

NELSON ANTONIO GALLARDO ALVAREZ

## Posibles aplicaciones didácticas de la narrativa breve en ELE

### *Introducción*

La investigación<sup>1</sup> que se presenta en este artículo se sumerge en la amplia y compleja problemática que representa el uso de la literatura – y por ende, de la narrativa breve<sup>2</sup> – como agente cultural en la enseñanza del idioma español en Suecia. La narrativa breve, como expresión literaria y herramienta didáctica, puede contribuir en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)<sup>3</sup>, por un lado, a exponer de modo breve e intenso la riqueza dialectal y la diversidad cultural panhispánica;<sup>4</sup> y por otro lado, a introducir a los alumnos a la lectura a través de un recurso didáctico motivante – en cuanto mezcla lo divertido e intrigante – en el desarrollo de sus relatos (Picon Garfield, 1991:47).

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una encuesta piloto aplicada a cinco profesores de ELE, en los pasos 4 o 5 en la educación secundaria en Gotemburgo. El objetivo principal de la encuesta fue obtener la visión de los profesores respecto de la utilización didáctica de la narrativa breve en ELE. Entre los objetivos secundarios del estudio se definió: 1) conocer las razones por las cuales los profesores de español hacen uso o no de la narrativa breve como herramienta didáctica; 2) identificar algunos modelos de aplicación didáctica de la narrativa breve que puedan influir en la presencia de ésta en el aula ELE.

El foco de investigación en los pasos 4 y 5 obedece a que, según los planes y programas de la educación sueca, estos contemplan la inclusión de literatura. *Moderna språk, steg 4* introduce literatura “sencilla” para ampliar las destrezas lingüísticas en el alumno, así como entender y

<sup>1</sup> Este estudio se desarrolló en el contexto del curso SP 1304, Spanska, uppsats, dictado por: Institutionen för romanska språk, avdelningen för spanska Göteborgs universitet, 2008.

<sup>2</sup> La narrativa breve se caracteriza por escritos cortos de carácter creativo e imaginativo, incluye los subgéneros novela corta y cuento. La denominación narrativa breve posee un alto grado de complejidad que dificulta su definición. Dicha restricción se expresa, por ejemplo, a la hora de definir cuáles son límites de una novela corta. Sobre narrativa breve o *kortprosa* en el mundo nórdico véase Jørn Jacobsen (2003).

<sup>3</sup> Marta Baralo (2004: 22-23) diferencia entre segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Baralo señala que la primera se aprende en sistemas de bilingüismo o de disglotia, en un contexto natural; mientras que LE se adquiere en un contexto institucional y ajeno al natural.

<sup>4</sup> Panhispánico, ca. significa perteneciente o relativo a todos los pueblos que hablan la lengua española (RAE).

asimilar el contenido literario. A su vez, *Moderna språk, steg 5* invita al alumno a descubrir el gusto y el placer de leer y alcanzar el conocimiento cultural implícito en cada obra literaria.

### ***Resultados de la investigación***

Este estudio adopta como marco analítico el enfoque comunicativo para desarrollar la discusión en torno a los datos obtenidos, especialmente los métodos: *Enseñanza Basada en Competencias* (EBC) y *Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas* (ELBT).

#### *La narrativa breve como herramienta didáctica*

El 80% de los encuestados indica que suele usar textos auténticos en su planificación anual, tales como artículos de periódicos, poesía y novela. Sólo uno de los encuestados hace referencia a la utilización del cuento o microcuento como herramienta didáctica, lo que podría interpretarse como un campo aún no explorado por parte de los encuestados.

No obstante, los profesores hacen uso de textos auténticos y con ello responden a las tendencias didácticas actuales de la lengua. Los partidarios de ELBT promueven la utilización de materiales auténticos y otorgan además una gran importancia a la creatividad del diseñador de la tarea en la utilización de los textos auténticos (Richards y Rodgers 2003:232). EBC también da importancia a los textos auténticos como base para el desarrollo de la competencia discursiva, donde el contenido adquiere un rol sustancial. Las implicancias de esta nueva perspectiva se describen en la siguiente cita:

La EBC estudia el papel de la lengua como un vehículo para el aprendizaje del contenido. Esto supone que tienen una importancia fundamental las entidades lingüísticas más largas que las oraciones solas, porque la enseñanza se centra ahora en la manera en que el significado y la información se comunican y construyen a través de textos y discursos. [...] Esto implica el estudio de la estructura textual y discursiva de textos escritos, como cartas, informes, ensayos, descripciones o capítulos de libros, y de eventos orales, como reuniones, conferencias y debates.  
(Richards y Rodgers 2003:205)

