



MÁSTER DE ELE CIESE COMILLAS/UC 2011-2012

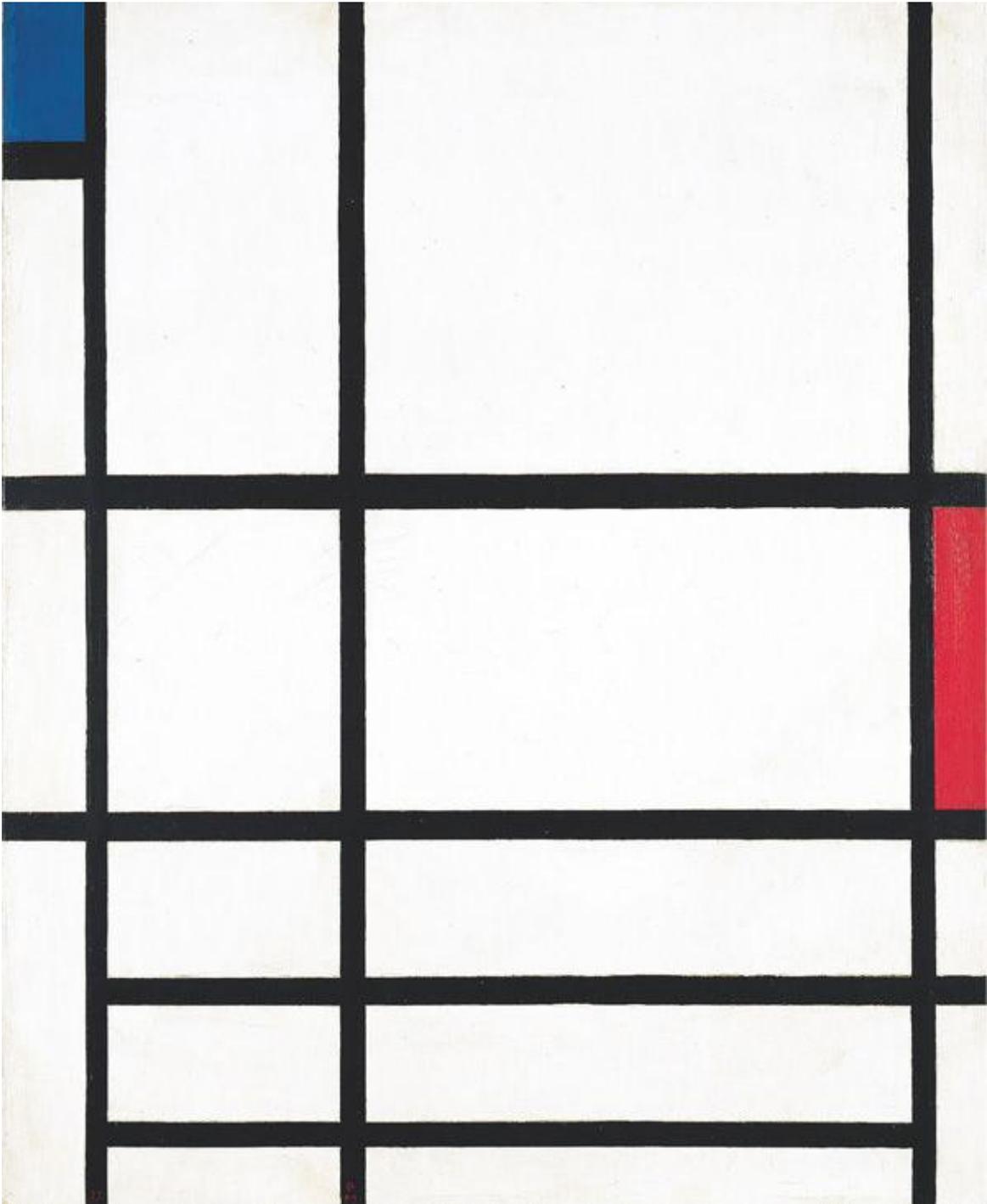
TRABAJO FIN DE MÁSTER

**EL MICRORRELATO EN LA ENSEÑANZA DE ELE:
PRESENCIA ACTUAL Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
NIVELES INICIALES (A2-B1)**

Presentado por **Borja Herrera López** para optar al título de
Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Dirigido por:

Dr. Manuel Urí Martín



Composition en rouge, bleu et blanc II

¿Qué es lo que quiero expresar con mi trabajo? La armonía a través del equilibrio de las líneas, los colores y los aviones, pero sólo en la forma más enérgica.

