

Aprendizaje interdisciplinar: lengua y cultura española para extranjeros a través de un cuento de Cajal¹

Interdisciplinary learning: Spanish language and culture for foreigners through a story by Cajal

Julio Salvador Salvador²
Consejo Superior de Investigaciones Científicas – Universidad Complutense, España
jusalvad@ucm.es

Teresa Sibón Macarro
Universidad de Cádiz – Centro de Escritura, España
teresa.sibon@uca.es

Recibido 9 de febrero de 2023
Aceptado 17 de abril de 2023

Resumen

El tema de esta propuesta se presenta enmarcado en la siguiente línea descrita: la literatura como vía de acceso a la lengua y a la cultura en Español/Lengua Extranjera (ELE), aunque podría aplicarse en otro tipo de contextos académicos con aprendices de ELE o con alumnos extranjeros matriculados en carreras ofrecidas por universidades españolas. Versa sobre la creación de una propuesta en torno a un relato de un premio nobel en una disciplina del área de salud, como es el caso de Santiago Ramón y Cajal. El afán interdisciplinar de Cajal, un autor que no dispone de un hueco significativo en la historia de la literatura, inspira esta aportación didáctica, la cual se entrelaza con una forma de ver la escritura como forma de expresar un legado cultural.

Palabras clave: Enseñanza del Español, Santiago Ramón y Cajal, literatura y ciencia, aprendizaje interdisciplinar.

¹ El presente texto es la plasmación definitiva del póster presentado en el XXX Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) que se celebró en Oporto del 4 al 7 de septiembre de 2019, cuyo título era «Propuesta transversal de aprendizaje: los cuentos de Ramón y Cajal en el aula ELE (La literatura como vía de acceso a la cultura)».

² Este trabajo se inscribe en las actividades de la ayuda de formación de profesorado universitario con referencia FPU18/05636, financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Abstract

The theme of this proposal is framed in the following line described: literature as a means of access to language and culture in Spanish/Foreign Language (ELE), although it could be used in other types of academic contexts with ELE learners or with foreign students enrolled in courses offered by Spanish universities. It deals with the creation of a didactic proposal around a story of a Nobel Prize winner in a discipline in the health area, as is the case of Santiago Ramón y Cajal. Cajal's interdisciplinary desire, an author who does not have a significant gap in the history of literature, inspires this didactic contribution, which is intertwined with a way of seeing writing as a way of expressing a cultural legacy.

Keywords: Spanish as a foreign language, Santiago Ramón y Cajal, science and literature, interdisciplinary learning.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta aportación didáctica se entrelaza con una visión de la escritura como forja de identidad personal y como herramienta para transmitir una herencia cultural. No es de extrañar, por tanto, que la propuesta se base en una figura como la de Santiago Ramón y Cajal: el premio nobel de literatura nos habló de sí mismo y de su contexto histórico a través de una obra literaria que hoy en día está fuera del canon (Rubio Mayoral, 2006: 94). En esta experiencia didáctica, destinada principalmente a un curso de nivel avanzado — según el Marco Común Europeo de Referencia, el equivalente a un módulo ajustado a C2 con perfil cultural tendente literario-filológico, es decir, el nivel propio de un hablante que posea gran precisión y dominio a la hora de expresarse en español— ha procurado que este proceso no solo forje aprendizajes comunicativos y lingüísticos, sino que también contribuya a abrir rutas de «auto-aprendizaje» por medio del desarrollo de la competencia estratégica y la competencia textual.

La naturaleza de esta propuesta es permeable a diferentes tipos de espacios educativos—el presencial, el virtual, el híbrido—, por lo que se tiene en cuenta la asimilación de la enseñanza a distancia, es decir, de la enseñanza de lenguas en línea, aspecto de interés a tenor de la actual formación tecnológica del profesor en España: solo un 38 % de los profesores atesoraría dicha formación frente al 56 % de otros países (Guillén Gámez *et alii* 3). Precisamente, para contribuir a paliar esta situación, es necesario mejorar la competencia digital y el uso de las TIC, puesto que “la utilización de la tecnología es flexible y apropiada para el «aprendizaje del siglo XXI»” (Asensio-Soto y Nagore-García 217 y 218) y esta ya forma parte de la cotidianidad de los alumnos (Perdrix Forts y Villanueva Roa,

52; Fernández Martín, 140-141). Si la familiaridad con el elemento tecnológico resulta algo pertinente, dadas las circunstancias, no es de extrañar que se apueste por la creación en el aula de «comunidades virtuales», dentro de las cuales una de las herramientas más útiles son las wikis, las cuales se han de convertir en un instrumento común en la enseñanza como ya lo son las plataformas virtuales de aprendizaje, las tutorías *online*, las plataformas de contenido o los foros educativos (Guillén Gámez *et alii* 3). Para mejorar la competencia digital de los alumnos, las wikis pueden ser utilizadas en el modelo del “aula invertida”. Tal y como señalan Asensio-Soto y Nagore-García, este modelo surgió en la enseñanza de disciplinas que poco tenían que ver con el ámbito de las humanidades, y se fundamenta en la elaboración de materiales por parte de los docentes para que los alumnos trabajen con ellos antes de cada clase, para así poder desarrollar en cada sesión actividades destinadas a aplicar lo estudiado (216). El desarrollo de la tecnología, por tanto, ha obligado al docente a buscar estrategias de aprendizaje que rompan las barreras que el medio virtual podía establecer entre el profesor y los alumnos. Para ello, por tanto, es esencial crear proyectos de corte colaborativo que permitan el intercambio de propuestas entre los propios alumnos, y entre estos y el profesor. Por más que a priori no se pueda “[...] hacer lo mismo en medios distintos, aunque nuestras finalidades educativas y, por tanto, los resultados que perseguimos sean los mismos” (Solanes Giralt 37), la flexibilidad de una wiki la convierte en punta de lanza de un modelo híbrido que ha sido el único capaz de lidiar con problemas sobrevenidos como pudo ser la propagación de la COVID-19. Téngase en cuenta que este modelo se basa en lo siguiente: “los estudiantes pueden asistir a sesiones de clases presenciales, participar en línea o hacer ambas cosas, es decir, alternar entre sesiones presenciales y virtuales, según sus necesidades y disponibilidad, sin déficit de aprendizaje” (Asensio-Soto y Nagore-García 218). En definitiva, la propia naturaleza abierta de esta propuesta permite que pueda encajar tanto en un curso de ELE como en otro tipo de enseñanzas con alumnos extranjeros, o, referido al medio en el que se desarrollen las sesiones, en un ámbito presencial o virtual.

2. CAJAL: CONTEXTUALIZACIÓN LITERARIA

Téngase en cuenta que la obra narrativa de Cajal puede ser presentada en cualquier aula de español como un recurso o material de carácter transversal que —si cabe la expresión— se instrumentaliza para que sea un medio de reflexión sobre la vida particular y concreta de una figura relevante dentro de la historia española que, por lo general, no estará presente

dentro del entorno inmediato de los alumnos. Por tanto, antes de continuar, es fundamental hacer una breve contextualización del autor propuesto.

