integral de la competencia comunicativa.

Varios expertos en la materia como Acquaroni consideran muy importante favorecer en el aula la interpretación de los textos e incluso proponen actividades para promover esta competencia literaria, la cual consiste en «la adquisición de hábitos de lectura; la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios; el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos; la capacidad para su apreciación estética», etc. (Acquaroni 2007: 59). Ella defiende que no debería desterrarse por completo la terminología literaria en el aula cuando se trabaja con textos de este tipo, siempre y cuando se justifique su utilización y esta sea beneficiosa, aunque otros autores consideran que el empleo de dicha terminología más allá de facilitar el trabajo del texto literario lo complica. Hay que tener en cuenta, no obstante, que los cursos destinados a la enseñanza de la literatura como fin en sí misma suelen programarse en los niveles avanzados y adoptan actitudes metodológicas diferentes de las que se suelen emplear en la clase de LE/L2 (Acquaroni 2007: 61).

Finalmente, es reseñable destacar que, como sabemos, la literatura explica la realidad a través de una serie de recursos estilísticos y retóricos, los cuales son excelentes a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas, pues enriquecen el uso del lenguaje y aportan nuevas formas de ver la realidad (Albaladejo 2007: 5). Es por ello que al trabajar con la literatura podemos incluir como elemento novedoso el que destaca Acquaroni (2007: 56): el desarrollo de la competencia metafórica, que ella considera parte esencial de la competencia comunicativa de los alumnos, pues cuando estos alcancen la competencia lingüística suficiente, podrán emplear los recursos literarios que hayan visto para realizar satisfactoriamente las actividades de lengua y serán conscientes de la capacidad que tienen para expresar conceptos valiéndose de figuras retóricas como la metáfora, asemejándose así a los hablantes nativos (Acquaroni 2007: 25).

Como hemos visto hasta ahora, la literatura sirve al docente como instrumento didáctico para observar y enseñar todo tipo de contenidos lingüísticos (p. ej. aspectos gramaticales, léxicos, funciones de la lengua...), pero también culturales (Acquaroni 2007: 55). De igual modo, los textos literarios también sirven al

alumno para desarrollar las destrezas fundamentales que forman parte del proceso de adquisición de una lengua: comprensión escrita (o lectora), comprensión oral (o auditiva), expresión oral y expresión escrita, a la vez que se trabaja en un contexto cultural significativo (Albaladejo 2007: 4-5).

Conviene subrayar que a la hora de trabajar con los textos literarios existen muchas maneras diferentes de introducir y desarrollar las destrezas lingüísticas. Estos textos fomentan el desarrollo y aplicación de diversas habilidades y estrategias que posee el aprendiz de lenguas, especialmente las pertenecientes a la comprensión escrita, la destreza básica y primordial cuando hablamos de llevar lecturas al aula. Como ya sabemos, cualquier actividad de comprensión escrita implica un acto de descodificación de un texto, así como un proceso cognitivo. Conviene que los docentes insistan en este tipo de actividades para formar buenos lectores y hablantes, pues al leer el aprendiz actualiza constantemente sus conocimientos lingüísticos preexistentes a la vez que integra otros nuevos, «en un proceso continuo de reorganización, de reescritura de lo aprendido (y) de actualización de la interlengua» (Acquaroni 2007: 53). Durante la lectura de obras literarias, los alumnos tienen que activar su habilidad para «inferir y deducir el significado del contexto, ejercicio que les será de gran utilidad para enfrentarse a otros tipos de textos no literarios» (Albaladejo 2007: 8). A su vez, mientras el estudiante está leyendo reconoce y activa información implícita en el texto sobre cultura, civilización, ideologías, convencionalismos sociales, etc., (Mendoza 2004: 49), asociando en el proceso ideas y valoraciones.

Por otra parte, sabemos que cuando el alumno lee no solo está trabajando su comprensión escrita, sino que también activa todos los saberes que integran sus competencias comunicativa, lingüística, paralingüística, pragmática, discursiva e incluso literaria, que ya hemos mencionado. Estos aprendizajes y saberes se interrelacionan en muchas ocasiones durante la lectura (p. ej., el lingüístico y el discursivo, el pragmático y literario, etc.) y le permiten adentrarse en los convencionalismos tanto del discurso comunicativo como del literario, por lo que la recepción se hace muy significativa (Mendoza 2004: 49). En esencia, este tipo de lecturas ayudan al alumno a enriquecer diversas competencias y a formar un conocimiento del mundo y de la lengua meta que le servirá de utilidad en muchas situaciones comunicativas a lo largo de su vida (Mendoza 2004: 42).

No obstante, hay que recordar que los textos no solo se asocian a la ejercitación de la comprensión lectora, sino que estos se convierten en material al servicio de otras actividades de lengua. Como sabemos, la lectura y comprensión

del texto son el medio posibilitador de otras tareas intermedias que persiguen objetivos concretos, conduciendo a una tarea final que dará sentido a todo lo practicado anteriormente (Acquaroni 2007: 53).

Por ejemplo, Acquaroni propone el tratamiento de la comprensión auditiva «a través de la lectura en voz alta del profesor, con sus respectivas pausas y una adecuada entonación para favorecer la interpretación y la interiorización del ritmo y la musicalidad del texto» (Acquaroni 2007: 94). La autora recomienda que el profesor facilite el texto a los alumnos tras la lectura para que ellos lo interpreten por grupos o incluso en forma de diálogo.

La expresión escrita, por su parte, puede trabajarse en el aula de diversas maneras dependiendo de los objetivos didácticos. En las primeras tomas de contacto con los textos literarios se recomienda que los docentes realicen prácticas muy controladas en las que, por ejemplo, se proporcionen plantillas y, una vez se haya trabajado bien el texto, se profundice en la práctica con actividades de expresión escrita más elaboradas.

En cuanto a la expresión e interacción orales, estas se pueden desarrollar partiendo de dinámicas de trabajo variadas (individuales, en parejas, en grupos pequeños o con toda la clase) y se aconseja que se dispongan a lo largo de toda la secuencia, pues actualmente la ejercitación de estas destrezas tiende a ser el foco principal de los programas de lenguas extranjeras (Acquaroni 2007: 94). Asimismo, los textos literarios se pueden utilizar para desarrollar otra destreza comunicativa que es la mediación, recurriendo, por ejemplo, al parafraseo con el fin de asegurar un proceso comunicativo eficiente entre los interlocutores (Acquaroni 2007: 22-23).

Como hemos visto en este apartado, existe una gran variedad de opciones y posibilidades para trabajar la literatura en el aula según la perspectiva que se adopte. Así pues, será tarea del docente preguntarse con qué objetivo llevar los textos a clase, ya sea orientados al aprendizaje de las competencias lingüísticas y comunicativas o al de los conocimientos socioculturales. También puede inclinarse por una enseñanza bilateral en la que convivan estos dos enfoques anteriores en armonía y en la que prime la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gil 2020: 14).

De cualquier forma, es por todo lo anteriormente mencionado que, como bien indica Albaladejo (2007: 4), existe la necesidad de difundir estrategias para

conseguir que la literatura forme parte de los programas de enseñanza de LE de forma más significativa, para que así se pueda aprovechar toda la riqueza que ofrecen los textos literarios como *input* lingüístico. Hemos observado que la literatura, concebida como una excelente muestra de lengua, puede ser aprovechada didácticamente por los docentes para incrementar todos los contenidos lingüísticos (también socioculturales y literarios) de los aprendientes de LE/L2, y es asimismo una herramienta clave para la ejercitación, desarrollo y consolidación de su competencia comunicativa, razón de peso para constatar que es necesario que la literatura se integre siempre en los contenidos del curso.

2.3. Selección de textos literarios apropiados para el aula de ELE

En este último apartado de la sección hablaremos sobre qué tipo de textos literarios son adecuados para llevar al aula de lenguas extranjeras y cuáles son los requisitos básicos que estos textos deben cumplir para conseguir los objetivos perseguidos por el enfoque comunicativo. Albaladejo (2007: 10-14) enumera una serie de factores determinantes a la hora de seleccionar una obra literaria para la clase de ELE.

Por un lado, los textos deben ser accesibles, es decir, que la dificultad lingüística no esté demasiado por encima del nivel de comprensión escrita que posee el alumno. Conviene que la lectura suponga un reto para el estudiante, pero no debe ser inalcanzable. Además, los textos deben ser motivadores y significativos, pues los alumnos se verán siempre más atraídos por una obra literaria interesante y divertida que se acerque a sus vivencias y experiencias o que desarrollen temas que reflejen sus pensamientos e inquietudes. Es un factor clave, por ello, conocer los gustos, intereses y necesidades de los alumnos, lo cual puede conseguirse a través de cuestionarios. Se deben seleccionar textos que traten aspectos interesantes y que, a ser posible, estén relacionados con lo visto en clase.

Por otro lado, es necesario que los textos ofrezcan diversas formas de ser explotados y tengan un gran potencial para la creación de múltiples actividades para hacer en clase y que faciliten, por supuesto, la adquisición de la lengua meta. Lo más idóneo y provechoso es que los textos posibiliten la interacción entre los estudiantes, que favorezcan los debates, las dramatizaciones, la escritura creativa (individual o compartida), la improvisación, la presentación de canciones y las actividades lúdicas.

Asimismo, los textos deben permitir la creación de actividades comunicativas que sirvan para practicar, activar y motivar el desarrollo de forma equitativa de las cuatro destrezas lingüísticas de comprensión y producción, y que posibiliten ejercitar incluso la mediación, como expone Acquaroni (2007: 94). También conviene que se realicen con los textos actividades centradas en los procedimientos literarios, aunque siempre que la comunicación entre los estudiantes se mantenga como principal objetivo. Lo que más puede desarrollarse, como ya hemos comentado anteriormente, es la habilidad lectora del alumno, y para ello se pueden enseñar y poner en práctica algunas estrategias interpretativas.

Es aconsejable también que los textos que llevemos a la clase de lenguas extranjeras incluyan siempre contenidos socioculturales, pues las obras literarias pueden ser explotadas para enseñar al alumno algunas claves sociales y culturales del mundo hispano, necesarias para facilitar sus interacciones con los hablantes nativos y aumentar su nivel de integración social (Acquaroni 2007: 15). La labor del docente en este sentido es llevar a cabo una selección de textos que contengan algunas implicaciones socio-culturales (de forma no demasiado excesiva para no aumentar la dificultad del texto y que el alumno pierda el interés) y diseñar actividades que faciliten la comprensión de estas connotaciones culturales.

Por último, es importante que el profesor sepa discernir qué tipo de texto literario es más apropiado para su clase de LE/L2: si los textos originales, los simplificados o las lecturas graduadas y, por supuesto, el nivel más conveniente para su uso. Existen variadas opiniones de los autores al respecto y en torno a los beneficios de emplear uno u otro tipo de texto. La opción ideal según Albaladejo (2007: 14) es emplear textos literarios auténticos y originales en la clase de ELE. La dificultad lingüística puede paliarse, como ya comentamos anteriormente, mediante una cuidadosa selección del texto por parte del docente, el cual debe atender factores de accesibilidad, relevancia y motivación, así como debe realizar un buen diseño de actividades para facilitar el aprendizaje y la comprensión del texto. La autora considera que lo mejor es proporcionar a los alumnos de los niveles iniciales algunos textos muy sencillos y breves como cuentos, historias cortas, fábulas, poemas no muy extensos, obras en un acto e incluso pequeños fragmentos de novelas que no contengan una gran dificultad para que así el alumno pueda ver recompensado su esfuerzo y la experiencia resulte positiva. Esto le animará a seguir leyendo en un futuro.

Sin embargo, no todos los autores defienden la introducción de la literatura en los estadios más básicos del aprendizaje, ya que a veces se necesita un buen dominio de la lengua para alcanzar una correcta percepción del texto. Acquaroni (2007: 73) considera que en los niveles inferiores se deben seleccionar los textos muy cuidadosamente según su complejidad estructural, extensión, referencias históricas, etc. Por otro lado, en niveles intermedios y avanzados lo más recomendable es que los estudiantes lean textos de una mayor extensión, pero no únicamente fragmentos de novelas.

La autora también añade que cuando seleccionamos un texto literario y queremos emplearlo como herramienta de comunicación, no solo para explotarlo lingüísticamente, hay que evitar presentar en clase adaptaciones o imitaciones que no contengan el elemento literario y cultural, ya que esto puede provocar una falta de interés en el lector, así como dificulta la interacción y hace que el texto no sea un recurso significativo para el estudiante (Acquaroni 2007: 24). Se puede observar que las adaptaciones muchas veces son muestras que han sido creadas para facilitar el acercamiento a la L2/LE, por lo que acaban alejándose demasiado de los modelos reales. Albaladejo (2007: 14) coincide con esta visión al decir que los textos simplificados son obras literarias a las que se les ha amputado ciertos aspectos que se consideraban complejos y, por ello, pierden la autenticidad del original.

Además de tener en cuenta estos factores que hemos mencionado, los criterios de selección de los textos literarios pueden ser muy diversos y atender distintas necesidades según convenga al docente. Los más comunes son los criterios pedagógicos (según el interés de los alumnos y persiguiendo siempre la presentación de un texto auténtico), lingüísticos (que sean reflejo de discursos reales cotidianos, de actuaciones lingüísticas concretas o en los que aparezca de forma reiterada una misma estructura fonética, morfosintáctica, léxico-semántica...), didácticos (por su extensión o de acuerdo con los procesos cognitivos, emocionales o lingüísticos que el texto pueda desencadenar) y temáticos (que el texto refleje contenidos socioculturales específicos, determinada época histórica, que represente la idiosincrasia cultural de la lengua meta o siga temas universales e interculturales). También existen otros criterios como los de autoridad (obras de referencia obligada), los criterios de acuerdo a los gustos y preferencias del profesor y según el tipo de curso que se ofrezca (Acquaroni 2007: 71).

3. El cuento literario como recurso en el aula de ELE

3.1. Historia y características del cuento literario

En primer lugar, antes de explicar las ventajas y utilidad de trabajar con los cuentos en el aula de ELE conviene que expongamos sus características generales, funciones y estructura, para observar sus diferencias con otros textos del género narrativo y argumentar su selección para este trabajo.

Partiendo de la premisa de que es fundamental exponer a los aprendientes de lenguas a diferentes tipologías textuales, siempre enmarcando las muestras dentro de la situación comunicativa y discursiva a la que pertenece para facilitar el desarrollo de la comprensión lectora del alumno (Acquaroni 2007: 26), conviene subrayar que de entre todos los géneros discursivos, el narrativo es el que ha sido siempre más empleado por los docentes, ya que es el que menos resistencias y dificultades ha presentado a la hora de incorporarlo a los materiales textuales del aula de ELE. Contamos, además, con el factor de que la narrativa no solo es aprovechable por sus rasgos formales y específicos, sino también por la función cultural, social y cognitiva que cumple y que afecta a nuestras vidas, ya que desde la tradición más antigua los seres humanos hemos sido siempre seres narrativos, pues sentimos la necesidad de contarnos historias, anécdotas y experiencias para compartir, aprender y enriquecernos mutuamente (Acquaroni 2007: 31).

Y de entre todos los tipos de textos narrativos, posiblemente sea el cuento el que, por su origen, forma y contenido, se ha vinculado más al acontecer humano, pues es una de las formas de literatura más antiguas. Como sabemos,

distinguimos dos grupos de cuentos: los tradicionales, los cuales han sido transmitidos oralmente y después recogidos en libros²; y los literarios o modernos, nacidos en el siglo XIX con el Romanticismo. Es a partir de este momento cuando se instauró este género como una forma literaria independiente y desligada de la noción de novela y de cuento tradicional, especialmente gracias a la obra de autores tan destacados como Poe, Hoffman, Wilde, Chéjov o Maupassant, cuyos relatos sirvieron como modelos relevantes para el desarrollo del género, que impulsaron al poner de manifiesto su universalidad (Rigal y Correoso 2019: 168).

A partir del siglo XX los relatos breves fueron evolucionando y atravesando diversas corrientes y temáticas, al mismo tiempo que competían en éxito y lectores con la novela, un género literario que podemos considerar mucho más reciente que la narración corta, ya que su florecimiento y propagación se debió a la imprenta, pues era un tipo de texto destinado exclusivamente a la lectura frente al carácter oral que poseía originariamente el cuento. Además, el género novelístico debe su nacimiento en parte a los relatos tradicionales, pues las primeras novelas españolas de gran reconocimiento, como el *Lazarillo de Tormes* o el mismo *Quijote*, contienen en su argumento una sucesión o suma de varias historias breves, aunque añaden otros elementos que conforman sus peculiaridades y que la distinguen del cuento. Aun así, ambos géneros comparten el hecho de ser un producto nacido de una tradición cultural, heredada en gran medida del ambiente local y familiar (Alberca 1985: 205-206).

Para este estudio hemos decidido poner el foco en el cuento de carácter literario, el de autor conocido. Cuando Garrido trata los distintos géneros en su libro *Nueva introducción a la teoría de la literatura* (2000), explica el origen del relato breve en la *novella* italiana y en los *lais* y *fabliaux* franceses. El autor cree que no se puede dar una descripción única que abarque las características del género cuentístico, ya que su larga historia da lugar a concreciones muy diversas, y esto hace que exista una gran diferencia entre los cuentos literarios más antiguos como «el *Decamerón* de Boccaccio, los *Canterbury Tales* de Chaucer (o) las *Novelas Ejemplares* de Cervantes y el cuento realista del siglo XIX [...] o los [...] hispanoamericanos del siglo XX» (Garrido 2000: 305).

² No podemos detenernos a explicar las características de los cuentos tradicionales, ya que no es el tema que interesa al presente estudio, pero para conocer más sobre ellos recomendamos la lectura del artículo de José Manuel Pedrosa titulado «Literatura oral, literatura popular, literatura tradicional» y que recogemos en la bibliografía.

Debemos ser conscientes de que el cuento literario comenzó a despuntar y a consumirse notablemente a partir del siglo XIX cuando aparecieron las narraciones breves de tipo realista, así como los relatos fantásticos, maravillosos o de terror. Más adelante, en el siglo XX, el cuento literario amplió sus formas y temática, provocando que los autores de este tipo de textos se alejaran mucho de las fórmulas propias de los relatos populares como las repeticiones, reiteraciones, estructuras paralelas, etc. Trataban siempre de mostrar originalidad a este respecto planteando esquemas narrativos más complejos que los lectores no hubieran visto antes. Además, en el cuento literario el lenguaje difiere mucho del que posee el de tipo tradicional, pues el primero responde a un estilo propio de cada autor y, por tanto, a su punto de vista subjetivo de la realidad, lo que requiere de una lectura más atenta en clase, factor que impulsa el desarrollo y la activación de la comprensión lectora de los alumnos. Por lo general, el cuento literario suele sorprender a los estudiantes de español ya que para ellos se trata de un género que desconocen y cuyos códigos no manejan (Sánchez 2019: 85), al contrario de lo que sucede con el relato de tipo popular o tradicional, con el que pueden estar familiarizados, ya que se trata de un género universal.

En cuanto a los tipos de cuentos literarios y modernos que empezaron a destacar a partir del siglo XX, Anderson Imbert realiza una división en la que distingue cuatro tipos: los cuentos realistas, en los que suceden hechos verosímiles y ordinarios, por lo que giran en torno a lo probable; los lúdicos, caracterizados por incluir elementos sorprendentes y extraordinarios, en suma, hechos improbables; los misteriosos, que tratan sucesos extraños y dudosos, pero continúan formando parte del mundo posible; y los fantásticos, en los que reina lo sobrenatural y lo absurdo, por lo que se narran sucesos imposibles. El autor destaca otra subdivisión que podría hacerse y que incluye un tipo de cuento en cierto modo híbrido, que sería el parcialmente fantástico, en el que la realidad cotidiana es alterada por la aparición de un factor o elemento sobrenatural (Anderson 1979: 173). Este último tipo es el que nos interesa en el presente estudio, ya que es el que más cultivaron los autores del realismo mágico como Cortázar, los cuales, partiendo de situaciones habituales o aparentemente carentes de importancia logran, mediante un tratamiento adecuado de lo cotidiano, transformar un relato de lo ordinario en una historia fantástica y significativa por esa introducción de elementos irreales e imprevisibles. Este tipo de relatos provocan en el lector una sensación ambigua y potente que perdura después de leer el texto, ya que no sabe con certeza si lo que lee se encuentra en el plano de lo real o de lo onírico, de lo natural o lo sobrenatural (Alberca 1985: 207).

Por el momento, después de este primer acercamiento a la historia del cuento y su evolución, proseguimos con una explicación de sus rasgos fundamentales. Para empezar, debemos considerar que, dentro de la narrativa, el cuento se trata de un género de extensión breve (podría considerarse un tipo de relato breve) que narra «una historia de ficción caracterizada por el número reducido de personajes y por el poco desarrollo de su trama que conduce rápidamente al desenlace final» (Barella 2015: 50). Es decir, su principal característica es la brevedad, la síntesis o la condensación, y de ella derivan todas las demás, hasta el punto de que algunos autores como Kurt Spang, en su obra *Géneros literarios* (1993), definen el cuento como «el arte de la omisión» (Barella 2015: 51).

Esto justifica por qué este género se caracteriza por desarrollar un único acontecimiento, espacio y tiempo de la acción. Es decir, la trama del cuento y las acciones suelen configurarse siempre en torno a un evento único, normalmente un suceso insólito y sorprendente y, por ello, suelen cobrar una gran importancia el título del texto, el comienzo y el final del mismo (Garrido 2000: 305). Aunque el cuento suele girar alrededor de una única historia o conflicto, es cierto que con frecuencia pueden fluir en él dos historias: «una, la anécdota de lo que se nos cuenta y otra, la invisible y secreta elíptica y fragmentaria que aparece al final» (Acquaroni 2007: 37). Tampoco este factor mencionado implica que todos los cuentos sean necesariamente breves, pues algunos de ellos pueden ser más extensos (sin superar, en ningún caso, las quince páginas), como los que escribió Gabriel García Márquez. De cualquier modo, el relato breve no se prolonga nunca más allá de lo estrictamente necesario para desarrollar y explicar el suceso en torno al que gira la historia.

Otra característica del cuento, derivada de la brevedad ya citada, es su simplicidad, la cual se manifiesta en todo el conjunto. Por una parte, las descripciones en este tipo de textos suelen ser mínimas, pues se sitúa la escena en un lugar determinado que no suele variar demasiado, y la narración se centra en la trama y el mensaje concreto que se quiere transmitir más que en las descripciones. Asimismo, se prescinde de muchas acciones, pues como ya hemos dicho, el autor del relato desarrolla la anécdota hasta convertirla en una trama única y no superpone demasiadas tramas al texto porque, de lo contrario, se perdería el foco de atención del lector que pretende llevarlo hasta un resultado final concreto, a reflexionar sobre cómo se ha llegado ahí o lo que ocurrirá a partir de ese enclave. Por esto, no se dan desviaciones del tema, como digresiones, para no ocultar la trama principal de la historia (Barella 2015: 51).

Debido a esta simplificación y brevedad, todos los elementos que aparecen en el cuento son indispensables para ayudar a componer ese mundo que el autor ha creado y, por ello, elimina todos aquellos que no sean pertinentes (Barella 2015: 51). Por ejemplo, se suele decir que si al principio del texto se menciona un arma, como un cuchillo o una pistola, es porque esta se empleará en algún momento para matar a alguien. Es decir, cada elemento del relato, por pequeño que parezca a simple vista, debe estar plenamente justificado en su relación con el conjunto, de tal modo que ningún elemento debe quedar suelto (Alberca 1985: 209). Continuando con el plano del contenido, podemos mencionar también que la temática de los cuentos se suele caracterizar por la generalización basada en un trasfondo revelador de valores y no tanto en el caso individual, por lo que se suele recurrir muchas veces a la simbolización para lograr ese efecto (Barella 2015: 51). La simbolización es, al final, otra forma de síntesis o condensación.

Asimismo, los personajes suelen ser esquemáticos, tienen poco desarrollo y una evolución mínima, aunque perceptible. El verdadero protagonista del relato es el acontecimiento en sí mismo, el cual se constituye o se transmite a través de un personaje o personajes principales. Pero estos carecen de relieve propio, ya que están concebidos en función del conflicto central. Es por esto que los personajes del cuento no pueden tener una caracterización y evolución psicológica, política o social demasiado marcada, ya que esto impediría conseguir el efecto final que persigue el texto y eclipsaría lo verdaderamente importante: el hecho narrado. En relación a esto, no hay más que recordar cómo son los personajes de los cuentos tradicionales: personas que no tienen identidad propia, sino que más bien pretenden ejemplificar las virtudes o los vicios humanos, así como servir de soporte narrativo para que se desarrolle la acción principal. De esta forma, en muchas ocasiones hasta los animales asumen un protagonismo humano en algunos cuentos orientales de origen medieval, ya que el objetivo principal era mostrar de manera simbólica sucesos o conductas humanas comunes (Alberca 1985: 213).