Otro aspecto que se indagó en los profesores es su percepción sobre si la exigencia o la introducción de textos literarios auténticos en una clase ELE puede producir grados de ansiedad que perjudiquen el rendimiento de los alumnos. Manuel Gutiérrez Calvo y María Dolores García González (1997), en un estudio sobre ansiedad y cognición, concluyen que la ansiedad reduce los niveles de eficacia en tareas consideradas elevadas por quien las va a realizar, reduciendo de este modo la eficiencia en el procesamiento de información, como por ejemplo, tratar de comprender un texto.

[C]uando las demandas se valoran como elevadas o excesivas para los propios recursos disponibles, se produce la *reacción de estrés*, que se convierte en *estado de ansiedad*.

[L]a ansiedad conllevaría descensos en la eficiencia para impedir que se reduzca la eficacia en el procesamiento de información emocionalmente neutral.

Sobre este respecto, y no obstante la tendencia favorable de los profesores a usar textos auténticos, un 60% está parcialmente de acuerdo con que estos producen un alto nivel de estrés en los alumnos. A pesar de existir una tendencia positiva (80%) de asociar el estrés con los textos auténticos, los profesores son proclives a utilizarlos como herramienta didáctica.

Consultados sobre el nivel más adecuado para iniciar la lectura de la narrativa breve, un 80% indica el nivel tres. Este dato muestra que los profesores están dispuestos a incluir la narrativa breve en un nivel inferior a los pasos cuatro y cinco, como una forma de apoyar el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Sanz González (1995:126) señala que existiría un consenso en que la introducción del texto literario requiere de una base sólida de la lengua extranjera, que él lo ubica en un nivel intermedio donde los alumnos han alcanzado cierto grado de reflexión lingüística y cultural.

El texto literario [...] para que sea mínimamente provechoso en términos de rendimiento didáctico, requiere en los alumnos, por lo tanto, un nivel de cierta madurez lingüística; y si la cultura también acompaña, los resultados serán más notables.

Podría parecer prematura la utilización de textos literarios para el paso tres. No obstante, la narrativa breve, mediatizada por una adecuada elección y tratamiento del texto, puede constituir una herramienta didáctica eficaz para introducir a los alumnos en la lectura de textos literarios auténticos en este nivel. En cuanto al uso de la narrativa breve para los pasos cuatro y cinco, todos los profesores consideran que ésta podría ser un aporte para alcanzar los objetivos literarios en la enseñanza de ELE.

Otro aspecto medido fue la posible presencia de restricciones pedagógico-administrativas en la tarea de lograr los objetivos literarios. Un 60% de los consultados está parcialmente de acuerdo en considerar que el logro de los objetivos literarios se ve dificultado por la insuficiencia de horas semanales. Existe una tendencia positiva de un 80% a considerar la asignación horaria como una restricción, lo que si bien no es determinante en la utilización de la narrativa breve, juega un rol a tener en cuenta.

La introducción de narrativa breve como recurso didáctico está en

directa relación con el acceso a ella. El 60 % de los profesores tiene acceso fácil a narrativa breve, no obstante, un 40% señala tener dificultades. Uno de los encuestados indicó que el presupuesto actual de la escuela no permite la adquisición de material didáctico. Los profesores acceden a narrativa breve principalmente desde el manual (60%), de internet (60%), de la biblioteca del liceo (40%), de revistas especializadas (40%) y de su biblioteca personal (20%).

Otra posible restricción que se investigó fue si el excesivo número de alumnos constituye una barrera para el uso del cuento como herramienta didáctica. El 60 % eligió la opción “no”. Los profesores encuestados tienen, en sus respectivos niveles, un número de alumnos que fluctúa ente 12 y 13 alumnos por clase. Este número parece totalmente aceptable para el desarrollo de una clase donde el profesor pueda controlar la aplicación de sus actividades.

Una de las características ontológicas de la narrativa breve es, justamente, su brevedad. En esta investigación se estudió la influencia de la brevedad en la elección de textos auténticos, en el desarrollo de la capacidad lectora y en la generación discursiva.

La brevedad en la narrativa breve es considerada por los profesores sólo una ventaja parcial al momento de elegir un texto auténtico como herramienta didáctica. No obstante, un 40% indica estar de acuerdo con que la brevedad es una ventaja, lo que muestra que para la mayoría de los profesores la brevedad es un aspecto relevante al momento de planificar.

