

Microrrelatos intertextuales: una ventana al canon literario en el aula de ELE

Belén Mateos Blanco  | Universidad de Valladolid (España)

mariabelen.mateos@uva.es

El desarrollo de esta propuesta pretende establecer unos criterios cuya aplicación revele la idoneidad de los textos literarios que los estudiantes de ELE trabajarán en el aula. El método de valoración aquí planteado implica un ejercicio reflexivo en torno a dos conceptos: el de Canon Occidental de Harold Bloom y el de canon literario para la didáctica de lenguas integrado a su vez por cuatro modelos: canon normativo, canon disponible o materializado, canon directo y canon indirecto. La categorización temática del corpus de microrrelatos intertextuales del grupo leonés y el análisis de sus confluencias funda un patrón para la explotación de obras canónicas ejemplificado en El Quijote.

Palabras clave: *microrrelato, canon, literatura, didáctica, español.*

Intertextual micro-stories: a window to the literary canon in the Spanish classroom as a foreign language

The development of this proposal aims to establish criteria whose application reveals the suitability of the literary texts that Spanish as a foreign language students will work in the classroom. The evaluation method proposed here involves a reflective exercise around two concepts: the one of Harold Bloom's Western Canon and the one of literary canon for the teaching of languages, integrated in turn by four models: normative canon, canon available or materialized, canon direct and indirect canon. The thematic categorization of the corpus of intertextual micro-stories of the Leonese group and the analysis of their confluences finds a pattern for the exploitation of canonical works exemplified in Don Quixote.

Keywords: *short-story, canon, literatura, teaching, spanish.*



Recibido: 08/07/2019 | Aceptado: 02/12/2019

TO CITE
THIS ARTICLE:

MATEOS, B. (2020). Intertextual micro-stories: a window to the literary canon in the Spanish classroom as a foreign language. *Lenguaje y textos*, 51, 81-94. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12055>

1. Introducción

Históricamente, los diferentes métodos y enfoques aplicados a la didáctica de segundas lenguas – *gramática y traducción*, método *directo*, *audiolingual* y *audiovisual*, *comunicativo*, *integral* y por *tareas*– han adoptado diferentes posturas a la hora de valorar la inclusión de textos literarios en las aulas de L2. En lo que compete al paradigma de la enseñanza de español como lengua extranjera el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) establece la adquisición de la competencia literaria a partir del nivel B1; dicha competencia se comprende en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde dos significados:

- Estudio crítico-literario del texto en L2, lo cual exige una competencia literaria.
- La literatura como herramienta docente en el aula: enseñar al alumno a hablar, leer, escuchar y escribir en español a partir del uso de textos literarios canónicos.

De acuerdo con las premisas fijadas por el MCERL, el estudio y el uso de textos literarios como herramienta didáctica en el aprendizaje de ELE poseen una doble funcionalidad:

1. Convertirse en propósito de adquisición de la lengua meta, es decir, en objetivo del conocimiento y estudio al “considerar la literatura como un valor en sí misma, potenciando el mensaje que porta todo texto literario; entenderla como un componente esencial del país cuya lengua estudiamos; o usarla como la más alta expresión de la lengua que la vertebrata” (Ocasar, 2003, p. 19).
2. Emplearlos como recurso para adquirir la competencia comunicativa al entender que los textos literarios

constituyen un excelente instrumento que motiva su desarrollo enmarcado en el contexto cultural de la L2, puesto que:

- Frente a los materiales de enseñanza de lenguas creados *ad hoc*, los textos literarios constituyen una muestra real de la lengua meta, un catálogo lingüístico ideal para desarrollar las competencias en producción y expresión oral y las habilidades en comprensión y producción escrita.
- La forma y el fondo que estructuran los textos literarios ofrecen infinitas posibilidades para su explotación didáctica en el aula de ELE.
- La literatura canónica es un auténtico repositorio de los registros de una lengua.

Las ventajas que se desprenden de practicar la lengua en proceso de adquisición a través de su canon literario sobrepasan la frontera de lo meramente lingüístico para posicionarse como instrumento de conexión sociocultural, aportando datos pragmáticos, culturales y sociolingüísticos, formando lectores competentes en relación a su contexto y manifestándose como elemento de unión entre la diversidad cultural que suele caracterizar las clases de lenguas extranjeras.

2. Canon literario y microrrelato

Etimológicamente la palabra *kanon* se traduce del griego clásico como regla o vara de medición. El uso del término como modelo de referencia se remonta al canon escultórico de Policleto o al alejandrino en el ámbito literario; por tanto, la acepción griega ya llevaba implícita ese

valor de patrón de medición antes de que la expansión de la Iglesia la latinizase. Es entonces cuando se generaliza el uso del sustantivo *canon* para denominar aquellos textos sagrados considerados auténticos en contraposición a los apócrifos, cuya clasificación delimitó los quince libros apócrifos del Antiguo Testamento, los evangelios canónicos (Mateo, Marcos, Lucas y Juan) y los aún por determinar evangelios apócrifos.