Piet Mondrian

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
I. MARCO TEÓRICO.....	5
1. La literatura en las clases de ELE	5
1.1 Evolución histórica.....	5
1.2 Ventajas en su incorporación	7
2. El microrrelato.....	11
2.1 Antecedentes, génesis y consolidación	11
2.2 Denominación y definición	13
2.3 Características	17
II. MARCO PRÁCTICO	24
1. Presencia del microrrelato en la enseñanza de ELE	24
1.1 Metodología	24
1.2 Presencia en los manuales	24
1.2.1 Criterios de selección	25
1.2.2 Recogida de datos	27
1.2.3 Análisis de datos.....	28
1.3 Presencia en el syllabus del profesorado	32
1.3.1 Justificación del formato.....	32
1.3.2 Justificación del contenido del cuestionario	33
1.3.3 Análisis de datos.....	36
2. Propuesta didáctica	40
2.1 Criterios para la selección de microrrelatos.....	40
2.2 Tipología de actividades	41
2.3 Actividades.....	44
CONCLUSIONES.....	60
BIBLIOGRAFÍA.....	63

INTRODUCCIÓN

El oficio del profesor de idiomas ha de estar sometido a continua revisión; este ha de tratar de investigar nuevas áreas e integrar en el syllabus aquellos materiales que pueden resultar de interés para sus alumnos.

En este sentido, a lo largo de los último años la literatura ha cobrado un mayor protagonismo y presencia en las clases de LE, en buena parte, y como veremos en el siguiente apartado, gracias a la llegada del enfoque comunicativo. Así, cada vez son más los autores que defienden la inclusión de la literatura en el currículum¹, y cada vez son más los materiales y actividades desarrollados para el uso de este recurso².

Durante la revisión bibliográfica que se ha llevado a cabo antes de iniciar el presente trabajo se ha podido constatar que el debate en torno a la inclusión de la literatura se ha centrado principalmente en defender las ventajas de su incorporación³, punto sobre el que aunque se hace necesario seguir insistiendo, enumerando sus bondades y defendiendo su inclusión en el syllabus del profesorado, creemos que ha sido suficientemente investigado.

No obstante, existe un tema que no ha sido convenientemente estudiado, y es en qué momentos o en qué niveles es conveniente emplear la literatura como recurso. Muyskens, en un artículo publicado en *The Modern Language Journal* (winter, 1983: 413-423) aborda esta cuestión de manera superficial, indicando que hay cierto desacuerdo a este respecto en lo que se refiere a la enseñanza del inglés como 2L; así, recoge la postura de varios autores, entre los que se encuentra Herr, quien sugiere que “literary texts be introduced at beginning levels in order to prepare students to approach literature effectively in college”; Scher afirma también que con alumnos de niveles iniciales e intermedios el profesor puede usar textos literarios para: “language practice, reading comprehension, and possible aesthetic appreciation”. Por otro lado, Esler y

¹ Por ejemplo en el mundo anglosajón tenemos a Widdowson 1979; Brumfit and Carter 1986; Maley and Duff, 1990; Carter and McRae, 1996; Gilroy and Parkinson, 1997; Chan, 1999; Hall, 2005; Paran, 2006; Watson and Zyngier, 2006; y entre los autores hispanos cabe mencionar a Quintana 1991; Naranjo 1999; Albadalejo 2007.

² Maley and Moulding, 1985; Collie and Slater, 1993; Lazar 1993; McRae and Vethamani, 1999; Naranjo 1999.

³ Esto es lógico, ya que al tratarse de un recurso “nuevo” los esfuerzos han ido encaminados a salvar las reticencias presentes, remarcando las bondades y posibilidades que brinda su uso en la enseñanza de idiomas.

Bolinger urgen que “students be well prepared linguistically before entering into the intricacies of literature”.

En lo que sí que parece haber un acuerdo es en la carencia existente de trabajos orientados a trabajar la literatura en los niveles iniciales. Posiblemente, existan varias razones para explicar este hecho pero, de todas ellas, la que puede resultar más evidente es la dificultad intrínseca que plantean los textos literarios; de hecho, este inconveniente es uno de los principales argumentos que se esgrimen en contra del uso de la literatura en las clases de idiomas (O’Sullivan, 1991). Esta dificultad se debe a que los textos no se han creado con el fin de enseñar español, si bien en ocasiones se emplean adaptaciones de obras literarias o libros de niveles específicos, aunque difícilmente estos últimos podrían ser considerados literatura.

Ante esta situación cabe formularnos una cuestión: ¿Es posible introducir la literatura en los niveles iniciales de la enseñanza del español? El presente estudio nace pues con el objetivo principal de responder a esta pregunta, para lo cual se desarrollarán una serie de actividades basadas en trabajar los microrrelatos como fuente literaria.

