

EL MICRORRELATO EN AULA ELE. APLICACIÓN DIDÁCTICA

ANA LAHOZ FUNES

MEMORIA FIN DE MÁSTER UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
OCTUBRE DE 2011

DIRIGIDA POR RAÚL FERNÁNDEZ SÁNCHEZ-ALARCOS

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Justificación del microrrelato en la clase de ELE	4
3. El microrrelato: teoría e historia	10
3.1. Problemas terminológicos	10
3.2. Historia del género	11
3.3. Características retóricas	14
4. Aplicación didáctica en ELE	20
4.1. Objetivos generales	21
4.2. Metodología	21
4.2.1. Expresión escrita	26
4.2.2. Comprensión escrita	31
4.2.3. Comprensión y expresión oral	35
4.2.4. Gramática	36
4.2.5. Plano léxico / semántico	39
4.3. Actividades	41
4.4. Evaluación	43
5. Revisión de manuales	45
6. Unidad didáctica	54
7. Conclusiones	58
Bibliografía	59

1. INTRODUCCIÓN

¿Es factible trabajar con los textos literarios en las clases de L2? ¿Qué entendemos por “microrrelato”? ¿Cómo podemos explotarlo didácticamente en nuestras clases de ELE?

Las actividades relacionadas con la lectura y escritura de microrrelatos constituyen una indudable labor pedagógica que podemos trasladar a las aulas de español como lengua extranjera, llevando otras formas de leer y escribir en lengua española.

El objetivo de nuestro trabajo es comprobar cómo el microrrelato nos puede servir como recurso didáctico en nuestras clases de ELE, debido a las posibilidades que nos ofrecen sus características retóricas (brevedad, final abrupto, ironía, humor, motivos universales, intertextualidad, estructuras gramaticales sencillas, etc.). Más allá, el microrrelato funciona como elemento motivador para nuestro alumnado ya que es en la actualidad un género en auge y expansión, y cuenta cada vez con un número mayor de lectores debido a su difusión en Internet, gracias también a su formato el cual nos permite introducirlo en páginas webs, blogs, etc.

También podemos justificar el uso del género del microrrelato en las clases de español porque desde el último tercio del siglo XX es un género al que se acercan numerosos escritores de las letras en español, representativos tanto de España como de los países hispanoamericanos, y que cuenta con una tradición literaria en la que hunde sus raíces, con clásicos contemporáneos como Borges, Cortázar, Gómez de la Serna o Juan Ramón Jiménez.

Antes de adentrarnos en su aplicación didáctica, conviene realizar una breve descripción de la historia del género del microrrelato, mencionar sus máximos exponentes y hacer un intento por trazar las características retóricas del género. A continuación, proponemos una metodología y actividades que sirvan de modelo para utilizar el microrrelato en nuestras clases de ELE.

Por último, hemos hecho un repaso por diferentes manuales de ELE así como la búsqueda en Internet de unidades didácticas realizadas por profesores donde utilicen el microrrelato como recurso en la enseñanza. Tras dicho análisis podemos anticipar que el uso del microrrelato en los manuales de español para extranjeros, así como la literatura en general, están aún poco explotados didácticamente.

Para llevar a cabo nuestra memoria hemos seguido una metodología descriptiva: revisión bibliográfica sobre el microrrelato (teoría e historia, antologías, etc.) y su uso en las clases de ELE (manuales y libros de texto, artículos, estudios, memorias de máster).

2. JUSTIFICACIÓN DEL MICRORRELATO EN LA CLASE DE ELE

Para el profesor Carlos Lomas

La enseñanza de las lenguas debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades comunicativas del alumnado, entonces es bastante obvio que no basta con el aprendizaje (a menudo efímero) de un *saber lingüístico* que por sí solo no garantiza la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas. Si de lo que se trata es de ayudar a los alumnos y a las alumnas en el difícil y arduo aprendizaje de la comunicación [...] entonces la educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir sobre todo a ayudarles a *saber hacer cosas con las palabras* y, de esta manera, a mejorar su *competencia comunicativa* en las diversas situaciones y contextos de comunicación. (2001:32)

En el campo de la didáctica de la literatura, a partir de los años ochenta, gracias a los avances de la teoría literaria y psicopedagógica, los enfoques en la enseñanza literaria, se han orientado hacia los procesos de construcción del pensamiento cultural y la intertextualidad para abandonar la tradicional enseñanza de la literatura y hacer hincapié en la formación literaria que coloca al alumno en el centro del aprendizaje.

Este enfoque surge como reacción en contra del modelo historicista, vigente hasta los años sesenta, y frente a la importancia asignada al comentario de textos como forma de abordar la especificidad del texto literario en la década siguiente. El interés se desvía del texto literario para centrarse en el proceso de lectura y en la búsqueda de estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar la competencia literaria del alumnado. Estas estrategias permiten al lector la construcción del sentido y la comprensión e interpretación de los textos, así como la expresión creativa mediante la manipulación y producción de textos.

En la enseñanza de segundas lenguas, la literatura ha seguido un camino distinto que el de la literatura en lengua materna. Matilde Martínez (2004) lanza una serie de cuestiones para su seria reflexión: ¿Se pueden definir unos objetivos asequibles para la competencia literaria en clases de L2? ¿Es posible una tipología y secuenciación de actividades? ¿Con qué criterios? La misma autora defiende que sería posible en niveles B1 y B2 del Marco Común de Referencia para las Lenguas. Autores como Collie & Slater (1987) o M^a Dolores Albadalejo (2007), entre otros, responden en sus trabajos a estas preguntas, y defienden en sus artículos el uso de la literatura como recurso didáctico y por sus muchas posibilidades de explotación en el aula.

La literatura ha tenido un papel diferente a lo largo de la historia de la metodología de L2. En la enseñanza de lenguas para extranjeros ha estado dejada a un lado durante varias décadas, perdiendo su valor como elemento en el aula de L2 después del método de traducción de los años anteriores a la II Guerra Mundial. El enfoque tradicional trataba entonces el texto literario como material a partir del cual trabajar con las reglas gramaticales.

Haciendo referencia a este asunto, A. Mendoza nos explica que *los textos literarios eran anteriormente aplicados dentro de una metodología centrada en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales. Fue una metodología poco motivadora y que no atendía a los intereses de los aprendices ni a criterios de funcionalidad del aprendizaje.* (2004:2)

Como consecuencia se produjo un rechazo hacia esa orientación y hacia la literatura en L2. A partir de los años cincuenta, se introduce en la metodología de la enseñanza de lenguas el método audiolingual para los países europeos (o audio-oral en EEUU), nacidos del estructuralismo. Con dicho método se suprime la literatura de las aulas en favor del estudio del vocabulario y las estructuras gramaticales que sustentan la lengua. Martínez Sallés (2005) especifica que la literatura era utilizada exclusivamente como complemento cultural y siempre a partir de los niveles más avanzados.

En las décadas siguientes, tanto en los setenta con el enfoque nocio-funcional como a comienzos de los ochenta con los comienzos del enfoque comunicativo, a pesar de los nuevos planteamientos en la didáctica, la literatura se seguía viendo rechazada como material didáctico, sobre todo por su lenguaje *desviado* que se encontraba lejos de la interacción o comunicación diaria y por lo tanto los textos literarios eran considerados como poco comunicativos e inútiles en la enseñanza de L2.

En las últimas décadas, se abre un nuevo panorama en la enseñanza de lenguas con métodos más eclécticos que introducen otras ramas como la música, el arte, la pintura, el cine... como recursos en el aula de ELE, y será a partir de entonces cuando la literatura tenga cabida en nuestras aulas para llegar a convertirse en uno de los instrumentos didácticos que más posibilidades ofrece.

Partiendo del enfoque comunicativo, en el "enfoque por tareas" el contenido es especificado de forma holística por medio de tareas y la combinación de destrezas. El método defiende que los alumnos aprenden mejor una lengua mediante la comunicación misma, al igual que la adquisición de la L1 o de la L2 en contexto natural.

W. Menouer amplía que

En el enfoque comunicativo hay un interés por el desarrollo de la competencia lectora, se persigue la interpretación y la literatura es vista bajo una nueva perspectiva. En consecuencia, el estatuto de la literatura cambia, se le abren nuevas puertas a los modelos y manuales didácticos. Los textos literarios son considerados como textos auténticos y de gran calidad y, por lo tanto, recursos útiles, entre otros muchos, para las actividades de enseñanza y aprendizaje de la L2. (2009:164)

El enfoque por tareas concibe la literatura como una experiencia comunicativa más. El aprendizaje de la escritura literaria, la adquisición de técnicas y estrategias para una escritura creativa, posible gracias al desarrollo de la competencia literaria del alumno,

se convierte en el objetivo en torno al cual se plantean abundantes propuestas de la educación literaria.

Por lo tanto, desde los años noventa, y gracias a los nuevos enfoques metodológicos que se vienen aplicando a la enseñanza de lenguas ha quedado obsoleta la opinión acerca de que no es posible aplicar la literatura en la enseñanza de ELE.

Sin embargo, la teoría y la práctica aún se encuentran alejadas y, aunque cada vez con más frecuencia nos encontramos con textos literarios en los manuales de ELE y como recursos aplicados a la enseñanza de lenguas, aún parece existir un cierto miedo al fracaso a la hora de utilizar la literatura en nuestras clases. Ciertamente es que los textos literarios guardan una dificultad que no sería adecuada llevar a niveles iniciales del aprendizaje, pero sí utilizarlos en niveles a partir de un B1 y niveles superiores, o incluso un A2 dependiendo de la selección de textos.

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) podemos encontrar contenidos específicos con referencias al ámbito de la literatura como el conocimiento de los grandes autores españoles e hispanoamericanos y el reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura (llegada de Colón a América, por ejemplo); el estudio de la narrativa actual tanto española como hispanoamericana o los grandes cuentistas del siglo XX.

Dentro de la competencia comunicativa, se incluyen una serie de *subcompetencias* integradas: una competencia lingüística o gramatical; una competencia sociolingüística; una competencia discursiva o textual; una competencia estratégica. Se añade también una competencia literaria de la que venimos hablando, la cual incluiría los conocimientos, habilidades y hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios.

El Marco Común de Referencia para las Lenguas –MCRL– (2001), introduce la competencia literaria en el nivel B1 distinguiendo dos significados en el término:

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

La literatura no puede seguir siendo concebida como exclusivamente un repertorio de textos consagrados por la tradición académica, sino también como una herramienta de comunicación. Debemos abordar de forma integrada la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. Es decir, llevar a cabo un planteamiento interdisciplinar y sugerente de estas materias, ya que ambas constituyen una forma única de cultura.

El MCRL sigue las pautas establecidas por el Consejo de Europa y la idea de que el plurilingüismo es una realidad cada vez más patente entre los ciudadanos europeos, y

deberíamos aspirar no solo a una competencia plurilingüe sino también a una competencia pluricultural.

La inmersión en la cultura de la lengua meta a través de su literatura nos permite aumentar la comprensión que los aprendientes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una conciencia cultural más amplia, a través de unos contenidos socioculturales. Incluso, puede contribuir a estimular la creatividad y llevar a la escritura de textos propios. Las obras literarias no son solo muestras de la expresión estética y cultural de la lengua meta, sino su máxima expresión lingüística, la que será tomada como modelo y referente para el aprendiente.

Para Carlos Lomas enseñar literatura *no es empeñarse contra viento y marea en que los alumnos y alumnas caractericen una época literaria con precisión sino intentar crear hábitos lectores, desarrollar sus capacidades de comprensión lectora, estimular el disfrute de la lectura y animar al ejercicio del placer de la escritura de intención literaria.* (2001: 45)

A su vez, encontramos a otros profesores y especialistas que apoyan esta metodología: estamos de acuerdo con Mendoza al comentar que *cuando el texto literario aparece en el aula de ELE asume nuevas perspectivas de orden didáctico, adquiere el valor de exponente lingüístico, de input para el aprendizaje y a la vez, sigue manteniendo sus específicos valores estéticos y culturales.* (2004:8)

W. Menouer siguiendo la obra de los ingleses Collie & Slater *Literature in the Language Classroom* (1987), nos da una serie de motivos por los que incluir la literatura en las clases de ELE:

- Es universal, al tratar temas como el amor, la vida, lo cotidiano, la muerte, la amistad, etc. hace que la obra literaria, a pesar de ser escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar.
- Es material "auténtico" de la lengua meta.
- Es atemporal, textos de siglos anteriores o de hace años traen temas que aún son de actualidad.
- Es motivadora: estimula y desarrolla la imaginación y la creatividad. Motiva a leer y a desarrollar la comprensión oral.
- La literatura incrementa y activa la participación del alumno: su ambigüedad permite distintos puntos de vista, varias interpretaciones y diferentes respuestas por parte del alumno.
- Es adecuada para la asimilación de la cultura extranjera.

- Ofrece un perfecto *input* modelo de la lengua.
- Favorece y estimula las cuatro destrezas, e incrementa el vocabulario, la riqueza lingüística del alumno.

El objetivo es desarrollar la competencia literaria del alumno además de su competencia comunicativa. Hay que tener en cuenta también que la competencia literaria está intrínsecamente relacionada a otras competencias: comunicativa, lectora, léxica, sociocultural o discursiva. El alumno tendría la oportunidad de profundizar no sólo en la lengua española sino también en contenidos culturales, literarios, socio-históricos del mundo hispano. La competencia literaria incluye también una serie de microhabilidades como la selección de información relevante, el resumen, la reconstrucción del contexto a partir del texto, la relación con otros textos (intertextualidad) o la creatividad literaria.

Con la base de los argumentos que venimos mostrando a favor de la literatura en el aula de ELE, en nuestra memoria queremos presentar y defender el género del microrrelato como uno de los que más se presta a la explotación en la clase de idiomas, principalmente por su brevedad. Este aspecto favorece al estudiante, quien ya de por sí se encuentra con las dificultades lógicas de encontrarse con un texto en lengua extranjera.

Por otra parte, en el microrrelato hay un cierto tono irónico y prevalece en la mayoría de los casos el humor, conseguido con juegos lingüísticos, giros inesperados y finales abruptos y sorprendentes. Debido a su estructura unitaria, el alumno se siente realizado al comprender un texto literario completo en la lengua meta, lo que hace que aumente su motivación en el estudio e interés por la L2, incluso conseguimos que el alumno haya disfrutado con la lectura de un textos literario en español.

Por tanto, podemos ofrecer una serie de motivos o razonamientos al uso de los microrrelatos como texto literario en clase de ELE:

1. Es material *auténtico* (necesidad de enseñar la lengua en contextos reales) el cual aparece tanto en distintos periódicos y revistas literarias como en numerosas páginas y blogs de Internet.
2. Es *input comprensible*, modelo de normativa y exponente estético de la lengua meta.
3. Podemos diseñar actividades en las que integremos las 4 destrezas partiendo del texto del microrrelato.
4. El microrrelato aparece como novedad metodológica al no ser un recurso muy explotado en clase de ELE

5. Nos ayuda a fomentar la lectura con textos breves que no desalienta al alumnado

6. Numerosos microrrelatos son muestra de la cultura de la lengua meta, en el que aparecen componentes referenciales sociales, políticos, ideológicos y culturales, modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres, sentimientos, etc.

7. Posibilidad de releer el texto (reforzamiento del aprendizaje).

Felipe Pedraza (1996) opina que los textos seleccionados deben seguir una serie de criterios: a) Ser modelos de lengua: presentar una estructura sintáctica clara, precisa, próxima, a la del habla coloquial, por lo que no trabajamos solo con aspectos y características del medio escrito sino que también pueden aparecer rasgos de la oralidad (sintaxis más simple, elipsis, frases hechas, una lengua más subjetiva). b) El vocabulario debe ajustarse al de uso común, sin arcaísmos ni voces especializadas. c) Un estilo claro para el lector.

Además dentro de los criterios de selección tendremos en cuenta el nivel de los alumnos, así como la capacidad del texto para sorprender, enganchar, ofrecer una visión insólita del mundo. Pedraza nos recomienda una dosis de humor en estos casos. Así mismo en su artículo concluye: *la literatura debe estar presente en la clase de español para extranjeros en todos sus niveles. Es conveniente y provechoso para el proceso de aprendizaje de una lengua y para la asimilación de la cultura.* (1996:66)

Con objetivo a lograr dicho fin en la educación literaria y aprendizaje de ELE, creemos que el uso didáctico del microrrelato en las clases de ELE puede fomentar la lectura de textos literarios en español y el aprendizaje de la lengua, partiendo de un texto real y literario como expone lingüístico. Sus características genéricas nos darían una serie de razones didácticas: brevedad, intertextualidad, modernidad y actualidad, fragmentarismo, construcciones sintácticas sencillas, posibilidad de adecuarse a distintos niveles de aprendizaje, estilismo, creatividad, difusión, etc.

Como apoyo a nuestra defensa del uso del microrrelato, tomamos la cita de Graciela Tomassini y Stella Maris quienes afirman que *por sus características de brevedad, condensación semántica e hibridez genérica, la minificción puede constituir un espacio textual óptimo para la práctica de la comprensión lectora, así como construir un atractivo estímulo para las actividades de producción textual y la reflexión metalingüística sobre aspectos estructurales, semánticos y socio-pragmáticos de los textos.* (1999:119)

El microrrelato, es el género literario que en la actualidad se difunde de manera más masiva, en virtud de su brevedad y de la posibilidad de su circulación por Internet. Con títulos que suelen ser enigmáticos y sugerentes para provocar ambigüedad semántica y desviación del sentido usual de una palabra, junto a finales abruptos y

abiertos con un alto nivel de impacto. Es característica de los mismos la fragmentalidad, no sólo como forma de escribir, sino también y sobre todo como una forma de leer.

Para Lauro Zavala (2007:23) sus características son las de un “antivirus”:

La minificción es *el antivirus de la literatura*, pues su lectura tiene los siguientes efectos en quienes se aproximan a ella: vacuna a los niños y a otros lectores primerizos para volverse adictos a la literatura; corrige problemas de lectura de quienes están anclados en un único género, ya sea la novela, el cuento, la poesía, el ensayo o incluso en una única sección del diario; permite aproximarse a obras monumentales desde la accesibilidad del fragmento.