Existe una opinión dividida al momento de evaluar si la brevedad de un texto auténtico es un factor eficaz para el desarrollo de la capacidad lectora en los alumnos. Un 40% de los encuestados considera efectivo que la brevedad ayuda al desarrollo de la capacidad lectora. No obstante, el mismo porcentaje está parcialmente en desacuerdo. Esta disgregación, en la opinión de los profesores, se define relativamente a favor de que esta cualidad en la narrativa breve favorece el desarrollo de la capacidad lectora.

La eficacia de la narrativa breve en la generación de discusión participativa no muestra un consenso entre los profesores. Un 60% considera que sólo en algunos casos la narrativa breve apoya el desarrollo de la capacidad discursiva entre los alumnos y de estos con el profesor, pero la tendencia global es favorable. La dispersión en esta tendencia podría obedecer a que los profesores consideran que no todos los textos de narrativa breve son adecuados para generar debate. Ángela Gracia (2006:160) señala que los textos deben ser elegidos en función de su capacidad de generar interacción verbal y despertar el interés de los estudiantes, y deja en manos del profesor la elección del texto:

[L]os textos deberían ser elegidos preferentemente en función de un debate o redacción posterior para proporcionar al estudiante la oportunidad de una interacción verbal o una evaluación escrita del contenido con el fin de desarrollar diferentes destrezas. Depende en todo momento de nuestra habilidad como profesor de encontrar temas de interés para los estudiantes el lograr que ese interés por el objeto de la comunicación sea auténtico. Precisamente en ese instante en que la lectura de un texto cultural, periodístico o literario da pie a una conversación animada o a un análisis escrito, la enseñanza de una lengua redundante en un conjunto equilibrado.

Consecuente con lo indicado anteriormente, un 60% de los profesores tiende a considerar que los textos en los manuales son más eficaces que la narrativa breve a la hora de invitar al diálogo. Esta opinión concuerda con el hecho de que el 60% obtiene narrativa breve de los manuales. Todos los profesores encuestados utilizan manuales en sus planificaciones. Para el paso 4 los manuales utilizados son *Caminando de nuevo 4*, *Venga ya*, *Golondrinas* y *Venga vamos*; mientras que para el paso 5 se utilizan *El punto en cuestión* y algunos capítulos de *Caminando 4*.

En cuanto a la enseñanza de la gramática y la posibilidad de utilizar la narrativa breve como un recurso para este objetivo, los profesores estiman que sólo en algunos casos la narrativa breve es eficaz para la enseñanza de gramática, pero la distribución de las respuestas marcan una tendencia ascendente favorable a este respecto. De los encuestados, un 80% está totalmente de acuerdo con la necesidad de que los alumnos tengan un dominio básico de las reglas gramaticales antes de iniciarse en la lectura. Lo que ubica a la gramática como prerequisite para iniciar la lectura de narrativa breve.

Para la mayoría de los encuestados (60%) la narrativa breve tendría una mejor función o aplicación didáctica que la novela en ELE, no obstante, esta tendencia es relativizada por el restante 40% que optó por considerar esta cualidad sólo como parcial. En correspondencia con lo anterior, los profesores consideran que el tipo o la categoría de literatura más adecuada para aplicar a la enseñanza del español en los pasos cuatro y cinco son el cuento en un 60% y la novela en un 40%.

Un 80% de los encuestados considera que la narrativa breve tiene una ventaja sobre otros textos no-literarios (por ejemplo, artículos de periódicos), ya que sugiere matices afectivos, emotivos y volitivos; es decir, muestra sentimientos y deseos.

#### *Modelo didáctico de los profesores en la aplicación de la narrativa breve*

Frente a la posible efectividad que existiría en que todos los alumnos de una misma clase lean el mismo libro, las tendencias muestran que no existe una posición mayoritaria a favor o en contra de esta alternativa. No obstante, se da una tendencia favorable leve a que los alumnos lean

el mismo libro (60%). Postura a la que se añade la opinión mayoritaria (60%) de que deben ser los profesores quienes realicen la elección del texto, o bien los alumnos quienes proponen, pero es el profesor quien decide finalmente (40%). Aquí cabe mencionar a Estévez Díez (2005:95) y su posición sobre como debe construirse una didáctica de la literatura.