El corpus literario cajalano es escaso, aunque, como se ha señalado en anteriores trabajos, el médico aragonés el médico aragonés creó: "[...] una obra literaria sucinta, pero variada, y deudora del género didáctico" (Salvador Salvador 46) en la que, además de sus *Cuentos de vacaciones*, podrían destacarse la autobiografía *Recuerdos de mi vida*, *Charlas de café* y sus *Reglas y consejos sobre investigación científica* (46). Además, los cuentos de Cajal, así como su obra autobiográfica y ensayística "tienen un fondo científico, consecuencia de su labor como investigador, un fondo filosófico común y un profundo patriotismo" (Tzitsikas 14).

Esta afirmación se ha de relacionar con el efecto que la Guerra de Cuba produjo en los autores noventayochistas: "El tema noventayochista por excelencia, «¿Qué es España?», o como Maragall dice en carta a Unamuno, «la cuestión de España», es el *leit motiv* obsesivo para todos" (Armiño 10). Los autores de final de siglo no dejan de ser un eslabón más del debate decimonónico sobre España: continúan la querrela sobre la asimilación de los avances europeos que habían mantenido los positivistas, los krausistas y los tradicionalistas. El progreso científico entroncaba directamente con el tema de la patria: el debate derivado de la psicología y de la biología en pleno contexto darwinista (Lissorgues, 2015) no era sino una escenificación más de las divergencias del proyecto nacional originado tras la Restauración que empezaría a desmoronarse tras el desastre del 98. Esta preocupación por España, pasada por el tamiz de lo científico, y que bebe de ideas filosóficas de Schopenhauer o de Bergson, aparece en los relatos cortos de Ramón y Cajal. No obstante, el Cajal literato, que toma la literatura como herramienta de divulgación científica, adapta su discurso al medio y se tiene que servir de ciertas estrategias narrativas para alcanzar el principio horaciano: *docere et delectare*.

Una de esas estrategias para enseñar deleitando es la utilización de un recurso que percibimos innato en el autor: la presencia del humorismo que emerge en concreto en los relatos recopilados bajo el título *Cuentos de vacaciones*. Por lo general, Cajal hace uso del humorismo al igual que otros autores canónicos de la época de la Restauración, como Clarín, Galdós, Pardo Bazán o Valera. Es de interés comprobar cómo en los autores anteriores tal fenómeno se ha estudiado con relación al personaje del médico, y, en concreto, los usos metalingüísticos del mismo (Rodríguez Marín, 2015). Tales características, además del papel de Cajal como personaje clave dentro de la cultura española, hacen que sea de interés la obra literaria de Cajal, y, en este caso concreto, su cuentística, como material con el que

trabajar con alumnos que no cuenten con el español como lengua materna, alumnos, que, además, deseen profundizar en la evolución de la historia de las ideas hispánicas.

3. LA PROPUESTA

Este encuentro intercultural se basa en el hecho literario como punto de partida de una vía de formación del profesorado, que a su vez revierte en el aula ELE, y que al mismo tiempo genera una retroalimentación sobre las vías abiertas para una comunicación didáctica. La reflexión inicial se funda en la presencia literaria de un médico de reconocido prestigio; de ahí, pone de manifiesto cómo los saberes profesionales emergen en el discurso literario, así como algunas pinceladas de su vida personal y el entorno sociopolítico y cultural de la época.

La interculturalidad también queda reflejada a través de los personajes y de la ubicación de las anécdotas y sucesos que quedan narrados (Moriano Moriano 2013; Alcaraz, 2015), tal y como ocurre con *Cuentos de vacaciones*, el compendio de Cajal del que se toma como material didáctico un relato, «A secreto agravio, secreta venganza». El relato breve fue el canal elegido por el autor para transmitir una visión humorística particular, propia de un hablante nativo de español peninsular. Por la naturaleza de la forma textual del cuento y por el uso que Cajal ofrece de él, se presta a fomentar la lectura en el marco de una clase de ELE destinada a alumnos con nivel avanzado o de perfeccionamiento, incluso, en una clase universitaria en la que se encuentren alumnos cuya lengua materna no sea el español.

Además, para facilitar el proceso de aprendizaje, si el docente comienza por una semblanza del autor —o la incorpora dentro de su diseño de la unidad didáctica— puede presentar de forma inductiva un modelo con el que, hacia el final del proceso de aprendizaje, el alumno podrá afrontar con mayor seguridad la redacción de un texto de corte biográfico. Como Cajal nos legó más escritos de carácter literario, la semblanza tomará varios de los episodios narrados en su texto autobiográfico *Recuerdos de mi vida*. Así pues, la propuesta se articula sobre los siguientes contenidos:

3.1. Semblanza

Cajal nació en Petilla de Aragón. Tal y como describe en su obra autobiográfica, *Recuerdos de mi vida: Mi infancia y juventud*, no fue un alumno aplicado, sino todo lo contrario: gamberro, atrevido y salvaje, no eran extrañas las palizas que le propinaba el Padre Jacinto en el colegio escolapio de Jaca (*Mi infancia y juventud* 60-68). Le atraía el dibujo antes que la instrucción en latines, geografía y demás materias. Su padre, al comprobar el carácter indomable de su hijo, le puso como aprendiz: primero de barbero, y después de zapatero

(*Mi infancia y juventud* 109-131). Tras centrarse, Cajal entró a estudiar medicina en 1870, y tres años después obtuvo la licenciatura. En 1873 fue llamado al ejército: poco después su unidad es destinada a Cataluña, y en 1874 tiene que ir a Cuba, en donde pasará por La Habana y los sanatorios de Vista Hermosa y Puerto Príncipe, donde casi muere por culpa del paludismo.

Al volver, Cajal inició su doctorado, fracasó en sus primeras oposiciones —tal y como él mismo esperaba (*Mi infancia y juventud* 249-250)— y comenzó con sus estudios micrográficos. En 1882, gana la cátedra de Anatomía Descriptiva de Valencia y realiza un importante estudio sobre el cólera que asoló la costa levantina en 1885. Se trasladó a Barcelona en 1887, al obtener la recién creada cátedra de Histología, y allí, en un ambiente idóneo para el trabajo basado en la observación atenta y la dedicación científica, es donde hará su gran descubrimiento, el análisis de los procesos conectivos entre las células nerviosas. En los años siguientes, Cajal perfeccionaría “la formulación doctrinal acerca de la estructura histológica del sistema nervioso” (López Piñero 105). Todo esto, que acabará por confirmar el triunfo del neuronismo frente al reticularismo, le valdrá el premio nobel en 1906. En los siguientes años, Cajal se convirtió en el padre de la escuela histológica española, además de ser una figura central del ambiente cultural de la época¹. Murió en Madrid el 17 de octubre de 1934².

Quizás convenga hacer aquí un alto en esta semblanza sobre Cajal, pues amplios son los estudios y libros sobre la vida del genio aragonés (véase, entre otros muchos, Lewy, 1987; López Piñero, 1995; en tiempos recientes, Alonso Peña y de Carlos Segovia, 2018; Larriba, 2020). Ciertamente, estamos ante un personaje histórico cuya vida no solo estuvo marcada por el espíritu de su tiempo, sino por sus particulares circunstancias.

Esta semblanza bien pudiera ser un medio para presentar la figura de Santiago Ramón y Cajal no solo en este artículo, sino también en el aula ELE. Por ello podría decirse que funciona como material pedagógico: nunca está de más recordar la trayectoria de uno de los investigadores que mayor poso ha dejado en España, tanto en el campo de la medicina, como en otras disciplinas científicas y humanísticas. Ahora bien, este mismo texto podría presentarse en forma de infografía³:

¹ Baste citar el papel de Cajal en la Junta de Ampliación de Estudios, de la que fue presidente desde 1907 hasta el año de su muerte (Sánchez Ron 30).