Sobre este último significado que, extrapolado a la literatura laica, trata de establecer la relevancia, repercusión, calidad y valor estético de un texto, se asienta la idea de canon literario de Harold Bloom en *The Western Canon* (1994):

El Canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas. (Bloom, 1995, p. 30)

El autor realiza una meticulosa selección de obras categorizadas en diferentes edades; la *edad teocrática* se ocupa fundamentalmente de la antigua literatura griega y latina, aunque también reúne algunas escrituras en sánscrito, árabe y lenguas vernáculas. Aristóteles, Platón, Homero o Virgilio son algunos de los nombres de esta época que quizá puedan resultarnos más familiares.

La segunda etapa contemplada por Bloom es la *edad aristocrática*. Esta recorre quinientos años de literatura que comienzan por la *Divina comedia* de Dante y cierra con *Fausto* de Goethe. Italiano, español,

inglés, francés y alemán son las cinco lenguas que escriben las obras canónicas de la época que, en el caso de literatura española, representan la narrativa de Miguel de Cervantes, el teatro de Calderón de la Barca o la poesía de Góngora y Quevedo entre otros.

La literatura española que compartía hegemonía con la italiana en la *edad aristocrática* sufre ahora un retroceso en pos de la inglesa y, en menor medida, de la francesa y la alemana. Además, la *edad democrática*, se caracteriza por la irrupción en el canon de la literatura rusa y norteamericana; debemos a la incorporación de ambas literaturas novelas decimonónicas como *Guerra y paz* o *Anna Karenina* de León Tolstoi, *Crimen y castigo* de Fiódor Dostoyevski o *Moby Dick* de Herman Melville; cuentistas y relatistas de la categoría de Antón Chejov o Edgar Allan Poe y a la poetisa Emily Dickinson, la primera mujer en cumplir las exigencias canónicas de Bloom.

Cierra esta categorización del *Canon Occidental* (1995) el epígrafe que literalmente Harold Bloom ha denominado la *edad caótica: una profecía canónica*. La proliferación de autores y el multiculturalismo dificulta, según el autor, la elaboración de un listado con la misma precisión y exactitud que los correspondientes a las tres edades anteriores. Además, ese temor a “la literatura con fecha de caducidad” aumenta a medida que avanzamos hacia el presente, pues resulta mucho más difícil valorar el poso de las literaturas más recientes y dictaminar si el impacto que causan es fruto de una moda pasajera o realmente es inherente a sus virtudes como texto literario. A pesar de que Bloom no es optimista respecto a la evolución cualitativa y

cuantitativa del valor atribuido a las obras literarias, si es consciente de que:

Cada época posee un repertorio de géneros bastante escaso al que los lectores y críticos reaccionan con entusiasmo, y el repertorio del que pueden disponer sus escritores es también más pequeño: el canon provisional, queda fijado casi en su totalidad, por los escritores más importantes, de mayor personalidad a más arcanos. Cada época elimina nuevos nombres del repertorio. En un sentido amplio, quizá existan todos los géneros en todas las edades, vagamente encarnados en extravagantes y caprichosas excepciones... (Fowler citado por Bloom, 1995, p. 31)

Esta teoría sobre la presencia y vigencia de los géneros canónicos y sus respectivos autores propuestos en el *Canon Occidental* (1995) por el crítico estadounidense puede aplicarse al microrrelato para extraer las siguientes conclusiones:

- Rubén Darío, considerado el artífice del Modernismo, abre con *Azul* (1888) una puerta a la experimentación formal y temática. Su obra es un catálogo literario de la depuración formal, conceptual y simbólica que establece el punto de partida del microrrelato.
- La obra de Juan Ramón Jiménez es clave para la normalización del microrrelato en España. El autor manifestó ser un firme defensor de la estética de la brevedad: "Cada vez me parece peor la pintura grande, la música grande, la escritura grande. Tan pesado me parece un poema largo como un discurso. La vida no es larga sino intensa" (2008, p. 21). *Cuentos largos y otras prosas narrativas breves* (2008), editado por Teresa Gómez Trueba, aglutina los textos

del autor que, actualmente, catalogamos como microrrelatos.

- Federico García Lorca supo concentrar la esencia del género dramático en multitud de minipiezas teatrales, además de confeccionar algunos microrrelatos con un marcado carácter surrealista. Encarna Alonso Valero recopila ambos tipos de textos en *Pez, astro y gafas. Prosa narrativa breve* (2005).