¿Qué alternativas quedan en lugar de la lectura obligatoria, seguida de resúmenes, y tal vez de algunas preguntas que responder que tranquilicen al profesor y le aseguren de que los alumnos han leído? Yo volvería al aperitivo. A la costumbre de que sea el profesor quien seleccione el texto, que elija la parte que a él particularmente le entusiasma y se lo ofrezca a sus alumnos mediante una lectura en voz alta.

En esta investigación se recogió la opinión de los profesores sobre la mejor estrategia de lectura de la narrativa breve. Félix Sanz González (1995:121) y Arno Giovannini (2003:30) reconocen cuatro tipos de lectura *skimming*, *scanning*, *intensive reading* y *extensive reading*.<sup>5</sup>

Sanz González afirma que el tipo de lectura general para textos cortos es *intensive reading*, que busca extraer información específica, precisa y detallada del texto. De la misma opinión es Ángela Gracia (2002:151-152), para quien el tipo de lectura adecuado para la mayoría de los textos literarios es una lectura donde el lector capaz de entender las ideas principales y de descubrir y comprender aspectos semánticos y sintácticos del texto.

Este tipo es sumamente importante y complejo, ya que requiere reconocer la estructura semántica y sintáctica de un texto. El objetivo de la lectura de la mayoría de los textos consistirá precisamente en comprender la progresión temática de un texto para poder comprender la cohesión del texto en su totalidad. La comprensión de textos es esencial para la adquisición de información en una asignatura de ELE, ya que los textos de contenido formarán la base para ejercicios de conversación, un debate o una redacción relacionados con temas culturales.

El 60% de los encuestados coincide con Sanz González y Gracia en que la mejor forma de que el alumno alcance una comprensión de sus lecturas

<sup>5</sup> Félix Sanz González define *skimming* como una "lectura rápida y superficial, aunque atenta, de un texto para captar el sentido general del mismo"; *scanning* como una lectura rápida de un texto "sin necesidad de leerlo completamente, para localizar la información deseada"; *intensive reading* como una lectura para "extraer información específica, precisa y detallada"; *extensive reading* una lectura cuyo objetivo es lograr "un entendimiento global y requiere cierta soltura en su realización" (Sanz González 1995:121). Arno Giovannini (2003:30) distingue cuatro tipos de lectura, cuyos objetivos son: 1) obtener "una idea general del texto" (*skimming*); 2) adquirir "información sobre puntos concretos" (*scanning*); 3) entender "la información objetiva del texto en su totalidad"; 4) entender "valoraciones y actitudes subjetivas".

de narrativa breve es a través de leer atentamente, de manera de distinguir la idea principal de los detalles secundarios y reconocer la organización del texto. Un 40% considera más apropiado una lectura de tipo *skimming*, a saber, realizar una lectura rápida en un tiempo limitado, donde el profesor comprueba mediante preguntas de tipo general, si los alumnos han entendido el contenido del texto. Es decir, los alumnos deben ser capaces de obtener una idea general del texto.

Cabe mencionar que una lectura crítica con el objetivo de lograr un entendimiento de valoraciones y actitudes subjetivas sobre el texto y el escritor no es considerada por los profesores. Ángela Gracia (2002:152) ubica la lectura crítica a nivel universitario dónde el objetivo es analizar la intención del autor.<sup>6</sup>

Uno de los aspectos esenciales en la definición de un modelo didáctico está en la definición del rol que juegan el profesor y el alumno. Esta investigación arroja que el 80% de los profesores considera que la interpretación de un texto auténtico debe estar centrado en las ideas y sentimientos que provocan en el alumno (lector). Anna Ester Eguinoa (1999) expresa que la experiencia del alumno-lector es, por un lado, interpersonal, en función de que éste establece una relación con el texto literario y, por otro lado, intrapersonal, en cuanto exige de éste un dominio lingüístico necesario para comprender los enunciados textuales.