Por otro lado, debido a la brevedad característica del cuento, el lenguaje cobra una gran importancia. Toda elección lingüística está muy meditada, por lo que cada detalle y palabra es importante y significativa. Por esto, la sintaxis en este tipo de narraciones cortas suele ser simple, sobria y nada rebuscada, pues el estilo llano deja de lado el lenguaje complejo (Barella 2015: 51). En el relato breve suele haber diálogos muy reducidos y su vocabulario incluye bastantes modismos. Esta simplicidad del lenguaje posee un valor incalculable para la

enseñanza de ELE (Garrido 2000: 305), ya que la lengua de los cuentos suele presentar menos dificultades formales que otros géneros.

El tiempo propio del género narrativo es el pasado; también hay muchos relatos escritos desde una perspectiva del presente, aunque esta posibilidad es una licencia narrativa que se emplea según convenga a la historia. El cuento siempre narra un suceso ya acabado, por lo que se sitúa en el pasado. La peculiaridad de este hecho concluido es que en cierto modo influye en el presente, pues es el tiempo desde el que se narra y además coincide con el tiempo de la lectura. Es en el momento presente «cuando se explica o se comprende la razón de ese suceso o cuando menos se abre una interrogación sobre ese hecho ya sucedido que no encuentra respuesta sino en forma de duda» (Alberca 1985: 212). Es por esto que lo mejor es narrar utilizando la primera persona, ya que es la mejor y más fácil solución a tal problema, puesto que en este caso la narración y la acción se vuelven una misma cosa. El tiempo más eficaz para conseguir este efecto es el pretérito imperfecto de indicativo.

A todo esto, hay que añadir que el cuento posee un tono y ritmo uniformes, los cuales ayudan a crear una atmósfera caracterizada por la tensión y una intensidad que se consigue a través de la eliminación de todo elemento accesorio o superfluo para el desarrollo de la trama. Como decíamos antes, cada palabra está cuidadosamente elegida, pues de esta manera se contribuye desde el principio a crear ese efecto que persigue el escritor. La omisión es otra de las características de este género, pues con ella se mantiene el interés y se consigue que el lector participe activamente para entender la historia. La tensión se genera de este modo en el relato, pues se encuentra entre lo que se dice y aquello que se oculta o solo se insinúa (Acquaroni 2007: 37-38). Esta técnica de crear y sostener la tensión a lo largo de la narración se le puede llamar recurrencia, en el sentido de que todos los elementos que aparecen en la historia están sometidos al conflicto central del relato. Cada palabra, objeto y detalle que aparece es un indicio que influye en el hecho argumental primario, como sucede en el conocido cuento de Cortázar, «La casa tomada», en el que la descripción de la mansión y las habitaciones adquiere funcionalidad y sentido, pues la tensión va en aumento a medida que avanzan los invasores y el lector va conociendo la distribución y dimensiones de la casa (Alberca 1985: 210).

Además, el relato breve no puede tener tiempos muertos, posee un ritmo constante y que no decae, pues la tensión debe sentirse de principio a fin (Alberca 1985: 209). Esta tensión va creciendo de manera ascendente hasta terminar

culminando en un final efectista, que se ha urdido a través de la intriga anterior y la consciente dosificación de la información por parte del autor (Acquaroni 2007: 37-38). Una de las formas de producir ese efecto en el desenlace del cuento es a través del descubrimiento de un misterio, una revelación o el conocimiento de una verdad oculta y retrasada a lo largo del relato. En otros casos lo que crea el efecto es la sorpresa cómica, el desenlace onírico o fantástico, como ocurre en muchos relatos de Borges (Alberca 1985: 211). Hay que tener en cuenta que la literatura destaca, como en casi todas las artes, por «el factor sorpresa y la ruptura del automatismo con que asimilamos los acontecimientos cotidianos» (Alberca 1985: 207) para crear esa emoción perdurable e implicación en el lector/espectador³.

3.2. El cuento literario como recurso didáctico para la enseñanza de ELE

En este apartado buscamos defender el uso del cuento literario como instrumento didáctico pues, bien seleccionadas, este tipo de narraciones cortas pueden favorecer la adquisición de conocimientos de distintos ámbitos que ayudan a mejorar y profundizar en el aprendizaje de la lengua y la cultura hispánicas. Asimismo, comprobaremos de qué forma se puede trabajar con los cuentos en clase y mencionaremos algunas sugerencias para su aplicación didáctica. Antes de explicar las principales ventajas y motivos que argumentan la utilidad de trabajar con el género del cuento en el aula de ELE, conviene que destaquemos

³ Es cierto que muchas de estas características del cuento que acabamos de mencionar también las comparten los microrrelatos, otro tipo de texto narrativo de breve extensión, especialmente en lo que se refiere a la intriga e interés que se mantiene con el comienzo, desarrollo y final de la historia. Sin embargo, para este trabajo se han escogido los cuentos, ya que los microrrelatos suelen tener, por lo general, finales sorprendentes, enigmáticos y crípticos, abiertos a múltiples interpretaciones, mientras que el cuento tiene un final cerrado y más claro. Además, muchas veces el microrrelato rompe con la estructura de progresión clásica propia del cuento. Por otra parte, en general hay mucha más producción cuentística que de microrrelatos en la literatura hispánica, por lo que el uso de cuentos ofrece una mayor variedad de textos de autores y estilos diferentes que, por ello, pueden satisfacer los intereses y gustos de todos los alumnos (Founts 2005: 44). Asimismo, al ser algo más extensos que los microrrelatos, los cuentos también dan mucho más juego en cuanto a la producción de actividades que se pueden proponer en el aula. Por último, los microrrelatos solo se pueden trabajar correctamente con adultos por sus dificultades temáticas e interpretativas, mientras que los cuentos son más adaptables a cualquier tipo de alumnado (ya sean niños, adolescentes o adultos) (Aguilar 2012: 19). Para conocer más sobre la historia y características del microrrelato como género literario breve recomendamos la lectura de Rosa María Navarro Romero, "El microrrelato: género literario del siglo XXI", artículo recogido en la bibliografía final.

brevemente algunas razones que justifican el potencial didáctico de la literatura en general y que nos ayudarán a comprobar que solo existen buenos motivos para su utilización en el aula.

Por un lado, debemos tener en cuenta que la literatura aborda temas universales (como la vida, la muerte, el amor, la vejez, la naturaleza, la amistad...) que son comunes a todas las culturas y permiten que las obras literarias sean familiares para los estudiantes de idiomas extranjeros (Albaladejo 2007: 6). Además, trabajar con textos literarios en el aula de idiomas es beneficioso debido a su atemporalidad temática y lingüística (Menouer 2009: 126). La literatura perdura en esencia, trascendiendo el tiempo y la cultura, por lo que puede comunicarse directamente con cualquier lector, sea cual sea el lugar y la época (Albaladejo 2007: 6).

Del mismo modo, los textos literarios bien seleccionados pueden motivar a los estudiantes a leer y mejorar su comprensión escrita. Es importante que ellos disfruten de la lectura y tengan un objetivo real para seguir leyendo fuera del aula, por lo que se deben utilizar textos literarios auténticos en clase que contengan un mensaje significativo para aumentar la motivación, la confianza y las habilidades lingüísticas de los alumnos (Albaladejo 2007: 7). Este tipo de lecturas proporciona a los estudiantes una sensación gratificante al comprobar que pueden entender textos dirigidos a hablantes nativos.

No hay que olvidar tampoco que la literatura ofrece la oportunidad de experimentar diferentes contextos culturales, vocabulario real, estructuras gramaticales y expresiones connotativas, lo que ayuda a desarrollar la capacidad del alumno de distinguir entre significados literales y metafóricos (Montesa y Garrido 1994: 125). Como ya hemos visto, los textos literarios son correctos, precisos y eficaces en la comunicación, además de que proporcionan una lengua natural. Esto los convierte en un valioso recurso para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y el aumento del vocabulario de los aprendientes de lenguas extranjeras (Menouer 2009: 128-129).

No obstante, quizá el principal motivo por el que se deberían integrar los textos literarios en el aula es porque estos desempeñan un papel esencial en la transmisión de la cultura y la identidad de una comunidad, permitiendo al estudiante comprender las costumbres, pensamientos y sentimientos de diferentes estratos sociales y enriquecer su conocimiento sobre el país y la literatura meta (Albaladejo 2007: 7). Este tipo de textos ofrecen información cultural tanto

explícita como implícita, reflejan particularidades discursivas de la lengua meta y promueven la simpatía hacia el país de destino (Acquaroni 2007: 125).

No obstante, además de reflejar y comprender el mundo real e imaginario de los hablantes nativos (Ibarra-Rius y Ballester-Roca 2016: 118), la literatura también estimula la sensibilidad artística, pues los alumnos pueden desarrollar su capacidad de percepción y apreciación estéticas a través de la lectura (Acquaroni 2007: 71). Debido a esta expresividad y carga estética, los textos literarios se vuelven centros de interés en sí mismos y tienen un gran potencial de comprometer totalmente a la persona en el mensaje del texto (Montesa y Garrido 1994: 450). El lector se involucra y crea un compromiso personal con la obra que está leyendo, por lo que el centro de atención se convierte en el desarrollo y desenlace del relato, mientras que los aspectos formales de la lengua que se estudia pasan a un segundo plano (Albaladejo 2007: 8). De este modo, el alumno al leer observa vocabulario, expresiones y estructuras sintácticas variadas y desconocidas que acaban pasando a formar parte de su lexicón mental y memoria lingüística de forma inconsciente (Albaladejo 2007: 9).

Como sabemos, el aprendiz de una lengua extranjera siempre «aspira a ser recibido como un igual en la comunidad cultural que se expresa en esa lengua» (Montesa y Garrido 1994: 455), y es por esto que su interés no se reduce únicamente al dominio de la lengua, sino que como lector se involucra personalmente, volviéndose el aprendizaje un proceso afectivo, no solo intelectual (Montesa y Garrido 1994: 455). Al experimentar emociones, se aumenta el interés, compromiso e implicación del alumno en la clase de lengua, lo que acelera su proceso de aprendizaje y favorece su crecimiento personal.

Trabajar con literatura, sumado al componente afectivo que esta conlleva, estimula asimismo la imaginación y capacidad creativa de los estudiantes, que se puede fomentar a través de actividades como conversaciones, audiciones, visualizaciones y dramatizaciones en clase (Albaladejo 2007: 8). Esto impulsa también su competencia estratégica para resolver problemas en la comprensión (Acquaroni 2007: 54).

Por último, es evidente que este impulso creativo favorece considerablemente tanto la expresión escrita como la interacción oral en clase, pues la literatura desarrolla la capacidad de los alumnos para formar juicios críticos (Acquaroni 2007: 54) y, de este modo, sirve de punto de partida para iniciar debates orales, reflexiones e intercambios de ideas sobre los temas tratados (Montesa y Garrido

1994: 455). De esta forma, los estudiantes participan, toman conciencia de la relatividad de sus propias concepciones y se vuelven capaces de incorporar otras (Acquaroni 2007: 71). Esto se consigue gracias a la ambigüedad y la indeterminación del significado de los textos literarios (Montesa y Garrido 1994: 456), la cual permite diferentes interpretaciones, por lo que el contraste de visiones y la construcción de significados compartidos en el aula a través, por ejemplo, de un debate, son necesarias y enriquecedoras para los aprendices, tanto a nivel lingüístico como personal. Por supuesto, es crucial seleccionar cuidadosamente los textos literarios y diseñar procedimientos participativos y motivadores para que los alumnos puedan comprenderlos y sumergirse en ellos (Montesa y Garrido 1994: 457).

En lo que respecta al género del cuento, además de los beneficios didácticos ya explicados y que son propios de la literatura en sí, podemos sumarle otras ventajas que argumentan su uso en el aula de ELE. Además de la universalidad y el componente lúdico que poseen los cuentos, debemos tener en cuenta que son textos empleados como recursos didácticos en todas las culturas, pues poseen un fin moral-didáctico, y que su narratividad y funcionalidad hacen que sean recursos muy rentables para trabajar en el aula de lenguas (De Castro 2010: 311). A este respecto conviene que mencionemos la principal ventaja que nos otorga el cuento como recurso didáctico: la extensión del documento.

Debido a su brevedad, el cuento se diferencia mucho de otros textos literarios como la novela, el teatro o el ensayo. Estos textos más largos pueden representar un desafío al ser utilizados como material didáctico en el aula de ELE en su totalidad. Si bien es posible presentar fragmentos de novelas o teatro en clase, se pierde gran parte de la información y, sobre todo, el contexto que rodea la trama (Acquaroni 2007: 44). La lectura de una novela completa, por ejemplo, puede resultar una tarea demasiado difícil y desmotivadora para los alumnos que estudian una lengua extranjera, ya que requiere un conocimiento avanzado de la lengua. Por otro lado, los cuentos suelen constar de unas pocas páginas, lo que los hace menos intimidantes a simple vista, además de que se pueden leer en una o dos clases y asignar actividades como tarea en casa, lo que permite a los alumnos volver a leer el cuento de forma autónoma para alcanzar una comprensión más profunda (Founts 2005: 43).

La brevedad del cuento facilita además la reflexión sobre aspectos relevantes y plantea un desafío más accesible, especialmente para los alumnos de niveles bajos (Aguilar 2012: 17). Las actividades basadas en la lectura de cuentos

pueden ser más motivadoras y significativas, ya que el profesor puede presentar varias tareas en el tiempo de clase y trabajar en ellas sin problemas de tiempo, asegurando una comprensión global del texto. Esto puede despertar el interés por la literatura en los estudiantes para que accedan a más textos en el futuro y les anima a mejorar su competencia comunicativa (Founts 2005: 43). Es importante mencionar que las tareas más efectivas y exitosas al trabajar en el aula son las más limitadas en el tiempo, ya que estas permiten un análisis y desarrollo detallados. Por lo tanto, elegir el cuento como material nos resultaba una mejor opción que la novela o el teatro.

Otro factor que se debe tomar en consideración es que el cuento narra un solo suceso, a diferencia de otros textos narrativos como la novela, que incluyen una sucesión de hechos, algunos de los cuales pueden carecer de relevancia o no ser significativos (Alberca 1985: 209), y esta acumulación de sucesos innecesarios puede hacer que los alumnos pierdan el interés en la lectura. Además, la novela es flexible y alterna entre varios tratamientos temporales, lo que puede confundir al lector. En contraste, el cuento tiene una estructura temporal más rígida y generalmente se desarrolla en tiempo pasado, lo que resulta menos complicado para el alumno (Alberca 1985: 212). A esto le podemos añadir que los cuentos mantienen una tensión e intensidad constantes y evitan digresiones como las extensas descripciones de lugares, por lo que logran mantener el interés del lector de principio a fin (Alberca 1985: 209).

En cuanto a las competencias comunicativas, los cuentos permiten trabajar las competencias discursiva, léxica, gramatical, fonética y fonológica, literaria y metafórica, e incluso la estratégica de los estudiantes. Además, con ellos se pueden desarrollar las cinco destrezas lingüísticas (comprensión y expresión oral y escrita, interacción y mediación) y trabajar aspectos tanto gramaticales como léxicos, fonéticos, pragmáticos y discursivos (Santamaría 2006: 79). Santamaría (2006: 80-81) también expone algunas formas de trabajar estos aspectos. Por ejemplo, los cuentos, desde el punto de vista fonético, permiten observar y diferenciar los sonidos del español, así como su entonación y pronunciación. En el aspecto gramatical y léxico, se pueden trabajar los tiempos verbales, la concordancia, las preposiciones, la adjetivación y el léxico específico. En términos pragmáticos, los relatos permiten trabajar con distintos registros y muestras de lengua. Asimismo, ofrecen una variedad de tipos textuales y discursivos, lo que facilita el reconocimiento y práctica de conectores para la creación y estructuración de textos propios.

Para conocer el punto de vista de los docentes y qué perspectiva de uso adoptan más a la hora de trabajar con cuentos, aludimos a la tesis doctoral de Kuek (2015), pues en ella la autora ha realizado diversas encuestas tanto a profesorado de ELE como alumnos de español sobre la inclusión y aplicación didáctica de los cuentos. Nos serviremos de algunos resultados de las encuestas realizadas a veinte profesores de español para mostrar algunos datos relevantes y apoyar los argumentos del presente estudio. En este caso, en cuanto a las competencias o posibilidades didácticas que más practican los docentes a la hora de trabajar los cuentos en el aula de ELE cabe destacar que, según los resultados, los docentes suelen enfocarse principalmente en la lectura, el análisis de vocabulario, el uso práctico de la lengua, el debate y la conversación al trabajar con cuentos (Kuek 2015: 189).

Sin embargo, debemos saber que los relatos no solo construyen lengua, sino que también entretienen y estimulan la imaginación de los alumnos (Santamaría 2006: 105). Proporcionan un recurso perfecto para actividades creativas que permiten a los alumnos ordenar sus pensamientos y exponerlos en la lengua meta, lo que favorece el uso del idioma de forma práctica. La famosa *Gramática de la fantasía* (1973) de Gianni Rodari intervino mucho no solo en la enseñanza de cómo hacer literatura sino también en la elaboración de actividades y en dar al alumno estrategias creativas para la invención de historias (Yagüe 2019: 11).

Por otro lado, los cuentos contienen un gran valor emocional y social, pues provocan respuestas emotivas y ejercitan la memoria de los alumnos (Santamaría 2006: 81). La teoría de Stephen Krashen sobre el filtro afectivo ya adelantó en su momento que la disposición emocional del individuo actúa sobre su proceso de aprendizaje (Labrador y Morote 2019: 159), y puede tener grandes beneficios si la selección de textos y actividades es la adecuada.

Además, como ya hemos comentado, los cuentos son una forma de literatura, por lo que permiten enseñar la cultura de la sociedad en la que se habla la lengua meta, facilitando la aculturación del alumnado y fomentando la aceptación de la diversidad cultural (Labrador y Morote 2019: 157). Tampoco podemos olvidar que los cuentos son intertextuales, debido a la similitud entre diversos temas y motivos, lo que contribuye al desarrollo de la interculturalidad (Labrador y Morote 2019: 158); e interdisciplinarios, pues se pueden relacionar con distintos ámbitos como la antropología, la geografía, la historia, la música, etc. (Labrador y Morote 2019: 168).

Por último, conviene mencionar que los cuentos son un fenómeno muy popular y arraigado en toda Europa, pero sobre todo en la cultura española e hispanoamericana, la cual cuenta con innumerables leyendas, cuentos populares y regionales que pueden resultar atractivos y cercanos a alumnos de todas partes, si tenemos en cuenta la similitud de motivos universales que recoge el catálogo internacional de cuentos de Uther (2004), basado en el de Aarne-Thompson. Sin embargo, es cierto que cuando se trabaja con cuentos tradicionales occidentales, el docente tendrá que tener en cuenta que estos no siempre son conocidos por los alumnos africanos y orientales (Santamaría 2006: 81).

Nos queda explicar ahora de qué manera se pueden explotar los cuentos en el aula y qué actividades y técnicas son las mejores para aprovecharlos al máximo. Antes de nada, conviene recordar que todo acto de comunicación (la literatura también se podría considerar uno) necesita de un contexto y, por esta razón, el lector siempre tiene que trazar antes las líneas situacionales para poder adentrarse correctamente en el texto y entenderlo. Para evitar que se produzcan desajustes interpretativos basados en las circunstancias (lingüísticas, sociales, culturales, etc.) del alumno, es necesario que el docente cree las condiciones adecuadas para favorecer este encuentro entre el lector aprendiz y el texto, incluyendo actividades de prelectura (también llamadas de preparación, encuadre o contextualización) cuando se propone a los alumnos la lectura de cualquier texto literario en el aula (Acquaroni 2007: 44).

Es obvio que la experiencia de lectura será siempre más interesante e interactiva para el alumno si viene acompañada de unas tareas de explotación imaginativas, ocurrentes, inteligentes⁴, etc., siempre y cuando la selección de los

⁴ Conviene destacar, aunque no nos extendamos en su explicación, que existen distintas técnicas, como las que propone Mara Silvia de Castro (2010: 313-314), para que los docentes realicen todo tipo de actividades didácticas y rentables con los cuentos para enseñar la lengua y cultura españolas: p. ej. actividades de reconocimiento, retención, reconstrucción, emparejamiento, sustitución, corrección, expansión, cambio de formato, selección, comparación, de análisis y de creación, quizá esta última la favorita de muchos docentes a la hora de trabajar con cuentos en el aula. Aunque no podemos olvidar que, al trabajar con textos literarios, el docente seguirá estas técnicas para crear actividades, pero siempre según el nivel de conocimiento de los alumnos y el grado de dificultad del cuento. Por ello, debe tener muy claro los objetivos que deben alcanzar sus estudiantes a través de las actividades de lengua propuestas (Labrador 2019: 159). Además, para no crear actividades que fracasen en su desarrollo o que no sean aprovechables conviene que antes de realizarlas el profesor presente y trabaje anteriormente con sus alumnos los referentes históricos, ideológicos, culturales o simbólicos que se encuentran en el contenido del relato. Finalmente, hay que ser conscientes de que cada texto debe tener su propio tratamiento de enseñanza y, por tanto, los objetivos didácticos que se persiguen dependerán mucho de las características formales y temáticas del cuento (Sánchez 2019: 94).

textos literarios sea adecuada y las lecturas resulten sugestivas y estén cargadas de contenidos con los que se puedan trabajar todas las destrezas lingüísticas posibles, además del componente sociocultural. Esta unión de factores ayudará a incentivar el placer y el interés por la lectura en español de nuestros alumnos.

Como ya comentamos en su momento, las opiniones sobre cuál es el momento idóneo para comenzar a introducir la literatura en las clases de ELE varían bastante. Algunos autores consideran que lo mejor es comenzar a trabajar con el cuento literario en los niveles intermedios, debido a su dificultad, y después escalar hacia niveles superiores (Sánchez 2019: 93). Las encuestas recogidas por Kuek también nos muestran que el profesorado de ELE considera más adecuado emplear los cuentos en los niveles intermedios y superiores: un 25 % de los docentes emplean cuentos en el nivel A1; un 65 % en el nivel A2; un 95 % en los niveles B1 y B2; y el 100 % en los niveles C1 y C2 (Kuek 2015: 191).

Para finalizar este apartado, conviene mencionar que la posibilidad de elaborar actividades creativas, lúdicas y lingüísticamente rentables gracias a los cuentos ha propiciado que, en los últimos años, haya ascendido notablemente la publicación de materiales, estudios y propuestas de este tipo de actividades (Santamaría 2006: 79), las cuales acumulan un amplísimo banco de recursos y explotaciones didácticas de las que pueden servirse los profesores de ELE, ya sean aquellos en formación o con poca experiencia en el aula, como los docentes que no tienen acceso a este tipo de explotación didáctica por falta de tiempo. Asimismo, en la aplicación del cuento en el aula de ELE no podemos perder de vista la importancia de las TIC, puesto que estas favorecen no solo a los docentes sino también a los estudiantes que desconozcan los cuentos hispanicos, ya que en la red pueden encontrar todo tipo de cuentos y leyendas con las que trabajar la lengua (Labrador y Morote 2019: 166). A este respecto, en su estudio Santamaría (2006: 107) ofrece algunos recursos para que los docentes encuentren todo tipo de cuentos auténticos y fábulas en internet, destacando especialmente las propuestas de la web del Centro Virtual Cervantes y páginas de cuentos para niños que se pueden trabajar en los niveles más bajos.

Por último, queríamos mencionar que las encuestas realizadas en el estudio de Kuek demuestran que la mayoría de profesores utilizan o han utilizado alguna vez el cuento como material de estudio en sus clases de ELE (cerca de un 90 % de los encuestados), por lo que se puede suponer que la mayoría del profesorado considera que este tipo de texto es bastante útil para trabajar la lengua (Kuek 2015: 187). También conviene observar lo que opinan los propios alumnos de

español, y en sus conclusiones la autora destaca que la mayoría de estudiantes confesaron una preferencia por los cuentos populares o de tradición oral, los cuales siguen gustando incluso a los jóvenes del siglo XXI y a pesar de las opiniones en contra que estos textos puedan tener. Además, según los resultados de las encuestas vemos que la tradición cuentística sigue estando muy presente en la vida de nuestros alumnos, ya que casi todos ellos afirman recordar uno o más de un cuento y haber sido receptores de cuentos en su niñez. Los resultados de su trabajo también demuestran que a la mayoría de los estudiantes les gusta trabajar con cuentos en las clases: creen que son útiles para aprender la lengua porque les resulta más fácil aprender vocabulario y gramática de esta manera y recordarlo posteriormente, además de que lo consideran más divertido. También con los cuentos creen que aprenden cultura, y estos les dan la oportunidad de escuchar el idioma y de conversar sobre diversos temas interesantes (Kuek 2015: 207-208).