² Para toda la cronología, véase *Mi infancia y juventud* 1968 y López Piñero 211-212.

³ La infografía que se presenta en el artículo se ha podido hacer gracias a la web de diseño gráfico *Canva*. Las ilustraciones usadas fueron proporcionadas por este software salvo la de Ramón y Cajal, hecha por el ilustrador Luis Bagaría y que fue publicada en el periódico argentino *La Nación* el 29 de junio de 1924.



Imagen 1 – Propuesta de semblanza

3.2. Propuesta transversal de aprendizaje: los cuentos de Ramón y Cajal en el aula ELE

Tras establecer el punto de partida literario-histórico (semblanza), se procede a indicar los dos focos en los que se centra la propuesta:

- 1) un acercamiento al humorismo
- 2) la distinción entre la etopeya y prosopografía.



Imagen 2 – Mapa conceptual de la propuesta⁴

Durante la sesión de aula ELE, esta imagen podría compartirse con los aprendices de español después de haberla consensuado con el equipo docente. De este modo, se coordinan los saberes y se ensamblan los procesos de aprendizajes⁵.

Ahora bien, antes de continuar, conviene establecer el basamento teórico (el humorismo como fenómeno lingüístico) con el que se podrá llevar a cabo el análisis práctico que tenga en cuenta la presencia del humorismo como recurso literario en el relato “A secreto agravio, secreta venganza”.

3.2. El humorismo como herramienta de acercamiento al estudiante de ELE

El humor, el humorismo y la ironía posibilitan que Cajal dote de mayor carga de profundidad su mensaje, ya que, —como muchos otros literatos—, se percibe capaz de crear “en el lector un efecto humorístico con el fin de concienciarlo de un problema o hacerlo consciente de una realidad a través del humor y la ironía” (Villarrubia Zúñiga 34). Ciertamente es que también facilitan que aligere su estilo, ya que funcionan como contrapeso a algunas digresiones de corte científico.

⁴ Extraída del póster que se presentó en el Congreso de Oporto. Dicho póster se puede consultar en el siguiente enlace:

https://centrodeescritura.uca.es/wp-content/uploads/2019/09/ASELE2019_JSALVADOR_TSIBON_30ag.pdf?u

⁵ Gracias a esta concepción de comunicación didáctica dentro del Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz surgió el germen del presente trabajo. Además, algunos de los colaboradores del Centro han ideado un proyecto que podría titularse *La literatura como vía de acceso a la lengua y a la cultura en Español/Lengua Extranjera*, que, si cristaliza, se espera presentar en futuras reuniones científicas.

No obstante, antes de adentrarnos en concretar algunos ejemplos, resulta pertinente replantearse definir “humorismo” o “humor” en una obra literaria, e incluso el alcance de este componente en su vertiente irónica. Como dice Carmen Fernández Sánchez, el humor puede o bien crear efectos cómicos o bien expresar la visión del mundo —y de la misma obra— que atesora el autor (213-228), aunque su análisis formal variará si aparece por medio del narrador o de los diálogos de los personajes.

En la lectura de algunas de las obras ensayísticas de Cajal, como *Los tónicos de la voluntad*, se puede apreciar la influencia de Bergson en ciertos planteamientos con relación a la realidad y su representación (*Obras literarias completas* 589). De hecho, si no fuese por la cronología —Bergson publica *La risa* en 1900— esto podría hacernos pensar en una influencia de la teoría *bergsoniana* sobre el humor en el Cajal cuentista, también descrita por Fernández Sánchez, “según la cual, trasponiendo la expresión natural de una idea a otro tono se obtiene un efecto cómico” (214). Al menos, se siente el *zeitgeist*, ya que esta noción bergsoniana del humor, de lo humorístico, se trasluce en el autor aragonés: el humor acentúa el contenido crítico de sus cuentos al estar unida a la realidad del momento, la de la España finisecular; de ahí que el desarrollo textual del humor en la cuentística *cajaliana* esté basado en múltiples ocasiones en una descripción del ambiente y de los personajes, aun interrelacionándolos. Esto nos muestra una concomitancia con el uso del humor en la literatura, pues “la percepción del humorista va haciéndose más atenta a la realidad porque su tarea es la descripción de lo inmediato” (Fernández Sánchez 215), lo que también se apareja con el carácter observador de un científico que se dedicaba a pasar horas en el laboratorio.

Resulta complicado catalogar los modos del humor, ya que nos encontramos con una materia de estudio netamente abstracta y que depende de los usos y costumbres culturales de cada usuario. Es probable que no cupiera mayor profundidad, salvo en aulas ELE para fines específicos que se orienten a autores consagrados o traductores de obras literarias.

Hay autores que no deslindan diferentes manifestaciones: el propio Bergson acaba catalogando el humor y la ironía como formas de la sátira, pues poseen un “carácter moral” (Martín 149). En los estudios en lengua española, algunos autores oscilan entre los planteamientos pragmáticos de Wilson y Sperber y los de Levinson, —inclinándose más por este último—, y analizan los efectos de la ironía y el humorismo a través del empleo de algunas marcas como la tipografía, las figuras retóricas, la polisemia y la homonimia, etc., lo que no solo recoge la idea de que la ironía “es decir lo contrario de lo que dicen las palabras”, sino también que puede “decir otra cosa distinta” (Ruiz Gurillo 97).

Por estas estrategias, el efecto irónico —o, incluso el humorístico— se debería relacionar “con las inferencias que se atribuyen a ciertas formas lingüísticas”⁶ (Ruiz Gurillo 97) las cuales dependerían de un pacto implícito entre el emisor y el receptor, así como de las consecuencias de su uso (Ruíz Gurillo 102). Tal concepción entroncaría con la importancia de la contextualización en el humor que ya fue señalada por Graciela Reyes, quien defendió que para que se produzca un entendimiento del enunciado humorístico —en este caso, irónico— se ha de dar “un punto de referencia semántico al que poder sujetarse para comprender la ironía, es decir, el lector intenta decodificar los enunciados situándolos en un contexto social, político, histórico” (Reyes 171 *apud.* Villarrubia Zúñiga 32). Así, desde un punto de vista pragmático, el fenómeno humorístico requiere del papel activo tanto del emisor como del receptor, por lo tanto, requerirá de los hablantes un determinado nivel de competencias para poder llegar o no a captar la existencia de dicho fenómeno.

De ahí que el componente humorístico en la obra literaria sea de interés en el aula ELE, pues pone de manifiesto características pragmáticas y socioculturales de corte sincrónico⁷ que potencian la competencia comunicativa del estudiante de avanzado nivel de uso de la lengua y conocimiento de la cultura, quien, en este caso, tras la debida contextualización histórica centrada en Cajal y su obra, mejoraría su comprensión lectora y, si lo tuviera, saciaría su curiosidad por conocer aspectos de la historia y cultura española.

Precisamente, la introducción anterior podría servirnos para la misión principal de esta propuesta transversal de aprendizaje: acercar, a través de su obra literaria, la figura de un genio como Cajal a los alumnos de un aula ELE de nivel C2. No obstante, este objetivo derivado del estudio de una obra literaria “para un estudiante de ELE no es nada sencillo, porque implica que estos estudiantes deben tener un cierto control de la realidad y los contextos pragmlingüísticos que los rodean” (Villarrubia Zúñiga 38).