Insistimos en la defensa que se hace aquí del uso del microrrelato como recurso para la enseñanza de ELE, y en ningún caso como objeto de estudio literario. Eso sí, sus características retóricas, aquellas mismas que lo elevan a la categoría de literatura, son las que nos servirán para el aprendizaje de algunos contenidos lingüísticos, culturales, y competencias, destrezas y estrategias, y como recurso para el diseño de estrategias didácticas orientadas a la comprensión y a la producción textual.

De la misma manera, pensamos en el beneficio que nos ofrece introducir la literatura en general en las clases de español para extranjeros, pero no como materia de la historia de la literatura, sino como recurso didáctico para el aula. Nuestra labor como profesores de ELE es trabajar la lengua española a partir de las enormes posibilidades que nos ofrece el texto literario.

3. EL MICRORRELATO: TEORÍA E HISTORIA

3.1. PROBLEMAS TERMINOLÓGICOS

Minicuento, microrrelato, minitexto, nanocuentos, microficción, textículo, relato enano, arte pigmeo, cuento gota, relato hiperbreve... son algunos de los términos referidos para este nuevo género literario, (aunque con tradición literaria) objeto de estudio de nuestro trabajo. Todos estos términos hacen referencia a su característica esencial: la brevedad. Shapard & Tomas comentan que *entre los escritores para quienes el cuento ultracorto es una forma literaria naciente y completamente nueva están los que insisten en que esa forma sólo puede considerarse, sólo puede nacer, si se le da el nombre apropiado.* (Recogido en Rojo, 2010: 2)

En su *Breve manual para reconocer minicuentos* (2010), la autora Violeta Rojo nos da la definición de “minicuento” como aquella narración breve, ficcional, con un desarrollo accional condensado y narrado de una manera rigurosa y económica en sus medios con carácter proteico, de manera que puede adoptar diferentes formas. Aun así, en otro momento¹, afirma que de todas maneras *me sigue pareciendo que la*

¹ Breve entrevista a Violeta Rojo, 15/07/2010 en

incapacidad de conseguir un nombre para estas formas breves es algo importante, porque demuestra que efectivamente es una forma literaria proteica, cambiante, desgenerada e inasible.

De todos los nombres que se han barajado, en nuestro trabajo nos decidimos por *microrrelato*, siguiendo la opinión de Fernando Valls *porque en él se apela tanto a la imprescindible brevedad como a la vigorosa narratividad.* (2010:12)

3.2. HISTORIA DEL GÉNERO

La especialista en el género del microrrelato, Dolores Koch, hace una serie reflexión acerca de la evolución y camino que seguirá la literatura:

El futuro de la novela es el cuento, y el porvenir del cuento es la parábola y, si la evolución no se detiene, la síntesis de la novela, el cuento y la parábola es, inevitablemente el aforismo. Porque el hombre de mañana –casi dentro de algunas horas- será un hombre de mentalidad de telegrama. Tiene además la ventaja de que en este mundo vertiginoso, sólo unos minutos pueden dar que pensar todo el día, si queda tiempo. (Citada en Rojo, 2010: 10)

La importancia de la minificción en la literatura moderna no es un fenómeno exclusivamente hispánico. Se da en diversas lenguas, como por ejemplo en la literatura inglesa, aunque en muchos casos no alcance la extensión a que ha llegado en la nuestra.

El microrrelato no es un paso nuevo en la literatura, sino que hunde sus raíces en la tradición oral, en las fábulas, apólogos, bestiarios, y leyendas medievales. Sin embargo, es en el siglo XX cuando toma cuerpo, también siguiendo el influjo del poema en prosa modernista de la mano de Rubén Darío, para, ya con las vanguardias “históricas” en los años veinte y treinta, conseguir su renovación lingüística y su proliferación en las revistas literarias. Los especialistas en el género, mencionan el texto “*A Circe*” de Julio Torri (1918) como el referente original. A pesar de sus comienzos a principios del siglo XX, no será hasta la última década de nuestro siglo cuando empiece a ser considerado como un género literario autónomo.

En España autores clásicos cultivaron el género, aunque no son conocidos en la actualidad como autores de microrrelatos. Es el caso de poetas como Juan Ramón Jiménez, o escritores como Max Aub o Gómez de la Serna, más conocido por sus greguerías las cuales algunas de ellas son verdaderos cuentos de apenas una línea.

El género se retoma y se pone de moda en la segunda mitad del siglo XX de la mano de insignes autores hispanoamericanos. David Lagmanovich (2006) habla de 5 escritores clásicos en relación con el género del microrrelato: Jorge Luis Borges (*El hacedor*), Juan José Arreola (*Bestiario*), Cortázar, (*Historia de cronopios y de famas*),

www.revistamicrorrelatos.blogspot.com/2010/07/breve-entrevista-violeta-rojo.html

Denevi (*Falsificaciones*) y A. Monterroso (*La oveja negra y demás fábulas*) exponente del microrrelato más conocido:

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”.

En la segunda mitad del siglo XX, concretamente en las tres últimas décadas del mismo, el microrrelato alcanza su madurez y mayor difusión gracias también a Internet. Surgen concursos dedicados al género, antologías o trabajos históricos y teóricos, también comienzan a publicarse con mayor frecuencia libros compuestos únicamente por microrrelatos. Tanto la Revista El cuento (México), de Edmundo Valadés, como la Revista Puro cuento (Argentina), de Mempo Giardinelli, dedican un espacio importante a la presencia del minicuento, además de popularizar el género con concursos y talleres. Acosta afirma que “la cantera de creadores es sumamente extensa. No hay un país hispano donde no se encuentren escritores cultivadores del género breve.” (2010:102)

España es uno de los países que cuentan con mayor cantidad de escritores de minificción: Juan José Millás, Ana M^a Matute, Julia Otxoa, José M^a Merino, solo por mencionar a algunos. A la difusión del microrrelato en nuestro país ha contribuido especialmente la Revista Quimera, recogiendo en sus páginas este tipo de creación literaria y su director, Fernando Valls, especialista en el tema publicando diversos estudios y antologías (*Ciempíes: los microrrelatos de Quimera*² en colaboración con Neus Rotger).

De la misma manera, las editoriales apuestan cada vez más por la publicación tanto de antologías como libros de microrrelatos. Un ejemplo lo podemos encontrar en la editorial Thule, dedicada exclusivamente a la difusión del género breve, al igual que la editorial Menoscuarto y la editorial Páginas de Espuma.

Los más diversos géneros literarios han encontrado perfectamente cabida en el formato Web y más aún en los nuevos espacios de publicación e intercambio de contenidos como las páginas webs o los blogs. Ciertamente es que el microrrelato resulta muy compatible para los mecanismos de la literatura digital. En Internet hay numerosas páginas que acogen y difunden este tipo de textos. El mismo Fernando Valls en su afán de difusión del género a través de su blog “la nave de los locos”³. En la obra de Belén Gache, por ejemplo, www.findelmundo.com.ar los microrrelatos surgen como escrituras a partir de imágenes y son a veces el germen de relatos mayores dada el potencial de expansión que tiene lo digital.

Mencionaremos unos ejemplos más: en www.microrelatos.com se puede encontrar una biblioteca con más de cien obras, ensayos y la posibilidad de enviar su propio microrrelato. Los textos se pueden imprimir, regalarse virtualmente y comentar. La

² Rotger, N, y Valls, F. (eds.) *Ciempíes. Los microrrelatos de Quimera*. 2010. Montesinos.

³ www.nalocos.blogspot.com a través de su blog, Fernando Valls difunde microrrelatos que distintos autores le ofrecen, con la condición de que sean inéditos, además de otras noticias literarias de interés.

Universidad Autónoma Metropolitana (Méjico) edita en formato digital la revista “El Cuento en Red” donde se publican artículos y estudios específicos de la ficción breve: <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/> y en la que participan numerosos especialistas en microrrelatos (D. Lagmanovich, Lauro Zavala, Laura Pollastri, etc.).

Otro de los blogs más destacados que gira alrededor del microrrelato es www.revistamicrorrelatos.blogspot.com donde se recoge información sobre concursos, autores, obras, entrevistas, etc. En este blog, y referido al tema que estamos tratando, se recoge una entrevista realizada a la experta en minificción hispanoamericana Graciela Tomassini, autora de estudios como *Comprensión lectora y producción. Minificción hispanoamericana* (1998) en colaboración con Stella Maris. En la entrevista, se le realizó una pregunta referida al tema que estamos tratando sobre la importancia de Internet en la difusión del género: ¿Crees que influyen hoy las nuevas tecnologías en la microficción? ¿De qué manera? Reproducimos a continuación su respuesta:

No creo que influyan de una manera determinante, porque la ficción brevísima eclosiona y se desarrolla a mediados del S. XX, cuando todavía no disponíamos de Internet 2.0. Sí creo que las nuevas tecnologías de la comunicación brindan espacios alternativos para la publicación y difusión de los textos, como así también un sinnúmero de recursos extraordinarios desde una perspectiva estética, como la posibilidad de embarcarse en distintos trayectos de lectura a partir de un texto, o la exploración de nuevas interacciones entre texto y paratextos, o entre texto, imagen y sonido.⁴

Así mismo, nos gustaría mencionar uno de los recientes concursos que se están realizando en torno al microrrelato, como es el de “Getafe negro” promovido por la Escuela de escritores de Getafe.⁵

Es cierto que toda textualidad es función de una práctica social que cabe llamar su medio, argumentan Tomassini & Maris, 1996. Ocurrió así con los influjos del cine en la narrativa de los años cuarenta y cincuenta y la importancia de las imágenes, la simultaneidad, que supuso cambios formales en la narrativa. Si volvemos a la historia de la literatura, podemos notar el influjo del contexto social en la poesía épica, como transmisora de información del contexto político. Ya en el siglo XIX, la novela folletinesca también se vio sometida a un tipo de formato que demandaba un público específico.

Por todo ello, podemos justificar esta fuerte relación entre el desarrollo del género y la influencia de la red Internet en la sociedad de hoy, como habitual relación de simbiosis entre literatura y sociedad.

El microrrelato, por tanto, se presenta en la actualidad como una auténtica propuesta literaria, como el género idóneo para definir, parodiar o volver del revés la rapidez de los nuevos tiempos y la estética posmoderna. Como un género “nuevo” pero que

⁴ Entrevista realiza el 8 de septiembre de 2011:
<http://revistamicrorrelatos.blogspot.com/2011/09/breve-entrevista-graciela-tomassini.html>

⁵ www.escoladeescritores.com

cuenta cada vez con mayor número de lectores, de vitalidad, de actividad constante, de dedicación por parte de sus escritores, atención por parte de muchos que no lo son y de creciente interés en determinados sectores de la sociedad, entre ellos los lectores más jóvenes.

A pesar de la vigencia del microrrelato y su difusión, hay detractores del género, quienes critican que muchos escritores se aprovechen del empuje que tiene el microrrelato en la actualidad para dar a conocer su obra o introducirse en el mercado editorial. Critican también al microrrelato debido a su brevedad como aparente facilidad y lo comparan con el chiste fácil.

Violeta Rojo defiende el género del microrrelato al señalar que *conseguir contar una historia con tan pocas palabras es una labor de expertos, de conocedores del lenguaje, de rigor extremo en el uso de las palabras*. La autora recoge también una cita del crítico y narrador Armando José Sequera donde explica que: *los detractores del minicuento achacan su cultivo a la pereza de los autores, porque ignoran que un buen minicuento amerita tanta destreza literaria como un buen poema o una narración más extensa. Escribir un minicuento no es signo de pobreza del lenguaje, sino por el contrario una demostración de su dominio*. (Rojo, 2010:24)

De la misma manera, hay autores que argumentan el auge del microrrelato como algo efímero, y a sus escritores como aprovechados de la ola del género en la actualidad. Para ellos, Domingo Ródenas (2008: 8) opina que

Quienes se empeñan en defender esta posición tienen argumentos como que el microrrelato se iguala en su concisión y brevedad al anuncio publicitario, el corto cinematográfico y también al tráiler, single musical, el cómic o el apunte de blog. Pero estos parentescos no explican que el microrrelato surgiera en el entorno del simbolismo finisecular, creciera con la heterodoxia vanguardista o se cultivara en los años cuarenta y cincuenta recreando géneros antiguos como la anécdota, el caso o el bestiario.

Nosotros querríamos hacer también en nuestra memoria una defensa del microrrelato como género que al igual que la auténtica poesía y el buen vino, queda en el interior del lector resonando, saboreándolo.

3.3. CARACTERÍSTICAS RETÓRICAS

Rebeca Martín y Fernando Valls coordinaron un estudio especializado en el microrrelato en España, donde nos señalan que

Las concomitancias del microrrelato con el poema, la fábula, el aforismo, el artículo o incluso el mensaje publicitario son a veces evidentes, pero éste exige algo que no siempre aparece en textos como los mencionados: la narración de una historia. La acción, si la hay, está sumamente condensada, los personajes, que en muchas ocasiones carecen de nombre, aparecen apenas perfilados, pero es necesario que el autor de microrrelatos le cuente una historia al lector. En todo ello, sin duda, radica la complejidad interpretativa que suscita el género, pero también, y sobre todo, su interés y originalidad. (R. Martín & F. Valls, 2002:10)

En la actualidad puede decirse que numerosos escritores de las dos orillas del Atlántico tienen plena conciencia de estar cultivando una forma literaria distinta, un género narrativo nuevo, pero ¿cómo es este género nuevo? ¿Cuáles son sus características?

El microrrelato es un texto narrativo brevísimo que nos cuenta una historia. No es ni cuento, ni poema en prosa ni fábula, aunque en él podamos encontrar algunas características de estos géneros literarios tradicionales. No es cuento porque en él aparecen los elementos narrativos (personajes, situación, espacio, tiempo, acción) aun más condensados si cabe que en el cuento, contando solo con unas pinceladas que nos sugieren.

Al igual que pasa con el cuento, con la fábula también guarda cierta relación, sin embargo en los microrrelatos no encontramos un aprendizaje o moraleja, sino más bien un desaprendizaje, una cierta ironía hacia las leyes de la verdad, una crítica o visión diferente del mundo.

Violeta Rojo en su obra ya citada nos da las características esenciales del microrrelato (la autora prefiere el término *minicuento*):

a) *La brevedad del texto no excede de dos páginas aunque lo más frecuente es que tenga una sola página. Su extensión, como ha señalado el escritor Antonio Fernández Ferrer, debe ser la de la página para que no sólo pueda leerse de un tirón, sino también de uno solo vistazo* (Rojo, 2010:8).

La brevedad sería la característica más importante, es el rasgo diferenciador, ya que de ella devienen todas las demás. Debido a la brevedad del género, no existe una detallada caracterización de los personajes, ni tampoco una descripción minuciosa de las circunstancias.

Este formato nos sirve como estrategia para la productividad de la enseñanza: en una hora de clase se puede explotar un texto breve con mayor profundidad que una novela o una serie de cuentos. Además, los textos breves han sido los más convincentes en términos pedagógicos en la historia de la cultura: parábolas, aforismos, adivinanzas, relatos míticos, etc. se han aplicado en las enseñanzas de distintas culturas.

Desde el punto de vista retórico, la brevedad promueve estrategias importantes para la semiotización del microrrelato. Los vacíos semánticos, por ejemplo, se fundamentan en una retórica de la omisión donde la elipsis, el escamoteo verbal, la metáfora o la condensación, intervienen en la estructura narrativa que, por estos mecanismos, se hace más poética, sin perder su especificidad narrativa. (Larrea, 2004)

b) La concisión: el microrrelato no ofrece cabida a digresiones y circunloquios, ni a extensas descripciones. En el microrrelato nada sobra, cada palabra es escogida minuciosamente. La concisión es lograda también a través de la economía verbal y de recurso de la elipsis.

c) Narratividad: en los microrrelatos la historia no es contada sino que solo aparece sugerida. Esta característica nos permite diferenciar al microrrelato de otros géneros breves con el aforismo o el poema en prosa en los que no aparecen los elementos de la narración.

Los alumnos, a la hora de trabajar los textos en clase, deben conocer las características esenciales de los textos narrativos y sus elementos (narrador, personajes, tiempo, espacio, acción). Su estructura la dividimos en planteamiento, nudo y desenlace. Es característico el comienzo "in media res": el inicio de la narración escrita en un momento posterior a lo que hipotéticamente sería el comienzo de la acción.

En nuestras clases podríamos plantear la siguiente pregunta a los aprendientes: ¿Cómo podría comenzar este microrrelato? Y realizar una serie de actividades en torno a la escritura, bien entre todos, bien individualmente, de un comienzo para dicho microrrelato en el que detalláramos el tiempo, el espacio, o los personajes protagonistas de la historia.

De la misma manera que su comienzo, el desenlace suele aparecer de forma abrupta y sorprendente. Dicho final, en su mayoría queda abierto a la imaginación del lector. También podríamos plantearnos para trabajar en clase una serie de actividades que fomenten la creatividad del alumnado, como continuar la historia de un modo diferente o dar hipótesis de distintos finales.

d) "Estructura proteica": es la mezcla de géneros como el ensayo, la fábula, la greguerías, el poema en prosa, el cuento, el aforismo, el chiste, la parábola, etc. Los microrrelatos guardarían una estrecha relación con estas otras formas textuales incluidas también en la poética de la brevedad. Referido a dicha característica el autor Augusto Monterroso opina que *una buena ley sería que el cuento no sea novela ni poema ni ensayo y que a la vez sea ensayo y novela y poema, siempre que siga siendo esa cosa misteriosa que se llama cuento.* (Recogido en Rojo:12).

Decíamos más arriba, que el microrrelato guarda relación con otros géneros tradicionales, tanto orales como escritos, de los que toma algunas de sus características, pero que con la renovación, ironía, parodia o crítica de estos hace que se convierta en un género independizado.