4. Los cuentos del realismo mágico en el aula de ELE

4.1. Acercamiento a la literatura hispanoamericana del siglo XX

Antes de proceder con nuestro análisis sobre los autores elegidos y cómo se trabajan sus cuentos en el aula de ELE, conviene que hagamos un breve acercamiento al tipo concreto de cuentos sobre los que pretendemos enfocarnos, los cuentos del realismo mágico, y sus características. Aunque previamente deberíamos repasar en qué consiste el realismo mágico, un movimiento propiamente exclusivo de la literatura hispanoamericana, y para analizarlo revisaremos el marco o contexto histórico y literario en el que se insertan este tipo de cuentos para poder comprenderlos en mayor profundidad.

Primeramente, conviene recordar que la Hispanoamérica del siglo XX fue un periodo marcado por la inestabilidad política, una fuerte desigualdad social y el déficit democrático, así como por muchas revoluciones fruto de estas circunstancias y una crisis económica sin precedentes. Resulta paradójico que en medio de esta desastrosa situación la literatura hispanoamericana se instaurase como una de las manifestaciones artísticas más prolíficas, singulares y brillantes de todo el siglo XX. Y es que la clave de dicho éxito reside, principalmente, en sus narradores, quienes supieron deslumbrar a lectores de todo el mundo por llegar a cimas muy altas de calidad e innovación literaria (Peinado 2011: 16).

El siglo XX fue un periodo de renovación total para la literatura hispanoamericana. Por una parte, a principios de siglo los narradores empezaron a plasmar en sus obras la singular belleza, a veces trágica, de la naturaleza americana, dejando de lado los ambientes de la ciudad. Aunque los novelistas románticos

y gauchescos ya habían manifestado esta atracción anteriormente, surgió un nuevo género conocido como novela regionalista o novela de la tierra, más cercana en su técnica al realismo del siglo XIX, pero con gran influencia del Modernismo literario imperante en su estilo. El verdadero protagonista de estas novelas era la tierra misma, con su flora, fauna y paisajes americanos (la Pampa, la selva virgen, el desierto lleno de desolación, el río misterioso...) que constituyen el ámbito vital del hombre. Esta naturaleza que atrae profundamente al escritor le lleva a manifestar sus propias emociones en las obras que escribe, con intención de construir así una revalorización en forma de epopeya del continente americano (Fernández s.f.).

Pero como sucede con todos los movimientos literarios, las fórmulas de la novela regionalista hispanoamericana fueron agotándose y esto llevó a los escritores a buscar nuevos caminos literarios. Fue un proceso muy lento y heterogéneo que se inició en los años veinte y que concluyó en la década de los sesenta, con el surgimiento de los autores del llamado *boom* de la literatura hispanoamericana (Peinado 2011: 16-17), como luego veremos.

Los primeros síntomas de la renovación tuvieron su origen en las vanguardias literarias, las cuales ejercieron una gran influencia sobre los autores hispanoamericanos, especialmente el surrealismo. Aunque no fue hasta las décadas de los años cuarenta y cincuenta cuando la renovación literaria se consolidó plenamente gracias a la brillante irrupción de algunos de los autores más destacados de la nueva narrativa hispanoamericana, como Miguel Ángel Asturias, Alejo Carpentier, Juan Rulfo, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Juan Carlos Onetti, Ernesto Sábato, entre otros muchos. Este grupo de narradores ejercieron un sólido magisterio y sirvieron de base sobre la generación siguiente, la de los autores del *boom* (Peinado 2011: 17). La narrativa de esta época incorporó nuevos elementos. Lo más destacable es que, por un lado, se amplió el contenido con la introducción de temas urbanos y de lo irracional (procedente del movimiento surrealista) y, por otro, la estructura se enriqueció mucho con las aportaciones innovadoras de la narrativa europea y norteamericana (Santillana 2005: 223). Por la extensión en el tiempo de la renovación literaria y la variada plantilla de autores, es difícil fijar unos rasgos compartidos por todos ellos, aunque se pueden encontrar algunas líneas generales comunes de la nueva narrativa hispanoamericana que desarrollamos a continuación:

- Se rechaza la estética del realismo convencional, por lo que se asimilan por completo las técnicas narrativas originadas por los grandes renovadores de la novela del momento, tanto europeos (Kafka, Joyce, Proust...) como norteamericanos (especialmente William Faulkner y John Dos Passos), así como por la influencia de las corrientes del psicoanálisis y de las nuevas técnicas cinematográficas que ayudaban a construir formas expresivas nuevas que permitían el tratamiento de temáticas más complejas. Estas se caracterizaban por emplear un juego caleidoscópico de diferentes puntos de vista, así como por el abuso del monólogo interior y una pluralidad de planos temporales (Bellini 1997: 467).
- Se trata de emplear un lenguaje sumamente elaborado y que resulte original e innovador (Peinado 2011: 18). Hay una profunda conciencia del estilo y se trata de evitar los riesgos del formalismo europeo. Los novelistas hispanoamericanos denuncian la inadecuación de la lengua corriente, que consideran demasiado rígida y académica, y de ahí el afán innovador, pues opinan que la novela es una hazaña verbal, ya que el lenguaje es el único capaz de reflejar el mundo americano (Bellini 1997: 468).
- La renovación no es únicamente de carácter formal, sino también sustancial. Los autores se ven reflejados en los personajes que crean y plasman en ellos sus propias preocupaciones existenciales. Derivado en gran medida del contexto histórico y social tanto local como internacional, los autores buscan presentar y estudiar al hombre «en el momento más inquietante de su existencia» (Bellini 1997: 468).
- Se busca encontrar un equilibrio entre lo local y lo universal, por lo que se indaga sobre temas que preocupan al ser humano en general, pero sin renunciar al referente de la realidad hispanoamericana (Peinado 2011: 18), ya que la narrativa sigue aferrada a su empeño por elevar el mundo americano a condiciones más dignas y humanas (Bellini 1997: 467), un objetivo que comparte con la novela regionalista. Por ello, en las obras existe una preocupación por aunar los conflictos individuales del ser humano con la observación crítica de la realidad social colectiva.
- Se busca la realidad propia a través de la exaltación de la dimensión maravillosa del mundo americano: la naturaleza (que ocupa un lugar fundamental en esta realidad de lo irreal), los mitos centroamericanos, las

religiones y la historia. Conjugando estos elementos se puede afirmar y plasmar la originalidad y singularidad americana en el mundo (Bellini 1997: 469).

- La imaginación se concibe como la mejor vía que lleva a alcanzar la auténtica realidad, la cual está falseada por los naturalismos superficiales (Bellini 1997: 468). Influye mucho, por tanto, el surrealismo, ya que a través de él lo irreal puede volverse real gracias a las descripciones prolijas que se detienen en plasmar los detalles de lo soñado, y a la intervención de la magia y las creencias ancestrales que arrojan luz sobre la realidad, engrandeciendo el espíritu humano (Bellini 1997: 469).

En este contexto de renovación narrativa y siguiendo estas características mencionadas surgió el movimiento del realismo mágico, el cual constituye una representación híbrida y compleja del mundo, ya que en ella se admiten en un mismo nivel lo racional/real y lo fantástico/onírico, al mismo tiempo que se pretende reflejar la identidad nacional de América. Fue una tendencia narrativa que se armó en cierto modo como respuesta al realismo decimonónico enlazando en sus historias de forma verosímil lo real y cotidiano con lo mítico e imaginario (Santillana 2005: 224).

En definitiva, el realismo mágico construye complejos mundos de ficción en los que conviven lo histórico con elementos maravillosos, así como se mezclan los aspectos más costumbristas con la esencia de algunos mitos americanos ancestrales. Esta peculiar concepción del universo narrativo fue parte de una corriente desarrollada por autores como Miguel Ángel Asturias, Alejo Carpentier, Juan Rulfo, Julio Cortázar, Carlos Fuentes o Gabriel García Márquez (Peinado 2011: 18).

4.1.1. El boom de la literatura hispanoamericana

Entendemos como *boom* de la literatura hispanoamericana el gran éxito que esta alcanzó en los años sesenta y setenta, sobre todo a partir de la aparición de algunas obras (principalmente novelas) de indiscutible calidad artística que rompían con las formas tradicionales de la narrativa (Santillana 2005: 225) y se caracterizaban por la innovación que, a partir de ese momento, se impuso en toda la narrativa hispanoamericana. Estos escritores noveles luchaban contra los modelos consagrados para dar vida al nuevo tipo de novela o, más bien,

a una gran variedad de nuevos caminos, del mismo modo que lo hicieron sus predecesores (Bellini 1997: 477). Bajo esta etiqueta se agrupa una extensa nómina de escritores que alcanzaron una rápida notoriedad internacional en esos años. Entre los nombres más relevantes figuran los de novelistas tan importantes como Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Carlos Fuentes o Augusto Roa Bastos, a los que se suman otros de mayor edad que habían estado activos desde las décadas de los años treinta y cuarenta, pero que también ofrecen lo más destacado y notorio de su producción durante estos años como, de nuevo, Asturias, Carpentier, Onetti y Cortázar (Peinado 2011: 18).

El interés internacional que despertó por la narrativa hispanoamericana a partir de este momento permitió, asimismo, un redescubrimiento de escritores del pasado más cercano que habían sido ignorados injustamente por adelantarse a su tiempo, o que incluso continuaban con una obra silenciosa que pasaba desapercibida a los grupos literarios, pero de innegable valor, como fueron los casos de los argentinos Leopoldo Marechal, Roberto Arlt, Ernesto Sábado y Adolfo Bioy Casares, así como los uruguayos Felisberto Hernández y Juan Carlos Onetti (Bellini 1997: 478). Es decir, el *boom* no fue solo una fortuita conjunción de grandes novelas que actuó como un imán, concentrando la atención sobre la nómina de nuevos autores, sino que también fue una revalorización de sus maestros predecesores y de muchas obras que habían caído en el olvido. Por ello, podemos afirmar que el *boom* sirvió para redefinir completamente la literatura hispanoamericana, especialmente la novela. Fue un punto decisivo a partir del cual cambió para siempre la producción, el consumo y la circulación de esta literatura (Oviedo 2012: 288).

Los factores más decisivos para que esto se produjera fueron, además del surgimiento de una nueva y amplia nómina de lectores que dieron una gran acogida a las nuevas obras, la suerte de expectativa histórica que despertó a partir de la naciente Revolución Cubana del momento, así como el auge editorial dentro y fuera del continente americano, pues la explosiva riqueza creadora de los autores del *boom* fue apoyada por grandes editoriales en España, México, Argentina y otros países. La conjunción de estos aspectos explica la rápida difusión que alcanzaron las obras producidas en esta etapa, que no hay que considerar un movimiento generacional, ni estético (aunque el realismo mágico se haya asociado tantas veces a él), ni tampoco una maquinación con fines comerciales, pese al origen publicitario que tuvo el nombre. (Oviedo 2012: 288)

Tal vez el aspecto más singular del *boom* es que, aunque fue un movimiento que en un principio parecía estar condenado a desaparecer tal como vino, sus representantes sobrevivieron literariamente hablando por su capacidad para continuar renovándose y proponiéndose nuevos y ambiciosos retos, pues los mejores escritores del *boom* han seguido produciendo destacadas novelas hasta el día de hoy. Es cierto que algunos autores de lo que ahora se denomina el *post-boom* han llegado a alcanzar notoriedad, pero muy pocos nombres nuevos han conseguido sobrevivir a su propio éxito. En cambio, aunque el *boom* ya no exista como tal, los autores que lo formaron siguen ocupando un primer plano en la escena literaria con obras brillantes y muy sólidas. Esto confirma que no se trató de un fenómeno tan pasajero, y la prueba está en que las tres figuras claves del *boom*, Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes y Mario Vargas Llosa, siguen siendo exponentes muy notables entre los novelistas hispanoamericanos actuales. (Oviedo 2012: 288-289)

4.1.2. El cuento hispanoamericano

Dentro de todo este panorama de brillantez literaria, el relato breve ocupó, sin lugar a dudas, un lugar fundamental y de gran importancia. El cuento fue un género que evolucionó a lo largo de toda la trayectoria global que experimentó la narrativa hispanoamericana en el siglo XX, pues, aunque se cultivó bajo la inicial estética modernista (a manos de Leopoldo Lugones, Darío o del primer Quiroga), sufrió también la influencia de las vanguardias, como se observa en la obra de Macedonio Fernández, Roberto Arlt y Felisberto Hernández. Aunque la plena madurez del género, y también su época de mayor fecundidad y desarrollo, se alcanzó a mediados de siglo, cuando algunos de los exponentes más importantes de la literatura del momento y descendientes del Modernismo (en especial Borges, Rulfo y Cortázar) empezaron a publicar una obra cuentística abundante y sin precedentes. Fue precisamente gracias a ellos y a sus seguidores que el relato breve alcanzó las facultades necesarias para proporcionar una imagen sintetizada del hombre y del mundo, al mismo tiempo que su estructura y lenguaje fueron enriqueciéndose con toda clase de técnicas novedosas. Especialmente se debe subrayar la profunda revisión que se hizo del relato fantástico que se convirtió, en manos de los grandes escritores hispanoamericanos, en un subgénero excelente para transmitir la desorientación e incertidumbre del hombre moderno (Peinado 2011: 19).

Es difícil también definir unas características compartidas por todos los cuentos hispanoamericanos, pues cada autor plasmó de una manera diferente y única su forma subjetiva de condensar la realidad. Sin embargo, González Echevarría y Pupo-Walker en su conocida *Historia de la literatura hispanoamericana* (2006), proponen una serie de metáforas, elementos, paradigmas o imágenes que aparecen de forma recurrente en múltiples cuentos hispanoamericanos modernos y a partir de las cuales se puede encontrar un factor común, como veremos sucintamente.

El primer elemento que se repite en los relatos es el círculo concéntrico, que ya aparece en la concepción misma del cuento en Hispanoamérica, que se compara con una cebolla por su estructura en capas y las narraciones superpuestas tan comunes. De este modo, los autores exploran la relación entre la vida y la muerte, la escritura y el silencio, y la recuperación de la memoria a través de la escritura. Muchos cuentos presentan una muerte encerrada en narraciones concéntricas o superpuestas, simbolizando así el problema de la habitación cerrada mencionado por Borges en sus ensayos. Un ejemplo destacado de esto es el cuento «Continuidad de los parques» de Cortázar, que muestra un carácter circular, pues el relato dentro del relato converge y la muerte del personaje en la novela anuncia la muerte del protagonista del cuento, disolviendo la narración. Se percibe en este tipo de literatura una asociación entre finalizar un cuento y morir, lo que sugiere que contar cuentos es equivalente a la vida misma (González y Pupo-Walker 2006: 468-470). Además, la metanarración, otra característica muy propia de la ficción moderna en Hispanoamérica, podría relacionarse con estos círculos concéntricos que acabamos de referir.

Los límites y las líneas son otro motivo recurrente, como plasman los cuentos de Quiroga. Se juega con los límites espaciales y temporales, y se exploran situaciones límite donde los personajes descubren su yo más profundo. Además, los cuentos desafían los límites entre la imaginación y la realidad, y a menudo transgreden los límites morales (González y Pupo-Walker 2006: 476-478).

Las fotografías son también una imagen dominante en muchos cuentos hispanoamericanos. Cortázar estableció una comparación entre el cuento y la fotografía, argumentando que el cuento debe capturar un momento congelado en el tiempo, al igual que una fotografía (González y Pupo-Walker 2006: 480). Los espejos también aparecen frecuentemente representando la multiplicación y afirmación del mundo, pero también provocando miedo y revelando la individualidad del yo. En los cuentos de Borges, el encuentro con un espejo puede

llevar a la destrucción del protagonista y a la muerte de la narración (González y Pupo-Walker 2006: 490).

Otros paradigmas de los cuentos hispanoamericanos son la aparición de muñecas, cuerpos y estatuas que representan a las mujeres (González y Pupo-Walker 2006: 487), así como las copias de textos escritos, que permiten el planteamiento de cuestiones éticas relacionadas con la acción de contar y el tema de la repetibilidad de las narraciones orales (González y Pupo-Walker 2006: 494-495).

En resumen, todas estas imágenes vistas (círculos concéntricos, líneas, fotografías, espejos, muñecas y copias) son duplicaciones y reflejan la relación tan íntima que existe entre la narración y la repetición. Es cierto que contar historias siempre implica reflejar la realidad o inventar una realidad separada (González y Pupo-Walker 2006: 497), pero, en cualquier caso, los temas y motivos propios de los cuentos hispanoamericanos están estrechamente relacionados con la repetición.

4.2. Los cuentos de Jorge Luis Borges como recurso didáctico en el aula de ELE

4.2.1. Borges, la metafísica y el misterio del relato

El escritor argentino Jorge Luis Borges (Buenos Aires, 1899 - Ginebra, 1986) es una de las figuras literarias más destacadas de todo el siglo XX. Fue un poeta, narrador y ensayista con una amplia formación en cultura clásica y conocimiento de literaturas antiguas y modernas. Considerado uno de los artistas más completos de la literatura hispanoamericana, su fama se consolidó de forma tardía gracias a su producción cuentística, aunque comenzó su carrera escribiendo poemas y ensayos (Oviedo 2012: 15).

Borges cultivó la poesía vanguardista en libros notables como *Fervor de Buenos Aires* (1923), *Luna de enfrente* (1925) y *Cuaderno de San Martín* (1929) (Bellini 1997: 310). Su poesía evolucionó posteriormente, abandonando las metáforas ultraístas para centrarse en el ejercicio intelectual y desarrollar un estilo propio cargado de símbolos como laberintos, tigres, rosas... Sus poemas abordan temas universales y reflejan su interiorización de las lecturas literarias, teológicas y filosóficas que realizó durante sus viajes por Europa en su juventud (Oviedo 2012: 23).

Durante un tiempo Borges abandonó la poesía y se dedicó plenamente al ensayo, en el que demostró su vasta erudición y originalidad a través de reflexiones filosóficas y literarias. Sus ensayos se encuentran en obras como *Inquisiciones* (1925), *Discusión* (1932) e *Historia de la eternidad* (1936) (Peinado 2011: 21). También cultivó el género de los prólogos y escribió libros de temáticas diversas como *Antiguas literaturas germánicas* (1951) y *Manual de zoología fantástica* (1957).

Sin embargo, la faceta más destacada de Borges fue sin duda la narrativa de cuentos, a la que se dedicó a partir de la publicación de *Historia universal de la infamia* (1935). Su producción narrativa se divide en dos etapas (Oviedo 2012: 33). En la primera, resaltan obras maestras como *Ficciones* (1944) y *El Aleph* (1949), en las que desarrolla una amplia temática filosófica y metafísica. Explora la concepción de la realidad como ilusión y la identidad humana a través de imágenes como el desdoblamiento, el sueño y la reencarnación (Santillana 2005: 223), así como aborda la concepción cíclica del tiempo (Bellini 1997: 316) y la problemática de los límites del lenguaje y su naturaleza (Oviedo 2012: 27).

En su segunda etapa narrativa, Borges escribió *El informe de Brodie* (1970) y *El libro de arena* (1975), obras con las que consolidó su reputación como maestro del relato breve (Oviedo 2012: 33), transformando y enriqueciendo el género de diversas formas. Sus cuentos se caracterizan por una estructura argumentativa similar al ensayo, pues prioriza el razonamiento y la discusión teórica sobre la verosimilitud psicológica de los personajes. Utiliza técnicas de reseña bibliográfica, notas a pie de página y posdatas, además de referencias eruditas e intervenciones de personajes reales (Oviedo 2012: 29). Su estilo se destaca por el uso de juegos verbales, paradojas e ironía, por incluir una carga cultural y por su concisión y modestia características (Peinado 2011: 21).

A pesar de la ceguera que lo alcanzó al final de su vida, Borges continuó creando, aunque sus últimos textos poéticos fueron dictados, por lo que presentan un ritmo y entonación diferentes a sus poemas anteriores (Oviedo 2012: 35). En definitiva, la obra de Borges fue un referente en la narrativa de su tiempo y se desarrolló en una fase de transición entre las vanguardias y las nuevas formas de la novela hispanoamericana. Su legado se convirtió en un precedente indiscutible y fue visto como un maestro para los autores del *boom*. Su mayor mérito fue crear un mundo de infinita creatividad que combina lo filosófico y metafísico con lo fantástico y lo irónico, invitando al lector al juego y la reflexión,

mostrando la armonía existente entre leer y escribir, recordar e imaginar, razonar y soñar⁵.

4.2.2. Aplicación de los cuentos de Borges en el aula de ELE

Antes de comenzar el análisis conviene mencionar que, en este apartado, y en los referentes a los otros dos autores, seguiremos la misma estructura: revisaremos, en primer lugar, la presencia de cuentos del autor en colecciones en físico con su correspondiente propuesta de actividades, principalmente materiales complementarios para el aula de ELE centrados en los cuentos y la literatura. Después de explicar estas propuestas nos centraremos en aquellas que se han encontrado publicadas de forma online, tanto los TFM que incluyen en algún momento una aplicación didáctica de los cuentos de dicho autor, como artículos y publicaciones elaboradas por profesores y profesionales de la enseñanza en revistas conocidas del mundo de ELE. Por último, aprovechando el avance de las nuevas tecnologías y sus beneficios, se revisarán algunas actividades centradas en cuentos del autor a las que se puede acceder a través de páginas de recursos de ELE con las que muchos profesores trabajan en clase, pues estas ofrecen un banco de actividades muy amplio y variado. Finalmente, se hará una breve mención a la presencia de los cuentos del autor estudiado en algunos manuales de ELE.

Comenzamos, pues, con la primera propuesta de actividades que vamos a repasar en relación a Borges, que es la que hace Concha Moreno en su libro *Cuentos, cuentos, cuentos* (2000), una colección de cuentos auténticos tanto españoles como hispanoamericanos y destinada a que los estudiantes de ELE se acerquen a la literatura en español de forma autónoma. No obstante, este libro también lo podría emplear el docente como apoyo o para incorporar la lectura de textos literarios en sus clases, ya que al final del libro se propone una serie de actividades para trabajar los textos.

⁵ No hemos considerado necesario ampliar más la biografía del autor debido a la extensión del trabajo, y por ello hemos querido centrar la atención en aspectos estrictamente literarios. Esto se aplicará también al apartado introductorio de los demás autores. Para conocer más en profundidad la vida y producción de los autores recomendamos la revisión de algunos manuales destacables y que recogemos en la bibliografía como el de Giuseppe Bellini, *Nueva historia de la literatura hispanoamericana* (1997); el de Roberto González Echevarría y Enrique Pupo-Walker, *Historia de la literatura hispanoamericana II. El siglo XX* (2006); y el de José Miguel Oviedo, *Historia de la literatura hispanoamericana Vol. 4. De Borges al presente* (2012).

La selección de cuentos es de temática variada (cuentos de misterio, de terror, tradicionales, fantásticos...) para que así satisfagan los gustos de todos los alumnos, aunque la gran ventaja de esta colección es que ofrece las versiones literarias originales de los cuentos, que no están manipulados ni en la estructura ni en el vocabulario, aunque para facilitar su lectura se incluyen glosas marginales con explicaciones del vocabulario, notas a pie de página con comentarios culturales para aclarar ciertas situaciones del texto, así como un completo vocabulario multilingüe al final del libro en orden alfabético (y en distintas lenguas: español, inglés, francés y alemán). La colección incluye tres volúmenes que corresponden a tres niveles: intermedio, avanzado y superior. Al no haber adaptado ninguno de los cuentos y por la dificultad que esto supone, no se ha considerado la realización de un libro para el nivel inicial. El cuento de Jorge Luis Borges que se recoge en esta colección es *Emma Zunz*, un cuento de misterio y con tintes policíacos, que se encuentra en el volumen tercero, el correspondiente al nivel superior, por lo que se intuye que la lectura de este texto y sus actividades podrían realizarse con alumnos de niveles C1-C2.