En suma, los profesores plantean un modelo que coloca al alumno en el centro, y por ende la realización de una interpretación del texto desde la perspectiva del alumno. Cabe destacar que sólo el 20% señala que la interpretación debe desarrollarse desde la perspectiva del profesor, mientras que la totalidad de los profesores desecharon la interpretación desde la perspectiva de los expertos. La tendencia de los profesores coincide plenamente con los modelos didácticos actuales. Jack Richards y Theodore Rodgers (2003:208) destacan el rol que juegan la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos en EBC:

Otra idea básica de la EBC es que trata de fundamentarse en los conocimientos y la experiencia previa de los alumnos. Éstos no empiezan cual tabula rasa, sino que se considera que aportan al aula importantes conocimientos e interpretaciones. El punto de partida para presentar una clase basada en un tema, en consecuencia, es lo que los alumnos ya saben

<sup>6</sup> Ángela Gracia (2002:152) señala que el objetivo de la lectura crítica consiste en evaluar o criticar un texto y presupone la comprensión previa del texto a nivel semántico, sintáctico así como la cohesión del texto. Esta fase es esencial, pues, constituye el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo. Arno Giovannini (2003:30) señala que las técnicas de enseñanza para alcanzar una lectura crítica son: 1) adiestrar a los alumnos para distinguir entre los hechos y las opiniones; 2) hacer preguntas orientadas a lograr del alumno una evaluación de la función del texto, la actitud del escritor, etc.

de ese contenido.

Este enfoque parte de la idea vygotskiana de que los niños comienzan su proceso de aprendizaje antes de comenzar la escuela (Knutagård 2003:90).

Un aspecto significativo que se debe tener en cuenta, al momento de aplicar narrativa breve como herramienta didáctica en ELE, son las habilidades que se desarrollan con su lectura.

Este estudio evidencia que la habilidad de expresarse en forma escrita es considerada por los profesores como una habilidad que se desarrolla en un nivel medio-alto a través de la lectura de narrativa breve. En tanto, la habilidad de escuchar atentamente muestra una dispersión paritaria entre dos niveles opuestos: nivel alto y nivel bajo. La opinión del cincuenta por ciento de los profesores favorable a un nivel bajo, podría explicarse por el hecho de que los profesores consideran que la lectura genera estrés en los alumnos, por lo que la capacidad de escuchar atentamente de los alumnos se vería perturbada por el estrés. El otro cincuenta por ciento que declara un nivel alto, podría explicarse por su opinión favorable a la lectura en voz alta, lo que invitaría a los demás alumnos a prestar atención al lector. Por otra parte, la habilidad de dramatizar es evaluada de forma paritaria con un nivel bajo y que no se desarrolla, lo cual supondría una tendencia negativa de los profesores a desarrollar actividades de dramatización.

Cabe acentuar que los profesores rechazan la repetición como una estrategia adecuada para aprender por medio de la literatura y otorgan a la lectura silenciosa y en voz alta el mismo rango de importancia. Otro de los aspectos relevantes es el alto grado de importancia que se da a la lectura de textos narrativos para desarrollar la capacidad de interpretación de los alumnos.

Respecto a la lectura en voz alta, los encuestados son proclives a su utilización. El 60% de los profesores considera que ésta produce “sólo parcialmente” algún tipo de estrés. Esta tendencia favorable aumenta si se pondera que existe un 40% que opina que ésta no produce ningún tipo de estrés, y por ende, es una técnica didáctica eficaz. Estos datos muestran que la lectura en voz alta es una herramienta vigente entre los profesores.

A pesar de esta percepción positiva por parte de los profesores, la lectura en voz alta está actualmente asociada a un enfoque audio-lingual y situacional como contraposición al enfoque comunicativo. María José Hernández (2007) expresa que la lectura en voz alta no conviene con el enfoque comunicativo, de la siguiente forma:

Las actividades propuestas (lectura en voz alta, preguntas al final del texto, análisis de estructuras, etc.) poco tienen que ver con las que conducen al desarrollo de la competencia lectora en la lengua objeto de aprendizaje.



Nos hallamos, en principio, ante la concepción del texto como vehículo de información. La lectura en voz alta da paso a una lectura silenciosa; las preguntas sobre la estructura del texto, a las de contenido informativo, etc. Hay un cambio de perspectiva respecto a “qué” y “para qué” se lee.

### *La narrativa breve y los contenidos gramaticales y culturales*

Los textos literarios auténticos, según el 60% de los encuestados, traen palabras que no son cotidianas por lo que no ayudan a generar diálogo. No obstante, esta opinión es relativizada por el 40% que indica estar en desacuerdo con esta afirmación.

Si se presta atención a que un 60% considera que sólo en algunos casos la narrativa breve apoya el desarrollo de la capacidad discursiva, se podría suponer que los textos literarios auténticos tienen una tendencia a dificultar la comunicación. Este resultado está en absoluta concordancia con la preferencia de los profesores por el uso del manual, en lugar de o en conjunto con narrativa breve.