Los escritores de microrrelatos son conscientes de esta capacidad o características que guarda el género, donde encontramos parodiada en ocasiones las reglas o

estructuras que encorsetan a otros géneros. Referido a lo que comentamos, nos atrevemos a mostrar unos de los microrrelatos de la autora argentina Ana M^a Shúa:

TEXTO: "El respeto por los géneros"⁶

Un hombre despierta junto a una mujer a la que no reconoce. En una historia policial esta situación podría ser efecto del alcohol, de la droga, o de un golpe en la cabeza. En un cuento de ciencia ficción el hombre comprendería eventualmente que se encuentra en un universo paralelo. En una novela existencial el no reconocimiento podría deberse, simplemente, a una sensación de extrañamiento, de absurdo. En un texto experimental el misterio quedaría sin desentrañar y la situación sería resulta por una pirueta del lenguaje. Los editores son cada vez más exigentes y el hombre sabe, con cierta desesperación, que si no logra ubicarse rápidamente en un género corre el riesgo de permanecer dolorosa, perpetuamente inédito.

Ana M^a Shúa, *Casa de geishas*, 1992.

e) Cuidado extremo en el lenguaje, con un ritmo ágil y preciso, lleno de recursos retóricos como la elipsis, metáforas, juegos lingüísticos, sugerencias, ambigüedad, etc. que predispone al lector a una mayor participación en la construcción del sentido. Esta característica hace que se acerque al poema en prosa. El ejemplo más claro lo podemos encontrar en el texto de Julio Torri "A Circe" considerado como declamos el primer texto con el que se inicia el género.

TEXTO: "A Circe"

¡Circe, diosa venerable! He seguido puntualmente tus avisos. Más no me hice amarrar al mástil cuando divisamos la isla de las sirenas, porque iba resuelto a perderme. En medio del mar silencioso estaba la pradera fatal. Parecía un cargamento de violetas errante por las aguas.

¡Circe, noble diosa de los hermosos cabellos! Mi destino es cruel. Como iba resuelto a perderme, las sirenas no cantaron para mí.

J. Torri, *Ensayos y poemas*, 1917

f) "Cuadros" (según la terminología de U. Eco): debido a la brevedad del espacio y a la condensación de la anécdota, el autor debe encontrar un tema conocido. Es común el uso de la intertextualidad y, en menor medida, de la metaliterariedad. Los textos breves incluyen en su codificación la intertextualidad con otros textos mayores, a menudo muy prestigiosos, para parodiarlos, invertirlos o recuperarlos desde otro sesgo semántico. En este sentido, Dolores Koch hace referencia a la "universalidad" del microrrelato.

⁶ V. Koriconcic en su artículo "Las estrategias lúdicas en los relatos de Ana M^a Zúa" en *El Cuento en Red*, profundiza en la idea que hemos comentado.

La intertextualidad sería el hecho de evocar una historia conocida, permite la reducción de la fábula de tal manera que ciertos elementos narrativos son sustituidos por alguna referencia. Como las referencias revelan toda una estructura conocida, dan lugar a las elipsis y se consigue así textos breves en los que no hace falta que aparezca explícitamente nada más que las referencias y los nuevos elementos, sean estas nuevas informaciones, una nueva interpretación, etc. En la mayoría de los casos nace una reinterpretación de la historia evocada que muestra una actitud ironizadora o satirizadora, por lo cual estos textos muchas veces son criticados por ser puras gracias, juegos de ironía pero sin verdaderos valores literarios (D. Boráros, 2008: 2).

Queremos dejar un ejemplo de microrrelato en el que aparece una clara intertextualidad con otro de los textos por excelencia de la literatura española:

TEXTO: "El precursor de Cervantes"

Vivía en El Toboso una moza llamada Aldonza Lorenzo, hija de Lorenzo Corchelo, sastre, y de su mujer Francisca Nogales. Como hubiese leído numerosísimas novelas de estas de caballería, acabó perdiendo la razón. Se hacía llamar doña Dulcinea del Toboso, mandaba que en su presencia las gentes se arrodillasen, la trataran de Su Grandeza y le besasen la mano. Se creía joven y hermosa, aunque tenía no menos de treinta años y las señales de la viruela en la cara. También inventó a un galán, al que dio el nombre de don Quijote de la Mancha. Decía que don Quijote había partido hacia lejanos reinos en busca de aventuras, lances y peligros, al modo de Amadís de Gaula y Tirante el Blanco. Se pasaba todo el día asomada a la ventana de su casa, esperando la vuelta de su enamorado. Un hidalgo de los alrededores, que la amaba, pensó hacerse pasar por don Quijote. Vistió una vieja armadura, montón en un rocín y salió a los caminos a repetir las hazañas del imaginario caballero. Cuando, seguro del éxito de su ardid, volvió al Toboso, Aldonza Lorenzo había muerto de tercianas.

Marcos Denevi, *Falsificaciones*, 1993

Si presentamos este texto a nuestros alumnos, con facilidad se podrá introducir la historia de Don Quijote. Sin embargo, nosotros presentamos la historia desde un punto de vista diferente (el que nos ofrece Denevi), volcando la historia desde la perspectiva de Dulcinea, dándole un mayor protagonismo a este personaje secundario cervantino. Sería una forma original de terminar o de presentar el tema, no con el típico fragmento de la obra de Cervantes, el cual por otra parte representa alguna mayor dificultad por el léxico y construcciones del siglo XVII, sino con un texto completo, breve y lleno de ironía y humor.

Para Van Dijk (Rojo: 27) los cuadros son elementos de conocimiento cognitivo, representaciones sobre el mundo, que nos permiten realizar actos cognitivos fundamentales como percepciones, comprensión lingüística y acciones. Esta

característica nos permite trabajar en nuestra clase de ELE con los estereotipos culturales y sociales.

Dicha característica también exige un lector atento que tenga que aplicar su memoria semántica y conocimientos previos. Anderson-Imbert (Rojo: 30) comenta este aspecto: *A veces, el cuentista parece que hubiera renunciado a tejer su trama y que nos deja en cambio flecos e hilachas para que nosotros lo hagamos por él.*

El microrrelato bebería de numerosas fuentes que nos llevan desde la literatura oral como las leyendas populares, hasta los clásicos literarios como mitos, para retomar el juego y el ingenio vanguardista, los textos periodísticos o textos publicitarios de los *mass medias*.

g) Carácter lúdico, humor, ironía⁷: juegos lingüísticos, final inesperado, tono irónico, sátira y parodia de otros géneros, recreación de frases hechas, transformación de motivos literarios... el microrrelato persigue sorprender al lector. Para Rojo, "el humor en el minicuento no es directo sino elaborado, basado en el equívoco cultural, que jamás daría como resultado una carcajada, sino una sonrisa". Con el humor, las leyendas son burladas, los mitos desmitificados, las parábolas desacralizadas, el chiste se eleva a la categoría de literatura, las fábulas son amoralizantes.

Como breves ejemplos dejamos un par de textos del mejicano Juan José Arreola de su obra *Bestiario* de 1972:

TEXTO: "Libertad"

Hoy proclamé la independencia de mis actos. A la ceremonia sólo concurrieron unos cuantos deseos insatisfechos, dos o tres actitudes desmedradas. Un propósito grandioso que había ofrecido venir envió a última hora su excusa humilde.

TEXTO: "De L'Osservatore"

A principios de nuestra Era, las llaves de San Pedro se perdieron en los suburbios del Imperio Romano. Se suplica a la persona que las encuentre tenga la bondad de devolverlas inmediatamente al Papa reinante.

Dolores Koch (2000) recoge a su vez otra clasificación o características indispensables del género. Para ella, el microrrelato ha de tener por lo menos algunas de estas características, algunas coinciden con las características que propone Violeta Rojo, otras son novedosas: hibridez genérica, desenlace ambivalente o elíptico, alusiones literarias (bíblicas, históricos, míticos, etc.) rescate de fórmulas de escritura antigua (como fábulas o bestiarios) y la inserción de formatos nuevos.

⁷ En cuanto a esta característica, Dolores Koch recoge en su artículo "*Microrrelatos: doce recursos más para hacernos sonreír*", *El Cuento en Red*, autores que utilizan una serie de recursos para buscar ese efecto lúdico o humorístico.

Para concluir con este apartado, recogemos una cita⁸ de Fernando Valls (2008) donde nos resume las características del microrrelato:

La concisión, la instantaneidad, la hibridez, la levedad, la intensidad o su condición inacabada constituyen características que parecen derivarse de su brevedad consustancial y que nos van a permitir señalar peculiaridades como, por ejemplo, la contribución de diferentes modelos de producción textual, su carácter híbrido tantas veces establecidos, la condensación semántica, estructural y de lenguaje, la posible presencia de un desenlace sorpresivo y de un inicio de igual modo repentino, la frecuente implicación del título en el propio desciframiento del relato, una economía del lenguaje sabiamente medida que no excluye su experimentación, el uso de cuadros que enmarquen con fidelidad la anécdota, la intertextualidad, y, en general, la búsqueda de la novedad en cualquiera de sus manifestaciones (lingüística, estructural, formal o genérica), entre otros rasgos destacables.

4. APLICACIÓN DIDÁCTICA EN ELE

Ocasar, en su artículo *Funciones de la literatura en L2* (2003) defiende que en *nuestra clase, la literatura se debe despojar de su carácter sacralizado y convertirse en un objeto táctil, listo para ser usado*.

Los nuevos enfoques pedagógicos nos orientan hacia una “educación literaria”, objetivo del Currículo Oficial para la Educación Secundaria⁹. De la misma manera, podríamos perseguir esa camino de la educación literaria -favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hagan posible el intercambio comunicativo entre las personas: hablar, escuchar, leer, comprender, escribir e interpretar textos- (Delmiro Coto, 2002) en nuestras clases de ELE.

Al comenzar la elaboración de las unidades didácticas debemos tener en cuenta una serie de puntos en relación a los destinatarios: qué nacionalidad tienen, a quién nos dirigimos; qué nivel de dominio lingüístico tiene en español, cuáles son sus necesidades, sus intereses, sus edades, o qué motivaciones puede tener. En relación a la literatura podemos plantearnos varias cuestiones: cómo en su relación con la literatura, si suele leer en su lengua materna (L1), y qué y cómo han estudiado la literatura en otras lenguas. Es esencial tener en cuenta sus conocimientos previos sobre la lengua y sobre el mundo, así como sus expectativas e intereses.

La profesora Matilde Martínez (2004) nos ofrece un consejo para tener en cuenta con la selección de los textos literarios: aprovechar el interés y la energía que los textos susciten para, con posterioridad a las actividades, hacer que los alumnos puedan saber algo acerca del autor, de sus obras, del contexto de la creación y puedan, incluso, hacer algún tipo de comparaciones con obras similares en la literatura en su propia lengua.

⁸ La cita es extensa pero creemos oportuna introducirla porque en ella se recogen perfectamente las características retóricas del microrrelato.

⁹ Currículo oficial establecido en el Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Partiendo del microrrelato como texto literario, proponemos una labor didáctica donde se trabajen las distintas destrezas (escribir, hablar, leer, escuchar) en el alumnado de ELE, además de desarrollar otras competencias como la literaria, cultural, social, pragmática, gramatical o discursiva. Por último, otra de las bases de la metodología será el fomento de la lectura de textos literarios escritos en español, así como el desarrollo de la creatividad a través de la expresión escrita.

4.1. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de la secuencia didáctica de este trabajo persiguen:

- Estimular al alumno para abordar la lectura, desarrollar el gusto a la lectura y producir textos en español.
- Dar a conocer las características del género del microrrelato y a algunos de los cultivadores españoles e hispanoamericanos más representativos, a través de una selección de textos variados, representativos y motivadores.
- Ejercitar la comprensión lectora del alumno mediante actividades basadas en muestras auténticas de la literatura en español.
- Desarrollar la destreza de la expresión escrita por medio de actividades de escritura creativa.
- Trabajar tanto la comprensión como la expresión oral durante la realización de actividades de conversación, diálogos, debates, etc.
- Desarrollar algunas de las subcompetencias (gramatical, pragmática, discursiva, cultural, etc.) necesarias para el aprendizaje de una L2.

4.2. METODOLOGÍA

Proponemos llevar a cabo en nuestra metodología un enfoque comunicativo, teniendo en cuenta una serie de rasgos generales que se refieren a la forma de trabajar del alumno en clase (Cassany, Luna, Sanz, 2005:87):

- Los ejercicios de clases serán un intento por recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación. De esta manera, los alumnos se implican más en el trabajo porque tienen alguna motivación (vacío de información, interés por el tema, etc.), participan libremente y con creatividad, intercambian entre ellos algún tipo de información. Por lo tanto, será necesario crear en el aula situaciones reales de comunicación lo más auténtica posible.

- Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada, textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados.
- Proponemos trabajar por parejas o en grupos en algunas de las actividades, basándonos en la pedagogía del aprendizaje cooperativo.
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

Nos encontraríamos ante una metodología en la que el alumno se convierte en el protagonista activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que por lo tanto, es fundamental para el docente estudiar las características de su alumnado, con el objetivo de un mejor diseño de actividades y explotación didáctica de los recursos.

Se intentará por parte del profesor mantener la atención del alumnado y aumentar su motivación en clase, creando un ambiente relajado y agradable donde el alumno es el centro del aprendizaje.

El texto literario podrá desempeñar algunas de estas funciones en su explotación didáctica:

- Como materiales para tratar algún aspecto lingüístico, textual o gramatical.
- Como lectura intensiva, desarrollar alguna microhabilidad de lectura.
- Como lectura extensiva, desarrollar hábitos y actitudes, fomentando el gusto por leer en la lengua meta.
- Como material para obtener información sobre algún tema, que después será debatido o trabajado.

José Luis Ocázar en su artículo antes mencionado nos da una serie de orientaciones sobre cómo tomar el texto literario en las clases de L2:

Cuando un texto hace de una forma o estructura específica la razón de su propia índole literaria es cuando estamos autorizados a otorgarle un papel en nuestro quehacer didáctico. La cuestión no es hacer del texto una simple ilustración del punto del programa que deseamos practicar, sino que ese punto sea la esencia que lo haga literario [...] Lanzar a los estudiantes a la lectura sin un aparato que dé sentido a dicha lectura dentro del currículo supone desaprovecharla como elemento didáctico. (2003:20)

El mismo autor nos propone seguir una metodología en la que la literatura es principio y fin del proceso de enseñanza: el estudiante recibe un input en forma de texto literario del que, mediante su explotación didáctica dirigida por el profesor, extrae un caudal lingüístico. A su vez, este texto literario genera un nuevo texto producido por el alumno.

Por último, a modo de resumen Ocasar nos da 4 puntos necesarios para la adecuada explotación didáctica del texto literario: abarcar las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita); explorar aspectos gramaticales en su contexto lingüístico; hacer explícitos usos de índole pragmática en la obra; potenciar el intercambio de experiencias y visiones del mundo de los alumnos / lectores.

Cuando los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora. La selección de textos literarios adecuados para la clase de idiomas es un elemento clave, pues determinará en gran medida la explotación pedagógica de los mismos. De nada sirve un texto si el lector no puede hacer nada con él.

Dolores Albadalejo García (2004:41) nos señala a este respecto:

Un factor determinante al seleccionar una obra literaria para nuestra clase de ELE es la selección de textos que ofrezca múltiples formas de ser explotado. Siguiendo este criterio, el profesor de lengua extranjera debe buscar textos que aporten un importante potencial para la creación de diversas actividades para trabajar en clase que faciliten la adquisición de la nueva lengua.

En nuestra metodología nos decidimos por introducir también las técnicas del comentario de textos, ausentes por lo general en el aula de ELE, aplicada con objetivos lingüísticos y literarios. Romero Blázquez nos advierte que “no se trata de diseccionar fríamente una pieza literaria con el fin de extraer un amplio número de datos e ideas para después emitir un juicio completo, exacto y definitivo” (1996:379) sino que el comentario debe centrarse en aquellos aspectos más atractivos o interesantes en función de los objetivos que nos propongamos.

Tenemos en cuenta algunas premisas que Romero Blázquez nos da sobre el comentario de texto:

1º) *La labor del profesor de L2 reside en tratar de que los alumnos descubran y rellenen los espacios indeterminados de un texto dotándolos de cierto significado* (1996: 383).

2º) la práctica del comentario de textos se debe realizar principalmente con alumnos de nivel intermedio, avanzado o superior, no con niveles inicial y básico.

3º) en ningún momento debemos pretender formar literatos aunque estemos utilizando textos literarios.

Hemos intentado que todas las actividades que se proponen en la aplicación didáctica estuvieran conectadas con el fin de conseguir la integración de los contenidos dados. Con dicha metodología, se transmite no sólo vocabulario o estructuras gramaticales, sino sobre todo, procesos de composición: junto con la lengua vienen incorporados modos de aprovechamiento y de elaboración tanto escrita como orales, próximos al uso real de la lengua viva.

Para desarrollar la competencia comunicativa es necesario por tanto que trabajemos de forma integradora las cuatro destrezas: expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita. Por ejemplo, en su integración con las otras destrezas, la escritura puede ir predicha de una destreza de tipo receptivo (lectura o audición) o de una actividad de expresión oral; también la escritura puede ser el punto de partida para otras actividades, por ejemplo, la lectura y comentario de lo escrito.

Con este fin, hemos seleccionado una serie de microrrelatos que cumplen los criterios expuestos más arriba, y que pensamos que pueden motivar a nuestros alumnos, que están adecuados a su nivel de lengua y que nos ofrecen múltiples posibilidades de explotación didáctica. Textos que tienen un significado para los alumnos, y que están relacionados con su mundo de intereses.

Además, pensamos que con esta selección ofrecemos al alumnado suficientes muestras de *input comprensible*, de calidad y que cumple con la teoría de Krashen que denomina *I+1*, es decir, lo que el alumno ya conoce, su interlingua, y un poco más, para que siempre tenga algo nuevo que aprender que le motive. Con ello, la lectura es planteada como un reto para el alumno, pero ser un reto posible de alcanzar.