En cuanto a las actividades que se proponen para trabajar los textos, cabe destacar que estas se centran más en el componente sociocultural, lo que se aplica a toda la colección. En el caso del cuento de Borges, del mismo modo, se invita al alumno a que reflexione sobre determinados temas culturales que aparecen en el relato como la violencia, el sacrificio ritual y la religión. Asimismo, se fomenta el desarrollo de la competencia literaria del estudiante, pues, como vemos en la imagen, algunas actividades se destinan al estudio e identificación de los puntos de vista (las dos historias que ocurren: la de verdad y la que Emma cuenta a todos), así como el funcionamiento del narrador de la historia. Estas actividades sirven para que el alumno explore por sí mismo la historia del cuento y se adentre en ella de una manera diferente, que le ayude a alcanzar una comprensión profunda del texto. Hay, por último, un ejercicio con el que se trabaja la creatividad en el que el alumno tiene que escribir el final de lo que le pasó a Emma después de lo ocurrido en la historia con ayuda de algunos datos.

Figura 1**Actividad 4. Competencia literaria.****4.**

Dos mundos: La idea principal del cuento aparece claramente aludida en el párrafo final:

La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos, porque sustancialmente era cierta (...) sólo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios.

Hay en realidad dos historias: la que ocurre de verdad y la que Emma cuenta a todos, tan vinculadas y relacionadas que no puede decirse que ninguna de ellas no sea cierta. Analicemos un poco más este elemento. Intenta completar el cuadro para diferenciar esos dos mundos:

	LO QUE PASA EN REALIDAD	LO QUE VA A CONTAR
Razón por la que va al despacho		
Móvil del asesinato		
¿Quién realiza el acto amoroso con ella?		
¿Por qué se realiza el acto sexual?		
¿Cuándo la «violan»?		
Apellido de Emma		

Nota. Tomado de *Cuentos, cuentos, cuentos 3: nivel superior* (p. 48), por A. Hierro, C. Moreno y F. García Naranjo, 2001, SGEL.

Conviene mencionar que la mayoría de actividades son de realización libre, siguiendo las instrucciones de los enunciados, por lo que consisten principalmente en preguntas de reflexión sobre la lectura y activación de conocimientos previos. Hay muchas preguntas de identificación que piden al alumno buscar y recoger en el texto ejemplos de frases concretas en las que se describe una determinada situación y explicarlas, por lo que se puede concluir que las actividades que se proponen para trabajar este cuento se centran mayoritariamente en la comprensión lectora, aunque también hay algunas que requieren la escritura o incitan a la reflexión, las cuales se pueden hacer de forma oral con un profesor o con otro compañero.

El cuento de *Emma Zunz* de Borges parece ser uno de los favoritos para trabajar en niveles superiores de ELE, ya que este vuelve a estar recogido en otro material complementario dedicado a la enseñanza de la literatura. Se trata de la propuesta didáctica que hace Acquaroni al final de su libro *Las palabras que no se*

lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE/L2 (2007), el cual también ofrece los textos literarios originales. En ella se trabaja del mismo modo el cuento de *Emma Zunz* aunque para un nivel exclusivamente C2; la autora explica que ha adscrito esta lectura a un nivel tan avanzado por su gran complejidad en el léxico y en la estructura discursiva del relato, así como por las posibilidades que esta brindaba para el aprendizaje de aspectos literarios, aunque se plantea una lectura por fragmentos y compartida (Acquaroni 2007: 82).

Es reseñable la completa y muy acertada propuesta que realiza la autora, pues esta se encuentra dividida en tres etapas de explotación en la secuenciación de las actividades. Sin extendernos demasiado en su explicación, destacaremos que las actividades están repartidas en una primera etapa de contextualización, preparación o encuadre (*framing*), a las que les corresponde el número 1 de los ejercicios; una segunda etapa de descubrimiento y comprensión (*focusing*), compuesta por los ejercicios que tienen el número 2; y la tercera etapa de expansión (*diverging*), con el número 3 (Acquaroni 2007: 83).

En las actividades de *Emma Zunz* se sigue, por tanto, esta estructura. Encontramos un primer ejercicio de activar conocimientos previos (socioculturales) y las experiencias lectoras de los alumnos, en este caso sobre el autor del cuento, Borges, para encuadrar el texto y contextualizarlo. Más adelante, en una actividad concreta se asignan fragmentos del cuento a los estudiantes para que estos hagan una sinopsis según un modelo dado. Esto se debe a que la autora defiende que la lectura de fragmentos del texto literario escogidos por el docente facilita mucho la comprensión, ya que permite la «intervención didáctica en el proceso a través de ejercicios y actividades significativas que van destacando determinados aspectos que nos interesa didácticamente trabajar en clase» (Acquaroni 2007: 91).

Después, se proponen actividades de aplicación o reconocimiento durante la lectura de algo ya tratado o explicado en la etapa anterior. En este caso, el profesor les pide a los alumnos que reconozcan el tiempo de la acción en el relato de *Emma Zunz* según lo que acaban de aprender en la primera parte de contextualización, donde se explica la distinción entre tiempo cronológico/psicológico y tiempo de la acción/narración. Varias de estas actividades, como podemos observar, sirven para aprender o reflexionar sobre aspectos de teoría literaria, ya que este cuento es ideal para ello, sobre todo porque se induce a la reflexión sobre el tiempo de la narración y su aplicación en el relato (identificación de analepsis, prolepsis o tiempo introspectivo).

Figura 2

Segunda etapa: actividad sobre el tiempo de la narración.

- 2c. Piensa en que el *tiempo de la narración* puede avanzar simplemente de forma lineal y sucesiva pero:
 1. Cuando existe una distorsión del orden temporal que consiste en retroceder, en ir hacia el pasado, estamos ante una **analepsis** o **flash-back**.
 2. Cuando el tiempo de la narración salta o avanza, se anticipa hacia el futuro, estamos ante una **prolepsis**.
 3. Cuando el tiempo se detiene, para adentrarse en el universo psicológico de los personajes, es decir, cuando el tiempo va hacia dentro, estamos ante un **tiempo introspectivo**.
- 2d. Vuelve a leer el fragmento que te ha tocado y piensa si hay en él algún caso de **analepsis**, **prolepsis** o **tiempo introspectivo**. Haced una puesta en común entre todos.

Nota. Tomado de *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE-L2*, por R. Acquaroni Muñoz, 2007, Español.

Encontramos también una actividad que implica una reflexión gramatical en cuanto al contraste entre imperfecto/indefinido, pero poniéndolo en relación con la estructura narrativa. En general, los ejercicios para trabajar este cuento se centran principalmente en la reflexión literaria y muchos de ellos se realizan de forma oral con el compañero, así como abundan las actividades de comprensión e identificación con apoyo en el texto o fragmentos del mismo.

Presentamos ahora otra colección más antigua de textos literarios para la clase ELE, compuesto principalmente por cuentos y microrrelatos de grandes autores tanto españoles como hispanoamericanos en versiones también originales y no adaptadas. Hablamos de *Leer es fiesta: cosas que pasan* (1990) de Francisco J. Uriz, un libro centrado no tanto en enseñar la gramática indispensable ni el vocabulario del nivel umbral, sino cuyo objetivo es atraer a los alumnos y proporcionarles el placer de la lectura despertando sus emociones y sensaciones, invitándoles a que jueguen ellos mismos a que sean escritores y les sirva de estímulo para aprender la lengua.

La selección de textos es muy variada en cuanto a autores y temática, ya que incluye relatos tanto crueles como de humor. La gradación de dificultades se puede ver en el índice, donde hay señalados tres niveles. Se empieza con textos

muy breves con vocabulario y gramática más sencillos y posteriormente la complejidad va aumentando, aunque será el buen juicio del profesor y su conocimiento directo de la clase el que adecúe los niveles y permita darle a cada tipo de alumnado los textos que puedan resultar más interesantes. Cabe mencionar que se aporta una pequeña explicación cultural al principio de cada texto sobre el autor o su forma de escribir, y para ayudar a los alumnos que aún están iniciándose en la literatura hay un vocabulario donde se señalan los americanismos del texto. Asimismo, al libro lo acompaña un folleto al final con un glosario ordenado por textos que incluye sinónimos, explicaciones culturales y la traducción al alemán, francés e inglés de los términos de mayor dificultad.

En esta colección encontramos dos cuentos de Borges: «La trama» y «Borges y yo», clasificados con una dificultad nivel 2 (intermedio) para el primero y nivel 3 (avanzado o superior) para el segundo. Aunque las actividades que se proponen en este libro no son realmente extensas, se destinan principalmente a la escritura, la reflexión y la comprensión del texto. En el caso de «La trama», la actividad propone que el alumno reflexione sobre las repeticiones, fijándose en las últimas palabras dichas por cada personaje y comentándolas, por lo que se trata de un ejercicio de interacción oral que se puede trabajar con el grupo de clase o por parejas. En «Borges y yo», por su parte, se pide al estudiante que separe los elementos del relato en los que Borges se reconoce o habla de sí mismo y los que atribuye a su otro yo. Son ejercicios, por tanto, más centrados en la reflexión crítica y la comprensión lectora.

A continuación, destacaremos otras propuestas incluidas en trabajos no publicados en formato físico sino de forma *online*, pero de los que se puede servir igualmente el docente para acercar a sus alumnos a la literatura panhispánica. Los cuentos de Borges aparecen en una gran cantidad de materiales y propuestas más, pero hemos hecho una selección de las secuencias de actividades que nos han parecido más variadas e interesantes desde el punto de vista didáctico.

Por un lado, se puede destacar la labor de algunos TFM muy completos y útiles como *Didáctica de lo fantástico: el cuento como herramienta útil en el aula de ELE* (2014), con el que cuya autora, Margarita Paz, realiza una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de español extranjeros con un nivel de competencia C1 y en la que emplea la narrativa fantástica breve para componer una unidad didáctica cuyo núcleo temático son los cuentos. En ella incluye una sección de actividades dedicadas a la lectura del cuento «El brujo postergado» de Borges, el cual se encuentra en su obra *Historia universal de la infamia* (1935), y la lectura

de un ejemplo que aparece en *El conde Lucanor* de Don Juan Manuel, con el objetivo de comparar las diferencias entre ambas versiones e introducir al alumno a la literatura cuentística medieval.

En esta unidad didáctica el texto de Borges se lee (versión original) con ayuda de un glosario previo que el alumno debe observar, mientras que el cuento de *El conde Lucanor* se trata de una versión adaptada para jóvenes por la complejidad del lenguaje medieval. En cuanto a las actividades, en estas se incluyen preguntas de contextualización del texto, así como otras de comprensión y de identificación de aspectos que ocurren en él. Hay una serie de preguntas bastante abundantes que se centran exclusivamente en el léxico, por ejemplo, de identificar palabras en el texto o comprender el significado del título, como vemos en la imagen siguiente.

Figura 3

Actividades sobre léxico del cuento.

- 9.5. ¿Sabrías decir en qué momento comienza el hechizo de don Illán?
10. [Individual, 5'] [LÉX. ] ¿Has notado que en el cuento hay frases repetidas? Indica cuáles son y explica por qué crees que se repiten.
11. [Individual, 5'] [LÉX. ] La palabra *perdices* rompe el embrujo de don Illán. ¿Conoces otros cuentos en los que haya *palabras mágicas* que desempeñan un papel importante en la historia?
12. [Parejas, 5'] [LÉX. ] Con ayuda de tu compañero, comenta a qué hace referencia el título del cuento.
- 12.1. ¿Por qué creéis que Borges lo escogió?
- 12.2. Si tuvierais que poner otro título a este cuento, ¿cuál sería?
13. [Parejas, 5'] [LÉX. ] Las distinciones que recibe don Illán cuando acompaña al deán van en aumento: *honores* > *honores y misas* > *honores, misas y procesiones*. ¿A qué crees que se debe? Coméntalo con tu compañero.

Nota. Tomado de «Didáctica de lo fantástico: el cuento como herramienta útil en el aula de ELE» (p. 46), por M. Paz Torres, 2015, *Biblioteca virtual redELE*, (16).

También hay alguna actividad destinada sucintamente al componente literario, en concreto a aprender a comentar un texto narrativo: partiendo de un modelo se le pide al alumno que escriba el argumento, tema, estructura y conclusión. Finalmente, se incluyen algunas actividades de cultura cuando se trabaja con el cuento medieval de don Juan Manuel, pues se aporta brevemente el contexto

sobre el autor. Después, los alumnos leen el cuento y luego tienen que compararlo con el de Borges con ayuda de unas preguntas. Las actividades son bastante guiadas y hay muy pocas que sean individuales, pues la mayoría se trabajan por parejas. Abundan las preguntas de discusión y fundamentalmente se trabaja la interacción oral, la comprensión y el componente léxico.

Otro TFM que nos gustaría destacar es *La Renovación literaria a través de cuentos de Borges, Rulfo y Cortázar* (2015), de Andrea Castaño Fernández, quien ha creado una unidad para un curso de 60 horas que se imparte en la Universidad de Oviedo y que está dirigido a un grupo de alumnos adultos de distintas nacionalidades con un nivel C1. La programación didáctica se compone de cinco unidades didácticas en la que se trabaja con cuentos de estos tres autores y que se centra en aspectos esencialmente culturales sobre Hispanoamérica (arte, cultura, literatura, historia...).

En la unidad dedicada al crecimiento hispanoamericano se habla de la relación entre las vanguardias y el contexto histórico, sus características artísticas, etapas y temas. A Borges se lo presenta en relación con el ultraísmo, el cuento y el símbolo en esta unidad. En la parte del tema 5 dedicada a la renovación de la literatura hispanoamericana, la unidad creada por Castaño, esta incluye una propuesta en la que se exponen varios cuentos de Borges. Después de una introducción sobre las características de la novela hispanoamericana en la renovación narrativa, se trabaja en concreto con la figura del gaucho, que queda plasmada muy bien en los cuentos de Borges. Se propone la lectura de los siguientes: «El Sur», «El muerto», «La intrusa», «Los dos reyes y los dos laberintos» y «El Aleph».

Los ejercicios se centran principalmente en preguntas de comprensión lectora, mientras que otros están destinados a la reflexión para que el alumno encuentre la relación del cuento con el personaje del gaucho, sus características, etc., al que incluso se compara con el personaje de Don Quijote, con lo que se amplía el contenido cultural, para que los alumnos aprecien las similitudes y diferencias. Los estudiantes deben justificar con el texto las respuestas que dan a las preguntas y prácticamente todos los ejercicios son escritos; no se pide trabajar de manera oral por parejas ni con la clase. Alguna tarea pide la investigación de elementos culturales que aparecen en los cuentos (p. ej. Martín Fierro), aunque la mayoría incitan a la reflexión no solo sobre el gaucho sino también de otros temas que aparecen en los cuentos como el destino, el papel de la mujer, el laberinto y los mitos, etc. Se trabaja escasamente el componente literario,

únicamente en algunos ejercicios de reflexión sobre la evolución de los personajes y sobre los juegos literarios de Borges y su personal estilo, que se contextualiza, pero no hay ejercicios destinados a trabajar realmente aspectos concretos de la lengua como el léxico o la gramática. Podemos observar una muestra de las actividades destinadas al cuento de «El Sur» en la siguiente imagen:

Figura 4

Actividades de comprensión escrita, reflexión y elementos culturales.

- 1- ¿El protagonista es el héroe valiente que podemos ver en otros cuentos?
- 2- ¿Por qué tiene relación con los gauchos?
- 3- ¿Hay una evolución en el personaje?
- 4- En el primer párrafo se hace referencia al *Martín Fierro*, investiga qué es.
- 5- ¿Crees que su viaje es fruto de la enfermedad y en realidad está hospitalizado imaginándose todo? Justifica tu respuesta con el texto.
- 6- ¿Cómo interpretas el final del cuento?

Como ya habrás averiguado, *Martín Fierro* es un conocido gaucho de la literatura hispánica, llevado al papel por José Hernández en un poema en dos partes (1872 y 1879). La relevancia que tuvo este personaje que incluso se ha mitificado puede verse en las adaptaciones cinematográficas que ya desde 1923 rondaban las pantallas y aún en 2007 se estrenó una adaptación animada del poema (Hernández 1994: 14-27).

Nota. Tomado de *La Renovación literaria a través de cuentos de Borges, Rulfo y Cortázar. Propuesta didáctica para el aula de ELE* [TFM] (p. 42), por A. Castaño Fernández, 2015, Universidad de Oviedo.

Pasamos ahora a señalar algunas propuestas hechas por docentes y especialistas publicadas en la red (en revistas electrónicas, sobre todo *Marco ELE* y *red ELE*), como la que propone Francisco Jiménez Calderón, doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura, en *El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP* (2013), artículo cuyo objetivo es profundizar en la aplicación del enfoque por tareas que se suele emplear en el tratamiento de la literatura en la enseñanza de ELE. El autor considera que el rendimiento del trabajo con la obra literaria mejora si este se ajusta a los principios del paradigma PCPP (Presentación, Conceptualización, Práctica y Producción), lo cual se pretende demostrar a partir de una unidad didáctica creada con el cuento «La casa de Asterión» de Borges. Esta se ha puesto en práctica en un curso de lengua y cultura españolas para estudiantes universitarios

estadounidenses de nivel B2. La propuesta se divide también en varias etapas con actividades antes, durante y después de la lectura.

En las actividades de presentación se proponen algunos recursos y ejercicios para que el docente introduzca al alumno en el ámbito mitológico y le dé alguna pista sobre el personaje principal. También se incluye otra actividad de acercamiento al género del cuento y a alguno de sus temas, donde se propone a los alumnos que busquen en algunas páginas web cuentos sobre un tema relacionado con «La casa de Asterión» (por ejemplo, la soledad, la locura o la marginación) y que después expliquen por qué lo han elegido (Jiménez 2013: 7).

En cuanto a las actividades de conceptualización y explicitación, que tienen lugar después de la lectura del texto, el cual se presenta sin adaptar, pero con un glosario para las dudas léxicas, estas consisten principalmente en ejercicios de reflexión individual y aproximación a los temas de la obra. Uno de ellos pide al alumno que formule hipótesis sobre el tema del cuento a partir de algunas palabras clave (conviene presentar un cuadro resumen sobre formas para expresar hipótesis u opinión adecuadas al nivel), y después debe buscar palabras o expresiones antónimas para revisar su hipótesis. En otra actividad de esta etapa se discute por parejas qué tipo de persona es el protagonista y después cada estudiante debe escribir un final de pocas líneas donde se desvele quién es el protagonista de la historia (conviene la ayuda de un cuadro resumen con marcadores discursivos). Este se compara con el final real, el cual se comenta en la clase abierta (Jiménez 2013: 8).

La tercera fase, como explica el autor, es la de actividades de práctica, en la que se pide al alumno una narración en la que imagine cómo es un día en la vida del Minotauro para que practique las estructuras narrativas y reflexione sobre el personaje. Se puede trabajar asimismo el pasado con un cuadro resumen sobre tiempos verbales en pasado o estructuras temporales básicas. Todo este trabajo realizado llevará al alumno a la última etapa, la de producción o de tarea final, en la que, aprovechando lo trabajado anteriormente, se realizará un concurso de cuentos en clase y cada uno redactará un cuento sobre el tema que se seleccionó en la primera actividad. Se presentan los cuentos de forma anónima a la clase y por grupos y eliminatorias se decide el ganador (Jiménez 2013: 9). En definitiva, esta propuesta de unidad en la que se trabaja con «La casa de Asterión» de Borges desde un enfoque por tareas es muy completa y en ella se desarrolla no solo la competencia comunicativa y cultural del alumno sino también su capacidad creativa.

Otro artículo interesante en el que se aplican cuentos de Borges es *Beneficios de la aplicación del hipertexto educativo en un curso de español para extranjeros a distancia por internet* (2005) de Haydée Isabel Nieto. En el texto se pretenden analizar los beneficios de la aplicación del hipertexto educativo para la enseñanza de ELE a distancia, en el marco de la educación para adultos. La propuesta se inserta en un Taller de Literatura Argentina para nivel avanzado que tiene como objetivo profundizar en el estudio del español del Río de la Plata, el cual se trabaja a través de textos de Borges. El taller, por tanto, está enfocado desde un punto de vista lingüístico, con el fin de analizar las estructuras sintácticas, los problemas gramaticales, las expresiones idiomáticas y el vocabulario del escritor para que así los alumnos se adentren en el español rioplatense y alcancen una mejor expresión escrita, así como un lenguaje culto y formal, indispensable si se desea emplear el idioma en el ámbito profesional.

El taller se estructura en seis módulos y en cada uno de ellos se plantea el estudio de un cuento de Borges. Cada cuento se trabaja siguiendo el siguiente orden o división: lectura del cuento con explicaciones por parte del profesor; visualización de un vídeo sobre el cuento o que sirva de contextualizador (si lo hay); reflexión sobre los temas del cuento; realización de las actividades interactivas; aportación de la entrada «Quiero más» que enlaza con otros textos relacionados, glosarios, expresiones idiomáticas, comentarios y nuevas actividades (Nieto 2005: 10). Los cuentos de Borges que se trabajan son: «La intrusa», «El Encuentro», «Juan Muraña», «El indigno», «Historia de Rosendo Juárez», «El Sur» y «Las ruinas circulares».

Lo más destacable de esta propuesta que se realiza de forma *online* es que los cuentos que leen los alumnos poseen unos enlaces (hipervínculos) a lexías del texto base diferenciadas por colores (unas redirigen al glosario, otras son expresiones idiomáticas que vienen explicadas y otros comentarios sobre el texto) que desarrollan las explicaciones del profesor en cada uno de esos niveles. Asimismo, otros enlaces redirigen a fragmentos de películas sobre los cuentos, al audio con la lectura completa, a links relacionados con el autor y su obra o a diccionarios disponibles en la red para que los alumnos puedan consultarlos. Así se consigue un hipertexto sencillo y circular en el que se aprovechan todas las posibilidades y ventajas que ofrece el sistema hipermedia, como su carácter participativo (el profesor lleva un control sobre el proceso de aprendizaje) y enciclopédico (permite la rápida consulta bibliográfica) (Nieto 2005: 7-8).

La última propuesta que ofrecemos aquí es la de Agustín Reyes-Torres, en su trabajo *La adaptación y puesta en escena de textos literarios* (2007). En él se parte de un estudio con cuentos cortos, entre los que se incluye la lectura de «El etnógrafo» de Borges y otros cuentos hispanoamericanos de distintos siglos, para hacer una actividad en clase de literatura de forma totalmente práctica. Se centra principalmente en el desarrollo de la competencia literaria y creativa, pues en primer lugar se le enseña al alumno a identificar los elementos básicos de un texto literario como el narrador, el argumento y tema principal, el ambiente físico y emotivo, los símbolos, el conflicto, el clímax, el desenlace, la caracterización de los personajes, el lenguaje, etc., a través de la lectura y el análisis en clase de la selección de cuentos propuesta durante varias sesiones.

Posteriormente, el estudiante tendrá la oportunidad de poner en práctica todos estos conceptos y escoger uno de los cuentos leídos para adaptarlo, por grupos, a una obra dramática breve, lo cual exige el conocimiento de las características de ambos géneros, así como un alto grado de creatividad por parte del alumno. Se le da una guía a los estudiantes con los elementos que deben incluir y tener en cuenta en la representación (el lenguaje, el ambiente, la acción dramática, los personajes...) antes de pasar a la realización de la misma.

Finalmente, la puesta en escena de los «mini-dramas» constituye para los alumnos una manera divertida de mejorar su conocimiento sobre literatura española al mismo tiempo que desarrollan su dominio de las cuatro destrezas lingüísticas en español. La propuesta se llevó a cabo con un grupo de alumnos estadounidenses de nivel B2/C1 para un curso de análisis literario (Reyes-Torres 2007: 377-379).

4.2.2.1. Presencia de los cuentos del autor en páginas web de recursos de ELE

Destacaremos que no se han encontrado tantos ejercicios desde el punto de vista práctico en las páginas de recursos de ELE como propuestas didácticas completas desarrolladas por los autores mencionados. Aun así, se puede destacar la presencia de actividades prácticas sobre un mini cuento de Borges titulado «Alguien soñará», en la página de recursos *ELE Internacional*. Estas actividades van dirigidas a estudiantes de nivel B1/B2 y se centran principalmente en la comprensión lectora y en el trabajo de los tiempos en pasado (pretérito

imperfecto e indefinido), después de ofrecer un breve texto para presentar al autor y su obra⁶.

También encontramos otra secuencia de actividades en la que se trabaja con otro de los micro cuentos de Borges, en este caso «Abel y Caín» (incluido en *Elogio de la sombra*, 1969). Se trata de un documento subido a la web *Docplayer* por una profesora, Yolanda de la Cruz Carmona, en 2018, y en él se trabaja este cuento de Borges con estudiantes angloparlantes aprendientes de español de nivel intermedio.