Las razones que nos han llevado a seleccionar este género literario⁴ son, en primer lugar, la brevedad que lo caracteriza, rasgo que puede hacer del microrrelato un material idóneo para las primeras etapas de aprendizaje si se trata de la manera adecuada. Por otro lado, se trata de una variedad literaria sobre la que consideramos que no se ha investigado lo suficiente en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. Existen escasos trabajos, que además tratan este asunto de manera superficial⁵; sin embargo, de todos ellos destaca la obra que posiblemente sea la que ha estudiado con mayor profundidad este género: *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*, en donde la lingüista María Teresa Pérez Tapia, además de hacer un repaso teórico del género, propone y pone a

⁴ Pese a que años atrás hubo cierta controversia en torno a si el microrrelato conformaba un propio género o no, en la actualidad este asunto parece resuelto: “El cuento ultracorto se ha ganado ya un espacio como género literario autónomo y pasible de ser estudiado independientemente de otros género” (Cruz, 2008).

⁵ Véase por ejemplo *The Spanish Short Story and Its Potential for the Secondary and College Classroom*, escrito en 1972 por el estadounidense de origen mexicano Luis Leal, cuyo artículo podría constituir uno de los primeros trabajos en los que se aborda esta cuestión.

prueba una serie de actividades encaminadas a que los alumnos desarrollen la competencia escrita haciendo uso de microrrelatos, tal y como sugiere el título de su libro⁶.

En lo que respecta a la enseñanza de inglés como segunda lengua, el microrrelato ha sido una cuestión más estudiada; así, destacan dos libros en los que se trata de manera específica este género literario, ambos editados en 1993: *Short Stories, for Creative Language Classrooms*, de Collie y Slater, y *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*, escrito por Guillian Lazar; además de estos libros, a lo largo de los últimos años autores de todo el mundo han investigado las posibilidades didácticas que nos ofrece este género (Berenice, 2007; Absullah y Abu Bakar, 2011; V. Bhubaneshwar, 2011; Khatib y Nasrollahi, 2012). Sin embargo, pese a que en el mundo anglosajón se concede cierta relevancia a la investigación en el campo del microrrelato, ninguna de las obras citadas hace referencia alguna al nivel en el que se recomienda trabajar este género⁷.

Además de explorar las posibilidades del microrrelato, en la investigación que desarrollaremos nos hemos marcado otra meta: conocer la acogida que tiene este género en la comunidad de ELE, tanto en el profesorado como en los manuales. Con esto, además de conocer en qué medida el microrrelato supone un material recurrente, pretendemos averiguar en qué niveles se emplea.

Para que el lector obtenga una visión clara del propósito de este estudio, se exponen a continuación de manera resumida los objetivos que se persiguen con la consecución de este trabajo:

Objetivos generales

- Comprobar la posibilidad de introducir la literatura en los niveles iniciales (A2-B1) en las clases de ELE a través del uso de microrrelatos.
- Conocer la presencia del microrrelato en la enseñanza del español.

Objetivos específicos

- Realización de un análisis de materiales entre los manuales de ELE con

⁶ A pesar de tratarse de una obra basada en la experiencia de la docente como profesora de secundaria la misma autora destaca su utilidad a la hora de aplicarse a la enseñanza de ELE.

⁷ Únicamente el libro de Collie y Slater señala que los ejercicios propuestos están pensados para: “upper-intermediate and advanced level learners of English”.

tres propósitos: conocer el grado de inclusión de los microrrelatos en los temarios, los niveles en los que se incluyen y llevar a cabo un breve análisis de las actividades.

- Realización de un sondeo a modo de cuestionario entre el profesorado de ELE con un doble objetivo: conocer la aceptación que tiene el uso de microrrelatos en el aula y los niveles en los que se trabajan.
- Elaboración de actividades para niveles iniciales (A2-B1) basadas en los microrrelatos.

Acabaremos esta primera parte introductoria haciendo referencia a la estructura de trabajo. Así, el estudio consta de dos bloques principales. El primero de ellos será exclusivamente teórico y en él se abordará, en primer lugar, el papel de la literatura en la enseñanza de ELE; evolución y ventajas que presenta su incorporación. En segundo lugar se tratará un género específico de la literatura: el microrrelato, analizando su recorrido, así como las características que lo definen y los beneficios pedagógicos que implica su uso⁸.

Tras este primer bloque teórico, se pasará a una parte exploratoria, el marco práctico, en el que, en primer lugar, se pretende conocer la presencia de los microrrelatos en la enseñanza de ELE. Para la recogida de datos que permitirán su análisis se recabará por un lado información extraída de los principales manuales de español y, por otro, se empleará un cuestionario que será cumplimentado por profesionales docentes de ELE. Con esto, además de conocer en qué medida el género de los microrrelatos supone un material recurrente entre los profesores y los manuales de español, se pretende averiguar en qué niveles se emplean.

