



**Nebrija**  
*Universidad*

**Facultad de las Artes y las Letras**  
**Departamento de Lenguas Aplicadas**

Memoria de Máster MEELE

**Competencia Literaria, Literatura  
Hipertextual y Microrrelatos en el  
Aula de E/LE**

Danuta Bamidele Oyewo

Tutora: **Susana Martín Leralta**

Julio, 2009

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>PRIMERA PARTE: ANÁLISIS TEÓRICO</b> .....	<b>9</b>
1. LA LITERATURA EN LAS METODOLOGÍAS DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	10
1.1. Gramática-Traducción.....	10
1.2. Método Directo .....	11
1.3. Oral-Situacional .....	12
1.4. Los enfoques comunicativos .....	13
1.5. Conclusión .....	16
2. LA COMPETENCIA LITERARIA .....	18
2.1. Introducción del término competencia literaria.....	19
2.2. El desarrollo de la competencia literaria .....	21
2.3. La competencia literaria y la competencia lectora.....	24
2.4. La competencia literaria y la competencia comunicativa .....	25
2.5. La competencia literaria y la competencia discursiva e intercultural.....	28
2.6. Conclusión .....	31
3. LA PRODUCCIÓN ESCRITA .....	33
3.1. La interlengua: análisis de la interlengua a través de muestras de producción escrita:.....	34
3.2. El error.....	37
3.3. Tratamiento del error en el aula de LE.....	38
3.4. La corrección del error.....	40
<b>SEGUNDA PARTE: LA CREACIÓN LITERARIA EN EL ESPACIO DIGITAL</b> .....	<b>43</b>
4. CREACIÓN LITERARIA EN EL ESPACIO DIGITAL. LA RUPTURA CON EL FORMATO TRADICIONAL.....	44
4.1. ¿Es la literatura digital una nueva literatura?.....	46
4.2. El hiperrelato y los ovillos de Italo Calvino .....	47
4.3. La Web 2.0. ....	50
4.4. Los hipermedios y la enseñanza - aprendizaje de LE .....	53
4.5. El hipertexto y el desarrollo de la competencia lectora y la producción escrita.....	54
5. EL TEXTO LITERARIO.....	58
5.1. El microrrelato, ¿un género nuevo? .....	60
5.2. Características del microrrelato .....	61
5.3. El microrrelato electrónico.....	62
<b>TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>	<b>65</b>
6. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN POLONIA.....	66
6.1. Panorama general del español en Polonia.....	66
6.2. El español en la Enseñanza Superior.....	68
6.3. El español en el sistema educativo polaco no universitario.....	69
6.4. El estudio del español como lengua extranjera.....	69
6.5. Percepción del español y de la cultura hispana .....	70
7. EL PAPEL DEL PROFESOR Y ALUMNO EN EL DISEÑO Y REALIZACIÓN DE TAREAS BASADAS EN LAS TIC'S .....	72
7.1. El papel del docente .....	72
7.2. El papel del aprendiente .....	75
8. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META .....	77
8.1. Grupo meta .....	78
8.2. Análisis de necesidades.....	80
8.3. Conclusión .....	85
9. LAS TAREAS.....	86
9.1. Tipología de tareas.....	86

<b>SECUENCIAS DIDÁCTICAS</b> .....	<b>90</b>
10. CONCEPTO Y OBJETIVOS GENERALES DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS .....	91
<b>EL DRAMA DEL DESENCANTADO</b> .....	<b>94</b>
11. OBJETIVOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: “EL DRAMA DEL DESENCANTADO” .....	95
12. GUÍA DEL PROFESOR .....	97
13. MATERIAL PARA EL ALUMNO .....	107
<b>WORDTOYS</b> .....	<b>119</b>
14. OBJETIVOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: WORDTOYS DE BELÉN GACHE .....	120
15. GUÍA DEL PROFESOR .....	122
16. MATERIAL PARA EL ALUMNO .....	129
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>139</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>144</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>152</b>

---

# INTRODUCCIÓN

Si defendemos la presencia de textos literarios (cuentos, novelas, fábulas, teatro, poesía o microrrelatos) en la enseñanza de lenguas extranjeras, es porque como docentes estamos convencidos de que, por un lado, el traslado imaginativo a mundos de ficción,

“constituye una exigencia y, sobre todo, una fruición gozosa para el desarrollo de la personalidad durante cualquier etapa de la vida humana”. (Sánchez Corral L., 2004)

Estudiosos de renombre del hecho narrativo (Boureuf, Italo Calvino, Barthes, Monterroso, Levi-Strauss, por ejemplo) han justificado esta necesidad con diversos argumentos:

- El deseo de escapar de la cotidianeidad.
- La sublimación del *alter ego* a través de proyecciones en personajes ficticios, puede que heroicos, como exigencia del inconsciente colectivo humano.
- La necesidad de la condición humana de disponer de historias para disponer de símbolos que expliquen su experiencia.

Llevar textos literarios al aula, es también, darle la oportunidad al

---

discente de E/LE de dialogar con la obra y la cultura de un determinado autor, construir un puente entre la realidad del alumno y el mundo hispanohablante, fomentar el enriquecimiento y ampliación de su horizonte cultural <sup>1</sup>.

Nuestra memoria, “Competencia literaria, literatura hipertextual y microrrelatos en el aula de E/LE”, se fundamenta en los tres pilares que la titulan y la hemos estructurado en tres bloques o partes: en la primera, “Análisis teórico”, presentamos la evolución de la literatura en las diversas metodologías de LE y el papel que ésta ha ocupado en ellas. Continuamos, presentando una definición del concepto *competencia literaria*, así como el justificante de su presencia al trabajar con textos literarios y la estrecha relación que existe entre la misma y las competencias lectora, comunicativa, discursiva e intercultural. Finalizamos nuestra primera parte centrándonos en la producción escrita del alumno como actividad facilitadora del análisis de la interlengua del aprendiente, explicamos porqué permite examinar los diferentes estados la misma así como los pasos a seguir por el docente para entender y ayudar a mejorar el progreso del aprendizaje y de LE del alumno.

En la segunda parte, “La creación literaria en el espacio digital”, abordamos el aspecto de la aparición de la creación literaria en el espacio digital. Presentamos una definición y caracterización del hipertexto y su aplicación al campo literario, así como el rol del lector frente a las nuevas estructuras hipertextuales, las implicaciones de la aparición del hipertexto en el tratamiento de la comprensión lectora y producción escrita y las características más relevantes del lector-escritor en la red. Recurrimos a la figura de Italo Calvino para subrayar el significativo papel que tiene el lector en el proceso de reconstrucción de una trama narrativa, así como el hecho de que la búsqueda constante de libros conduce a la confirmación de que no existen originales, sino sólo sus rastros, que sólo existen lecturas y no textos. Exponemos las seis

---

<sup>1</sup> La literatura refleja la cultura nacional, la lectura de obras literarias escritas por autores del país donde los alumnos extranjeros están estudiando los acerca a ella, el idioma puede familiarizarlos con los valores estéticos, morales y espirituales del país, así como con la reglas de su sistema social (Spack, 1985), pero hemos de subrayar que el objetivo de la presente memoria no consiste en analizar el alcance intercultural de los textos literarios.

propuestas de este autor para la literatura del próximo milenio publicadas póstumamente bajo el título "*Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*", en su versión en español como "*Seis propuestas para el próximo milenio*".

En la tercera parte, "Propuesta Didáctica", comenzamos mostrando el panorama de lenguas extranjeras en Polonia, centrándonos en E/LE. Presentamos a nuestro grupo meta y el análisis de necesidades previo al diseño de la secuencia didáctica que le sucede. Detallamos aquí, el rol del docente y del alumno al incorporar al aula de LE las TIC's, importante ingrediente de nuestra secuencia basada en tareas. Culminamos esta parte presentando una propuesta de trabajo compuesta por dos secuencias didácticas que giran en torno al *microrrelato*, articuladas en dos secciones: un apartado que conforma la guía del profesor y el material diseñado para el alumno.

Al analizar el rol de los textos literarios a través de las diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras vamos a apreciar que su papel varía en función de las mismas, para unas, la literatura consiste en

"...centrarse en la enseñanza de las obras y de los autores consagrados por la tradición cultural o el aprendizaje académico de complejas metodologías de análisis y comentario de los textos"  
(Lomas y Miret, 1999: 7).

En el marco del método descrito por Lomas y Miret, llamado Gramática-Traducción, la concepción pedagógica tiene una clara perspectiva normativa y prescriptiva de la lengua dentro de la cual no podemos hablar de las competencias que hay que desarrollar en el aprendiente para que se convierta en usuario competente de una LE.

Con el movimiento de la reforma <sup>2</sup> veremos que al texto literario le queda bloqueado el ingreso en el aula, puesto que es visto como un uso especial de la lengua, discurso caracterizado por su desviación de las normas estándar de la misma (Gilroy y Parkinson, 1996:214).

---

<sup>2</sup> Época en la que varios especialistas en la enseñanza de idiomas comienzan a cuestionar el método gramática-traducción y a manifestar la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza.

---

Un nuevo enfoque, el comunicativo, comienza a abrirse paso a partir de la discusión que genera el surgimiento de dos nuevos términos introducidos en la lingüística, en los años sesenta, por Noam Chomsky: competencia y actuación<sup>3</sup>. Este giro sustancial denominado “revolución cognitiva” en la psicolingüística, hace hincapié en la relevancia de los factores cognitivos del aprendizaje, abandonando de este modo la idea de la imitación como proceso (Moreno de los Ríos, B. y Atienza, D., 2004). A partir de este momento se instaura en la didáctica de la lengua la noción de competencia comunicativa, desarrollada por D. Hymes<sup>4</sup> a principios de los años setenta, un concepto que fue ampliado luego por Canale y Swain en los años ochenta. Estos últimos afirman que el objetivo de la enseñanza es alcanzar la competencia comunicativa real, entendida ésta como una macrocompetencia formada por varias subcompetencias. Gracias a los aportes de Hymes entra de lleno en la didáctica la importancia del contexto en el que se efectúa la comunicación, entre cuyos elementos constituyentes cuentan las características de los integrantes de la interacción y su intención comunicativa, así como al desarrollo integrador de las destrezas que debe ser tomado en cuenta desde el primer día de clase.

El texto literario para el enfoque comunicativo es apreciado como

“...la literatura se percibe como un medio ideal para desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones, ya que ésta presenta el lenguaje en un contexto auténtico, en registros y dialectos variados, encuadrado dentro de un marco social” (McKay, 1982: 18).

---

<sup>3</sup> La competencia se refiere al conocimiento de la gramática de la lengua y la actuación, al uso de la misma.

<sup>4</sup> El desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, a la luz del enfoque comunicativo fue acuñado por Dell Hymes en 1974 y con él se refería a la habilidad para la producción del lenguaje de manera situacional y socialmente aceptable. Su concepción incluía además cuándo hablar, cuándo no, sobre qué hablar, con quién, de qué manera; en fin, estar en condiciones de realizar un amplio repertorio de actos comunicativos y evaluarlos.

---

PRIMERA PARTE:

ANÁLISIS TEÓRICO

## 1. LA LITERATURA EN LAS METODOLOGÍAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

### 1.1. Gramática-Traducción

Hasta los años sesenta, la lengua se consideraba como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua. La palabra clave que aglutinaba eso era *gramática*. Desde esta perspectiva, la finalidad de la clase de lengua era aprender estructuras, es decir la gramática. Así pues, saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc. A través del método o enfoque descrito, llamado Gramática-Traducción, el acercamiento a la lengua meta se producía a mediante el análisis de las reglas gramaticales, sirviendo la lengua materna como sistema de referencia. El objetivo era preparar a los estudiantes para poder traducir textos literarios de la lengua meta a la lengua materna y viceversa, y que el alumno fuera capaz de leer las grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original.

Las destrezas fundamentales eran la lectura y la escritura, y la selección del vocabulario venía dada en función de las reglas gramaticales. Como material complementario se usaban largas listas bilingües, a veces organizadas por campos semánticos, y el diccionario.

“El objetivo en el estudio de lenguas extranjeras era aprender una lengua con el fin de traducir su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio”, (Richards y Rodgers, 1998).

En este período tradicional, la utilización de los textos literarios tiene como principal objetivo alcanzar un conocimiento de la Cultura <sup>5</sup>de la lengua

---

<sup>5</sup> Entendida, fundamentalmente, como expresión literaria y artística, que, en general, no tiene en cuenta la importancia de los aspectos culturales implícitos en el uso lingüístico corriente y contemporáneo, sobre todo hablado, uso que suele escapar a cualquier análisis o reflexión.

objeto, entendida como las Bellas Artes, por medio del análisis de las obras literarias más representativas, que contribuyeran en primer lugar a cultivar el espíritu y a ejercitar el intelecto (Acquaroni, 2000:48). Asimismo, el texto literario es la fuente proveedora de las “palabras necesarias” a ser adquiridas en el aprendizaje, y que son organizadas en listados de vocabulario descontextualizados y de aplicación práctica mínima en la vida cotidiana del aprendiente.

Este procedimiento de trabajo con la literatura se desprende directa y consecuentemente de la concepción de lengua en la que se apoya este método, que entiende el texto literario como una entidad autosuficiente, acabada, que debe ser abordada desde fuera y sin tener en cuenta ningún tipo de procesos de interacción. Al significado de la obra sólo es posible acceder por medio del estudio exhaustivo del conjunto de reglas que describe la lengua. La presentación de un texto literario como eje organizador de una actividad didáctica no es concebido como un elemento generador de procesos comunicativos, ya que para el método tradicional la posibilidad de interactuar con los hablantes de la lengua meta no estaba prevista entre los objetivos de la enseñanza (Acquaroni, 2008:126).

## **1.2. Método Directo**

El método directo surge como una reacción al método de gramática y traducción e inaugura una orientación y preocupación exclusivamente práctica en la enseñanza de LE. En adelante, las escuelas de orientación práctica de todo tipo, buscaban una exposición de los estudiantes a las lenguas lo más cercana posible a la manera en que un niño pequeño aprende sus primeras palabras o a la forma en que una conversación transcurre normalmente (la exposición a “la lengua auténtica”). Esta concepción de la lengua privilegiaba el dominio de la forma, y por ende, la enseñanza de la lengua hablada a través de material oral, utilizando un criterio conductista basado en la creación de hábitos de habla a partir de la repetición. Sobra decir que en este esquema de cosas, la literatura no tenía cabida alguna.

El Método Directo está inspirado en el **Método Natural**, que defendía que una lengua puede aprenderse sin traducir ni usar la lengua materna del alumno. El significado se transmite a través de la acción y la demostración. Para enseñar un vocabulario concreto se utilizan dibujos u objetos, mientras que el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas -sin embargo, en muchas ocasiones son necesarios grandes esfuerzos y mucho tiempo para explicar el significado de las palabras, cuando la traducción hubiera sido una técnica mucho más eficaz (Brown, 1973).

### 1.3. Oral-Situacional

El método Oral-Situacional fue desarrollado por especialistas británicos en Lingüística Aplicada como una alternativa al enfoque surgido en los Estados Unidos llamado Audio- Lingual, este último da prioridad a la repetición mecánica de estructuras, generalmente se especifica por anticipado un programa léxico con elementos de vocabulario básico, pero se muestran contrarios a enseñar más de lo estrictamente necesario. La literatura se extrae del programa de estudios de lenguas extranjeras, pues se la consideraba superflua en el proceso de la adquisición de un idioma (Morante Vallejo, 2005).

El enfoque Oral-Situacional se asemeja al Enfoque Audio-Lingual en que está basado en un programa estructural (es decir, una relación detallada de las estructuras lingüísticas objeto de enseñanza), pero difiere de él porque destaca los significados –no sólo las formas- originados por tales estructuras y también la importancia de las estructuras situacionales en la enseñanza (es decir, la identificación de contextos situacionales para la práctica de esas estructuras). En sus más recientes manifestaciones, el Enfoque Oral-Situacional se ha visto respaldado por la Teoría del Desarrollo de Destrezas (Anderson, 1993), una teoría fundada en la diferencia entre el conocimiento declarativo -*declarative knowledge*- (saber qué) y el conocimiento procedimental (saber cómo). El aprendizaje comienza con conocimiento declarativo y se convierte en conocimiento procedimental cuando se automatiza y reestructura a través de la práctica. DeKeyser (1998) subraya que esta práctica necesita ir más allá de la

“conducta meramente lingüística” (*language-like behaviour*) e incluir oportunidades para que los aprendientes participen en actividades que resalten las conexiones de forma y significado y reproduzcan los tipos de condiciones de uso existentes en la comunicación cotidiana. Sin este tipo de actividades la automatización no se puede producir. En consonancia con la teoría del desarrollo de destrezas, las versiones posteriores del enfoque Oral-Situacional incorporan las explicaciones gramaticales explícitas. La metodología utilizada es la de presentación-práctica-producción (PPP), donde “presentación” se refiere al suministro de información explícita sobre una estructura gramatical (orientada al conocimiento declarativo), la “práctica” alude al uso de ejercicios que comportan una producción controlada de la estructura meta y la “producción” supone el empleo de tareas diseñadas para que los aprendientes adopten un comportamiento propio de la vida real y completen la automatización. La última versión del enfoque Oral-Situacional se denomina a veces “comunicativa”, pero tal denominación es inexacta pues se basa en un programa estructural e implica una metodología orientada más a la precisión que a la fluidez (Brumfit, 1984).

De esta manera, el uso se convertía en el criterio determinante para el diseño curricular de los cursos de lengua, al tiempo que se abría el camino para la especialización que encontramos hoy en día. Surgen los cursos de idiomas para usos específicos y comienzan a aparecer: inglés de servicios, inglés de negocios, inglés para médicos, español para ejecutivos, japonés para turistas, etc. En la medida en que la lengua era reducida a un sistema de unidades y operaciones o funciones de significado, la literatura como parte integral del proceso de aprendizaje lingüístico se desdibujaba en el horizonte de las modernas urgencias pedagógicas.

#### **1.4. Los enfoques comunicativos**

Las primeras formulaciones de los métodos comunicativos desaconsejaban el empleo de la literatura por considerarla alejada de los códigos habituales de lengua cotidiana, aún era considerada como problemática y se

suponía que restringía el uso de los textos literarios de E/LE a una utilización estrictamente gramatical.

A partir de los años ochenta, la educación literaria experimentó una importante evolución y la enseñanza de lenguas expandió su interés hacia el componente sociocultural y el contexto. La gran transformación consistió en considerar el texto literario como un tipo específico de uso comunicativo, mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa (Lomas y Miret, 1989:27).

Como ejemplos de Métodos Comunicativos analizaremos el Enfoque Nociofuncional y el Enfoque Mediante Tareas.

#### **1.4.1. El enfoque nociofuncional**

El Enfoque Nociofuncional descansa en teorías y descripciones de la lengua que subrayan los aspectos sociales y funcionales de la competencia (por ejemplo, el modelo de competencia comunicativa de Hymes y la gramática funcional de Halliday<sup>6</sup>). Dichas teorías ofrecen un contenido claramente definido que permite especificar qué se debe enseñar, estos listados consisten en una lista de funciones (disculparse y solicitar algo, por ejemplo) y nociones (tiempo pasado y posibilidades, por ejemplo) acompañadas de los exponentes lingüísticos necesarios para llevarlas a cabo en la comunicación. La metodología empleada es aún la de PPP, es decir, se basa en la precisión. Sin embargo, esta nueva orientación comporta una ventaja: que puede incluir, de forma más inmediata, la enseñanza de los aspectos pragmáticos de la lengua, tales como los recursos lingüísticos necesarios para mostrar cortesía, y también la enseñanza de los aspectos culturales / rituales, como, por ejemplo, cuándo y

---

<sup>6</sup> Se refiere a la habilidad para la producción del lenguaje de manera situacional y socialmente aceptable: cuándo hablar, cuándo no, sobre qué hablar, con quién, de qué manera; en fin, estar en condiciones de realizar un amplio repertorio de actos comunicativos y evaluarlos. Los autores usan el término *competencia* para designar las capacidades más generales de una persona y que era dependiente tanto del conocimiento tácito como de la habilidad para el uso.

cómo saludar a las personas. El enfoque Nociofuncional puede reclamar con propiedad su carácter de “comunicativo” porque se centra en el significado, dentro de él la literatura sigue jugando un rol marginal y es considerada todavía como un material crítico y delicado para el desarrollo de la competencia comunicativa.

#### **1.4.2. El enfoque mediante tareas**

Con el Enfoque de Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas, EMT en adelante, no se pretende establecer las formas lingüísticas (y los significados asociados) que deben ser enseñados. En su lugar, el contenido es especificado de forma holística por medio de “tareas”. Skehan (1996) define una tarea como:

“una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos”.

Las tareas pueden conllevar audiciones, expresión oral, lecturas o producción escrita, o cualquier combinación de esas destrezas. En los materiales basados en tareas, son muy comunes dos tipos de ellas: las organizadas en torno a vacíos de información - *information-gap tasks*- (del tipo “escucha y dibuja”) y las de vacíos de opinión -*opinion-gap tasks*- (por ejemplo, debates con asunción de un determinado rol, balloon debates). Es necesario diferenciar las tareas de los ejercicios ya estos últimos centran la atención en la forma. El concepto de aprendizaje que subyace en el EMT es que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que comportan una interacción auténtica (Bachman, 1990), es decir, que exigen utilizar la lengua de forma parecida a como se usa naturalmente fuera del aula.

Mientras los enfoques más tradicionales de enseñanza de lenguas dan por sentado que a los aprendientes hay que enseñarles ciertos contenidos lingüísticos antes de que puedan comunicarse, la EMT parte de la asunción de que los alumnos aprenden mejor una lengua mediante la comunicación misma, como sucede en la adquisición de la primera lengua y en la adquisición de una

L2 en un contexto natural. Long (1983-1996) ha sostenido que se fomenta la adquisición cuando los aprendientes participan en la negociación de significados (es decir, en las secuencias de interacciones que surgen como consecuencia de algún escollo en la comunicación). Por otra parte, (Long y Robinson, 1998) han sugerido que el EMT ofrece oportunidades para que los aprendientes presten atención a lo formal (*focus-on-form*) en situaciones en las que se producen intentos de comunicación, lo que constituye la circunstancia ideal para que tenga lugar la adquisición.

El EMT constituye lo que Howatt (1984) ha denominado “enfoque comunicativo fuerte”. La razón es que su objetivo no es sólo enseñar la comunicación como un objeto (como ocurre en el caso del Enfoque Nocifuncional) sino lograr que los alumnos participen en actos auténticos de comunicación en el aula y ello requiere que los aprendientes traten la lengua que aprenden como una herramienta. Tal concepción da primacía a la “fluidez” sobre la “corrección”, pero también sostiene que los aprendientes pueden alcanzar competencia gramatical como resultado del aprendizaje para la comunicación.

### **1.5. Conclusión**

A modo de resumen podemos sentenciar que el EMT concibe la literatura como una experiencia comunicativa más. Se define la experiencia comunicativa como una actividad interactiva, interpersonal, un proceso continuo de expresión, interpretación y negociación de significados que implica la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito.

El aprendizaje de la escritura literaria se convierte en otro de los ejes del EMT en particular. Los talleres literarios (Coto D., 2002) aparecen como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de los aprendices. La adquisición de técnicas y de 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 (Freinet, 1970; Rodari, 1973; Ortega, 1986; Rincón y Sánchez E., 1985, entre otros). Los ejes en torno a los cuales comienzan a organizarse las actividades de escritura literaria son la manipulación de textos (ejercicios de estilo con el fin de cambiar el punto de vista o invertir paródicamente un acontecimiento), la creación de textos originales a partir de instrucciones o consignas y la producción textual a partir de modelos expresivos y de géneros textuales. La competencia literaria que incluye habilidades propias de la comprensión lectora, pero va más lejos dada la propia especificidad del texto literario y la relación obra-lector que representa un grado más elevado de implicación del receptor (Cassany D., 1994:88), posibilitará el desarrollo de las actividades mencionadas.

Así, la literatura ya no es sólo un repertorio de textos consagrados por la tradición académica, sino una experiencia en la cual los estudiantes intentan dar sentido a sus vidas, además de construir una identidad individual y colectiva, y de utilizar el lenguaje de un modo creativo. El enfoque comunicativo hace especial hincapié en este último punto, resaltando la función poética o creativa de la literatura.

## 2. LA COMPETENCIA LITERARIA

A finales de los años setenta y principio de los ochenta, aún enmarcados dentro de la visión funcional que se apoderó de la enseñanza lingüística, aparece el concepto de *competencia literaria*, en parte para contrarrestar el creciente problema del escaso dominio de la lengua escrita por parte de la población que había recibido educación formal pero que presentaba cada vez mayores deficiencias en este renglón.

Pese a que la literatura venía cediendo terreno, los abanderados de los enfoques comunicativos consideraron necesario el regreso al aula del texto literario, aunque esta vez desde una óptica funcional, que enfatizaría el desarrollo de habilidades propias del ámbito literario como la creatividad.

Sin embargo, a casi cuarenta años de su introducción como concepto central del enfoque comunicativo en su aproximación a la enseñanza de la literatura, nos permitimos anticipar, sentenciando, que el término de *competencia literaria* constituye aún un deber pendiente, pues lejos de ser un concepto claramente precisado, con una pedagogía y una didáctica establecidas, es apenas una búsqueda en la que persiste la confusión y escasea el consenso.

Aunque la educación literaria se encuentra en la actualidad, en su afán de favorecer el acceso de los aprendices a la experiencia literaria, en un laberinto de tentativas pedagógicas, nadie niega la conveniencia de fomentar en las aulas el uso de la lectura y de la escritura de los textos literarios ya que:

“...los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística”. (Lomas C, 1993)

En este capítulo analizaremos diferentes definiciones de lo que supone el término *competencia literaria*, cómo se desarrolla y la estrecha relación que existe entre la *competencia literaria* y otras competencias. Prestaremos especial atención a las aportaciones de Carlos Lomas<sup>7</sup> en este campo.

---

<sup>7</sup> Carlos Lomas es doctor en Filología Hispánica, catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro de Profesores y Recursos de Gijón. Dirige

## 2.1. Introducción del término competencia literaria

Desde que se introdujo el término de *competencia literaria* en el aula de LE, éste ha sido muy debatido. La complejidad del mismo consiste en la unión de los términos *competencia* y *literaria*. El término competencia proviene de los estudios de formación profesional, según Mike Fleming la competencia se define como:

“The intention was to place primary emphasis on outputs (an account of the specific occupational role broken down into performance statements) and to recognise that the particular inputs (training courses, work, experience, prior learning) were contingent; it mattered more what prospective employees could actually do, not what training they had attended”. (Fleming M., 2004)

El término competencia, actualmente, tiene un significado más amplio que el anteriormente citado, sin embargo, ha permanecido inalterable el énfasis en el producto final del proceso de aprendizaje: lo que nos va a interesar como profesores al emplear el término competencia es lo que sabe hacer el alumno con los conocimientos adquiridos; esto a su vez, implica la posibilidad de medir, evaluar, observar y comparar lo que aprende el alumno.

El adjetivo literaria que modifica la palabra competencia no siempre encaja dentro del concepto de competencia como tal. Una de las razones es que desde un punto de vista crítico-literario, la importancia del proceso de leer, trabajar con textos literarios y producir una lectura nueva y personal es un *sine qua non* del campo.

En clases de LE, el trabajar con literatura significa encontrarnos con la cultura meta, con el autor, la cultura del aprendiente, la experiencia personal del alumno y la influencia del profesor. Una de las principales consecuencias de la influencia de la “revolución comunicativa” en la enseñanza de lenguas extranjeras consiste en la importancia que se le ha dado a la literatura como un tipo de comunicación que pone de manifiesto la conexión entre el texto, el autor

---

actualmente la revista *Textos -Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Es autor de “*Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*” y ha participado en la compilación y edición de los volúmenes “*El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*”, “*La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*”.

y la vida del lector, poniendo énfasis en el placer que produce en el receptor este tipo de comunicación estética. El lector se ve inmerso en el universo del texto y a la vez descubre las relaciones con su propio universo interior o su experiencia vital. Lomas, C. y Miret, I. (1996:9) destacan que “... el auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el énfasis en el uso de la lengua ha traído consigo en el ámbito de la educación literaria (...) un mayor énfasis en el estímulo del placer de la lectura.”

La concepción de estos autores se acerca a la de aquellos que consideran que la interacción entre texto, autor y lector tiene lugar en el tercer espacio o área, a través de una lectura que se denomina estética y que estimula la concienciación del lector sobre “otros puntos de vista” o modos de vida. Para Lomas y Miret la expresión literaria posibilita al lector (y al autor) acceder a unas experiencias y vivencias que quizás se han mantenido poco accesibles a la mirada convencional. El diálogo que se produce entre el mundo de los textos literarios y el mundo personal del lector resulta especialmente enriquecedor para este último, porque además de contribuir a desarrollar la valoración artística y estética del lector, contribuye también a la educación ética y la concienciación sobre “el otro” (Lomas C. y Miret, I; 1996: 18)

Para Lomas y Miret, la adquisición de lo que se denomina la competencia literaria, entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura, consiste en un largo proceso, en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales (Lomas y Miret, 1996: 8-9), que se desarrollan de la misma manera que la adquisición de la competencia comunicativa de los alumnos, que requiere no sólo de un saber acerca de la lengua, sino sobre todo de un saber hacer cosas con las palabras.

Bierwisch M. (1965) definió en su día la competencia literaria como “una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos”.

Esta definición necesariamente conlleva una aplicación didáctica que

rompe con la idea que se tenía de la enseñanza literaria como transmisión de una serie de nombres de autores reconocidos o etapas de la historia literaria descrita en las páginas 10 y 11 de esta memoria: esta definición nos empuja a ir más allá. Debido a que esa capacidad no es innata sino que se aprende (dentro y fuera del centro educacional), uno de los objetivos esenciales en la enseñanza de E/LE debe ser facilitar a los aprendientes el desarrollo de la experiencia de la comunicación como lectores y como escritores, contribuyendo de esta manera al desarrollo de su competencia literaria y, por ende, de su competencia comunicativa.

Como señala Luis González Nieto (1993),

“Los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística (...) Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la competencia comunicativa. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos.”

## **2.2. El desarrollo de la competencia literaria**

La mayoría de los autores mencionados anteriormente coincide en considerar que la recepción de esa construcción cultural peculiar que es el texto literario requiere de una competencia específica que no se puede reducir a una competencia lingüística o lectora.