Se trata de una propuesta muy completa ya que, además de incluir un contexto cultural sobre el mito de Caín y Abel y una presentación del autor, se trabajan las distintas destrezas lingüísticas en breves apartados: hay uno dedicado a la comprensión tanto escrita como oral del texto, así como se incluye un apartado de expresión escrita en el que los alumnos deben hacer un resumen de la historia, pero cambiando los verbos a otro tiempo verbal. Se practica también la competencia ortográfica y léxica de los alumnos, haciendo especial hincapié en los cognados y la comparación entre el inglés y el español.

Finalmente, se ofrece un apartado de interpretación, dedicado a varias actividades, como vemos en la imagen. La primera parte se centra en el análisis de la leyenda y de otros elementos que suceden en el cuento de Borges para que el alumno reflexione sobre ellos, mientras que en otra se pone en juego la comparación y los contrastes del cuento con otras historias en su lengua. La práctica como tal en este apartado se realiza a través de la escritura de ensayos y la realización de dramatizaciones y discusiones con la clase, por lo que se puede trabajar así también la interacción oral.

⁶ La actividad se puede encontrar en: <https://eleinternacional.com/blog/microrrelato-alguien-sona-ra-borges-actividades-ele-b1-b2/>

Figura 5

Actividades del apartado de interpretación del cuento: la leyenda de Caín y Abel.

Interpretación

Análisis

1. ¿Qué es una leyenda? Indica los elementos reales y ficticios que quiere enfatizar Borges al darle el título, «Leyenda» a su cuento.
2. ¿Qué temas trata el relato? ¿Cómo interpretas el final?
3. Define qué es para ti el arrepentimiento. Analiza el comportamiento de Caín y Abel en este relato. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?
4. En la historia bíblica de Caín y Abel, ¿Por qué mató Caín a Abel? En tu opinión, ¿el arrepentimiento de Caín merece el perdón de Abel?
5. ¿Cómo funcionan el desierto, la estrella y la luz en el cuento? ¿Qué simbolizan?
6. Imagínate que los hermanos se encuentran de día, no de noche. Cuenta la historia, con algunos cambios para representar el ambiente diurno.

Nota. Tomado de *Leyenda* (p. 50), por Y. de la Cruz Carmona, 2018, Docplayer. Recuperado de: <https://docplayer.es/59058359-Ahora-se-que-en-verdad-me-has-perdonado-dijo-cain-porque-olvidar-es-perdonar-yo-tratare-tambien-de-olvidar.html>

4.2.2.2. Presencia de los cuentos del autor en manuales

Por último, revisaremos la presencia de los cuentos de Borges en algunos manuales de enseñanza del español a extranjeros, así como manuales de literatura para extranjeros. Algunos trabajos de análisis de materiales nos han ayudado a acercarnos a estos datos. Destacaremos, por un lado, la investigación de María José Labrador Piquer y Pascuala Morote Magán sobre el *Tratamiento del cuento en manuales* (2019), en la que se alude a la presencia de cuentos en el manual *Abanico Nueva edición, B2*, de la editorial Difusión y publicado en el año 2015, el cual incluye casi siempre un apartado en cada unidad (normalmente al final, el número once) dedicado a la práctica de la literatura y, principalmente, de los cuentos. Las autoras mencionan que se trabaja en una de estas unidades con un cuento de Borges, «El Cautivo» (Labrador y Morote 2019: 164).

Más información nos brinda la memoria de máster de Clara Eugenia Peragón López, doctora en Literatura Española por la Universidad de Granada, con su completo *Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros* (2010), en el que analiza algunos manuales dedicados a la enseñanza de la literatura a extranjeros, incluido el material complementario de Acquaroni que se comentó anteriormente. En ellos observamos la presencia

de diversos cuentos de Borges con los que se trabaja abundantemente en los manuales.

Uno de los manuales analizados es *El ventilador, curso de perfeccionamiento del español* (2006) de la editorial Difusión y destinado al nivel C1. Uno de sus apartados, llamado «Más que literatura», está centrado en enseñar al alumnado algunos aspectos de teoría literaria, en concreto el uso de algunas figuras retóricas como la metáfora, el símil, la personificación o la sinestesia. En un cuadro resumen se definen brevemente cada uno de estos recursos, los cuales vienen acompañados de ejemplos extraídos de obras de autores hispanoamericanos, entre las que se incluye algún poema de *Fervor de Buenos Aires*. Posteriormente, se presentan algunas actividades que piden al alumno identificar los recursos que se emplean en ejemplos concretos, también de autores hispanoamericanos, esencialmente cuentos, entre los que encontramos «Funes el memorioso» de Borges. En la última actividad es el alumno el que debe crear frases que contengan figuras retóricas a partir de algunas expresiones que aparecen ilustradas con imágenes (Peragón 2010: 44).

Otro manual que se analiza es *Más que palabras. Curso de literatura por tareas* (2004) de la editorial Difusión, para niveles B1 y B2, en el que se introduce la literatura a extranjeros mediante una cuidada y completa selección de materiales y una buena elaboración de estrategias didácticas para el aprovechamiento de dichos textos. Los ejemplos recogidos son textos originales sin adaptar pertenecientes a la literatura española e hispanoamericana desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, entre los que se incluyen textos de autores como Borges. La primera parte del manual se centra en el trabajo con los textos y en presentar aspectos teóricos que van surgiendo al hilo de la explotación didáctica. Esta primera parte está compuesta por tres módulos correspondientes a los tres géneros literarios. En cada uno de ellos se desarrolla un «proyecto compuesto por cuatro tareas alrededor del tema planteado que permitirán al alumno ir reflexionando y asentando conocimientos para, al final de cada proyecto, elaborar su propia creación» (Peragón 2010: 58). Sin adentrarnos mucho más en la explicación detallada del funcionamiento de este manual conviene resaltar que en la tarea 1 del módulo de narrativa titulada «Un minicuento», encontramos, por supuesto, composiciones de Jorge Luis Borges. Asimismo, en este mismo módulo, en la tarea 4 («Una reseña»), los alumnos deben crear una colección de cuentos que se distribuirá con la revista *Leer es un placer*, y para ello presentarán la maqueta del primer volumen con el cuento de Borges «El fin».

El último manual que vamos a mencionar es el de *Curso de literatura: español lengua extranjera* (2006), de Rocío Barros Lorenzo, Ana María González Pino y Mar Freire Hermida, un manual lingüísticamente sencillo, dirigido a adolescentes y adultos de nivel B1 y B2, que presenta un extenso recorrido por los autores más representativos de cada período histórico-literario del mundo hispánico. Sirve como herramienta de acercamiento a la literatura más importante en español al mismo tiempo que presenta unas rigurosas propuestas de trabajo, principalmente de comprensión lectora, sobre las obras y fragmentos presentados, las cuales abarcan desde la época medieval hasta nuestros días (Peragón 2010: 74-75). El curso se compone de diez unidades, cada una correspondiente a distintos periodos de la Literatura Española, y en las que se trabaja con tres apartados dedicados a un género distinto (poesía, prosa y teatro). En la unidad 8, dedicada a «Vanguardias y Generación del 27», se destacan en el apartado de prosa las figuras de algunos escritores hispanoamericanos. La unidad «El cuento mágico y filosófico» se centra en trabajar con el cuento de Jorge Luis Borges, «Los dos reyes y los dos laberintos», como representativo de su colección *El Aleph* (1949).

En cuanto a las actividades, como indica la autora del análisis del material, estas no potencian realmente la creatividad del alumno, el trabajo cooperativo, ni apelan a su sensibilidad ni experiencias personales. Se incluyen, además de las preguntas de comprensión y control sobre el texto, otras donde el estudiante ejercita su expresión escrita, ya sea explicando conversaciones reproducidas en un texto, estrofas, oraciones o un fragmento completo que se reproduce. A veces tiene que dar sentido a determinados símbolos, identificar el tema de un poema, completar oraciones, etc. Tampoco son muchas las actividades en las que se trabaja la lengua propiamente dicha, aunque algunas hay (Peragón 2010: 83).

4.3. Los cuentos de Julio Cortázar como recurso didáctico en el aula de ELE

4.3.1. Cortázar, el revés de lo real

Julio Cortázar (Bélgica, 1914 - Francia, 1984) fue un autor argentino de una obra novelística de gran ambición innovadora y sin precedentes. Sus obras se caracterizan por su radical experimentalismo formal y por el análisis tan profundo que hizo del hombre contemporáneo. En su novela *Los premios* (1960), en la que domina lo fantástico, en *62 modelo para armar* (1968) y, sobre todo, en su obra

cumbre, *Rayuela* (1963), referente fundamental de la literatura hispanoamericana, Cortázar experimenta cuanto quiere con la estructura y el tiempo del relato, creando de este modo complejos productos textuales en los que se combinan los géneros y se confunden la realidad y la literatura. Para el autor, la novela es un género complejo caracterizado por el juego de reglas imprevisibles, y en ella el papel del lector es igual de importante que el del creador (Peinado 2011: 22). Estas novelas mencionadas evidencian plenamente la originalidad del autor.

Rayuela es la obra en la que más se hace visible toda esa novedad de Cortázar, pues en ella sorprende su original estructura, en forma de *pastiche* o *collage* que se compone de distintos capítulos y recortes que pueden ordenarse de múltiples formas distintas. Se trata de una obra abierta, en la que el lector es invitado a construir la novela, como si se tratara de un cómplice. Es un modelo de lo que podríamos llamar contranovela, y en ella se realiza una protesta de todo lo inauténtico de la vida y de la literatura meramente estética o psicológica, lo cual se consigue por medio de la autocrítica, la ironía y la incongruencia. Se representa y denuncia la situación del intelectual que permanece pasivo y se entrega al conformismo (Bellini 1997: 485).

Por otro lado, el *Libro de Manuel* (1974) es una novela también escrita con técnica de *collage* y que critica a las dictaduras. Esta estructura en secuencias sueltas y desordenadas permite diversas lecturas e interpretaciones, y con esta técnica Cortázar pretende expresar algunos de los temas que más le obsesionan como el caos y el azar de la vida, así como la relación entre el artista y su creación (Santillana 2005: 224).

Aunque tal vez lo mejor de su obra son sus cuentos, ya que Cortázar, junto a Borges, es otro de los más grandes referentes para el relato en español del siglo XX. Sus volúmenes de cuentos más destacables son *Bestiario* (1951), *Final del juego* (1956), *Las armas secretas* (1959), *Todos los fuegos el fuego* (1966) y *Queremos tanto a Glenda* (1981). En ellos Cortázar emplea un estilo ambiguo, a la vez tierno e irónico; parte de la tradición del relato fantástico, que transforma por completo, pues sus cuentos poseen una ambientación más cosmopolita y alejada de la realidad americana en comparación con otros autores (Santillana 2005: 224). En sus cuentos lo extraordinario no se encuentra inserto en la esfera de lo sobrenatural, sino que está incluido en nuestra realidad de forma desconcertante, por lo que convergen lo fantástico y lo absurdo en medio de lo cotidiano. Es por esto habitual encontrar en sus cuentos una doble trama en la que transcurren paralelamente un suceso cotidiano y su contraparte fantástica. Con

ello Cortázar busca que el lector se replantee su visión del mundo y descubra el lado oculto (frecuentemente onírico y absurdo) de la realidad que contemplamos (Peinado 2011: 22). Algunos de sus cuentos más ejemplares son «Casa tomada» y «Las babas del diablo» por su destacable técnica fotográfica, hasta el punto de que este último inspiró la realización de la película *Blow-up* (1967) de Michelangelo Antonioni.

Asimismo, Cortázar es autor de algunas obras misceláneas como *Historias de cronopios y de famas* (1962), escrita a base de fragmentos, cuentos y microrrelatos que destacan por su surrealismo, y en donde lo obvio y lo absurdo se convierten en un material que ayuda a indagar sobre la realidad; y *La vuelta al día en ochenta mundos* (1967) (Santillana 2005: 224) o *Último round* (1969), en los que la narrativa da paso al ensayo. Indagó, incluso, en el género dramático con obras como *Los reyes* (1949) y *Adiós a Robinson y otras piezas breves* (1995), recogidas de forma póstuma. Siguió escribiendo interesantes narraciones que destacan por sus novedades estilísticas y su investigación de la realidad hasta poco antes de morir, cuando publicó *Los autonautas de la cosmopista* (1983), un curioso diario de viaje sobre sí mismo, *La isla final* (1983), un libro de ensayos, y *Nicaragua tan violentamente dulce* (1984) (Bellini 1997: 486).

4.3.2. Aplicación de los cuentos de Cortázar en el aula de ELE

Algunos cuentos de Cortázar también se encuentran presentes en las colecciones a las que ya aludimos en la sección dedicada a Borges como *Cuentos, cuentos, cuentos* (2000) y *Leer es fiesta: cosas que pasan* (1990). En el primero de ellos se trabaja con el cuento «Los testigos» en el volumen dedicado al nivel superior y, de nuevo, más desde un punto de vista sociocultural. Se presentan de igual modo ejercicios de comprensión lectora y de identificar ejemplos del texto, aunque en este caso se trabaja con algunos componentes literarios como uso de los paréntesis en la escritura de Cortázar para incluir elementos humorísticos, de suspense, de terror, etc. Después de la identificación, los alumnos tienen que ponerlo en práctica.

Otro apartado de actividades se dedica al uso de otro elemento literario, la parodia, la cual es explicada a través de otros referentes literarios como el *Quijote*, y culturales como algunas películas, como apreciamos en la siguiente imagen extraída del libro:

Figura 6

Actividad sobre la parodia: competencia literaria.

<i>Caballero heroico</i>	<i>Don Quijote</i>
Nace a orillas de un gran río.	Vive en el lugar más seco de España.
Está enamorado de una dama.	Se inventa una dama a la que casi no ha visto.
Realiza grandes hazañas de las que sale victorioso.	Le pasan cosas estúpidas y siempre acaba molido a golpes.
Tiene un buen caballo.	Tiene un caballo viejo.
Tiene un casco mágico.	Tiene un cacharro de barbero (bacía) en la cabeza.

El cine y la televisión también han hecho parodias de obras serias. Si las conoces, explica qué parodian estas películas y series de televisión. Puedes seguir el modelo que hemos utilizado con Don Quijote.

- *Hot shots*
- *Aterrizas como puedas*
- *La vida de Bryan*
- *Spitting Images*
- *El gran dictador*
- *Los Simpsons...*

- (C) Intenta construir tú mismo una parodia sobre alguna historia «seria» (un superhéroe, un ecologista comprometido, un político...).
- (D) ¿Por qué crees que se hacen las parodias? ¿Crees que tienen alguna utilidad o sólo sirven para divertirse?

Nota. Tomado de *Cuentos, cuentos, cuentos 3: nivel superior* (p. 37), por A. Hierro, C. Moreno y F. García Naranjo, 2001, SGEL.

Se trabajan también las hipótesis y se practica la expresión escrita a través de la creación de una pequeña investigación sobre las moscas del relato, que vuelan al revés. Por último, se invita al alumno a reflexionar casi de forma filosófica sobre cuestiones como el razonamiento de uno de los personajes sobre lo que es decente y normal en la sociedad. Las actividades son, de nuevo, de realización libre y principalmente de tipo reflexivo, literario y sociocultural.

Por su parte, en *Leer es fiesta: cosas que pasan*, se trabaja con algunos microcuentos sencillos de Cortázar clasificados en el índice como nivel 1 («Flor y cronopio»/«Tortugas y cronopios», «Amor 77» y «El diario a diario»), otros en el nivel 2 («Destino de las explicaciones») y otros en el 3 («Cortísimo metraje» e «Instrucciones para subir una escalera»). La variedad tan abundante de textos de Cortázar permite, por tanto, que los textos del autor puedan trabajarse con alumnos

de niveles diferentes. Como ya comentamos, las actividades de esta colección son más bien de reflexión crítica y comprensión lectora (encontrar datos en el texto). En el caso de los cuentos de Cortázar y por su abundante originalidad, en el libro se estimula mucho la capacidad creativa del alumno, animándole a escribir un relato basado en los textos base (un cronopio, escribir unas instrucciones...), así como se explican algunos elementos literarios (la repetición y la elipsis), o se le pide al alumno que modifique el texto sustituyendo unas expresiones por otras. Con este libro lo que más se desarrolla es la comprensión y expresión escrita del alumno, así como su capacidad creativa.

Figura 7

Actividad para mejorar la capacidad creativa y la expresión escrita.

En torno al texto

— Como habrás visto, el autor, ingeniosamente, nos presenta primero el o los objetos protagonistas, y a continuación describe minuciosamente la acción que el título propone. Hazte un Cortázar y reproduce los mismos pasos en instrucciones para beber un vaso de agua, abrir una puerta, aparcar un coche...

Nota. Tomado de *Leer es fiesta: cosas que pasan* (p. 93), por F. J. Uriz, 1990, Edelsa.

La propuesta de Acquaroni también incluye, como ocurre con «Emma Zunz» de Borges, un cuento de Cortázar inserto en el nivel C2 por su complejidad léxica y discursiva. Se trata de «Continuidad de los parques». En las actividades propuestas se centra de nuevo la atención en la asimilación y práctica de elementos literarios, pues en la etapa de contextualización se proporciona información pertinente para la comprensión posterior del texto, en concreto algunos aspectos sobre teoría literaria (la importancia de la unidad y la tensión/intensidad que caracterizan al relato corto). Resulta interesante que para trabajar con este cuento se propone la lectura por fragmentos, a la que ya aludimos anteriormente; en este caso, los alumnos empiezan leyendo colectivamente las primeras líneas del relato y después van haciendo sucesivas puestas en común mediante hipótesis de lo que creen que va a suceder después.

Figura 8

Lectura fragmentada y predicciones.

26. Antes de seguir leyendo, vamos a tratar de imaginar el argumento de esa segunda historia, la que cuenta la novela. En parejas, poned de acuerdo para marcar las afirmaciones que creáis correctas.

- | | |
|---|---|
| 1. Un hombre y una mujer se encuentran en una cabaña: | |
| a) Para hacer el amor. | c) Porque están planeando algo. |
| b) Porque el hombre va a matar a la mujer. | d) Son amantes y van a escaparse juntos. |
| 2. Entonces: | |
| a) Son sorprendidos por el marido de ella. | c) Repasan cada detalle de su plan y se despiden. |
| b) Oyen un ruido y salen de la cabaña. | d) Ella le da una noticia que él no esperaba. |
| 3. Al final: | |
| a) El plan se lleva a cabo con éxito. | c) Él la abandona porque está embarazada. |
| b) Son devorados por un oso. | d) Él mata al marido con un puñal. |

Ahora, con ayuda del profesor, vais a leer todos juntos desde la línea 17 hasta la 33. ¿Habéis acertado con vuestras predicciones?

Nota. Tomado de *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE-L2*, por R. Acquaroni Muñoz, 2007, Español.

De esta segunda etapa de descubrimiento y comprensión se puede destacar que se ayuda al alumno a tomar conciencia de las estrategias desplegadas durante la lectura, lo que se consigue haciendo directamente preguntas como: «¿Qué palabras te han ayudado a descubrirlo?». En esta etapa se pide también al alumno subrayar/copiar determinadas palabras del texto y asociarlas con otras, con lo que se trabaja en parte el componente léxico. En el cuento de Cortázar se emplea esta táctica para que los alumnos comprendan de qué manera se ha conseguido crear la estructura del relato, sobre la que reflexionarán en el ejercicio final.

Pasando ya a las propuestas didácticas que encontramos en formato *online*, volvemos de nuevo sobre el TFM de Castaño Fernández, *La Renovación literaria a través de cuentos de Borges, Rulfo y Cortázar* (2015), en la que se trabaja también con cuentos de Cortázar en la unidad llamada «De las Revoluciones a las Dictaduras II». Se presenta en ella el contexto histórico-social que enmarca el *boom* hispanoamericano, y en cuanto al autor, este se explica en relación con la literatura fantástica. En la parte de este tema dedicada a la renovación de la literatura hispanoamericana, Castaño incluye una propuesta en la que se trabajan los mitos prehispánicos en los cuentos de Cortázar.

En concreto, se emplean los cuentos «La noche boca arriba», «Axolotl», «Continuidad de los parques» e «Instrucciones para subir una escalera». Se trabaja con estos cuentos principalmente desde el punto de vista literario y cultural, ya que al principio se presenta una explicación sobre el espacio y el tiempo en la narración, cuyos elementos después los alumnos tendrán que aplicar a los ejercicios, así como el tratamiento del narrador y los puntos de vista. Se incluyen muchos textos o recuadros con explicaciones culturales sobre mitología náhuatl, tribus aztecas y el contexto de América antes de la llegada de los españoles entre las actividades. Solo se realiza un ejercicio esencialmente lingüístico en el que se presentan algunas palabras comunes en Hispanoamérica y el alumno debe relacionarlas con su significado o decir su sinónimo peninsular, como vemos en la imagen:

Figura 9

Actividades sobre léxico español peninsular y de Hispanoamérica.

10.-Estas palabras que te pongo a continuación son comunes en Hispanoamérica pero no tanto en España. ¿sabrías decirme su sinónimo peninsular más utilizado?

-cortadura:

-costado:

-chaparral:

11.-Relaciona estas palabras con su significado:

- | | |
|-------------|--|
| 1.Zaguán | a) Campamento que se instala provisionalmente para pasar la noche. |
| 2.Chicotear | b) espacio cubierto situado en las casas, normalmente junto a la puerta. |
| 4.Vivac | c) dar con un látigo. |
| 5.Ciénagas | d) lugar pantanoso. |
| 6.Buche | e) monaguillo. |
| 7.Duodeno | f) parte inicial del intestino delgado que lo une con el estómago y donde vierten sus jugos el hígado y el páncreas. |
| 8.Acólitos | g) porción de líquido que cabe en la boca de una vez. |

Nota. Tomado de *La Renovación literaria a través de cuentos de Borges, Rulfo y Cortázar. Propuesta didáctica para el aula de ELE* [TFM] (p. 60), por A. Castaño Fernández, 2015, Universidad de Oviedo.

Otro TFM que queremos destacar es *Materiales didácticos en clase de ELE: el cuento corto como material narrativo* (2017), de Jorge Pérez Martínez, pues en él propone una programación didáctica hecha a partir de cuentos de Cortázar y Poe para alumnos de nivel B2-C1. Se emplean cuentos de Cortázar como «La casa

tomada» y fragmentos de «Las babas del diablo», «Autopista del sur». También se reserva alguna actividad para trabajar su novela *Rayuela*. El cuento de «La casa tomada» se explota primero de manera auditiva y también se trabaja a la vez la expresión escrita del alumno: estos escuchan solo una parte del relato y escriben el resto de la historia, luego escuchan el relato completo y observan las diferencias. Posteriormente, se realiza la explotación de la lectura que el profesor puede guiar dándoles a los alumnos solo algunos fragmentos del cuento, por ejemplo, el principio y el final, y en este apartado también se trabaja la coherencia y la cohesión en los textos que los alumnos han escrito. Por último, se tratan algunos aspectos culturales a los que se hace referencia en el texto.

En otras sesiones, con los fragmentos de cuentos de Cortázar, se trabaja de nuevo la habilidad creativa de los estudiantes, ya que por lo general se les manda que imaginen y escriban el resto del cuento a partir de la lectura del fragmento. Por lo que se explica en la propuesta, se trabaja con los textos de Cortázar para que los alumnos puedan profundizar más en su figura literaria y aprender aspectos culturales y lingüísticos sobre otras variedades del español, como la rioplatense, para cuyo caso los escritos de Cortázar son representativos (Pérez 2017: 42).

Pasamos a continuación a analizar las propuestas de docentes y especialistas que se han encontrado en revistas electrónicas de ELE, como la que propone Joana Lloret Cantero en *Cuéntame un sueño. Una tarea para la clase de ELE* (2013), artículo presente en la revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera (*Red ELE*). En este artículo se desarrolla una unidad didáctica por tareas pensada para un nivel B2, cuyo objetivo final es que el alumno sea capaz de realizar una narración escrita de un sueño. Se parte de dos materiales principalmente: el cuento de Cortázar «La casa tomada» y una entrevista en la que el autor habla sobre el mismo cuento. A lo largo de todo el proceso se combinan actividades que desarrollan tanto la comprensión lectora del alumno, como la expresión e interacción orales (intercambio de información y opiniones), la comprensión oral, la expresión escrita para la tarea evaluable, así como la observación y práctica de diversos componentes lingüísticos (fonéticos, gramaticales, léxicos, etc.). Las actividades están secuenciadas de forma gradual y progresiva, por lo que se empieza con actividades de motivación y todos los ejercicios están encaminados a que el alumno consiga alcanzar el objetivo final: la producción escrita del texto narrativo. Son tareas que principalmente buscan la estimulación de la creatividad de los alumnos y que estos desarrollen su imaginación (Lloret 2013: 1-2).