En la segunda parte del marco práctico se presentará una propuesta didáctica compuesta por diversas actividades en las que se trabaja la inclusión de la literatura en los niveles iniciales (A2-B1) de la enseñanza del castellano, empleando como base el género del microrrelato.

Por último, concluiremos con nuestra conclusión personal y con la presentación de la bibliografía consultada durante el trabajo.

⁸ Nos gustaría adelantar al lector que en este apartado –especialmente en los dos primeros epígrafes- las aportaciones que haremos vendrán principalmente desde la filología, pues es la rama que más investigaciones ha aportado sobre esta cuestión.

I. MARCO TEÓRICO

1. La literatura en las clases de ELE

1.1 Evolución histórica

Tanto la presencia como la funcionalidad de la literatura ha variado de acuerdo a los distintos enfoques que se han venido adoptando en la enseñanza de LE. Así, hasta los años 50⁹ del pasado siglo XX, el Método Gramática y Traducción (MGT) representaba el paradigma en la docencia de idiomas. Este enfoque, que tiene su origen en el siglo XVII, se empleaba para la enseñanza del latín y el griego y basa su contenido en la memorización de reglas gramaticales y en la traducción de textos literarios con el objetivo de dotar al alumno de la capacidad de leer y traducir grandes obras maestras y clásicas. Por esta razón podríamos decir que esta postura hace del uso de la literatura más un fin que un medio en sí mismo.

Este enfoque recibió numerosas críticas y, puesto que el objeto de este trabajo no es hacer una disertación sobre los diferentes enfoques metodológicos, señalaré dos de las más importantes; una es la falta de motivación de los alumnos (Mendoza, 2004), puesto que se trabajaba con autores clásicos y con unas obras que trataban temas que podían resultar poco estimulantes para los aprendientes. En segundo lugar, el material empleado en el aula se limitaba a textos literarios y en ningún momento se fomentaba el análisis verbal de ellos, por lo que las únicas destrezas practicadas eran las escritas, lo cual podía causar que las expectativas de los alumnos no quedaran cubiertas al no ser capaces de comunicarse de manera oral en la lengua meta debido a la falta de práctica.

Para dar respuesta a los problemas que planteaba el Método Gramática y Traducción, surgió un nuevo enfoque en los años 60, el Método Estructural, que supuso una ruptura con el modelo anterior, ya que defendía una enseñanza basada en la graduación sistemática de las estructuras y el vocabulario de la lengua, dejando de lado casi por completo a la literatura¹⁰.

⁹ Desde comienzos del siglo XX países como Francia y Alemania abandonaron este enfoque a favor del Método Directo.

¹⁰ Menouer (2009: 163) señala que “la literatura se utilizaba exclusivamente como complemento cultural y siempre a partir de los niveles intermedio o más bien avanzado.

De igual manera, con el desarrollo en la década de los 70 de los programas nocio-funcionales, la literatura seguía siendo un recurso proscrito en el aula de idiomas. A pesar de que la organización del temario se reestructura de acuerdo con la inclusión de los usos y funciones de la lengua, los contenidos siguen estando basados en aspectos lingüísticos.

No es hasta la llegada del movimiento comunicativo en los años 80 cuando se produce una verdadera ruptura. Se incorporan elementos de otras disciplinas como la Psicolingüística o la Sociolingüística y se desarrollan investigaciones sobre conceptos que no habían sido tenidos en cuenta anteriormente, como las necesidades de los alumnos, la motivación, el diseño de los materiales didácticos, etc. (Albadalejo, 2007). Sin embargo durante una primera etapa se defiende una posición utilitarista del lenguaje y se desvía la atención de todo aquello que no parezca tener un propósito práctico. Desde esta perspectiva, la literatura es algo que resulta alejado de lo cotidiano, con un valor únicamente estético, motivo por el cual no merece ser tratado en el aula de LE.

Con la llegada de los años 90 el enfoque comunicativo entra en una segunda etapa; Naranjo Pita (1999: 8) señala:

En los últimos años estamos asistiendo a un interesante foro de debate en el que con un talante integrador y ecléctico, numerosas disciplinas (Psicología, Filosofía, Sociología, Lingüística, Informática...) se han convertido en las protagonistas del proceso de definición de la Lingüística Aplicada. Así, el panorama de la enseñanza de segundas lenguas se presenta hoy en día como una confluencia de corrientes y planteamiento metodológicos diversos, en la que el papel de los diferentes elementos y recursos didácticos constituye un tema principal de discusión.

En este panorama el uso de la literatura cuenta cada vez con mayor visibilidad y respaldo, aunque no le resulta fácil acabar con los prejuicios que se habían formado en torno a ella debido al papel que desempeñó en el Método Gramática y Traducción.