Para entender mejor de qué manera el texto literario constituye una construcción cultural compleja, Teresa Colomer<sup>8</sup> (1998) nos explica cómo la literatura se convierte en input de esquemas de valores y normas de una sociedad particular, que en definitiva, consiste en uno de los principales agentes de socialización. El texto literario resulta, en efecto, una poderosa manera de

---

<sup>8</sup> Una de las especialistas más prestigiosas en la literatura infantil y juvenil, es licenciada en Filología Hispánica y Filología Catalana y doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente, se desempeña como investigadora y profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona. En “*Andar entre libros*”, Colomer recoge, relaciona y profundiza sobre muchos años de labor docente; al mismo tiempo intenta reflexionar sobre la forma en que los libros y los educadores trabajan juntos para crear un itinerario de lectura, ya que los libros son los mejores colaboradores de la educación lectora y literaria de los alumnos.

extender la experiencia del receptor. Sin embargo, éste es capaz de asimilar que la ficción es ficción en cuanto a contenido, y le es posible reconocer en las manifestaciones literarias unos esquemas de valores recurrentes reproducidos en los textos (escritos y orales) que van a formar parte de su propia cultura y de sus esquemas de conocimiento. Estos esquemas implícitos en los textos literarios se convierten en los principales agentes de la socialización de los alumnos en sus primeras etapas de intervención educativa, a la vez que una manera importante de adquirir los valores y las normas de la sociedad adulta (Colomer, 1998).

Para Colomer, los textos literarios ofrecen realidades comprensibles que los lectores, con sus esquemas de conocimiento, van a reconocer como ficción, y donde van a poder contrastar y asimilar las experiencias narradas a través de mecanismos de identificación y proyección. Esto es lo que ocurre en la interacción entre texto literario y lector, que tiene lugar en un ámbito que es a la vez interior y exterior al receptor: lo que se denomina el “tercer área” (o “tercer espacio”).

La definición de la competencia literaria como una competencia lectora específica queda de manifiesto con la explicación que nos da C.J.Brumfit (1980:106),

“Cuando se le presenta un texto literario a un lector que no está familiarizado con las convenciones a través de las cuales se lee ficción, será incapaz de dotar de significado literario al texto, aunque pueda entender el significado lingüístico de las frases. Es decir, aunque tenga competencia lectora, será incapaz de leerlo como literatura, porque carece de aquello que aporta significado al texto literario: la competencia literaria.”

Según el autor, la lectura literaria debe ser vista en relación con el desarrollo cognitivo general del estudiante. En la interacción con un texto literario, algunos códigos son más accesibles al lector, pero otros, como la descodificación de teorías políticas (con las que se conecta el texto con el mundo exterior), no lo son. Eso nos obliga a considerar la literatura no como una actividad aislada, sino como una actividad que alcanza el desarrollo cognitivo general del estudiante (Brumfit, 1980).

En principio, la lectura literaria no requiere de estrategias de lectura que

sean diferentes a las de otro tipo de lectura. Sin embargo, si pretendemos explotar las percepciones literarias de un texto en el ámbito educativo, sí se requiere aplicar un enfoque pedagógico diferente (Brumfit, 1980: 107-8)

“The fundamental ability of a good reader of literature is the ability to generalize from the given text to either other aspects of the literary tradition or personal or social significance outside literature”.

Debemos aplicar esa reflexión teórica al diseño de actividades y tareas para el uso de textos literarios, en la enseñanza-aprendizaje de E/LE. En la introducción de esta memoria anticipábamos la propuesta de tareas relacionadas con textos literarios, propuesta que apreciaremos en la capítulo correspondiente a la explotación de microrrelatos en el aula de LE.

La competencia literaria resulta, pues, según coinciden en señalar la mayor parte de los autores, en una competencia lectora específica, peculiar, no innata y que, según Catalá González (2005), requiere para su desarrollo en el ámbito de la intervención educativa que se trabaje en dos campos, por un lado:

i.) el fomento de la lectura como actividad placentera, que incluye para su desarrollo:

- a. selección del corpus de lectura adaptado a los conocimientos del mundo del lector,
- b. concepción de la lectura literaria como actividad relacionada con el mundo del lector,
- c. interpretación cooperativa y plural de las obras,
- d. creación de hábitos lectores, y por otro lado;

ii.) el desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión del texto literario, que incluye:

- a. la adquisición de conocimientos y estrategias de lectura,
- b. la adquisición de los aspectos específicos del texto literario.

Es importante retomar aquí es el consejo de Catalá González de fomentar el desarrollo de los dos campos simultáneamente (Catalá González,

2005: 114)

“Los contenidos que aparecen en estos dos campos están ligados, se trabajarán conjuntamente en la programación. El placer de la lectura sólo es posible si se da el aprendizaje de la construcción del sentido del texto literario, si se adquieren ciertos hábitos lectores, si las tareas asociadas a la lectura están vinculadas a la experiencia personal y al conocimiento de las convenciones literarias”.

Como docentes no nos planteamos la validez de la presencia de la literatura en el aula de E/LE, sino cómo trabajar con ella en el aula y qué tipo de actividades y tareas nos permite realizar. Para ello debemos tener presente que la competencia literaria está intrínsecamente conectada a otras competencias: la comunicativa, lectora, léxica, sociocultural o discursiva; competencias que analizaremos individualmente a continuación, por lo que no podemos hacer una definición cerrada del término competencia literaria.

Tal como expone Colomer (1998), no se ha establecido en qué aspectos concretos consiste la competencia literaria, pero sí se han individualizado acciones que tienden a favorecerla ya que sobre todo, la competencia literaria, está ligada íntimamente al alumno como individuo, a los elementos de creatividad y relación personal del alumno/lector por un lado y, por otro, la comunidad interpretativa específica que se crea en cada clase de LE.

### **2.3. La competencia literaria y la competencia lectora**

El lector del texto literario, según Andrés Mendoza Filolla (1995:169) en *“La teoría de la recepción y las teorías cognitivistas del aprendizaje”*, es un ente activo que participa y colabora en la construcción del significado del texto. Nuestra identidad se fragua a partir de lo que vivimos y una parte de esa vida está constituida por nuestras lecturas o parafraseando a Roland Barthes<sup>9</sup>, *“literature makes the meaning and the meaning makes life”*<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Crítico literario, sociólogo y filósofo francés. Su obra ha sido considerada por algunos filósofos como un intento de construir una filosofía de la semiótica. Entre sus obras destacan: *“S/Z”* (1970), *“El imperio de los signos”* (1970), *“El placer del texto”* (1973), *“Fragmentos de un discurso amoroso”* (1977) y *“La cámara lúcida”* (1980).

<sup>10</sup> La literatura hace que todo cobre sentido, incluso, la vida.

Dubin (1986), entre otros autores, se refiere al proceso lector como un comportamiento cognitivo basado en los distintos tipos de conocimientos de la estructura cognitiva del sujeto. Dicha estructura la integran sus conocimientos, que constituyen a su vez lo que se ha llamado esquema (schema o schemata en inglés) en la memoria a largo plazo<sup>11</sup>. Cuanto mejor sea la destreza lectora de una persona, más rápido podrá llevar a cabo el proceso. Durante la lectura el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo. Los resultados dependen de sus conocimientos y de su capacidad de razonamiento. Se trata de un proceso doblemente interactivo, en tanto que abarca la interacción del lector con sus conocimientos y con el texto.

Magdalena Viramonte de Ávalos (2000) concibe al lector como un estratega. La lectura no es un proceso automático sino estratégico: en función del objetivo que se persiga, será el modo en el que se realice, los elementos en los cuales se ponga mayor atención, la cantidad de conocimientos previos que están en juego, el grado y el nivel de reestructuración del contenido, para hacerlo congruente a los esquemas mentales propios.

Sonsoles Fernández realiza un exhaustivo análisis de la competencia lectora y resume diciendo:

“Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia lingüística para leer, una competencia lectora, que aprovecha o desarrolla estrategias y saberes ya asumidos, y se centra en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua.” (Fernández S., 1991)<sup>12</sup>

## 2.4. La competencia literaria y la competencia comunicativa

El texto literario, tal y como Lotean (1979) afirma tiene tres funciones

---

<sup>11</sup> Smith define la memoria a largo plazo como “nuestro conocimiento más o menos estable del mundo”, frente a la memoria a corto plazo que es “un receptáculo transitorio para todo aquello que azarosamente atendemos en cualquier momento”. Véase en Frank Smith, “*Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*”, New York, Holt, Rinehart and Winston 1972, pág. 169.

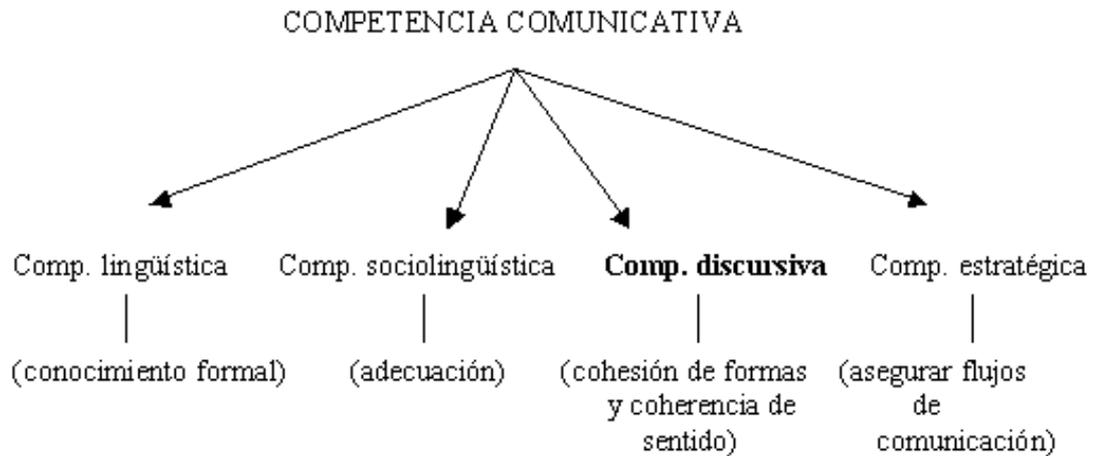
<sup>12</sup> Tomado del artículo “*Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto*”, publicado originalmente en *Cable* (núm. 7, 1991; páginas14-21).

básicas: una función comunicativa, otra semiótica, generativa o creadora de significados y otra simbolizadora. Celce-Murcia y Olshtain (2001:25) en su obra “*Discourse and Context in Language Teaching: A guide for Language Teachers*” subrayan la importancia del contexto y lo sociocultural en la construcción de la competencia comunicativa. Es necesario enseñar la lengua en contexto o “*language in use*”, en términos de Celce-Murcia y Olshtain. Un concepto que aclaran al explicar que “It presupposes that we know that “language” consists of and that a piece of discourse in an instance of putting elements of language to use” .

El uso de la lengua implica por tanto, la habilidad para interpretar y producir discurso en contexto, tanto en la comunicación oral como escrita. Con el concepto de discurso, las líneas entre el texto y el contexto y en particular, en el caso del texto literario, se desdibujan y a menudo se confunden dando lugar a un continuo. Celce-Murcia y Olshtain parten del modelo que Canale y Swain (1980) proponen de competencia comunicativa. Para Canale y Swain, la competencia comunicativa recordemos que está constituida por la competencia lingüística (conocimiento formal), la competencia discursiva (cohesión de formas y coherencia de sentido), la competencia sociolingüística (adecuación) y la competencia estratégica (asegurar flujos de comunicación)<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> Celce-Murcia y Olshtain parten del modelo que Canale y Swain en *Discourse and context in language teaching. Guide for Language Teachers*, USA, Cambridge University Press, 1980:7.



Cassany (1994:35-85), por su parte, nos ofrece una definición más sucinta, la competencia comunicativa es entendida como un conjunto de competencias relacionadas con la comunicación humana, esto es, referida a conocimientos lingüísticos, sociales y culturales necesarios para que se lleve a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales.

Para Carlos Lomas la competencia comunicativa es entendida como:

" ... una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concreta, (Lomas, 1999:34)

Umberto Eco<sup>14</sup>(2001), en su obra "*Autor y lector modelo*" habla de "modelos de mundo" y del "mundo posible", considera el texto literario como un agente creador de mundos que se erigen como construcciones culturales. El mundo recreado en la obra literaria siempre tiene detrás al escritor que escribe en unas coordenadas espacio-temporales determinadas.

Ahora bien, en el caso de la lectura de textos literarios esta actividad interactiva presenta una serie de particularidades por la relación que se establece

---

<sup>14</sup> Semiólogo y escritor italiano. Se pueden definir dos presupuestos clave en la amplia producción del autor: en primer lugar, el convencimiento de que todo concepto filosófico, toda expresión artística y toda manifestación cultural, de cualquier tipo que sean, deben situarse en su ámbito histórico; y en segundo lugar, la necesidad de un método de análisis único, basado en la teoría semiótica, que permita interpretar cualquier fenómeno cultural como un acto de comunicación regido por códigos y, por lo tanto, al margen de cualquier interpretación idealista o metafísica.

entre quien lee y el texto leído, en tanto que éste no es sino un “mundo posible”, en términos de Umberto Eco. Lo interesante de la teoría de Eco es que según el estudioso, el mundo que crea el escritor en sus novelas es una construcción cultural. Se trata de un universo en el que “no sólo interactúan los personajes de los que el texto habla, sino también aquellos que hablan en el texto: el enunciador y el enunciatario. El lector cuando lee un texto literario se convierte en enunciatario o en narratario, “alguien a quien el narrador dirige sus palabras” (Eco, U. 2001)

Por tanto, el texto literario se erige como un complejo constructo cultural, cuya dinámica interna lo convierte en un ente independiente al tiempo que lo liga a la cultura en la que es engendrado, en tanto que el escritor lo concibe y lo escribe desde lo que es. Por ello hay que tener en cuenta por un lado, las circunstancias vitales que vive su autor cuando lo escribe, las coordenadas espacio-temporales y la cultura que le rodea. Por otro, habría que considerar el momento en el que el lector lo lee y todo lo que eso conlleva. Este hecho convierte el contexto en el caso de la lectura y en especial, en los textos literarios, en un elemento clave dentro del esquema comunicativo:

“Si inserto el texto en un acto de comunicación, se evidencian sus vínculos con la cultura -en el fondo lo que se dice es que es imposible una lectura que considere el texto en sí, sin tener en cuenta el contexto.” (Eco, U. 2001.)

## 2.5. La competencia literaria y la competencia discursiva e intercultural

Marianne Celce-Murcia y Elite Olshtain, autoras de la versión ampliada y revisada de “*Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*” (2001) subrayan la importancia de la competencia discursiva<sup>15</sup> frente a todas las demás ya que:

---

<sup>15</sup> El modelo más reciente de descripción de la competencia discursiva es el del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, en su definición de esta competencia destaca la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos.

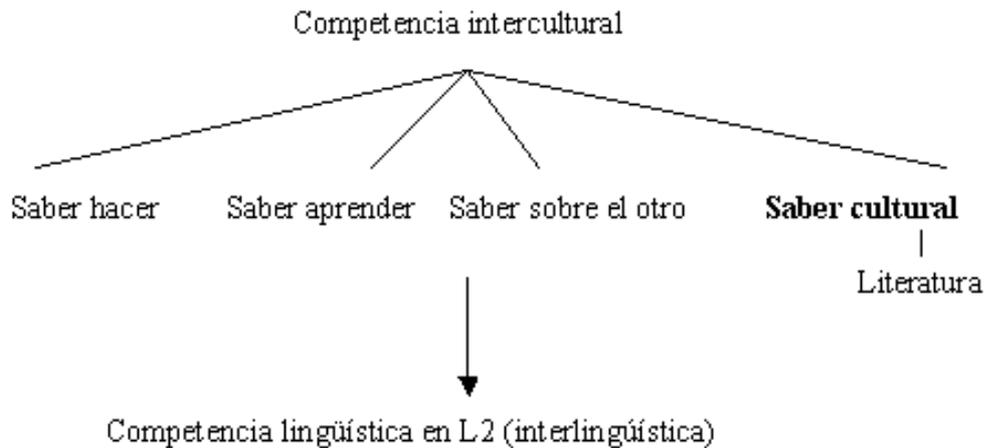
“It is in discourse and through discourse that all competencies are realized. And it is in discourse and through discourse that the manifestation of other competencies can be best observed, researched and assessed.”

Podemos traducir el fragmento de la siguiente manera: “Es en el discurso en donde todas las competencias se realizan. Y es en el discurso y a través de él que otras competencias pueden ser observadas, investigadas y valoradas.” La lectura de textos literarios repercute positivamente en el desarrollo de la competencia discursiva, competencia clave, en tanto que no sólo relaciona todas las destrezas y habilidades sino porque permite a través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva, nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los cuales mejorar nuestro conocimiento cultural, desarrollar la competencia intercultural, la comunicativa, y en última instancia, literaria de nuestros alumnos.

La literatura en este contexto, tal y como Marta Sanz (2004) señala podemos incluirla dentro la competencia intercultural y más concretamente dentro del saber cultural, en el esquema que presenta el Marco de referencia europeo (2001) y que analiza Zárate (2002)<sup>16</sup>:

---

<sup>16</sup> Estos cuatro saberes se relacionan horizontalmente y no son únicamente conocimientos sino también habilidades y estrategias que se activan y se relacionan entre sí de un modo interdisciplinar ya que gracias a mi saber cultural (mis lecturas) puedo enriquecer mi saber sobre el otro, y ese incremento positivo repercutirá necesariamente en el ámbito de un saber hacer cotidiano que, al mismo tiempo, está diciendo cosas de mí, de mi personalidad y de mi posición en el mundo.



La literatura si bien es considerada como un conocimiento perteneciente al saber cultural, sólo se materializa a través de los actos de lectura y escritura para lo que requiere una serie de microhabilidades que suponen procesos, movimientos y operaciones que una vez activadas desde el conocimiento van a repercutir en éste.

Sólo desde esta perspectiva podemos hablar de competencia literaria y no de literatura en el espacio textual. Dichas microhabilidades podemos resumirlas de la siguiente manera y han de ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar aplicaciones didácticas enfocadas a trabajar la comprensión lectora en textos literarios para estudiantes de E/LE :

- Reconocimiento.
- Selección de información relevante.
- Resumen.
- Reconstrucción del contexto a partir del texto (inferencia).
- Relación con otros textos.
- Anticipación (futuribles de lectura).
- Creatividad lectora (interacción con el texto, reconstrucción en la interpretación, sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita).

## 2.6. Conclusión

A modo de conclusión señalamos que, entre otros, hemos querido reflexionar sobre la estrecha relación que existe entre la formación de la competencia literaria y las competencias lectora, comunicativa, discursiva e intercultural. A continuación lo sintetizamos en los siguientes puntos:

- i. A través de la lectura de textos literarios desarrollamos la competencia literaria de nuestros aprendientes, cuya existencia queda justificada en tanto que implica la puesta en práctica de unos procesos y microhabilidades que se ponen en marcha a través de los actos de lectura y escritura.
- ii. La lectura de textos literarios se erige como un instrumento clave en la construcción de la competencia comunicativa de los estudiantes de E/LE. El texto literario contribuye a la construcción de un contexto que permite leer más y más textos.
- iii. El texto literario es una fuente para el aprendizaje del código lingüístico, en tanto que leer implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en contexto.
- iv. A través de la lectura de textos literarios promovemos el desarrollo de la competencia intercultural ya que el texto literario contribuye a la construcción de un contexto que se ve ampliado con la lectura de otros textos literarios.
- v. Finalmente, la lectura de textos literarios repercute positivamente en el desarrollo de la competencia discursiva, que tal y como Celce-Murcia y Olhstain han demostrado es la competencia más importante, en tanto que no sólo se relaciona con todas las destrezas y habilidades sino porque permite a través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva nos van a permitir seguir leyendo textos a través de

los que poder mejorar nuestro conocimiento del componente cultural, desarrollar la competencia intercultural, la competencia comunicativa y en última instancia la competencia literaria de nuestros alumnos.

### 3. LA PRODUCCIÓN ESCRITA

En el capítulo anterior definíamos la competencia literaria como la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios así como el conocimiento de algunas obras y sus autores. Esta capacidad incluye a su vez saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional que permiten expresarse, por escrito o de manera oral, a partir de un texto literario. Centrémonos, a continuación, en la producción escrita como tal.

En los últimos años se ha empezado a valorar la escritura, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, como una vía más de comunicación y como medio de relacionarse con el espacio sociocultural de la lengua que se está aprendiendo. El alumno, al disponer normalmente de más tiempo para la producción escrita que para la producción oral, puede producir el texto como mejor le parezca e integrar otras destrezas que le ayuden a mejorar y poner en práctica los conocimientos adquiridos previamente.

La lengua escrita, por su parte, tiene que responder a unos principios de coherencia, cohesión, gramaticalidad y adecuación que delimiten el escrito como un todo y no como frases inconexas y sin ninguna relación con el entorno verbal.

Para Camps (1997:38),

“Los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa, el conocimiento de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita”

La competencia escrita está vinculada a la capacidad para hacer uso de conocimientos previos (elementos lingüísticos, socioculturales, etc.) y procedimientos o estrategias que desarrollen de manera eficaz el proceso de escritura: buscar ideas, hacer esquemas, revisar el texto, analizar el contexto, etc. , así como considerar la actitud del discente ante la escritura.

Al ser la producción escrita una competencia que requiere una práctica activa para dominarla y que evidencia materialmente los procesos de creación y dominio de la lengua, evidencia la relevancia del alumno en la situación y proceso de producción así como al profesor como guía en las diferentes fases de escritura.

### **3.1. La interlengua: análisis de la interlengua a través de muestras de producción escrita:**

La producción escrita brinda al docente datos observables de las partes que ofrecen mayor dificultad al alumno, refleja las particularidades de la interlengua, IL en adelante, propia del estudiante, que pasa por distintos estados y cambios, y sus peculiaridades son datos que ofrecen información del proceso de aprendizaje individual. Tiene la ventaja de que su práctica y corrección, seguramente, sean un vehículo para mejorar la competencia lingüística y comunicativa del alumno.

El hecho de que la escritura sea una actividad compleja que puede reflejar tanto el avance como la regresión, de tal modo que encontramos realizaciones no totalmente aceptables o áreas problemáticas que ya parecían totalmente superadas en producciones previas. De acuerdo con esto, los retrocesos en un estadio de la IL concreto no suponen que una etapa sea más compleja que la otra, sino que ofrecen información relevante al docente y al discente de los puntos que necesitan una atención especial ya sean gramaticales, socio-culturales o pragmáticos, ya que en la producción escrita el aprendiente desempeña un papel activo que va más allá de la categorización gramatical.

La interlengua del alumno de LE puede reflejar doblemente sus limitaciones: por un lado, al no conocer suficientemente la lengua y, por otro lado, por la complejidad del proceso de escritura.

Bauch y Kasper (1979:15) definen la interlengua como:

Un sistema lingüístico específico, formado por el estudiante en la adquisición de una segunda lengua. Éste muestra rasgos tanto de la lengua de partida y de la segunda lengua así como características lingüísticas propias independientes de éstas.<sup>17</sup>

Según Selinker (1972-1985) hay cinco procesos básicos de la psicología cognitiva que influyen en el aprendizaje de una L2 y por tanto en la evolución de la IL:

1. Transferencia lingüística. Es la producida como trasbase desde la L1 u otras lenguas conocidas por el aprendiz y puede ser positiva si facilita el proceso de aprendizaje o negativa si produce errores.
2. Transferencia de práctica o de instrucción. Hace referencia a procedimientos empleados durante la práctica de nuevas estructuras que pueden producir en el estudiante el aprendizaje de usos no apropiados o correctos.
3. Estrategias de aprendizaje. El aprendiz, al enfrentarse a la complejidad de la lengua segunda, reduce ésta a un modelo más simple para esquivar así todo aquello que no puede producir correctamente pero que no impide la comunicación.
4. Estrategias de comunicación. Este proceso se refiere a mecanismos que el aprendiz desarrolla para solucionar los problemas que puedan surgir durante su comunicación. Entre éstas podemos incluir: evitar el tema, abandonar la comunicación, generalizar, parafrasear o la sustitución semántica.
5. Hipergeneralización de la gramática de la lengua primera. Este proceso se refiere a la generalización incorrecta por analogía de las reglas de la lengua segunda.

Como afirmábamos arriba, en el la cita que la definía, la IL es un sistema

---

<sup>17</sup> La cita original: "Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist."

lingüístico individual que recoge características de la L1 y L2 y por tanto podría ser estudiada como una lengua natural. Según afirma Mallart y Navarra (2001:81), la única característica de las lenguas naturales que no posee la IL, es la de constituir un medio de comunicación propio de una comunidad determinada, y se caracteriza por:

- i. **Sistematicidad.** Al ser un sistema lingüístico posee reglas que tanto pueden derivarse de la L1 como de la L2 o incluso pertenecer exclusivamente a la IL del aprendiz. En todo caso, estas reglas son aplicadas sistemáticamente por el estudiante al haber sido internalizadas.
- ii. **Permeabilidad.** El hecho de que el aprendiz aplique sistemáticamente estas reglas internalizadas no quiere decir que éste sea un proceso cerrado y que no puedan ser incluidas nuevas. Muy al contrario, el aprendiz reorganizará sus conocimientos para incluir nuevas reglas observadas del entorno o aprendidas en clase y que serán internalizadas y sistematizadas y que marcarán el paso a un nuevo estadio en el desarrollo de la IL.
- iii. **Inestabilidad.** La inclusión de nuevas reglas o la no internalización de éstas provoca periodos de inestabilidad hasta que son aplicadas correctamente. Esta inestabilidad incluye la posibilidad de regresión, es decir, aplicar la regla o parte de ésta incorrectamente, como en un estadio anterior, hasta que se asienta.
- iv. **Fosilización.** Como hemos visto la IL es un sistema que se va construyendo mediante modificaciones que lo acercan a la L2 y que marcan los diferentes estadios de aproximación a ésta. Existe la posibilidad de arrastrar ciertos errores durante estadios posteriores a los que podríamos considerar como naturales. Esto es lo que entendemos como fosilización. Generalmente, aparece cuando un aprendiz considera que su nivel de conocimiento de la L2 es suficiente para sus necesidades y por tanto se estanca al

desaparecer la motivación para mejorar y pulir errores mediante la práctica. En estos casos el estancamiento no es total. Aspectos como la adquisición de vocabulario o la fluidez si usa la L2 con cierta frecuencia – ninguno de los dos ejemplos requiere una práctica consciente continúan desarrollándose.

Analizar las producciones escritas de nuestro alumnos nos permite a los docentes además de observar el desarrollo de la IL de los mismos, realizar un análisis de errores que ayude a tomar conciencia a los aprendientes del proceso de aprendizaje de la LE a la vez que entender mejor su comportamiento lingüístico.

### **3.2. El error**

La percepción del error como un producto negativo del aprendizaje cambió a partir de que S. P. Corder (1967-1982). publicara un artículo sobre el papel del error en los aprendices. En este artículo se describen los errores no únicamente como el resultado de la interferencia de la lengua materna sino de procesos mentales independientes. Es decir, son consecuencia del propio avance del aprendiz y no de su fracaso y, por lo tanto, “no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje”(Corder, 1982: 40).

La importancia del error se puede dividir en tres niveles diferentes:

“En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno (...). Tercer (...), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender (Corder, 1967-1992: 38).”

Desde que Corder reinterpreta el concepto de error, la transformación más importante que se ha producido es la de haber pasado de una descripción y explicación de errores desde un punto de vista exclusivamente gramatical a

tener en cuenta el aspecto pragmático que puede afectar a la función comunicativa). En otros trabajos Corder (1971, 1982) reconocía la poca rentabilidad de reconocer sólo la competencia gramatical del aprendiz y se concentró en la aportación didáctica del método mejorando el material de enseñanza.

Los enfoques comunicativos parten de esta actitud e intentan que el aprendiz, desde el primer momento, establezca hipótesis sin tener miedo al error, sino considerándolo parte inseparable del desarrollo de la adquisición de una L2, además de hacerle consciente de sus estrategias de aprendizaje y comunicación para así potenciarlas.

A modo de resumen podemos decir que la gran contribución del análisis de errores se resume en el planteamiento del concepto del error, en su despenalización y en la elevación de su estatus, ya que no solamente deja de ser reprochable, sino que es deseable en su condición de indicador del proceso de aprendizaje.

### **3.3. Tratamiento del error en el aula de LE**

Para Königs (1995:268), los criterios de clasificación de las idiosincrasias de la IL han mejorado entre otras razones porque “las teorías de aprendizaje suponen que el aprendiente también aprende a través de la evaluación de sus producciones”. En consecuencia, determinar la naturaleza del error nos exige un comportamiento diferente: ¿qué hacer con los textos?, ¿cómo tratarlos en una fase de postescritura o escritura?

Puede servir de paradigma de actuación la categorización de Edge, 1989, recogida por Kleppin (1998: 42):

“los errores que son producto de algo que no se ha entendido bien o se ha olvidado, por tanto imposibles de detectar por el aprendiente, y que según la opinión del docente no deberían cometer: Los descuidos que el aprendiente mismo puede corregir, por ejemplo, en los textos escritos cuando los revisa o presta mayor atención, y finalmente los que son intentos de expresión de elementos o estructuras que aún no conoce”.

La información suministrada a partir de estos criterios nos llevará a un grado de tolerancia y procedimientos de actuación diferentes. Hablar de corrección y/o prevención significa de igual forma referirnos a la observación, a la aplicación de estrategias o al control consciente que podemos ejercer, como puede ser el empleo de reglas mnemotécnicas ante casos concretos de *fossilización* o la revisión de aquellos puntos que pertenecen al universo de los errores individuales, en definitiva un tratamiento reflexivo y consciente.

Los errores de los aprendientes, revelan dos aspectos muy importantes:

- El estado de conocimiento lingüístico del aprendiente.
- La manera según la cual se aprende la L2 (Richards, 1998:1)

Esta aproximación al error se relaciona con el concepto de interlengua comentado anteriormente. Si consideramos que la internalización de las reglas de IL se produce de manera progresiva, el error no es otra cosa que un tipo de manifestación del comportamiento lingüístico en un determinado estadio de la interlengua del alumno.

Actualmente se considera que no sólo los errores forman parte de la IL sino que hay también estructuras correctas según las cuales se podría describir la evolución del aprendiz. La IL, sin embargo, es un sistema lingüístico mental recreado por cada aprendiz para expresar en una L2 aquello que podría expresar en su L1. Con tal fin recurre a veces a la L1 (transferencias) o realiza hipótesis que pueden ser correctas o incorrectas, sobre la L2. Este sistema lingüístico mental no debe ser considerado como erróneo sino como un sistema evolutivo entre la L1 y la L2, con características de ambas y propias al mismo tiempo, y que refleja la competencia comunicativa transitoria del aprendiz.

### 3.4. La corrección del error

Ante todo, quisiéramos señalar que el profesor de L2 se encuentra en una situación complicada al tener que enseñar una lengua a personas que evidentemente no poseen competencia en la LE equiparable a la de un nativo pero que sí van a comparar lo que aprenden en el aula con lo que se encuentran fuera de ésta. Lo primero que debemos tener en cuenta es qué objetivo tienen los aprendices. Para los estudiantes de escuelas de idiomas el español suele ser una lengua de ocio y se debe hacer hincapié en una comunicación efectiva como objetivo, es decir, en la consecución de las metas comunicativas de los interlocutores. El grado de exigencia para este tipo de estudiante es distinto al de por ejemplo exigido a un estudiante de filología hispánica y la adecuación queda para contextos más generales como por ejemplo la cortesía.