3. Microrrelatos hipertextuales en el aula de ELE

La lectura de literatura canónica en la L2 es el medio a través del cual el aprendiz debe adquirir una competencia lectora real, abandonando la traducción estricta; el alumno deberá disponer de herramientas didácticas que le permitan comprender el sentido completo del texto, interpretarlo y encuadrarlo dentro del contexto cultural en el que fue creado. El microrrelato, gracias a sus rasgos fundacionales que lo distinguen como modalidad textual, resulta una herramienta valiosa para la aplicación de esta metodología:

Por sus características de brevedad, condensación semántica e hibridez genérica, la minificción puede construir un espacio textual óptimo para la práctica de la comprensión lectora, así como construir un atractivo estímulo para las actividades de producción textual y la reflexión metalingüística sobre aspectos estructurales, semánticos y socio-pragmáticos de los textos. Tomassini y Maris, (citado en Lahoz Funes, 2012, p. 9)

Además de los rasgos mencionados por Lahoz, existen otros dos atributos que magnifican las exigencias del microrrelato como texto literario, y, consecuentemente, dotan de complejidad al proceso de

compresión lectora, estos son: la intertextualidad y los finales abiertos, interpretativos y sorprendidos. Estas dos cualidades del microrrelato amplían el espectro de estrategias didácticas que este nos brinda para trabajar la competencia en comprensión de textos. El alumno por su parte deberá poner en marcha todos los mecanismos interpretativos de los que disponga, así como recurrir a su saber literario y cultural para focalizarlo en el ejercicio de su competencia como lector en la L2. Teresa Colomer describe el efecto de la intertextualidad de acuerdo con el proceso de emisión-recepción y autor-lector:

[...] los relatos reverberan los ecos de obras anteriores. Los autores visitan constantemente el bagaje literario para encontrar recursos artísticos que hayan revelado su eficacia a lo largo de los siglos o que suponen que los lectores ya conocen. Y a continuación los reciclan de un modo u otro en sus obras, de manera que las historias anteriores establecen un tupido tejido de conexiones con las nuevas, un entramado de hebras que sus lectores apreciarán y compartirán. (2018, pp. 53)

La explicación de Colomer detalla el proceso de codificación ejecutado por el autor y el correspondiente ejercicio de decodificación que el estudiante tendrá que realizar para descubrir la relación efectiva de un texto en otro. Ella también apunta que, para conectar ambas obras, el escritor crea diferentes tipos de nexos; desde los más imprecisos como una mera equivalencia entre géneros, o los rasgos generales sobre qué es una historia y cómo se narra, a un lugar común en el que acontecen los hechos narrados, motivos o símbolos instaurados en el acervo cultural de un

pueblo, hasta el más concreto, aquel en el cual el hipertexto alude a un personaje o elemento específico o cita una frase del hipotexto (2018, pp. 154-155).

A pesar de que, a priori, la intertextualidad en el microrrelato pueda parecer un reto difícil de asumir durante el proceso de adquisición de la lengua meta, “la reiteración de patrones y la reutilización de elementos familiariza al lector con el bagaje literario y le hace sentirse más cómodo en el mundo ficcional y cultural” (Colomer, 2018, p. 157). La decisión sobre qué microrrelatos intertextuales llevar al aula de español como lengua extranjera es una tarea que requiere especial atención, pues un repertorio inadecuado que provoque frustración entre el alumnado puede desembocar en lagunas de aprendizaje, animadversión frente al género en particular y en reticencias hacia el tratamiento de textos literarios en el aula, indistintamente de su naturaleza.

Incluir microrrelatos intertextuales en las actividades de comprensión lectora no busca crear eruditos del ámbito literario en la L2, sino enriquecer la experiencia lectora para que los estudiantes, según Teresa Colomer, (2018, p. 162):

- Aumenten el placer de la lectura por la conciencia de alcanzar un secreto compartido colectivamente por el que pasan a ser partícipes del imaginario colectivo.
- Adquieran la capacidad de leer contrastando dos textos. La lectura “en clave” es una de las más accesibles para iniciarse en la experiencia de rebuscar en el texto más allá de lo aparente para que este revele sus secretos.
- Desarrollen destrezas para identificar formas textuales cada vez menos literales.

- Entiendan la intertextualidad en sus múltiples soportes y su ubicación en el funcionamiento de sistema cultura.

Volvemos a reseñar la trascendencia y repercusión de la labor del docente al determinar la idoneidad de los textos literarios. Los criterios fijados por el profesor, para formar una colección de microrrelatos sobre los que estudiantes trabajarán para alcanzar la competencia comunicativa, no deben conformarse con atender a los diferentes niveles de lengua; sobre dicha selección, recae una mayor responsabilidad, la de despertar mayor o menor interés del alumno hacia su lectura y, por lo tanto, desmotivar o avivar su actividad lectora, lo que a su vez irá en detrimento o beneficio a la hora de desarrollar tanto su competencia lectora como literaria.