Para acabar con estas ideas preconcebidas es importante señalar que la función que se persigue del texto literario en la actualidad es muy diferente de la que recibía en el MGT, ya que ahora se defiende su uso como recurso para el aprendizaje de idiomas y no como un objeto en sí mismo; es decir, se convierte en un medio y no en un fin.

Así, las primeras obras surgidas para trabajar este recurso vinieron del mundo anglosajón, con autores importantes como Widdowson, Malley, Duff, Collie y Slater, entre otros, investigadores cuyas obras son una referencia para el estudio de esta área.

En el terreno bibliográfico del mundo hispano, el primer autor quizá en reclamar el uso de la literatura en el aula de ELE fue Emilio Quintana, que en un artículo (1991) hacía un llamamiento para que se realizara una obra en español similar a la de Malley y Duff (1989), llamamiento al que responde Naranjo Pita en 1999 (*op. cit.*). Con el paso de los años ha ido en aumento el número de trabajos, principalmente artículos, ocupados en ampliar el área de conocimiento de literatura y ELE; sin embargo, aún se hace necesario seguir desarrollando investigaciones encaminadas a enriquecer este campo, más aún en aquellas áreas que han sido escasamente estudiadas, como es el caso del género del microrrelato, que será tratado en el presente trabajo.

1.2 Ventajas en su incorporación

Aunque cada vez es mayor la acogida que recibe la literatura como recurso en las clases de LE, su uso aún se encuentra infravalorado¹¹, motivo por el cual se hace necesario su promoción. Pero ¿por qué es recomendable emplear este recurso? Responder a esta cuestión es fundamental, por lo que a continuación señalaré las principales razones que se aducen para que la literatura se incluya en el currículum del profesorado de LE¹².

a) Universalidad

Los temas que se tratan en los textos literarios –amor, amistad, muerte, vida, etc.–, aunque se traten de manera distinta, son de carácter universal, están presentes en todas las culturas, lo que hace que una obra se acerque al mundo del aprendiente, que no le resulte algo ajeno (Maley y Duff, 1989: 8).

b) Fomentan la competencia cultural

Los textos literarios, como obra humana que son, se adscriben a una cultura determinada, por lo que son un material en el que están presentes sus valores,

¹¹ En una de las preguntas que formularemos en nuestro cuestionario trataré de comprobar hasta en qué medida es cierta esta percepción.

¹² Estas ventajas no son exclusivas de la literatura, sino que podemos encontrarnos con textos no literarios que contengan algunas de ellas, como por ejemplo un folleto turístico que, pese a no ser de carácter literario nos estará aportando información cultural.

ideas, y formas de pensar. Es por esto por lo que los textos literarios pueden ser una puerta a una nueva realidad cultural para el estudiante, permitiéndole su desarrollo personal, posibilitándole comprender componentes pragmáticos de la cultura meta, haciéndole consciente de la existencia de otras formas de concebir el mundo y la realidad, fomentando, por tanto, su consciencia intercultural, concepto que el Marco Común Europeo de Referencia sugiere promocionar en las aulas.

Pero no solo nos permite transportarnos a otra cultura en el momento actual, pues al tratarse de obras atemporales el lector puede trasladarse también a épocas pretéritas, y conocer las costumbres de este tiempo pasado, que en algunos casos puede incluso coincidir con hábitos que se dan en la cultura actual del discente, provocando así un mayor sentimiento de cercanía hacia la otra cultura.

Sell (2005: 90) ahonda más sobre el concepto de competencia cultural y nos habla del aprendiente como sujeto social, participante en una sociedad, y cómo la literatura le puede dotar de las herramientas con las que socializar e interactuar en la cultura meta:

(...) Teaching literature provides learner with a truly cultural competence, equipping them with cultural-apposite pragmatic and socio-psychological components around which to build effective identities which will enable their socialization in the target culture and enhance the effectiveness with which they participate in that culture.

Una crítica que recoge este mismo autor es que en algunos casos la cultura que se expone al estudiante es la proveniente de la metrópoli, la predominante, cayendo en un etnocentrismo cultural occidental, y dejando a lado la cultura de las antiguas colonias. Sin embargo, consideramos que a lo largo de los últimos años este punto se ha superado, tanto por los profesores, como por los manuales; así, lo habitual hoy es encontrar en los manuales de ELE referencias literarias de autores de todo el mundo hispánico¹³.

c) Recoge la riqueza lingüística

En un doble sentido, el de las variantes idiomáticas del español, y el de la

¹³ Él mismo reconoce (2005: 90) "(...) the charge can easily be refuted, especially within an education system which promotes learner activity and participation rather than spoonfeeding".