Quizás la distinción entre categorías de estudiantes dependiendo del tipo de institución en el que estudian y objetivo del curso de idioma en el que estudian no sea compartida por todos los profesionales de la enseñanza, pero se pueden apreciar notables diferencias entre ambos, debidas a factores como la motivación (recordemos que la motivación no es únicamente interna sino también por causas externas como un profesor exigente o unos padres que piden resultados), el número de horas que se le dedica a la lengua, importancia de los estudios dentro del orden vital del estudiante, etc.

Aún siendo tolerantes con los errores de los alumnos como indicadores del proceso de aprendizaje el profesor no puede ser indiferente frente a ellos. Su labor consiste en encontrar la manera más adecuada, teniendo en cuenta las características de los alumnos, para enfrentarlos y hacer que progresen en su aprendizaje.

Para que la corrección resulte provechosa y no sea frustrante para alumnos y profesores, los discentes tienen que convertirla en un proceso útil y parte esencial e inseparable del proceso de aprendizaje. La meta de los profesores es buscar los medios que permitan transformar la corrección en un recurso didáctico al servicio del aprendizaje.

La corrección debe ser un recurso didáctico destinado a favorecer el aprendizaje, desde una actitud positiva y constructiva. Por esto es importante que el profesor elogie los aciertos del alumno y al mismo tiempo los guíe en la corrección de los errores, tratando de adecuar su intervención a los objetivos y a las necesidades particulares de los aprendientes. El objetivo de la corrección no es otro que el de ayudar a los alumnos a superar las dificultades que se encuentren en el estadio concreto de su interlengua.

En opinión de Seedhouse (2001: 368), muchos docentes tratan de evitar manifiestamente los errores lingüísticos de los aprendientes, sin duda con la mejor intención del mundo, para que sus estudiantes no se sientan avergonzados y desmotivados. Sin embargo, al actuar así, lo que están haciendo de algún modo es considerar los errores lingüísticos como algo vergonzoso y problemático.

Si un acercamiento positivo al error puede ser de utilidad, la única manera de conseguirlo es desarrollar la autonomía del alumno, estimular su reflexión sobre su propia producción para ayudarlo a tomar conciencia de que,

... “el aprendizaje es un proceso de responsabilidades compartidas”  
(Vázquez, 1999:72)

Para conseguir esta meta es necesario fomentar técnicas de autocorrección, en otras palabras, técnicas que impliquen al estudiante en el proceso de corrección, en vez de darles la solución por parte del profesor .

El profesor debe centrar la intervención correctiva en el alumno con el fin de:

- Sensibilizarlo ante ciertos fenómenos lingüísticos.
- Ayudarlo a reconocer sus errores y autocorregirse.
- Fomentar su investigación.
- Eliminar los factores que crean ansiedad y bloquean el aprendizaje.
- Respetar la personalidad de cada alumno.
- Jamás exponerlo delante de sus compañeros.

- Hacer lo posible para que no sientan temor a la corrección.

Como conclusiones finales se puede afirmar que la expresión escrita puede y mejora las producciones de la lengua extranjera gracias a la regularidad y participación activa del alumno y ofrece herramientas útiles que le den autonomía.

---

SEGUNDA PARTE: LA  
CREACIÓN LITERARIA EN  
EL ESPACIO DIGITAL

#### 4. CREACIÓN LITERARIA EN EL ESPACIO DIGITAL. LA RUPTURA CON EL FORMATO TRADICIONAL

En el capítulo dedicado a la competencia literaria habíamos concluido que la construcción de la misma influye en el aprendizaje de una LE, E/LE en específico, de modo tal que a lo largo del proceso de construcción, el hablante se convierta en un usuario competente de la misma. Como profesores de lengua extranjera no podemos desestimar la labor literaria que se gesta en los medios electrónicos, especialmente a partir de la divulgación y masificación del uso de la Internet. La actividad literaria que opera conjuntamente con una combinación de textos y material visual, auditivo y de animación que ha sido concebida exclusivamente para ser leída en soporte digital la podemos denominar hipertexto<sup>18</sup>.

A Theodor H. Nelson, sociólogo estadounidense, se le atribuye haber acuñado el término de hipertexto en los años sesenta. G. P. Landow (1992: 4) define hipertexto como:

“hipertexto es un paradigma en la interfaz del usuario cuyo fin es el de presentar documentos que puedan bifurcarse o ejecutarse cuando sea solicitado. La forma más habitual de hipertexto en documentos es la de hipervínculos o referencias cruzadas automáticas que van a otros documentos. Si el usuario selecciona un hipervínculo, hace que el programa de computador muestre el documento enlazado en un corto período.”

Si analizamos las obras de Canals, (1990) Nielsen, (1995), Woodhead, (1991), Díaz P., Catenazzi, N. Aedo I. (1996-2001; G.P. Landow (1992), sobre

---

<sup>18</sup> El hipertexto es una tecnología que organiza una base de información en bloques distintos de contenidos, conectados a través de una serie de enlaces cuya activación o selección provoca la recuperación de información (Díaz, 1996). Bolter, (1991) lo define del modo siguiente: "... el hipertexto consiste en tópicos y sus conexiones; los tópicos pueden ser párrafos, oraciones o palabras simples. Un hipertexto es como un libro impreso en el cual el autor tiene disponible un par de tijeras para cortar y pegar pedazos de redacción de tamaño conveniente. La diferencia es que el hipertexto electrónico no se disuelve en una desordenada carpeta de anotaciones: el autor define su estructura definiendo conexiones entre esas anotaciones". A diferencia de los libros impresos, en los cuales la lectura se realiza en forma secuencial desde el principio hasta el final, en un ambiente hipermedial la "lectura" puede realizarse en forma no lineal, y los usuarios no están obligados a seguir una secuencia establecida, sino que pueden moverse a través de la información y hojear intuitivamente los contenidos por asociación, siguiendo sus intereses en búsqueda de un término o concepto.

hipertexto, podemos concluir que un sistema hipertexto, en términos ideales, debe cumplir con las siguientes características:

- i. Debe proveer un medio adecuado para organizar y presentar información poco o nada estructurada, no ajustada a esquemas tradicionales y rígidos como es el caso de las bases de datos.
- ii. Tener asociada una interfaz de usuario muy intuitiva, pues se pretende imitar el funcionamiento de la mente humana, haciendo uso de modelos cognitivos, por lo que el usuario no debería realizar grandes esfuerzos para obtener la información requerida.
- iii. La información se encuentra distribuida y se puede acceder a ella en forma concurrente por varios usuarios, por lo tanto es un ambiente compartido.
- iv. Es un ambiente colaborativo: un usuario puede crear nuevas referencias entre dos documentos cualesquiera en forma inmediata e independiente de los tipos de contenido, haciendo crecer su hiperdocumento, sin generar cambios en el hiperdocumento referenciado. Estas referencias pueden estar embebidas en el documento, de modo que aunque éste se cambiara de instalación, el enlace seguiría proporcionando acceso a la información referenciada.
- v. Tiene asociados varios mecanismos de recuperación y búsqueda de información a través de las navegaciones, ya sean dirigidas o no dirigidas.

Las posibilidades que se nos abren como docentes, al incorporar el espacio digital en nuestra vida y trabajo cotidianos, son variados. El acceso masificado al uso de la red Internet y la disponibilidad de aplicaciones electrónicas de fácil utilización permiten en la actualidad disponer de herramientas para la creación literaria creativa. El espacio digital potencia por un lado la interactividad con otros usuarios de la red al poder desarrollar actividades escritas en colaboración y cooperación con otros autores, lo que no

se contradice con la lectura como un acto individual, ya que algunas estrategias habituales de comprensión lectora como la capacidad de anticipar el contenido del texto o la asociación que establece cada lector entre el contenido del mismo y su mundo interior, se mantienen intactas en el nuevo medio.

Sin embargo, el hipertexto ha planteado y plantea interrogantes relacionados con las maneras de abordar y manejar la ruptura con la linealidad del texto tradicional o libro impreso, lo que invita a reflexionar sobre la posible transformación de los hábitos de lectura, las estrategias de comprensión lectora y lo que representa el acto de lectura en sí mismo.

#### **4.1. ¿Es la literatura digital una nueva literatura?**

Desde hace un tiempo, se sabe que la flexibilidad del texto electrónico favorece una forma de lectura y escritura imaginativa que se desarrolla en un espacio en el que es posible hacer participar al lector activamente en la construcción del texto, eligiendo el orden de cada fragmento y creando una *narración en curso*. En su ya clásico estudio sobre el hipertexto, Landow (1992) señaló la descentralización del texto y la ruptura de la linealidad discursiva que traen consigo la tecnologías digitales.

Durante las últimas décadas han ido convergiendo dos campos del saber aparentemente sin conexión alguna: la teoría literaria y el hipertexto informático, lo cual hizo postular a Landow que deben abandonarse los actuales sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad.

Para Barthes, la multiplicidad de significados procedentes de la cantidad de citas que configuran el hipertexto converge en el lector de modo que el texto no es una línea de palabras que libera un único significado -el “mensaje” de un todopoderoso autor- sino que es un espacio pluridimensional en el que una multiplicidad de escritos, ninguno de los cuales es original, se mezclan y colisionan. Pero hay que tener en cuenta que el lugar en el que converge esta multiplicidad no es el autor, como se había pensado hasta ahora, sino el lector,

(Barthes, 2002). De este modo, el hipertexto crea un lector activo, incluso invasor, que intenta usurpar el poder al autor. Este tipo de narración no permite "terceras personas", es decir, voces tiránicas o unívocas que dirijan, articulen o guíen la narración, sino que cualquier voz es una perspectiva parcial o momentánea, un fragmento de texto que uno lee ahora dentro de un itinerario de lectura.

Ahora bien, si por un lado las creaciones hipertextuales parecen hacer realidad una "nueva forma llamativamente literaria", algunos creadores venían escribiendo un tipo de novelas, desde las primeras décadas del siglo pasado, que parecían preludiar lo que la hiperficción está haciendo realidad. Son muchos los antecedentes literarios que se han propuesto para el hipertexto. La lista de autores que frecuentemente se suele citar a este respecto es extensa: "*Finnegans Wake*" de Joyce (1939), "*El jardín de los senderos que se bifurcan*", "*Pierre Menard, autor del Quijote*" o "*La Biblioteca de Babel*" de Borges (1941)<sup>19</sup>, "*Rayuela*" de Cortázar (1963), "*Cent mille milliards de poèmes*" de Raymond Queneau (1961), "*La vie mode d'emploi*" de George Perec (1978), donde asistimos a la formación de un microcosmos constituido por una serie de novelas dentro de la novela.

#### 4.2. El hiperrelato y los ovillos de Italo Calvino.

Italo Calvino<sup>20</sup> habla en *Le Lezioni americane* (1988) del propio hiperrelato, así como de los cuentos de Borges y los romans "al plural" de Perec, que él considera como un "modelo de la red de los posibles", como enciclopedia, es decir, como "combinatoria de experiencias, de información, de

---

<sup>19</sup> Publicados inicialmente en "*El jardín de senderos que se bifurcan*", Buenos Aires, Editorial Sur, [1941]

<sup>20</sup> Escritor italiano, nació el 15 de octubre de 1923 en una provincia cubana. Se dio a conocer con la obra "El sendero de los nidos de araña", publicada en 1946, donde relata sus experiencias personales como partisano, para ir evolucionando paulatinamente hacia un género literario considerado como fantástico, presidido por el humor y la ironía. Entre sus numerosas obras narrativas cabe destacar: "Las cósmicas" (1965), "Las ciudades invisibles" (1972), "El castillo de los destinos dialectos cruzados" (1973), "Si una noche de invierno un viajero..." (1979), "Palomar" (1983). Muere en 1985 a punto de cumplir sesenta y dos años, y en plena madurez para seguir trabajando en su producción literaria. Está considerado como uno de los grandes escritores europeos del siglo XX.

lecturas y de imaginación", (Calvino, 1988-2000: 73)

Si buceamos en la literatura italiana del siglo XX se evidencia que la narrativa occidental había imaginado espacios transitorios, puntos casi mágicos de ingreso a una realidad reticular mucho antes del desarrollo de las tecnologías informáticas. De hecho, hay ficciones que permiten al lector elegir su propia búsqueda por los meandros de la trama. Italo Calvino ya había materializado esta posibilidad a través de la construcción de máquinas narrativas en las que el lector transita a través de dédalos inestables y en consecuencia, algunos textos narrativos de Calvino constituyen un ejemplo de hiperrelato.

Más allá del peso de las máquinas, la Web es el mundo de lo ligero del mismo modo que la literatura para Calvino tiene la misión de sustraer peso a las cosas y el hiperrelato cumple el último paso hacia esa ligereza al sustraer el peso a los textos y crear una escritura que represente la naturaleza fragmentaria y combinatoria del mundo actual.

Italo Calvino no llegó a conocer Internet ni la creación de la literatura con medios digitales, tal y como hoy la conocemos, sin embargo, en el año 1985 definió *avant la lettre* algunas de las características de los textos en la red. Le *Lezioni Americane* son las seis conferencias que debería haber pronunciado en la Universidad de Harvard, y su misión era recapitular los seis valores que han sustentado la literatura y que deberían hacerlo en el futuro. Para Calvino estos valores eran: la ligereza, la rapidez, la exactitud, la visibilidad, la multiplicidad, y –sin concluir- la congruencia, características que pueden ser leídas como las palabras clave de la escritura en Internet: una escritura que debe ser ligera, porque se muestra impresa en la pantalla del monitor de donde deriva su fragilidad; debe ser una escritura que facilite la velocidad de lectura según las exigencias del lector digital; también debe de ser exacta, creando un lenguaje lo más preciso posible, tanto en el léxico como en la representación de los matices del pensamiento y de la imaginación, es decir, debe poseer la capacidad para sintetizar la riqueza expresiva y compensar así la velocidad de lectura; asimismo, debe ser una escritura que se centre en el aspecto visible porque la Web es el mundo de lo visual. Por último, debe ser una escritura

multiseccional que represente el texto abierto de la Web y la abundancia de datos de naturaleza diversa.

El hipertexto representa una escritura no secuencial, pero la escritura no secuencial existe desde siempre. Italo Calvino en "*Cibernetica e fantasmi: (Appunti sulla narrativa come processo combinatorio)*" del 1967, pero publicado en 1968, afirma que la creación literaria no sería una cuestión de inspiración sino un proceso combinatorio de elección y colocación de las palabras en un cierto orden con el fin de poder explorar todas las posibilidades que ofrece la lengua en el ámbito de unas reglas preestablecidas y modificables racionalmente es decir, la posibilidad de obtener un número casi infinito de operaciones a partir de relativamente pocas funciones.

La narración "cibernetica" es la "macchina poetico-elettronica" en *Cibernetica e fantasma*, (Calvino I., 1967 -1995:213) que puede funcionar en ausencia de la instancia creadora. Así, "la persona psicológica viene sustituida por una persona lingüística o incluso gramatical, definida solamente por su lugar en el discurso" (Calvino I., 1967-1995: 208). De este modo, el mismo Calvino teoriza la "desaparición del autor" atribuyendo un peso determinante a la figura del lector:

"Il momento decisivo della vita letteraria sarà la lettura. In questo senso, anche affidata alla macchina, la letteratura continuerà a essere un luogo privilegiato della coscienza umana, un'esplicitazione delle possibilità contenute nel sistema dei segni d'ogni società e d'ogni epoca: l'opera continuerà a nascere, a essere giudicata, a essere distrutta o continuamente rinnovata al contatto dell'occhio che legge; ciò che sparirà sarà la figura dell'autore..." (Calvino, 1967 -1995: 216)<sup>21</sup>

Será el lector quien a través de un movimiento de inferencia deberá reconstruir el mecanismo del texto. Un texto multiseccional que es un laberinto

---

<sup>21</sup> Se podría traducir de la manera siguiente: El momento más importante de la vida literaria será la literatura. La literatura, encomendada también a la máquina, seguirá siendo un lugar privilegiado de la conciencia humana, donde se hace explícito el sistema de signos de cada sociedad y época: la obra continuará naciendo, siendo juzgada, siendo destruida o continuamente renovada en contacto con el lector, por tanto quien desaparecerá será la figura le autor.

con muchos corredores que el lector elige y construye. El hipertexto se cimienta como un sistema procesador de unidades textuales, relacionadas con nexos electrónicos que hacen posible múltiples trayectos de lectura que se oponen a los sistemas jerárquicos lineales y centralizados.

La Internet es una fiel representante de una dinámica que fusiona y confunde en un ovillo a todos los escritores. El término “navegar por la Red” entrelaza una serie ya incontable de cuentos, novelas, poemas, relatos y artículos en los que el lector “navega” como si se tratara de un gran texto, nunca igual, jamás unívoco. Un *link* nos lleva a otro por un azar más o menos identificable y está determinado por la voluntad de ese cibernauta en medio de un bosque con senderos infinitos.

#### **4.3. La Web 2.0.**

La Red o Web es un medio relativamente joven, y en constante evolución. En poco tiempo se ha pasado de una red estática, en la que el usuario tenía un papel pasivo, meramente observador, a una red dinámica y participativa, donde los usuarios se convierten en protagonistas, creando y compartiendo contenidos, opinando, participando y relacionándose.

A esta nueva red se la denomina Web 2.0 o red social, y ofrece grandes posibilidades en el ámbito educativo. La revista Time eligió como Persona del Año 2006 al usuario de Internet, porque han sido los usuarios los protagonistas del cambio hacia este tipo de web. Un cambio que ha transformado la red de los datos en la web de las personas. Un espacio de interacción entre lo social y lo tecnológico, donde las nuevas herramientas y aplicaciones proporcionan servicios a los usuarios. Y esos servicios generan contenido, información y comunicación.

La Web 2.0 no es una nueva red tecnológicamente revolucionaria, sino más bien de toda una filosofía del ciberespacio que devuelve el protagonismo a los internautas y la hegemonía a los contenidos sobre el diseño, proporcionando herramientas de desarrollo sencillas y flexibles que posibilitan un verdadero

despegue de proyectos basados en la colaboración de los usuarios.

Así, la Web 2.0 se forma en un espacio en el que coinciden los usuarios, los servicios, los medios y las herramientas. Un terreno en el que la clave es la participación, la posibilidad de conversar e interactuar. Actualmente se está produciendo un creciente proceso de socialización de la Red, caracterizado por un triunfo de las comunidades de usuarios sobre los grandes proyectos institucionales en los que los protagonistas son millones de internautas que exponen a otros sus conocimientos e ideas con la misma facilidad de acceso al gran público que cualquier medio de comunicación tradicional.

Esto no sería posible sin unas herramientas tecnológicas potentes, y sobre todo, fáciles y asequibles<sup>22</sup>. Los CMS o sistemas de gestión de contenidos proporcionan el soporte necesario para que cualquiera pueda publicar contenidos en la web sin gran esfuerzo. Son las plataformas en que se basan blogs, wikis, foros y otros formatos en Internet. El wiki, otro formato típico de la red, es un sitio que se edifica de manera colectiva y horizontal. En tiempo real, los autores del wiki editan, publican, modifican y construyen en la página. Su ejemplo principal es la Wikipedia (<http://es.wikipedia.org/wiki/Portada>) ; una enciclopedia construida por los propios usuarios, abierta y de acceso gratuito, que saltó a la red en el año 2001 y se ha convertido en un referente a la hora de buscar información en Internet.

Debemos tener presente que la complejidad técnica de estos sistemas no le llega al usuario. Incluso separan el contenido del diseño, ofreciendo distintos estilos y plantillas, para facilitar al máximo la tarea de diseñar el sitio, y permitir a los usuarios concentrarse en los contenidos.

La Web 2.0 está plagada de servicios y aplicaciones disponibles desde el propio navegador. Muchos de estos servicios, nacidos sin expectativa en

---

<sup>22</sup> Existen muchas plataformas dinámicas orientadas a los usuarios. Suelen estar montadas sobre un lenguaje de programación de red (PERL, PHP) y una base de datos (MySQL) que facilitan la creación de dos categorías de portales que, en general, se adaptan a las especificaciones de la Web 2.0: CMS (Content management systems) Sistemas para la gestión de contenidos y CBS (Community Based Systems) Portales para la creación de comunidades virtuales.

principio de negocio, han proporcionado grandes beneficios a sus creadores, sin coste económico para nosotros, los usuarios. Espacios para almacenar y compartir todo tipo de archivos y materiales: desde fotografías y vídeos, lo más habitual, hasta presentaciones multimedia, escritorios virtuales y herramientas ofimáticas en línea que posibilitan que varias personas trabajen en un mismo documento on-line. Aplicaciones como Google Maps (<http://maps.google.es/maps>), donde se ve el mundo desde las alturas, con la que podemos elaborar nuestros propios mapas y compartirlos con otras personas.

En todos estos servicios el protagonista es el usuario que comparte. Esta socialización es la gran aportación de la Web 2.0, y la fuerza que sostiene estas aplicaciones: la suma de esfuerzos individuales da lugar a una red de conocimiento compartido, y a mayor número de personas compartiendo, mayor utilidad de los servicios. Claramente la filosofía de la red 2.0 se basa en el componente social y potencia la comunicación, la colaboración y el intercambio.

Si el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en la comunicación, es absurdo no aprovechar el alcance de la Web para desarrollar valores de participación, colaboración y construcción colectiva. Además, los profesores nos encontramos hoy ante una generación de estudiantes que han nacido y crecido en la era de Internet. La tecnología les es familiar, se adaptan a ella y desarrollan habilidades muy difíciles de alcanzar para los más mayores. La información ya no está solamente en los centros educativos, circula por Internet, y por lo tanto, uno de los retos fundamentales es desarrollar las competencias y destrezas necesarias para buscar, recopilar y procesar esa información y convertirla en conocimiento.

Las concepciones de Internet, como sistema aglutinante de conocimientos (noosfera digital) y lugar privilegiado de encuentro e interacción (aldea global) entre millones de usuarios, en muchos casos anónimos, hacen de la red un instrumento de gran valor en la enseñanza.

El uso generalizado de las TIC's o tecnologías de la información y la comunicación en tareas educativas puede ofrecer herramientas didácticas más

atractivas y próximas a los alumnos, reforzando incluso el interés y grado de motivación en determinadas materias, pero lo anterior, aún siendo condición necesaria, no resulta suficiente para aumentar de manera significativa la calidad del sistema educativo, ya que el empleo de las nuevas herramientas tecnológicas ha de estar incluido en un amplio programa de actuación consecuente con las principales teorías en que se asienta el sistema educativo.

#### **4.4. Los hipermedios y la enseñanza - aprendizaje de LE**

Los hipermedios según Nelson (1980) son:

“El texto, los gráficos, el audio y el video que pueden ahora estar en vivo de forma unificada, respondiendo a las nuevas necesidades que tenemos con las diferentes formas de expresar la información”.

En ocasiones se identifican los hipermedios como una extensión del término hipertexto en el cual audio, video, texto e hipervínculos -generalmente no secuenciales- se entrelazan para formar un continuo de información, que puede considerarse como virtualmente infinito desde la perspectiva de Internet. Esto se puede conseguir mediante la utilización de algunas webs, donde además del texto dispuesto por el profesor o por los alumnos, se puede acceder a imágenes, enlaces a videos ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)), o audios ([www.realplayer.com](http://www.realplayer.com)).

“Los hipermedios facilitan la contextualización de los conocimientos al presentarlos acompañados de la información que los rodea en la realidad, una información contextual que, al igual que en la vida real, se percibe por los sentidos” (Nix-Spiro, 1990)

Todo esto crea un entorno que promueve el aprendizaje, sobre todo en la enseñanza comunicativa. Los hipermedios ofrecen a su vez muchos recursos para el ejercicio de la comprensión lectora con múltiples ventajas en la enseñanza de LE, como por ejemplo: la constante actualización del contenido expuesto en él, el acceso a material real diario, y la posibilidad de establecer comunicación entre los alumnos y el profesor.

A pesar de que cada vez más se producen más cursos y manuales de LE que utilizan los hipermedios, con frecuencia la novedad se limita al formato,

pero en el planteamiento de base no se han tenido en cuenta las características específicas de la recepción de la información hipertextual e hipermedial. Se trasladan al soporte digital unos manuales que podrían presentarse en un libro acompañados de unas cintas de audio. Los nuevos materiales se suben a Internet, porque hoy la red se considera un soporte más moderno que los cds o dvds, pero no se plantea el diseño para aprovechar las posibilidades que Internet facilita para el aprendizaje.

“Un programa informativo puede ser diseñado con intención de ayudar a un aprendizaje, y puede ser utilizado con ese fin; pero de cualquier forma seguirá siendo un programa que únicamente informa: el aprendizaje se produce no por el propio diseño del programa sino por el diseño de la utilización que se hace del mismo.” (Bartolomé Pina,1994)

#### **4.5. El hipertexto y el desarrollo de la competencia lectora y la producción escrita**

Al leer un texto, a la vez que se asimila el contenido lingüístico, se tiene que asimilar el mensaje extratextual. Cuando el texto que se lee está escrito en una lengua distinta de la propia, el fondo cultural puede cobrar más importancia, pues los referentes culturales con los que cuenta el autor son distintos de los que posee el lector. El lector que proceda de otra cultura necesitará información adicional para llegar a asimilar plenamente el contenido del mensaje que quiere transmitir el autor.

“Y es que, en cualquier tipo de lectura, sea en la lengua y en el soporte que sea, el lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el autor, poniendo en juego una serie de complejos mentales” (Peronard, 1997: 52)

Cuando se accede a un texto escrito en la lengua propia, se reconocen los referentes culturales y se desconocen otros, sea por un desfase temporal o espacial entre el autor y el lector, o por la ignorancia del lector. Es posible prever qué sabrá el lector nativo y dónde necesitará ayuda, y en eso se basan los autores de textos para lecturas escolares en la lengua materna. Pero en un texto dirigido a lectores de diferentes procedencias geográficas o lingüísticas, es mucho más difícil prever dónde será necesaria una información adicional.

Cuanto más información, más allá de lo textual, posea el lector, más posibilidades tendrá de alcanzar la complicidad y reconstruir el “entorno” del autor:

“El contexto histórico-cultural, junto con el contexto lingüístico definen las coordenadas en las que se encuentra un texto y es preciso conocerlas para aprender el significado global de lo que se lee, es decir, para alcanzar la competencia lectora” (Sonsoles Fernández, 1991: 15).

Así pues, la realidad expresada en el texto sólo puede entenderse al poner en relación lo que el texto dice con todo lo que evoca, sea lingüístico o cultural.

Muchas de las destrezas, estrategias y habilidades que se desarrollan al leer un texto en la lengua propia se reproducen cuando se lee en una lengua distinta a la materna. Pero cuando el alumno se enfrenta a un texto en una lengua extranjera, tiene que recurrir a más estrategias para solventar las distancias entre el conocimiento del mundo del autor y el suyo propio. Trabajar con hipertextos permite acceder a toda una serie de recursos complementarios a los que se podrá acudir si se necesitan: vínculos a otras webs, definiciones de palabras, usos de esas palabras en distintos contextos reales, explicaciones gramaticales, textos informativos, etc. Al poder producirse un desconocimiento entre el autor y el alumno es necesario un esfuerzo para reconstruir el significado real del texto y el contexto en el que se apoya el significado global del mensaje.

La lectura es una actividad que pone en relación, consciente o inconscientemente, toda la información de que dispone el receptor. Por ello al trabajar la lectura se concede más importancia a los conocimientos previos del alumno, que pueden haber llegado a él por caminos diversos como los medios de comunicación, la convivencia con otras personas, los textos leídos con anterioridad, etc.

Landow (1992) señala que el hipertexto expande la libertad individual en la lectura, ya que los usuarios se sienten completamente libres para seguir cualquier link en el proceso de lectura. Podemos afirmar que el proceso de lectura es hipertextual en el sentido del procesamiento del texto. El lector elige

una proposición, o un grupo de proposiciones que le sean relevantes. Así, el lector se transforma en creador de su propio texto, y por ende, de su propio conocimiento.

Según Morkes and Nielsen (1997) los lectores-usuarios de la Web han introducido determinadas demandas relacionadas con sus estrategias de lectura que obedecen a una nueva forma de adquirir información e interactuar con el texto virtual. Algunos de estos cambios obedecen a demandas respecto a:

- Información rápida, bien organizada en sitios ágiles.
- Textos que permitan ser ‘escaneados’( textos cortos, concisos, directos que permitan ser leídos rápidamente) .
- Textos cuya jerarquía de la información esté invertida: la conclusión es introducida al inicio, y luego se brinda un resumen.
- Textos que brindan información significativa y de calidad ya que el contenido es lo más importante.
- Textos que garanticen credibilidad de la información y quien la brinda: que los links sean confiables y que brinden información relevante.
- Sitios con pocos links, ya que demasiados pueden producir distracción, sin embargo, agrada la inmediatez de la información que ofrece un hiperlink, sobre todo gráfico, como complemento para la comprensión de los textos.

Desde la perspectiva de procesamiento de la información<sup>23</sup>, el uso del hipertexto desencadena un proceso de comprensión más intenso, en el que el lector debe poner mayor esfuerzo en la construcción de las relaciones entre las

---

<sup>23</sup> Si nos centramos en la teoría del procesamiento de la información, para autores como Lachman y Butterfield, el procesamiento de información considera que unas pocas operaciones simbólicas, relativamente básicas, tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, pueden, en último extremo, dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimiento, innovaciones y tal vez expectativas respecto al futuro. La concepción del humano como un procesador de información se basa en la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora. En otras palabras, se adoptan los programas informáticos como metáfora del funcionamiento cognitivo humano.

diferentes partes que constituyen el documento. Si consideramos al lector como el generador de su propio conocimiento a partir de la aplicación de estrategias de lectura selectivas, creemos que las técnicas de comprensión utilizadas en la lectura virtual son útiles para saber buscar la información, seleccionarla, distinguir relevancias, desarrollar el análisis de alternativas, y dominar las herramientas de comprensión textual en los diferentes medios.

Durante la lectura hipertextual se tiende inicialmente a barrer el texto con la mirada, no se lee en la pantalla, la página de principio a fin; por el contrario, se buscan los elementos más relevantes. Por tal motivo, quienes escriben en estos medios necesitan utilizar un estilo y una estrategia de escritura que permita a sus documentos hipertextuales ajustarse a este nuevo tipo de lectura. En Internet, los autores de hipertexto cumplen una función de facilitadores, invitando al lector a construir activamente su propia ruta. El hipertexto se convierte en un ambiente interactivo que permite al lector recorrerlo en forma no lineal y escribir en él sus propias ideas u opiniones o también comentarlo con el autor o con otras personas interviniendo en foros de discusión, salas de conversación (chats), o usando el correo electrónico.

Cuando los lectores han desarrollado una buena comprensión de cuales son las nuevas exigencias para escribir contenidos apropiados para Internet, se convierten, por una parte, en usuarios más estratégicos en la forma de localizar información y por la otra en revisores más críticos del contenido de un sitio Web.