4. Canon literario para la didáctica de lenguas

El canon elaborado por Bloom es un valioso referente a nivel universal además de constituir un inventario que, con carácter retrospectivo, presenta un paradigma literario que fija y ancla su estructura a través de tres elementos: cronología, autores y obras. Sin embargo, es innegable que la perspectiva globalizadora de Bloom excluye multitud de obras y autores cuya relevancia y trascendencia puede ser valiosísima para una determinada cultura. Por este motivo, es importante buscar alternativas no excluyentes. Si la lengua es el aglutinante de una cultura, la enseñanza de ELE debe abordar el canon literario desde una perspectiva docente.

Estipular una metodología que fije el canon literario ideal en torno a la enseñanza de una L2 implica crear una

propuesta que valore todos los factores que participan e influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con esto, podemos establecer un *canon literario para la didáctica de lenguas* que agrupe a su vez cuatro modelos: *canon normativo*, *canon disponible* o *materializado*, *canon directo* y *canon indirecto*:

- *Canon normativo*: aquel que tiene carácter oficial e implica cierto grado de obligatoriedad. En España el organismo público encargado de gestionar la enseñanza del español es el Instituto Cervantes cuya competencia depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Esta institución se rige por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, proyecto que recoge las directrices para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Dicho documento recomienda que:
 - Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de Referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes. (2002, MCERL, p. 60)
 - De la sugerencia planteada en el MCERL deducimos que la selección, adecuación y explotación de las obras literarias que servirán de soporte y

herramienta en el aula de ELE dependería exclusivamente de los criterios del docente.

- *Canon disponible* o *materializado*: el ofertado por el mercado editorial. Las adaptaciones literarias adecuadas a los diferentes niveles de lengua suelen ir acompañadas de sus propias actividades. Estos materiales son interesantes y resultan muy útiles para trabajar en el aula; sin embargo, debemos tener en cuenta que los derechos de autor limitan la variedad de obras disponibles.
- *Canon directo*: el que refleja los gustos y preferencias del docente. La querencia literaria del profesor influirá a la hora de determinar y elaborar los materiales en torno a una selección de géneros, obras y autores.
- *Canon indirecto*: el resultante tras valorar cuál es el grado de conocimiento, interés y actitud de los estudiantes frente a los textos literarios, así como sus hábitos y preferencias lectoras.

5. Corpus y canon literario en el entorno de ELE

Una vez expuestos los conceptos, alcance y ámbito de aplicación del canon literario veremos cuáles son las posibilidades que ofrecen los microrrelatos intertextuales. El corpus seleccionado para esta propuesta son los microrrelatos intertextuales de Luis Mateo Díez, José M.^a Merino y Juan Pedro Aparicio, el denominado grupo literario leonés al cumplir los siguientes requisitos:

- Afinidad biográfica y proximidad geográfica: a pesar de que Merino nace en La Coruña y de que actualmente la mayoría ha instalado su residencia habitual en Madrid, los tres nacen entre

1941 y 1942 y establecen una fuerte raigambre con la tierra montañesa.

- Desde sus inicios Díez, Merino y Aparicio participarán y construirán proyectos comunes que cristalizarán en obras colectivas.
- La huella de León estará presente en toda su trayectoria narrativa, mediante alusiones a las tradiciones de la zona, a sus gentes y al paisaje que habitan.

Respecto a la entidad de la literatura del grupo leonés ceñido al cultivo del microrrelato tomamos como referencia la propuesta de análisis de Irene Andres-Suárez. La autora de *Antología del microrrelato hispánico (1906-2011)* diferencia dos grupos de autores españoles que escriben microrrelatos literariamente valiosos. El primero lo formarían aquellos que ya publicaron este tipo de textos a finales del XX y que aún continúan en activo cultivando el género, en el que ubicamos a Luis Mateo Díez y José M.^a Merino. El segundo se divide a su vez en dos subgrupos, en primer lugar, los autores plenamente consagrados en el XX, pero que es en el XXI cuando se lanzan a trabajar el microrrelato, donde enmarcamos la narrativa breve de Aparicio. El segundo está compuesto por una hornada de nuevos literatos nacidos entre 1960 y 1975, que utilizan el microrrelato como forma de expresión.

Ubicar la trayectoria literaria del trío de escritores reveló la idoneidad de los microtextos del grupo leonés para fundar el corpus definitivo de la presente investigación:

- Trayectoria literaria relevante asentada en el género narrativo: novela, novela corta, relato, cuento y microrrelato.
- Forman parte del canon del microrrelato español que Irene Andres-Suárez

establece en *Antología del microrrelato hispánico (1906-2011)*.

- Literatura con rasgos comunes que los constituye y denomina como grupo literario.
- Escritura compartida cuyas concomitancias permiten sistematizar el análisis de sus narrativas breves y establecer criterios de catalogación.
- Erudición literaria patente en la construcción de microrrelatos intertextuales.