Por otra parte, la focalización de la sesión en tal aspecto, además de fundamentarse en su presencia en el Cajal literato, también se debe a que la utilización del humor como catalizador pragmático de las sesiones de L2 permite distender el ambiente de aprendizaje y “comporta numerosos beneficios sociales y psicológicos para los estudiantes de segundas

⁶ Recuérdese que la “inferencia”, término acuñado por Grice, se refiere al “proceso interpretativo efectuado por el interlocutor para deducir el significado implícito de un enunciado, teniendo en cuenta los datos que posee del contexto” (Centro Virtual Cervantes, 2019). Precisamente, para Ruíz Gurillo resulta “imprescindible recurrir a aquellas inferencias generalizables que conllevan la codificación de algunos indicadores y marcas como irónicos”, lo que ayuda a crear un particular contexto irónico y humorístico (105).

⁷ Ya que funciona como un recurso retórico cuya misión es denunciar un fenómeno circunscrito a una circunstancia histórica de un momento determinado, en este caso, la España de fines del siglo XIX, la cual presenta una realidad que está alejada del presente estudiante de ELE.

lenguas” (Linares Bernabéu 206). El humor posibilitará la adquisición no solo de nuevos saberes de corte lingüístico, sino también de competencias relacionadas con el uso social de la lengua en relación con el contexto comunicativo. Hacerlo a través de la literatura permitiría corregir una tendencia que parece situar el uso de la literatura fuera del aula de ELE.

Señala Linares Bernabéu cómo en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el *Marco Común Europeo de Referencia* el humor o humorismo tiene un apartado reservado como componente sociolingüístico del nivel avanzado C1 o se indican los marcadores lingüísticos propios de un enunciado cómico (207), aunque no se recomienda específicamente el trabajo literario en la materia. Con propuestas como esta, basada en textos extraídos de *Cuentos de vacaciones*, no solo se logrará paliar el aspecto anterior, sino que se suministrará a los estudiantes un caso concreto con el podrán trabajar una competencia pragmática a través de la literatura. Cuestión que redundará en las competencias socioculturales, ya que “la explotación de textos literarios con un fin comunicativo le permitirá [al alumno] considerarla como literatura, pero también como elemento de interacción” (Villarrubia Zúñiga 2). De interacción con otros hablantes de español: hablantes que tendrán la opción de acercarse de una forma original y transversal al acervo cultural y científico de nuestro país.

3.4. Ejemplos de humorismo cajaliano

En el aula ELE, resulta difícil trabajar con textos humorísticos o irónicos debido a una traba que se ha de superar: la dificultad de relacionar esas manifestaciones lingüísticas con la lengua de origen del estudiante: “la realidad que para un español puede resultar grotesca, absurda, cómica, etc., para la cultura de nuestros estudiantes, puede resultar perfectamente real y natural (Villarrubia Zúñiga 33). También es importante ayudar al alumno a la hora de aprehender tanto el estilo de un autor como las diversas posibilidades de estructuración del discurso literario a través de sus elementos configuradores: espacio, tiempo, personajes ambientación, recursos retóricos, etc.⁸

Con relación a los *Cuentos de vacaciones* de Cajal, se podría o bien proponer la lectura de uno de ellos o la selección de determinados fragmentos que pudieran funcionar per se desgajados de la obra a la que pertenecieran y que fuesen eficaces en cuanto a su objetivo de mostrar el humorismo en la sesión. Como se indicó anteriormente, los cuentos del premio

⁸ De hecho, acerca de la selección de los textos literarios Villarrubia Zúñiga indica que deben ser cercanos al estudiante y respetar tres aspectos: “los contenidos, la disposición y la interpretación” (41). Una buena selección ayudaría a la “funcionalidad cognitiva” en el trabajo orientado a la competencia lectora de los alumnos de ELE (Regueiro Rodríguez, 2015).

Nobel de Medicina, presentan una expresión humorística semejante a la de textos de autores canónicos del siglo XIX analizados por Rafael Rodríguez Marín (2015), como *La Regenta* de Clarín, *El amigo manso* de Galdós, *Tipos Transhumantes* de Pereda, etc., obras que se caracterizan por la sátira que se hace del lenguaje de especialidad.

Marín, por lo general, analiza el personaje del médico y se centra en diferentes estrategias (el uso de tecnicismos, la caricaturización, la presencia de marcas textuales, el empleo de taxonomías o de citas, de elementos verbales singularizadores, etc.) que potencian el humor y la ironía como recursos que inciden en una crítica de la sociedad de la época (Marín 149-159). Sin embargo, en el caso de Cajal, se procederá a analizar ejemplos en los que tales herramientas de caracterización no solo son usadas con personajes médicos.

En primer lugar, procedemos a examinar el humorismo en un personaje médico a través de la mirada del narrador: el Dr. Forschung, protagonista de “A secreto agravio, secreta venganza”, descubre que su mujer, Emma, también investigadora, mantiene una relación amorosa con su ayudante de laboratorio. El humorismo pronto hará acto de presencia en una escena, la del descubrimiento del adulterio por parte del protagonista, acontecimiento cuya comicidad ya fue vista por Tziksikas, aunque esta mostraba sus dudas de que el humor fuese captado por todos los lectores, pues señalaba que “solamente personas con algunos conocimientos de biología gustarían en toda su plenitud” (32) dicho fragmento humorístico. Podría corregirse tal apreciación, ya que en un principio se presenta un narrador omnisciente, heterodiegético y extradiegético, el cual da forma al relato e intenta trasladar al lector las sensaciones derivadas de la actitud de Forschung. La percepción que el narrador tiene del protagonista no tiene límites, y el humorismo se acentúa irónicamente con leves comentarios sobre su vida personal mediante metáforas de laboratorio —“Forschung deseó ardientemente conocer un nuevo terreno de cultivo del cual no tenía sino vagas y muy atrasadas noticias” (*Obras literarias completas* 673)—, y la incorporación de tecnicismos o de situaciones comunes en el laboratorio a la descripción de los celos y del descubrimiento de la relación entre los dos jóvenes:

Pero lo que sacaba de tino al desdichado sabio era la postura acusadora, la íntima trabazón de las dos hebras. ¡Amargas y abrumadoras suposiciones iban y venían por la mente de Forschung, estremeciéndose con sacudidas trágicas! ¡Ya no era posible vacilar! Aquellos abrazos y serpenteos de dos órganos microscópicos eran algo más que un símbolo; representaban, en realidad, la imagen fiel de otros abrazos y serpenteos macroscópicos, que el doctor no podía imaginar sin sentir al propio tiempo el corazón arrebatado por la ira. (Obras literarias completas 677)

Se acentúa el tono paródico, al mostrar mediante el estilo indirecto la indignación de Forschung cuando descubre más pelos entrelazados en la biblioteca, pero preocupándose por la profanación sufrida por su diván de descanso:

¡Deshonrar así aquel cómodo diván, cuyo suave y fresco terciopelo había apagado tantas veces la fiebre del sabio cuando, tras interminables horas de fatiga mental, buscaba ansiosamente, en el recogimiento y la meditación, la clave de los imprevistos resultados de las experiencias del día! (Obras literarias completas 679)