La incorporación del hipertexto a la educación de LE proporciona al docente nuevos recursos para la creación escrita. Actividades como añadir, eliminar, fraccionar, asociar, reordenar y relacionar, entre otras, se pueden promover con la escritura de hipertextos. Para Francisco García García (2003),

“las nuevas tecnologías de la información han sacado partido a la posibilidad de dividir los relatos en diversas unidades formales y de sentido, en capturar los múltiples momentos de la historia e incluso de la acción y en aislar los elementos espaciales que la conforman...”.

## 5. EL TEXTO LITERARIO

Cuando los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora, elementos que definitivamente contribuirán a su desempeño como lectores de todo tipo de textos.

El texto literario difiere de textos informativos o expositivos al crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso física. Al mismo tiempo, se trata de una obra con una alta carga cultural (Gadjusek, 1985). La inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la comprensión que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una "conciencia cultural" más amplia que les permita aproximarse a cualquier tipo de texto e identificar y captar pistas que remitan a un marco cultural diferente al suyo. Todo esto también contribuye a estimular la imaginación e incluso puede llevar a la creación de textos propios.

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 y también los beneficios que se han de derivar del uso de la literatura como vehículo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Siendo, en la mayoría de los casos, el profesor quien elige los textos, el proceso es indiscutiblemente subjetivo, pero de todas maneras es posible identificar ciertas pautas generales que sirvan de guía en la selección:

- En ningún momento debe perderse de vista quién es el público receptor, cuyas preferencias por fuerza han de variar de país en país. El profesor debe estar consciente de esto y ser lo suficientemente flexible para ajustar su selección, en la medida que le sea posible, a los gustos locales.
- Al mismo tiempo, la selección de textos ha de ser representativa de distintas tendencias y géneros literarios en la

lengua meta y ofrecer un panorama lo más amplio posible en cuanto a variedad regional, temática, dialectal, estilística y cultural.

- Por último, pero no menos importante, el profesor debe escoger textos con los que se sienta cómodo y que sirvan de propulsor de ricas y variadas discusiones en clase.
- Está de más señalar que la condición *sine qua non* para implementar la literatura en la clase de idiomas es que por lo menos al profesor, si no a los estudiantes, le guste leer.

En nuestra opinión, el género del cuento corto es uno de los que más se presta para la explotación en la clase de idiomas, principalmente por su brevedad, la cual no desalienta al estudiante, quien ya tiene que lidiar con un texto en una lengua extranjera. Por otra parte, la trama pica la curiosidad del alumno y le ayuda a sobrellevar escollos estructurales o dificultades de léxico, asegurando por lo menos una comprensión parcial del relato. En tercer lugar, por virtud de constituir una unidad independiente, el cuento corto invita a una segunda lectura, lo que permite apreciar sutilezas de lenguaje y de significado que quizás pasaron desapercibidas en una primera lectura (Collie y Slater, 1987). Por último, el cuento corto ofrece una mayor variedad temática y estilística que las novelas, por ejemplo, de modo que el profesor siempre podrá encontrar algo que enseñar y que atraiga o interese a sus alumnos (por ello es importante, dentro de lo posible, escoger cuentos con una apertura cautivante (Snack, 1985). Más importante aún es la sensación de logro que experimenta el estudiante, y no menos el profesor, por haber comenzado, terminado, comprendido e incluso disfrutado de un texto literario en la lengua meta.

En base a lo anteriormente expuesto consideramos que el género de microrrelato, que pasaremos a describir a continuación, podría ser una excelente fuente de textos literarios breves a trabajar en el aula de E/LE.

### 5.1. El microrrelato, ¿un género nuevo?

*Ver el mundo en un grano de arena  
y el cielo en una flor silvestre.  
Tener el infinito en la palma de la mano  
y la eternidad en una hora.*

*William Blake*

La denominación de un “nuevo” género narrativo breve llamado microrrelato, se corresponde con el año 1977. Fue el escritor mexicano José Emilio Pacheco quien en sus *Inventarios* así lo bautizó. El microrrelato, género añejo y novísimo a la vez,

“...ha recibido múltiples denominaciones, indeterminación grave, ya que en su nombre recae su seriedad y valor artístico. (Pacheco J.E., 1977)”.

Ha sido llamado desde “minificción” a “minicuento” o “microcuento”, pasando por “relato hiperbreve”, “cuento mínimo” o “historia mínima”, por sólo recordar algunas designaciones. Fernando Valls resume el “abigarramiento” del término diciendo:

“Si una vez existió la tierra de las mil danzas, podría ser éste el género de los mil nombres, ya que casi cada escritor que lo cultiva y cada crítico que lo estudia aporta su propia denominación, dado el descontento que parecen producirle las ya existente (Valls F., 2008)”.

El microrrelato no es un fenómeno nuevo en la literatura, aunque se pone de moda en la segunda mitad del siglo XX de la mano de insignes autores hispanoamericanos como Borges, Cortázar, García Márquez, Arreola, Denevi y Monterroso. También existen autores brillantes en España, como Luis Mateo Díez, Max Aub, Antonio Pereira y José María Merino.

El microrrelato hunde sus raíces en la tradición oral, en forma de fábulas y apólogos, y va tomando cuerpo en la Edad Media a través de la literatura didáctica, que se sirve de leyendas, adivinanzas y parábolas.

Al nacer el cuento, tal como hoy lo entendemos, es cuando el

microrrelato se populariza en la literatura española, gracias a dos fenómenos: la explosión de las vanguardias con su renovación expresiva y la proliferación de revistas que exigían textos breves ilustrados para llenar sus páginas culturales. Algunas de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna son verdaderos cuentos de apenas una línea; también Rubén Darío y Vicente Huidobro publicaron minicuentos.

En la segunda mitad del siglo XX, concretamente en las tres últimas décadas del mismo, el microrrelato alcanza su madurez. Surgen concursos dedicados al género, antologías o trabajos históricos y teóricos que analizan su singularidad y características, también comienzan a publicarse con mayor frecuencia libros compuestos únicamente por microrrelatos, que pueden agruparse mediante distintos procedimientos, de manera similar a como ocurre con el cuento o el poema.

El microrrelato se presenta 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.

## 5.2. Características del microrrelato

La lectura y análisis de las obras de David Lagmanovich (2006) en especial "*La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas*"; de Raúl Brasca<sup>24</sup> -cuenta con una página dedicada al microrrelato [www.webs.uolsinectis.com.ar/rbrasca/index.htm](http://www.webs.uolsinectis.com.ar/rbrasca/index.htm)- ; de Javier Marías, “ El microrrelato según Javier Marías” (2009), Lauro Zavala (1999-2008) o el ya citado José Emilio Pacheco, nos permite resumir las características que todo microrrelato debe poseer:

- a) La brevedad. Es una ficción narrativa inferior a dos cuartillas, en el ámbito hispánico.

---

<sup>24</sup> Brasca es uno de los organizadores del encuentro de microficción que se desarrolla en Buenos Aires, preparatoria del III Congreso de Microficción que tiene lugar en Suiza a fin de cada año. La presentación de este encuentro puede leerse en <http://www.lanacion.com.ar/815413>.

- b) Existe poca relación con el mundo natural, pero es obligatoria su vinculación con la naturaleza humana.
- c) Presenta un hecho o incidente individual, sin generalizar.
- d) El empleo de algunos recursos narrativos: elipsis, sugerencia, ambigüedad e intertextualidad, que reclaman la participación activa del lector. Una práctica muy extendida es el efecto sorpresa.
- e) Se marca el paso del tiempo, a través de formas verbales y adverbiales. También marca la distancia entre el tiempo interno de la narración y el de la producción y lectura del texto, evitando así rasgos de intemporalidad.

Según los expertos un microrrelato posee valor auténtico si, al menos, soporta dos lecturas. En una primera lectura, una obra de estas dimensiones puede desbordarnos; en la segunda, cuando está descubierta la magia o el truco, puede añadir luces que no habían destacado al principio.

### 5.3. El microrrelato electrónico

Para Lauro Zavala<sup>25</sup>, la minificción es la escritura – y por ende lectura– del próximo milenio, pues se encuentra muy próxima a la fragmentariedad de la escritura hipertextual, propia de los medios electrónicos. Esta forma en sí, es algo nuevo, es un efecto secundario de la modernidad literaria, de las vanguardias hispanoamericanas y de la fragmentariedad experimental.

Para Zavala, la lectura hipertextual es un género que se ha multiplicado, diversificado y complejizado hasta llegar a los hipertextos fractales<sup>26</sup>, la narrativa aleatoria y la escritura hipertextual que han hecho posibles las nuevas

---

<sup>25</sup> Lauro Zavala (Ciudad de México, 1954) es profesor-investigador de la UAM Xochimilco. Doctor en literatura hispánica por El Colegio de México. Ha colaborado en numerosos libros colectivos sobre literatura, teoría literaria y asuntos relacionados con la comunicación. Dirige un sitio en Internet sobre el cuento breve.

<sup>26</sup> El término viene de “fractus”, que en latín significa descompuesto o fragmentado, y fue acuñado por IBM Fellow y el doctor en matemáticas Benoit Mandelbrot.

tecnologías. La escritura fragmentaria (hipertextual) o, paratáctica<sup>27</sup>, se caracteriza porque cada fragmento es autónomo y puede ser combinado con cualquier otro, dentro de una serie creada durante el acto de leer. Para Zavala la obra de Arreola<sup>28</sup> (sus minificciones o microrrelatos en especial) sean, tal vez, el mejor exponente de este nuevo género.

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 los foros o los blogs. Ciertamente es que el microrrelato resulta muy compatible<sup>29</sup> para los mecanismos de la literatura digital. En la obra de Belén Gache, por ejemplo, [www.findelmundo.com.ar/](http://www.findelmundo.com.ar/) los microrrelatos surgen como escrituras a partir de imágenes y son a veces el germen de relatos mayores dada la potencial expansividad que tiene lo digital.

Además de estas apariciones fugaces y de este rol de germen, los microrrelatos tienen en Internet sus espacios específicos. En [www.microrelatos.com](http://www.microrelatos.com) se puede encontrar una biblioteca con más de cien obras, ordenadas alfabéticamente por el nombre de pila –no por el apellido– del autor, ensayos y la posibilidad de enviar su propio microrrelato. Los textos se pueden imprimir, regalarse virtualmente y comentar.

El escritor Raúl Brasca tiene una página dedicada al microrrelato <http://www.webs.uolsinectis.com.ar/rbrasca/index.htm> en la que expone su propia obra, microcuentos de otros autores, artículos, reseñas de libros y bibliografía básica sobre el tema.

---

<sup>27</sup> Si empleamos términos de la retórica aristotélica, la parataxis es una relación de coordinación sintagmática, mientras su opuesto, la hipotaxis, es una relación de subordinación sintáctica.

<sup>28</sup> Juan José Arreola (1918-2001), figura clave de las letras mexicanas, es uno de los escritores más reconocidos en el ámbito internacional; no sólo por su peculiar sentido del humor y su habilidad para borrar las fronteras entre la realidad y la fantasía, sino también por la precisión de sus metáforas.

<sup>29</sup> Es común en foros y blogs –obviamente de temática cultural como por ejemplo:

<http://www.artnovela.com.ar/modules.php?name=News&file=article&sid=189>

<http://elcajondesastre.blogcindario.com/2006/02/00460-microrrelato.html>

<http://www.latrinchera.org/foros/showthread.php?p=11342>

En la biblioteca Cervantes <http://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/antologia/> hay una antología de este autor, que incluye varios microrrelatos, algunos de los cuales pueden escucharse en la voz del mismo Monterroso.

Parafraseando a críticos literarios, en estos tiempos en los que la velocidad de nuestro ritmo de vida y la presión laboral parecen aplastarnos, introducir microrrelatos al aula de E/LE le posibilita tanto al docente como al aprendiz, por un lado una abstracción momentánea de los propios “pesares” y por otro la posibilidad de expulsar, por decirlo de alguna manera, los propios fantasmas y contradicciones de manera más o menos rápida y efectiva. El microrrelato, con su secuencia narrativa incompleta y transgresora de la representación de situaciones, con un final sorpresivo y casi siempre abierto, permite lecturas diversas e interdependientes.

---

**TERCERA PARTE:**

**ANÁLISIS DE**

**NECESIDADES Y**

**PROPUESTA DIDÁCTICA.**

## 6. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN POLONIA

La enseñanza del español como lengua extranjera ocupa en Polonia una posición de privilegio respecto al aprendizaje de otras segundas lenguas, sin ser un impedimento para este rotundo éxito su corta implantación en la esfera educativa y social del país. Sólo en la capital hay más de 10.000 estudiantes por año, y, a pesar de que en las demás ciudades de importancia las cifras no son tan elevadas, existe un patente aumento de la demanda año tras año. La siguiente tabla<sup>30</sup> resume los centros dedicados a la enseñanza de E/LE, número de docentes y alumnado.

	Centros	Profesores	Alumnos
Instituto Cervantes	2	36	3.293
Universidades	63	176	9.925
Centro formación profesores	10	20	620
Centros formación profesional	4	4	450
Liceos bilingües	13	16	710
Enseñanza secundaria	165	90	10.747
Enseñanza primaria	40	30	1.700
Educación preescolar	1	1	50
Enseñanza no reglada	84	192	4.360
<b>Total</b>	<b>378</b>	<b>565</b>	<b>31.855</b>

### 6.1. Panorama general del español en Polonia

El español es la lengua extranjera con el mayor índice de crecimiento en la enseñanza reglada, si bien en números absolutos está muy por debajo del inglés, alemán, francés y ruso. La demanda de español hizo que en 2004 el Instituto Cervantes abriera un nuevo centro en Cracovia, centro que en su

<sup>30</sup> Fuente: Datos tomados del Instituto Cervantes de Varsovia y de la Consejería de Educación de la Embajada de España 2005-2006

primer curso académico de actividad contaba ya con 578 matrículas. La tabla a continuación ilustra la evolución del número estudiantes de E/LE, así como otras lenguas extranjeras impartidas en Polonia, desde el año 2002 hasta el 2007.<sup>31</sup>

Idiomas	Años				
	2002/2003	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Inglés	*4.116 **62%	4.168 - 65%	4.077 - 65%	3.944 - 66%	3.654 -64%
Alemán	2.295 - 35%	2.194 - 34%	2.135 - 34%	2.009 - 34%	1.844 - 32%
Ruso	643 - 10%	487 - 7,6%	415 - 6,7%	364 - 6,1%	313 - 5,5%
Francés	249 - 3,8%	221 - 3,4%	210 - 3,4%	196 - 3,3%	176 - 3,1%
Español	8.65 -0,13%	10.4 0,16%	11.6 0,19%	15.1 0,25%	15.6 0,27%
Italiano	8.52 0,13%	8.72 0,13%	10.2 0,16%	11.6 0,19%	11.8 0,20%
Otros	13 - 0,2%	4.9 - 0,08%	4.3 0,07%	4.4 - 0,07	2.4- 0,04%

\* Número de alumnos en miles

\*\*Los porcentajes suman más de 100 porque hay alumnos que estudian más de una lengua.

El español comenzó a adquirir importancia en Polonia a partir de 1989, tras la caída del comunismo. Apareció un creciente interés por la lengua y la cultura hispana provocado por una mejora económica y la libertad para viajar, ya que tras la apertura de fronteras disminuyó la necesidad de tramitar visados. Los estudiantes universitarios comenzaron a tener acceso a las becas Erasmus y muchas empresas españolas se decidieron a invertir en el país.

En la actualidad, aprender español es un fenómeno de moda más que una

<sup>31</sup> Fuente: Informe sobre la enseñanza de idiomas extranjeros del Centro de Formación de Profesores polaco (CODN), mayo de 2007.

necesidad. Lo hispano se acepta con curiosidad y sin ningún tipo de tapujos entre jóvenes y adultos. En los bares y discotecas suena música en español, escritores hispanos (desde Jorge Luis Borges hasta Carlos Ruíz Zafón) ocupan las estanterías de los libros más vendidos en casi todas las librerías, y cíclicamente, se organizan festivales de cine español y de América Latina, para cuyas películas hay que reservar entradas con varios días de antelación.

Se podría decir que, para el polaco, el español es un "idioma de placer" que trae connotaciones idealizadas de países exóticos. Esto no significa que no sea un valor positivo añadido a la formación de muchos jóvenes que se preparan tempranamente para competir en la dura realidad laboral. La mayoría de ellos cuenta ya con la experiencia de aprender otras segundas lenguas, de esta manera es el español, en muchos casos, la tercera o la cuarta.

A diferencia de la situación de otras lenguas con más tradición educativa, todavía no existen centros en Polonia donde el español adquiera el papel de ser aprendido como primera lengua, aunque se cuenta con la existencia de trece reconocidos liceos bilingües distribuidos por todo el país, incluso hay ciudades, como Varsovia y Gdańsk, que disponen de dos centros de este tipo. Las universidades de Varsovia, Cracovia, Wrocław, Łódź, Poznań, Lublin y Katowice disponen de departamentos de Iberística de prestigio, la Universidad de Varsovia dispone de un Centro de Estudios Latinoamericanos (CESLA) y además, existen repartidos por diferentes ciudades, centros de estudios superiores o universidades privadas en los que se pueden realizar estudios de similar equivalencia y reconocimiento.

## **6.2. El español en la Enseñanza Superior**

Numerosas universidades ofertan estudios de Filología Hispánica o Iberística como licenciatura (*studia magisterskie*) o diplomatura (*licencjat*). Además, existen escuelas superiores de formación de profesores de español y un instituto especializado en estudios latinoamericanos. Por otra parte, en muchas de las escuelas de idiomas de las propias universidades y escuelas superiores se

ofertan cursos de español como lengua extranjera. La Agencia Española de Cooperación Internacional patrocina ocho lectorados en universidades o escuelas superiores polacas y diversas universidades e instituciones españolas proporcionan también lectores de español o de otras lenguas peninsulares (catalán, gallego y vasco).

Los estudios de Filología Iberística figuran entre los más solicitados en varias universidades polacas. En el año escolar 2005-2006 alrededor de 1600 alumnos cursaban Filología Hispánica u otros estudios superiores de español en 10 Universidades o Escuelas Superiores. De ellos, aproximadamente 1400 alumnos cursaban estudios de 5 años de duración y 200 realizaban estudios de primer ciclo.

### **6.3. El español en el sistema educativo polaco no universitario**

La etapa educativa que cuenta con mayor presencia del español es la secundaria no obligatoria (liceos). Esta presencia se limita casi exclusivamente a las grandes ciudades, siendo Varsovia y Poznań donde se dan los porcentajes más altos de implantación. El español es la lengua cuya enseñanza experimentó mayor crecimiento en el último quinquenio en los niveles educativos no universitarios (el número de alumnos se duplicó en los años 2000 al 2005, con casi un 20% de incremento anual medio) en un contexto de disminución del número total de alumnos por causas demográficas. Sólo el italiano experimentó en este período un pequeño incremento en el número total de alumnos frente al estancamiento del inglés, el pequeño retroceso del alemán y los claros retrocesos del francés y, sobre todo, del ruso.

No obstante, la presencia del español en el sistema educativo es aún poco significativa. Es la quinta lengua extranjera (ver tabla) y su presencia como lengua obligatoria en los niveles no universitarios del sistema educativo polaco ronda el 0,25%.

### **6.4. El estudio del español como lengua extranjera**

En lo que se refiere propiamente al estudio del español como lengua extranjera, las universidades polacas disponen generalmente de una Escuela de Idiomas (*Stodium Jezyków Obcych*). En muchas de estas escuelas se oferta español, en ocasiones orientado a la preparación de los exámenes del DELE. No se dispone de datos precisos respecto al número de alumnos que cursan español, pero de los datos parciales disponibles y de referencias anteriores se puede estimar que al menos diez mil alumnos al año siguen un curso de español en estas Escuelas de Idiomas.

El español como segunda lengua se puede estudiar en diversas universidades, institutos, escuelas, y en los Centros Cervantes de Varsovia y Cracovia, que disponen de una amplia oferta de cursos regulares y especializados y organizan, con cierta frecuencia, eventos culturales. Existen también numerosas academias de idiomas, algunas de ellas destinadas exclusivamente a la lengua y cultura hispana.

### **6.5. Percepción del español y de la cultura hispana**

Al analizar los cuestionarios (ver anexo) de nuestras estudiante, hemos apreciado que nuestros resultados se hacen eco de las conclusiones publicadas en el anuario del Instituto Cervantes<sup>32</sup> de Varsovia y Cracovia correspondientes a la percepción del español y la cultura hispana.

España y Polonia se encuentran relativamente cerca, si tenemos en cuenta el resto de países latinoamericanos. Por ello, no es extraño que los estudiantes de E/LE citen regiones o ciudades españolas en primer lugar y que la realidad artística, política y comercial española les resulte más cercana que la de los países americanos. No obstante algo curioso parece ocurrir cuando se

---

<sup>32</sup> Publicado en el anuario de instituto Cervantes. Datos recabados por el Instituto Cervantes de Varsovia, mediante encuestas periódicas remitidas a más de 1.000 centros de enseñanza de todo tipo, en todo el territorio de Polonia. Las encuestas fueron realizadas por personas de edades comprendidas entre los 17 y los 63 años. Se repartieron ejemplares entre los estudiantes de la Universidad de Varsovia, tanto en la Facultad de Iberística y el Centro de Estudios Latinoamericanos como en la Universidad de Varsovia que dispone de un Centro de Estudios Latinoamericanos (CESLA).

trata de mencionar escritores (o artistas en general) o incluso algunas realidades gastronómicas como el *chile con carne* o *el burrito*. En estos casos los nombres latinoamericanos toman ventaja en las respuestas. Las razones quizá habría que buscarlas en el contexto de la incipiente globalización por el cual ciertos aspectos culturales han llegado a un gran número de países entre los que se encuentra Polonia. El *boom* literario hispanoamericano del siglo XX tuvo trascendencia en todo el mundo, atravesando incluso los telones de acero. Paralelamente, mientras los escritores americanos publicaban sus títulos más exitosos, España vivía los últimos años de la dictadura. Por otro lado, la influencia de la cocina del norte de México en la del sur de EE.UU. dio lugar al Tex-mex, modelo culinario en el que se sitúan platos como el *burrito*, que han difundido internacionalmente las empresas de alimentación estadounidenses. La estética mexicana bajo la que se han vendido siempre estos productos ha propiciado la confusión y ha hecho que personas de todo el mundo hayan situado esta comida en el ámbito hispánico, a veces incluso en el español.

Se llega a la conclusión por las respuestas dadas, que el polaco siente curiosidad por lo hispano, por la lengua y la cultura. Se interesa por la España folclórica, estereotipada y de perpetuas vacaciones, que es lo que conoce, es decir, es lo que se le ha mostrado. Afortunadamente esta imagen cambia de forma progresiva, ya que en la actualidad, bien sea gracias a Internet o a través de otros medios, se tiene fácil acceso a la cultura y los que aprenden en el aula pueden disponer de nuevos manuales en los que la cultura aparece integrada al resto de los contenidos y se evita representarla a través de estereotipos y tópicos. Estos clichés pueden ser reutilizados de una forma más adecuada, ya que representan muestras de la realidad siempre y cuando se lleven al aula y se traten como tales, como lo que son, uno de los muchos aspectos de una cultura y no una realidad única y representativa de una determinada sociedad. Además, pueden servir como herramientas para que el alumno que aprende una lengua extranjera reflexione sobre la cultura que aprende y sobre la suya propia.

## **7. EL PAPEL DEL PROFESOR Y ALUMNO EN EL DISEÑO Y REALIZACIÓN DE TAREAS BASADAS EN LAS TIC'S**

Incorporar nuevas tecnologías a la clase de español como lengua extranjera supone para los profesores ponerse al día tanto en los aspectos técnicos, como en la adaptación de los enfoques pedagógicos al mundo de la Internet. La posibilidad de acceder a un espacio en la red de manera sencilla e intuitiva permite a los profesores y a los estudiantes ampliar y diversificar el aula de LE. Mencionábamos, en el apartado anterior, que gracias a Internet los aprendices tienen acceso a una mayor información cultural y a contenidos puramente lingüísticos (diccionarios, conjugadores etc.) lo que posibilita el cambio de forma progresiva de imágenes estereotipadas asociadas a una LE, país o cultura.

El mayor impacto de las tecnologías de la información (TIC's) en el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras es la inmediatez en el acceso a una fuente inmensurable de datos disponibles en la Red, así como a la comunicación estudiante-docente y estudiante-estudiante, que acorta distancias y permite un mejor aprovechamiento del tiempo. Con las TIC's se pasa de una cultura basada en el libro y en el texto, a una cultura multimedia, en la que ya no sólo leeremos sobre algo, sino que podremos verlo, oírlo y en especial, interactuar con él.

Las TIC's pueden contribuir a que mejore la capacidad de aprendizaje y la calidad del propio proceso educativo pero sin la transformación del papel tradicional del docente hacia funciones de orientador de procesos de aprendizaje más individualizados e interactivos, no contribuirán en mucho a cambiar la práctica tradicional. Prestaremos especial atención a las aportaciones en este campo de Correal Cuervo, R. y Montañez Torres C. (2009), así como Cabero Almenara, J. (2007).

### **7.1. El papel del docente**

El docente de LE que incorpora actividades basadas en las TIC's a su programación sabe que las TIC's no lo suplantán, sino que son una herramienta más que debe saber utilizar para enseñar a aprender. Esto dista de ser un modernismo o actualización digital, es un medio que nos ofrece digitalización de información y automatización de los trabajos por lo que aunado a la capacidad de almacenamiento con que cuentan, nos permiten ese fácil acceso al mundo de la información.

El docente se convierte en el guía o compañero en la búsqueda, constatación y contraste de la información que provea a sus estudiantes y viceversa. Internet pasa a ser el primer recurso al buscar información, no se trata de renunciar al rol de enseñante sino de reconocer la asimetría en relación con el saber, a recuperar la humildad pedagógica que obliga a desestimar que todo pueda ser previsto y anticipado. Esto supone aceptar y aprender a trabajar con la incertidumbre en relación a los tiempos, a los espacios, a los logros.

El enseñante se apoya en las herramientas electrónicas a disposición como: correo electrónico, chat, foros, teleconferencias etc. y debe dominar los protocolos y mecanismos que se requieren en diferentes motores de búsqueda (Google, Yahoo, Altavista, entre otros), de manera tal que pueda planear – y en cierto modo anticipar- la información que un estudiante pudiera encontrar en la red, evitando así que los trabajos presentados, se conviertan en un copiar y pegar de la red, sin ningún análisis profundo. Es importante recordar que las nuevas generaciones de jóvenes se formaron en la cultura de la Internet y el medios electrónicos, situación que pondría en desventaja a un docente desprevenido o con pocos conocimientos sobre el tema.

Consideramos que existe una relación simbiótica entre el docente y el estudiante con el uso de las TIC's, destacamos como rol del docente los siguientes aspectos:

### **Facilitador del proceso de enseñanza**

El profesor pasa de ser experto en contenidos a un facilitador de aprendizajes donde diseña “experiencias de aprendizaje” para los estudiantes,

fomenta la interacción de los mismos, el autoestudio y la motivación.

### **Consejero-orientador**

El docente debe orientar al estudiante y hacer énfasis en la importancia que tiene el proceso autodidáctico del alumno, aunado al aprendizaje en colaboración. Debe conducir y hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, guiarlos y solucionar sus dudas.

### **Diseñador**

El profesor juega un papel muy importante en el diseño de medios, materiales y recursos que deben ser adaptados a las características propias de los estudiantes.

### **Asesor**

El enseñante debe ser capaz de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso de los estudiantes y proporcionar en todo momento “ feedback” de apoyo al trabajo de los mismos.

### **Investigador**

El docente debe ser investigador de su propio quehacer. Debe ser un especialista del saber, abierto al camino de la investigación y la actualización.

### **Facilitador de contenidos**

El profesor contribuye a la creación del conocimiento especializado, centra la discusión sobre los puntos críticos, responde preguntas, responde a las contribuciones de los estudiantes, y sintetiza las contribuciones en orden a los tópicos o contenidos impartidos.

### **Organizador-Administrador Tecnológico**

El profesor debe poseer las habilidades técnicas (sin llegar a ser necesariamente un experto en la materia) para interactuar con los sistemas y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas. El

docente debe establecer una agenda para el desarrollo de la actividad formativa, donde incorpore los objetivos, reglas de procedimientos y horario, de manera que garantice una adecuada planificación y puesta en práctica de la enseñanza como un proceso coherente entre las necesidades, los fines y los medios.

En resumen, el profesor deja de ser un referente para la presentación y transmisión de la información y se convierte fundamentalmente en un diseñador de medios y en un orientador del estudiante que enfatiza el valor del trabajo colaborativo y de la interdependencia de las metas a alcanzar por todos. Es también un gestor de responsabilidades en lugar de convertirse en una figura autoritaria y dueña del saber, como muchas veces se presenta en el salón de clase tradicional.

## **7.2. El papel del aprendiz**

Los estudiantes tienen un rol protagónico ante las TIC's que exige de ellos un cambio de actitud. Este cambio conlleva un esfuerzo por aprender, no por aprobar un curso solamente, sino por adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias. Rodrigo Correal Cuervo y Carmenza Montañez Torres (2009) mencionan que en el rol protagónico del estudiante es imprescindible ser capaz de buscar información y seleccionarla lo que implica evaluarla, analizarla y juzgar lo que es útil.

Respecto al estudiante, Pozo (2003) argumenta que quien no dispone de herramientas cognitivas para la comprensión, discriminación y dar significado a esa cantidad infinita de datos a los que tiene a través de estas tecnologías, se queda en la llamada "sociedad de la información" y no podrá acceder a la "sociedad del conocimiento". La información se refiere únicamente a recibir datos sin el ejercicio de reflexión, discusión o comprensión profunda, características necesarias para convertirse en conocimiento.

Es importante señalar que el estudiante debe aprender a aprender y en cierta medida a desaprender lo que ha aprendido inadecuadamente lo que trae consigo un reto personal e incertidumbre. Aprender a aprender significa también

aprovechar los nuevos entornos virtuales de aprendizaje, que en algunos casos son gratuitos, para su propia formación.

Otro de los autores que nos suministran su reflexión con relación a rol de los estudiantes ante las TIC's es Julio Cabero Almenara (2006) quien señala características claves en el estudiante quien debe mantener una comunicación frecuente, fluida y rápida con su profesor y otros discentes; debe de asumir una cultura de la colaboración y el trabajo compartido. No basta con aportar, se debe de justificar, todas las aportaciones deben de ser tratadas de forma crítica y constructiva. El alumno, dirigido a un aprendizaje activo, con opciones, deberá aprender de los errores, en ocasiones, de manera inmediata. Julio Cabero Almenara, como características por parte del alumno, destaca que:

- Tenga **flexibilidad** para adaptarse a nuevas formas de aprendizaje poco afines a los esquemas formativos tradicionales.
- Posea **competencias técnicas** en el manejo y uso de las tecnologías, así como una actitud favorable hacia las mismas
- **Participe de manera activa** en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Sea **gestor** de su propio aprendizaje, **se planifique** y organice en el tiempo. Tenga una actitud abierta a la **colaboración** y realización de trabajos en grupo.
- **Participe activamente** en el foro, chat, actividades propuestas, etc. y **aporte sus ideas** y conocimientos al grupo.