Los contenidos literarios (autores, obras, recursos retóricos, etc.) serán presentados junto con contenidos estratégicos (resumir, relacionar, comparar, etc.) que faciliten la comprensión e interpretación de los textos, contando también con los conocimientos previos de los estudiantes.

Para trabajar con los distintos bloques (expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y auditiva) tendremos siempre como principios metodológicos la funcionalidad y la creatividad. Creemos que la funcionalidad es importante para el alumnado actual que busca en lo que hace una función práctica. Así la literatura es utilizada también como instrumento social que permite al alumnado interpretar la realidad y dar un sentido a su propia experiencia en el contexto cultural. Además intentaremos potenciar también la creatividad en los alumnos y alumnas como método de motivación y de expresión personal.

Cassany (2005) destaca la importancia que va tomando la escritura en las últimas décadas en la comunicación electrónica. Dicho cambio está transformando los géneros escritos tradicionales, y favorece también la aparición y difusión de otros géneros, como el que toca a este estudio, con un formato adecuado para adaptarse tanto a periódicos y revistas digitales, blogs y páginas webs.

Internet y las nuevas tecnologías (e-book, smartphones) están cambiando radicalmente la manera de leer y escribir afectando principalmente a jóvenes aprendientes, y el fenómeno está cambiando también las formas de aprendizaje de la lengua. Gracias a Internet los alumnos de ELE por ejemplo, pueden encontrar una forma de comunicarse con hispanohablantes nativos de forma virtual, a través de webs, foros, programas y otros accesos en los que practicar la lengua española.

Los productos de escritura no lineal y multimedia se ofrecen al docente como una herramienta atractiva e innovadora que puede actuar como fuerza motora e impulsar la curiosidad del aprendiente hacia la literatura del mundo hispanohablante en todos los formatos posibles. Además, la escritura y lectura en Internet puede resultar muy útil en clase de LE como alternativa al libro de texto y como material creado por los mismos estudiantes, como producto final de una tarea realizada en pequeños grupos, bajo la guía del profesor.

En el plano discursivo, la escritura electrónica incorpora también un cambio ya que es un escrito multimedia en el que podemos combinar el texto con fotos, audio o vídeos. Con esta revolución, podemos diseñar actividades en la que incorporemos fotos o imágenes que acompañen al texto y que ilustren su contenido, o incluir música o algún vídeo que guarde relación, haciendo así nuestras actividades más innovadoras y motivadoras para el aprendiente.

Por este motivo proponemos la utilización de Internet también para la escritura creativa¹⁰. En la actualidad, Internet permite a sus usuarios, no sólo acceder a una cantidad ingente de información, sino comunicar y compartir sus conocimientos, opiniones e intereses. El uso generalizado de las TIC's en tareas educativas puede ofrecer herramientas didácticas más atractivas y próximas a los alumnos, reforzando incluso el interés y el grado de motivación en determinadas materias ya que los profesores nos encontramos hoy ante una generación de estudiantes que han nacido y crecido en la era de Internet.

Los blogs introducen en el aula situaciones reales de escritura, un medio de comunicación público, unos destinatarios y unos motivos para escribir. Para ellos haremos actividades realizadas mediante el Blog de Clase. Este recurso es una manera fácil y gratuita de poder escribir periódica, personal o colectivamente en Internet, permitiéndose el debate o los comentarios sobre cada uno de los temas o mensajes que se vayan produciendo.

¹⁰ Para leer más sobre este punto: *Escribir en la red*, de Felipe Zayas, artículo publicado en www.leer.es

Así una de las propuestas metodológicas que proponemos consiste en escribir aportaciones al Blog de Clase, aprovechando que el alumno y alumna continuamente escribe en Internet, ya sea a través de páginas personales, foros, chats o en el Messenger. Con ello, además de tener una pequeña antología de cada texto literario que proponemos, podemos comentar y ver las aportaciones de los otros compañeros de clase. Además el alumno se siente partícipe de un grupo o sociedad y puede compartir ideas y gustos, por lo que conseguimos una mayor motivación.

Aparecen también libros y manuales que trabajan con Internet como recurso en el aula. Por mostrar un ejemplo, mencionaremos el manual *Uso de internet en el aula. Español Lengua Extranjera. Narrativa española del s XX¹¹*, cuyo objetivo es facilitar al profesor su labor, poniendo a su alcance, a partir de temas diversos, los sitios más adecuados para la clase de E/LE, junto con actividades de explotación didáctica prácticas y sencillas.

4.2.1. Expresión escrita

Si queremos que nuestro alumnado escriba mejor, pongámoslo a escribir.

En las clases de lengua extranjera, el profesor debe tener en cuenta que en el momento de escribir una nota o de redactar algo más elaborado, el alumno no sólo está limitado por el hecho de no conocer la lengua, sino también por la dificultad propia de una actividad bastante compleja también en su propia lengua materna.

Nos podemos plantear las siguientes cuestiones: ¿se puede aprender una L2 sin escribir? ¿Diríamos que conocemos una lengua si no podemos leer o escribir con dicha lengua? Para Daniel Cassany (2005:1) la respuesta sería "no". Uno de los motivos que el autor nos da para promover la expresión escrita en el aprendizaje de una L2 es que *el uso de la escritura contribuye a dar confianza, protagonismo y presencia en el grupo a los estudiantes más tímidos o a los que proceden de culturas más silenciosas, reservadas o colectivas*, por lo que la mejor opción sería la combinación de actividades de escritura y habla.

En nuestra metodología, la escritura formará parte de los contenidos de la materia, no sólo como trabajos académicos en la forma de saber elaborar un resumen, o un comentario de textos sino que *creemos que el rigor académico no está en ningún caso reñido con el uso y desarrollo de la creatividad en el aula de literatura [...] si rompemos con la idea de que el texto es algo sagrado e inamovible y lo convertimos en algo manipulable con los que nuestros alumnos puedan disfrutar* (R. Mascato, 2010:32)

Además del uso de Internet (explicado más arriba) para desarrollar la escritura, hemos partido para la elaboración de las actividades de la obra de Pedro Jimeno, *La*

¹¹ Encinar Félix, M^a Ángeles, *Uso de internet en el aula. Español Lengua Extranjera. Narrativa española del s XX*, Madrid, Edelsa, 2002

enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas (2004) donde se nos hacen varias sugerencias que debemos tener en cuenta:

- La claridad de las consignas: para la mayor parte de los alumnos, el peor encargo que se les puede hacer como escritores es el de escribir algo de "tema libre". Todos los especialistas en escritura coinciden en que es conveniente que, cuando se redacta, el encargo sea conciso, tanto en cuanto al contenido como en cuanto a la modalidad textual que se les plantea.
- La utilización de modelos donde se comente los aspectos más característicos y relevantes y que el alumnado pueda tomar como modelo para la imitación.

La segunda obra que utilizaremos como referencia para el diseño de actividades es el texto de Benigno Delmiro Coto, *La escritura creativa en las aulas* (2002:1) quien tiene como objetivo *conseguir textos escritos por parte del alumnado, en el mismo aula y en grupo, para poder partir de ellos hacia otros textos en una dinámica intertextual y que éstos sirvan como gozne organizador del conjunto de la materia de lengua y literatura.*

En este libro encontramos actividades donde el alumno debe continuar un final abierto, donde se nos ofrecen muchas posibilidades, o bien, una historia que comienza "in media res" como podría haber sido su inicio, etc. Intentamos por tanto, que el alumno potencie su creatividad pero sobre unas orientaciones que le puedan ayudar a guiarse.

El desenlace o final del microrrelato puede ser cerrado o abierto. Lo interesante sería seleccionar textos con un final abierto, que suscite la duda sobre un desarrollo todavía posible pero no consignado, entregando la continuación del desarrollo al lector, que así puede proseguir la trama en su imaginación. Esto nos da la posibilidad también de proponer actividades donde recojamos un final que concluya la historia del microrrelato. Después los alumnos pueden leer en voz alta sus versiones. La actividad puede realizarse en grupo o en parejas y tiene la ventaja de que estimula la creatividad del alumnado permitiéndole expresar sus sentimientos, ideas o emociones con total libertad.

En *Expresión escrita en L2*, Cassany nos resume algunas de las características de las principales metodologías de enseñanza de L2 con relación a la escritura, y distingue cuatro grandes enfoques según pongan el énfasis en:

- a) Enfoque gramatical: reglas morfosintácticas, normas de ortografía, construcción de la oración, pero también presta atención a la construcción textual teniendo en cuenta anáforas, conectores, coherencia, etc.

La microrredacción limita el uso de los recursos lingüísticos a un solo elemento en un fragmento muy pequeño, con lo que es posible trabajar de manera selectiva con un aspecto concreto del idioma.

b) El contenido léxico, desarrollando actividades como dictados, redacciones, ejercicios de transformación de frases o de manipulación sintáctica, *clozes* o rellena huecos, etc.

c) El enfoque comunicativo donde el objeto de enseñanza son los géneros textuales que el aprendiz necesita aprender. Dicho enfoque es el de mayor vigencia en la actualidad, y propone una metodología con actividades donde el aprendiente es parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actividades habituales dentro de este enfoque son modificar el registro de un texto, rescribir o completa otro texto, reordenar fragmentos de texto mezclados, etc. con prácticas o recursos para la redacción, donde se fomenta la creatividad y expresión personal de alumnado.

Del enfoque comunicativo se deriva el “trabajo por tareas” que incorpora la idea de poner énfasis en el contenido, planifica las tareas en forma de fases o etapas, lo cual fomenta los procesos de composición, sin abandonar la gramática necesaria que el alumno debe conocer para conseguir la tarea final.

Para superar el escaso dominio de ELE, Cassany nos recomienda ofrecer al aprendiz el input o caudal lingüístico necesario, en concreto:

a) Proponer actividades específicas para desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo en que se va a escribir, antes de la composición o durante la planificación. Se pueden leer modelos o ejemplos de lo que se propone escribir.

b) Suministrar al aprendiz la información lingüística (vocabulario, regla gramatical, etc.) que necesite en el momento en que lo necesite durante la composición.

c) Facilitar el acceso a material de consulta (gramática, diccionarios, etc.) para que el aprendiz puede resolver autónomamente las necesidades de composición.

d) Organizar la tarea de escritura en fases o pasos sucesivos, que permitan trabajar paulatinamente los diferentes procesos de composición.

e) Fomentar la interacción en el aula del modo más eficaz para potenciar la interacción entre aprendices.

Nosotros añadimos a esta serie de aspectos la idea de que la enseñanza de la escritura debe también tener siempre como modelo el canon literario y los textos clásicos de la literatura. La lectura de textos reales será el punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del texto que se tiene que escribir. En las actividades que proponemos, mostramos algunos de los microrrelatos de autores

consagrados para que sirva como referente a nuestro alumnado en la tarea final que le demandamos.

Los alumnos deben verse en la situación de realizar actividades de composición escrita que les permitan actualizar y aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir.

Algunas de las actividades que proponen los manuales de ELE para trabajar con la expresión escrita son actividades como las de dar instrucciones: recetas de cocina, órdenes, instrucciones de uso, ejercicios físicos, etc. El manual *Sueña 4* de la editorial Anaya¹², propone la lectura de unos de los microrrelatos escritos por Julio Cortázar en *Historia de cronopios y de famas*.

TEXTO: "Instrucciones para subir una escalera"

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se situó un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegando en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente,

¹² Torrens, M^a Jesús, *Sueña 4*. Anaya, Madrid, 2007, p. 108.

con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

Julio Cortázar, *Historia de cronopios y de famas*, 1962

Las actividades que aparecen son reducidas: lectura del texto a la que le precede un ejercicio para clasificar construcciones con gerundio, participio o agrupaciones verbales obtenidas del texto, explicar su significado y, por último, elaborar un texto basándonos en el microrrelato, para dar las instrucciones necesarias para abrir una puerta.

Con este tipo de ejercicio practicamos estructuras gramaticales tomadas del texto y desarrollamos tanto la lectura de un texto literario como la expresión de la escritura creativa.

Una variante de este tipo de actividades es la elaboración de recetas a partir de un texto modelo, con las que explicar o repasar formas gramaticales como el imperativo o el infinitivo, y un vocabulario relacionado con los alimentos y la cocina. Nosotros, siguiendo nuestra metodología de utilizar el microrrelato como recurso didáctico, recogemos y ofrecemos el siguiente texto:

TEXTO: "Receta casera"

Haga correr dos rumores. El de que está perdiendo la vista y el de que tiene un espejo mágico en su casa. Las mujeres caerán como moscas en la miel. Espérelas detrás de la puerta y dígale a cada una que ella es la niña de sus ojos, cuidado de que no lo oigan las demás, hasta que les llegue su turno. El espejo mágico puede improvisarse fácilmente, profundizando en la tiña de baño. Como todas son unas narcisas, se inclinarán irresistiblemente hacia el abismo doméstico. Usted puede entonces ahogarlas a placer o salpimentarlas a gusto.

Juan José Arreola, *Palíndroma*, 1971

El texto, además de ofrecer una variante a los típicos textos de recetas, es un texto literario en el que encontramos metáforas, comparaciones, y otros recursos típicos del lenguaje literario, además del tono irónico y humorístico que caracteriza a los microrrelatos, y que puede llegar a enganchar a los alumnos.

Tomado de la página www.escueladeescritores.com nos gustaría facilitar a nuestro alumnado el siguiente "Decálogo para escribir microcuentos":¹³

1. Un microcuento es una historia mínima que no necesita más que unas pocas líneas para ser contada, y no el resumen de un cuento más largo.

¹³ <http://www.escueladeescritores.com/getafe-negro#participar> Consultada el 15/09/2011.

2. Un microcuento no es una anécdota, ni una greguería, ni una ocurrencia. Como todos los relatos, el microcuento tiene planteamiento, nudo y desenlace y su objetivo es contar un cambio, cómo se resuelve el conflicto que se plantea en las primeras líneas.
3. Habitualmente el periodo de tiempo que se cuente será pequeño. Es decir, no transcurrirá mucho tiempo entre el principio y el final de la historia.
4. Conviene evitar la proliferación de personajes. Por lo general, para un microcuento tres personajes ya son multitud.
5. El microcuento suele suceder en un solo escenario, dos a lo sumo. Son raros los microcuentos con escenarios múltiples.
6. Para evitar alargarnos en la presentación y descripción de espacios y personajes, es aconsejable seleccionar bien los detalles con los que serán descritos. Un detalle bien elegido puede decirlo todo.
7. Un microcuento es, sobre todo, un ejercicio de precisión en el contar y en el uso del lenguaje. Es muy importante seleccionar drásticamente lo que se cuenta (y también lo que no se cuenta), y encontrar las palabras justas que lo cuenten mejor. Por esta razón, en un microcuento el título es esencial: no ha de ser superfluo, es bueno que entre a formar parte de la historia y, con una extensión mínima, ha de desvelar algo importante.
8. Pese a su reducida extensión y a lo mínimo del suceso que narran, los microcuentos suelen tener un significado de orden superior. Es decir cuentan algo muy pequeño, pero que tiene un significado muy grande.
9. Es muy conveniente evitar las descripciones abstractas, las explicaciones, los juicios de valor y nunca hay que tratar de convencer al lector de lo que tiene que sentir. Contar cuentos es pintar con palabras, dibujar las escenas ante los ojos del lector para que este pueda conmovirse (o no) con ellas.
10. Piensa distinto, no te conformes, huye de los tópicos. Uno no escribe (ni microcuentos ni nada) para contar lo que ya se ha dicho mil veces.

Para finalizar este punto, queremos apoyar nuestra metodología en una serie de descriptores que recoge el Currículo oficial del Instituto Cervantes (1997) para la escritura creativa a partir del nivel B1, donde se señala que el alumno:

- Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad.
- Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.
- Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado.
- Puede narrar una historia.

4.2.2. Comprensión escrita

M^a Isabel Larrea nos recoge una cita del especialista en literatura hispanoamericana Lauro Zavala: *La minificción es la clave del futuro de la lectura, pues en cada*

minitextos se están creando, tal vez, las estrategias de lectura que nos esperan a la vuelta del milenio. (2004: 179)

Una de las bases de la metodología propuesta es el fomento de la lectura de textos literarios escritos en español, desarrollando la competencia lectora con estrategias didácticas que permitan al lector la construcción de un sentido, la comprensión e interpretación de textos y su relación con el contexto cultural en el que se producen. Debido a las relaciones intertextuales y a los finales abiertos que ofrecen numerosas interpretaciones, hace que el microrrelato exija competencias lectoras, apelando a la enciclopedia cultural de los aprendientes.

Para leer en lengua extranjera, se requiere por parte del aprendiente una competencia lectora (que suponemos que tiene desarrollada en su lengua materna), que se sirva de estrategias y de los conocimientos que ya posee el alumno, y que se centre en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua.

Las aulas de los centros de enseñanza de lenguas son un espacio privilegiado para la promoción de la lectura de textos literarios. El profesorado debe asumir su función mediadora. Para dar respuesta a la variedad de niveles y de intereses del alumnado, es conveniente elaborar propuestas de lecturas que tengan en cuenta dicha diversidad y promover un conjunto de actividades que fomenten el deseo de leer y contribuyan a la mejora de la competencia lectora y literaria.

A este respecto, García Hernández defiende que

La edad para empezar a leer: ciñéndonos a los estudiantes con capacidad y percepción normales, la lectura en el idioma extranjero debe empezar el primer año de estudio de dicho idioma. Las técnicas para la lectura y su control serán, como es natural, adecuadas al nivel del alumno, y su complejidad variará a medida que éste vaya adquiriendo más conocimientos [...] Si se logra habituar al alumno a la lectura, habremos cumplido el más importante de los objetivos: si disfruta leyendo es que comprende lo que lee; su expresión escrita será correcta tanto en la lengua materna como en la segunda lengua; resultará buen lector en ambas y se ampliarán sus conocimientos así como su formación. (1990:85).