Sin extendernos mucho más en los contenidos de la unidad, cabe mencionar que con el cuento de Cortázar se plantean principalmente actividades de comprensión lectora, de vocabulario, de contenido gramatical y expresión oral, aunque también se desarrollan ejercicios centrados en el escritor, con diferentes reagrupamientos de los alumnos. Las actividades iniciales con la lectura sirven para introducir al alumno en el tema y se centran en que los alumnos imaginen y expliquen las posibles causas de la actitud de los hermanos y que piensen qué o quiénes invaden la casa (Lloret 2013: 4-5).

En los ejercicios de comprensión lectora, el profesor lee diversas cuestiones y los alumnos, voluntariamente y de forma individual, deben decir qué respuesta han dado como correcta. El vocabulario se trabaja principalmente con una parrilla para completar con palabras del cuento para alcanzar una conceptualización de los términos, en este caso, sobre bebidas de otros países, con lo que se amplía el vocabulario, pero también se fomenta la interculturalidad en clase, como vemos a continuación:

Figura 10
Actividad léxico e interculturalidad.

En *Casa tomada*, el protagonista cuenta que una noche puso la *pavita* al fuego para *cebar* el *mate*. En otros países también existen bebidas que, en muchas ocasiones, se preparan y/o se toman para crear vínculos sociales.

En tríos, completad el siguiente cuadro en el que se recogen algunas de estas tradiciones:

BEBIDA	UTENSILIOS	LUGAR
mate	pavita	Argentina
	tetera	
café		
guaraná		
		Valencia
	chocolatera	
queimada		
		Cataluña
tequila		
		Asturias
		Alemania
sake		

Nota. Tomado de «Cuéntame un sueño. Una tarea para la clase de ELE» (p. 9), por J. Lloret Cantero, 2013, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (25).

En cuanto a la expresión escrita, esta se practica en un coloquio en el que los alumnos intercambian opiniones sobre diversas cuestiones en relación al cuento, por lo que se practica también la comprensión y el trabajo cooperativo. Con este ejercicio se emplean, además, construcciones gramaticales que sirven para expresar sensaciones (Lloret 2013: 4-5).

La lectura del cuento, que constituye la primera parte del taller, da pie a que posteriormente se introduzcan otras actividades que trabajan diversos aspectos lingüísticos y de reflexión en torno a los sueños, que al final permitirán al alumno alcanzar la tarea de escritura que se propone: la elaboración de un texto extenso y bien organizado sobre un sueño propio y en el que se pone en práctica todo lo aprendido a lo largo de las sesiones (Lloret 2013: 4-5). La unidad en sí resulta extremadamente completa, ya que se trabajan todas las destrezas con pocos materiales y permite que el alumno aumente su capacidad creativa.

Otro artículo interesante es *Márcate un discurso con Cortázar* (2018) de Lorena Rivera León, publicado en el *Foro de Profesores de E/LE*. En este caso el objetivo de la secuencia didáctica es facilitar a estudiantes de español de nivel C1 la comprensión del funcionamiento de los marcadores discursivos, un aspecto propio de la competencia pragmática, con el fin de que puedan emplearlos de forma adecuada en sus escritos y discursos. Estos marcadores resultan indispensables para la correcta adquisición de la competencia comunicativa, aunque los docentes suelen enfrentarse a no pocas dificultades para trabajar con ellos en el aula.

En la presente secuencia se trabaja con estos marcadores a través de fragmentos de cuentos de Cortázar y la selección de algunos textos periodísticos que hablan sobre su obra, ya que se pretende familiarizar a los alumnos con la figura del autor como referente cultural del mundo hispánico. La secuencia se divide en una introducción general a Cortázar con la primera actividad de contextualización antes de pasar a las actividades centrales en las que se presta atención a sus cuentos. Este apartado tiene una actividad dedicada por completo al cuento «Casa tomada».

Como vemos en el ejemplo mostrado en la imagen, en la secuencia se trabaja con algunos fragmentos de cuentos variados de Cortázar en los que se ha eliminado un marcador, de modo que los estudiantes tienen que seleccionar, de entre cuatro opciones posibles, cuál es la adecuada.

Figura 11

Actividad sobre los marcadores discursivos en cuentos de Cortázar.

¿Recuerdas los cinco cuentos de Cortázar que han aparecido en la actividad anterior? A continuación tienes un fragmento de cada uno de ellos, pero, para que los textos tengan sentido, falta un marcador. En cada caso, elige la opción correcta de entre las propuestas. La clasificación de los marcadores que has hecho en la actividad 1 puede serte de ayuda.

a) de ahí c) por el contrario
b) además d) antes bien

1. El sonido venía impreciso y sordo, como un volcarse de silla sobre la alfombra o un ahogado susurro de conversación. También lo oí, al mismo tiempo o un segundo después, en el fondo del pasillo que traía desde aquellas piezas hasta la puerta. Me tiré contra la pared antes de que fuera demasiado tarde, la cerré de golpe apoyando el cuerpo; felizmente la llave estaba puesta de nuestro lado y yo _____ corrí el gran cerrojo para más seguridad.

«Casa tomada», en *Bestiario* (1951)

a) encima c) con todo
b) en otros términos d) pues bien

2. No era tan terrible vomitar conejitos una vez que se había entrado en el ciclo invariable, en el método. [...] Me decidí, _____, a matar el conejito apenas naciera. Yo viviría cuatro meses en su casa: cuatro -quizá, con suerte, tres- cucharadas de alcohol en el hocico. ¿Sabe usted que la misericordia permite matar instantáneamente a un conejito dándole a beber una cucharada de alcohol? Su carne sabe luego mejor, dicen, aunque yo... Tres o cuatro cucharadas de alcohol, luego el cuarto de baño o un piquete sumándose a los desechos.)

«Cartas a una señorita en París», en *Bestiario* (1951)

Nota. Tomado de «Márcate un discurso con Cortázar» (p. 10), por L. Rivera León, 2018, *Foro de Profesores de E/LE* (14).

Con el cuento «Casa tomada» se proponen algunos ejercicios para establecer variantes (no solo estilísticas) de la misma idea. Para ello se trabaja con conectores aditivos (como *incluso* y *además*) y conectores consecutivos (*así que* y *entonces*), y el alumno debe construir oraciones completas con ellos. La secuencia en su totalidad se dedica a la mejora de la comprensión y expresión escrita del alumno, aunque también se pretende enriquecer su vocabulario.

Otro artículo que queremos comentar es el de Laura Santamaría Moleres, *Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios* (2000), el cual se encuentra publicado en el Centro Virtual Cervantes y forma

parte de las actas de un congreso internacional de ASELE. En el artículo la autora justifica la necesidad de tratar en el aula las diferencias entre el español de América y el peninsular cuando se trabaja cualquier tipo de texto literario con alumnos de nivel avanzado. De este modo, en su propuesta presenta la lectura de fragmentos de dos cuentos de Cortázar, «La señorita Cora» y «Torito».

La autora recomienda que los textos se lean en clase en voz alta, con acento argentino, para que así los estudiantes identifiquen los rasgos fónicos que se trabajarán como, por ejemplo, el yeísmo, el seseo o el voseo. Este último es uno de los aspectos morfosintácticos más relevantes del español americano y uno de los que más cuesta entender a los estudiantes extranjeros. En el cuento «La señorita Cora» hay un monólogo interior en el que se alternan los pasajes de pensamiento y de habla, por lo que en cada caso puede identificarse un voseo distinto. En las actividades con este cuento los alumnos deben localizar todas las variantes voseantes que encuentren en el texto y, después, comprobar si aparecen diferentes tipos de voseo, para lo que deben distinguir entre voseo pronominal y verbal. Asimismo, se le pedirá al alumno diferenciar los presentes de indicativo (*creés, tenés, podés, sos...*) de los presentes de subjuntivo (*muevas, quieras...*). Una vez que el alumno ha retenido estas formas voseantes, se le pedirá que haga una versión completa del texto en la variedad peninsular (no voseante) del español, es decir, que lo transforme para que de este modo entienda mejor cómo funciona este fenómeno.

En las diversas actividades que se proponen con estos cuentos también se trabaja con otros usos lingüísticos típicos del español de América, como la anteposición del posesivo en los vocativos (*m'hijito*); la preferencia de las formas acabadas en *-ra* en los tiempos de imperfecto y pluscuamperfecto del subjuntivo (p. ej., *estuviera* en vez de *estuviese*); el uso frecuente de las perífrasis en sustitución de las formas verbales simples (p. ej., *le voy a preguntar a Marcial esta noche*, en vez de *le preguntaré*), lo cual muestra también la preferencia del español de América por el uso del futuro analítico en lugar del sintético; y la tendencia a emplear la noción de reflexión verbal en verbos como *tocarse, quejarse, aliviarse*, etc.

Por último, en los textos aparecen algunas preferencias léxicas que deberían ser comentadas en clase y puestas en comparación con los usos del español peninsular (por ejemplo, el adjetivo *lindo* tan generalizado en Hispanoamérica), para que el alumno se dé cuenta de que el vocabulario americano está compuesto por muchos elementos heterogéneos, lo cual se puede analizar bien en el fragmento que se presenta del cuento «Torito», en el que muchas palabras

pertenecen al lunfardo, la jerga propia de los delincuentes de Buenos Aires y algunos de cuyos términos aún perviven hoy en la lengua coloquial rioplatense. La autora recomienda que para leer este cuento los alumnos consulten en el diccionario las palabras que desconocen y que traten de explicar el significado de algunas de ellas como la expresión cariñosa *ché* (Santamaría 2000: 649-653).

La última propuesta sobre Cortázar que queremos revisar y la cual es bastante reciente se encuentra en el artículo *La noche boca arriba: una experiencia inmersiva* (2022), escrita por los profesores Manuel Gómez Navarro y Álvaro Llosa Sanz, publicada en la revista de lengua y literatura *dobleLe*. Estos docentes describen en el artículo el proceso de creación tan complejo que han llevado a cabo para elaborar una experiencia inmersiva didáctica de realización online sobre el cuento «La noche boca arriba» de Julio Cortázar. Se trata de un producto multimedia que incluye textos, vídeos y sonidos para sumergir al visitante en diversos escenarios basados en el cuento y creados con imágenes de 360 grados, y en los cuales se puede interaccionar con objetos, superficies y espacios para alcanzar así una plena experiencia inmersiva⁷.

Este proyecto, destinado a un nivel de lengua B1/B2, sirve como actividad de prelectura para detectar los elementos principales que conforman la trama del cuento (argumento, estructura literaria, ideas o situaciones ficcionales...), así como para trabajar previamente algunos desafíos narrativos del texto (Gómez y Llosa 2022: 59). Con la exploración e interacción del jugador en los distintos espacios se pretende que este vaya construyendo poco a poco el contenido argumental y narrativo del texto. Esta búsqueda activa por parte del estudiante de significados en los distintos escenarios le ayudan a fijar y comprender cada momento clave del relato y el lugar que ocupan en la narración, conectando los fragmentos del texto con el espacio semiótico que se ha creado a partir de los escenarios y objetos interactivos. Igual que como ocurre en un videojuego, cada espacio requiere que el jugador descubra la clave que permita avanzar al siguiente escenario, lo cual se consigue mediante la interacción con los diferentes elementos. El jugador debe descubrir por qué el protagonista está ahí y cómo se conecta esto con lo que sucedió anteriormente, atendiendo a los detalles para descubrir la trama narrativa del relato. Con esta experiencia virtual que sirve a modo de actividad preparadora o de prelectura se facilita la comprensión posterior del texto original tal como lo concibió el autor.

⁷ Puede visitarse en el siguiente enlace: <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v8-gomez-llosa/105-pdf-es>

En esencia, esta actividad lúdica suscita la motivación e implicación del alumno en el hecho de jugar avanzando por espacios en los que debe descubrir nuevos elementos interactivos, por lo que se inserta como parte de una técnica de gamificación (Gómez y Llosa 2022: 77). Esta propuesta es un magnífico ejemplo de pedagogía creativa inserta en el ámbito de la realidad virtual para acercar al alumno a la literatura y despertar su interés por ella. También se puede destacar que la elección del cuento ha sido muy adecuada para la elaboración de una actividad de experiencia inmersiva de estas magnitudes, pues la exuberante capacidad creativa y originalidad de los escenarios fantásticos de los cuentos cortazarianos, que a veces rozan lo onírico, facilitan este tipo de producciones multimedia como parte de la gamificación en el aula.

4.3.2.1. Presencia de los cuentos del autor en páginas web de recursos de ELE

No es escasa la aparición de actividades centradas en los cuentos de Cortázar en páginas de recursos de ELE, aunque para no extendernos demasiado hemos escogido solo las tres que nos han parecido más completas desde el punto de vista didáctico y que mejor sirven para conocer los cuentos y la figura de Cortázar. En primer lugar, destacaremos dos propuestas de actividades que se encuentran en la página de recursos tan conocida *TodoELE*, con la que muchos docentes trabajan. La primera de ellas es *Conociendo el futuro*, una unidad didáctica de ELE elaborada por Jorge Pedrosa Rúa y destinada al nivel A2-B1 del Portfolio de Lenguas Europeas para adultos. Esta unidad se centra en enseñar las formas más habituales de expresión del futuro en español, así como las supersticiones más frecuentes de la cultura hispánica para compararlas con las de otras culturas. Se trabajan cuatro destrezas lingüísticas (comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral) a través de ejercicios muy amenos y variados que incluyen audiciones, textos literarios y expositivos, actividades interactivas con el ordenador y simulaciones comunicativas en el aula.

El texto literario empleado para trabajar el futuro es un cuento de Cortázar, «Las líneas de la mano», incluido en *Historias de cronopios y de famas*. Antes de realizar la lectura, se presenta el vocabulario complicado del cuento previamente, y los alumnos deben entenderlo y escribirlo en su propia lengua. Después, se incluye un pequeño texto introductorio sobre la vida de Cortázar.

Tras la lectura del cuento se presenta una serie de ejercicios de comprensión del texto y de expresión escrita que incluyen: preguntas sobre la historia con justificación de la respuesta acudiendo al texto, búsqueda en Internet de algún elemento cultural, preguntas de reflexión sobre el cuento, explicación de un enunciado concreto del texto y, por último, la escritura de una valoración propia del cuento. Una vez completada la lectura, que aparece casi al principio de la unidad, se pasa a abordar la gramática de las formas de futuro en español (verbos, formas, usos y marcadores), las supersticiones, y numerosos ejercicios variados. Por tanto, el cuento de Cortázar sirve en este caso de marco introductorio para desarrollar a partir de él la unidad sobre el futuro y las supersticiones.

Figura 12

Actividad formas del futuro.



PRACTICA LAS FORMAS DEL FUTURO.



- (Hacer -con valor imperativo- -tú-)..... lo que yo te diga.
- ¿Quién (ser -con valor de probabilidad-)..... a estas horas?
- Nos (ver + adverbio- -nosotros/as)..... en el parque.
- (Con valor de intencionalidad-)**construir** una casa en las afueras de la ciudad.
- (Futuro próximo)**estudiar** toda la tarde para el examen de mañana.
- No puedo más; (futuro inmediato)**abandonar** todo y marcharme de vacaciones.
- (Futuro próximo)**decir** todo lo que pienso.
- (Con valor imperativo) **comer** (tú)..... todo lo que te ponga en la mesa.
- (Con valor de probabilidad) **Tener**35 años, como mucho.
- Después **quedar** y **comer** (adverbio + verbos)..... juntos.
- (Con valor de intencionalidad -ella-)**viajar** todo el año.

Nota. Tomado de *Conociendo el futuro* [Unidad didáctica] (p. 9), por J. Pedrosa Rúa, 2007, TodoELE. Recuperado de: <https://www.todoele.net/actividades/conociendo-el-futuro>.

La segunda actividad recogida en *TodoELE* que queremos señalar es *Jugar con la literatura en clase de E/LE: Actividades con «Casa tomada» de Julio Cortázar*, creada por Marcelino Cotilla Vaca⁸. Se trata de una propuesta de actividades que se pueden realizar con alumnos de distintos niveles (A2, B1, B2, C1) con el cuento señalado dependiendo de la dificultad de los contenidos trabajados, lo que demuestra que este cuento permite una explotación muy variada y ajustada a distintos niveles según el enfoque que adoptemos. Las actividades sirven para poner en práctica las cuatro destrezas básicas y el contenido gramatical que se puede trabajar con el cuento varía mucho, aunque se centra principalmente en el pretérito imperfecto e indefinido. Los contenidos funcionales que se pueden tratar también son muy variados, desde hablar de hábitos y hacer descripciones hasta elaborar hipótesis, narrar y hablar del pasado, pues dependiendo de la dificultad y el nivel de los alumnos se podrá centrar la explotación en un contenido u otro. Por ejemplo, con alumnos de nivel A2 se puede proponer la lectura, dibujar el plano de la casa y colocar los nombres de los escenarios, dibujar los muebles y nombrarlos, colocar a los hermanos en los espacios de la casa y reconstruir un día habitual (empleando el tiempo presente) en la vida de estas personas antes de que suceda la invasión. Sin embargo, a partir del nivel B1 ya se puede emplear la explotación auditiva (que según aumente el nivel será mayor) y de lectura, introduciéndose elementos gramaticales y funcionales cada vez más complejos, así como actividades más variadas como juegos, dramatizaciones, etc.

La última actividad práctica que analizaremos se encuentra en la conocida página de recursos *ProfedeELE*, y esta ofrece una completísima explotación didáctica del cuento «La noche boca arriba» de Cortázar para un nivel C1⁹. Se trata de una unidad didáctica interactiva con la que se trabajan principalmente la comprensión escrita, la cultura azteca y el fenómeno literario de la sinestesia, aunque la tarea final se destina a la expresión escrita a partir de todo lo aprendido en la unidad. Se ofrecen actividades de prelectura, lectura y poslectura.

En los primeros ejercicios antes de la lectura se realiza un acercamiento a la figura de Julio Cortázar con un vídeo que explica su biografía y unas preguntas sobre él, así como una introducción a lo que son las guerras floridas. Durante la lectura, dividida en distintos capítulos, se recoge en un glosario el vocabulario

⁸ La actividad se puede consultar aquí: <http://www.todoele.net/actividades/jugar-con-la-literatura-en-clase-de-ele-actividades-con-casa-tomada-de-julio-cortazar>

⁹ La actividad se puede consultar aquí: <https://www.profedele.es/actividad/noche-boca-arriba-cuento-cortazar/>

más complejo y se plantean preguntas de reflexión y comprensión a los alumnos para verificar que están entendiendo la lectura. Posteriormente, se presenta el vocabulario del cuento y la gramática (pluscuamperfectos de subjuntivo) a través de actividades muy lúdicas e interactivas, como es común en *ProfedeE-LE*. También se trabajan aspectos literarios como los paralelismos y la sinestesia mediante un previo repaso de los cinco sentidos en el que se trabaja con adjetivos, verbos y sustantivos de todo tipo. Además, se proponen actividades relacionadas con elementos culturales como los sueños, el arte, los aztecas, etc.

La página ofrece otros recursos bastante variados y motivadores como infografías muy visuales e interactivas, cortometrajes y juegos. La unidad termina con una tarea final de expresión escrita (escribir un relato fantástico a partir de una frase de comienzo y siguiendo unas instrucciones concretas), así como un test de evaluación que se puede realizar a través de una actividad de *role-play* en el aula a modo de competición.

4.3.2.2. Presencia de los cuentos del autor en manuales

En lo que respecta al análisis de manuales, Peragón (2010) nos muestra de nuevo en su *Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros*, al que ya aludimos en el estudio de los cuentos de Borges, que se trabaja también en los manuales con algunos textos de Cortázar. En *El ventilador, curso de perfeccionamiento del español* (2006) también se incluye, en su apartado «Más que literatura», un ejemplo del cuento «No se culpe a nadie» de Cortázar para presentar y explicar las figuras retóricas literarias más comunes. Después, en las actividades que piden al alumno identificar los recursos literarios que se emplean en ejemplos concretos encontramos cuentos de Cortázar como «Cuello de gatito negro» y «Bestiario».

Por su parte, en el manual *Más que palabras. Curso de literatura por tareas* (2004), en la tarea 1 del módulo de narrativa titulada «Un minicuento», encontramos también composiciones de Cortázar como ejemplos. De igual forma, en el último manual que se menciona de literatura para extranjeros *Curso de literatura: español lengua extranjera* (2006), el apartado dedicado al género narrativo de la unidad 9 llamado «El cuento», se centra en trabajar con «Cartas de mamá» de Cortázar, como cuento significativo dentro de la colección *Las armas secretas* (1959).

Por otro lado, en la tesis doctoral de Sonia Kuek Muñoz, titulada *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE)* (2015), aborda una investigación muy exhaustiva de manuales de ELE y el tratamiento didáctico que estos hacen del cuento y la literatura. En su capítulo de «Propuestas prácticas para la implementación del cuento en el aula de ELE» incluye una propuesta de trabajo con un recurso multimedia: un audiobook CD llamado *Historias imposibles*, publicado en 2011 por la editorial Habla con EÑE, el cual incluye un libro y un CD de audio con cinco cuentos de algunos autores tanto españoles como hispanoamericanos que dominan este género: Horacio Quiroga, Julio Cortázar, José María Merino, Quim Monzó y Juan Pedro Aparicio. Se trata de un recurso con más de una hora de literatura para escuchar y con el que los docentes pueden reforzar en clase tanto la competencia fonológica de sus alumnos, como también les sirve para explicar la variedad del español rioplatense. Asimismo, por la producción tan prolífica y rentable desde el punto de vista didáctico de los relatos cortazarianos, Kuek recomienda el uso en clase para trabajar con adultos la lectura de la antología *Cuentos completos 2*, de Julio Cortázar (Alfaguara, 1982).

4.4. Los cuentos de Gabriel García Márquez como recurso didáctico en el aula de ELE

4.4.1. Gabriel García Márquez, prodigio y realidad

El escritor colombiano Gabriel García Márquez (Colombia, 1927 - México, 2014) empezó su carrera como periodista y hoy es tal vez el novelista más famoso y leído de toda América Latina. Fue otro de los grandes narradores hispanoamericanos que protagonizó la renovación de la narrativa y se le asocia como uno de los mayores exponentes del *boom*, ya que contribuyó, en gran medida, a la distribución de la literatura hispanoamericana en las décadas de los 60 y 70. Su obra se caracteriza por su gran calidad literaria y éxito de público, pues en ella aborda temas de gran trascendencia, pero sin abandonar el placer que produce contar historias (Peinado 2011: 24-25).

Pasó su infancia en la costa caribeña, lo que le proporcionó temas e ideas para crear el escenario mítico de Macondo, el cual simboliza la conflictiva realidad del continente americano y del ser humano en general. En este fascinante territorio imaginario ambientó sus primeras obras *La hojarasca* (1955), *El coronel no tiene quien le escriba* (1961) y *La mala hora* (1962), todas de desbordante imaginación

y en parte preludio de la que sería su gran éxito literario, *Cien años de soledad* (1967), la novela más leída de la literatura hispanoamericana y representativa del *boom* (Santillana 2005: 224-225). En ella ese mundo mágico de Macondo, inscrito en la línea del realismo mágico, alcanza su plena madurez.

La obra narra la historia de una familia colombiana perseguida por un destino fatal, los Buendía, a lo largo de siete generaciones, y resume simbólicamente la historia de Hispanoamérica y su evolución sociopolítica, para servir además como metáfora de la propia condición humana (Peinado 2011: 24-25). Destaca como texto sobresaliente dentro del realismo mágico pues en él hay una explosión de lo maravilloso, ya que se presenta un mundo encantado que atrapa al lector, pero los elementos mágicos solo sirven para subrayar con mayor dureza, gracias al contraste, el peso de la realidad y la violencia que domina la vida cotidiana, con lo cual se logra un tono muy convincente. El clima mágico se funda además en otros aspectos como el uso de hipérboles barrocas y ampliificaciones que proyectan lo corriente en lo excepcional; el empleo del narrador omnisciente; el tiempo del recuerdo (tiempo de la fábula) que se remonta a los orígenes míticos de Macondo, con continuas alusiones al futuro y repeticiones; y las referencias a sucesos que traen reminiscencias de las dimensiones fantásticas presentes en el descubrimiento de América, en los libros de caballería y en los mitos, que son en este caso reactualizados (Bellini 1997: 526-527).