El alumno, desde una posición más crítica y autónoma, ya sea de forma individual o en grupo, debe aprender a buscar la información, a procesarla, es decir, seleccionarla, evaluarla y convertirla, en última instancia, en conocimiento.

## 8. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META

Resulta fundamental considerar al aprendiz –en nuestro caso, al aprendiz polaco- a todo su proceso de aprendizaje y al contexto en el que dicho proceso tiene y ha tenido lugar, y regular el enfoque a trabajar en el aula en función de estos importantes factores, Sharwood Smith 1981:162.

Si, además, nos encontramos con limitaciones institucionales, o culturales, como una enseñanza tradicionalmente centrada en el profesor o en el examen, podremos comprender mejor que no podemos –ni debemos- romper de forma brusca lo que ya está arraigado en las mentes de los sujetos. Las tradiciones educativas tienen un peso importante, y en algunos contextos educativos de Europa del Este y Central hay aún muchos restos -o una clara hegemonía, según el caso- de una metodología muy basada en planteamientos de corte estructuralista, con todo lo que esto conlleva en cuanto a las creencias de alumnos y profesores. En la tradición educativa de este entorno se fomenta la competitividad y el individualismo. El éxito se equipara al esfuerzo individual y a la comparación con estadios anteriores en el propio proceso. Los alumnos orientan sus esfuerzos hacia los resultados, desarrollan altos niveles de autonomía y suelen responsabilizarse tanto de sus logros como de sus fracasos. Muestran claras preferencias hacia el trabajo individual. Se fomenta el conocimiento y el refuerzo de las propias capacidades como alumno y el desarrollo de las estrategias como aprendiente.

En la enseñanza estatal, donde el profesor aún hoy es una autoridad indiscutible en el aula, los alumnos deben tratarlo de usted, y entre compañeros se usan los apellidos. Mientras que en las escuelas privadas es posible encontrar el trato de *tú* entre profesor y alumno, si las circunstancias lo permiten. Además, en algunas escuelas privadas existe la figura del alumno tutor de otro alumno que va más retrasado, una forma de hacer el grupo cooperativo.

Entre el alumnado polaco existe un predominio de alumnos que desarrollan preferentemente una modalidad de procesamiento de la información de tipo deductivo. Están acostumbrados a que se les proporcionen reglas,

ejemplos y excepciones. Rara vez formulan hipótesis a partir de los ejemplos. Son intolerantes a la ambigüedad: necesitan que la información que reciben esté fuertemente organizada y estructurada; si el profesor altera el plan previamente fijado en la clase o la tarea concreta, es fácil que los alumnos se distraigan, pierdan el hilo o se bloqueen.

## **8.1. Grupo meta**

### **Nivel del grupo**

El nivel del grupo es Intermedio Alto que equivaldría a un B2 del Marco de Referencia Europeo (MCRE). En el los alumnos disponen de suficientes elementos lingüísticos para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista diferentes y desarrollar argumentos, utilizando oraciones complejas sin que apenas se percaten de su dificultad para expresar aquello que quieren decir. Al finalizar este nivel se posee una competencia lingüística suficiente para relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. El alumno es capaz de producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones y de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.

El grupo, en general, manifiesta un nivel adecuado para expresar sus ideas aunque todavía duda acerca de las palabras necesarias para construir una frases en español. Recurren a preguntas que formulan a la profesora y a sus propios compañeros, aunque a éstos últimos les hablan, a veces, en su lengua materna, no ocurre así con la profesora cuya pretensión es que utilicen la lengua objeto de estudio en clase; esta finalidad se ve obstaculizada cuando los alumnos hablan en polaco con sus compañeros y tratan de buscar una cierta equivalencia con las construcciones sintácticas españolas. Entre ellos se

preguntan cómo decir aquello que quieren en español, no obstante, la huella de la lengua nativa no impide en absoluto que los alumnos sean capaces de seguir el desarrollo de la clase en español y de trabajar en parejas o grupos, ante determinados actividades propuestos por el profesor.

### **Número de estudiantes**

El número de estudiantes del grupo oscilaba entre 6 y 10 aprendices, esta cifra se corresponde con un grupo pequeño, lo que favorece la comprensión e interacción. Algunos estudiantes interrumpen el curso puesto que tienen que viajar a países hispanohablantes por motivos de trabajo, se da también el caso de estudiantes que vuelven de viaje y retoman las clases. El grupo es mayoritariamente masculino, sólo hay dos chicas.

### **Nacionalidades**

Son todos polacos.

### **Lenguas extranjeras**

Todos afirman tener un nivel avanzado de inglés (uno de las pruebas de admisión en el empresa consiste en superar un examen de inglés equivalente al FC -correspondiente al nivel de inglés B-2 del MCER). Algunos estudiantes afirman conocer, además del inglés, el francés, ruso, italiano y alemán. Los niveles de estas lenguas son muy heterogéneos, a veces desconocen qué nivel poseen exactamente, los más frecuentes son inicial alto (A-2) o intermedio bajo (B-1).

### **Características del grupo**

Todos los discentes son informáticos, su edad oscila entre los 25 años y 40 años. Tal vez sea redundante mencionar el hecho de que sean expertos en lo referido al mundo de la informática, al debatir el programa a trabajar en clases, todos los alumnos se mostraron muy motivados a trabajar utilizando las TIC's.

Las clases tiene lugar una vez por semana, durante dos horas lectivas de 50 minutos cada una, en la empresa donde trabajan. Se cuenta con dos salas, la

primera tiene un aforo de 12 personas, la segunda está equipada con proyector y pantalla de proyección, así como 15 ordenadores personales con todas las herramientas ofimáticas necesarias (navegadores, chat, foro, correo electrónico etc.). La empresa organiza cursos internos de LE ya que sus trabajadores tienen que pasar temporadas breves en países extranjeros. Uno de los requisitos para poder viajar –muy popular entre los trabajadores más jóvenes- es haber finalizado satisfactoriamente, al menos, el nivel A-2 de LE.

El grupo es “un poco pasivo” porque, aunque los alumnos participan en clase, no todos lo hacen de modo espontáneo y dinámico y les cuesta más intervenir en el aula. En la clase destacan dos chicos (una chica y un chico) que poseen más nivel que el resto. El chico estuvo viviendo una temporada bastante larga en Madrid (ha declarado *haber vivido unos años* ) pero se muestra reticente a la hora de aportar más datos relacionados con esa estancia. La chica es muy joven, espontánea y extrovertida, con muchas ganas de reír y que da el toque de humor a la clase; a veces pretende llevar el ritmo de la clase y de dirigirla hacia un tema que es de su interés, reformulando cuestiones que sorprenden a la docente. En muchas ocasiones, a diferencia del “chico aventajado”, también ayuda ella sola a resolver problemas a sus compañeros. Ante ciertos estudiantes la profesora se ve obligada a motivarlos para que hablen. Sin duda hay un clima muy relajado en clase, se puede observar que a veces son los propios alumnos los que se corrigen entre ellos. En ocasiones, también son los propios estudiantes los que definen el término que desconocen en español o se lo preguntan a la docente.

## **8.2. Análisis de necesidades**

En nuestro de análisis de necesidades<sup>33</sup> nos hemos centrado en los cuestionarios de necesidades de comunicación y de aprendizaje. Gracias a ellos conocemos y obtenemos un perfil de las características biográficas, de los

---

<sup>33</sup> Basado en “*Análisis de necesidades para la programación de cursos*” de Juan García-Romeu, publicado en el Centro Virtual Cervantes

intereses, de las expectativas, de las necesidades de comunicación y de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. Este perfil nos permitirá, por un lado, identificar y analizar la motivación, las necesidades funcionales, las prioridades respecto a las actividades de la lengua y los contextos comunicativos de uso real. Por otro lado, nos facilitará la identificación y el análisis de las preferencias, estilos y necesidades de aprendizaje sentidas. Además, nos ayudará a promover en los estudiantes la reflexión sobre sus características como aprendientes únicos.

Buscamos iniciar un proceso interactivo y continuo de negociación y consulta para desarrollar la programación que dura todo el curso, queremos promover la motivación e implicación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a un aprendizaje cooperativo y a la creación de empatías, lazos afectivos entre los aprendientes.

Los cuestionarios<sup>34</sup> (ver anexo) fueron rellenados en clase por siete alumnos, a medida que nuevos estudiantes se sumaban al grupo, rellenaban el mismo cuestionario. La presentación de los resultados citados a continuación y su posterior debate, constituyeron el punto de partida de la secuencia didáctica aquí propuesta.

---

<sup>34</sup> Consultar el anexo, páginas 152-162 de esta memoria.

Descripción del grupo meta

**Ad. 1. ¿POR QUÉ QUIERES APRENDER ESPAÑOL?**

¿POR QUÉ QUIERES APRENDER ESPAÑOL?	NÚMERO DE ESTUDIANTES
g: Porque tengo planeado ir a trabajar o a vivir a un país de habla hispana	7
f: Porque me gusta aprender idiomas extranjeros	2
b: Porque tengo amigos que hablan español	2

**Ad. 2. ¿QUÉ ESPERAS SABER HACER AL FINAL DE ESTE CURSO?**

¿QUÉ ESPERAS SABER HACER AL FINAL DE ESTE CURSO?	NÚMERO DE ESTUDIANTES
e. Debatir en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mi propio punto de vista	7
b. Poder seguir sin demasiados problemas el hilo argumental desarrollado en charlas	5
h. Escribir textos que exponen causas y consecuencias de un hecho o que plantean situaciones hipotéticas	5

**Ad. 2.1 ¿Qué tema(s) te gustaría trabajar?**

¿QUÉ TEMA(S) TE GUSTARÍA TRABAJAR?	NÚMERO DE ESTUDIANTES
e. Arte y cultura de los países de habla hispana: literatura, música, cine, corrientes de pensamiento	5
a. Vida cotidiana en los países de habla hispana: horarios, comidas, fiestas populares	4

### Ad. 2.2 ¿Cuánto tiempo estás dispuesto a dedicar semanalmente al español fuera de clase?

Los 7 estudiantes se decantaron por la opción **b**. Entre 2 y 4 horas

### Ad. 3. ¿CON QUE TIPO DE MATERIAL QUIERES APRENDER ESPAÑOL?

TIPO DE MATERIAL	NÚMERO ESTUDIANTES
b. Material disponible en Internet	7
d. Literatura: novela, cuento, teatro y poesía	5
a. Periódicos y revistas en papel.	2

### Ad. 3.1 Material empleado por el estudiante habitualmente.

MATERIAL EMPLEADO POR EL ESTUDIANTE HABITUALMENTE.	EJEMPLOS MENCIONADOS
Material disponible en Internet	Diccionarios bilingües polaco-español. Diccionarios monolingües. Conjugadores. Canciones y vídeos: no citan títulos sino a cantantes: Juanes, Shakira, Julieta Venegas, Enrique Iglesias y Jennifer López.
Literatura: novela, cuento, teatro y poesía	Citan a Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Carlos Ruíz Zafón, Borges y curiosamente a Paulo Coelho (escritor portugués de gran popularidad en Polonia).
Programas interactivos	Español para ti - SuperMemo World - Interaktywny kurs do nauki języka hiszpańskiego Easy language - Kurs do nauki języka hiszpańskiego.

### Ad. 3.3 Cada uno de ellos, ¿con qué frecuencia?

Para 6 alumnos la frecuencia es ocasionalmente, para uno mensualmente.

**Ad. 4. ¿CON QUÉ ESTILO(S) DE APRENDIZAJE TE IDENTIFICAS?**

CON QUÉ ESTILO(S) DE APRENDIZAJE TE IDENTIFICAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Deductivo-Analítico	6
Global	1

**Ad. 4.1 ¿Qué estrategias utilizas para aprender algo nuevo?**

ESTRATEGIA(S) EMPLEADAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Metacognitivas	4
De memorización	3

**Ad. 5. ¿EMPLEAS TU LENGUA MATERNA CUANDO APRENDES UNA LE?**

Los 7 alumnos escogieron la opción f. Prefiero que en clase sólo se use el español.

**Ad. 6. ¿CUÁLES RECURSOS UTILIZAS EN TU APRENDIZAJE?**

RECURSOS UTILIZADOS	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Organizas la información que recibes sobre el español: diccionario propio, esquemas gramaticales	7
Usas los conocimientos lingüísticos que ya posees (tu lengua materna, otras lenguas) en el aprendizaje del español	7
Sabes utilizar técnicas de producción oral: por ejemplo, pedir a alguien que repita lo que ha dicho	6
Eres autónomo en tu aprendizaje y, al mismo tiempo, sabes trabajar en grupo	4
Analizas los errores que cometes para no repetirlos	4

### **8.3. Conclusión**

Como era de esperar, todos los estudiantes tienen pensado utilizar E/LE en entornos hispanohablantes por motivos de trabajo, especialmente, necesitan practicar la comprensión y expresión oral para participar en debates y seguir el hilo de una conversación; asimismo, la comprensión y expresión escrita les resultan altamente relevantes. La cultura y arte, seguidos de la vida cotidiana de países de habla española son los temas que más les interesan, es fundamental para ellos acceder a temas de su interés a través de Internet. En cuanto al estilo de aprendizaje la mayoría de los aprendices lo caracteriza como deductivo-analítico.

## 9. LAS TAREAS

Consideramos que la idea del método idóneo ha quedado atrás por utópica e inalcanzable y que hay que vincular la instrucción formal que genera el aprendizaje con la instrucción informal que permite la adquisición de la lengua - hablando en términos krasheanos<sup>35</sup>.

En la primera parte de la presente memoria expusimos una breve descripción de las diversas metodologías de aprendizaje-enseñanza de LE, resaltando el EMT como ejemplo de los enfoques comunicativos, en las conclusiones del capítulo apuntábamos que su objetivo no es sólo enseñar la comunicación como un objeto sino lograr que los aprendientes participen en actos auténticos de comunicación en el aula y que ello requiere que se trate la lengua que se aprende como una herramienta. Nos gustaría, antes de presentar nuestra secuencia didáctica, profundizar en la definición de *tareas* ya que nuestra secuencia didáctica se basa en ellas.

### 9.1. Tipología de tareas

Uno de los aspectos más estudiados dentro de la investigación centrada en la clase es el de las tareas. Dicho interés ha sido motivado, en parte, por las propuestas programáticas que se fundamentan en dichas tareas (*task-based syllabuses*) y que intentan especificar el contenido que ha de ser enseñado en forma de actividades que han de llevar a cabo los estudiantes, bien con el profesor o bien a través del trabajo en grupo pequeño (Ellis 1994: 95). El concepto de *tarea* en sus primeras formulaciones es aún vago. Se trataría de un trabajo o una actividad, habitualmente con un objetivo específico, llevada a cabo como parte de un curso educativo (Crookes, 1986). Más adelante, sin embargo, se consigue una mayor precisión:

---

<sup>35</sup> La hipótesis de ‘adquisición-aprendizaje’, que diferencia la tarea consciente de aprendizaje producto de la instrucción formal del proceso inconsciente de adquisición, similar al que tiene lugar cuando se adquiere la lengua materna. El objetivo es que los alumnos realicen un proceso de adquisición, no sólo de aprendizaje acerca de la lengua, que se transforme en conocimiento que incorpora las estructuras de la lengua de forma automatizada a la conciencia.

“(…) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (Nunan 1989:10).

Estamos ante un tipo de actividad diseñada para que el aprendiz use la lengua comunicativamente y llegue, así, a un objetivo diferente del de aprender un rasgo específico de la L2. Sin embargo, no todas las definiciones de tarea se ajustan a estos principios, pues en algunas, como la de Breen, tarea se usa para referirse, tanto a actividades orientadas hacia la forma, como a actividades orientadas hacia el contenido:

“(…) cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea” (Breen, 1987:23).

Distinguiremos, por tanto, dos tipos de tareas en función del centro de atención:

- Si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de *tarea comunicativa* (Fotos, 1994: 326).
- Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos -en la forma- estamos ante lo que algunos autores denominan tareas pedagógicas posibilitadoras (Zanón, 1995: 53) o, sencillamente, *tareas de gramática* (Fotos, 1994: 329).

Las tareas, así definidas y clasificadas, pueden tomar la forma de actividades del mundo real o actividades preparadas -pedagógicas-, mientras el proceso para completar la tarea corresponderá siempre al discurso basado en el intercambio de información (Ellis, 1994:595). Sin embargo, no debe entenderse que ambos tipos de tarea se excluyan. Es más: las tareas pedagógicas pueden ser necesarias para la realización de las tareas comunicativas. Es, tal y como venimos sosteniendo, la imbricación de forma y contenido, indispensable en la consecución de la L2 y que el profesor ha de tener siempre presente en el diseño de material didáctico. Respondería así a “un intento de hacer verdaderamente

comunicativa la enseñanza de los contenidos gramaticales en la clase de lengua extranjera” (Zanón, 1995: 54).

Existen otras tipologías de tareas, alguna de las cuales pone el acento en la interacción, sus modelos y sus efectos. Así, existirían:

- Tareas que incluyen el intercambio de información en una sola dirección: abarcan el dar instrucciones, por ejemplo, o contar una historia personal.
- Tareas que requieren el intercambio en dos direcciones: son juegos comunicativos en los que cada uno de los participantes tiene parte de la información que se necesita para completar la tarea.

La diferencia esencial estriba en si el intercambio de información dado en ambas es opcional o requerido. Una de las cuestiones planteadas al respecto es cuál de los dos tipos de tareas produce una mayor cantidad de negociación de significado. Aunque existen estudios en una y otra dirección, los resultados más sólidos de la investigación reclaman que las tareas que requieren el intercambio en dos direcciones producen una mayor y más útil labor de negociación que las tareas de una sola dirección (Ellis, 1994: 596).

Finalmente, otra distinción entre tareas es la que se da entre tarea abierta y tarea cerrada:

- Las tareas *abiertas* son aquellas en las que los participantes saben que no existen soluciones predeterminadas, como por ejemplo, actividades que incluyen libre conversación, debate, actividades de clasificación o sugerir soluciones preferidas a problemas.
- Las tareas *cerradas* requieren que los participantes lleguen a una solución única y correcta. Concreciones de estas tareas incluyen, por ejemplo, identificar las diferencias entre dos cuadros o identificar al autor de un crimen.

Las últimas dan lugar a un mayor reciclaje de tema y lenguaje, a mayor feedback, a más reformulaciones y también a una mayor precisión. Las tareas de final abierto, sin embargo, proporcionan a los aprendices una mayor libertad de

interacción para practicar destrezas conversacionales, tales como la selección y el cambio de tópico (Ellis, 1994: 598).

Quisiéramos realzar que en nuestra secuencia didáctica predominará la manipulación de la información -nos centraremos en el significado- ante los aspectos formales, el intercambio de información fluirá tanto en una como en más direcciones y prevalecerá el carácter abierto de las tareas ante el cerrado. Evitaremos- sin ignorarlos- una "cacería" de errores, pues entendemos que son parte del proceso de aprendizaje de una lengua. Intentaremos fomentar los valores, actitudes, sentimientos, autoestima y comunicación interpersonal y se enfatizará el significado y el aprendizaje incidental. Buscamos que nuestros estudiantes aprendan a ser buenos aprendices de **lenguas**, a hacer el máximo con sus propios recursos, a tomar sus propias decisiones sobre qué hacer y cómo estudiar mejor. Nuestra propuesta será una mezcla de trabajo en el aula y autoestudio, donde el input guiado por el profesor se reducirá paulatinamente y aumentarán las oportunidades para que el estudiante trabaje por su cuenta y el profesor sirva de supervisor. Consideramos que los estudiantes deben ocuparse de su aprendizaje y a responsabilizarse por el mismo. No se les puede enseñar todo, pero sí podemos potenciar como docentes una actitud positiva hacia todo aprendizaje y equiparlos para que puedan enfrentarse al mismo

---

# SECUENCIAS DIDÁCTICAS

## 10. CONCEPTO Y OBJETIVOS GENERALES DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS.

A grosso modo, las secuencias ha sido estructuradas con la intención de impulsar al alumno a leer textos literarios en español, asimismo, hemos intentado descubrirle la existencia de proyectos “nuevos”<sup>36</sup> de hiperficción que rompen con el carácter lineal de la literatura tradicional para que experimente de manera autónoma, en sus ratos libres y si así lo desea, con la expresión literaria trabajada durante el curso.

### Los objetivos generales de la programación de las secuencias didácticas de este trabajo buscan:

- Incrementar el interés general por la lectura en español.
- Intensificar la práctica integrada de todas las destrezas comunicativas del aprendiente.
- Ejercitar la comprensión lectora del alumno a través de actividades basadas en muestras auténticas de la literatura del mundo hispanohablante.
- Potenciar el desarrollo de la competencia literaria<sup>37</sup> del discente por medio de la ejercitación de las destrezas lectoras, así como de la escritura creativa individual del alumno y la producción escrita en colaboración con otros miembros del grupo.
- Brindar al alumno un acercamiento atractivo a la literatura en lengua española que integra elementos lúdicos y despierta el interés por la lectura al mitigar el filtro afectivo<sup>38</sup> existente entre

---

<sup>36</sup> Consultar el capítulo 4.1 de la presente memoria

<sup>37</sup> La competencia literaria sólo se materializa a través de los actos de lectura y escritura, para lo que es necesario como ya hemos comentado, disponer de una serie de microhabilidades: operaciones, procesos y movimientos que se activan desde el conocimiento y repercuten en éste. Consultar el capítulo 2.2 de esta memoria

<sup>38</sup> Krashen apunta que el aprendiente puede tener una actitud positiva o negativa hacia la lengua meta. Una actitud positiva permite **mayor permeabilidad** o “input”, y por el contrario,

muchos discentes cuando trabajan con textos literarios en el aula de LE.

- Incrementar el desarrollo del aprendizaje cooperativo y el trabajo colaborativo entre los integrantes del curso -quienes a pesar de trabajar en la misma empresa, no se conocían entre sí- así como la formación y consolidación de lazos afectivos y sociales entre los aprendientes.
- Desarrollar la autonomía del discente por medio de la realización de actividades que lo impulsen a tomar decisiones sobre los pasos a seguir durante el transcurso de las secuencias didácticas, fomentando tareas <sup>39</sup>que generen procesos de comunicación significativos y que se asemejen a las interacciones reales existentes fuera del aula.

Hemos estructurado el diseño de las secuencias a partir de las tres fases de comprensión lectora: prelectura, lectura y post-lectura. Su importancia es ampliamente defendida en la didáctica actual por Giovanni, 1996; Ortega, 2000; Gelaber, 2002. Hemos intentado que todas las actividades que integran la aplicación didáctica estuvieran conectadas con el fin de conseguir la integración de los contenidos dados, de las respuestas de los alumnos y de los procesos y mecanismos generados a partir de la competencia literaria.

Las secuencias están organizadas de manera tal que se inician con una contextualización de las actividades a partir de tareas de prelectura que sirven para entusiasmar, motivar y anticipar el contenido del texto a tratar. Las actividades de prelectura 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. Las actividades de lectura orientan al alumno en la tarea lectora y permiten al docente y al discente corroborar el grado de comprensión alcanzada; les suceden actividades de post-

---

una actitud negativa convierte al filtro en una barrera a la información.

<sup>39</sup> Consultar capítulo 9.1 de esta memoria.

lectura que culminan con la elaboración de un producto final que es posible debido a la anterior realización de las tareas previas, éstas actúan como canalizador de los pasos preparatorios recorridos durante la secuencia. 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, en la presentación en pleno de los resultados de una búsqueda y contraste de información, en el trabajo conjunto de los alumnos para resumir la información leída o en la elaboración de un texto escrito.

La tarea final consiste en la elaboración de un producto basado en actividades de expresión escrita, así como en un maridaje de tareas de expresión escrita y de exploración del espacio virtual que busca fomentar la lectura y la escritura. Este objetivo último permite al alumno aprehender lo connotativo y proceder a una labor interpretativa en cuestiones que van de lo literal a lo más abstracto que es integrar y relacionar el resultado de esa lectura con su conocimiento del mundo y su individualidad<sup>40</sup>, consideramos este último aspecto una característica altamente relevante de la sección de post-lectura

---

<sup>40</sup> Trabajar con textos literarios en el aula de LE es una experiencia que resalta la función poética o creativa de la literatura, a través de la cual los estudiantes intentan dar sentido a sus vidas, además de construir una identidad individual y colectiva, y de utilizar el lenguaje de un modo creativo.

---

EL DRAMA DEL  
DESENCANTADO

## 11. OBJETIVOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: “EL DRAMA DEL DESENCANTADO”

La presente secuencia ha sido programada para ser llevada a la práctica como una unidad independiente conectada con la unidad didáctica que le sucede y, por ello, deberán trabajarse ambas en el orden de presentación que aquí se expone. La primera secuencia se ha elaborado sobre la base de un *microrrelato* del escritor colombiano Gabriel García Márquez que sirve como ejemplo de presentación de este género literario. En el capítulo 5.1 de esta memoria presentamos pormenorizadamente este género literario. En esta secuencia se comienza a vislumbrar la de narración no lineal<sup>41</sup>, aspecto central de la secuencia didáctica sucesiva.

Los objetivos específicos de la presente secuencia didáctica “El drama del desencantado”, son:

- Concienciar al alumno sobre la existencia en el terreno literario de un nuevo género, el *microrrelato*, y presentar ejemplos del mismo.
- Practicar la comprensión auditiva por medio del visionado de dos cortos disponibles en Internet YouTube que ayudan a familiarizarse con el término *microrrelato* y con la persona y obra de Gabriel García Márquez.
- Acercar al alumno la obra y persona del escritor colombiano Gabriel García Márquez a través de la lectura y el comentario de un *microrrelato* suyo, así como aspectos autobiográficos recogidos en páginas oficiales sobre el autor disponible en Internet.
- Ejercitar la expresión escrita en colaboración, a través de una propuesta de escritura creativa basada en un *microrrelato* de Gabriel García Márquez, motivando al alumno a usar su

---

<sup>41</sup> Consultar capítulos 4.1 y 4.2 de la presente memoria.

imaginación y a integrar en el producto escrito los elementos aportados por sus compañeros a lo largo de la secuencia.

- Impulsar al aprendiente a realizar tareas de escritura basadas en la manipulación de textos literarios originales, mostrándole que esta actividad en clase puede ser una herramienta útil y legítima, no sólo para desarrollar la competencia literaria en la lengua que está aprendiendo, sino también para motivarlo a incursionar en futuras lecturas en español, sea en formato libro o digital.
- Promover en el alumno la posibilidad de establecer hipótesis sobre su propia expresión oral y escrita, sin temer el análisis de errores<sup>42</sup>, sino considerándolos parte inseparable del desarrollo de la adquisición de una L2 .

---

<sup>42</sup> Consultar los capítulos 3.2 y 3.3 de esta memoria

## 12. GUÍA DEL PROFESOR

### 1. Romper el hielo

Se pregunta a los estudiantes qué suelen leer en polaco, otra LE o en español, qué géneros literarios conocen y cuáles les gustan. El profesor escribirá en la pizarra los géneros mencionados y ejemplos de los mismos si surgen, añade a la lista la palabra “*microrrelato*” y pregunta a los estudiantes si conocen el término. Se les concederán unos momentos para que hagan hipótesis sobre este tipo de género, puedan descubrir de qué se trata por sí mismos y tal vez asociarlo con algún vocablo que conocen en polaco u otra LE.

Si para los alumnos resultara completamente desconocida la designación “*microrrelato*”, el docente comentará que es un género bastante popular hoy en día, pero sin explicar en detalle en qué consiste, creando expectativa en los estudiantes sobre esta definición y buscando que se entusiasmen por descubrir su significado.

### 2. Antes de empezar, algunas aclaraciones

Se informa que se pasará a ver un corto que puede aclarar las dudas que tuvieron lugar en la actividad anterior sobre el *microrrelato*, para ello se dividirá el grupo en alumnos A y B, y se entregarán diferentes preguntas.

Las preguntas para los **estudiantes A** serán:

Según el documental, *¿qué es el microrrelato? ¿de qué otro modo se le llama? ¿es un fenómeno actual, por qué?*

Las preguntas para **los estudiantes B** serán:

*¿Qué autores, según el documental, han cultivado este género? ¿Conocéis a algún escritor mencionado? En la actualidad, ¿cómo y por qué se han popularizado los microrrelatos?*

Se pasa al visionado del documental en YouTube <http://www.youtube.com/watch?v=Q3Etaw18hpQ>, duración de 2:44. Pasados

unos minutos se hará un intercambio de información en pareja al agruparlos en alumno **A+B**. Se finalizará con una puesta en común <sup>43</sup> para determinar las características del *microrrelato* estableciendo así como una definición inteligible a todos.

### 3. Sellar la cápsula del tiempo

Para que los alumnos puedan orientarse levemente sobre el argumento del *microrrelato* a tratar en clase, continuarán agrupados en parejas y se les proyectará imágenes, informándoles que lo que representa está relacionado con el argumento del *microrrelato* que trabajaremos. El fin es anticipar su argumento, comentar las primeras impresiones e hipótesis de los alumnos.

Las imágenes en cuestión serán: una persona al borde de un precipicio o abismo, un cuerda a punto de romperse y una pareja besándose fundida en un abrazo -la escultura de Auguste Rodin, “El beso”- se les dará unos minutos a los alumnos para familiarizarse con ellas y hacer algunos comentarios.

Luego, se proyectarán en la pizarra tres fragmentos de textos sin mencionara a su autor.

Las frases serán:

«...el secreto de una buena vejez no es otra cosa que un pacto honrado con la soledad.» Gabriel García Márquez. *Cien años de soledad*, Buenos Aires: Sudamericana, 1967:174.

«El amor es una enfermedad del hígado tan contagiosa como el suicidio, que es una de sus complicaciones mortales.» Gabriel García Márquez. *Obra periodística*. Vol. I. *Textos costeños*, edic. de Jacques Gilard, Barcelona: Bruguera, 1981:113.

---

<sup>43</sup> Buscamos en todo momento propiciar el trabajo en cooperación para la realización conjunta de la tarea a resolver, interacciones a través de las cuales se generan en el aula procesos de comunicación real, y en las que el español es el vehículo natural de los alumnos para la concreción de las mismas.

«...y ahora decía que había muerto en Estoril de Lisboa, balneario y guarida de la decadencia europea, donde nunca había estado, y tal vez el único lugar del mundo donde no hubiera querido morir.» *Doce cuentos peregrinos*, «Buen viaje, Señor Presidente» Madrid: Mondadori, 1992: 24 y 44.