Como decíamos al comienzo del apartado *4.2 Metodología*, debemos preguntarnos si el alumno lee en su lengua materna, y cómo es ese acercamiento a su literatura. Si el alumno lee en su propia lengua, acudirá, aunque con las dificultades lógicas, a la lectura en la L2; pero si el alumno no tiene hábito de lectura en su lengua o tiene problemas de comprensión, estos problemas se acentuarán a la hora de interpretar un texto en la L2.

Cassany, Luna y Sanz (2005: 201) nos ofrecen un cuadro-resumen en los que se marca dos tipos de posiciones didácticas en torno a la lectura: la lectura intensiva y la lectura extensiva.

- Lectura intensiva: Con textos cortos, explotación didáctica en el aula, y énfasis en el entrenamiento de microhabilidades (resúmenes, relación con otros textos), énfasis en diversos tipos de reflexión gramatical, discursiva, idea central, y textos incluidos en los libros de texto.
- Lectura extensiva: Con textos largos (obras completas), lectura más “libre” fuera del aula, énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura, comprensión global del texto.

Es necesario para el diseño de las actividades, conocer los modos de lectura mencionados, así como los momentos de lectura (pre-lectura, durante la lectura y post-lectura) los cuales implican una serie de estrategias para la comprensión textual como la pre-lectura que nos sirve para motivar al alumnado e introducirlo en el tema, la lectura donde el aprendiente va infiriendo los significados y realizando distintas hipótesis sobre la interpretación del texto, o la post-lectura en la que se realiza el análisis y la crítica del texto.

Como venimos defendiendo, creemos en las posibilidades que nos da el género del microrrelato, el cual nos permiten llegar a autores clásicos (Rubén Darío, Gómez de la Serna, Borges, Cortázar) de una manera más amena. Pensamos que el alumnado al acceder a la narrativa breve de estos autores tendrán un primer acercamiento que podrá funcionar como el “tráiler” de las películas, es decir, producir en el alumno un interés por la obra del autor, y pasar del microrrelato al resto de la producción literaria de dicho autor o autora.

Nos dejamos orientar por las propuestas de Carlos Lomas en *La educación lingüística y literaria* (1996) para el desarrollo de la comprensión lectora y el fomento de la lectura:

- Es necesario que el alumno se sienta parte de “una comunidad de lectores”, como hecho cultural compartido.
- Textos que favorezcan la comprensión de su significado.
- Marcar actividades en torno a los textos (lectura individual y lectura colectiva).
- Hacer actividades que enseñen estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto literario: identificar la idea principal, estructura textual, intención del autor, tipo de texto, contexto, recursos estilísticos y retóricos, etc.
- La educación literaria debe combinar las actividades de recepción de los textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de creación, de escritos de intención literaria, como los talleres de escritura. Así por ejemplo, con algunos de los microrrelatos seleccionados pediremos a nuestros alumnos

que escriban una microrrelato “a la manera” del autor, tomando como referente el modelo ofrecido.

En referencia a la lectura de los microrrelatos José Balza cita que es *lectura para gente que duerme bien* (en F. Valls, 2010: 53). Su lectura se disfruta más cuando es demorada y minuciosa. El microrrelato ha creado un nuevo tipo de lector; feliz encuentro entre las nuevas inclinaciones de los lectores y esta modalidad narrativa que ya existía.

M^a Isabel Larrea considera el microrrelato (ella prefiere el término “minicuento”) como:

Un texto cuya brevedad no permite el desarrollo moroso de un acontecer se transforma en un discurso de muchos lugares vacíos, altamente connotativo y de una apertura que implica necesariamente a un receptor activo que acepte llenarlos y proponer significados que vayan en beneficio de la completud de la historia. Es por este motivo que necesariamente aparecerán, a partir de esta estrategia, diversos recursos de carácter transtextual, que abren la significación de los textos más allá de ellos mismos y originan una lectura intertextual capaz de vincular complejas significaciones referenciales. (2004:184)

El lector que proceda de otra cultura necesitará información adicional para llegar a asimilar plenamente el contenido del mensaje que quiere transmitir el autor. Cuanta más información, más allá de lo textual, posea el lector, más posibilidades tendrá de alcanzar la complicitad y reconstruir el texto literario.

Tomamos una serie de estrategias para la comprensión de textos escritos siguiendo a la autora Isabel Solé (1997):

1. Las que permiten dotarse de objetivos de la lectura: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué / para qué tengo que leerlo?
2. Aquellas estrategias referidas a activar y aportar a la lectura los conocimientos previos: ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué sé acerca del autor, del género, del tipo de texto...?
3. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones: ¿Cuál podrá ser el final de esta historia? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo: ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?

Mención aparte merece la relación entre la brevedad y el final imprevisible característico, como ya vimos, en el género del microrrelato. La brevedad impone un tipo de discurso que sistematiza estrategias retóricas y discursivas que tienen un efecto particular en el final del microrrelato y, por lo tanto, en el modelo de lector que produce. Este último ha de tener una percepción clara de los *efectos* del relato más que de las causas.

Las omisiones y las elipsis que aparecen en el discurso dejan abiertas las posibilidades de completar los vacíos narrativos que deja de manera consciente el autor, los personajes perfilados en un trazo requieren una complementación por parte del receptor. Todos los contenidos escamoteados se llenan de significado en este final incompleto. La naturaleza “flash” del relato intensifica los efectos que la lectura tiene sobre el lector, desestructurando las percepciones canonizadas por la competencia del lector moderno. (Larrea, 2004).

El microrrelato requiere de todo un proceso de desautomatización de la lectura, busca en la competencia lectora las relaciones transtextuales literarias y no literarias. Especialistas como Eco, Iser y Fish suponen que en el proceso de lectura, la interpretación más fecunda se produce por la participación activa y protagónica del lector, por sus inferencias, hipótesis y por una experiencia que va generando expectativas que exigen completarse. El fin de la historia completada está en la recepción, en la competencia enciclopédica e intertextual del lector, es decir, los conocimientos previos del alumno.

4.2.3. Comprensión y expresión oral

La comprensión auditiva u oral implica que el alumno pueda llegar a comprender aquello que oye en la lengua extranjera estudiada. Para ello, es necesario que el alumno reciba un *input* comprensible, de calidad y de cantidad, es decir, una serie amplia y variada de mensajes orales.

La destreza de la expresión oral supone que el alumno pueda comunicar (*output*) a un interlocutor específico, en un momento determinado, aquello que piensa, siente, o necesita.

Ambas destrezas, la comprensión oral y la expresión oral, suelen desarrollarse de forma unánime ya que vienen cogidas de la mano en numerosas actividades de la comunicación real como la conversación, debates, etc.

Como mencionamos en el apartado anterior (4.2. *Metodología*) perseguimos en la elaboración de las actividades una integración de las distintas destrezas. Una buena muestra sería la de relacionar el aprendizaje de la comprensión de textos escritos con la oralidad y con la expresión escrita.

Pensamos en una metodología en la que se trabaje en grupos o en parejas, para además de desarrollar la oralidad, adquirir también la lengua respetando los turnos

de habla y aprendiendo otras destrezas comunicativas. La discusión colectiva o en pequeños grupos enriquecería la comprensión del texto, al ofrecer distintas interpretaciones o puntos de vista sobre el mismo, y refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos deben recordar la información para explicar lo que han entendido.

Otras de las prácticas para trabajar la oralidad son las conversaciones con el/la profesor/a, a bases de preguntas y respuestas, hablando los aprendientes sobre ellos mismos y de sus experiencias, aprovechando el contexto de clase.

La lectura en voz alta de los textos literarios ofrecidos sería otro de los métodos o técnicas para desarrollar la oralidad en clase. Sin embargo, tal como nos advierte Cassany, Luna y Sanz (2005:177), decir un texto en voz alta no es exactamente ni expresarse oralmente ni comprender un escrito, ya que los alumnos pueden leer con una buena pronunciación y fluidez pero sin entender nada. A pesar de ello, la lectura en voz alta es útil realizarla en clase porque requiere una práctica importante de la pronunciación. La oralización de textos escritos será sólo un recurso más de clase y no la base de la clase.

Como señalábamos al hablar de la expresión escrita, hay culturas que se muestran más abiertas o dispuestas a la interacción oral, y otras menos, por lo que debemos tener respeto y comprensión hacia aquellas personas más tímidas y no forzar la conversación, respetar los períodos de silencio.

4.2.4. Gramática

Conocimientos específicos como son los contenidos gramaticales, se deben interrelacionar con las actividades de uso de la lengua. La lengua escrita favorece la actividad metalingüística, es decir, la reflexión sobre la L2. El enfoque comunicativo permite que la enseñanza de la gramática tenga sentido para los aprendientes desde el momento en que se convierte en instrumento para la mejora de la comprensión y producción de textos.

Enseñaremos contenidos gramaticales desde un enfoque inductivo en el que a partir de la muestra suficiente de ejemplos en el texto, el aprendiente deduzca la expresión o regla gramatical. Es sabido además que retenemos mejor el aprendizaje de algún contenido cuando lo relacionamos con la experiencia vital. Si utilizamos, corregimos, aprendemos, contenidos gramaticales en actividades como por ejemplo, escribir un texto creativo, dichos contenidos se asimilarán mejor.

Los microrrelatos presentan estructuras que resultan familiares a nuestro alumnado y rasgos lingüísticos que les permite reconocerlos fácilmente, además de presentar estructuras gramaticales no complejas. Recogemos el siguiente texto, con el que podremos trabajar las construcciones sintácticas y el orden de los elementos en la oración de una forma lúdica en uno de los microrrelatos de Julio Cortázar.

TEXTO: "Por escrito gallina una"

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionado mundo hemos nos, ¡hurra! Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la ¡paf!, y mutación golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajo qué.

Julio Cortázar, *La vuelta al día en ochenta mundos*, 1967

Al pertenecer al género de la narración podremos estudiar algunas de sus características morfológicas y sintácticas como los verbos perfectivos (pasado remoto y pasado reciente), la relación de los tiempos verbales, los adverbios de tiempo, conectores textuales, conjunciones, locuciones, etc.

La recomposición de los textos es una de las actividades más practicadas para desarrollar la comprensión lectora. Cassany, Luna y Sanz (2005:233) muestran un ejemplo en el que toma un microrrelato de Max Aub sobre el que realizar la actividad. En este caso, dicha actividad, se basa en atender a la gramática y realizar alguna corrección. En el texto hay seis palabras que sobran:

TEXTO:

El avión salía a las seis cuarenta y cinco. Le dije a él que me despertara a las cinco. Me desperté a hacia las siete. Lo peor es que aseguró haberme llamado. No tenía nada que hacer en Acapulco, pero se emperró: "Yo le llamé señor. Yo le llamé". Y las mentiras que me sacan de quicio. Le hice rebotar la cabeza contra de la pared hasta que me lo quitaron de las mis manos.

Max Aub, *Crímenes ejemplares*, 1957

Esta actividad, sin embargo, no tiene nada que ver con nuestra propuesta metodológica, puesto que nosotros utilizamos el microrrelato debido a sus características genéricas que nos permiten poder llevar a cabo una serie de propuestas más creativas al aula. El mismo ejercicio lo podríamos haber diseñado tomando otro texto cualquiera y añadiéndole alguna palabra como pronombres, artículos o preposiciones que sobren. Se podría haber tratado el texto literario de una forma más pedagógica, igualmente trabajando la gramática, como por ejemplo, señalando los tiempos perfectivos que aparecen en el texto, y su diferencia con él "me sacan de quicio" en forma presente.

En nuestra propuesta metodológica, nos posicionamos mejor por elegir otro tipo de microrrelato en el que la gramática tenga valor o relevancia en el propio texto. Ejemplificamos nuestra idea con el texto de la autora argentina Ángeles Mastretta en

el que los errores gramaticales y de ortografía guardan relación con la historia del texto.

TEXTO: "Ortografía"

Al fin, su marido se cansó de quedar bien con ella y se fue a quedar bien con alguien más. Los primeros días Ofelia sintió la soledad como un cuchillo y se tuvo tanta pena que andaba por la casa a ratos ruborizada y a ratos pálida. Luego se hizo al ánimo de aceptar que el hombre de toda su vida se hubiera sentido con tiempo para iniciar otra vida en otra parte y hasta le pareció conmovedor haberse casado con alguien a quien los años le alcanzaban para tanto.

Pensando en eso anduvo por la casa poniendo en orden el desorden, buscando otro modo de ver el mundo, para empezar, por desde dónde iba a verlo. Un día cambió los cuadros de pared, otro regaló sillas del comedor que de tanto ser modernas pasaron de moda. Luego mandó su colchón grande a un asilo en el que dormirían dos viejitos aún enamorados y se compró una cama sobria y en paz como su nueva vida. Al último arremetió contra su sala, segura de que urgía cambiar la tela de los sillones.

El tapicero llegó al mismo tiempo en que a ella le entregaron por escrito la petición formal de divorcio. La puso a un lado para pensar en cosas más tangibles que el desamor en ocho letras.

Trajinó en un muestrario buscando un color nuevo y cuando se decidió por el verde pálido el tapicero llamó a dos ayudantes que levantaron los muebles rumbo al taller.

Junto con ese ajuar se iba el paisaje que había reinado en su casa los pasados diez años. Ofelia los vio irse y siguió con la mirada el rastro de cositas que iban saliendo de entre los cojines: un botón, dos alfileres, una pluma que ya no pintaba, unas llaves de quién sabe dónde, un boleto de Bellas Artes que nunca encontraron a tiempo para llegar a la función, el rabo de unos anteojos, dos almendras que fueron botana y un papelito color de rosa, doblado en cuatro, que Ofelia recogió con el mismo sosiego con que había ido recogiendo los demás triques.

Lo desdobló. Tenía escrito un recado con letras grandes e imprecisas que decía:

"Corazón: has lo que lo que tu quieras, lo que mas quieras, has lo que tu decidas, has lo que mas te convenga, has lo que sientas mejor para todos".

¿Has? dijo Ofelia en voz alta. ¿Su marido se había ido con una mujer que escribía haz de hacer con has de haber?, ¿con una que no le ponía el acento a tú el pronombre y lo volvía tu el adjetivo?, ¿con alguien capaz de confundir el más de cantidad con el mas de no obstante?

La ortografía es una forma sutil de la elegancia de alma, quien no la tiene puede vivir en donde se le dé la gana. Según el pliego que debía firmar, la causa del divorcio era

incompatibilidad de caracteres. Nada más cierto, pensó ella. La ortografía es carácter. Firmó.

Ángeles Mastretta¹⁴

4.2.5. Plano léxico / semántico

La frecuencia de ciertas palabras y la riqueza del léxico de los textos constituyen rasgos importantes: el significado de las palabras sólo puede ser aprendido dentro de un contexto que es la única forma en el que el nuevo vocabulario puede ser satisfactoriamente aprendido y usado (sustantivos, verbos, adjetivos, campos semánticos, etc.) además de permitirnos comentar las situaciones socio-culturales que las motivaron.

Sirviéndonos de los microrrelatos como recurso didáctico, podemos introducir palabras o estructuras desconocidas por los alumnos o ya vistas pero que nos sirvan a modo de repaso. Ofrecer explicaciones previas a la lectura, presentar sinónimos a las palabras ya estudiadas, o en caso de que los alumnos sigan sin comprender la palabra, dar alguna definición o explicación lo más clara posible.

Nos gustaría ofrece unos de los textos literarios que podríamos mostrar a nuestros alumnos y alumnas para trabajar, a partir del siguiente microrrelato, con las palabras polisémicas:

TEXTO: "Patio de tarde"

A Toby le gusta ver pasar a la muchacha rubia por el patio. Levanta la cabeza y remueve un poco la cola, pero después se queda muy quieto, siguiendo con los ojos la fina sombra que a su vez va siguiendo a la muchacha rubia por las baldosas del patio. En la habitación hace fresco, y Toby detesta el sol de la siesta; ni siquiera le gusta que la gente ande levantada a esa hora, y la única excepción es la muchacha rubia. Para Toby la muchacha rubia puede hacer lo que se le antoje. Remueve otra vez la cola, satisfecho de haberla visto, y suspira. Es simplemente feliz, la muchacha rubia ha pasado por el patio, él la ha visto un instante, ha seguido con sus grandes ojos avellana la sombra en las baldosas. Tal vez la muchacha rubia vuelva a pasar. Toby suspira de nuevo, sacude un momento la cabeza como para espantar una mosca, mete el pincel en el tarro, y sigue aplicando la cola a la madera terciada.

Julio Cortázar, *Octaedro*, 1974

El texto recoge algunas de las características esenciales de los microrrelatos como es el final sorprendente con ese giro lógico, el humor, y la ambigüedad de hombre-perro por medio de la palabra polisémica "cola" y de ciertas actitudes relacionadas.

Otro de los ejemplos a partir del cual elaborar y diseñar actividades es el texto de Augusto Monterroso:

¹⁴ Ángeles Mastretta es en la actualidad una importante escritora y periodista mejicana.

TEXTO: "La fe y las montañas"

Al principio la fe movía montañas sólo cuando era absolutamente necesario, con lo que el paisaje permanecía igual a sí mismo durante milenios. Pero cuando la fe comenzó a propagarse y a la gente le pareció divertida la idea de mover montañas, éstas no hacían sino cambiar de sitio, y cada vez era más difícil encontrarlas en el lugar en que uno las había dejado la noche anterior; cosa que por supuesto creaba más dificultades que las que resolvía.

La buena gente prefirió entonces abandonar la fe y ahora las montañas permanecen por lo general en su sitio. Cuando en la carretera se produce un derrumbe bajo el cual mueren varios viajeros, es que alguien, muy lejano o inmediato, tuvo un ligerísimo atisbo de fe.