Un 80% de los encuestados sostiene que el método por el cual un lector adivina el significado de una palabra a partir del contexto puede ayudar a los alumnos a comprender los textos literarios auténticos. Este resultado atenúa la dificultad que para la lectura, la generación de diálogo y comprensión conlleva la presencia de palabras no cotidianas en los textos auténticos.

Sobre la capacidad de la narrativa breve para acercarnos a las problemáticas cotidianas, el 80% está totalmente de acuerdo. Esto es altamente significativo, ya que coloca a la narrativa breve como un medio eficaz para crear un ambiente cercano a un contexto cultural real. Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) señalan que un componente esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa en ELE es la introducción del componente cultural, donde el profesor cumple un rol esencial en la búsqueda y transmisión de ésta.

La cultura que debemos facilitar a los estudiantes no tiene que ser una cultura de estereotipos. Muy al contrario, hay que huir de los tópicos y una de las maneras más eficaces de hacerlo es proporcionando un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas.

El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes.

El 80% de los profesores se inclinan a considerar la narrativa breve como un medio didáctico adecuado para dar a conocer y aprender las diversas culturas americanas y españolas. Existe una tendencia positiva, es decir,

un 40% que indica estar totalmente de acuerdo en considerar la narrativa breve como una herramienta eficaz para conocer las diferencias dialectales del español y un 40% que sólo lo está parcialmente. También se considera a la narrativa breve como eficaz (60%) para trabajar temas como la discriminación y el racismo.

Se deduce que si bien los profesores valoran positivamente la narrativa breve como agente cultural, ésta tiene las dificultades propias de su cotidianidad, y por ende disminuiría su efectividad como herramienta didáctica. No obstante se podría señalar que las dificultades propias de la cotidianidad en lo lingüístico puede quedar en segundo plano si lo esencial, en ELE, es la comunicación sobre temas que le sean de su interés y no el idioma en sí, como se afirma en Richards y Rodgers (2003:207):

Se cree asimismo que el aprendizaje del idioma está más motivado cuando los alumnos se centran en algo que no sea el idioma, por ejemplo ideas, problemas y opiniones: «El alumno puede adquirir más eficazmente una segunda lengua cuando la tarea de aprender el idioma se torna secundaria a la de comunicarse con alguien (...) en relación con un tema (...) que es intrínsecamente interesante para el alumno» (D'Anglejan y Tucker, 1975: 284). Si se elige un contenido con un alto nivel de interés, los alumnos adquirirán posiblemente el idioma de mejor grado.

Respecto de la utilización de la narrativa breve como recurso para la enseñanza de momentos gramaticales, los encuestados se mostraron sólo parcialmente de acuerdo (40%) en que los textos literarios auténticos son el lugar adecuado para trabajar la gramática dada la complejidad del lenguaje literario. No obstante, la disgregación de las respuestas de los profesores relativiza el resultado. Situación similar se observa cuando se pregunta si los textos literarios auténticos son un instrumento adecuado para el aprendizaje inductivo de la gramática,<sup>7</sup> ya que se marca una leve tendencia favorable en este sentido. Este resultado está en concordancia con la opinión, antes señalada de que la narrativa breve constituye sólo parcialmente una herramienta eficaz para la enseñanza de gramática.

#### *La narrativa breve como recurso literario*

La investigación indagó si el dominio del lenguaje de análisis literario, que los profesores y los alumnos deberían tener, constituye o no un prerrequisito para una adecuada lectura y/o interpretación del texto. Se

<sup>7</sup> La inducción facilita el empleo de muestras de lenguaje reales o verosímiles, acorde a los requerimientos del enfoque comunicativo. Ventura Salazar (1992) considera adecuado la aplicación de un enfoque de inducción explícita, donde el punto de partida está dado por la inducción, pero que involucra procesos deductivos a través de la regla descubierta por el alumno, la cual puede ser "provisional" y perfeccionable. Sobre enfoques didácticos véase, además, Coronado González (1998:85-86).

confrontó la opinión de los profesores con la distinción entre los conceptos estudio de la literatura y literatura como recurso lingüístico que hace A. Maley. Éste autor, citado por Felix Sanz González (1995:125), diferencia entre el texto literario como artefacto estético y cultural, por ende un objetivo en sí misma, y como recurso lingüístico, por lo tanto susceptible de ser utilizado en la ELE.