El retrato del personaje, como “caballero deshonrado”, resulta decididamente burlesco cuando se utiliza la ciencia para constatar el adulterio, aunque para ello tenga que observar a los amantes como “microbios cultivados en cámara húmeda” (*Obras literarias completas 679*). De esta forma, la cita de los utensilios del laboratorio que utiliza para tal misión, como unos receptores, y su posterior descripción, refuerza la lectura irónica de la ciencia, y subvierten la figura del sabio al “mundanizarlo”. La ironía *cajaliana* resaltará aún más cuando describa la prueba científica del crimen, una gráfica con la que se compara el encuentro íntimo de los adúlteros con las diferentes fases de una pieza musical. En este caso, el campo ideológico de lo musical no ridiculiza a Forschung, sino la situación originada por la infidelidad:

Comenzaba la gráfica con ligeras inflexiones; minutos después las curvas se accidentaban, mostrando grandes valles y montañas; luego, el ritmo adquiriría desusada viveza, desarrollándose en paulatino crescendo hasta que, por fin, llegado el allegro, una meseta audaz, elevadísima y valientemente sostenida, cual calderón formidable, cerraba en inscripción que retornaba lánguida y mansamente al primitivo reposo..., quizá a la línea recta de la desilusión y de la fatiga (Obras literarias completas 680).

A partir del momento en el que Forschung provoca la infección tuberculosa en los dos amantes, el relato abraza el humor morboso de forma abierta, pues el contagio inducido sirve al investigador tanto para conseguir una venganza indirecta como para comprobar su hipótesis respecto al bacilo de Koch, que se revela acertada. La deshumanización del sabio se acelera y el narrador vuelve a hacer uso de la ironía: “Resulta, pues, que el doctor Forschung alcanzó un éxito admirable como sabio; pero como marido...” (*Obras literarias completas 683*). Tras pasar un tiempo en un sanatorio, los dos amantes alcanzarán a conocer la venganza del marido al llegarles un artículo científico firmado por Forschung. La resolución del relato aviva el tono de humor negro, pues el sabio “sensible a las heridas de la dignidad” (*Obras literarias completas 696*), perdona a la adúltera e incluso manifiesta que “solo en la guerra es permitido matar; únicamente en la reñida batalla por la ciencia, librada

en honor e interés de la raza humana, es lícito sacrificar a alguna víctima propiciatoria” (*Obras literarias completas* 698), refiriéndose a Mosser, su ayudante, víctima de la tuberculosis.

Termina el relato subvirtiendo el papel del científico, pues acaba asumiendo la deshumanización de la ciencia: la caricaturización de Forschung crece a la par que su personaje logra su triunfo sin ambages. Finalmente, en el epílogo, el lector descubre que la historia ha sido contada por un narrador testigo que se materializa en la narración como personaje. Con este cambio narratalógico, las apreciaciones anteriores se quedan en el aire, pues lo anteriormente contado se ha de interpretar como una visión parcial y limitada de los hechos, debido a la focalización interna de este tipo de narradores homodiegéticos. No obstante, este cambio acentúa el tono paródico, que se convierte en farsa grotesca, incluso dramática, ya que el personaje de Forschung señala al narrador en un intercambio epistolar cómo se aplica una nueva *senilina* que anula la voluntad a los sectores de la sociedad más conflictivos: se recomienda para los locos, los delincuentes, para las clases desheredadas en general —caracterizadas por su filiación política a anarquistas y socialistas— e incluso se debería emplear para la evangelización en África (*Obras literarias completas* 707). El uso sarcástico de numerosos neologismos que tratan de imitar la formulación y nomenclatura química (*senilina, antitegumentaria, antifreniatina, antifrenilina, misticinas, decadentinas, misonéinas; Obras literarias completas* 706-708) revela una intención crítica para poner el foco en determinadas actitudes sociales poco deseables para el porvenir social.

Este tipo de narración con intencionalidad crítica, característica de los novelistas de la Restauración y de los noventayochistas, podría completarse con otros ejemplos del uso del humor en los relatos *cajalianos*. Buena prueba de ello sería el uso del diálogo en un capítulo de “La casa maldita” —cuento que también podría utilizarse como material de apoyo—. En concreto, puede resultar llamativa la presentación de Allan Kardec, cuyo nombre ya resulta del todo satírico, pues está tomado de uno de los grandes espiritistas franceses del siglo XIX:

Allan Kardec.- (Así llamado por apodo, según costumbre asturiana). En verdad les digo que están ustedes muy atrasados de noticias en achaque de manifestaciones de los espíritus. Sepan ustedes que hombres de ciencia tan ilustres y prestigiosos como William Crookes, el descubridor del tallo; Wallace, el émulo de Darwin y coautor del principio de selección natural; los astrónomos famosos Flammarion y Zoellner; el bacteriólogo P. Gibier, y hasta el mismísimo materialista Lombroso, han confirmado, a favor de rigurosos procederes experimentales, la existencia de fuerzas sobrenaturales [...]. (Obras literarias completas 776)

La acotación únicamente tiene sentido para funcionar como marcador textual de la ironía, pues el Kardec ficcional, a lo largo del diálogo, parece querer tomar el papel del real. También cabría destacar el largo uso de las citas de autoridad, que subrayan cierta pedantería del contertulio, al igual que en personajes galdosianos, tal y como señaló Rodríguez Marín (152). De hecho, la defensa a ultranza del espiritismo lleva a continuación a una cita de las propiedades de los médiums, lo que podría recordar a una especie de jerga facultativa:

[...] la maravillosa propiedad que ciertas personas llamadas médiums poseen de provocar, con el concurso del alma de los muertos, levitaciones, aportes, trances, apariciones de personas fallecidas o ausentes, desencarnaciones momentáneas, posesiones, adivinaciones y predicciones estupendas... (Obras literarias completas 776).

La parodia se acentúa cuando el espiritista, al referirse a los extraños sucesos de la casa maldita, refiere a su fuente de conocimiento, una fuente de total prestigio: “Precisamente ayer, un ínclito varón, el espíritu del ilustre Jovellanos, invocado por un médium escribiente y parlante de nuestro Círculo, nos dio todas las necesarios explicaciones” (*Obras literarias completas 776*). El humorismo burlesco que se deriva del personaje del espiritista lo seguirá potenciando el narrador con otras marcas textuales, a través de las acotaciones: “Ramascón. - (Con acento de burla): ¡Por Dios Allan, déjese de duende y de cuentos tártaros!” (*Obras literarias completas 777*). Sin embargo, al revés que otros autores de la época, como Galdós y Clarín (Rodríguez Marín, 2015), el Cajal narrador no logra desarrollar la ironía y el humor con tanta soltura en los diálogos, pues suele renunciar al uso paródico del lenguaje de especialidad de forma continuada o a la confusión por parte de los personajes cuando emplean tecnicismos o vocabulario culto. En parte, será algo positivo para un alumno extranjero, que así podrá disfrutar de un humorismo derivado directamente del personaje, y no tanto de posibles confusiones léxicas.