Augusto Monterroso, *La oveja negra y demás fábulas*, 1969

Se puede trabajar el texto dentro del estudio de los refranes populares y las frases hechas en español. En este caso, Monterroso juega entre el sentido literal y metafórico del refrán "la fe mueve montañas". A parte de eso, el texto no ofrece complejidad en el vocabulario ni en su sintaxis, es un ejemplo excelente para reconocer las características de los microrrelatos (brevedad, ironía, humor, final sorprendente) y con el que podemos realizar debates alrededor de la cuestión de la fe, y lo que pueden aportar nuestros alumnos (probablemente de distintas nacionalidades y culturas) sobre el tema.

Con la lectura de los textos seleccionados de microrrelatos, es posible que los alumnos desconozcan el significado de algunas de las palabras, aumentando así la dificultad de comprensión del texto y exigiendo el empleo de estrategias y recursos adecuados. El alumno tiene tendencia a abandonar la lectura cuando no sabe el significado de algún término. Es necesario hacerle comprender que es posible entender la idea central de una lectura sin conocer por completo todas las palabras. (Teresa García Hernández, 1990)

Como solución es posible ofrecerle una serie de estrategias dirigidas a la comprensión de la idea central del texto:

- Uso de las claves del fragmento y de la información que puede obtener del contexto: los sustantivos y los verbos son más importantes para comprender el significado de un texto que los adjetivos y los adverbios.
- Identificación de las distintas relaciones entre las frases. No es conveniente mostrar unas estructuras gramaticales que sean totalmente desconocidas por los alumnos.

- Repaso de todo el texto, relectura, y en último término, consulta de léxico o diccionario. En una primera lectura, pediremos al alumnado que identifique aquellos términos que no conozca. A partir de una segunda lectura, intentaremos que se averigüe el término a partir del contexto y del cotexto. El uso del diccionario sería la última opción a la que llegaríamos ya que pretendemos que el alumno se esfuerce por comprender el significado de las palabras utilizando como estrategias el cotexto, o la relación con otras palabras del texto.

4.3. ACTIVIDADES

Cassany, Luna y Sanz (2005, 343-344) advierten que *con los textos seleccionados, hay que decidir qué ejercicio o actividad didáctica realizará el alumno en cada caso, es decir, si leerá o escuchará, si analizará algún aspecto lingüístico del discurso, hasta qué punto será necesario trabajar cada texto, si los alumnos trabajarán por parejas o en pequeños grupos, el tiempo de dedicación, etc.*

Las actividades de aprendizaje preparan al estudiante para poder realizar las posteriores actividades de comunicación que, a su vez, deben responder a situaciones comunicativas reales. Es necesario, por lo general, plantear actividades de prelectura introductorias (*warm-up* o ejercicios de calentamiento) a partir de, por ejemplo: predecir el tema del texto a partir del título o la portada; imágenes sobre el autor, el tema principal o que tengan un valor referencial; palabras claves del texto que los alumnos deben relacionar; videos, etc.

Las secuencias están organizadas de manera tal que se inician con una contextualización de las actividades a partir de las tareas de pre-lectura que sirven para entusiasmar, motivar y anticipar el contenido del texto a tratar. Sirven para explicar dificultades o practicar ejercicios de tipo lingüístico: revisar estructuras gramaticales facilitando ejercicios específicos complementarios para reforzar los conocimientos; activar los conocimientos de los alumnos; presentar el tema y sugerir preguntas para introducirlo.

Las actividades de pre-lectura van a asegurarnos que existen conocimientos previos que van a facilitar su comprensión y han sido elaboradas con la intención de activar el conocimiento previo de avance de hipótesis sobre el contenido, para pasar luego a las actividades de lectura propiamente dichas. Estas actividades nos servirán como contextualización del texto por medio de imágenes, palabras claves, títulos, información sociocultural o histórica, con los que el alumno realizará sus primeras hipótesis sobre lo que se encontrará a continuación en el texto.

Como muestra una de las actividades puede ser la interpretación del título. Este cumple una función de focalización y, al hacerlo, completa el significado, desvela la intención autoral. El título orienta la lectura, haciéndole tomar un camino

determinado y no otro, y subrayando aquellos elementos significativos del texto que conviene tener en cuenta. Podríamos plantear una lluvia de ideas sobre lo que el título puede sugerir entre el alumnado.

Como nos señala Mayor en su artículo *“Estrategias de comprensión lectora”*, a partir de aquí podemos trabajar el texto desde distintos puntos de vista, con actividades para identificar símbolos, asociarlos con significados, suplir lagunas de información, reflexionar sobre géneros, funciones y tipos textuales, identificar la disposición superestructural y macroestructura del texto, realizar tareas de lectura comprensiva, resumen, construcción de significados, hipótesis, valoración o variación, todo ellos encarnado a trabajar diferentes estrategias, bien de análisis textual, cognitivo-textuales u organizativas y constructivas.

Realizamos una serie de actividades entorno a la comprensión escrita del microrrelato. Las actividades más utilizadas son las preguntas, sin embargo, podemos dentro de la actividad de preguntas, establecer unas variantes o diferentes posibilidades: test de elección múltiple, respuesta de verdadero o falso, preguntas de respuesta única y cerrada, o respuestas abiertas en torno a alguna reflexión personal sobre la interpretación del texto.

La manera de hacer la lectura del texto puede ser lectura intensiva o lectura extensiva como ya establecíamos más arriba. Proponemos una secuencia en que la primera lectura en voz alta sea por parte del alumno. A continuación pasar a la lectura de otro alumno (mejor) o el profesor.

Las actividades que acompañan a la lectura pueden ser: ampliar el vocabulario y su contexto, captar el sentido general del texto, buscar algún dato, leer entre líneas, relacionar distintas partes del texto, realizar una lectura crítica, buscar sinónimos/antónimos de palabras del texto, completar el espacio de la oración con la palabra adecuada, unir palabras con su significado, resumen del texto, etc.

Las actividades de lectura orientan al alumno en la tarea lectora y permiten al docente y al aprendiente corroborar el grado de comprensión alcanzada; les suceden actividades de post-lectura que culminan con la elaboración de un producto final que es posible debido a la anterior realización de las tareas previas.

Las actividades de post-lectura hacen que los alumnos mediten sobre lo que han leído, y relacionar el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista. Actividades útiles y frecuentes suelen ser preparar un texto similar: lectura de textos reales que pueden servir de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir o inventar una continuación, unas variantes o un nuevo final del microrrelato.

Las actividades de post-lectura se entienden como herramientas que permiten continuar las actividades de lectura propiamente dichas, por medio de otras vías de

expresión, por ejemplo, la interacción oral entre los alumnos organizados en grupos o parejas entre sí y/o con el profesor.

Una actividad que refuerza la comprensión oral es poner a los alumnos una audición de la lectura de un microrrelato. Podemos encontrar estas audiciones en las páginas webs de los autores, o en las ediciones de algunas de sus obras las cuales incluyen un CD con la lectura del autor de sus propios microrrelatos (como estrategia de comunicación, podemos utilizar el contexto visual y verbal -gestos, entonación, tono, ritmo, pausas, silencios- como claves para averiguar la intención y actitud del hablante).

De esta manera, podemos poner fragmentos del texto y en grupo, los alumnos reconstruir lo que hayan podido comprender y memorizar. Continuar el ejercicio hasta que el primer grupo haya podido reconstruir el texto. Éste es un ejercicio que motiva a los alumnos, se desarrolla la comprensión oral intensiva, y es un entrenamiento para la comprensión oral.

Una variante de la actividad anterior puede ser la lectura en voz alta por parte del profesor, poniendo énfasis en aquellos pasajes que lo requieran, acentuando aquellas palabras desconocidas por el alumno, y pronunciando correctamente aquellas que comprendan alguna dificultad. Los alumnos pueden disponer del texto e ir releýndolos individualmente a medida que el profesor lo lee en voz alta. Luego podemos proponer que uno o varios alumnos hagan la lectura en voz alta para practicar la pronunciación y la entonación. También pediremos a los aprendientes a que nos relaten los cuentos elaborados en la tarea final.

Como actividades de práctica controlada podría ser la realización de entrevistas simuladas al autor/a de los microrrelatos, con preguntas que los alumnos preparen en grupo sobre la vida del autor, su profesión de escritor, sus gustos, sus libros preferidos, etc.

La tarea final consiste en la elaboración de un producto basado en actividades de expresión escrita, en busca del fomento de la lectura y la escritura. En este último apartado trabajaremos la creatividad de los alumnos, así como una reflexión, interpretación y valoración del texto literario. Dicha tarea final sería recogida en nuestro Blog de clase, donde aparecería la antología de microrrelatos, actividades, comentarios y opiniones e interpretaciones de todos los alumnos.

4.4. EVALUACIÓN

En un primer paso se puede evaluar si el alumno es capaz de leer y comprender el texto en español (medir su competencia lectora). También comprobar si ha comprendido las estructuras gramaticales y retóricas del texto literario (nivel de competencia lingüística) y examinar los conocimientos sobre el autor, época, obra,

etc. (competencia cultural). La discusión en clase a partir de la lectura de los textos nos mostrará el grado de asimilación que han tenido los alumnos.

Sin embargo, debemos considerar que la evaluación o control de la comprensión lectora no es una tarea simple, ya que se evalúa con una respuesta oral o escrita que el alumno no siempre sabe expresar correctamente aunque haya entendido el texto.

Tendremos en cuenta, a la hora de evaluación y corrección de los textos escritos, el decálogo propuesto por Daniel Cassany (1993:124) para mejorar la corrección:

1. Corrige sólo lo que el alumno pueda aprender. No vale la pena dedicar tiempo a corregir cosas para las cuales el alumno no está preparado.
2. Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito; o sea, en el momento en que lo escribe o poco después. No dejes pasar mucho tiempo entre la redacción y la corrección.
3. Si es posible, corrige las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc. Recuerda que es mucho más efectivo que corregir la versión final.
4. No hagas todo el trabajo de la corrección. Deja algo para tus alumnos. Marca las incorrecciones del texto y pídeles que busquen ellos mismos la solución correcta.
5. Da instrucciones concretas y prácticas y olvida los comentarios vagos y generales.
6. Deja tiempo en clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones. Asegúrate de que las leen y las aprovechan.
7. Si puedes, habla individualmente con cada alumno. Corrige oralmente sus trabajos escritos. ES más económico, práctico y seguro.
8. Da instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse; enséñales a consultar diccionarios y gramáticas, dales pistas sobre el tipo de error que han cometido, estímúales para que revisen el escrito...
9. No tengas prisa por corregirlo todo. Tómate tiempo para corregir concienzudamente cada escrito. Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello.
10. Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Utiliza técnicas de corrección variadas. Adáptalas a las características de cada alumno.

En otra de las obras de Cassany, esta vez en colaboración con Marta Luna y Gloria Sanz (2005: 189), nos hace cinco puntualizaciones sobre la cuestión de la corrección en este caso de la expresión oral:

1. Corregir sólo los errores más importantes: el alumno no puede asumir ni aprender todos los errores que comente en una intervención. Sólo se tienen que comentar los errores más básicos y asimilables.
2. Fomentar la autocorrección y la colaboración entre compañeros.
3. Decir los errores, pero no corregirlos: que sea el alumno el que se percate de su error y se autocorrija. La repetición del fallo con entonación de pregunta, o un tipo de aviso que haga que el alumno se dé cuenta de que ha cometido un error, bastará para que el alumno se corrija por su cuenta y retome el hilo de su exposición oral.
4. Debemos prestar atención tanto a la corrección como a la fluidez del alumno: no sólo corregir aquellos errores gramaticales, de pronunciación o construcción, sino también hacer notar los errores más importantes en cuestiones de entonación, ritmo o soltura en la expresión.
5. Medir el grado de corrección: el profesorado debe ser consciente de que la corrección oral puede causar un efecto intimidatorio o inhibitorio en el aprendiente. La corrección debe ser efectiva pero moderada, recordamos lo que mencionamos más arriba al hablar de culturas más abiertas que otras. También debemos evitar hacer correcciones continuamente para no entorpecer en demasía el discurso del aprendiz.

5. REVISIÓN DE MANUALES

A partir de la revisión que hemos realizado por manuales de distintas editoriales, podemos afirmar que aunque la literatura viene siendo defendida por distintos especiales como recurso para el aula de ELE, aún encontramos en los manuales de ELE pocos fragmentos literarios, y cuando estos aparecen, los encontramos como un simple ornamento final, o como detalle cultural, por medio de algún fragmento descontextualizado.

Las editoriales que editan manuales para la enseñanza de lenguas han relegado los textos literarios (porque el contexto no es frecuente para la vida cotidiana de los alumnos), a favor de las situaciones comunicativas cotidianas. A. Mendoza (2004) señala las necesidades de introducir los textos literarios en los manuales y en las clases de ELE porque el texto literario en el aula de ELE tiene un nuevo papel didáctico, porque ha adquirido un nuevo valor de exponente lingüístico, a la vez que sigue manteniendo sus valores estéticos y culturales.

Referido a esta cuestión Matilde Martínez comenta que *a pesar de su actual apertura, lo literario tiene todavía muy poca presencia en los materiales y métodos de enseñanza de ELE [...] suele limitarse a pequeños textos, generalmente poemas, casi siempre situados al final de las lecciones, relacionadas con algunos de los temas en ellos tratados, cerrando la unidad a la manera de pequeño broche estético.* (2004:2)

Como ejemplo a la cita anterior mencionamos el caso de dos libros de texto: el primero se trata del manual *Gente 3* de la editorial Difusión¹⁵ en el que aparece al final de una de sus unidades didácticas un apartado dedicado al autor Augusto Monterroso. En él aparece detallada una pequeña biografía y se recogen cuatro de sus microrrelatos (*Monólogo del mal*, *El rayo que cayó dos veces en el mismo sitio*, *Monólogo del bien*, y *La buena conciencia*). Aparece solo una actividad en la que se pregunta al aprendiente cuál de los textos (aquí denominados “fábulas”) les gusta más y por qué.

El segundo de los manuales es *Intercambio 2*, diseñado hace ya unos años por L. Miquel & N. Sans¹⁶ en el que de la misma manera aparecen a finales de las unidades textos a modo de final estético sin ningún uso didáctico. En este caso, nos ofrecen un texto de Miguel Ángel Asturias, *El Hombre que lo tenía Todo, Todo, Todo* y al igual que en el manual anterior aparece en solitario el texto literario sin ninguna actividad ni de comprensión lectora ni de expresión escrita que lo acompañe.

Detallamos a continuación los resultados de nuestra investigación de análisis por los distintos manuales de ELE en busca del uso que estos hacen del microrrelato, así como por la búsqueda de unidades didácticas publicadas en Internet en páginas como www.marcoele.com, o www.cvc.cervantesvirtual/biblioteca/ele.com, donde el microrrelato se utilice como recurso didáctico.

Comenzamos con la profesora Berta Ocaña Martínez quien nos ofrece en su artículo “*El microrrelato como recurso educativo*” (2010) un gran número de actividades en las que el microrrelato es el protagonista. Estas actividades suelen combinar lo lúdico con lo creativo, motivando así al alumno y desarrollando su interés y acercamiento por el género. Las actividades están realizadas con vistas a ser aplicadas a grupos de 3º de E.S.O pero pueden ser también incorporadas a las clases de ELE. Según la profesora, *los microrrelatos ofrecen numerosas posibilidades al ser textos breves y de temática variada, ayudan al docente a acercar la lectura a sus alumnos y motivan a estos a componerlos y a manipularlos fácilmente.*

La editorial SM ofrece en su página web un apartado *Cuentacuentos*¹⁷ en el que, a través de varios microrrelatos de autores hispanos, se ofrece una muestra de cultural que han encontrado su expresión en la lengua y la literatura española. La explotación didáctica está estructurada en las siguientes secciones: el audio de un cuento leído

¹⁵ Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N., & Sans, N. *Gente 3*, ed. Difusión, Madrid, 2001.

¹⁶ Miquel, L. & Sans, N. *Intercambio 2*, Difusión, Madrid, 1990.

¹⁷ http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx?id=23469

por parte del autor; la lectura y comprensión global del texto; análisis de las técnicas narrativas y trabajo gramatical de algunos aspectos de la lengua; la interpretación y el análisis de la intención del autor y las referencias culturales; presentación sobre la vida y obra del autor; y por último, un taller de escritura para trabajar la destreza de la expresión escrita.

Con ellas se pretende trabajar las destrezas orales y escritas de la lengua, analizar los componentes narrativos del microrrelato, interpretar la información cultural e intertextual que se desprende del texto y ofrecer una pequeña panorámica sobre el autor y su trayectoria.

Uno de los pocos manuales dirigidos a estudiantes de español para extranjeros es el de *Narrativa española del siglo XX* de la editorial Edelsa¹⁸. El objetivo del manual es utilizar Internet como recurso que complemente la dinámica del aula, reforzando así la autonomía de los estudiantes persiguiendo también una mayor motivación. Está dirigido a estudiantes de español que tengan interés en conocer a algunos de los escritores hispanohablantes más importantes del siglo XX.

Para ello propone una metodología aplicada a buscar información en Internet sobre dichos autores y comentarios sobre los textos encontrados. La secuencia de actividades es la siguiente: 1º) Ejercicios generales de aproximación a la vida del autor y a su obra; 2º) ejercicios de entrevistas o artículo crítico del autor; 3º) acercamiento a algún texto del autor.

Entre los autores que se estudian encontramos a Camilo J. Cela o Juan José Millás, y dentro de su obra se recoge el relato "Don Simeón" de Cela, y algunos de los *artículos* de Millás: "El otro" y "Monólogos al lado del estanque". Sin embargo, las actividades propuestas se reducen a unas cuantas de preguntas de comprensión lectora sobre el texto. A continuación reproducimos tanto los textos como las escasas preguntas que se hacen en torno a él.

TEXTO: "Don Simeón" Camilo J. Cela, pp.13-16

Don Simeón, el viejo funcionario de ferrocarriles, se murió de espaldas al mundo y sin que nadie le cerrara los ojos ni le peinara el pelo; como era ligeramente estrábico y algo calvo, su cadáver quedaba punto menos que gracioso. Poco antes de morir le dijo a la mujer sin nombre que tenía al lado,

Dóblame la almohada e incorpórame un poco y ponme un espejo a los pies de la cama porque quiero verme morir. Después vete al diablo y no digas a nadie que has intentado socorrerme con tu caridad.