La categorización de sus ficciones breves nos permite identificar coincidencias con el canon de Bloom en *La Biblia*, la *Odissea* de Homero, la *Eneida* de Virgilio, las *Fábulas* de Jean de la Fontaine o los *Cuentos de hadas de los hermanos Grimm* de Wilhelm y Jacob Grimm, obras que sirven como *hipotexto* a los microrrelatos intertextuales de los literatos.

Díez en "La gota" y Aparicio en "El entierro prematuro" coinciden al emular a Edgar Allan Poe; *El proceso* de Franz Kafka inspiró a Juan Pedro Aparicio para elaborar su texto "El banquete"; y *La metamorfosis*, para la confección de "La reina"; el mismo *hipotexto* seleccionado por José M.^a Merino en sus microrrelatos "Metamorfosis" y "Cien". Los personajes más carismáticos de William Shakespeare, Romeo, Julieta, Otelo y Hamlet protagonizan "La verdadera historia de Romeo y Julieta" y "El azar", textos de Merino y Aparicio respectivamente.

El tópico literario universalizado por Johann Wolfgang von Goethe a través de *Fausto* (1829), tiene su antecedente en *Paraíso Perdido* (1667) de John Milton y posteriormente en "Enoch Soames", cuento incluido en *Seven Men* (1919), de Max Beerbohm; *La piel de zapa* (1831) de Balzac

o *El retrato de Dorian Grey* (1890) de Oscar Wilde. Este tema es recurrente en las colecciones de Aparicio *La mitad del diablo* y *El juego del diábolo* -"El reconocimiento", "El ludópata", "El amor de dos tuertos", "Criatura de Beerbohm"- y también en el microrrelato de José M.^a Merino titulado "Satánica".

Pero es *El Quijote*, la obra de Miguel de Cervantes, la que mayor número de reescrituras acumula: "Nunca segundas partes fueron buenas", "El azar" y "El amor de dos tuertos", por parte de Aparicio y, "Un autor caprichoso" "Historia de don Quijote" "Una mordedura", "La cuarta salida" y "De Borges y El Quijote" por la de Merino.

La búsqueda de concomitancias reseñables y sistematizables entre la narrativa hiperbreve intertextual de Luis Mateo Díez, José M.^a Merino y Juan Pedro Aparicio y las obras señaladas por Bloom posibilitará la aplicación de esta metodología, conjugar el concepto desarrollado en el *Canon Occidental* (1995) de Harold Bloom y la propuesta de *canon literario para la didáctica de lenguas*.

Tras la presentación de canon, metodología y corpus veamos cómo se adecúa la propuesta a cada uno de los elementos. En primer lugar, analizaremos los modelos que aglutina el *canon literario para la didáctica de lenguas*; el *canon normativo* lo proporcionan el grueso de microrrelatos aglutinados en *Los males menores* (1993) de Luis Mateo Díez; *La Glorieta de los fugitivos* (2007), *El libro de las horas contadas* (2011), *La trama oculta: cuentos de los dos lados con una silva mínima* (2014) y *Aventuras e invenciones del profesor Souto* (2017) de José M.^a Merino y *La mitad del diablo* (2006), *El juego del diábolo* (2008) y *London Calling* (2005) de Juan Pedro Aparicio.

Respecto al *canon disponible* o *materializado*, aunque existen trabajos que sí contemplan las posibilidades docentes del microrrelato, como, por ejemplo, los recogidos en *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato* (2016) –“El microrrelato en el desarrollo de las destrezas discursivas” de Álvarez Ramos, “La comprensión lectora en el nivel B2 a través de un microrrelato de Augusto Monterroso” de Nuñez de la Fuente, “Intertextualidad en los microrrelatos de José M.^a Merino como recurso didáctico en ELE” de Mateos Blanco y “Microrrelatos en Twitter” de Albert Ferrando– lo cierto, es que apenas existen opciones comerciales. La edición de *Los males menores* (2002) a cargo de Fernando Valls posee un apéndice didáctico elaborado por Enrique Turpin y, la otra opción disponible es el libro editado por Lorenzo Rubio Martínez y Juan Antonio Vázquez Alcayada titulado *Motivar en lengua y literatura: aprendizaje con microrrelatos: Propuestas, actividades y recursos para Secundaria* (2016); editado por la editorial CSS tiene como objetivos educativos la religión católica, la educación y la acción pastoral.

Por último, el *canon directo* y el *canon indirecto*, cuyo diseño dependerá en los dos casos del docente; el directo cuando él mismo confeccione los materiales de trabajo en el aula y, el segundo, al interesarse en valorar e implementar las propuestas planteadas por sus estudiantes. Los microrrelatos intertextuales de los autores del grupo leonés presentan varias características que facilitarán el acuerdo entre profesor y alumno: la calidad de los microrrelatos, la multitud de temas que consiguen atraer a lectores variopintos y la intertextualidad

como recurso para acceder al estudio de otras obras literarias.