Sus siguientes obras siguen caracterizándose por esa mezcla de realidad y elementos fantásticos presentes en su obra maestra, como ocurre en *El otoño del patriarca* (1975), novela que trata la vida de un dictador mediante un juego en el que se mezclan lo fantástico, hiperbólico y cómico con lo lúgubre y grotesco, a través de una construcción muy novedosa en la que se combinan diferentes voces dialogantes (Bellini 1997: 528); y en sus abundantes libros de cuentos como *Ojos de perro azul* (1972), *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972) y *Doce cuentos peregrinos* (1992) (Peinado 2011: 24-25). Por su parte, el resto de sus novelas como *Crónica de una muerte anunciada* (1981), *El amor en los tiempos de cólera* (1985), *El general en su laberinto* (1989), *Del amor y otros demonios* (1994) y la más reciente *Memoria de mis putas tristes* (2004), están dotadas de la misma calidad literaria y estructura cuidada, aunque se alejan un poco más del estilo del realismo mágico (Santillana 2005: 224-225), pero siguen exponiendo las dotes de este poderoso inventor de ficciones que despiertan continuamente el interés de la crítica. Asimismo, cabe destacar que en la obra de Gabriel García Márquez se han entrecruzado muchas veces sus dos oficios, el periodismo y la literatura, como ocurre en el apasionante reportaje

Relato de un naufragio (1955) o en *Noticia de un secuestro* (1996) (Santillana 2005: 224-225). Le fue concedido el Premio Nobel de Literatura en 1982.

4.4.2. Aplicación de los cuentos de Gabriel García Márquez en el aula de ELE

Empezaremos por señalar los cuentos de Gabriel García Márquez que también se encuentran presentes en la colección ya mencionada *Leer es fiesta: cosas que pasan* (1990). Se incluyen los textos «La puede usted besar en la mano...» (clasificado en el índice como nivel 2 de dificultad) y «Usos y abusos del paraguas» (nivel 3). De nuevo, observamos que con uno de los cuentos se incita a la reflexión crítica y capacidad reflexiva del alumno mientras que con el otro se anima al estudiante a estimular su creatividad y escribir un relato basado en el texto base (un relato sobre un objeto sin atribuirle el uso que se le supone, igual que en «Usos y abusos del paraguas»), fomentando así la expresión escrita, la destreza que más se practica con esta colección de cuentos.

A continuación, destacaremos dos TFM publicados en la red que desarrollan propuestas didácticas muy completas e incluyen en ellas cuentos de Gabriel García Márquez. El primer trabajo que comentaremos es *García Márquez y Pérez Galdós en la clase de ELE: Aplicación de la metodología de ELE explotando cuentos, con grupos de inmigrantes en 4º de ESO en Cataluña* (2014), de Carmen Gairí Blavi. La propuesta dedicada al autor que nos interesa gira en torno al cuento «El ahogado más hermoso del mundo», que se encuentra en la antología de *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*. La autora argumenta que se ha escogido este cuento en concreto por la exquisitez de su lenguaje, lo que da pie a trabajar el léxico con atención, y por la sencilla trama que huye de los ardidés argumentales (Gairí 2014: 48). Los objetivos principales de la unidad didáctica que ha elaborado con este cuento son que el alumno entienda y disfrute de la lectura, conozca más sobre Gabriel García Márquez y sobre aspectos de otras culturas, trabaje el léxico propio para las descripciones (el adjetivo principalmente) y consiga crear un texto descriptivo y exponerlo. Se destina a alumnos inmigrantes de ESO que tengan un nivel B1 y pretendan conseguir un B2.

La unidad didáctica se divide en varios apartados: en primer lugar, como siempre, encontramos las actividades previas a la lectura, en las que los alumnos deben buscar información por grupos sobre temas relacionados con la lectura,

sobre el autor, el español en Colombia o colombianos célebres, etc., lo cual facilitará después la comprensión del texto. Además de buscar la información, deberán elaborar un pequeño texto expositivo y presentarlo ante la clase. Después, antes de empezar la lectura, se realizará una pequeña práctica de vocabulario con un glosario de palabras clave del texto sobre el que tendrán que reflexionar los estudiantes. Se incluye también la reflexión acerca de las diferencias entre el español peninsular y el colombiano.

Posteriormente, se realizan las actividades durante la lectura del texto y el comentario de la misma, párrafo por párrafo, aunque también se pueden escuchar algunas partes del cuento con una grabación. El profesor tiene a su disposición una guía de dicho comentario (Gairí 2014: 51-53) y el alumno cuenta con un glosario que puede consultar. A continuación, se ofrecen actividades relacionadas con el léxico (sustitución de la palabra o expresión original por un sinónimo, rellenar huecos, realizar una descripción muy pautada del personaje a partir de una serie de palabras...), con las que se trabajan principalmente los adjetivos, los textos descriptivos y los conectores.

Se pasa después a la realización de actividades sobre ortografía, a través de un ejercicio lúdico (un dictado «carrera») en forma de concurso, con lo que se fomenta el trabajo en equipo, la gestión del tiempo y la resolución de problemas en grupo (mediación). Después, tienen lugar algunas actividades de comprensión oral muy interesantes, pues en ellas se trabaja con una grabación en la que el escritor reflexiona sobre temas que aparecen en el cuento. Posteriormente se formulan algunas preguntas de comprensión sobre el audio escuchado. Este ejercicio le sirve al alumno para trabajar la destreza auditiva, pero con él también se recupera todo lo visto anteriormente (comprensión, léxico y ortografía), además de que es muy útil para que el estudiante entienda mejor las motivaciones del autor y qué le impulsó a escribir la historia.

Figura 13

Actividad de comprensión oral con un cuento de Gabriel García Márquez.

8- Vais a escuchar una entrevista en la que Gabriel García Márquez habla sobre la costa y el Caribe y contestad las preguntas: **Gabo habla del Caribe**
<https://www.youtube.com/watch?v=h7gue1lYoVk#t=43&hd=1>
<https://www.youtube.com/watch?v=h7gue1lYoVk&hd=1>

- ¿En qué lugar se siente *reajustado* García Márquez?
- ¿Qué hizo cuando escribía *El otoño del patriarca* para superar su bloqueo?
- ¿Cuál es la diferencia entre *irse* de un lugar y *vivir* en otro lugar?
- ¿Qué influencias tuvo desde sus primeros años?
- ¿Qué dos lugares son estupendos para él, porque pasa desapercibido?
- ¿Qué talento tiene el Caribe, según García Márquez?
- ¿Sabes qué es el Vallenato?
- ¿Qué es el Caribe? ¿Dónde está?

Nota. Tomado de *García Márquez y Pérez Galdós en la clase de ELE: Aplicación de la metodología de ELE explotando cuentos, con grupos de inmigrantes en 4.º de ESO en Cataluña* [TFM] (p. 94), por C. Gairí Blavi, 2014, Universitat de Lleida.

Por último, se presenta la actividad final de la unidad en la que los alumnos deben escribir una redacción sobre cómo se celebran los funerales en sus países de origen. Los alumnos se agrupan por países y exponen su trabajo de forma oral a sus compañeros con apoyo visual. Se estimula de esta forma el trabajo cooperativo, pero también la interculturalidad, ya que los alumnos pueden conocer así aspectos sobre la cultura de otros lugares. Finalmente, a modo de evaluación, el alumno deberá contestar un cuestionario sobre la unidad, la lectura del cuento y su propio trabajo, valorando lo que ha aprendido. Como vemos, con esta unidad didáctica centrada en el cuento de García Márquez se abordan muchas destrezas de la lengua, con especial foco de atención en la adquisición del léxico.

El segundo TFM que queremos destacar es *Literatura y escritura creativa en clase de E/LE: una propuesta didáctica a partir del cuento «Me alquilo para soñar» de Gabriel García Márquez* (2019), de Marta Redero Hernández. La propuesta se destina a alumnos universitarios aprendientes de español en un contexto de inmersión también de nivel B1-B2 y forma parte de un curso de español como lengua extranjera con el que se pretende desarrollar la competencia literaria de

los alumnos a la vez que mejoran sus competencias comunicativa e intercultural. La autora defiende que la elección del cuento «Me alquilo para soñar», el cual se incluye en la antología de *Doce cuentos peregrinos*, se debe a que este permite tratar temas de carácter universal (por lo que pueden interesar a todos los alumnos) y fomentar la interculturalidad, además de ser un cuento con un gran potencial para favorecer el uso de textos escritos, orales y audiovisuales, y que permite la reflexión sobre elementos tanto formales y lingüísticos como estéticos y culturales (Redero 2019: 30).

Los principales objetivos de la unidad dedicada a este cuento son promover el gusto por la lectura de los estudiantes; desarrollar su competencia metafórica y apreciación estética hacia el lenguaje literario; conocer la obra y trayectoria del autor colombiano; crear puentes de conocimiento intercultural gracias a la literatura; aumentar el léxico a través del vocabulario y estructuras sintácticas que ofrecen como *input* los textos literarios; comprender textos periodísticos; favorecer el desarrollo de la expresión oral a través de debates y presentaciones; y desarrollar la escritura creativa haciendo uso de las nuevas tecnologías y distintas técnicas para mejorar la producción escrita.

La propuesta de la autora es muy completa, ya que permite trabajar todas las destrezas lingüísticas necesarias. Esta se divide en cuatro grandes bloques de larga extensión: en total se abarcan nueve sesiones de 90 minutos cada una, en las que se desarrollan diversas tareas posibilitadoras hasta llegar a la tarea final. Se trata, por tanto, de un aprendizaje por tareas que además viene acompañado de un diario o portafolio que concluye con la realización de una tarea final de gran envergadura: crear una antología de cuentos en la que se unen trabajo individual y colectivo. En la propuesta se trabaja con la prelectura, la comprensión lectora y las reflexiones después de la lectura, además de que se presentan tareas de escritura creativa para que los alumnos vayan completando su diario de autoaprendizaje o portafolio. Son, asimismo, actividades que favorecen mucho la autonomía y reflexión del aprendiente de forma progresiva (Redero 2019: 33).

Para apreciar el alcance de la variedad y productividad de las actividades y destrezas que se trabajan a partir del cuento mencionado de Gabriel García Márquez y debido a que no podemos extendernos detallando en qué consiste cada uno de los ejercicios por la larga duración de la propuesta didáctica, ofrecemos a continuación una tabla en la que recogemos todos los objetivos que deben ser alcanzados en cada bloque de la unidad y citados por la autora en su trabajo para hacernos una idea de qué contenidos se trabaja en cada uno de ellos:

Bloque 1. ¿Qué nos contará este cuento y su cuentista?	Bloque 2. De Colombia a La Habana pasando por Viena y Barcelona	Bloque 3. Inmersos en la trama narrativa y su análisis	Bloque 4. Encontramos el cuaderno. El reto del proceso de edición
«- Disparar la atención sobre la actividad y motivar a la lectura del cuento. - Conocer los hábitos de lectura de los estudiantes, su disposición hacia la escritura y sus intereses en la materia. - Plantear y negociar con los estudiantes las líneas generales de la tarea final del proyecto. - Conocer el contexto en el que se enmarca la obra, descubrir quién es el autor y su trayectoria literaria. - Formular hipótesis sobre el relato. - Preparar al alumno para la lectura». (Redero 2019: 34)	«- Reconocer el funcionamiento de la afijación como método de formación de palabras. - Conocer el significado de varios prefijos y sufijos e inventar palabras nuevas. - Aumentar la disponibilidad léxica de los aprendientes para hablar de sucesos, accidentes y viajes. - Observar rasgos característicos del cuento. - Realizar descripciones de personas demostrando una riqueza lingüística propia de un nivel B1-B2. - Comprender la trama argumental de un texto literario de ficción no adaptado. - Debatir y expresar opiniones sobre el mundo de los sueños. - Ampliar sus conocimientos sobre algunas ciudades importantes del mundo Hispano y personalidades literarias de reconocido prestigio. - Describir un lugar jugando con distintos puntos de vista. - Reflexionar sobre el propio proceso de escritura. - Bosquejar la trama de su cuento, perfilando los personajes principales y el lugar donde tiene lugar. - Desarrollar el pensamiento crítico y la tolerancia en las actividades de debate». (Redero 2019: 38)	«- Fomentar la tolerancia intercultural y el debate libre de estereotipos y prejuicios respecto a prácticas y hábitos culturales. - Fomentar la escucha activa y la evaluación entre pares. - Manipular la forma y la sintaxis de un fragmento literario. - Reconocer categorías gramaticales en un fragmento literario. - Iniciarse en conocimientos de metaliteratura. - Identificar el significado connotativo del lenguaje metafórico. - Identificar elementos comunes en las narraciones breves y aplicar estas estructuras prototípicas. - Expresarse con fluidez en un debate, exponiendo argumentos justificados a favor y en contra. - Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. - Manejar herramientas digitales para crear un tráiler. - Subvertir el género narrativo y explotar los rasgos más relevantes del mismo». (Redero 2019: 43-44)	«- Identificar los rasgos de una reseña literaria. - Preparar una presentación de un evento literario y crear contenidos promocionales del mismo. - Ser capaces de responder a preguntas sobre el producto literario producido. - Reflexionar sobre el proceso de lectura y el proceso de escritura. - Trabajar en equipo y de manera coordinada para concluir la antología y la planificación del evento». (Redero 2019: 47)

Por último, queremos hacer mención a algunas propuestas de actividades con cuentos de Gabriel García Márquez escritas por María Dolores Albaladejo. Por un lado, encontramos su artículo *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica* (2007) publicado en la revista *MarcoELE*, fuente que ya hemos

citado en más de una ocasión a lo largo del estudio. En este artículo en el que la autora analiza la presencia marginal de la literatura en los manuales de enseñanza de ELE y defiende su uso en las aulas, parte de la tipología de actividades y las estrategias presentes en la didáctica del inglés para crear una propuesta de aplicación de actividades comunicativas que se pueden realizar con una amplia y diversa selección de textos literarios en castellano.

Albaladejo clasifica su propuesta de actividades en «actividades de pre-lectura, actividades para mantener el interés, actividades de explotación de puntos cruciales y actividades finales» (Albaladejo 2007: 14). Dentro de la sección de actividades de explotación de puntos cruciales se encuentran algunas dedicadas a la escritura, donde encontramos una propuesta de una actividad llamada «Cartel de desaparecido» en la que se trabaja con el cuento de Gabriel García Márquez titulado «El rastro de tu sangre en la nieve». Este ejercicio consiste en que se les muestra a los alumnos un ejemplo, recogido en sus anexos, de una persona desaparecida y se les pide que, por grupos, elaboren un cartel similar para el personaje que ha desaparecido en la historia. Finalmente, se puede incluso organizar una exposición y que los alumnos muestren sus carteles al resto de la clase para después votar el mejor.

Figura 14

Actividad del «Cartel de desaparecido» con un cuento de Gabriel García Márquez.

DESAPARECIDA
¿Ha visto a esta chica?

NENA DACONTE.
Edad: 18 años.
Ojos: de pájaro feliz.
Piel: de melaza.
Estatura: media-baja.
Nacionalidad: colombiana.
Embarazada de 2 meses.
Fue vista por última vez el martes 7 de Enero a las 9:30 en un hospital de París.
En el momento de su desaparición tenía una herida de rosa en el dedo del anillo de bodas.
El anillo es de diamantes.
Llevaba puesta una blusa y una falda manchadas de sangre por la herida y un abrigo de visón blanco con franjas de un negro luminoso.

Si puede aportar algún dato sobre su paradero, por favor contacte con:
Billy Sánchez de Ávila
Hotel Nicole
París
Tlf.: 098 4327163



Nota. Tomado de «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica» (p. 43), por M. D. Albaladejo García, 2007, *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE* (5).

Asimismo, en su apartado de actividades finales se ofrece otro ejercicio llamado «Adaptación para otra audiencia» que consiste, como el nombre indica, en que los estudiantes reescriban un texto literario pensando que se están dirigiendo a otro tipo de audiencia, por ejemplo, un director de películas de terror o para un niño, en cuyo caso tendrían que contar la historia como si esta fuera un cuento de hadas. A los estudiantes se les da el comienzo de la historia y luego ellos tienen que reescribir y adaptar el resto, ajustando tanto el léxico como el estilo al público en concreto al que se destina. Se trata, de nuevo, de una actividad con la que se practica la expresión escrita, y la autora ofrece un ejemplo con el cuento «La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada» de García Márquez.

Por otro lado, cabe mencionar que la misma autora ha publicado varias propuestas didácticas en las que emplea el cuento como instrumento de trabajo y con el fin de acercar la literatura en español a los alumnos y, a través de ella, transmitir los conocimientos lingüísticos requeridos para el nivel que pretenden alcanzar. Muchas de ellas están dedicadas a alumnos de nivel C1. Entre ellas destacamos su propuesta de actividades para trabajar el cuento «Un día de estos» de García Márquez, la cual fue publicada en *Revista de Didáctica*, aunque se puede consultar de forma *online* en la página web de *MarcoELE*.

Predominan en esta secuencia las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita, aunque también se puede desarrollar la destreza oral a través de la puesta en común en clase de las preguntas de comprensión y dado que la interpretación del texto puede llevar al debate. Se trata de una propuesta muy completa, ya que en ella se trabajan tanto contenidos gramaticales (sobre todo el presente de indicativo, los tiempos del pasado y los conectores) como léxicos (vocabulario del cuento y expresiones fraseológicas en español), así como se ponen en juego diversos contenidos funcionales. En las siguientes imágenes podemos ver una muestra de las actividades mencionadas:

Figura 15

Actividad sobre las expresiones fraseológicas con el cuento «Un día de estos».

5. Aquí tienes algunas expresiones que aparecen en el relato. Emparéjalas con una expresión que signifique lo mismo. Para facilitarte la tarea ve al texto donde se encuentra cada una y observa su uso en contexto:
- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. lo sacó de su abstracción (1) | a. Muela del juicio de la mandíbula de abajo. |
| 2. con los ojos a medio cerrar (1) | b. Hacer gárgaras. |
| 3. te pega un tiro (2) | c. Buscar usando el tacto por falta de visión. |
| 4. afirmó los talones (2) | d. Ser lo mismo. |
| 5. cordal inferior (3) | e. Disparar con una pistola. |
| 6. no soltó un suspiro (3) | f. Con los ojos cerrados de manera incompleta. |
| 7. buscó a tientas (3) | g. No gemir, no expresar dolor. |
| 8. haga buches (3) | h. Fijar fuertemente la parte posterior del pie. |
| 9. Es la misma vaina (3) | i. Apartar de su ensimismamiento. |

6. Escribe una frase con cada una de las expresiones del ejercicio anterior:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

Nota. Tomado de «Un día de estos» de Gabriel García Márquez» (p. 8), por M. D. Albaladejo García, 2007, MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (4).

Figura 16

Actividad de comprensión escrita para el cuento «Un día de estos».

7. Finalmente, contesta a las siguientes preguntas de comprensión de la lectura:

- a. Por la descripción del texto y su comportamiento en el relato, ¿cómo crees que es el carácter de Don Aurelio Escovar? Explica tu respuesta.
- b. Y el alcalde, ¿cómo definirías su carácter? ¿Por qué?
- c. ¿Qué relación existe entre el alcalde y Don Aurelio? ¿Crees que son amigos? ¿Por qué sí o por qué no?
- d. ¿Piensas que Don Aurelio tiene miedo del alcalde? Busca en el texto la justificación a tu respuesta.
- e. El dentista le dice al alcalde *"Aquí nos paga veinte muertos, teniente"*. ¿Crees que Don Aurelio se está vengando del alcalde al sacarle la muela sin anestesia? Explica tu respuesta.
- f. ¿Por qué dice el alcalde que él y el municipio *"es la misma vaina"*?
- g. ¿Qué tipo de alcalde es el personaje del cuento? ¿Existe o han existido este tipo de alcaldes en tu país? ¿Y en otros países?

Nota. Tomado de *"Un día de estos"* de Gabriel García Márquez (p. 9), por M. D. Albaladejo García, 2007, MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (4).

En esencia, a través de las actividades propuestas se busca principalmente que los alumnos interpreten el sentido general del texto, contesten y desarrollen por escrito preguntas relacionadas con el cuento, infieran el significado del vocabulario del relato a partir del contexto y después completen frases con dicho vocabulario, además de que infieran también el significado de algunas expresiones utilizadas en el cuento y las utilicen en un contexto significativo.

4.4.2.1. Presencia de los cuentos del autor en páginas web de recursos de ELE

En lo que respecta a las secuencias de actividades con cuentos de García Márquez colgadas en páginas web de recursos de ELE, destacaremos dos que nos han llamado la atención por su extensión y valor didáctico. Por un lado, encontramos una propuesta de trabajo con el cuento *«Algo muy grave va a suceder en este pueblo»* en la página *TodoELE*, destinada a estudiantes adultos de nivel

B1-B2¹⁰. Con estas actividades los alumnos trabajan algunos contenidos gramaticales y culturales relacionados con el autor colombiano. Las destrezas que más se desarrollan son la comprensión lectora y la expresión oral y escrita.

En primer lugar, los alumnos leen el cuento y después este se comenta de forma oral, tomando como referencia algunas preguntas de comprensión lectora, las cuales pueden llevar a un intercambio de opiniones respecto a la lectura. En esta parte el profesor puede introducir y explicar de forma muy general algunos aspectos culturales y literarios como el realismo mágico en las obras de García Márquez, además de la gran presencia de las supersticiones y el pensamiento mágico en la cultura hispanoamericana. A continuación, se ofrecen algunas actividades de escritura y producción en las que los alumnos practicarán algunos temas de gramática como el modo imperativo y subjuntivo, los verbos para expresar opinión y argumentos, las oraciones condicionales y el estilo indirecto. Por último, se puede hacer una puesta en común de lo que han escrito los estudiantes.

Es reseñable la presencia de un ejercicio en el que aparecen palabras y expresiones relacionadas con el cotilleo o el chisme: algunas propias del habla coloquial de Argentina y otras de España. Con esta actividad se trabajan, por tanto, algunos contenidos léxicos y socioculturales, además de que se muestra la variedad rioplatense al alumno. Por último, los estudiantes escucharán una canción de Diego Torres llamada «Pueblo mío» y que guarda relación con el relato. Se les da la letra de la canción a los alumnos para que puedan seguirla mientras la escuchan y, finalmente, deberán responder algunas preguntas sobre la canción tanto reflexivas como en relación al léxico.

En segundo lugar, queríamos destacar una unidad didáctica de la página *ProfedeELE* centrada en el cuento «La luz es como el agua» de García Márquez, destinada a un nivel B2¹¹. Se trata al mismo tiempo de una propuesta de escritura creativa como de trabajo con la literatura, la cultura, los condicionales y el léxico. Se desarrollan, por tanto, diversas destrezas. Como siempre, se comienza la unidad con algunos ejercicios de prelectura para introducir al autor colombiano y su obra mediante algunas preguntas de reflexión y activación de conocimientos previos. Posteriormente, el cuento se va leyendo por partes no demasiado

¹⁰ Se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.todoele.net/actividades/algo-muy-grave-va-suceder-en-este-pueblo>

¹¹ Se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.profedelee.es/actividad/la-luz-es-como-el-agua-garcia-marquez/>

extensas y que incluyen comentarios aclaratorios y preguntas de comprensión lectora, léxico y escritura.

Después de leer el cuento se centra la atención del alumno en determinados aspectos del texto para trabajar con ellos (como los verbos de acciones, los objetos de la casa, sinónimos, vocabulario en contexto, etc.) y se incluyen algunas actividades para repasar el texto como reconstruir la historia o hacer una ficha con las características de la familia protagonista. En la tarea final, los alumnos deben escribir su propio relato según los principios del realismo mágico y siguiendo una lista de instrucciones. Como es frecuente en esta página de recursos de ELE, se ofrece un test de evaluación final y un apartado para ampliar la unidad didáctica con algunos documentos sobre el autor colombiano.