presencia de léxico. En cuanto al primero, al existir tantas muestras literarias en cada una de las culturas en las que el castellano está presente, el docente puede trabajar a través de la literatura la variabilidad de esta lengua, las diferencias de vocabulario, las singularidades gramaticales entre las distintas zonas geográficas –como puede ser el caso del voseo–, etc.¹⁴

En cuanto al léxico, su presencia en los textos produce un incremento del vocabulario conocido por el aprendiente; hay que apuntar que en algunos casos el vocabulario que aparece en el texto puede resultar excesivo, en cuyo caso el profesor deberá de adoptar algunas técnicas para trabajar esto, como la elaboración de actividades que permitan al alumno inferir el significado de algunas palabras.

d) Es un material motivador

La lectura del texto literario apela al lector, lo involucra personalmente, interactuando con él y provocando sentimientos, posibles interpretaciones sobre el significado del texto..., todo lo cual revierte en una mayor implicación del alumno en el aula, favoreciendo la interacción entre los estudiantes y haciendo más fácil la realización de debates. En este sentido Albadalejo (2007: 9) escribe:

La cohesión del texto con las experiencias de los estudiantes aumentan el interés y la implicación en la clase de lengua, al sentir que su mundo personal afectivo puede aportar algo al texto y viceversa, lo que revierte en una mayor motivación y participación en el aula y por tanto en una aceleración del proceso de aprendizaje en general.

No obstante, si queremos que el material sea realmente motivador hemos de prestar mucha atención a la selección del texto, de manera que además de elegir un tema que despierte el interés entre los alumnos, este sea adecuado a su nivel.

e) Permite trabajar las cuatro destrezas lingüísticas

Los textos literarios ofrecen numerosas posibilidades a la hora de plantear actividades que sirvan para practicar las destrezas lingüísticas de manera integral. La comprensión lectora se ejercitará, como es lógico, con la lectura del

¹⁴ Ciertamente es que recoger la variabilidad del idioma mostrada a los alumnos dependerá de la selección de textos que realice el profesor.

texto propuesto, mientras que la comprensión auditiva y la expresión oral se trabajarán a través de las conversaciones y debates surgidos del texto que se esté tratando. A este respecto, Irma Ghosn¹⁵ (2002: 175) señala que a través de la literatura podemos proveer a los estudiantes de lengua extranjera de experiencias lingüísticas que motivan y fomentan el lenguaje oral, ya que el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua.

f) Es material auténtico

No ha sido creado para la enseñanza de idiomas, sino para hacer disfrutar de su lectura, lo que redundará a su vez en la motivación del alumno. Difícilmente los textos de los manuales de idiomas pueden hacer gala de este disfrute, pues fueron escritos para ayudar al profesor en su tarea pedagógica, con el fin de explicar algún uso concreto o algún elemento gramatical.

Además los textos literarios tienen otra ventaja frente a los textos que recogen los manuales, y es que son tan reales como la conversación que puede tener lugar entre dos amigos, autenticidad de la que en algunos casos escasea los textos elaborados en los manuales de ELE.

Asimismo, y como ya se apuntó en la introducción, el hecho de que no sea un material creado para la enseñanza de idiomas le confiere una dificultad lingüística potencial, una de las principales desventajas que se apuntan en cuanto al uso de textos literarios como recurso en la clase de ELE. Por esta razón, el docente debe ser especialmente cuidadoso en la elección del texto y en el desarrollo de las actividades y las estrategias que sirvan para facilitar su comprensión.

¹⁵ Citado en Albadalejo, 2007: 8.

2. El microrrelato

El primer apartado del marco teórico ha servido para obtener una visión general de la literatura en la enseñanza de idiomas. A continuación pasaremos a analizar el caso concreto de un género, el microrrelato, que será objeto de investigación en el apartado práctico de nuestro trabajo, así como base textual para la realización de la propuesta didáctica.

2.1 Antecedentes, génesis y consolidación

Podemos afirmar que todos los géneros literarios tienen ciertas hibridaciones; sin embargo, de todos ellos, el microrrelato es en el que esto se manifiesta con mayor fuerza, como expone Cruz (2008¹⁶):

El microrrelato es uno de los géneros donde se aprecia más claramente la intertextualidad literaria ya que apela a una especie de metamorfosis de lo discursivo y a una experimentación permanente en el manejo del lenguaje.

Esta naturaleza especialmente proteica ha provocado que los investigadores hayan buscado los primeros orígenes del microrrelato en géneros de toda índole. Así, algunos autores se remontan a la tradición oral (Epple, 1988; Walther, 2007), remitiéndose a obras clásicas como el *Cantar de Mío Cid* o la *Chanson de Roland*.