La categorización tematólogica de los *hipertextos* del grupo literario ha puesto de relieve que autores como Goethe, Shakespeare o Franz Kafka son susceptibles de convertirse en un objetivo de estudio nuevo e independiente cuyo punto de partida sean sus microrrelatos intertextuales. Los escritores mencionados forman parte del *Canon Occidental*, en consecuencia, la iniciativa didáctica propuesta estaría respaldada por los dos conceptos de canon expuestos. El *Quijote*, obra de Miguel de Cervantes que Bloom ubica en la *edad aristocrática*, es la obra que mayor número de alusiones acumula en la narrativa breve de Merino y Aparicio. Tomaremos esta obra como modelo para presentar las ventajas del microrrelato a la hora de abordar una obra canónica, además de fijar los objetivos deseables en torno al conocimiento de la novela.

6. Aplicación didáctica en el ámbito de ELE

En el marco del paradigma funcional comunicativo diseñaremos una propuesta didáctica fundamentada en la enseñanza-aprendizaje por tareas; en la cual, la literatura y, específicamente El *Quijote*, sea el contenido que vehicule la adquisición. Por otro lado, los objetivos específicos estarán predeterminados por los niveles de lengua que contempla el MCERL:

- Enseñar qué es el microrrelato y cuáles son sus principales características, las cuales lo diferencian e identifican respecto de otros géneros.
- Conocer la intertextualidad como recurso literario a través de los

microrrelatos intertextuales de José M.^a Merino y Juan Pedro Aparicio.

- Repasar la obra de los autores leoneses acotada a la ficción breve y fijar unas características generales para su narrativa.
- Contextualizar histórica, cultural y socialmente la época cervantina.
- Introducir a los estudiantes en la biografía de Miguel de Cervantes y en la perspectiva general de su obra.
- Exponer el espíritu de don Quijote y las características generales del texto.
- Establecer pautas para abordar correctamente la lectura de microrrelatos con el objetivo de desarrollar un gusto y hábito por la lectura en la lengua meta.
- Identificar la clasificación temática en el marco del *Quijote* a partir de los microrrelatos del corpus.
- Trabajar la comprensión lectora evitando la traducción literal de textos, proporcionando a los alumnos los datos del entorno cultural que sean necesarios para ayudarle a justificar el texto en su contexto.
- Aplicar técnicas de escritura creativa para evitar el temor que supone enfrentarse a la hoja en blanco llegado el momento de producir sus propios textos.
- Fomentar la participación y actitud colaborativa en el aula, mediante el trabajo en grupo y por parejas, para expresar las interpretaciones o puntos de vista sobre los textos de trabajo, siempre encaminado al fomento de las competencias en comprensión y producción oral.
- Desentrañar cada texto concreto para explotarlo al máximo y desarrollar

competencias en el nivel gramatical, léxico-semántico y sociocultural que resultan fundamentales para la adquisición correcta de la L2.

Dentro del corpus de microrrelatos que nos concierne, la selección de los textos debe ser consecuente con el nivel de lengua de los aprendientes, ya que la adopción de textos inadecuados provocará un estancamiento en la adquisición si planteamos expectativas por debajo del nivel lengua; y un aprendizaje forzado, ineficiente y con lagunas, si las perspectivas son demasiado elevadas. En la colección de microrrelatos sujeta a análisis encontraremos textos cuyo uso sería válido a partir de un nivel intermedio de lengua extranjera establecido por el Plan Curricular del Instituto Cervantes como B1-B2, hasta las competencias lingüísticas superiores concretadas en los niveles C1-C2.

Las unidades didácticas constan de cuatro tipos de actividades: pre-lectura, lectura, post-lectura y derivadas, con el objetivo de secuenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en varias fases que garantice la comprensión y adquisición de los objetivos establecidos por la propia unidad. Cada una de estas actividades cumple una función en el aula en relación con el texto seleccionado:

- a. Prelectura: su objetivo es hacer aflorar los conocimientos previos del estudiante sobre la obra, su autor y los contenidos relacionados con ambos mencionados en los objetivos generales, siempre en una fase anterior a la lectura. Pretende estimular la generación de hipótesis y dejar entrever posibles carencias de tipo léxico-semántico y socioculturales cuyo conocimiento sea

- imprescindible para la consecución de las actividades de lectura.
- b. Lectura: su misión es valorar la comprensión efectiva del texto. Estas actividades se realizan paralelamente a la lectura del texto, puesto que los microrrelatos requerirán varias y minuciosas lecturas.
 - c. Poslectura: su tarea es asentar y fijar los conocimientos tras alcanzar con éxito la lectura comprensiva del texto. Esta tipología es la indicada para tratar de paliar posibles dudas y lagunas de conocimiento o, por el contrario, para profundizar en temas que hayan despertado mayor interés en los aprendientes de la L2.
 - d. Derivadas: a colación de las actividades de lectura se desarrollan actividades que introducen la práctica de otras destrezas como la oral o la escrita mediante el fomento de la cooperación en el aula, trabajando bien en parejas o en grupo.