Se le pedirá a los alumnos que, una vez que hayan leído, intercambien opiniones con su compañero sobre los textos e intenten relacionar los fragmentos con las imágenes. Cuando las parejas hayan debatido entre sí la imagen recibida, la frase que le corresponde y la supuesta relación que ésta pueda tener con el *microrrelato* que van a leer, presentarán su opinión al grupo. La relación entre los textos y las imágenes es abierta y no hay una solución única, sino que se trata de una manipulación del material, que actúa como agente suscitador de discusión entre los alumnos.

Una vez terminadas las exposiciones y antes de pasar a la lectura, el profesor pregunta a la clase si se podrían imaginar entre todos la historia que se va a tratar. Para ayudar a los alumnos a hacer sus hipótesis sobre esta posibilidad, se proyectarán las imágenes y frases anteriormente recibidas primero arbitrariamente y luego en el orden que ellos deseen. Es muy posible que cada pareja tenga un orden diferente y, sin embargo, adecuado para la misma historia. Lo que se pretende conseguir con esta actividad es concienciar al alumno sobre la apertura <sup>44</sup>del relato, al exponer cada pareja el orden que considere oportuno y sus puntos de vista para contarlos. El profesor deberá hacer hincapié en este aspecto, en especial si los alumnos se molestan o no toleran la ambigüedad de las respuestas y no logran encontrar un hilo conductor lineal único a los fragmentos de la historia.

Es aconsejable, siempre que los alumnos no se opongan, grabar la exposición para recordar las historias que han contado, sellando así la cápsula del tiempo. Al finalizar, se informará a los alumnos que el resultado de esta actividad será retomado al final de la secuencia -abrir la cápsula del tiempo- como material para elaborar un texto escrito.

---

<sup>44</sup> La apertura narrativa del relato se retomará en la próxima secuencia didáctica.

Si el grupo lo necesita, el material puede ser utilizado para hacer un posterior análisis gramatical - contrastándolo con el texto escrito final -de posibles errores.

Al final de la discusión, el profesor dará a los alumnos la fuente de los textos y aprovechará el momento para introducir al escritor Gabriel García Márquez.

#### 4. Conozcamos mejor al autor de nuestro microrrelato

Se propone a los alumnos navegar por páginas oficiales del autor para profundizar en su obra y persona. Se les pedirá que entre todos fijen un tiempo tope para realizar la navegación, no con la intención de hostigarlos, sino más bien para que no se produzcan grandes desniveles en la actividad y que todos tengan la oportunidad de recorrer la página.

Para ello, la clase continúa dividida en estudiante **A** y **B** y, entre todos deberán distribuirse las rutas de exploración. El profesor les sugerirá la siguiente organización:

**Alumno “A”:** se ocupará de recabar la información recogida en la sección “El autor y sus libros”, en la que encontrará datos biográficos del autor así como sobre su obra.

**Alumno “B”:** se dedicará a consultar la sección denominada “Las obsesiones”, temas siempre presentes en la narrativa García Márquez o *leitmotiv* de su obra.

Cuando los alumnos hayan concluido la navegación individual por estas secciones, deberán intercambiar la información que han encontrado en la página con su compañero.

Se propone como colofón, el visionado de un corto disponible en YouTube en el que García Márquez habla sobre las mayores influencias en su narrativa <http://www.youtube.com/watch?v=h7FU5j7Wwgk&feature=related>

(duración 2:00), que permitirá resumir datos autobiográficos interesantes y algunos títulos de sus obra.

## 5. Nuestro microrrelato

El docente escribe en la pizarra el título del *microrrelato* “El drama del desencantado” y pregunta, *¿Qué les sugiere el título? ¿Qué tipo de historia puede contar este microrrelato? ¿Qué género (comedia, aventuras, drama etc.) os esperáis? ¿Qué creéis que va a pasar?*

El profesor propondrá a los alumnos hacer un ejercicio de vocabulario para activar los conocimientos previos y anticipar el léxico que aparecerá en el microrrelato, esta subtarea facilitará a los alumnos la comprensión lectora y evitará que los estudiantes recurran innecesariamente al diccionario durante la actividad de lectura. Se trata de relacionar dos columnas entre sí, en una aparecen términos que podrían dificultar la comprensión lectora, en la siguiente sinónimos o sucintas definiciones del vocablo.

En parejas, antes de leer, asegúrenos que entendemos ciertas palabras que van a aparecer a continuación y enlazar las columnas con su significado correspondiente.

Desencantado	romper algo aplastándolo con violencia
Arrojar	visión del mundo
Furtivo	decepcionado
Reventar	tirar con fuerza
Pavimento	ser importante
Concepción del mundo	a escondidas
Valer la pena	suelo

Se pasa a la revisión, se aclaran dudas que puedan tener con el léxico. Si surgiesen discrepancias sobre el significado de alguna palabra, el docente sugerirá retomarlas entre todos una vez hayan leído individualmente el *microrrelato*. Se pasa a la lectura de “El drama del desencantado” en la red [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril\\_09/20042009\\_13.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_09/20042009_13.htm).

Lo transcribimos a continuación:

*...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa y valía la pena de ser vivida.*

G.G.M.

Individualmente, se les pedirá escribir una lista con las cinco mejores y peores vivencias que hayan tenido en su vida y numerarlas de mayor a menor importancia.

Mis mejores vivencias	Mis peores vivencias
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

En parejas, deberán preguntar al compañero sobre sus experiencias. Una vez terminen y en pleno se elegirán las vivencias que el grupo considere como las más dichosas y las más dramáticas.

A modo de cierre el docente hará la siguiente pregunta para asegurar la correcta comprensión de la lectura: Antes de suicidarse y a pesar de los muchos problemas, al personaje central *¿le hubiera gustado seguir viviendo? Justifica tu respuesta y menciona las posibles malas vivencias del personaje principal para decidir acabar con su vida.*

## 6. Conocemos el Final del *microrrelato*, pero ¿por qué no le buscamos un Comienzo?

Podemos adivinar el trágico final de nuestro protagonista pero, ¿quién era él y cómo era su vida? En grupos de tres vamos a imaginar un pasado para nuestro personaje respondiendo a las siguientes preguntas.

El profesor les propone una segunda lectura del texto teniendo en cuenta preguntas guía mientras realizan la lectura. Deberán comentar sus respuestas en grupos de tres o en parejas y crear un solo texto escrito como resumen.

Las preguntas guías son:

*¿Cuántos años creéis que tenía?, ¿A qué se dedicaba antes de suicidarse? ¿Cómo era su carácter?, ¿Por qué motivo se suicidó?, ¿Creéis que tenía otra solución?, ¿Este desenlace es una forma de resolver problemas o de escapar de ellos ?*

Pasado un tiempo se lee en pleno las respuestas de los alumnos.

## 7. Busquemos inspiración en otros *microrrelatos*

Para ello vamos a explorar un portal de escritura creativa [http://www.anecdonet.com/modules.php?name=News&new\\_topic=13](http://www.anecdonet.com/modules.php?name=News&new_topic=13)

En esta página, orientada a aquellos que buscan crear textos literarios, se presentan metáforas, cuentos, *microrrelatos*, historias, proverbios, poemas etc. En definitiva, se trata un instrumento nada desdeñable para ejercitar la producción escrita que ayuda a “escritores” noveles. La página (en constante cambio y actualización) cuenta con fragmentos que se proponen bien como

inicio o desenlace a desarrollar, los “escritores” cuentan con un editor de texto simple e intuitivo para editar online, además de enlaces a diccionarios.

Nuestros fragmentos seleccionados serán:

*Soledad*

*Mi cabeza vaga por cada rincón del corazón buscando una razón para olvidar. Las noches son eternas y los días, demasiado luminosos. El corazón se me acelera cuando recuerdo nuestros paseos por Roma y como, por casualidad, llegamos a encontrar el rincón más maravilloso del mundo en forma de Fontana....*

*Venganza*

*...una mañana de invierno Piero terminó de imaginar el plan **definitivo**. Fue al puente y se lanzó. Su cadáver fue recuperado en la ribera, cien metros hacia abajo, a los dos días. El plan era perfecto. Una semana más tarde su madre moría de tristeza.*

*Desamor*

*...cuando desperté, con el sol en la ventana y la mañana del domingo muy avanzada, tardé un rato en percatarme del desastre en que se había convertido el salón. Todo estaba destrozado. En la alfombra pisé una enorme mancha ...*

En grupos de tres estudiantes deberán escribir un microrrelato retomando los fragmentos propuestos, se aprovechan las actividades 1 y 2 para recordar las características del *microrrelato*.

Durante la tarea de escritura, el profesor estará a disposición de los alumnos para cooperar en la solución de dificultades y apoyarlos en la redacción. Cuando los grupos hayan terminado su tarea, cada equipo presentará su *microrrelato*, intentaremos leer la mayor variedad en torno al mismo fragmento y aportarle así la mayor seguridad posible al aprendiente y no tema experimentar con el texto escrito.

## 8. Abrir la cápsula del tiempo y manos a la obra

Se abre ahora la cápsula del tiempo- retomamos la grabación- con las predicciones hechas en la actividad 3 donde los discentes anticipaban el argumento del *microrrelato*. Elegiremos las exposiciones que nos puedan valer para describir al personaje central del *microrrelato* “El drama del desencantado” y dar pistas que explican su decisión de suicidio. Volvemos a las actividades 5 y 6 donde los alumnos habían escrito hipótesis sobre lo que precede a nuestro *microrrelato* e individualmente lo titulen y elaboren.

Una vez finalizado, el grupo elegirá el trabajo que más le haya gustado, justificarán su elección y se publicará en la red.

## 9. Además...

En el apartado 3, “Sellar la cápsula del tiempo”, de esta unidad didáctica, mencionábamos la posibilidad de hacer un posterior análisis gramatical - con la tarea escrita final -de posibles errores.

Sin ser éste el objetivo fundamental<sup>45</sup> de la secuencia, consideramos pertinente no pasarlo por alto. Al presentar a nuestro grupo meta, mencionamos que el alumno polaco desarrolla preferentemente una modalidad de procesamiento de la información de tipo deductivo, está acostumbrado a que se le proporcionen reglas, ejemplos y excepciones, rara vez formulan hipótesis a partir de los ejemplos y es más bien intolerante a la ambigüedad. Nuestra experiencia nos permite opinar que es bastante frecuente, al finalizar el tipo de secuencia aquí propuesta encontrarnos con alumnos que desean y necesitan centrarse en el aspecto puramente formal o gramatical de la tarea escrita.

Les propondremos a los discentes hacer una puesta en común sobre los aspectos gramaticales que les susciten dudas. La puesta en común propiciará el trabajo en cooperación y generará interacciones a través de las cuales se

---

<sup>45</sup> Nos centraremos en el significado ante los aspectos formales, en el intercambio de información que fluye en varias direcciones y donde prevalece el carácter abierto de las tareas ante el cerrado.

producen procesos de comunicación real, y en las que el español es el vehículo natural de los alumnos para la concreción de las mismas. Su resultado será de gran utilidad al profesor ya que responderá en sí mismo al análisis de necesidades de aprendizaje y podrá constituir el punto de partido de una nueva secuencia.

En el capítulo 3 de esta memoria, dedicado a la producción escrita, en concreto el apartado sobre el error, presentamos tanto la interpretación del error como la clasificación en niveles del mismo según Corder. Las muestras de producción escrita obtenidas a partir de la presente unidad didáctica podrían ser analizadas por el docente, por ejemplo, teniendo en cuenta los niveles de clasificación de errores propuestos por Edge.

### 13. MATERIAL PARA EL ALUMNO

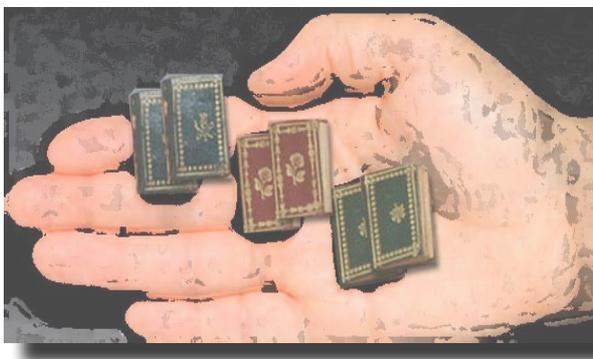
❶ En esta sesión vamos a trabajar con un género literario que tal vez os resulte novedoso y desconocido, actualmente es muy popular tanto en España como en Latinoamérica. Hablaremos de un escritor latinoamericano muy conocido en Polonia y juzgar por vuestras respuestas en los cuestionarios, entre vosotros también.

#### 1. Romper el hielo

Pero ¿cuáles géneros literarios conocéis y os gustan? Decidnos algunos ejemplos de libros y autores que pertenezcan a ellos. ¿Recordáis la nacionalidad de estos escritores?

Y el *microrrelato*, ¿lo conocéis, sabéis que lo caracteriza, habéis escuchado hablar de él? Fijaros en la construcción de la palabra *microrrelato* ...

#### 2. Antes de empezar, algunas aclaraciones



❶ Vamos a ver un corto en el que un grupo de escritores y artistas nos habla acerca del *microrrelato*: sus orígenes, características, los autores más

conocidos de este género etc. Para ello vamos a dividirnos en alumnos A y alumnos B.

Para los **alumnos A** las preguntas serán:

*¿Qué es el microrrelato? ¿De qué otro modo se le llama? ¿Es un fenómeno actual, por qué?*

Y para los **alumnos B** serán:

*¿Qué autores, según el documental, han cultivado este género? ¿Conocéis a algún escritor mencionado? En la actualidad, ¿cómo y por qué se han popularizado?*

El corto se encuentra en la siguiente dirección <http://www.youtube.com/watch?v=Q3Etawl8hpQ>.

① Cuando hayáis terminado con el visionado, formad parejas (**A+B**) e intercambiad la información obtenida. Para finalizar, entre todos responderemos a las preguntas anteriores y crearemos nuestra definición de *microrrelato*.

### 3. Sellar la cápsula del tiempo

① Continuáis trabajando en parejas, en la pizarra van a aparecer proyectadas imágenes relacionadas con el contenido de nuestro *microrrelato*. Con vuestro compañero deberéis comentar sobre qué creéis que va tratar nuestro texto.

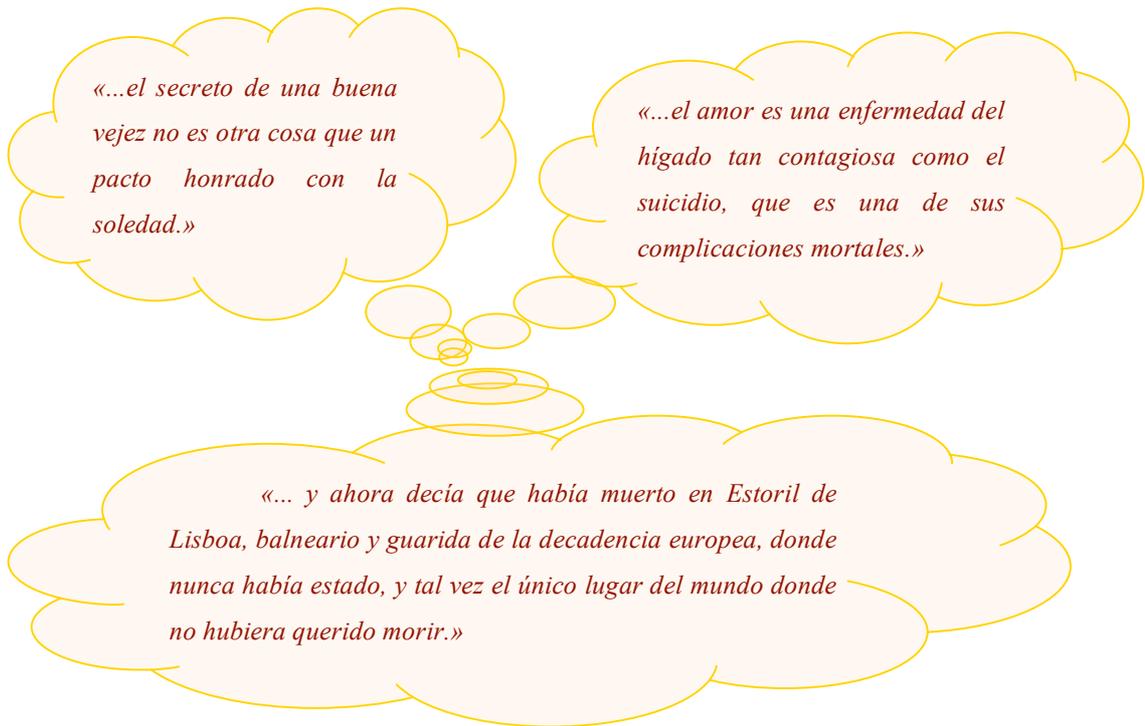
Se proyectan las tres imágenes:



① Pasado un tiempo y expresados los comentarios de los discentes, el docente informa:

En la pizarra podéis leer tres fragmentos de textos que deberéis relacionar con las imágenes presentadas anteriormente, es muy posible que cada pareja tenga un orden diverso, no es importante coincidir. El autor de las frases comparte autoría con el *microrrelato* que leeremos más adelante, ¿sobre qué tratará?

Las tres frases son:



Los alumnos exponen sus hipótesis y están quedando registradas por el profesor.

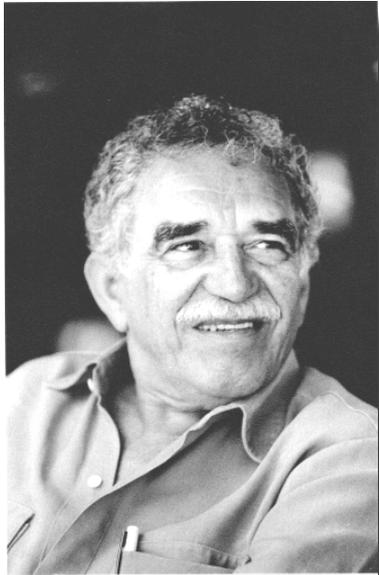
① En pleno, intentaremos ordenar las imágenes asociándolas a los fragmentos e intentaremos crear una breve historia. ¿Quién se anima a empezar...?

Finalizada la exposición en pleno, el profesor informa:

ⓘ Las frases que habéis leído, fueron escritas por Gabriel García Márquez al igual que el microrrelato que nos ocupa hoy, pero antes, ¿qué conocéis sobre este escritor?, ¿y sobre su obra?

#### 4. Conozcamos mejor al autor de nuestro microrrelato.

ⓘ Ahora vamos a conocer mejor a Gabriel García Márquez, lo veremos y escucharemos hablar de su obra y vida en un corto.



Para navegar por páginas dedicada a Gabriel García Márquez, nos vamos a dividir en estudiantes A y B. Cada estudiante se va a concentrar en un aspecto diferente del autor:

Estas direcciones os llevarán al portal de la página web dedicada a García Márquez:

Estudiante A:

<http://www.angelfire.com/mt/marquez/boom.html>

Estudiante B:

[http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/garcia\\_marquez/obs](http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/garcia_marquez/obs)

Estudiante A: Os concentraréis en recabar la información recogida en la sección “El autor y sus libros”, en la que encontrará datos biográficos del autor así como sobre su obra. Tomad nota de los aspectos que os parezcan más interesantes.

Estudiante B: Os concentraréis en consultar la sección

denominada “Las obsesiones”, temas siempre presentes en la narrativa García Márquez o *leitmotiv* de su obra. Tomad nota de los aspectos que os parezcan más interesantes.

① Cuando hayáis terminado la navegación por la página, formad parejas (A+B) e intercambiad la información obtenida tendréis así, una imagen más completa de García Márquez.

En parejas, para ver el corto en YouTube acceded a la dirección

<http://www.youtube.com/watch?v=h7FU5j7Wwgk&feature=related>.

Si no entendéis todo lo que dice García Márquez, podéis repetir el visionado y aclarar dudas con vuestro compañero, más adelante lo comentaremos con todo el grupo. Tomad nota de los aspectos que os parezcan más interesantes de sus palabras o que os permitan ampliar vuestros apuntes.

## 5. Nuestro microrrelato

① El título de nuestro microrrelato es “El drama del desencantado”,

*¿Qué os sugiere este título?, ¿Qué tipo de historia puede contar este microrrelato? ¿Qué género os esperáis? ¿Qué creéis que va a pasar?*

① En parejas, antes de leer, vamos a asegurarnos de entender todas las palabras que van a aparecer a continuación. Enlazad las palabras de la izquierda con su significado.

Desencantado	romper algo aplastándolo con violencia
Arrojar	visión del mundo
Furtivo	decepcionado
Reventar	tirar con fuerza
Pavimento	ser importante
Concepción del mundo	a escondidas
Valer la pena	suelo

ⓘ Para leer el *microrrelato* acceded a esta dirección:

[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril\\_09/20042009\\_13.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/abril_09/20042009_13.htm).

*...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa y valía la pena de ser vivida.*

ⓘ Todos hemos tenido en nuestra vida experiencias buenas y no tan buenas. Escribid en una lista, individualmente, cinco cosas buenas que ofrece la vida y otras cinco que no son tan buenas, podéis numeradlas de mayor a menor importancia:

Mis mejores vivencias	Mis peores vivencias
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

① En parejas, preguntad a vuestros compañeros sobre las mejores y peores cosas que han experimentado en su vida. Para finalizar, elegiremos entre todas las respuestas, la mejor y peor experiencia que hayamos tendido.

① A modo de cierre el docente hará la siguiente pregunta para asegurar la correcta comprensión de la lectura: Antes de suicidarse y a pesar de los muchos problemas, al personaje central:

*¿le hubiera gustado seguir viviendo? Justifica tu respuesta y menciona las posibles malas vivencias del personaje principal para decidir acabar con su vida.*

## 6. Conocemos el Final de este microrrelato, pero ¿por qué no le busquemos un Comienzo?

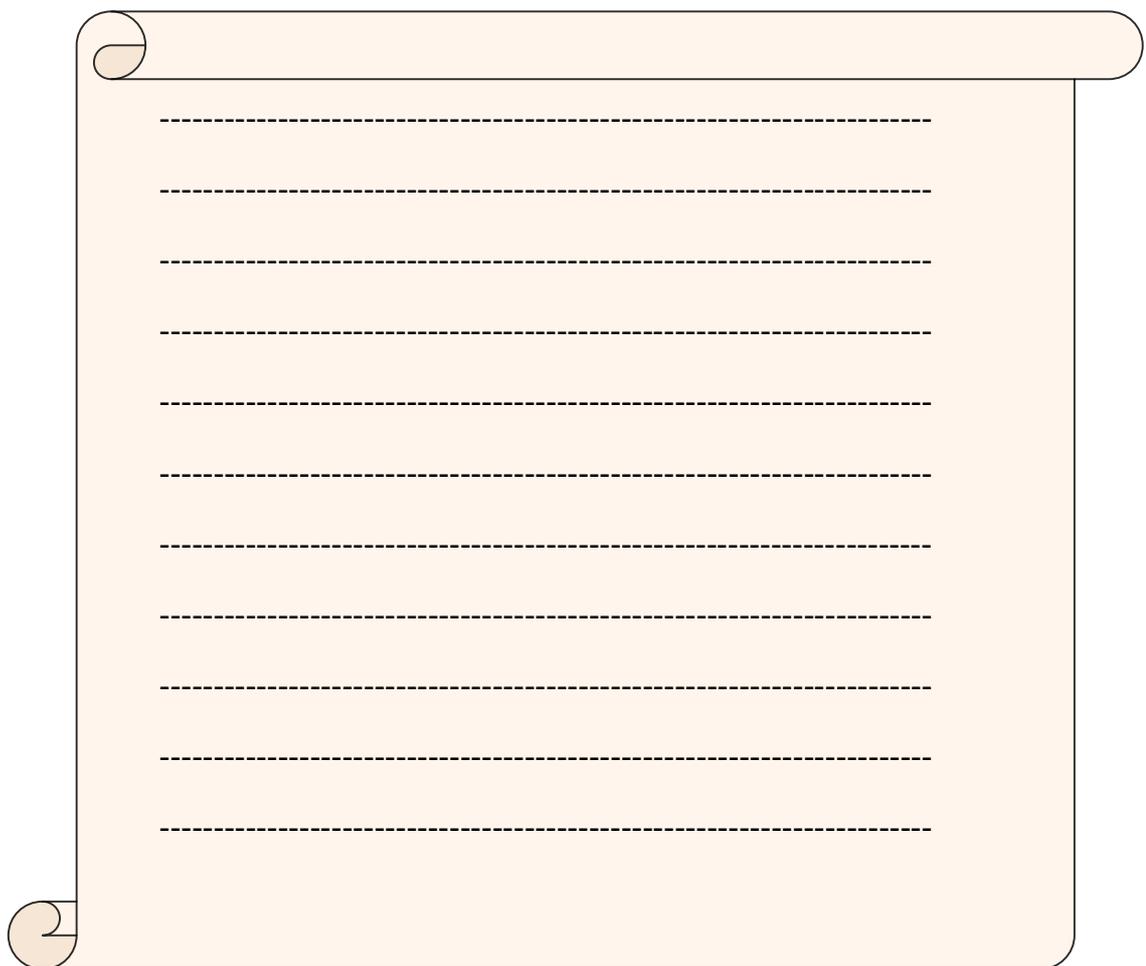
Podemos adivinar el trágico final de nuestro protagonista pero, ¿quién era él y cómo era su vida?

① En grupos de tres, vamos a imaginar un pasado para nuestro personaje respondiendo a las siguientes preguntas:

*¿Cuántos años creéis que tenía?, ¿A qué se dedicaba antes de*

*suicidarse? ¿Cómo era su carácter?, ¿Por qué motivo se suicidó?, ¿Creéis que tenía otra solución?, ¿Este desenlace es una forma de resolver problemas o de escapar de ellos ?*

📖 Leed una vez más el microrrelato e intentad entre todos responder a las preguntas, para, más adelante escribir vuestro inicio de “El drama del desencantado”, en forma de microrrelato.



## 7. Busquemos inspiración en otros microrrelatos

📖 Antes de escribir la versión final de vuestro preámbulo a “El drama del desencantado”, entrenemos un poco. Para ello vamos a explorar un portal de escritura creativa que se encuentra

en esta dirección:

[http://www.anecdonet.com/modules.php?name=News&new\\_topic=13](http://www.anecdonet.com/modules.php?name=News&new_topic=13)

ⓘ En esta página vais a encontrar material para ayudar a quienes buscan crear textos literarios partiendo de ayudas en forma de fragmentos que podéis tratar como inicio, desarrollo o fin, además de un editor de texto. Yo he seleccionado tres fragmentos que creo os pueden ayudar, pero si no os gustan, elegid otros. Mis fragmentos son:

### ***Soledad***

*Mi cabeza vaga por cada rincón del corazón buscando una razón para olvidar. Las noches son eternas y los días, demasiado luminosos. El corazón se me acelera cuando recuerdo nuestros paseos por Roma y como, por casualidad, llegamos a encontrar el rincón más maravilloso del mundo en forma de Fontana....*

### ***Venganza***

*...una mañana de invierno Piero terminó de imaginar el plan definitivo. Fue al puente y se lanzó. Su cadáver fue recuperado en la ribera, cien metros hacia abajo, a los dos días. El plan era perfecto. Una semana más tarde su madre moría de tristeza.*

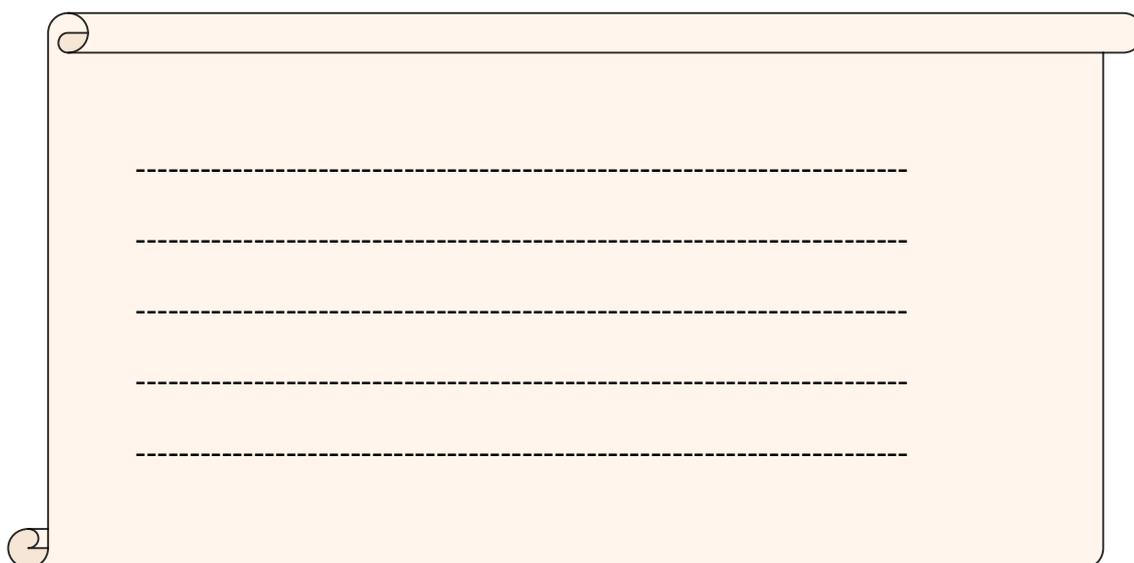
***Desamor***

*... cuando desperté, con el sol en la ventana y la mañana del domingo muy avanzada, tardé un rato en percatarme del desastre en que se había convertido el salón. Todo estaba destrozado. En la alfombra pisé una enorme mancha ...*

**8. Abrir la cápsula del tiempo y manos a la obra**

Bueno, ya disponemos de muchísimo material para escribir nuestro propio microrrelato o el inicio a “El drama del desencantado”.

 Tenéis vuestros propios apuntes de las actividades 5 y 6, en la actividad 7 escribáis un *microrrelato* basado en un fragmento sobre la venganza, el desamor o la soledad. También tenemos registradas vuestras intervenciones en la actividad 3, que volveremos a escuchar. Con todo este material, estoy segura que podréis escribir vuestro *microrrelato*, sin olvidar las características de este género abordadas en las actividades 1 y 2.



ⓘ Cuando terminéis elegiremos entre todos el *microrrelato* que más os guste y lo publicaremos en el portal.

---

# WORDTOYS

## 14. OBJETIVOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: WORDTOYS DE BELÉN GACHE

Esta secuencia didáctica se enfoca a la exploración y descubrimiento de proyectos de literatura experimental hipertextual creados para la red de Internet. En los capítulos 4.1 y 4.5 de la presente memoria analizábamos la creación literaria en el espacio digital y la ruptura que esto supone con el formato tradicional o libro.

Hemos escogido uno de los trabajos realizados por la escritora argentina Belén Gache, que ha publicado varios proyectos en la red, entre ellos el denominado *Wordtoys*, una especie de libro digital que contiene una colección de textos variados y entre ellos, algunos *microrrelatos*, en los que la autora experimenta de modo diverso con fragmentos textuales y otros medios digitales: fotografías, animaciones de gráfico y texto, música, sonidos y textos orales. Se puede acceder al mencionado proyecto desde la siguiente dirección: <http://www.findelmundo.com.ar/wordtoys/>. Este volumen digital puede recorrerse en forma correlativa, pasando las páginas si se pulsa en el extremo inferior derecho de cada página para avanzar, o bien desde el índice del libro, que permite seleccionar un relato determinado, sin necesidad de haber pasado por las páginas previas.