4. APROXIMACIÓN AL DISEÑO DE UN APRENDIZAJE EN EL AULA ELE⁹

Los relatos cajalinos se constituyen como el eje vertebral de una propuesta abierta que se presta a ser plasmada sobre diversas actividades en función del grupo de aula ELE, y

⁹ La idea original de la propuesta transversal de aprendizaje se plasmó no solo en el póster del Congreso de Oporto, sino en una presentación de *power-point* alojada en el portal del Centro de Escritura de la Universidad de Cádiz (CdE-UCA): <https://centrodeescritura.uca.es/wp-content/uploads/2019/09/LiteraturaAccesoLenguayCulturaELE.pdf?u>. Esta que se presenta es una versión explicada y con cambios de los dos documentos.

siempre desde la consolidada base de conocimientos de la lengua y la cultura en español de quien lo imparte. Esta característica que ha de tener el docente es fundamental para lograr que los aprendices disfruten con esas porciones de descubrimientos lingüísticos y comunicativos de la mano del hecho literario en la L2 o lengua de aprendizaje: en cierta manera, se trata de sacar el máximo partido a la metodología del comentario filológico en un grupo de alumnos de nivel C2, precisamente aquellos que pueden estar capacitados para extraer los matices connotativos de un texto literario. El desafío que puede suponer la presentación de un autor fuera del canon y más ligado a la historia científica de España puede propiciar que el docente decida hacer uso de una versión adaptada, pero parece más interesante llevar al aula las obras que correspondan a la redacción original del autor y evitar la licencia didáctica propia de las ediciones adaptadas. La cuestión daría para una amplia discusión¹⁰, pero el diseño de aprendizaje que se plantea en estas páginas toma como punto cardinal el problema que precisamente suscita la elección de un texto original, problema que debe abordar el profesor preparando al alumno a lo largo del curso con la elaboración de “unos itinerarios de lecturas bien contruidos que proporcionen al lector novel las referencias necesarias para afrontar con éxito la lectura, cualquiera que sea el grado de complejidad” (Sotomayor 231). Desde este punto de vista, se transcribe la concreción de los objetivos generales y de las propuestas, las cuales se dividen en “sesiones prácticas dirigidas” y en “sesiones prácticas autónomas”. Esta división, planteada en origen para un medio presencial, se convierte en la clave de la conversión de la propuesta en otra híbrida capaz de combinar la presencialidad y la virtualidad:

4.1. Objetivos

1. Usar la literatura como vía de acceso a la lengua y la cultura españolas. En este caso, se daría a conocer a los alumnos la historia y la cultura científica española a través de un autor que cultivó la “literatura científica”.
2. Integrar las TIC para mejorar la competencia digital.
3. Mejorar la competencia léxica de los alumnos, así como su comprensión lectora y su competencia escritora.
4. Intercambiar propuestas y retroalimentar la formación por medio de este proyecto colaborativo.
5. Originar una mirada transversal e interdisciplinar.

¹⁰ Al respecto, para saber más, véase el artículo de 2005 de Sotomayor Sáez, incluido en las referencias finales.

Para conseguir estos objetivos, resulta fundamental hacer uso de la semblanza presentada anteriormente, así como del mapa conceptual. La secuenciación de la vida de Cajal podrá acompañarse de una contextualización que se apoye en otros textos literarios de la época (por ejemplo, de Galdós o de Emilia Pardo Bazán, autores que mantuvieron cierto contacto con el médico aragonés). El empleo de un buscador como *google* para buscar imágenes (Fernández Martín 147) puede permitir que los alumnos establezcan redes semánticas derivadas de palabras descriptivas de los materiales anteriores (por ejemplo: ‘aplicado’, ‘gamberro’, ‘atrevido’, ‘salvaje’, ‘indomable’, ‘prestigioso’, ‘central’) lo que favorece que se familiaricen, poco a poco, con los conceptos de “etopeya” y “prosopopeya”. Los alumnos una vez obtengan una primera idea de la figura de Cajal podrían contraponerla con la consulta de conferencias online. Tras el visionado de estos videos, en clase expondrían a sus compañeros el contenido de los mismos.

4.2. Propuestas de sesiones prácticas dirigidas

En este grupo entran aquellas en las que el docente presenta la tarea y se ofrece como guía para llegar a la meta de aprendizaje con el mayor éxito posible. Cabe la posibilidad de invitar a algún especialista externo para posibilitar otros desarrollos del proceso. Como se indicó, esta propuesta girará en torno a la semblanza y al humorismo para, a continuación, pasar a mejorar la competencia léxica y escritora mediante la presentación de las nociones de “etopeya” (descripción psicológica) y “prosopografía” (descripción física); de forma inductiva, a partir de la semblanza, se hará ver a los alumnos cómo estas dos figuras literarias son las que componen el retrato de un personaje real o de ficción:

- Presentación de la estructura de una “etopeya” y una “prosopografía” a partir de un ejemplo extraído de “A secreto agravio, secreta venganza”.
- Lectura silenciosa de textos preseleccionados.
- Comentario colectivo del texto o puesta en común de las ideas extraídas al leerlo.
- Creación de un glosario con el vocabulario nuevo en el contexto cuentístico, siendo “etopeya” y “prosopografía” las palabras eje para organizar la información.
- Identificación del juego narrativo basado en el humorismo propio de la cultura española y de aquella época literaria.

Así, por ejemplo, el primer punto podría ser presentado a los alumnos a partir de la descripción que Cajal hace del Dr. Forschtung:

El Dr. Max v. Forschung, profesor ordinario de la Universidad de Wurzburg [...] afortunado autor de brillantes descubrimientos fisiológicos y bacteriológicos, vivía todo lo feliz que pueden vivir los sabios a quienes desvelan y desasosiegan la fiebre

devoradora de la investigación y el afán de emular gloriosas reputaciones. Cincuenta años tenía, y era alto, enjuto, pelirrojo, con ojos verdes llenos de bondad, labios delgados que expresaban la ironía, y palabra sencilla y precisa, como acostumbrada a traducir la verdad sin velos ni retóricos artificios. Visto de perfil mostraba una de esas cabezas prolongadas en forma de martillo, que parecen expresamente fabricadas para golpear obstinadamente en los hechos hasta arrancarles chispas de luz. Ligeramente agobiado de espaldas y flaco de brazos y piernas, semejaba a la cepa en invierno; como ella, ofrecía exterior seco y desapacible, y producía, llegado el calor del pensamiento, frutos bellos y sabrosos. En fin, nuestro sabio, sin ser deforme y antipático, era lo bastante desgarbado y vulgar para no hacer del amor, cual la mayoría de los hombres, la perenne preocupación de la vida. (Obras literarias completas 671)

Se propone preguntar a los estudiantes si el anterior fragmento es una descripción psicológica o física. Una vez diluciden si una descripción u otra predomina —o si aparecen entremezcladas—, podrían crear el glosario para establecer las diferencias entre la etopeya y la prosopografía. Más adelante, podrían elegir otros personajes del relato para, a partir de únicamente cinco imágenes expuestas en diapositivas, explicar a sus compañeros los rasgos físicos y psicológicos más importantes de los personajes y valorar si estos vienen determinados por un valor humorístico. En este caso, la inclusión de las TIC y de la metodología del aula invertida puede resultar muy útil: la preparación de diversos materiales antes de las sesiones, materiales ajenos (algunos comunes como los buscadores en bases de datos, textos de revistas de impacto o en revistas de divulgación, etc.) o propios (presentaciones power point, actividades diseñadas y centradas en el material literario, pequeños vídeos explicativos, etc.) puede ofrecer una docencia centrada en las necesidades de cada alumno, lo que favorece dar cabida a un aprendizaje más creativo en la clase (Asensio Soto y Nagore García 217-218). En un contexto de clase híbrida u online, las diferentes aplicaciones de videoconferencia (*google meet, zoom*, etc.) también resultarían muy útiles, ya que, por ejemplo, el profesor puede modificar el plan original de una sesión “[...] en función de lo que conviene reforzar y explicar” (Solanes Giralt 40). Así, téngase en cuenta que en el marco de una clase híbrida el aula invertida se convierte en una metodología muy útil para dos sesiones dirigidas como la “lectura silenciosa de textos preseleccionados” y el “comentario colectivo del texto o puesta en común de las ideas extraídas al leerlo”, ya que podría adquirir un tipo de perspectiva más colaborativa: en este punto es donde se pueden adaptar elementos de esta propuesta a las de otros proyectos de innovación docente. Así, por ejemplo, durante la pandemia de COVID-19, en algunas clases de una asignatura de grado en la que había estudiantes cuya lengua materna no era el español, se hizo uso de una adaptación de estas sesiones dirigidas, las cuales se apoyaron,