En cambio, otros críticos deciden fijarse en la brevedad, uno de los rasgos más visibles del microrrelato para buscar los primeros antecedentes de este género breve. En este sentido, el Dr. Hugo Bauza (2007), retrotrayéndose a las primeras palabras escritas expone:

Si bien el minimalismo como doctrina tiene fecha y lugar de nacimiento, la actitud o pretensión minimalista es tan antigua como el hombre para buscar sus orígenes. En el caso de la literatura, orientada está al microrrelato, antes del hallazgo de la técnica del papiro o del pergamino donde consignar hechos por escrito, las primeras inscripciones – labradas en piedra, mármol, bronce u otros soportes rígidos – exigían, naturalmente, una parquedad rigurosa.

De igual manera, Lagmanovich se basa también en la parquedad del microrrelato (1996: 23-25) para vincularlo con el haiku japonés. No cree que este sea un antecedente directo de aquel, pero recurre a él debido a que se

¹⁶ Se trata de una revista electrónica, por lo que carece de numeración.

trata de una forma de expresión muy arraigada que explota sus potencialidades mediante una extrema concesión forma: “Es evidente que el haiku y el microrrelato comparten un rasgo básico: su obligatoria brevedad”.

Continuando con la amplitud de opiniones en torno a sus primeras influencias, Pilar Tejero (2001: 713-728) cree que el germen de microrrelato se encuentra en la tradición literaria de la anécdota, cuyo origen en la cultura occidental se remonta a la Antigüedad clásica; Wilfredo Carrizales, por su parte, en un artículo publicado en la *Revista Virtual Eetralia*¹⁷ se traslada hasta la antigua literatura china para observar similitudes con los llamados *chistes mínimos*, que, en opinión de Cruz (2008) recogen la mayoría de características presentes en el microrrelato.

Ahora bien, a pesar de la falta de consenso en torno a las primeras raíces de esta variante literaria, la mayoría de la crítica (Lagmanovich, 1996; Collard, 1997; Maldonado, 2005) está de acuerdo en señalar que el microrrelato comienza a perfilarse como género con la llegada del Modernismo y las vanguardias rupturistas del siglo XX.

Estos movimientos supusieron un caldo de cultivo para el surgimiento del microrrelato, ya que entre los valores que preconizaban estaba el gusto por lo esencial, por las líneas puras, por la brevedad. Y, como señala Lagmanovich (1996: 21) este pensamiento se vio reflejado no solo en la literatura, sino también en otras ramas artísticas, como la arquitectura, con la Bauhaus alemana, la música (Schönberg, Webern), o la pintura (Piet Mondrian¹⁸).

Volviendo al ámbito de lo escrito, Andrés-Suárez (2012: 26-27) sostiene que el camino que se siguió para llegar a esta sintetización del género literario vino de la confluencia del cuento y la poesía. El cuento fue eliminando aquellos elementos narrativos no necesarios, produciéndose lo que la autora antes citada denomina, una “destilación de la esencia narrativa”; paralelamente, la poesía fue perdiendo elementos líricos a la vez que ganaba en narratividad. En palabras de la propia investigadora:

¹⁷ <http://www.letralia.com/transletralia/bosque/index.htm>

¹⁸ Este hecho fue uno de los motivos por los que seleccionamos la imagen que figura al comienzo del trabajo.

(...) El cuento clásico redujo paulatinamente su cuerpo textual y se despojó de todo lo que no era imprescindible para la trama y, a la vez, se poetizó y, al hacerlo, su lenguaje se volvió esencialmente connotativo. De este modo el cuento y el poema se acercaron el uno al otro (...)

En cuanto a los precursores de este género, Pérez Tapia (2009: 78-79) sitúa como pioneros en Europa a Kafka, Bertold Brecht, Rowold y Raymond Queneau; en España a Juan Ramón Jiménez y Ramón Gómez de la Serna; y, por último, en Hispanoamérica a Rubén Darío, Leopoldo Lugones y Vicente Huidobro.

Posteriormente surge una segunda generación de microrrelatistas nacidos a comienzos del siglo XX (Borges, Julio Torri, Anderson Imbert, Max Aub, Cortázar, Monterroso, entre otros), que se encargan de cultivar el género y gracias a los cuales, en palabras de Pérez Tapia (*op. cit.*), “puede afirmarse que es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando el microrrelato se consolida y alcanza su madurez como una alternativa de ficción diferente”.

Así, llegamos a la época actual, en la que este género literario ha sufrido una implosión enorme, muy posiblemente debido a que se trata de un tipo de texto que se ajusta a nuestra sociedad posmoderna¹⁹, a la falta de tiempo para el ocio y la lectura, y a la generalización del uso de Internet.