4.4.2.2. Presencia de los cuentos del autor en manuales

Finalmente, en lo que respecta al análisis de manuales, comenzaremos por revisar el análisis de materiales de Peragón (2010), al que ya hemos aludido. En el manual *El ventilador, curso de perfeccionamiento del español* (2006) se dedica una sesión a las «Descripciones literarias», en el que se incluyen más actividades orientadas al enriquecimiento del lenguaje literario. En unas actividades se propone a los estudiantes que definan algunas palabras según el contexto y, en otra, se presentan varios fragmentos de obras de autores hispanoamericanos, cada cual acompañado por la portada del libro al que corresponde. Entre ellos encontramos fragmentos del cuento de Gabriel García Márquez «Un señor muy viejo con unas alas enormes». En este ejercicio se les pide a los alumnos resumir lo que los autores describen en una frase. Se trata de una actividad con varios objetivos, ya que por un lado se persigue que el alumno entre en contacto con distintos textos que contienen descripciones literarias, así como se les lleva a conocer a escritores hispanoamericanos de gran prestigio internacional. Asimismo, es un ejercicio de comprensión lectora donde también se pone en práctica la capacidad de síntesis de los estudiantes (Peragón 2010: 43).

En este mismo manual también se incluye, en su apartado «Más que literatura», un ejemplo del cuento «La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira» para que los alumnos identifiquen en él las figuras retóricas estudiadas previamente. Por último, la autora destaca que, al margen de estas sesiones dedicadas exclusivamente al trabajo con el lenguaje literario, también se incluyen otros textos literarios en otras partes del manual *El ventilador*. Por ejemplo, en la sesión

llamada «Saber hablar», se incluye un fragmento de *Vivir para contarla* (2002), un libro de relatos autobiográficos del escritor colombiano. Con este texto se presenta el tema de la sesión, cuyo objetivo principal es «comprender quiénes y cómo somos a través del análisis de nuestros nombres» (Peragón 2010: 47).

Por su parte, el manual *Curso de literatura: español lengua extranjera* (2006), que también analiza la autora, incluye asimismo fragmentos de obras de Gabriel García Márquez en la unidad 9, la cual está dedicada al estudio del realismo mágico. En ella parece que se trabaja esencialmente con la obra representativa del autor, *Cien años de soledad*. Por último, la autora destaca el uso de textos literarios del escritor colombiano en el material complementario dedicado a la enseñanza de la literatura de Acquaroni (2007), el cual no hemos incluido en nuestro estudio, pues este dedica su sesión a una novela de García Márquez, *Memoria de mis putas tristes* (2004). Sin embargo, en esta misma secuencia, para trabajar el fragmento de esta novela de Gabriel García Márquez, Acquaroni presenta dos ejercicios dentro de la etapa de contextualización que remiten a otro texto del propio escritor colombiano, el cuento «El avión de la bella durmiente». La lectura y la reflexión sobre un fragmento de este cuento permiten una preparación previa a abordar la novela en la que se centra la secuencia.

Por su parte, Labrador y Morote (2019), en su *Tratamiento de los cuentos en manuales*, mencionan que el manual de enseñanza de español *Ven 2* (1991) de la editorial Edelsa integra la literatura en prácticamente todas sus unidades didácticas, realizando un acercamiento a escritores como Gabriel García Márquez, con actividades centradas principalmente en la comprensión lectora (Labrador y Morote 2019: 165), por lo que podemos suponer que sus cuentos, o por lo menos su novela más importante, se estudian en el manual mencionado.

Finalmente, en la ya citada tesis de Kuek (2015), *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de español como lengua extranjera (ELE)*, también se alude a un manual de ELE en el que se estudia al autor colombiano. Se trata de *Protagonistas A2* (2009), de la editorial SM. Según menciona la autora, en su sección de literatura se dedican varias páginas a introducir la figura de Gabriel García Márquez y a comentar su biografía y obra. Además, se presentan algunas frases sueltas de diversos escritores como Gabriela Mistral, Isabel Allende y Pablo Neruda, sobre las que deben reflexionar los alumnos, así como se habla de Jorge Edwards y se expone su discurso en la recepción del Premio Cervantes (Kuek 2015: 174). Según los resultados de los análisis de Kuek, este manual se caracteriza por su tratamiento de la literatura y por trabajar abundantemente con cuentos de autor.

5. Conclusiones

Como hemos podido comprobar a lo largo del estudio, los cuentos en general son un recurso didáctico muy utilizado en las clases de ELE por las ventajas que ofrecen como instrumento para aprender lengua y cultura. Más específicamente, parece haber una tendencia al uso de cuentos escritos por autores hispanoamericanos y, en concreto, hacia aquellos que se desarrollan en la línea del realismo mágico. Quizá su frecuente uso se deba a su atractivo como material literario, no solo por la amplia temática universal que ofrecen y que interesa a cualquier alumno, sea cual sea su procedencia, sino también por poseer esos llamativos toques fantásticos que sorprenden e hipnotizan al lector, pero sin olvidar que, al mismo tiempo, estos textos reflejan parte de la cultura hispana y su seña de identidad. Por ello, son recursos con los que se puede trabajar desde muchos enfoques distintos, de ahí su gran rentabilidad para el docente que se anima a crear materiales didácticos partiendo de este tipo de textos.

Hemos ofrecido solo una mínima muestra de todos los materiales de ELE que existen y que trabajan con cuentos de este estilo, pero se ha podido comprobar que las propuestas analizadas son bastante variadas y que sirven para poner en práctica múltiples destrezas lingüísticas del aprendiente, así como tiene cabida en ellas el desarrollo de la competencia sociocultural del hablante y la enseñanza de conocimientos relativos a la teoría literaria.

Además de esto, también son muchas las actividades centradas en cuentos hispanoamericanos que favorecen la creatividad de los estudiantes y se pueden emplear, por tanto, para que mejoren su expresión escrita. Trabajar estos aspectos en el aula resulta muy motivador para el alumno y es una excelente manera de acercarlo a la literatura en lengua española al mismo tiempo que explotamos

y aumentamos su competencia comunicativa, especialmente cuando ya tienen un cierto dominio de la lengua.

Repasando el análisis realizado, se ha observado que los cuentos de Borges se trabajan mucho más en los niveles avanzados (C1 principalmente y también C2), y en intermedio alto (B2), pero no por debajo de ese nivel debido a la complejidad de los textos no solo a nivel lingüístico sino también temático. Los relatos borgeanos son complejos y poseen una gran carga interpretativa, por lo que abundan, como hemos visto, las preguntas de reflexión en las secuencias de actividades, las cuales favorecen la interacción oral y la discusión en clase. Asimismo, se trabaja mucho a este autor en el aula con actividades orientadas a la comprensión escrita, y se incide también bastante en el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, para lo cual sus textos son un recurso idóneo por su gran calidad literaria. También se utilizan sus cuentos para que el estudiante ponga en práctica su expresión escrita, lo cual se liga en ocasiones con el desarrollo de su habilidad creativa. El componente sociocultural se trabaja menos, aunque también está presente en algunas propuestas, pero mayoritariamente se fomenta la reflexión crítica del estudiante por la universalidad de la temática de estos cuentos.

Por su parte, las aplicaciones de cuentos de Cortázar en el aula de ELE se dan, de igual forma, más comúnmente en los niveles intermedios y avanzados (B2-C1), pero ofrecen un amplio grupo de posibilidades de propuestas didácticas adaptadas a otros niveles más bajos como A2 y B1, por lo que sus textos dan más juego en ese sentido. Según hemos observado, los cuentos del autor se orientan más hacia la comprensión lectora y la expresión escrita, muy ligada también a favorecer la creatividad de los alumnos debido a la explosión imaginativa de los cuentos cortazarianos, que sirven como una herramienta idónea para crear actividades lúdicas, motivadoras y originales. Asimismo, podemos destacar que las actividades con textos de este autor se centran también bastante en presentar al alumno diversos contenidos socioculturales de la realidad histórica de Hispanoamérica. Abundan, igualmente, las actividades centradas en mostrar al estudiante las características de la variedad del español rioplatense y en incrementar su léxico, pues en este sentido los cuentos de Cortázar son un ejemplo excelente para observar esas diferencias lingüísticas con el español peninsular.

Por último, hemos percibido que los textos cuentísticos de Gabriel García Márquez se trabajan en niveles más bajos que aquellos de los otros dos autores, pues en el caso de Márquez solo encontramos dos propuestas destinadas al

nivel C1, mientras que el resto se utilizan con alumnos de niveles intermedios (B1 y B2). Se puede interpretar, por tanto, que sus cuentos son más sencillos lingüísticamente y más fáciles de entender para los alumnos de dichos niveles. Hemos observado que las actividades en torno a estos cuentos se orientan sobre todo hacia la práctica de la expresión escrita del alumno, ligada en ocasiones al desarrollo de su creatividad, así como abundan, aunque en menor medida, las preguntas de comprensión, reflexión e interacción oral a partir del cuento. Sus textos también se enfocan en la enseñanza de algunos referentes culturales de la literatura hispanoamericana y la mayoría sirven para profundizar en la figura internacionalmente conocida del autor colombiano.

En cuanto a los manuales como tal, aunque no era el objetivo del trabajo realizar un análisis demasiado exhaustivo de ellos, se ha podido verificar que, en algunos, sobre todo los destinados específicamente a la enseñanza de la literatura a extranjeros, parece indispensable dedicar al menos un apartado a estos autores analizados. Todos los manuales vistos presentan en algún momento un fragmento o texto literario de autores tanto españoles como hispanoamericanos, entre los que Borges, Cortázar y Márquez no pueden faltar, sobre todo cuando se trabaja la teoría literaria, las figuras retóricas, los movimientos literarios y algunos contenidos culturales. Aun si no se trabajan sus cuentos como tal, por lo menos se presenta la figura del autor a nivel biográfico por ser todos ellos referentes de la cultura hispana.

En suma, hemos podido verificar el gran valor didáctico que tienen los cuentos hispanoamericanos en la enseñanza del español, pero también de los cuentos en general. Creemos que estos son un recurso idóneo para llevar a las clases de ELE por su versatilidad, variedad temática, brevedad y nivel de aprovechamiento en clase para trabajar todas las destrezas y competencias que queraamos. Aunque hemos tratado fundamentalmente el cuento literario o de autor, creemos que aún es necesario seguir investigando las formas de explotación didáctica de otros tipos de cuentos como, por ejemplo, aquellos pertenecientes a la tradición oral tanto de España como de Hispanoamérica, los cuales ofrecen un *input* de incommensurable valor, pues estos contienen una gran cantidad de diálogos con los que se pueden ofrecer muestras reales de lengua coloquial, expresiones fraseológicas, variedades lingüísticas del español, etc.

Por su carácter esencialmente oral sirven también para mejorar la comprensión auditiva del alumno si el docente lee el texto en voz alta o hace uso de grabaciones en clase, además de que son textos con un gran valor cultural que

incluso trascienden al ámbito antropológico. En ellos se representan motivos recurrentes en la cuentística y el folclore universal, por lo que pueden resultar cercanos para los alumnos extranjeros de cualquier nacionalidad. Sería interesante comparar algunos cuentos de la tradición oral hispánica haciendo uso de los corpus existentes con otros parecidos que se encuentren en la cultura del alumno, para así fomentar la interculturalidad en el aula. Creemos, asimismo, que convendría que se realizasen estudios en torno a la aplicación didáctica no solo de los cuentos, sino también de leyendas españolas o hispanoamericanas, las cuales poseen una increíble carga cultural y transmiten numerosos conocimientos sobre el país de origen.

Lo que está claro es que los docentes deberíamos aprovechar todas las posibilidades que nos ofrece la literatura de carácter breve en lengua española por su gran calidad y valor lingüístico, pues es una herramienta que nos permite potenciar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española, al mismo tiempo que se motiva al alumno a interesarse más por la cultura meta y a desafiar sus propias capacidades como hablante para acceder a ella.

6. Referencias bibliográficas

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE-L2*, Madrid: Español.
- AGUILAR LÓPEZ, Ana M. (2012): «¿Es posible soñar en niveles avanzados?: Cuentos tradicionales en el aula de ELE/EL2», *Didáctica (lengua y literatura)*, 24, pp. 15-44. [En línea]. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/178344> [Consulta: 23/05/2023].
- ALBALADEJO GARCÍA, M. Dolores (2007): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 5, pp. 1-51. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376003.pdf> [Consulta: 20/05/2023].
- ALBALADEJO GARCÍA, M. Dolores (2007): «'Un día de estos' de Gabriel García Márquez», *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4, pp. 1-9. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152374034> [Consulta: 15/05/2023].
- ALBERCA SERRANO, Manuel (1985): «Aproximación didáctica al cuento moderno», *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 8, pp. 205-215. [En línea]. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/30042> [Consulta: 22/05/2023].
- ÁLVAREZ VALDÉS, Josefa (2004): «La poesía en la clase de ELE, explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité», *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 0. [En línea]. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72106> [Consulta: 23/05/2023].
- ANDERSON IMBERT, Enrique (1979): *Teoría y técnica del cuento*, Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- BARELLA, Julia (2015): *La magia de las palabras en la escritura creativa*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones.
- BARRIONUEVO, Verónica (s.f.): *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*. TodoELE. <https://www.todoele.net/actividades/algo-muy-grave-va-suceder-en-este-pueblo> [Consulta: 22/05/2023].
- BELLINI, Giuseppe (1997): *Nueva historia de la literatura hispanoamericana*, Madrid: Castalia.
- CASTAÑO FERNÁNDEZ, Andrea (2015): *La Renovación literaria a través de cuentos de Borges, Rulfo y Cortázar. Propuesta didáctica para el aula de ELE* [TFM]. Universidad de Oviedo. [En línea]. Disponible en: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/33738>
- COTILLA VACA, Marcelino (s.f.): *Jugar con la literatura en clase de E/LE: Actividades con «Casa tomada» de Julio Cortázar*. TodoELE. <http://www.todoele.net/actividades/>

- [jugar-con-la-literatura-en-clase-de-ele-actividades-con-casa-tomada-de-julio-cortazar](#) [Consulta: 20/05/2023].
- DE CASTRO PÉREZ, Mara Silvia (2010): "La aplicación didáctica del cuento en el aula ELE", *Actas del III Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo*, pp. 311-317. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/saopaulo_2010/24_castro.pdf [Consulta: 12/05/2023].
- DE LA CRUZ CARMONA, Yolanda (2018): «Ahora sé que en verdad me has perdonado dijo Caín porque olvidar es perdonar. Yo trataré también de olvidar.». Docplayer. <https://docplayer.es/59058359-Ahora-se-que-en-verdad-me-has-perdonado-dijo-cain-porque-olvidar-es-perdonar-yo-trata-re-tambien-de-olvidar.html> [Consulta: 12/05/2023].
- ESCUDERO ÁLVAREZ, Federico y VILLÁN MIRÁS, Enara (26 noviembre 2020): *La luz es como el agua: una propuesta de escritura creativa* [Unidad didáctica]. Profe de ELE, <https://www.profedelee.es/actividad/la-luz-es-como-el-agua-garcia-marquez/> [Consulta: 23/05/2023].
- ESCUDERO ÁLVAREZ, Federico y VILLÁN MIRÁS, Enara (24 agosto 2021): *La noche boca arriba: un cuento de Julio Cortázar* [Unidad didáctica]. Profe de ELE, <https://www.profedelee.es/actividad/no-che-boca-arriba-cuento-cortazar/> [Consulta: 23/05/2023].
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Justo (s.f.): *La novela regionalista o de la tierra (1920-1930)*. Hispanoteca. Portal de Lengua y Cultura Hispanas. <http://www.hispanoteca.eu/Literatura%20LA/Novela%20regionalista%20o%20de%20la%20tierra.htm> [Consulta: 19/05/2023].
- FONSECA, Sofia (s.f.): *Microrrelato «Alguien soñará»: actividad de comprensión lectora para trabajar a Borges en clase de ELE*. ELE Internacional. <https://eleinternacional.com/blog/microrrelato-al-guien-sonara-borges-actividades-ele-b1-b2/> [Consulta: 20/05/2023].
- FOUNTS, Jeannie (2005): «La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura» [Memoria de máster], Universidad Antonio de Nebrija, *Biblioteca virtual redELE*, 6. [En línea]. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/78270>
- GAIRÍ BLAVI, M.^a del Carmen (2014): *García Márquez y Pérez Galdós en la clase de ELE. Aplicación de la metodología de ELE explotando cuentos, con grupos de inmigrantes en 4º de ESO en Cataluña* [TFM]. Universidad de Lleida. [En línea]. Disponible en: <https://repositori.udl.cat/items/8948635e-7945-4aee-9606-777914ff6c9e>
- GARCÍA NARANJO, Fina; HIERRO, Antonio; y MORENO, Concha (2001): *Cuentos, cuentos, cuentos 3: nivel superior*, Madrid: SGEL.
- GARRIDO GALLARDO, M. Ángel (2000): *Nueva introducción a la teoría de la literatura*, Madrid: Síntesis.
- GIL ÁVILA, Carolina (2020): *Enseñanza y aprendizaje de la literatura en el aula de ELE a través de Rafael Alberti* [TFM]. Universidad de Alcalá de Henares. [En línea]. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/46191>
- GÓMEZ NAVARRO, Manuel y LLOSA SANZ, Álvaro (2022): «'La noche boca arriba': una experiencia inmersiva», *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 8, pp. 59-84. [En línea]. Disponible en: <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v8-gomez-llosa> [Consulta: 23/05/2023].

- GÓMEZ SACRISTÁN, M.^a Luisa (2006): «El tratamiento de la literatura en las secciones fijas del Centro Virtual Cervantes», *Carabela*, 59, pp. 109-118. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_109.pdf [Consulta: 22/05/2023].
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, Roberto y PUPO-WALKER, Enrique (2006): *Historia de la literatura hispanoamericana II. El siglo XX*, Madrid: Manuales Gredos.
- GONZÁLEZ PALACIOS, Sergio y KHMICH, Galina A. (2011): «La literatura y el desarrollo de las competencias comunicativa, léxico-gramatical, literaria y cultural en la clase de español para extranjeros (E/LE). Propuesta didáctica dirigida a estudiantes rusos», *Cuadernos de Rusística Española*, 7, pp. 89-101. [En línea]. Disponible en: [En línea]. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/view/87> [Consulta: 13/05/2023].
- IBARRA-RIUS, Noelia y BALLESTER-ROCA, Josep (2016): «Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)», *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), pp. 117-130. [En línea]. Disponible en: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/6834> [Consulta: 14/04/2023].
- JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco (2013): «El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP», *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, pp. 1-11. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152425011.pdf> [Consulta: 23/04/2023].
- KUEK MUÑOZ, Sonia (2015): *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de español como lengua extranjera (ELE)* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia. Disponible en: <https://roderic.uv.es/handle/10550/53029>.
- LABRADOR PIQUER, M.^a José y MOROTE MAGÁN, Pascuala (2019): «Tratamiento del cuento en los manuales», *El Español por el mundo: Revista de la AEPE*, 2, pp. 157-169. [En línea]. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/156114> [Consulta: 26/04/2023].
- LLORET CANTERO, Joana (2013): «Cuéntame un sueño. Una tarea para la clase de ELE», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 25, pp. 299-326. [En línea]. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/98833> [Consulta: 12/04/2023].
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999): «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 3, pp. 19-22. [En línea]. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/mosaico-no-3-revista-de-difusion-cultural-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-literatura_171148/98189 [CONSULTA: 03/04/2023].
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004): «Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa», *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 1. [En línea]. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72234> [Consulta: 21/04/2023].
- MENOUER FOUATHI, Wahiba (2009): «La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE», *Actas del Taller Literaturas Hispánicas y ELE*, pp. 121-130. [En línea]. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es>.

- [es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf) [Consulta: 12/04/2023].
- MONTESA PEYDRÓ, Salvador y GARRIDO MORAGA, Antonio (1994): "La literatura en la clase de lengua", *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, pp. 449-457. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf [Consulta: 02/04/2023].
- NAVARRO ROMERO, Rosa M.^a (2009): "El microrrelato: género literario del siglo XXI", Salvador Montesa Peydró (coord.), *Narrativas de la posmodernidad, del cuento al microrrelato. Actas del XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea*, pp. 461-474. [En línea]. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/narrativas-de-la-posmodernidad-del-cuento-al-microrrelato/> [Consulta: 20/05/2023].
- NIETO, Haydeé Isabel (2005): «Beneficios de la aplicación del hipertexto educativo en un curso de español para extranjeros a distancia por internet», *RedELE: revista electrónica de didáctica española lengua extranjera*, 4. [En línea]. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72188> [Consulta: 20/04/2023].
- OVIEDO, José Miguel (2012): *Historia de la literatura hispanoamericana 4. De Borges al presente*, Madrid: Alianza Editorial.
- PAZ TORRES, Margarita (2015): «Didáctica de lo fantástico: el cuento como herramienta útil en el aula de ELE» [TFM], Universidad de Alcalá, *Biblioteca virtual redELE*, 16. [En línea]. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/109482> [Consulta: 04/05/2023].
- PEDROSA, José Manuel (2015): *Literatura oral, literatura popular, literatura tradicional*, Liceus. Portal de Humanidades (Biblioteca de Literatura Oral). <https://www.liceus.com/producto/literatura-oral-popular-tradicional/> [Consulta: 02/04/2023].
- PEDROSA RÚA, Jorge (2007): *Conociendo el futuro* [Unidad didáctica]. todoELE. <https://www.todoele.net/actividades/conociendo-el-futuro> [Consulta: 03/05/2023].
- PEINADO, Juan Carlos (2011): *Cuentos hispanoamericanos del siglo XX*, Madrid: Anaya. Nueva biblioteca didáctica.
- PERAGÓN LÓPEZ, Clara Eugenia (2011): «Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros» [Memoria de Máster], Universidad de Granada, *redELE, revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 11. [En línea]. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2011/memoriaster/1-trimestre/claraperagon.html> [Consulta: 05/05/2023].
- PÉREZ MARTÍNEZ, Jorge (2017): *Materiales literarios en clase de ELE: El cuento corto como material narrativo*. [TFM]. Universidad de Jaén. [En línea]. Disponible en: <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/5244>
- REDERO HERNÁNDEZ, Marta (2019): *Literatura y escritura creativa en clase de E/LE: una propuesta didáctica a partir del cuento Me alquilo para soñar de Gabriel García Márquez*. [TFM]. Universidad internacional de La Rioja. [En línea]. Disponible en: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9897>
- REYES-TORRES, Agustín (2007): «La adaptación y puesta en escena de textos literarios», *In Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura*

- Española*, pp. 377-385. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341098> [Consulta: 03/04/2023]
- RIGAL ARAGÓN, Margarita y CORREOSO RODENAS, José Manuel (2019). «Perfilando un nuevo género: el cuento moderno», *Nueva revista del Pacífico*, 71, pp. 161-180. [En línea]. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-51762019000200161&script=sci_arttext [Consulta: 13/04/2023].
- RIVERA LEÓN, Lorena (2018): «Márcate un discurso con Cortázar», *Foro de Profesores de E/LE*, 14, pp. 249-280. [En línea]. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/13354> [Consulta: 01/04/2023].
- SÁNCHEZ MORILLAS, Carmen M.^a (2019): "Notas didácticas para el cuento literario en ELE. Estudiantes de secundaria", *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, pp. 84-97. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2019/08_sanchez.pdf [Consulta: 12/05/2023]
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL-Educación).
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío (2006): «Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE», *Carabela*, 59, pp. 79-107. [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_079.pdf [Consulta: 07/04/2023].
- SANTAMARÍA MOLERES, Laura (2000): "Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios", *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, pp. 647-654. [En línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=567579> [Consulta: 15/05/2023].
- Santillana (2005): *La enciclopedia del estudiante. Literatura en lengua castellana*, Madrid: El País.
- URIZ, Francisco Javier (1990): *Leer es fiesta: cosas que pasan*, Madrid: Edelsa.
- YAGÜE JIMÉNEZ, Miguel (2019): *El uso del Cuento en ELE*. [TFM]. Universidad Francisco de Vitoria. [En línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/42406078/El_uso_del_Cuento_en_ELE

E-**ele**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**ele**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**ele**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

El cuento hispanoamericano del realismo mágico y su aplicación en el aula de ELE: los cuentos de Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez como recursos didácticos

El presente trabajo ofrece una revisión del prolífico y beneficioso empleo del cuento literario como material didáctico para el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera, más en concreto del cuento hispanoamericano en la línea del realismo mágico. Se establece primeramente un estado de la cuestión sobre el tratamiento de la literatura en el ámbito de la enseñanza de lenguas, en el que se trata no solo su evolución metodológica sino también el importante papel que juega el discurso literario en el desarrollo de las destrezas y competencias lingüísticas de los alumnos. Tras realizar una aproximación teórica al cuento literario, sus características y ventajas como recurso didáctico, se presenta una breve introducción a la literatura hispanoamericana del siglo XX, la cual impulsó el género cuentístico gracias a algunas de sus figuras más brillantes, como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez. Analizamos finalmente la aplicación de los cuentos de estos tres autores a través de una muestra de actividades variadas que trabajan con ellos en el marco de ELE.