7. Conclusiones

Las referencias intertextuales en la ficción breve son una oportunidad didáctica para revisar la obra más universal de la literatura española, *El Quijote*. La aproximación a la novela cervantina supondrá un reto para profesores y alumnos, quienes, inmersos en la reciprocidad del proceso enseñanza-aprendizaje, tendrán que formar un tándem equilibrado y capacitado para comprender y contextualizar la complejidad de la obra. Encarar *El Quijote* en el aula de ELE no resulta una tarea fácil si tenemos en cuenta que:

- La amplitud y complejidad de la obra resulta inabarcable y su estudio

fraccionado podría adulterar el sentido y comprensión de la misma.

- El cronotopo de la novela no suele encajar con los gustos y preferencias de los aprendientes, lo cual puede generar animadversión y desmotivación hacia el estudio de la L2 a través de la obra en concreto y, en general, hacia los textos literarios.
- Desentrañar *El Quijote* exige a profesores y estudiantes aproximarse al contexto histórico, social, político, económico y literario en el que la obra fue concebida; esta contextualización puede ocasionar problemas de comprensión en función de los niveles de lengua y predisposición del alumnado.

Frente a estos obstáculos, la especificidad de los rasgos genéricos del microrrelato suman ciertas ventajas a la hora de trabajar una obra canónica de la magnitud de *El Quijote* en el aula de ELE. Sitmam y Lerner (1996, p. 230) aportan varias claves que revelan la efectividad didáctica de la narrativa breve en el aula de lengua extranjera:

1. Por su brevedad.
2. Por la trama que hace que la curiosidad del alumno crezca y pueda sobrellevar los escollos estructurales y las dificultades léxicas.
3. Porque invita a una segunda lectura que permite la reflexión.
4. Porque permite que aparezcan más temas y diferentes estilos; el profesor siempre encontrará algo que enseñar y que atraiga a sus alumnos.

Debemos tener en cuenta que los textos de Merino y Aparicio beben de diferentes aspectos de la obra de Cervantes para su construcción; consecuentemente,

el enfoque y aplicación de los microrrelatos variará en función de los objetivos marcados. Averiguar el significado completo de las minificciones quijotescas, implica que los alumnos deben asumir el reto de su comprensión desde una doble perspectiva: por un lado, la del texto primigenio, *El Quijote*, y, por otro, los derivados: "Nunca segundas partes fueron buenas", "El azar", "El amor de dos tuertos", "Un autor caprichoso", "Una mordedura" "Historia de don Quijote", "La cuarta salida" y "De Borges y El Quijote".

Estos microrrelatos intertextuales exigirán al estudiante, independientemente del nivel de lengua, unos conocimientos básicos sobre la novela cervantina para comprender el significado real del relato: identificar sus personajes principales, una idea general de la trama... Además, para evitar que la ironía y el espíritu crítico de los microrrelatos pasen desapercibidos y, paralelamente, se pierdan recursos que agoten

sus posibilidades de explotación, es conveniente implementar píldoras socioculturales que faciliten la tarea a los estudiantes.

El desarrollo de esta propuesta pretende establecer unos criterios cuya aplicación revele la idoneidad de los textos literarios que los estudiantes de ELE trabajarán en el aula. El método de valoración aquí planteado implica un ejercicio reflexivo en torno a dos conceptos: el de Canon Occidental de Harold Bloom y el de *canon literario para la didáctica de lenguas* integrado a su vez por cuatro modelos: *canon normativo*, *canon disponible* o *materalizado*, *canon directo* y *canon indirecto*. La clasificación temática del corpus de microrrelatos intertextuales del grupo leonés y el análisis de sus confluencias funda un patrón para la explotación de obras canónicas ejemplificado en *El Quijote*.

Referencias bibliográficas

- ALBERT FERRANDO, L. (2016). Microrrelatos en Twitter. En E. Álvarez Ramos y M. Martínez Deyros (Eds.), *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato* (pp. 253-264). Valladolid, España: Cátedra Miguel Delibes.
- ALLAN POE, E. (2015). *El entierro prematuro*. California: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- ALONSO VALERO, E. (2005). *Pez, astro y gafas. Prosa narrativa breve*. Palencia: Menoscuarto.
- ÁLVAREZ RAMOS, E. (2016). El microrrelato en el desarrollo de las destrezas discursivas. En E. Álvarez Ramos y M. Martínez Deyros (Eds.), *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato* (pp.199-214). Valladolid, España: Cátedra Miguel Delibes.
- ANDERSEN, H. C. (1971). *Cuentos de hadas, contados para los niños*. México D.F: Ediciones Libra.
- APARICIO, J. P. (2006). *La mitad del diablo*. Madrid: Páginas de Espuma.
- APARICIO, J. P. (2008). *El juego del diábol*. Madrid: Páginas de Espuma.
- APARICIO, J. P. (2015). *London calling*. Madrid: Páginas de Espuma.
- BALZAC, H. (2004). *La piel de zapa*. Madrid: Siruela.
- BEERBOHM, M. (1919). *Seven Men*. London: Heinemann.
- BLOOM, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- CERVANTES SAAVEDRA, M. (1846). *El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Edición de Don Jerónimo Morán.
- COLOMER, T. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