El 60 % de los encuestados considera que los profesores y los alumnos deben tener un cierto dominio del lenguaje literario, pero existe un porcentaje alto (40%) que no lo considera relevante para una lectura o interpretación de textos de narrativa breve por parte de los alumnos. No obstante, cabe destacar que, para el caso de los profesores, hay una tendencia de un 80% a favor de que estos mismos tengan un conocimiento o dominio del lenguaje literario.

Estos datos supondrían que los profesores tenderían a trabajar la obra literaria desde una perspectiva del uso literario, es decir, como recurso lingüístico, en lugar de estilístico. Sin embargo, consideran que el profesor debe tener conocimiento o herramientas para un análisis estilístico.

Felix Sanz González (1995:125) hace referencia a Roger Gower, que en su obra en *Can stylistic analysis help the EFL learner to read literature?*, quien se presenta como contrario a un estudio estilístico de la literatura en ELE. Desde esta perspectiva un estudio estilístico entorpece la comunicación entre el lector y el texto.

[L]a estilística poco o nada ayuda al trabajar un texto literario en el marco de la clase de lengua extranjera; más bien confundirá y complicará todo. Se convierte así el artículo en un alegato contra la introducción de la jerga profesional de los estudiosos de la estilística en el marco señalado. No está [Roger Gower] en contra del uso de la literatura, sino a favor. Pero su lectura ha de hacerse de modo que lo literario se comunique al lector por su propia potencialidad. Para que esto sea posible, el profesor facilitará toda la ayuda lingüística que sea necesaria en el campo morfosintáctico, léxico, etc.

Como se ha señalado anteriormente el alumno adquiere un rol esencial en la interpretación del texto, no obstante, sólo el 20% de los profesores considera que la interpretación del texto debe estar únicamente asociada a la experiencia del alumno, lo que se conoce como el modelo “top down” donde el alumno es el centro de un juego interpretativo.

[E]l modelo “top down” (Goodman, 1976; Smith, 1971) da prioridad a la capacidad interpretativa del lector hasta tal punto que leer implica el uso parcial de pistas mínimas de la lengua, seleccionadas del continuo lingüístico, según las expectativas del lector. La lectura se convierte en lo que Goodman llamó “juego de adivinación”. (Hernández 2007)

Por el contrario, el 80% de los encuestados considera que la interpretación debe estar, ya sea apegada al texto y/o asociada a la experiencia del alumno. Es decir, la interpretación debe realizarse desde un modelo de interpretación interactivo. Por tanto, un enfoque que concilie la lectura interpretativa apegada al texto, donde el lector adquiere un rol decodificador, con la visión que prioriza la capacidad interpretativa del lector.

La lectura se concibe desde esta nueva perspectiva como un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector, por un lado; y entre los dos modos de procesar –“bottom up” y “top down”- que intervienen en el proceso, por otro (Eskey, 1988). En esta nueva relación, en la lectura, tan importante es el texto como el conocimiento previo que posee el lector. (Hernández 2007)

Para el 80% de los docentes, el objetivo principal de la lectura de narrativa breve debería ser lograr del alumno una comprensión básica que le permita resumir la historia y no lograr una comprensión más profunda que le permita reflexionar sobre el texto en diferentes situaciones. Esta postura va en contra de los planteamientos comunicativos actuales que priorizan una comprensión semiótica de textos literarios (Aventín Fontana 2005; González Landa 1994).

### ***Conclusión***

A modo de síntesis, se puede afirmar, primero, que si bien los profesores encuestados usan textos auténticos literarios, el género narrativa breve aún está ausente. Sin embargo, se percibe, en los profesores, una disposición positiva a la posibilidad de usar la narrativa breve como un aporte didáctico a ELE. Cabe destacar que la brevedad en la narrativa breve no se considera una ventaja cualitativa superior sobre otros géneros, ni en la generación de discurso ni en el desarrollo de la capacidad lectora. Segundo, domina un enfoque coparticipativo, entre el profesor y los alumnos, al momento de elegir el texto. La interpretación del texto literario se hace desde un enfoque centrado en el alumno, pero interactivo, donde el texto y el profesor también tienen cabida. Por otro lado, se descarta una lectura evaluativa y crítica del texto literario, centrándose en una lectura cuyo objetivo sea el entendimiento del contenido y principalmente comprender la progresión temática y organizativa del texto literario. Tercero, por un lado, la gramática es presentada por los profesores como un prerequisite para iniciar la lectura de narrativa breve, y por otro lado, los textos auténticos se perciben como aptos para ser usados en la enseñanza de gramática. Cuarto, se indica que los textos auténticos traen un vocabulario no cotidiano, lo cual es visto como un problema. No obstante, esta complicación podría ser atenuada potencializando la