¹⁸ Encinar Félix, M^a Ángeles. *Narrativa española del siglo XX*. Colección uso de internet en el aula. Español lengua extranjera. Ed. Edelsa. 2002, Madrid.

A las dos o tres horas de llevar muerto, a don Simeón, el viejo jugador de petanca, se le ladeó la cabeza y dejó de reflejarse en el espejo. Desde el otro mundo se preguntó,

¿Y ahora, cómo voy a arreglármelas?

A don Simeón, el viejo y bienaventurado prostático, le dieron sepultura al día siguiente; los cristianos son a veces muy misericordiosos. A su entierro no fueron más que los cofrades de la Hermandad de Enterradores pero él iba muy reconfortado en su ataúd de pino al adivinar que no estaba solo del todo. La mujer sin nombre que tenía al lado, puso la cabeza en la vía del tren y se fue al cielo a hacerle compañía.

TEXTO: "Monólogos al lado del estanque", Juan José Millás, pp. 51-55.

La crisis ha llegado al parque del Retiro en forma de maná para los echadores de cartas: controlo su clientela y me parece que ha aumentado en los últimos domingos. La gente no va a que le digan el futuro cuando es feliz, que la felicidad es muy absorbente y no deja hueco más que para la dicha.

La gente se sienta o se derrumba frente al astrólogo cuando no tiene nada que perder, cuando no pueden predecirle nada peor de lo que ya le pasa.

Vas a conocer a un señor extranjero -oí que le decía un echador a una dama vestida de negro.

Parece que los señores extranjeros pueden volver a funcionar como príncipes rescatadores. Uno creía que el extranjero estaba desmitificado desde que nos habíamos convertido en emigrantes de nosotros mismos. Pero hay quien piensa que no, que la felicidad viene de afuera, sin darse cuenta de que se puede ser de fuera habiendo nacido dentro.

Ayer, en el Retiro, a la hora del crepúsculo, mientras los brujos echaban las cartas a las señoras de negro, las familias echaban miguitas de pan a los peces del estanque.

Parecen ratas -dijo un niño.

Es verdad, el modo en que sus cuerpos grises hervían en torno a la comida evocaba un grupo de roedores despedazando una inmundicia. Al otro lado del estanque, entre las estatuas, se apreciaba una multitud de gente quieta, como a la espera de que el crepúsculo pasara para ponerse en movimiento.

Me senté en un banco, junto al tenderete de una pareja argentina que hace guiñol. A mi lado había un tipo en chándal comiéndose un helado y sonriendo. Tenía el

cuello agrietado por alguna enfermedad e intentaba cubrirse las llagas con la mano libre.

No puedo dejar de hablar conmigo mismo -dijo.

Compuse un gesto neutral, que no invitaba a hablar, aunque tampoco a callarse. Decidió seguir:

O sea, empiezo a hablar cuando me levanto y ya no paró hasta la noche. Es agotador.

¿De qué te hablas? -pregunté.

De todo. El semáforo está rojo, por ejemplo, y me digo vaya, está rojo, a esperar tocan. Entonces se pone verde y digo bueno, vamos a cruzar, que para eso hemos realizado la inversión, la espera. Entonces me fijo en alguien y cambio de conversación. Ése es igual que mi padre, digo, mi padre tendría la edad de ése si viviera. Bueno, es todo el rato así, diciéndome cosas. Resulta agotador.

El sol se había puesto a nuestra espalda; las personas perdían identidad, transformándose en siluetas. Todo continuaba en movimiento, pero a la vez todo parecía quieto, como si la gente no avanzara a pesar de mover los pies.

Por lo visto, le pasa a todo el mundo -continuaba el del cuello agrietado-; todo el mundo mantiene un coloquio permanente consigo mismo, lo que pasa es que no se dan cuenta. Yo me he dado cuenta desde lo de la enfermedad porque cuando vas a morir te enteras más de las cosas. En esto observé que un tipo metía en el bolsillo de otro unas pinzas largas, de madera, extrayendo con sorprendente limpieza unos billetes que recogió un tercero. Vi pasar a la dama oscura destinada a conocer a un señor de fuera; movía la cabeza como si se diera la razón. De súbito, tuve el sentimiento de que yo era real, como todo cuanto sucedía a mi alrededor en aquel crepúsculo infinito. -Sigue hablando -rogué al sidoso, y me hundí en ese modesto bienestar que sólo proporcionan las cosas reales.

La Editorial Edelsa ofrece también el *Curso de literatura ELE* elaborado por R. Barrios, Ana M^a González y Mar Freire, (2006) dirigidos al nivel B1, el cual presenta un amplio recorrido por los contenidos histórico-literarios que enmarcan la producción de los autores más representativos y reconocidos de cada período. Además, ofrece una serie de preguntas para el análisis y comentario de los textos literarios. De este manual, se recoge (pp. 94-95) un ejemplo del género objeto de estudio de nuestro trabajo. Se trata del microrrelato de J. L. Borges *Los dos reyes y los dos laberintos*:

TEXTO: "Los dos reyes y los dos laberintos"

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó a construir un laberinto tan perplejo y sutil que los varones más prudentes

no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día. Luego regresó a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaides y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribo sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: "Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que vedan el paso."

Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en la mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed. La gloria sea con aquel que no muere.

J. L. Borges, *El Aleph*, 1949

El texto es explotado sabiamente por las autoras del manual, las que además de situar el texto en su contexto histórico y cultural, proponen una serie de preguntas de comprensión sobre el microrrelato, y otras actividades en relación al estudio del género del microrrelato (sus características retóricas, personajes, estilo narrativo) y temas y motivos esenciales en la obra de Borges. Por último, se propone una reflexión o interpretación personal por parte del alumno acerca del tema del texto.

La editorial SGEL ofrece el *Curso de lectura, conversación y redacción*¹⁹, diferenciado en distintos niveles con los que trabajar tanto la expresión oral como la comprensión y expresión escrita por medio de fragmentos de distintas obras. Los fragmentos que hemos encontrado muestran ejemplos de varios géneros (ensayo, novela, teatro) de autores tanto españoles como hispanoamericanos.

A pesar de ello, no hay cabida en este curso para géneros como el cuento, y mucho menos, para el género del microrrelato que aquí defendemos por sus posibilidades didácticas. A favor de este manual, hay que valorar su elaboración con actividades basadas exclusivamente partiendo de textos literarios, ya que en la fecha de su publicación (1998) aún la literatura no contaba con muchos defensores para su aplicación en el aula.

En otro de los manuales de la misma editorial²⁰ sí se recoge uno de los microrrelatos más conocidos de Augusto Monterroso:

¹⁹ Silés Artés, J. & Sánchez Maza, J. *Curso de lectura, conversación y redacción*, Ed. SGEL, 1998.

²⁰ Coronado, M^aL., García, J., Zarzalejos, A. *A fondo 2*, ed. SGEL, Barcelona, 2007.

TEXTO: "El eclipse" Augusto Monterroso

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

A. Monterroso, *Obras completas y otros cuentos*, 1959

Nos parece acertada tanto la elección del texto como el diseño de las actividades realizadas por los autores del manual. Aparecen actividades de pre-lectura que nos introducen en el texto literario, donde se hace referencia al contexto histórico donde se enmarca el microrrelato, y la imagen que acompaña al texto (uno de los símbolos de la cultura maya). Como actividades de post-lectura nos proponen una serie de preguntas sobre la interpretación del texto así como posibles finales de la historia (en la página aparece el texto incompleto faltándole el último párrafo). Estas actividades combinan la expresión y comprensión oral en las que el profesor leerá el final de la historia, y los aprendientes debatirán sobre el tema del microrrelato.

Echamos de menos aún así alguna actividad en la que se trabaje con la expresión escrita o se motive al alumnado a la realización de escritura creativa.

Al último manual al que haremos referencia es *Ven 3*²¹ donde en nuestra opinión, se integran de forma práctica el texto literario dentro de la unidad didáctica propuesta, bien como texto con el que trabajar alguna de las destrezas lingüísticas o bien como texto literario en el que el tema de la unidad aparece reflejado. La autora recoge dos microrrelatos que reproducimos a continuación:

TEXTO: "Correos y telecomunicaciones"

Una vez que un pariente de lo más lejano llegó a ministro, nos arreglamos para que nombrase a buena parte de la familia en la sucursal de Correos de la calle Serrano. Duró poco, eso sí. De los tres días que estuvimos, dos los pasamos atendiendo al público con una celeridad extraordinaria que nos valió la sorprendida visita de un inspector del Correo Central y un suelto laudatorio en *La Razón*. Al tercer día estábamos seguros de nuestra popularidad, pues la gente ya venía de otros barrios a despachar su correspondencia y a hacer giros a Purmamarca y a otros lugares igualmente absurdos. Entonces mi tío el mayor dio piedra libre, y la familia empezó a atender con arreglo a sus principios y predilecciones. En la ventanilla de franqueo, mi hermana la segunda obsequiaba un globo de colores a cada comprador de estampillas. La primera en recibir su globo fue una señora gorda que se quedó como clavada, con el globo en la mano y la estampilla de un peso ya humedecida que se le iba enroscando poco a poco en el dedo. Un joven melencólico se negó de plano a recibir su globo, y mi hermana lo amonestó severamente mientras en la cola de la ventanilla empezaban a suscitarse opiniones encontradas. Al lado, varios provincianos empeñados en girar insensatamente parte de sus salarios a los familiares lejanos, recibían con algún asombro vasitos de grapa y de cuando en cuando una empanada de carne, todo esto a cargo de mi padre que además les recitaba a gritos los mejores consejos del viejo Vizcacha. Entre tanto mis hermanos, a cargo de la ventanilla de encomiendas, las untaban con alquitrán y las metían en un balde lleno de plumas. Luego las presentaban al estupefacto expedidor y le hacían notar con cuánta alegría serían recibidos los paquetes así mejorados. "Sin piolín a la vista", decían. "Sin el lacre tan vulgar, y con el nombre del destinatario que parece que va metido debajo del ala de un cisne, fíjese". No todos se mostraban encantados, hay que ser sincero. Cuando los mirones y la policía invadieron el local, mi madre cerró el acto de la manera más hermosa, haciendo volar sobre el público una multitud de flechitas de colores fabricadas con los formularios de los telegramas, giros y cartas certificadas. Cantamos el himno nacional y nos retiramos en buen orden; vi llorar a una nena que había quedado tercera en la cola de franqueo y sabía que ya era tarde para que le dieran un globo.

J. Cortázar, *Historia de cronopios y de famas*, 1962

²¹ Castro, F. *Ven 3*, Ed. Edelsa, 1992, Madrid. El manual *Nuevo Ven* ha sido actualizado aplicando las recomendaciones y sugerencias del Marco Común Europeo de Referencia.

TEXTO: "También usted puede triunfar en la vida"

El camino de la felicidad ya no conduce solamente a las praderas del Oeste. Ahora es también el tiempo de las grandes ciudades. El silbato del tren, flauta mágica, despierta a los jóvenes que duermen la siesta pueblerina y los invita a incorporarse a los nuevos paraísos de cemento y acero. Cada huérfano andrajoso, prometen las voces de sirena, se convertirá en próspero empresario si trabaja con fervor y vive con virtud en las oficinas o las fábricas de los edificios gigantescos.

Un escritor, Horatio Alger, vende estas ilusiones en millones de ejemplares. Alger es más famoso que Shakespeare y sus novelas circulan más que la Biblia. Sus lectores y sus personajes, manos asalariados, no han dejado de correr desde que bajaron de los trenes o de los buques transatlánticos. En la realidad, la pista está reservada a un puñado de atletas de los negocios, pero la sociedad norteamericana consume masivamente la fantasía de la libre competencia y hasta los cojos sueñan con ganar carreras.

E. Galeano, *Memoria del fuego*, 1984

A continuación, nombramos las unidades didácticas publicadas en las páginas de Internet que parten del microrrelato para la elaboración de las actividades. La mayoría de ellas van destinadas a estudiantes de español y recogidas en páginas especializadas como *marcoele.com* o la revista digital *RedELE*.

ALONSO, T. "Los invitados", *marcoELE*, Revista de Didáctica ELE, en <http://marcoele.com/descargas/6/alonso-invitados.pdf> (Consultada el 15/8/2011)

DEL REY, E. "Literatura y microrrelato" *marcoELE*, Revista de Didáctica ELE, febrero 2011 http://marcoele.com/descargas/12/del-rey_microrrelato.pdf (Consultada 27/8/2011)

DÍEZ, P. "Literatura en el metro", en <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/napoles2/02.diez.pdf> (Consultada el 2/9/2011)

ESCUADERO, C. "Acercándonos a otros mundos. Propuesta de integración de dos géneros en la clase de ELE: la narrativa hispanoamericana y el cómic europeo" en www.uv.es/foroELE/2Escudero.pdf (Consultada el 7/8/2011)

HERMOSO, B. "El buscador: una propuesta de lectura literaria para la clase de ELE", *redELE*, núm. 5, octubre 2005, en <http://www.educacion.gob.es/redele/revista5/hermoso.shtml> (Consultada el 27/8/2011)

LACASTA LAÍN, B. *"Propuesta didáctica para trabajar el microrrelato en el aula de ELE"* en

www.congresoele.net/oficina/index.php?option=com_conten&task=viex&id=38&Itemid=57

(Consultada el 18/06/2011)

OTTO, E. "El móvil", *marcoELE*, Revista de Didáctica ELE, núm. 2 en

www.marcoele.com/descargas/2/otto-elmovil.pdf

(Consultada el 27/8/2011)

PEDROSA RÚA, J. *"Conociendo el futuro: una unidad didáctica ELE del nivel A2-B1"*

<http://www.educacion.gob.es/redele/PREMIOS2008/Pedrosa%20Jorge/unidadfinal.pdf>

(Consultada el 7/9/2011)

ROVIRA, J. *"Jugando a la rayuela con Julio Cortázar"*

<http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/napoles1/09.rovira.pdf>

(Consultada el 2/9/2011)

Finalmente, queremos concluir recogiendo la advertencia que nos hace la profesora M^a Dolores Albadalejo:

Aunque en los libros de texto se vislumbra un intento de incorporar la literatura, esta aparece al final de las unidades de forma ornamental, cultural. Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte significativa de los programas de enseñanza de LE y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como input de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua, dentro de un contexto cultural significativo. (2007:4)

Con la elaboración de la unidad didáctica que mostramos como ejemplo de nuestra metodología, intentamos abordar dicha necesidad de incluir la literatura en ELE, en nuestro caso, por medio de las posibilidades didácticas que nos ofrece uno de sus géneros breves: el microrrelato.

6. UNIDAD DIDÁCTICA

NIVEL SEGÚN EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: B1- B2

NACIONALIDAD: podríamos aplicar la unidad con la mayoría de los estudiantes que nos encontramos ya que es difícil que alguna nacionalidad o cultura no conozca las historias a las que se hacen referencia.

U.D. 1: HABÍA UNA VEZ... UN COLORÍN COLORADO

HOJA DEL ALUMNO

1. Fíjate bien en las siguientes imágenes y a continuación lee cada uno de los textos que aparecen. ¿Podrías relacionar cada imagen con su texto correspondiente?



TEXTO 1: "Para mirarte mejor"

Aunque te aceche con las mismas ansias, rondando siempre tu esquina, hoy no podríamos reconocernos como antes. Tú ya no usas esa capita roja que causaba revuelos cuando pasabas por la feria del Parque Forestal, hojeando libros o admirando cuadros, y yo no me atrevo ni a sonreírte, con esta boca desdentada.

Juan Armando Epple, *Con tinta sangre*, 2004

TEXTO 2: "Peter Pan"

Cada vez que hay luna llena yo cierro las ventanas de casa, porque el padre de Mendoza es el hombre lobo y no quiero que se meta en mi cuarto. En verdad no debería asustarme porque el papá de Salazar es Batman y a esas horas debería estar vigilando las calles, pero mejor cierro la ventana porque Merino dice que su padre es Joker, y Joker se la tiene jurada al papá de Salazar.

Todos los papás de mis amigos son superhéroes o villanos famosos, menos mi padre que insiste en que él sólo vende seguros y que no me crea esas tonterías. Aunque no son tonterías porque el otro día Gómez me dijo que su papá era Tarzán y me enseñó su cuchillo, todo manchado con sangre de leopardo.

A mí me gustaría que mi padre fuese alguien, pero no hay ningún héroe que use corbata y chaqueta de cuadritos. Si yo fuera hijo de Conan, Skywalker o Spiderman, entonces nadie volvería a pegarme en el recreo. Por eso me puse a pensar quién podría ser mi padre.

Un día se quedó frito leyendo el periódico y lo vi todo flaco y largo sobre el sofá, con sus bigotes de mosquetero y sus manos pálidas, blancas blancas como el mármol de la mesa. Entonces corrí a la cocina y saqué el hacha de cortar la carne. Por la ventana entraban la luz de la luna y los aullidos del papá de Mendoza, pero mi padre ya grita más fuerte y parece un pirata de verdad. Que se cuiden Merino, Salazar y Gómez, porque ahora soy el hijo del Capitán Garfio.

TEXTO 3: "Opus 8"

Júrenos que si despierta, no se la va a llevar- pedía de rodillas uno de los enanitos al príncipe, mientras éste contemplaba el hermoso cuerpo en el sarcófago de cristal-. Mire que, desde que se durmió, no tenemos quien nos lave la ropa, nos la planche, nos limpie la casa y nos cocine.

Armando J. Sequera

TEXTO 4: "Había una vez"

Un apuesto joven llama a la puerta y le pide que se calce la más hermosa de las zapatillas. En cuanto observa que ésta se ajusta al pie perfectamente, la toma del brazo al mismo tiempo que le dice: - Queda usted arrestada, esta zapatilla fue hallada en la escena del crimen.