- DANTE, A. (1969). *Divina comedia*. Barcelona: Espasa Libros.
- DARÍO, R. (1998). "Prefacio", en *Azul... / Cantos de vida y esperanza*, José María Martínez. Madrid: Cátedra.
- DÍEZ, L. M. (1993). *Los males menores*. Madrid: Alfaguara.
- DOSTOYEVSKI, F. (2017). *Crimen y Castigo*. Barcelona: Alba Editorial.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON. (2009). *Fausto*. Madrid: Espasa Calpe.
- GÓMEZ TRUEBA, T. (2008). *Cuentos largos y otras prosas narrativas breves*. Palencia: Menoscuarto.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- KAFKA, F. (2007). *El proceso*. Madrid: Akal.
- KAFKA, F. (2009). *La metamorfosis*. Madrid: Akal.
- LAHOZ FUNES, A. (2012). El microrrelato en Aula ELE. Aplicación Didáctica. Universidad Pablo Olavide. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf>
- MARTÍNEZ DEYROS, M. (2016). "Estudio del espacio narrativo en *London Calling* de Juan Pedro Aparicio". En E. Álvarez Ramos y M. Martínez Deyros (Eds.), *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato* (pp.185-198) Valladolid: Cátedra Miguel Delibes.
- MATEOS BLANCO, B. (2016). "Intertextualidad en los microrrelatos de José M.ª Merino como recurso didáctico en ELE". En E. Álvarez Ramos y M. Martínez Deyros (Eds.), *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato* (pp.233-252). Valladolid, España: Cátedra Miguel Delibes.
- MELVILLE, H. (2019). *Moby Dick*. Madrid: Anaya.
- MERINO, J. M.ª. (2002). *Días imaginarios*. Barcelona: Seix Barral.
- MERINO, J. M.ª. (2005). *Cuentos del libro de la noche*. Madrid: Alfaguara.
- MERINO, J. M.ª. (2007). *La glorieta de los fugitivos*. Madrid: Páginas de Espuma.
- MERINO, J. M.ª. (2014). *La trama oculta: cuentos de los dos lados con una silva mínima*. Madrid: Páginas de Espuma.
- MERINO, J. M.ª. (2017). *Aventuras e invenciones del profesor Souto*. Madrid: Páginas de Espuma.
- MILTON, J. (2015). *El paraíso perdido*. Madrid: Austral.
- NUÑEZ DE LA FUENTE, S. (2016). La comprensión lectora en el nivel B2 a través de un microrrelato de Augusto Monterroso. En E. Álvarez Ramos y M. Martínez Deyros (Eds.), *Historias mínimas. Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato* (pp.215-232). Valladolid, España: Cátedra Miguel Delibes.
- OCASAR, J.L. (2003). Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas. *Boletín de ASELE*, 1(28), 17-34. Recuperado de: <http://www.aselered.org/boletines/boletin-de-asele-n%C2%BA-28>
- PEART, S, M. (2017). Lectura en L2: Estrategias y preferencias de género en la clase de lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 45(SI), 17-28. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7437>
- RUBIO MARTÍNEZ L. y VÁZQUEZ ALCAYADA, J. A. (2016). *Motivar en lengua y literatura: aprendizaje con microrrelatos: Propuestas, actividades y recursos para Secundaria*. Madrid: CSS.
- SHAKESPEARE, W. (2010). *Hamlet*. Barcelona: Espasa Libros.
- SHAKESPEARE, W. (2015). *Romeo y Julieta*. Barcelona: Espasa Libros.
- SITMAM, R. y LERNER, I. (1996). Literatura Hispanoamericana: Herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa y P. Gomis (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional ASELE* (pp. 227-233). Málaga, España: Universidad de Málaga.
- TOLSTOI, L. (2010). *Guerra y paz*. Barcelona: Austral.
- TOLSTOI, L. (2012). *Anna Karenina*. Barcelona: Alba Editorial.

- TROVATO, G. (2012). En torno a la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras: hacia nuevos métodos y enfoques. En *Illuminazioni* (Rivista di Lingua, Letteratura e Comunicazione, Università di Messina), //(21), pp. 15-36.
- TROVATO, G. (2013). La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita. En *Mediterráneo* (Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania), //EPELE Napoli (5), 104-119.
- WILDE, O. (2006). *El retrato de Dorian Gray*. Madrid: Editorial Gredos.