capacidad del alumno de adivinar el significado de una palabra a partir del contexto. Quinto, la asignación horaria y el acceso a la narrativa breve constituyen restricciones pedagógico-administrativas importantes para su aplicación, pero no determinantes. Sexto, se plantea que la narrativa breve acerca a los alumnos a los problemas cotidianos y a la diversidad cultural y diadectal del mundo panhispánico. Por ende, se la percibe como una herramienta eficaz para tratar problemáticas como la discriminación y el racismo.

De lo anteriormente dicho se puede inducir que se observa un escaso o directamente nulo uso de la narrativa breve como género. No se percibe el convencimiento, por parte de los profesores, de que la narrativa breve sea más adecuada que el manual para introducir a los alumnos a la lectura de textos literarios. No obstante, los profesores tienen una percepción más favorable a la narrativa breve que a la novela cuando se trata de aplicación didáctica, pero aún así se privilegia la novela. Otra explicación a la exclusión de la narrativa breve o la novela del aula ELE, que se menciona en los comentarios de la encuesta, estaría en el bajo nivel léxico de los alumnos. Este factor no fue una variable trabajada en esta investigación, en cuanto no se formularon preguntas para profundizar en esta observación.

### **Referencias.**

- AVENTÍN FONTANA, Alejandra (2005). «El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario.» *Revista de Estudios Literarios*, N° 29. En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html> (07/03/2008)
- BARALO, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros
- CORONADO GOZÁLEZ, María Luisa (1998). «Las últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales». *Carabela*, N° 43. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- ESTÉVEZ DÍEZ, Cristina (2005). «Leer El Quijote. Algunas reflexiones sobre didáctica de la literatura». *Didáctica (Lengua y literatura)* vol. 17. Madrid: *Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid*
- EGUINO, Ana Ester (1999). «Didáctica de la literatura: proceso comunicativo». *Colección pedagógica universitaria*, N° 31. Veracruz: Universidad Veracruzana. En: [http://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_31/did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_literatura.htm](http://www.uv.mx/cpue/colped/N_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm) (13/03/2008)
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2002). «Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas». Madrid: *Anuario del Instituto Cervantes*. En: [http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_02/garcia/p03.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm) (03/04/2008)
- GIOVANNINI, Arno (2003). *Profesor en acción 3. Colección investigación didáctica*. España: Edelsa.
- GONZÁLEZ LANDA, Carmen (1994). «Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas». *Revista didáctica*, N° 6. Madrid: Editorial complutense.

- GRACIA, Ángela (2006). «La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera». *Didáctica (Lengua y literatura)*. La Rioja: *Universidad de La Rioja - DIALNET*
- GUTIÉRREZ CALVO, Manuel y GARCÍA GONZÁLEZ, María Dolores (1997). «Ansiedad y cognición: un marco integrador». *Revista electrónica de motivación y emoción*, N° 4. España: Universitat Jaume I, Departament de Psicologia Bàsica, Clínica i Psicobiologia. En: <http://reme.uji.es/articulos/agutim660131299/texto.html> (03/04/2008)
- HERNÁNDEZ, María José (2007). «Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera.» *MarcoELE Revista electrónica de didáctica*, N° 5. En: <http://www.marcoele.com/num/5/delpretextoaltexto.php> (19/03/2008)
- JACOBSEN, Jørn (2003). *Kortprosa: 1990-2003*. Århus: Systime.
- KNUTAGÅRD, Hans (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (2004). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *Red ELE* N°0. En: <http://www.mepsyd.es/redele/revista.shtml> (14/03/2008)
- PICON GARFIELD, Evelyn y SCHULMAN, Ivan A. (1991). *Las literaturas hispánicas: introducción a su estudio*. Detroit : Wayne State Univ. Press
- RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press (sucursal en España).
- SALAZAR, Ventura. «Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera». En: DE MIGUEL MARTÍNEZ, Emilio (1992). *Aprendizaje y enseñanza del español lengua extranjera en la enseñanza secundaria y la educación de adultos*. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa. En: <http://www.marcoele.com/num/2/gramaticayensenanzacomunicativa.php> (16/064/2007)
- SANZ GONZÁLEZ, Félix (1995). «La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?» *Didáctica*, N°7. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.