no solo en diferentes textos subidos al campus virtual, sino en el uso de recursos audiovisuales como “punto de partida de un tema”, “cuerpo central de sus ejercicios” y “recurso bibliográfico” (Mañas Martínez *et alii* 2-3 y 8). En este caso, se sugirió la creación de un glosario con el nuevo vocabulario, glosario que se convertía en una parte esencial del proceso de aprendizaje, pues no solo permitía hablar de la caracterización de los personajes, sino de otro tipo de objetivos buscados por el Cajal literato para potenciar, por ejemplo, el humorismo. Los alumnos, de esta manera, gracias a la previa consulta de textos y materiales audiovisuales (como, por ejemplo, *Ramón y Cajal: historia de una voluntad*, serie de RTVE subida a *youtube*) prepararon el contenido y afrontaron la actividad con mayor conocimiento sobre la personalidad del autor de “A secreto agravio, secreta venganza”.

4.3. Propuestas de sesiones prácticas autónomas

Con el propósito de suscitar en los aprendices de ELE estrategias de auto-aprendizaje, se apuesta por el afianzamiento de saberes por sí mismos. En estas sesiones los alumnos podrían organizarse en grupos y llevar adelante las siguientes tareas:

- Revisión de las webs para creación de wikis.
- Definición de los epígrafes que titulan cada enlace.
- Búsqueda de imágenes como álbum sincrónico histórico contextual y relativo al autor.
- Lectura de documento papel y webgrafía para familiarizarse con la vida y obra del autor.
- Escritura de la biografía de uno de los personajes de los textos literarios elegidos.
- Selección final de las tareas más significativas.

Las sesiones autónomas se prestan más fácilmente a la enseñanza virtual o híbrida. La propia naturaleza de la wiki posibilita una interacción constante y asíncrona. Los alumnos podrán organizar en diferentes epígrafes la vida de Cajal, creando cuantas páginas consideren. Además, derivados de los materiales subidos al campus y ya detallados en el apartado anterior, en el caso de Cajal resultaría interesante mostrar a los alumnos muchas de las fotografías personales, paisajísticas y artísticas que hizo, muchas de las cuales se pueden consultar en la web del Legado Cajal¹¹.

La wiki se constituirá así en un medio que fomente competencias como la lingüística, la comunicativa, la pragmática, la sociocultural y la afectiva, al potenciar las sesiones de comunicación, cuyo objetivo será mejorar las habilidades comunicativas orales, y las sesiones de escritura, con las que potenciarán la capacidad lectoescritora. Téngase en

¹¹ Véase en <http://www.cajal.csic.es/LegadoCajal/index.php/>

cuenta que “en el caso de la creación de una wiki educativa, los estudiantes deberían poder acceder a ella, leer lo que escriben sus compañeros, editar ideas que identifiquen como erróneas y plasmar contenidos nuevos” (Díaz García 18): es decir, tras familiarizarse con el autor y establecer la etopeya y la prosopografía como los recursos literarios motores de este proceso de aprendizaje, el uso de la wiki, tal y como se desprende de estudios como el de Díaz García, supondrá el mecanismo mediante el cual se avanzará en la adquisición del léxico y en el desarrollo de la expresión escrita. Una vez llegados a este punto, se les pedirá a los alumnos la escritura de la biografía de cada uno de los personajes de los textos preseleccionados. Para ello, en el caso de los relatos de Cajal, los alumnos tendrían que crear wikis relacionadas con el contenido del texto literario. Especialmente importante sería la selección de títulos para cada enlace y la inclusión de imágenes que sirvieran para ilustrar sus características físicas o psicológicas. Con el avance de las sesiones, esto propiciaría que cada alumno crease una biografía de cada personaje. Es decir, las biografías resultantes se incluirán en la wiki como una página más. Otra opción, dependiendo del número de alumnos, es adjudicar de antemano a cada uno de ellos un personaje del relato para que analice la descripción que se hace del mismo —tanto de forma directa por parte de otros personajes como de forma indirecta a través del narrador—. Es primordial que el docente examine antes de cada sesión la evolución de la wiki, para así poder subsanar los errores y favorecer un proceso de aprendizaje colaborativo entre los alumnos. Al final de las sesiones dedicadas a Cajal, los alumnos que hayan tenido que trabajar sobre el mismo personaje tendrán que fusionar las páginas creadas para así tener un *dossier* único. Finalmente, serían los propios estudiantes quienes elegirían las biografías más útiles y creativas, es decir, las más significativas.

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje resulta muy fructífero, significativo y eficaz cuando incluyen en la propuesta aspectos singulares y de gran relevancia, como pueden ser el humorismo y el análisis del discurso literario. La presente aportación didáctica en modo alguno agota las posibilidades de actuación docente, ni tampoco agota la exploración de las vertientes de interculturalidad que se podrían extrapolar de estos cuentos de Ramón y Cajal. Como se ha visto, debido al carácter abierto de la propuesta el profesor puede combinarla con otras técnicas de innovación docente centradas en el uso de algunos recursos audiovisuales, recursos que funcionen como herramientas digitales y contenidos de calidad académica (Mañas Martínez *et alii* 2) que favorezcan las actividades centradas en el “[...] desarrollo de la creación

literaria y la expresión escrita” (12). Incluso, se puede aplicar esta propuesta de aprendizaje interdisciplinar a enseñanzas diferentes del aula ELE, enseñanzas en las que el docente pueda encontrarse a alumnos que no tengan el español como lengua materna y que, al igual que un estudiante de ELE, aún necesite familiarizarse con el contexto cultural hispánico.

Por lo general, la experiencia puramente presencial fue evaluada muy positivamente por los participantes en la propuesta, y suscitó entre los aprendices (docentes y estudiantes ELE) otra actitud ante las vivencias de las que se impregnan estos breves relatos. No obstante, a raíz de las impresiones generadas en la aplicación total o parcial de ciertas sesiones del proyecto en un contexto diferente al del aula ELE —las cuales se desarrollaron en plena pandemia—, se revelaron dos elementos ya señalados por otros docentes: el primero, la dificultad que supone el mero hecho de que durante la parte virtual del modelo híbrido los estudiantes conecten sus cámaras, lo que dificulta la impartición de la sesión y su correcto funcionamiento. Como indicaba Solanes Giralt en su trabajo sobre una asignatura de derecho “[...] tan sólo pocos alumnos conectaban el audio para responder, y en todo caso, como mucho, escribían en el chat de la herramienta” (42). Tales dificultades no surgían en la parte presencial. El segundo elemento que hay que señalar, y que tal vez se desprende del anterior, es el deseo, por parte de los propios estudiantes, de retomar un modelo presencial, fenómeno anticipado en trabajos como el de Asensio-Soto y Nagore-García (222).