Javier Quiroga

2. ¿Qué son las palabras que te han permitido relacionar cada imagen con cada texto?

3. Responde a las siguientes preguntas de comprensión:

- ¿Conocías ya las historias a las que se hace referencia? Sin embargo, ¿has encontrado alguna diferencia en cuanto al personaje, narrador o punto de vista en relación a la historia original?

TEXTO 1: Fíjate en el título ¿nos puede anticipar algo de la historia? ¿Por qué? ¿Quién nos cuenta la historia en el texto 1? ¿Qué sentimientos crees que trata de expresar? ¿Nos cuenta la historia desde el pasado o su recuerdo en el presente? ¿Qué es lo que cambiado el autor en esta nueva versión de la historia?

TEXTO 2: ¿Qué relación guarda el título con la historia del texto? ¿Quién es el narrador del texto? ¿Cuál es el tema del texto? ¿Qué final inesperado nos encontramos en el microrrelato?

TEXTO 4: ¿Qué cambia en esta versión de la historia de la Cenicienta? ¿Cómo es ese final? ¿Qué sensación te ha producido? Te proponemos que escribas ahora tú un final alternativo a este microrrelato.

4. Intentemos interpretar entre toda la clase el microrrelato número 3: ¿Qué valor le dan los enanitos a Blancanieves? ¿Qué piensas que el autor de este microrrelato intenta criticar? ¿Cuál es tu postura en relación al papel de la mujer en sociedad?

5. ¿Conoces algún cuento o leyenda tradicional de tu país? Escribe en el blog de Clase alguna de las historias que conozcas para compartirla con tus compañeros. Puedes añadir alguna imagen, música o vídeo que acompañe a tu historia. ¿Cuál de las historias escritas por vuestros compañeros es la que más te ha gustado?

HOJA DEL PROFESOR

SELECCIÓN DE TEXTOS: Nos hemos decidido por una primera selección que giraran en torno a un tema conocido como es el de los cuentos tradicionales, fácilmente reconocible en muchas culturas y nacionalidades diferentes. Sin embargo, a diferencia de las historias que podrían esperarse nuestros alumnos, nosotros presentamos estas versiones, parodias o críticas características del género del microrrelato, con las que llamar desde el comienzo el interés y la motivación en el alumnado. Aprovechamos el tono humorístico o irónico de algunas de ellas, y la ambigüedad la cual ofrece distintas interpretaciones que podemos compartir en el aula favoreciendo la interacción oral. En todos ellos podemos encontrar las características propias del microrrelato como son la brevedad, la ironía, y la intertextualidad con otros textos literarios.

Pensamos que los microrrelatos pueden resultar atractivos, amenos y comprensibles para el alumnado extranjero ya que no nos encontramos con estructuras demasiado complejas y el vocabulario puede ser también resuelto sin problemas con ayuda del diccionario. Los textos seleccionados corresponden a escritores hispanoamericanos contemporáneos, proponiendo su acercamiento por parte de los autores a través de su blogs y páginas oficiales.

- Actividades introductorias: Nos servimos de una serie de imágenes para activar los conocimientos previos de nuestros alumnos, y a partir de ahí construir los posibles significados de los textos.

- Acercamiento al texto literario:

a) Lectura del texto como modelo fonético. El profesor leerá el texto con una pronunciación clara y correcta.

b) Lectura comprensiva: Añadimos un ejercicio sobre el léxico característico en este tipo de historias, de esta manera formamos un campo semántico relacionado con los cuentos tradicionales. Así, podríamos señalar una serie de palabras como *capita roja*, *Parque forestal*, *boca desdentada*, en la primera historia; *despertar*, *enanitos*, *príncipe*, *sarcófago*, *durmió* en el texto de "Opus 8"; o *apuesto joven*, *calzar*, *zapatillas* en el texto 4.

c) Lectura crítica: Hemos propuesto una serie de microrrelatos que recogen algunas características propias de este género. En el primer texto, cuyo autor es el chileno Juan Armando Epple, se hace una versión paródica del cuento de Caperucita Roja recogido por Perrault. En este caso, la perspectiva narrativa la toma el personaje del lobo, antagonista en la versión original. La voz que nos cuenta la historia puede ser vista no como la del personaje literario sino la de un hombre cualquiera refiriéndose a su historia de amor pasada con una mujer.

Esta voz nos habla con un tono melancólico, consciente del deterioro que produce el paso del tiempo, así como del amor visto desde el recuerdo.

M^a Isabel Larrea nos explica más detalladamente su interpretación del texto literario: *La reflexión moralizante se mantiene, pero inversamente: el hombre y la mujer están impedidos de reconocerse. La cultura moderna ha estereotipado las imágenes, privilegiando la juventud. El microcuento, en este caso, da una lección distinta: la sociedad excluye del amor y del deseo a los viejos.* (2004: 186)

En el segundo texto propuesto, perteneciente al chileno Fernando Iwasaki, recogemos un texto de tono humorístico, con una estructura sencilla, del que destacamos la perspectiva desde la que se nos cuenta la historia: el punto de vista de un niño. En el texto encontramos esa inocencia propia de los niños acompañada también de cierta diablura, que pensamos puede hacer sonreír a nuestros alumnos con la salida final que toma el protagonista de la historia como solución a su “problema”. En el último texto destacamos ese final inesperado a la historia que conocemos, con una interpretación totalmente diferente a la de la historia original, en la que actualizamos los hechos al mundo moderno introduciendo ese tono de novela policíaca.

d) Interpretación-aproximación subjetiva al tema: En el texto 3 de Armando Sequera, escritor y periodista venezolano, está presente la elipsis narrativa propiciada por la intertextualidad, como consecuencia de la brevedad característica de los microrrelatos. En ningún momento se nombra a Blancanieves, pero las referencias léxicas *enanitos, príncipe, sarcófago de cristal* nos acercan inmediatamente a la historia. La versión que nos da Sequera nos posibilita realizar una serie de preguntas en cuanto a la opinión personal de nuestros alumnos, y abrir un pequeño debate para trabajar tanto la comprensión como la expresión oral. ¿Cuál es el papel de la mujer en tu país? Podremos encontrar distintas respuestas dependiendo de la nacionalidad de los aprendientes, lo que nos permite establecer relaciones interculturales dentro de clase.

7. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos que nos planteamos al comienzo de la elaboración de nuestra memoria era dar una serie de respuestas a cuestiones que giraban en torno al microrrelato. El género comenzó a llamar nuestra atención desde el primer momento que nos acercamos a la literatura hispanoamericana. Grandes maestros de la literatura contemporánea de Hispanoamérica hacían un uso genial de su arte literario utilizando las características retóricas que el género ofrece.

Dejando a un lado el gusto personal por la literatura hispanoamericana, vimos y estudiamos las posibilidades que nos daba el género del microrrelato para ser utilizado en las clases de español para extranjeros: a los aprendientes les gustaba el giro inesperado que solemos encontrar al final del texto, el tono humorístico e irónico, y además, no les resultaba excesivamente difícil su comprensión debido a su composición gramatical sencilla y a un vocabulario en el que conocían la mayoría de las palabras.

A partir de ahí nos decidimos por profundizar en este nuevo género y descubrimos que había estudios en los que se defendía el uso del microrrelato dentro de la educación literaria en la enseñanza obligatoria, y también profesores que recurrían a él para sus clases de ELE. Por lo tanto, nos propusimos a recoger algunas de las ideas ya expuestas por otros autores y especialistas referidas no sólo a la defensa del género del microrrelato como género literario independiente sino también, los argumentos que ofrecen profesores de segundas lenguas por incorporar la literatura en el estudio de la lengua meta.

Creemos que la memoria trata los principales puntos: una justificación del tema; un breve apartado en el que se estudiara la historia del género, su evolución y su difusión en la actualidad; un punto que recogiera el devenir de la literatura a lo largo de la historia de la metodología en la enseñanza de lenguas, y las posibilidades de explotación didáctica que ofrece para las clases de ELE.

Por último, queríamos hacer un estudio menos subjetivo apoyando nuestra defensa también en datos empíricos en los que se pudiera comprobar la aparición real tanto de la literatura en general como del microrrelato en particular, en los manuales para la enseñanza del español a extranjeros.

BIBLIOGRAFÍA

A lo largo de nuestro trabajo hemos venido defendiendo el uso del microrrelato en las clases de ELE como recurso didáctico. Nuestros argumentos vienen apoyados en distintas propuestas, ideas y metodologías de diferentes especialistas tanto en el género del microrrelato (mencionamos, por ejemplo, Lauro Zavala, David Lagmanovich, Violeta Rojo, Dolores Koch, Fernando Valls) como profesores de literatura que creen en una educación literaria (Daniel Cassany, Benigno Delmiro Coto o Carlos Lomas). Por último, también hemos recurrido a manuales, y numerosos artículos de profesores y estudiosos que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera: M^a Dolores Albadalejo, José Luis Ocázar, Antonio Mendoza o el propio Cassany.

Enumeramos detalladamente la bibliografía utilizada:

ACOSTA, A. "El estudio y la difusión de la minificción", *El Cuento en Red*, núm. 22, 2010, pp. 99-110.

ALBADALEJO GARCÍA, D. "Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctica en la clase de ELE", *marcoELE*, núm. 5, 2007, en www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albadalejo.pdf (Consultada el 12/9/2011)

BAMIDELE, D. "Competencia literaria, literatura hipertextual y microrrelatos en el aula de ELE", *redELE*, núm. 11, 2010, en <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010/DanutaOyewo.shtml> (Consultada el 16/6/2011)

BARROS, R., FREIRE, M. & GONZÁLEZ, A. "La enseñanza de la literatura" en www.edelsa.es/Area_profesor/Articulos/articulo8.pdf (Consultada el 20/8/2011)

BARROS, R., FREIRE, M. & GONZÁLEZ, A. *Curso de literatura ELE*, Ed. Edelsa, Madrid, 2006.

BORÁROS-BAKUCZ, D. "Érase una vez... cuentos de hadas de hoy. Versiones para princesas y príncipes sapo", *El cuento en red*, núm. 18, Otoño 2008 http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=4667&archivo=10-3024667ank.pdf&titulo=%C9rase%20una%20vez...Cuentos%20de%20hadas%20de%20hoy:%20Overiones%20para%20princesas%20y%20pr%EDncipes%20sapo (Consultada el 7/9/2011)

BRASCA, R., "Los mecanismos de la brevedad: constantes y tendencias en el microcuento", *El Cuento en Red*, núm. 1, 2000, en www.cuentoenred.xoc.uam.mx (Consultada el 11/6/2011)

BRASCA, R., "De la pequeña entrada al ancho mundo: lineamientos para un taller de microficción", en *Revista Textos. Monografía: las minificciones en el aula*. Ed. Graó, Barcelona, 2007, pp. 26-38.

CAMBASSA, C. "Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de ELE", *redELE*, núm. 8, octubre 2006, en <http://www.educacion.gob.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf> (Consultada el 20/6/2011)

CASSANY, D. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de los escritos*, Barcelona, Ed. Graó, 1993.

CASSANY, D. *Expresión escrita en L2/ELE*, Arco Libros, Madrid, 2005

COLLIE, J. & SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*, CUP, Cambridge, 1987.

DELMIRO, B. *La escritura creativa en las aulas. en torno a los talleres literarios*, Ed. Graó, Colección Biblioteca de textos. Barcelona, núm. 173, 2002.

DELMIRO, B. "Escribir minificciones en el aula" en Revista *Textos*, Monográfico: Las minificciones en el aula, Ed. Graó, Barcelona, 2007, pp. 39-53.

ENCINAR, M^a A. *Uso de internet en el aula ELE: narrativa española del siglo XX. Diez autores*. Ed. Edelsa, Madrid, 2002.

GARCÍA, T. "La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica" en VV. AA, *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*, Santillana, Madrid, 1990.

GONZÁLEZ, M^a C. "Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas" *Didáctica*, Editorial Complutense, Madrid, núm. 6, 1994, pp. 111-131.

INSTITUTO CERVANTES, *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva, D.L, Madrid, 1997.

JIMENO, P. *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas de secundaria*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Colección Bibliotecas escolares Serie roja, 2004, en

<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/LA%20E-A%20DE%20LA%20EXPRESION%20ESCRITA%20-%20NAVARRA.pdf>

(Consultada el 12/09/2011)

JOUINI, K. "El texto literario en la clase de ELE: propuestas y modelos de uso", Revista *Íkala*, vol. 13. núm. 20, pp. 121-159.

KOCH, D. "Retorno al microrrelato: algunas consideraciones", *El Cuento en Red*, núm. 1, 2000, en

www.cuentoenred.xoc.uam.mx

(Consultada el 6/6/2011)

KORICONCI, V. "Las estrategias los micro-relatos de Ana M^a Shúa", *El Cuento en Red*, en

http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=2858&archivo=10-227-2858oma.pdf&titulo=Las%20estrategias%20de%20las%20micro-relatos%20de%20Ana%20Mar%C3%ADa%20Shua

LAGMANOVICH, D. *El microrrelato: teoría e historia*. Menoscuarto, Palencia, 2006.

LARREA, M^a I. "Estrategias lectoras en el microcuento", *Revista de Estudios Filológicos*, núm. 39, 2004, pp. 179-190.

LOMAS, C. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori, 1996.

LOMAS, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Paidós, Barcelona, Vol. 1, 2001.

MASCATO REY, R. "La literatura en ELE desde un enfoque comunicativo. R. Valle-Inclán y su época: una unidad didáctica", *redELE*, 2010, en www.educación.gob.es/redele/Biblioteca2010/RosarioMascato/Rosario_Mascato_Rey_Literatura (Consultada el 12/11/2011)

MARTÍNEZ SALLÉS, M. "Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos". *redELE*, núm. 0, marzo 2004, en <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/martinez.shtml> (Consultada el 20/8/2011)

MARTÍN, R. & VALLS, F. (coord.) "El microrrelato en España: el futuro de un género", *Revista Quimera*, Barcelona, núm. 222, noviembre 2002.

MAYOR, J. "Estrategias de comprensión lectora", *Carabela: La comprensión lectora en el aula de ELE*, 2000, pp. 5-23.

MENDOZA, A. "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa", *redELE*, núm. 1, junio 2004, en <http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/mendoza.shtml> (Consultada el 2/9/2011)

MENOUER, W. "La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE", *Actas del Taller de Literatura Hispánicas y ELE*, Instituto Cervantes de Orán (marzo 2009), pp. 161-172.

OCAÑA, B. "El microrrelato como recurso educativo", *Revista Digital Investigación y Educación*, núm. 60, febrero 2010, pp. 1-7, en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/revista%20i+e/2010/febrero/TEXTOS_IMASE_60_FEBRERO_2010_04.pdf (Consultada el 2/9/2011)

OCASAR, J. L. "Funciones de la literatura en la enseñanza de L2", *Boletín ASELE*, mayo 2003, pp. 17-34.

OCASAR, J. L. "Historia de la literatura y comentario de texto en ELE: apuntes prácticos para la estructuración de un curso", *redELE*, núm. 15, febrero 2009. <http://www.educacion.gob.es/redele/Revista15/index.shtml> (Consultada el 20/8/2011).

PASTOR, A. & CLEMENTE, A. "*Microrrelatos. Literatura divertida en la clase de ELE*". http://www.uv.es/foro4/foro4/Foro4_2008_Pastor_y_Clemente.pdf (Consultada el 2/9/2011).

PEDRAZA, F. "La literatura en la clase de ELE", *ASELE, Actas VII*, 1996. www.cvc.cervantesvirtual.com (Consultada el 20/8/2011)

RÓDENAS, D. "Contar callando y otras leyes del microrrelato", *El microrrelato en España: tradición y presente*. Monográfico dirigido por F. Valls. Revista *Ínsula*, núm. 741, septiembre 2008.

ROMERO, C. "El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de ELE", *ASELE, Actas VII*, 1996, pp. 379-387 en http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0377.pdf (Consultada el 13/09/2011)

ROJO, V. "Breve manual para reconocer minicuentos", *El Cuento en Red*, núm. 22, 2010 en www.cuentoenred.xoc.uam.mx (Consultada el 6/6/2011)

ROTGER, N. & VALLS, F. (eds.), *Ciempies. Los microrrelatos de Quimera*. Montesinos. 2010.

SHAPARD, R. & TOMAS, J. *Ficción súbita*, Anagrama, Barcelona, 1989.

SOLÉ, I. "De la lectura al aprendizaje", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 20, Gijón, 1997, pp. 17-21.

TOMASSINI, G. "*Proyecciones didácticas de la microficción: un amable retozar con las palabras*" en Revista Textos. Monografía: las minificciones en el aula. Ed. Graó, Barcelona, 2007, pp. 54-63.

TOMASSINI, G. & MARIS, S. "La minificción como clase textual transgénica", *Revista Interamericana de Bibliografía*, núm. 1-4, 1996, en http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo6/index.aspx?culture=es&navid=201 (Consultada el 9/9/2011)

TOMASSINI, G. & MARIS, S. "La minificción como estrategia pedagógica en los procesos de comprensión y producción textual", en L. ZAVALA, *Lecturas simultáneas. La enseñanza de la lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*, México, UAM, 1999, pp. 119-140.

VALLS, F. (coord.) Revista *Ínsula*: "El microrrelato en España: tradición y presente". Espasa, núm. 741, septiembre 2008.

VALLS, F. *Soplado vidrio y otros estudios sobre el microrrelato en español*. Páginas de Espuma, Madrid, 2008.

VV.AA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2002.

ZAVALA, L. "Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: brevedad, diversidad, complicitad, fractalidad, fugacidad, virtualidad", *El Cuento en Red*, núm. 1, 2000 en www.cuentoenred.xoc.uam.mx (Consultada el 16/6/2011)

ZAVALA, L. "La minificción, el género más reciente de la escritura literaria". Revista *Textos*. Monografía: las minificciones en el aula. Ed. Graó, Barcelona, 2007, pp. 16-24.