La realización de la presente secuencia didáctica ha sido concebida con la intención de alcanzar los siguientes objetivos:

- Sumergir al alumno en la exploración de proyectos experimentales de literatura en espacios virtuales a través de redes hipertextuales, invitándolo a adentrarse en un proyecto de literatura experimental concebido para soporte digital en Internet.

- Familiarizar al alumno con la estructura básica de los *microrrelatos* de hiperficción<sup>46</sup>, la posibilidad de optar por rutas múltiples para la consecución de la lectura, así como la apertura de estas redes y la ausencia de vías únicas de exploración del material organizado en ellas.

---

<sup>46</sup> Consultar el capítulo 5.3 de esta memoria.

- Provocar en el aprendiente un análisis crítico sobre las diferentes formas de abordar los procesos de lectura implícitos a lo largo de la secuencia didáctica.

- Posibilitarle al alumno la profundización de sus conocimientos en la organización de estructuras hipertextuales, animándolo a tomar tareas de autonomía y responsabilidad en la configuración de rutas de lectura que dejen abierta al lector vías posibles de navegación o que lo conduzcan directamente a seguir un camino determinado por el mismo.

- Impulsar al alumno a asumir tareas de autoría en la realización de un proyecto de carácter hipertextual, basado en los productos escritos elaborados por los miembros de la clase no sólo para desarrollar la competencia literaria en la lengua que está aprendiendo, sino también para motivarlo a incursionar en futuras lecturas en español, sea en formato libro o digital.

- Familiarizar al alumno con el conocimiento y la utilización de aplicaciones digitales programadas para la publicación de contribuciones propias en la red brindándole un espacio para realizar sus aportes personales en forma de reseñas.

- Ejercitar la expresión escrita con la elaboración de un producto final de la secuencia, que ayude al estudiante a reseñar el proyecto *Wordtoys*, las conclusiones que ha llegado en colaboración con el conjunto de los participantes del curso sobre la nueva literatura experimental creada para los espacios virtuales.

Esta secuencia retoma el *microrrelato*, pero se enfoca directamente a explorar este género literario en el espacio virtual a través de un proyecto publicado en Internet. En *Wordtoys* podremos encontrar desde inventarios de las figuras literarias dedicadas a las mariposas, hasta el sugerente idioma de los pájaros; como narrativa digital explota muy bien el medio (animaciones, audio, hipertexto) y es sumamente representativo de los aspectos más importantes de la literatura no lineal del espacio virtual, así como del diálogo que ésta establece con otros recursos mediales de aplicación propia en Internet.

## 15. GUÍA DEL PROFESOR

### 1. Entrando en materia

Es importante retomar el hilo de lo visto en la secuencia didáctica precedente y preguntar a los alumnos sus impresiones sobre los *microrrelatos* y qué les ha parecido la experiencia de ser “escritores” de este género en español.

Se pasa al visionado de un fragmento de cine mudo, "Nosferatu", obra clave del expresionismo alemán y un clásico del cine de vampiros en el que se ve al terrorífico Max Schreck: un ser esquelético de mirada sobrecogedora, uñas largas y orejas puntiagudas.

[http://www.youtube.com/watch?v=PEh4Q\\_0yxuI9](http://www.youtube.com/watch?v=PEh4Q_0yxuI9). Disponible en YouTube, (duración 2:03)

Se comenta en pleno el fragmento visto formulando algunas preguntas:

*¿qué opinan sobre los vampiros, cómo son, qué les caracteriza, qué problemas creen que tienen en su contacto con los humanos, qué películas o libros conocen sobre estas criaturas de la noche y si pueden adivinar el tema de los microrrelatos que van a leer?*

### 2. Vampiresas en la Red

Antes de pasar directamente a la navegación por la página de Belén Gache: <http://www.findelmundo.com.ar/wordtoys>, el profesor dividirá la clase en parejas y le entregará a cada una el texto de uno de los relatos incluidos en *Wordtoys*, fragmentado en 9 microrrelatos. Su título, “Mujeres vampiro invaden Colonia del Sacramento”, es una historia de estructura hipertextual formada por *microrrelatos* de poca complejidad donde se menciona a tres mujeres vampiro: Camila, Jezabel y Celeste.

A continuación, el profesor pedirá a los alumnos que pasen a la lectura de los microrrelatos:

**El viejo faro**

*Desde la cima del viejo faro observo los techos coloniales. Desde aquí, la ciudad parece un mapa nocturno sobre el que las débiles luces de los faroles señalan un itinerario de sueños. Sobrevuelo las casas buscando una ventana con sus celosías abiertas. Me introduciré por ella buscando un alma nueva.*

**El mordisco**

*Sueño. La noche baña mi piel de magnolia con tenues reflejos de luna. Mi delicado cuello de gaviota queda expuesto a los rayos de luz. Sueño. Unos afilados colmillos atraviesan mi carne. Dos relucientes hilos de plata brotan de la herida. Me despierto sobresaltada. Estoy sola en la habitación.*

**El tedio**

*Falta apenas una hora para el amanecer. Si no llego a tiempo hasta mi faro, el sol calcinará mi cuerpo con sus despiadados rayos. Condenada a buscar nuevas víctimas cada noche, merodeo sin rumbo luchando contra el peso del tedio.*

**El olvido**

*Los primeros rayos del sol cubren la ciudad con una tenue fosforescencia rosada. Es inútil, jamás llegaré hasta el faro antes del amanecer. Imagino mi cuerpo tendido sobre el empedrado de la calle. ¡Un vampiro! Los hombres correrán a refugiarse tras sus seguras puertas. A pesar de que hace siglos que sobrevuelo sus casas cada noche, ya de mí nadie guarda recuerdos.*

**El río**

*A mis espaldas, el río color sangre fluye sin descanso, arrullando con su paso el tranquilo sueño de los hombres. A través de la ventana abierta, veo a una joven que duerme, ajena a mis padeceres. Ella aún puede dormir. Yo, en cambio, he olvidado hace tiempo lo que es el sueño.*

### **La consumación**

*¡Ardiente sangre! El hermoso cuello bañado por la luna se expone a mi mordida ansiosa. Clavo mis colmillos sobre la tierna e inmaculada carne y dejo una vez más mi inconfundible sello. La joven se agita sorprendida. Todo es nuevo para ella. Para mí, es sólo una más en una larga lista cuyos nombres ni siquiera recuerdo.*

### **La marca**

*¿Y esas oscuras marcas sobre tu piel? Instintivamente, intento taparme con la mano. Ahora deberé llevar siempre un pañuelo alrededor del cuello. Nunca más dormiré entre bordadas sábanas de percal. Vagaré, en cambio, entre estos indiferentes techos de tejas hasta el fin de los tiempos.*

### **Noches de insomnio**

*Ya es media noche. Levanto vuelo y me pierdo una vez más entre las tinieblas. La enorme luna roja se oscurece de pronto y mis alas se proyectan sobre la ciudad como un enorme manto de sombra. Quisiera llorar pero mis ojos están secos, suspendida en este circular sin fin, esta vigilia perpetua.*

### **Vuelos nocturnos**

*¿De dónde vendrá esa incesante música de tambores? ¿Acaso la estaré imaginando? Observo las risas, las guirnaldas de colores desde lejos, escondida entre las sombras. ¡Oh, tedio eterno!*

Les pedirá que intenten darle un orden a la historia y que piensen en cómo pudo haber sido presentada y diseñada por la autora al trasladarla al formato digital.

Finalizada la lectura y formuladas las propuestas de orden e interpretación debatidas por las diferentes parejas, se hará una puesta en común para comparar los criterios escogidos. Dado que la historia es abierta, es muy posible que cada pareja tenga un orden diferente lo que no excluye que sea

adecuado para la misma historia. Lo que se pretende conseguir con esta actividad es concienciar al alumno sobre la apertura y diversidad de canales en las texturas hipertextuales. El profesor deberá recalcar este aspecto y si es necesario recordar el apartado de la unidad dedicada al *microrrelato*, referido al orden de imágenes que preludian el argumento del mismo. Una vez concluido este intercambio, el profesor propondrá leer el relato publicado en la red.

### 3. Conozcamos Wordtoys

El docente dará la dirección a la que tienen que acceder los alumnos para conocer el proyecto *Wordtoys*: <http://www.findelmundo.com.ar/wordtoys/>.

Proyectará en el pizarrón la portada de este libro digital y dará instrucciones para navegar en él, a la par de ir mostrando como lo hace:

Se puede pinchar en el índice y buscar el título del cuento que nos ocupa y acceder directamente desde allí o ir “hojeando” el libro página por página, hasta llegar a la historia de nuestros vampiros. Al acercar el ratón a la esquina inferior derecha del libro, se activa una pestaña que permite ir pasando las hojas una por una .

Luego de una lectura individual de “Mujeres vampiro invaden Colonia del Sacramento” por los alumnos desde su ordenador, se les pedirá que comparen sus versiones con el original, y comenten qué efectos busca Belén Gache con la organización de los fragmentos de su relato, con la incorporación de otros recursos mediales como el sonido de fondo que se escucha a lo largo de toda la lectura. Se hará entre todos un comentario sobre la idea de la autora.

### 4. Ahondemos en Wordtoys

Luego, el profesor propondrá a los alumnos explorar más profundamente el proyecto *Wordtoys*. Se dividirá la clase en grupos de tres y pedirá que en cada grupo los participantes se organicen para explorar algunos de los relatos.

El grupo “A” se ocupará de navegar por los siguientes tres relatos: a) “El

jardín de la emperatriz Suiko”, b) “Mariposas libro” y c) “Escribe tu propio Quijote.” El grupo “B”, por su parte, se encargará de ver: a) “¿Por qué se suicidó la señorita Chao?”, b) “Veintidós mariposas rosas.” y c) “Poemas de agua.”

El criterio de distribución es la heterogeneidad para darle así a los aprendientes, la posibilidad de navegar por relatos con características variadas que permitan, más adelante, hacer un intercambio de experiencias más fértil. Se ha tenido en cuenta que cada grupo explore varias y dispares aplicaciones de recursos mediales y textuales que se complementarán al llenar el vacío de información durante la discusión y realización de la actividad que sigue. El profesor, en ningún momento prohibirá explorar otros relatos, dejándoles así, la posibilidad de explorar capítulos diferentes de *Wordtoys*.

Después de la primera navegación, cada alumno tendrá la tarea de completar una ficha para cada relato, que resuma las características más importantes del mismo y precisar sus argumentos. La ficha-resumen que se propone para cada relato es la siguiente:

<b>Título</b>	
<b>Además de leer, ¿que otros medios hay?</b>	
<b>¿Cómo es el itinerarios que se muestran: único, libre o dirigido?</b>	
<b>Describe con tus palabras qué opinas de este capítulo de Wordtoys.</b>	
<b>¿Sería posible un libro como “Wordtoys” en formato tradicional-impreso? ¿Por qué?</b>	

Antes de que pasen a rellenar la ficha se les pedirá que entre todos fijen un tiempo tope para realizar la navegación, no con la intención de hostigarlos, sino más bien para que no se produzcan grandes desniveles en la actividad y que

todos tengan tiempo para explorar Wordtoys.

Posteriormente se formarán parejas **A+B** para intercambiar la información obtenida y tener un panorama aún más amplio y enriquecedor de *Wordtoys*. Se les adelanta a los discentes que los resultados de esta actividad serán retomados en la parte final de la secuencia.

Debatida en pleno esta actividad, nos centraremos en uno de los libros propuestos en *Wordtoys*: "La Biblioteca".

## 5. Una biblioteca de reseñas

Se propondrá a todos los participantes la incursión en "La Biblioteca", este "libro" consiste en la acumulación de reseñas de libros reales e imaginarios y no es más que un atractivo ejercicio participativo de proyección del contenido de un libro a partir de su cubierta y, en caso de haberlas, otras reseñas.

Cuando los discentes se hayan familiarizado con "La Biblioteca", se formarán tres grupos, cada grupo elegirá un libro de entre las portadas propuestas, primero tendrán que redactar tres *microrrelatos* (uno por alumno) basados en lo que les sugiere la portada del libro escogido. Una vez terminados redactarán, entre todos una reseña del mismo y lo publicarán en "La Biblioteca" de *Wordtoys*.

Nuestro objetivo es que no tengan necesariamente que reseñar a la usanza tradicional: primero leer un libro y luego comentar su argumento, sino fantasear sobre el contenido del libro y reseñar en base a su imaginación y lo que Belén Gache les facilita: la portada y reseñas de otros autores.

## 6. Nuestra reseña de Wordtoys

Se pedirá a los alumnos que preparen un borrador en colaboración con otros compañeros para reseñar el "libro" *Wordtoys*, éste podrá ser comentado, corregido hasta llegar a la redacción definitiva. La idea es preparar una reseña fuera de lo común, atípica, ya que no pretendemos comentar el libro

directamente, sino presentar a futuros lectores el proyecto *Wordtoys*, de Belén Gache, como un ejemplo de lectura experimental que se materializa en la red y sin cuyo soporte sería imposible su existencia.

Para esta actividad final de expresión escrita, los alumnos contarán como material de trabajo previo el resultado de las actividades 2, 3 y 4. Asimismo, contarán con el apoyo de las discusiones y comentarios realizados en las diferentes interacciones llevadas a cabo a lo largo de toda la secuencia.

Los discentes contarán con la asistencia de la profesora, en todo momento quien podrá sugerir algunos puntos a desarrollar durante la elaboración de la reseña y que serían:

- Presentar en forma resumida el proyecto *Wordtoys*, ejemplificando y describiendo algunas actividades de lectura que se pueden realizar al recorrer el libro digital de Belén Gache
- Comparar distintas formas de leer *microrrelatos* ya sea en la red o en el medio impreso y las posibilidades/límites que ofrecen uno y otro.
- Las características de una literatura tradicional -pensada para ser publicada en papel- y una literatura que ha sido concebida para ser leída y disfrutada en la red

Al final, el grupo al completo, comparará las versiones presentadas y se hará una votación para elegir la versión mejor lograda que se decida publicar en la red en un concurso de reseñas en la siguiente dirección:

<http://www.relectura.org/cms/>

## 16. MATERIAL PARA EL ALUMNO

### 1. Entrando en materia

📌 En la secuencia didáctica anterior trabajamos con *microrrelatos*:

- ¿Qué os ha parecido este género?
- ¿Os gustó haber sido autores de microrrelatos en español?

Hoy también vamos continuar trabajando con ellos pero nos ocuparemos de un libro digital.



📌 Vais a ver un fragmento de una película cuyo tema es el mismo que los *microrrelatos* que ojearemos en unos minutos

Se pasa al visionado y en pleno se comenta el fragmento visto, el docente hará las siguientes preguntas guías:

*¿Qué opináis sobre los vampiro: cómo son , qué los caracteriza?*

*¿Tienen problemas en su contacto con los humanos, cuáles?*

*¿ Conocéis películas o libros sobre estas criaturas de la noche?*

*¿Cuál es el tema de los microrrelatos que vamos a leer?*

## 2. Vampiresas en la Red

📌 Os proponemos sumergirnos en el espacio digital de la literatura experimental y conocer uno de los proyectos de la autora argentina, Belén Gache, que ha publicado en Internet una especie de libro digital de características muy particulares, llamado *Wordtoys*. Pero antes entrar en *Wordtoys* ¿qué tal unos *microrrelatos* sobre vampiresas?

Trabajaremos en parejas. Cada una recibirá nueve *microrrelatos* que conforman una historia titulada “Mujeres vampiro invaden Colonia del Sacramento” del proyecto *Wordtoys*, de Belén Gache. Los *microrrelatos* son:

### El viejo faro

*Desde la cima del viejo faro observo los techos coloniales. Desde aquí, la ciudad parece un mapa nocturno sobre el que las débiles luces de los faroles señalan un itinerario de sueños. Sobrevuelo las casas buscando una ventana con sus celosías abiertas. Me introduciré por ella buscando un alma nueva.*

### El mordisco

*Sueño. La noche baña mi piel de magnolia con tenues reflejos de luna. Mi delicado cuello de gaviota queda expuesto a los rayos de luz. Sueño. Unos afilados colmillos atraviesan mi carne. Dos relucientes hilos de plata brotan de la herida. Me despierto sobresaltada. Estoy sola en la habitación.*

### El tedio

*Falta apenas una hora para el amanecer. Si no llego a tiempo hasta mi faro, el sol calcinará mi cuerpo con sus despiadados rayos. Condenada a buscar nuevas víctimas cada noche, merodeo sin rumbo luchando contra el peso del tedio.*

**El olvido**

*Los primeros rayos del sol cubren la ciudad con una tenue fosforescencia rosada. Es inútil, jamás llegaré hasta el faro antes del amanecer. Imagino mi cuerpo tendido sobre el empedrado de la calle. ¡Un vampiro! Los hombres correrán a refugiarse tras sus seguras puertas. A pesar de que hace siglos que sobrevuelo sus casas cada noche, ya de mí nadie guarda recuerdos.*

**El río**

*A mis espaldas, el río color sangre fluye sin descanso, arrullando con su paso el tranquilo sueño de los hombres. A través de la ventana abierta, veo a una joven que duerme, ajena a mis padeceres. Ella aún puede dormir. Yo, en cambio, he olvidado hace tiempo lo que es el sueño.*

**La consumación**

*¡Ardiente sangre! El hermoso cuello bañado por la luna se expone a mi mordida ansiosa. Clavo mis colmillos sobre la tierna e inmaculada carne y dejo una vez más mi inconfundible sello. La joven se agita sorprendida. Todo es nuevo para ella. Para mí, es sólo una más en una larga lista cuyos nombres ni siquiera recuerdo.*

**La marca**

*¿Y esas oscuras marcas sobre tu piel? Instintivamente, intento taparme con la mano. Ahora deberé llevar siempre un pañuelo alrededor del cuello. Nunca más dormiré entre bordadas sábanas de percal. Vagaré, en cambio, entre estos indiferentes techos de tejas hasta el fin de los tiempos.*

**Noches de insomnio**

*Ya es media noche. Levanto vuelo y me pierdo una vez más entre las tinieblas. La enorme luna roja se oscurece de pronto y mis alas se proyectan sobre la ciudad como un enorme manto de sombra. Quisiera llorar pero mis ojos están secos, suspendida en este circular sin fin, esta vigilia perpetua.*

**Vuelos nocturnos**

*¿De dónde vendrá esa incesante música de tambores? ¿Acaso la estaré imaginando? Observo las risas, las guirnaldas de colores desde lejos, escondida entre las sombras. ¡Oh, tedio eterno!*

① Leedlos e intentad ordenarlos para componer una historia, cuando terminéis, reflexionad sobre qué y cómo la autora pudo presentar y diseñar la misma historia pero en formato digital.

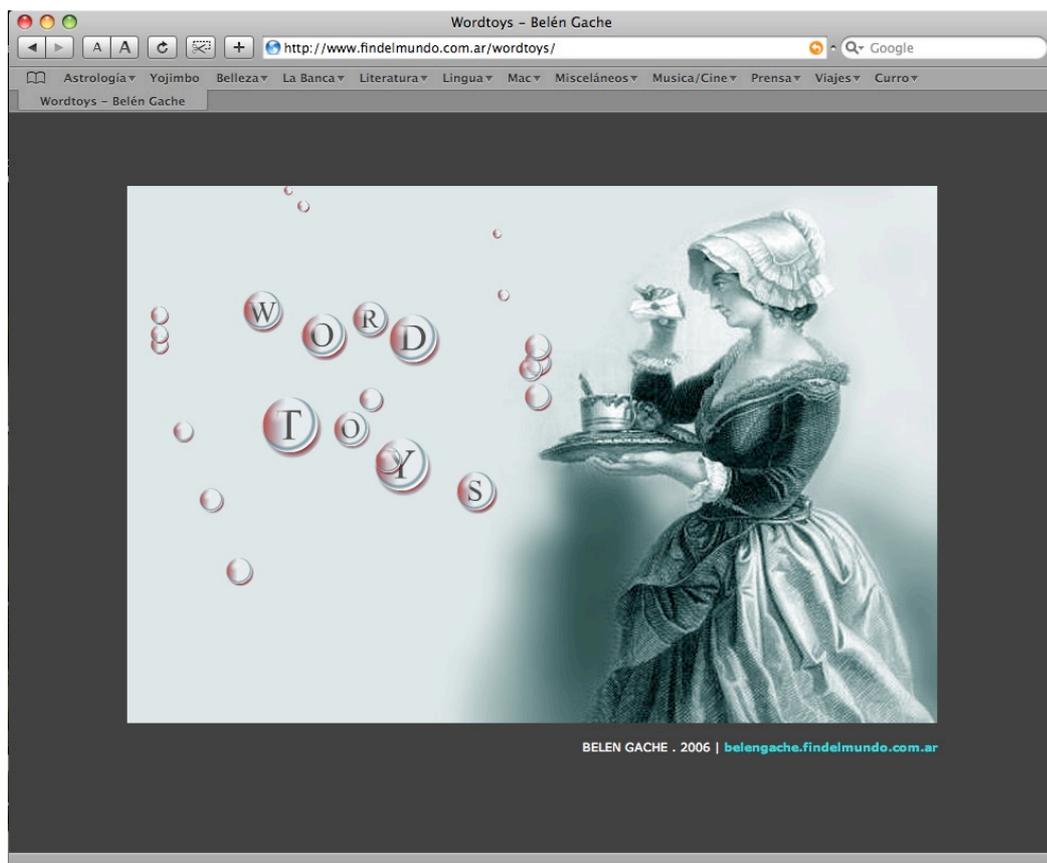
Comparad vuestros resultados e hipótesis con el resto de los compañeros:

- *¿Vuestras conclusiones son las mismas?*
- *Si habéis discrepado, ¿creéis que vuestras discrepancias son importantes para poder leer y disfrutar el relato?*

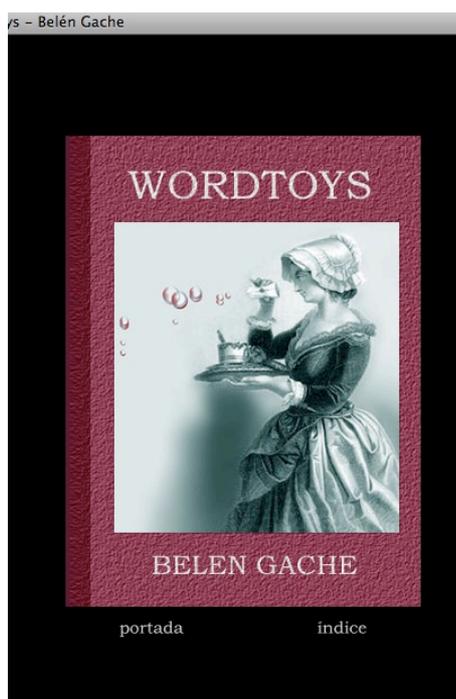
**3. Conozcamos Wordtoys**

① Ahora vamos a ver cómo Belén Gache lo ha presentado en Internet. Para ello accedéis a la página en la siguiente dirección:

[http://www.findelmundo.com.ar/wordtoys/.](http://www.findelmundo.com.ar/wordtoys/)



**i** Hay dos opciones para llegar a “Mujeres vampiro invaden Colonia del Sacramento”.



La primera: pinchad en el índice y buscad el título del cuento que nos ocupa y acceded directamente desde allí.

La segunda: podéis ir “hojeando” el libro página por página, hasta llegar a la historia de nuestros vampiros. Aquí veréis que cuando acercáis el ratón a la esquina inferior

derecha del libro, se activa una pestaña que os permite ir pasando las hojas una por una.

① Analizad cómo ha organizado Belén Gache el relato y comparad el orden de los fragmentos con los vuestros y comentad estos puntos:

- *¿Hay diferencias importantes entre lo propuesto por Belén Gache y vuestra secuencia?*
- *¿Qué otros elementos de diseño ha incluido la autora en el cuento?*
- *¿Cuál es vuestro papel como lectores de esta historia en red?*

#### 4. Ahondemos en Wordtoys

① ¿Y si conocemos mejor este proyecto digital? Vamos a dividirnos en grupos de tres. Cada uno se concentrará en la lectura de algunos relatos determinados, para poder intercambiar después impresiones y comentar en conjunto el proyecto.

Os proponemos la siguiente distribución de capítulos del libro de Belén Gache, pero si queréis, podéis mirar también otros. En este último caso, sería conveniente poneros de acuerdo con el otro grupo para saber qué capítulos mirará cada uno, de manera que, entre todos, podamos hacernos una idea más completa del conjunto del proyecto:

① El **grupo A** navegará por los siguientes relatos:

- “El jardín de la emperatriz Suizo.”
- “Mariposas libro.”

- “Escribe tu propio Quijote.”

El **grupo B**, por su parte, se encargará de ver:

- “Por qué se suicidó la señorita Chao.”
- “Veintidós mariposas rosas.”
- “Poemas de agua.”

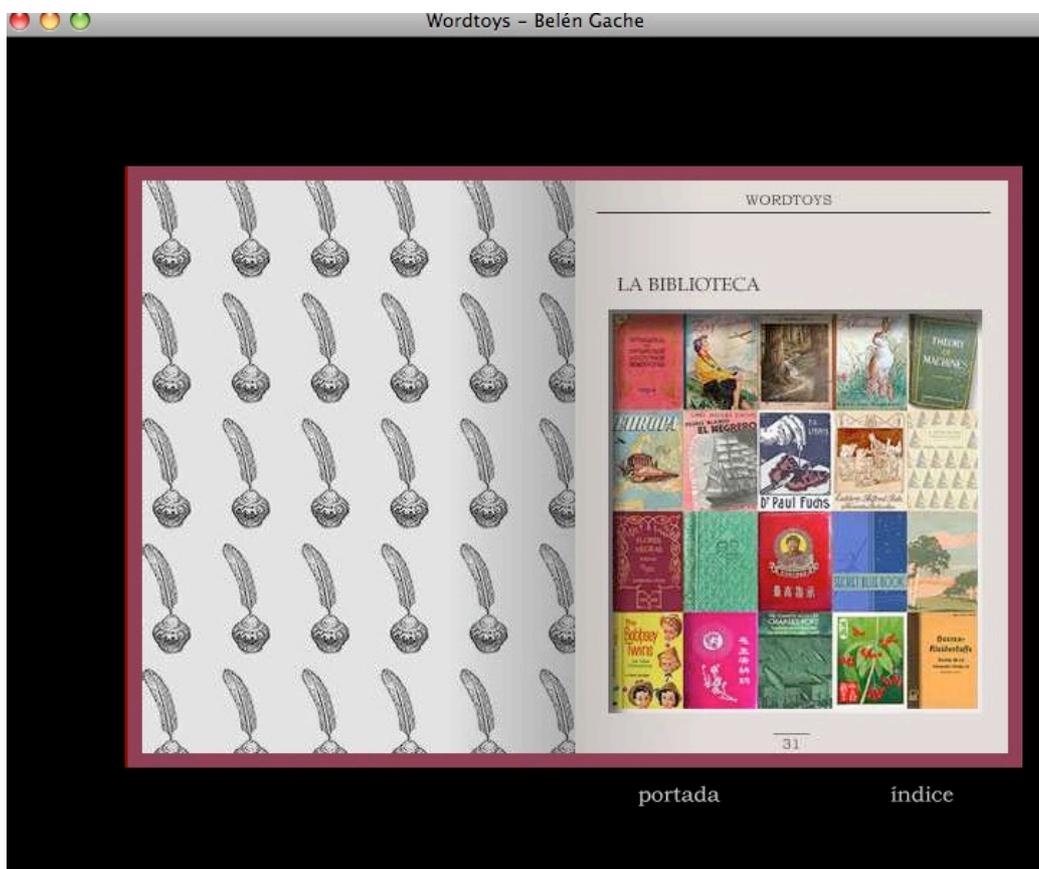
Luego de haber visto los relatos acordados, completad la ficha que os propongo a continuación para cada relato con los datos y características que creéis que le correspondan a cada uno de los relatos:

<b>Título</b>	
<b>Además de leer, ¿que otros medios hay?</b>	
<b>¿Cómo es el itinerarios que se muestra: único, libre o dirigido?</b>	
<b>¿Qué puedes hacer mientras navegas?</b>	
<b>Describe con tus palabras qué te parece este capítulo de Wordtoys.</b>	
<b>¿Sería posible un libro como “Wordtoys” en formato tradicional-impreso? ¿Por qué?</b>	

 Ahora formaremos nuevas parejas, compuestas por un alumno que haya trabajado anteriormente en el grupo A y otro del grupo B. Intercambiad la información que habéis recogido y

apuntado en vuestras fichas. Luego comentad los resultados y preparad un esquema de los puntos más relevantes que creéis que marcan la diferencia entre la literatura para el soporte impreso y la literatura concebida para el espacio digital. Este trabajo nos será útil para realizar la última actividad de esta secuencia.

## 5. Una biblioteca de reseñas



① Exploremos individualmente "La Biblioteca" de *Wordtoys*, este "libro" contiene reseñas de libros reales e imaginarios escritas por variados autores. Fijaros bien en las portadas y leed las reseñas que aparecen.

① Pasado un tiempo, formad grupos de tres alumnos y

elegid un libro de entre las portadas de "La Biblioteca". Primero, vais a escribir tres *microrrelatos* (uno por alumno) basados en lo que os sugiere la portada del libro escogido y las reseñas que hay sobre él. Cuando terminéis, os leeréis los *microrrelatos* y entre todos redactaréis una reseña del libro escogido que publicaréis en "La Biblioteca" de *Wordtoys*. Cuando todos los alumnos terminen leeremos en pleno todas vuestras reseñas.

## 6. Nuestra reseña de Wordtoys

 Para esta tarea de expresión escrita nos vamos a organizar en parejas. Cada miembro preparará un borrador del texto en base a las directrices que proponemos a continuación y teniendo en cuenta el resultado de las actividades 2, 3 y 4 que hemos desarrollado a lo largo de esta secuencia.

Luego, compararemos las propuestas, las mejoraremos hasta que nos parezcan más atractivas y adecuadas, y cada pareja preparará una redacción definitiva.

 Os proponemos elaborar un texto breve que podría incluir los siguientes aspectos:

- Presentar en forma resumida el proyecto *Wordtoys*, ejemplificando y describiendo algunas actividades de lectura que se pueden realizar al recorrer el libro digital de Belén Gache
- -Comparar distintas formas de leer *microrrelatos* ya sea en la red o en el medio impreso y las posibilidades/límites

que ofrecen uno y otro.