En definitiva, la literatura puede enriquecer la comunicación didáctica en cualquier tipo de aula y, específicamente, en el aula ELE. Además, esta ofrece por sí misma una interesante vía de encuentro con el «saber ser», «saber estar» y «saber hacer» tanto frente al autor como frente al hecho de la creación literaria.

OBRAS CITADAS

- Aguilar Cuesta**, Ángel I., Colomo Magaña, E., Colomo Magaña, A., & Sánchez Rivas, E. “COVID-19 y competencia digital: percepción del nivel en futuros profesionales de la educación”. Hachetetépe. Revista científica De Educación Y Comunicación, 24, 2022, pp. 1-14.
- Alcaraz Andreu**, Cristina. La motivación en la evaluación de la competencia cultural e intercultural, *XXVI Congreso Internacional de la ASELE La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada, 2015, pp. 55-63.
- Alonso Peña**, José Ramón y Juan Andrés de Carlos Segovia (2018). *Cajal: un grito por la ciencia*. Pamplona, Next Door Editorial, 2018.
- Armiño**, Mauro. “Introducción”, en Azorín, *Castilla*. Madrid, Edaf, 1996.

Asensio-Soto, Juan Carlos y Carlos Nagore-García, “La aplicación del método del aula invertida en tiempos del covid19 mediante la utilización del sistema Hyflex”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho* (Irene Rovira Ferrer y Benjamí Anglès Juanpere, coord.), Hogens Editorial, Barcelona, 2021.

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario ELE*, 2019,
http://cvc.cervantes.es/ensenaza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inferencia.htm, acceso 18 Agosto 2019.

Díaz García, Eva, “Impacto del uso de una wiki en la adquisición de léxico especializado por estudiantes universitarios de ENE en Austria”, Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Barcelona, Vicens Colomer Domínguez (dir.), 2020.

Fernández Martín, Patricia. “La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas”, *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 33(2), 2018, 139-158. <https://doi.org/10.5209/THEL.59585>

Fernández Sánchez, Carmen. “Sobre el concepto de humor en literatura”, *Estudios humanísticos: Filología*, 10, 1988, pp. 213-228.

Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., Palacios Rodríguez, A., & Martín-Párraga, L.. “Formación del profesorado universitario en Competencia Digital: análisis con métodos de investigación correlacionales y comparativos”. *Hachetetepé. Revista científica De Educación Y Comunicación*, 24, 2022, pp.1-11.

Larriba, Marcos. *Ramón y Cajal. El ocaso de un genio*. Madrid, Editorial Amarante, 2020.

Lewy, Enriqueta. *Santiago Ramón y Cajal: el hombre, el sabio, el pensador*. Madrid, CSIC, 1987.

Linares Bernabéu, Esther. “¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE”, *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 2017, pp. 205-221.

Lissorgues, Yvan. “Los debates en torno a la ciencia en España (segunda mitad del siglo XIX)”. En Solange Hibbs y Carole Fillière (Eds.), *Los discursos de la ciencia y de la literatura en España (1875-1906)*. Vigo, Editorial Academia del Hispanismo, 2015, pp. 31-49.

López Piñero, José M^a. *Ramón y Cajal*. Barcelona, Salvat, 1995.

Mañas Martínez, María del Mar y Barrera Velasco, Patricia y Bravo Rozas, María Cristina y González Vázquez, José Antonio y Martínez Deyros, María y Ruiz Ibáñez, Raquel y Salvador Salvador, Julio y Sainz de la Maza Vicioso, Carlos Norberto y Soltero Sánchez, Evangelina. *Aplicación docente de recursos on line audiovisuales para la enseñanza de la literatura contemporánea española e hispanoamericana*. [Proyecto de Innovación

Docente], 2021,
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/66665/1/Memoria%20Proyecto%20Innovacion%20Docente%20306.pdf>, acceso 25 enero 2022.

Martín, Jorge. “El humor y la ironía en La risa de Henri Bergson”, *Filosofía UIS*, 1, vol. 10, 2011, pp. 143-159.

Moriano Moriano, Beatriz. “Apuntes sobre los estudios de interculturalidad en la enseñanza de ELE en Portugal”, *V Congreso sobre la Enseñanza de Español en Portugal*. Universidade de Aveiro, junio 2013, pp.26-45.

Perdrix Fort, M. y Villanueva Roa, J. D. “Aspectos metodológicos en la enseñanza “on line” de lenguas extranjeras con un aula virtual”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 1, 2010, pp. 51-69.

Ramón y Cajal, Santiago. *Obras literarias completas*. Madrid, Aguilar, 1950.

Ramón y Cajal, Santiago. *Mi infancia y juventud*. Madrid, Espasa Calpe, 1968.

Regueiro Rodríguez, María Luisa. Tipo textual y funcionalidad cognitiva en la didáctica de la lectura en ELE. En Lucía Pilar Cancelas Ouviaña, Susana Sánchez Rodríguez (Eds.), *Tendencias en educación lingüística*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2015, pp. 271-298.

Rodríguez Marín, Rafael. “Representación lingüística de la ciencia y los científicos en la novela de la Restauración decimonónica”. En Solange Hibbs y Carole Fillière (Eds.), *Los discursos de la ciencia y de la literatura en España (1875-1906)*. Vigo, Editorial Academia del Hispanismo, 2015, pp. 133-168.

Rubio Mayoral, J.L. “Posibilidades de la Literatura en la Educación. Narraciones Científicas y Seudocientíficas”, en *VI Encuentro Ibérico de Historia de la Educación. La Literatura y la Educación: Perspectivas Históricas. Educación en la Literatura y Literatura en la Educación*. Sevilla, Fundación El Monte, 2006, pp. 93-132.

Ruíz Gurillo, Leonor. “Para una aproximación neogriceana a la ironía en español”, *Revista española de lingüística*, 40, 2010, pp. 95-124.

Salvador Salvador, Julio. “Santiago Ramón y Cajal, 85 años después de su muerte. Apuntes sobre su última obra literaria”, *Razón y fe: Revista hispanoamericana de cultura*, 1443, 2020, pp. 43-54.

Sánchez Ron, José Manuel. “Ciencia y Estado según Santiago Ramón y Cajal”. En José Carlos Mainer (Ed.), *Cajal: una reflexión sobre el papel social de la ciencia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2006, pp. 13-40.

Solanes Giralt, M^a Monserrat, “Contribución de la herramienta de videoconferencia Blackboard Collaborate para adaptar la docencia con metodología de aula invertida de presencial a virtual, a causa de la pandemia”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho* (Irene Rovira Ferrer y Benjamí Anglès Juanpere, coord.), Hogens Editorial, Barcelona, 2021.

Sotomayor Sáez, M^a Victoria, “literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”, *Revista de educación*, núm. Extraordinario, 2005, pp.217-238.

Tzitsikas, Helene. *Santiago Ramón y Cajal*. México, Ediciones de Andrea, 1965.

Villarrubia Zúñiga, Marisol. “La ironía y el humor a través de la literatura. Una dimensión de la pragmática cognitiva en la enseñanza del ELE”, *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 10, 2010, pp. 1- 51.