- Las características de una literatura tradicional, pensada para ser publicada en papel y una literatura que ha sido concebida para ser leída y disfrutada en la red

Al final de esta actividad, leeremos las diferentes propuestas elaboradas en la sesión y elegiremos la que nos guste más para publicarla en un concurso de reseñas que se encuentra en esta dirección: <http://www.relectura.org/cms>

---

## CONCLUSIONES

Comenzamos nuestra memoria presentando sucintamente la evolución que ha experimentado la literatura en la didáctica de lenguas extranjeras, dicha evolución se ha producido de forma paralela a como se ha ido entendiendo el concepto de aprendizaje, adquisición, función de la lengua y de forma paralela a corrientes lingüísticas, artísticas, filosóficas y psicológicas. Nos centramos en los métodos comunicativos, en concreto, en el EMT como método clave en la enseñanza de LE, al permitirle al alumno abordar la literatura, no como un ente pasivo que recibe información y la transmite, sino que antes de transmitirla tiene que manipularla, seleccionando aquello que, en función de lo que se le pida, sea necesario para completar las actividades que se le requiere realizar y convertirse – guiado por el profesor – en agente de su crecimiento intelectual.

El EMT permite sembrar en el aprendiente la idea de que trabajar con el texto literario es una forma más de comunicarse, en la que hay unos aspectos con diferentes estilos lingüísticos que aparecen en cada interacción comunicativa, puesto que la lengua es flexible y adaptable a las necesidades de los hablantes. Como consecuencia, la literatura es una manera más de comunicarse a través de un conjunto de textos escritos que siguen manteniendo parte de la intención que sus autores quisieron plasmar con un estilo peculiar.

Este hecho permite al docente utilizar de la literatura aquellas partes que más interés piensa que pueden causar en el estudiante, pudiendo ser empleada como herramienta para hacerle consciente del valor de la cultura, para que acceda al aprendizaje de la LE a través de ella (Crespo, 2003); para hacerle reflexionar sobre los temas universales como el amor, la muerte, la soledad o el destino.

La competencia literaria se erige como el aglutinante que permite la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores más representativos. El aprendizaje de la competencia literaria incluye a su vez saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional.

La literatura es un medio para implementar la competencia lectora, intercultural, discursiva o lingüística, mencionadas en los capítulos 2.3, 2.4 y 2.5, aunque hemos de reconocer que todas estas competencias se pueden incrementar y adquirir por otros cauces. En cambio, hay aspectos, como cierto reconocimiento, goce estético, lúdico y artístico por la literatura, que sólo es posible engendrar e implementar a través del consumo de la propia literatura lo que resume la importancia definitiva de la competencia literaria. El Consejo de Europa (2002:4.3) en su Marco de Referencia, en el epígrafe "Usos estéticos de la lengua", se hace eco de esta necesidad, aseverando la importancia de "los usos imaginativos y artísticos de la lengua" con el fin de conseguir propósitos lingüísticos, discursivos o culturales que contribuirán, en gran medida, a su autonomía como aprendices de LE (Consejo de Europa, 2002: 6.4.1. y 6. 4.6.) y como personas. La competencia literaria no sólo debe ser la capacidad de nuestros alumnos de saber comprender, interpretar y disfrutar de un texto literario, sino que esa habilidad se debe de hacer extensible a la capacidad para expresarse, por escrito o de manera oral, a partir de un texto literario y estar preparado para cualquier debate o actividad, incluso creativa, que pudiera generar ese texto.

La producción escrita, como resultado del proceso de manipulación del texto literario por el aprendiente, permite detectar errores que concientizan a los

alumnos de la necesidad de volver sistemáticamente a ellos para poder superarlos -especialmente en los niveles avanzados donde inciden en la adecuación comunicativa de la producción oral y escrita del alumno. Nada mejor que la producción escrita del alumno para reflexionar sobre la interlengua que posee, conocer sus errores personales y corregirlos pudiendo acceder a saberes del alumno ya interiorizados, y muchas veces inconscientes. De esta manera, el profesor es capaz de entender qué sabe el alumno (y, por tanto, qué necesita ampliar), atendiendo a por qué lo sabe, dónde lo adquirió, y, además, ayudar al alumno a hacerle ver que su mente no es una *tabula rasa* a la que se va añadiendo información nueva sin ningún tipo de relación, sino que es capaz de ir colocando en su esquema mental los conocimientos nuevos sobre los ya adquiridos, darles un sentido, y utilizar estos últimos para llegar a los ignorados hasta el momento.

El microrrelato, descrito detalladamente en el capítulo 5.1, 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 característico de los mismos la fragmentalidad, no sólo como forma de escribir, sino también y sobre todo como una forma de leer. Este descentramiento de la escritura textual indica que ha cambiado el pacto y los hábitos del lector con el texto, puesto que el microrrelato requiere un lector cómplice que sea capaz de trabajar activamente para completar un tejido que está construido de espacios vacíos y que cuenta con su participación activa para completarlo.

Las dos unidades didácticas que exponemos, dos propuestas que utilizan el microrrelato como ejemplo de texto literario y punto de partida para desarrollar la competencia literaria, están condicionadas por el contexto en el que han sido concebidas: un país y un grupo específico de alumnos que sólo está en contacto con la lengua en las horas de clase. La cuestión del contexto y la importancia del alumno como punto de partida en la preparación de material

didáctico se refleja en un principio presente en los enfoques comunicativos de enseñanza de la lengua, que es la necesidad de que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo. Esto, por lo que se refiere a la literatura, presupone contextualizar el texto de forma significativa para el alumno, es decir, que el texto literario tenga sentido dentro de sus necesidades o expectativas. Dicho de otro modo, leer tiene que aportarle algo, debe crearse la necesidad o el deseo de leer, debe haber algún eslabón que conecte el mundo personal del alumno, sus conocimientos del mundo, con el texto.

Con la literatura hipertextual, consideramos, se abren nuevas posibilidades en el campo de la didáctica de la literatura en lengua extranjera para fomentar el desarrollo de la competencia literaria del aprendiente, ya que las estructuras literarias tradicionales concebidas para el libro impreso pueden verse enriquecidas con el aporte de los nuevos proyectos de hiperficción debido al acercamiento lúdico y flexible del texto literario por una parte, y por la posibilidad que los proyectos existentes le otorgan al lector un rol de participación que lo impulsa a interactuar con los textos en forma activa. Los productos de escritura no lineal y multimedial 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, el hipertexto 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.

La literatura hipertextual es un fenómeno insoslayablemente ligado a las nuevas tecnologías, y que, en general, se ha visto afectado sustancialmente por las posibilidades de custodia, almacenamiento e interrelación de textos, por lo que el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas es un requisito fundamental en la formación profesional del docente de LE y del alumno que las aprende, resumidos en los capítulos 7.1 y 7.2 de nuestra memoria. El fenómeno está aún en sus inicios: es plausible que asistamos, en los próximos años, a una renovación de los términos y

planteamientos de la teoría literaria hipertextual y quizá, como auspician algunos, al advenimiento efectivo de una nueva literatura o de una manera diversa de contar historias.

Hay quien sostiene que nos encontramos en un momento de transición histórica para la ciencia literaria, que el ordenador - que no sería el enemigo del libro, sino el último de sus hijos, el heredero de varios siglos de cultura impresa - aún habrá de albergar la hiperliteratura<sup>47</sup>, puesto que lo que hasta ahora conocemos no son más que ensayos, tímidos comienzos, pequeños experimentos preparatorios. Janet Murray<sup>48</sup> profetizaba una literatura que, ciertamente, aún no hemos visto; el ordenador – sostenía - se asemeja a las cámaras de cine de finales del siglo XIX: es un invento revolucionario que la humanidad está a punto de empezar a usar como instrumento para contar historias.

---

<sup>47</sup> La literatura escrita haciendo uso de los instrumentos de relación, remisión y enlace que procura el hipertexto.

<sup>48</sup> Catedrática de la Universidad de Harvard. Su libro más importante es *“Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace”* (*“Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio”*), en el que se pregunta si los ordenadores pueden ofrecer nuevos modos de expresión narrativa, del mismo modo que la imprenta contribuyó al desarrollo de la novela, o el cine al de las películas.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni Muñoz, R., 2000. Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas, en: *Carabela*, N°48. Volumen monográfico: El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera. SGEL, Madrid.

Acquaroni Muñoz, R., 2004. *La comprensión lectora*. SGEL, Madrid.

Adell, J., 1995. *La navegación hipertextual en la World Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos*. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/adell.html>. (Consulta: 14 junio de 2008)

Aguaded Gómez J.I. y Cabero Almenara, J., 2002. *Educación en red: Internet como recurso para la educación*. Ediciones Aljibe, Málaga.

Anis J., 2005. L'ipertesto come ipermetafora. *Electronic Newsletter of '900 Italian Literature*. Disponible en: <http://www.antiarte.it/uobornauta/cronisto.htm> (Consulta: 1 de junio de 2008)

Atarama Vásquez, V., 2006. *Cómo desarrollar habilidades para la producción de textos*. Disponible en : [ciberdocencia.gob.pe/archivos/Habilidades\\_producción\\_textos.pdf](http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/Habilidades_producción_textos.pdf). (Consulta: 18 marzo 2009)

Bachman, L., 1990. *Habilidad lingüística comunicativa*. Edelsa, Madrid.

---

Balester Bielsa, M., 2000. Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo, en: *Carabela*, N° 48. Volumen monográfico: El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera, Madrid, SGEL, pág. 65-84.

Barthes, R., 2002. *Variaciones sobre la escritura*. Paidós Iberia, Barcelona.

Barthes, R., 2002. *Ensayos críticos*. Seix Barral, Barcelona

Biedma, A. y Lamola, M. Á., 2003. Un texto no es un pretexto. *International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L.*, Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf03>. (Consulta: 14 de enero de 2009)

Bierwisch M., 1965-1983. *Essays in the psychology of language (Linguistische Studien. Reihe A, Arbeitsberichte)*. Berlin: Akademieverlag der DDR

Brandl, K., 2002. Integrating Internet-based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher- to Student-centered Approaches. *Language Learning & Technology*, volumen 6, N°3. Disponible en <http://ilt.msu.edu/vol6num3/brandl/>. (Consulta: 1 de diciembre de 2008)

Brumfit, C. J., 1980. *Problems and Principles in English Teaching*. Elsevier.

Brumfit, C.J. 1984. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge University Press. .

Cabero Almenara, J., 2001 *Tecnología Educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.

Cabero Almenara, J., 2007. *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Ed. Microw-Hill. Madrid, Interamericana de España S.A.

Calvino I., 1968 *Cibernetica e fantasma: Appunti sulla narrativa come processo combinatorio del 1967*. Milano, Oscar Mondadori.

Calvino I., 1988-2000. *Lezioni americane: Sei proposte per el próximo millenio*. Milano, Oscar Mondadori.

Calvino, I., 2006. *Narrar en hipertexto para la era digital*. Congreso online - Observatorio para la CiberSociedad. Disponible en <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=849> (Consulta: 9 de septiembre de 2008)

---

Campás, J., 2004. The Frontiers between Digital Literature and Net.art. *Dichtung digital* (2004/3). Disponible en: <http://www.brown.edu/Research/dichtung-digital/2004/3-Campas.htm>. (Consulta: 5 de febrero de 2008)

Camps, A. et al., 1997. Reflexionar sobre la lengua. *Revista de didáctica de lengua y literatura*. Graó, Barcelona

Cassany, D. 1994. *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona.

Canale, M. y Swain, M., 1980. *Theoretical bases of communicative approaches Applied Linguistics*. Versión en español, 1996: *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*. Signos

Catalá González y Aguas-Vivas., 2005. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Disponible en <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=0092005300006900920053000069>. (Consulta: 14 de marzo de 2008)

Celce-Murcia, M. – Olshtain, E., 2001. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Ed. Cambridge University Press.

Colomer, T., 1998. *La formación del lector literario*. Barcanova, Barcelona.

Colomer, T., 2006. *Andar entre libros: La lectura literaria en la clase*. Ed. F.C.E., México

Consejo de Europa, 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

Costa Pla, L., 2008. Visión de la cultura hispana en Polonia. Realidad, estereotipos y tópicos. *Desde Macondo*, N° 2, pág.18-24.

Corder S.P., 1982. *Error, Analysis and Interlanguage*. Ed. Oxford University Press

Correal Cuervo, R. y Montañez Torres C., 2009. *Manual del tutor virtual: guía práctica para orientar en el aprendizaje de estudios virtuales*. Ed. Universidad de Boyacá, Centro de Investigaciones para el Desarrollo, CIPADE.

Eco, U., 2001. *Autor y lector modelo*. en E. Sullé (ed.), *Teoría de la novela. Antología textos del siglo XX*. Crítica, Barcelona.

Ellis, R., 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R., 1995. *Interpretation Tasks for Grammar Teaching*. TESOL Quarterly.

Equipo Pedagógico Nebrija 2004. *Desarrollo e integración de destrezas*, Madrid, Campus Virtual de la Universidad Antonio de Nebrija.

Equipo Pedagógico Nebrija 2004. *Principios de los enfoques comunicativos*, Madrid, Campus Virtual de la Universidad Antonio de Nebrija.

Estaire, S., 1999. *Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo*, en: Zanón, Javier (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

Fernández, S., 1991. Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto, publicado originalmente en *Cable*, N°7, pág.14-21.

Fernández S., 1995. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica N°7*, pág. 203-216. Servicio de Publicaciones UCM, Madrid.

Fernández López J. *Interlengua* Disponible en <http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Lexikon%20der%20Linguistik/i/INTERLINGUA%20Interlengua.htm>. (Consulta 21 de octubre de 2008)

Fleming, M. 2004. *English Teaching in the Secondary School 2/e: Linking Theory and Practice*. David Fulton Publishers.

Fotos, S., 1993. Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Linguistics*, N°14. Disponible en [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/.../09\\_0242.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/.../09_0242.pdf). (Consulta 9 de septiembre de 2008)

García Núñez F., 1988. *Inventario de "inventario", de José Emilio Pacheco*. Disponible en [http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/memorias/entrale\\_autor/lo\\_que\\_s\\_e\\_ha\\_dicho/pachvicq.htm](http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/memorias/entrale_autor/lo_que_s_e_ha_dicho/pachvicq.htm) (Consulta: 14 de marzo de 2008)

Gilroy, M., Parkinson, B., 1997. Teaching literature in a foreign language. *Language teaching news*, N°29, pág. 33-45.

Giovanni *et al.*, 1996. *Profesor en acción 3. Destrezas*. Edelsa, Madrid.

---

Giovanni *et al.*, 2000. *La enseñanza comunicativa mediante tareas*, en: Giovannini, Arno *et al.* 2000. *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*. Edelsa, Madrid.

González Nieto, L. y Zayas Hernando, F., 2008. *El currículo de lengua y literatura en la LOE*. Graó, Barcelona.

Halliday, M. A. K and Hasan, R., 1989. *Language, Context and Text: aspects of language in social-semiotic perspective*. OUP, Hong Kong.

HIPERTULIA. (Catálogo de recursos de crítica literaria hipertextual y obras hipertextuales. en: <http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/>. (Consultas varias)

Hymes, D. H., 1972. *Models of the interaction of the language and social life*, en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Hymes, D. H., 1972. *On Communicative Competence (extracts)*, en C. J. Brumfit y K. Johnson (1991): *The Communicative Approach to Language Teaching*. OUP, Oxford.

Krashen, S. D., 1984, *The Natural Approach. Language Acquisition in Classroom*. Pergamon Press, Oxford.

Lagmanovich, D., 2006. La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo, revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

Landow, G. P., 1992. *Hyper/Text/Theory*. Ed. Johns Hopkins University Press

Long, M.H. 1983. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, N° 17, pág. 3.

Long, M.H. 1996. The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching, en: K. Hyltenstan, M. Pienemann (eds.): *Modelling and assessing second language development*. Clevedon. Avon: Multilingual Matters.

Lomas C., 1993. *La vida en las aulas*. Paidós, Barcelona.

Lomas C. y Miret I., 1996. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Horsori, Barcelona.

Lomas C., 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*.

*Teoría y práctica de la educación lingüística, volumen II.* Paidós, Barcelona.

Lughi, G., 1996. *Browsing e controllo del testo: intorno agli ipertesti narrativi* in Mario Ricciardi (a cura di), *Lingua, Letteratura, Computer*. Bollati Boringhieri, Torino.

Mallart i Navarra, J., 2001. *Didáctica de la lengua*. Universitat de Barcelona.

Mariás, J., 2009. El microrrelato según Javier Mariás. *Periódico de Extremadura*. Disponible en [www.elperiodicoextremadura.com/.../el-microrrelato-seg-n-javier-mar-as.aspx](http://www.elperiodicoextremadura.com/.../el-microrrelato-seg-n-javier-mar-as.aspx) . (Consulta 21 de febrero de 2009).

Marinius, 2005. *La genialidad de Ted Nelson*. Disponible en: <http://marinius.lacoctelera.net/post/2005/11/02/la-genialidad-ted-nelson>. (Consulta 15 diciembre 2008)

Martín Peris, E., 1996. *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Disponible en [www.educacion.es/redele/biblioteca/martin/capitulo01.pdf](http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin/capitulo01.pdf). (Consulta 30 de noviembre de 2008).

Melero, P., 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa, Madrid.

Mendoza Fillola, A., 1995. *La teoría de la recepción y las teorías cognitivistas del aprendizaje*. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <http://books.google.com/books>. (Consulta: 4 de marzo de 2009)

Miñano López, J., 2000. Estrategias de lectura: Propuestas prácticas para el aula de E/LE, en: *Carabela, N° 48*. Volumen monográfico: La comprensión lectora en el aula de E/LE. SGEL, Madrid, pág. 25-44.

Morante Vallejo, R., 2005. *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco Libros, Madrid.

Moreno de los Ríos, B. y Atienza, D., 2004. *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*. Campus Virtual de la Universidad Antonio de Nebrija.

Moudraia, O., 2001. *Lexical Approach to Second Language Teaching*. Online Resources: EDO-FL-01-02. <http://www.cal.org/resources/digest/0102lexical.html> (Consulta: 9 de septiembre de 2008)

Murray, J., 1998. *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*, MIT Press.

- Olsbul, I. y Salkjelsvika, K. S., 2006. *La literatura en clase: Leer hacia la competencia literaria*. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible. Universitetet Bergen
- Omán, R., 1971-1987. *Los actos del habla y la definición de literatura*, en : José A. Mayoral (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros, Madrid.
- Ortega, Larea, A., 2007. *Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros*. Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Cultura y Literatura Española. Onda JMC.
- Peronard, M. y Gómez Macker, L. A., 1985. *Comprensión de textos escritos*. Disponible en: [books.google.es/books?isbn=9561315343](http://books.google.es/books?isbn=9561315343). (Consulta 30 de enero de 2009).
- Pilz, K., 2001. L'ipertesto: genere letterario marginale o emergente? Un'indagine sugli ipertesti di Italo Calvino. *Electronic Newsletter of '900 Italian Literature*. Disponible en <http://www3.unibo.it/boll900/numeri/2001-ii/W-bol/Pilz/> (Consulta: 28 de marzo de 2008)
- Rico García, M. 2003. *Formas y estrategias de lectura. Análisis en el aula*. Universidad de Extremadura.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S., 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rod, E., 2005. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al ministerio de educación de Auckland UNISERVICES LIMITED. Traducción y versión españolas: Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yague.
- Sánchez, A., 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. SGEL, Madrid.
- Sanz Pastor, M., 2004. *Competencia literaria y competencias interculturales: Propuestas didácticas a partir de cartas de estudiantes de Marruecos*. Campus Virtual de la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Selinker, L., 1985. *Teachers' manual, workbook in second language acquisition*. Ed. Newbury House Publishers
- Valls, F., 2008. Sobre el microrrelato: otra Filosofía de la composición de la composición. *La nave de los locos (sin número)*.

Van Dijk, T. A., 1993. *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo Veintiuno, México.

Van Dijk, T. A. 1998. *La pragmática de la comunicación literaria*, en: José A. Mayoral, *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros, Madrid.

Ventura, F., 1999. *¿Cómo enseñar a leer y escribir hoy?*, en F. Carvajal y J. García Ramos. *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. MECD, Sevilla.

Viramonte de Ávalos, M., 2000. *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Colihue, Buenos Aires.

Wyatt, M. B., 2003. *Reading in a Foreign Language: Learning how to Understand Literature in Another Language*. Disponible en: [http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/reading\\_in\\_a\\_foreign\\_language](http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/reading_in_a_foreign_language) (Consulta: 18 de diciembre de 2008)

Zanón Gómez, J., 1988. Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I). Del aprendizaje a la adquisición de la lengua segunda, en *Cable* N°. 3, pág. 47-52.

Zanón Gómez, J. y Estaire, S., 1990. El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principio y desarrollo. Comunicación, lenguaje y educación, *Cable* N°. 6, pág. 55-90.

Zanón Gómez, J., 1995. La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante tareas. *Signos: Teoría y práctica de la educación*. Edinumen, Madrid.

Zanón Gómez, J., 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen, Madrid.

Zárate, G., 2002: *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Campus Virtual de la Universidad Antonio de Nebrija.

Zavala L., 1999. *Borges múltiple: cuentos y ensayos de cuentistas de vv. aa.* México Ed. Universidad Nacional Autónoma de México.

Zavala L., 2004. *Cartografías del cuento y la minificción*. Ed. Renacimiento, Sevilla.

Zavala, L., 2008. *Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio*. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco..

---

# ANEXO

**Análisis de necesidades: NIVEL INTERMEDIO (B2)**

NOMBRE:	
EDAD:	
IDIOMAS EXTRANJEROS (y su nivel)	
AÑOS DE ESTUDIO E/LE:	
ACADEMIAS/ ESCUELAS DE IDIOMAS DONDE HAS ESTUDIADO ESPAÑOL Nombre del centro y libro(s) de texto utilizado en cada curso, (si te acuerdas)  1ª Centro.-  2ª Centro.-	

**1. ¿POR QUÉ QUIERES APRENDER ESPAÑOL?**

Subraya la (s) respuesta (s) con la(s) que estés de acuerdo:

- a. Porque necesito el español para conseguir trabajo o para tener un trabajo mejor.
- b. Porque tengo amigos que hablan español.
- c. Porque me obliga mi jefe.
- d. Porque quiero viajar a un país de habla hispana.
- e. Porque voy a examinarme (DELE) debido a: acceso a la Universidad, Escuela Oficial de Idiomas, negociación salarial etc.

- 
- f. Porque me gusta aprender otros idiomas.
  - g. Porque tengo planeado ir a trabajar o a vivir a un país de habla hispana.
  - h. Otras razones (y/o alguna aclaración):

.....  
.....  
.....

## 2. ¿QUÉ ESPERAS SABER HACER AL FINAL DE ESTE CURSO?

- a. Hablar de manera detallada sobre una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.
- b. Poder seguir sin demasiados problemas el hilo argumental desarrollado en charlas.
- c. Leer cuentos y relatos cortos creados por autores en lengua española.
- d. Hacer un resumen escrito de los datos y argumentos extraídos de fuentes diversas: prensa, libros.
- e. Debatir en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mi propio punto de vista.
- f. Comprender la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
- g. Leer artículos ajenos a mi especialidad, aunque necesite un diccionario para los términos técnicos.
- h. Escribir textos que exponen causas y consecuencias de un hecho o que plantean situaciones hipotéticas.
- i. Otras expectativas:

.....  
.....

.....

**2.1 Si has escogido el punto del punto 2.e ¿Qué tema(s) te gustaría trabajar?**

- a. Vida cotidiana en los países de habla hispana: horarios, comidas, fiestas populares.
- b. Realidad política de los países de habla hispana: regímenes políticos, órganos de poder...
- c. Geografía e Historia de España, Hispanoamérica, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial y Filipinas.
- d. Realidad social de los países de habla hispana: distribución de la riqueza, modelos de familia.
- e. Arte y cultura de los países de habla hispana: literatura, música, cine, corrientes de pensamiento.
- f. Otros temas (y/o alguna aclaración):

.....  
.....  
.....

**2.2 ¿Cuánto tiempo estás dispuesto a dedicar semanalmente al español fuera de clase?**

- a. De 1 a 2 horas
- b. Entre 2 y 4 horas
- c. Más de 4 horas

**3. ¿CON QUÉ MATERIAL(ES) QUIERES APRENDER ESPAÑOL?**

Subraya la(s) respuesta (s) con la(s) que estés de acuerdo:

- a. Periódicos y revistas en papel.
- b. Material en Internet.
- c. Canciones.

- 
- d. Literatura: novela, cuento, teatro y poesía.
  - e. Programas interactivos.
  - f. Programas de Radio y Televisión: series, concursos, magazines.
  - g. Obras técnicas o especializadas: informática, medicina, derecho.
  - h. Vídeos (publicidad, películas, documentales etc.) y dvd's.
  - i. Tebeos, cómics.
  - j. Ensayos.
  - k. Otros materiales (y/o alguna aclaración):

**3.1 ¿Utilizas alguno de los materiales mencionados en español en tu vida diaria? ¿Cuál(es) y escribe los títulos o páginas Web si recuerdas?**

.....

.....

.....

**3.2 Si has subrayado las opciones c, d, h, i, j escribe el nombre de los escritores, cantantes, directores de cine o actores en lengua española que te gustan.**

.....

.....

.....

**3.3 Con cada uno de los materiales, ¿con qué frecuencia trabajas?**

- Diariamente:
- Semanalmente:
- Mensualmente:
- Ocasionalmente:

#### **4. ¿DE QUÉ MANERA APRENDES MEJOR?**

**¿Con qué estilo(s) de aprendizaje te identificas? Señala la respuesta con la que más te identifiques:**

**a. Analítico-Deductivo.-** Al alumno analítico-deductivo le gusta durante el aprendizaje de LE: hacer ejercicios de gramática, practicar la pronunciación, analizar y conocer las reglas gramaticales, etc. Se decide a hablar solamente cuando está seguro de que lo hará con corrección.

**b. Global.-** El alumno global prefiere aprender con muestras auténticas de lengua: leer noticias del periódico, ver la televisión, escuchar la radio etc. Aprovecha cualquier oportunidad para hablar en español, tanto en clase como fuera de ella, porque le importa más comunicarse que cometer errores.

**c. Visual.-** Este alumno aprende con los ojos: tiene facilidad para aprender palabras nuevas escribiéndolas; también le resulta cómodo aprender leyendo periódicos y revistas, viendo películas...

**d. Auditivo.-** Este alumno usa el oído: aprende palabras nuevas escuchándolas, entiende fácilmente las canciones, trabaja con las cintas de las unidades didácticas del libro de texto...

**e. Cinestésico.-** Este alumno, para aprender, necesita coger objetos, moverse alrededor de la clase, realizar actividades que exijan esfuerzo físico.

**f. Estilo individual.-** Normalmente, cada uno tenemos nuestro propio estilo de aprendizaje, resultado de la unión de elementos de varios de los estilos anteriores. Si éste es tu caso, descríbelo:

.....  
.....  
.....

---

4.1. ¿Qué estrategias utilizas para aprender algo nuevo (palabras, reglas gramaticales, etc.)? Señala la respuesta con la que más te identifiques:

### DE MEMORIZACIÓN

1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos etc.
2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.
3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.
4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.
5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.
6. Hago rimas y poemas con las nuevas palabras.
7. Repito o escribo muchas veces la palabra.
8. Digo la palabra mientras realizo físicamente una acción que la represente.
9. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.

### COGNITIVAS

10. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el español.
11. Siempre que puedo estoy en contacto con el español: veo películas, oigo música en español.
12. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.
13. Mantengo relación a través del correo o del e-mail con hablantes de

español.

14. Hago resúmenes de lo que aprendo y elaboro hipótesis sobre el funcionamiento del español.

15. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en español fuera de clase.

16. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.

17. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...

18. En clase, tomo notas en español.

19. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado

### **COMPENSATORIAS**

20. Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.

21. Empleo la mímica cuando no me acuerdo de una palabra, o utilizo otra palabra similar.

22. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.

23. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.

### **METACOGNITIVAS**

24. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.

25. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.

26. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.

27. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar español.

---

28. Soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del español que me resultan más difíciles de aprender.

### **AFECTIVAS**

29. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el español, procuro relajarme.

30. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.

31. Me automotivo cuando hago algo bien.

32. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.

### **SOCIALES**

33. Necesito trabajar en solitario para aprender.

34. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.

35. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.

36. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.

37. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mi mismo nivel de conocimientos de español.

38. Solamente pregunto mis dudas al profesor.

39. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar, etc.

### **5. ¿EMPLEAS TU LENGUA MATERNA CUANDO APRENDES UNA LE?**

**Señala la respuesta con la que más te identifiques:**

- a. Cuando hablo o escribo siempre pienso en mi lengua materna y luego traduzco al español.
  - b. Cuando hablo o escribo pienso en español, pero si hay alguna palabra o estructura gramatical que no conozco, uso mi lengua.
  - c. Cuando hablo o escribo siempre pienso en español.
  - d. Opino que utilizar mi lengua materna puede provocar errores, como cuando traduzco de forma literal estructuras o palabras que, o no existen en español, o tienen otro significado.
  - e. Me resulta fácil aprender una estructura nueva si la comparo con la de mi lengua materna.
  - f. Prefiero que en clase sólo se use el español.
  - g. Creo que mi lengua tiene que emplearse en las clases de español.
- (Si respondes afirmativamente, explica cuándo y por qué):

## **6. ¿CUÁLES DE ESTOS RECURSOS UTILIZAS EN TU APRENDIZAJE?**

**Señala la (s) respuesta (s) con la(s) que estés de acuerdo:**

- 1. Encuentras tu propia vía de aprendizaje.
- 2. Utilizas reglas nemotécnicas: ritmo, asociación de palabras, memoria fotográfica, etc.
- 3. Organizas la información que recibes sobre el español: diccionario propio, esquemas gramaticales, etc.
- 4. Usas los conocimientos lingüísticos que ya posees (tu lengua materna, otras lenguas) en el aprendizaje del español.
- 5. Buscas ocasiones para utilizar el español dentro y fuera de la clase.
- 6. Aplicas estrategias que te permiten entender un texto, oral o escrito,

---

aunque no comprendas todas las palabras.

7. Empleas tus conocimientos del mundo y elementos extralingüísticos para comprender mejor los textos orales y escritos.

8. Sabes utilizar la suposición y la imaginación en tu aprendizaje.

9. Sabes utilizar técnicas de producción oral: por ejemplo, pedir a alguien que repita lo que ha dicho.

10. Analizas los errores que cometes para no repetirlos.

11. Conoces varios estilos de expresión oral y escrita y sabes según el grado de formalidad exigido en cada una de las situaciones. Ej. pedir la hora a un joven o a un anciano.

12. Usas tu creatividad, aplicando lo que aprendes a nuevas situaciones.

13. Eres autónomo en tu aprendizaje y, al mismo tiempo, sabes trabajar en grupo.

14. Te implicas en la toma de decisiones sobre los objetivos de aprendizaje, los temas a trabajar y el material a emplear.

15. Mantienes una actitud de apertura, curiosidad y tolerancia hacia otras culturas, aunque sin perder por ello tu espíritu crítico.

16. Conoces las semejanzas y diferencias entre tu país y los de habla hispana, pero evitando caer en estereotipos, lo que hace que seas más consciente de ti mismo y de tu propia cultura.