2.2 Denominación y definición

A continuación nos detendremos en la denominación y definición que reciben estas ficciones breves que nosotros hemos llamado microrrelatos. Esto es necesario, en primer lugar, porque en toda investigación se debe concretar y acotar el objeto de estudio, pero en este caso es importante además subrayar este aspecto debido a la cantidad de denominaciones y definiciones que ha recibido este género²⁰. Variabilidad que refleja la polémica existente en torno a este tipo de obras que, a pesar de haberse ido asentando como género literario

¹⁹ Debido a la complejidad del concepto no entraremos a analizarlo. Si se desea saber más sobre él, ha sido un tema ampliamente tratado en la Sociología, en donde autores como Bauman, Baudrillard, Foucault o Bourdieu, han realizado grandes aportaciones. En lo que se refiere al campo de la literatura, Hernández Mirón, en un artículo publicado en la revista electrónica *AnMal* (2010) establece la relación presente entre los microrrelatos y el concepto de posmodernidad.

²⁰ Ocurre lo mismo en el mundo anglosajón, en donde este tipo de relatos breves reciben nombres como *sudden fiction*, *flash fiction*, *short story*, *short short story* o *microfiction*.

diferenciado en los últimos años²¹ y con unos rasgos que le son propios, ha causado mucha controversia entre los críticos y teóricos literarios.

En lo que respecta a su denominación, Leticia Bustamante recoge en su tesis doctoral (2012: 24) que las diferentes nomenclaturas han venido dadas principalmente por criterios literarios: extensión, condición ficcional, filiación genérica y narratividad. La autora se basa en estas variables para elaborar una tipificación en la que están recogidas las distintas denominaciones que recibe el microrrelato.

Así, señala lo que se ha dado en llamar *texto breve* y *texto brevísimo*, que tienen como única referencia el carácter breve del texto; *minificción*, *microficción* y *ficción brevísima*, términos que combinan la extensión y la condición ficcional; expresiones como *cuento breve*, *brevicuento*, *cuento cortísimo*, *cuento diminuto*, *cuento en miniatura*, *minicuento*, *microcuento*, *microrrelato*, *cuento mínimo* o *historias mínimas*, aúnan la referencia a su extensión con su relación genealógica respecto al cuento, con el discurso narrativo o con la fábula de la narración; y, por último, nos encontramos con términos que resaltan aspectos pragmáticos de su creación y, sobre todo, de su recepción: *cuento instantáneo*, *ficción de un minuto*, *ficción rápida* o *ficción súbita*.

Por otra parte, la catedrática de literatura Andrés-Suárez (2008) basa su tipología en la división entre el *microrrelato*, *minirrelato*, *microcuento* y *minicuento*²², que comparten los principios básicos de brevedad, narratividad y calidad literaria; y la *minificción*, que agrupa a los microtextos literarios de ficción en prosa, tanto a los narrativos (el microrrelato, la fábula, la parábola, la anécdota, la escena o el caso) como a los que no son narrativos (el poema en prosa, la estampa, el miniensayo). Por lo tanto, el microrrelato se encuadraría dentro de la minificción, pero no todos los textos de minificción entrarían dentro del género del microrrelato.

La investigadora Dolores Koch discrepa de Andrés-Suárez en lo referente a

²¹ Irene Andrés-Suárez (2012) lo denomina, opinamos que de manera acertada, *el cuarto género literario*.

²² Aunque la autora considera estos términos sinónimos, defiende el uso de la denominación *microrrelato*.

considerar sinónimos *microrrelato* y *microcuento* (2000: 28), trata de diferenciarlos, para lo que toma como referencia la narratividad del texto:

La mayor distinción (...) es que el desenlace del microrrelato no depende de una acción o suceso concreto sino de una idea. Algo sucede, pero no en el mundo, sino en la mente del escritor, y posiblemente en la del lector, aunque en algunos casos no sea necesariamente lo mismo.

Por otro lado, otro tipo de denominaciones se basan en el criterio cuantitativo. En este sentido, una de las más extendidas es la clasificación de Zavala, quien establece (1996) tres categorías: cuentos cortos (entre mil y dos mil palabras), cuentos muy cortos (entre doscientas y mil palabras) y cuentos ultracortos²³ (entre una y doscientas palabras).

Nos encontramos, por último con una nomenclatura que tiene en cuenta tanto criterios literarios, como subjetivos, llamada por Bustamante (2012: 28) *términos imaginativos*, entre los que nos encontramos neologismos como *caprichos* y *disparates* (Ramón Gómez de la Serna) o *varia invención* (Juan José Arreola y Augusto Monterroso), *nanocuento* (José M^a Merino), *relato microscópico* (Fernández Ferrer), *descuentos* (Raymond Quenau y otros), *textículos* (Cortázar), *relato enano*, *embrión de texto*, *cagarruta narrativa* (Violeta Rojo), *relatos cuánticos* (Juan Pedro Aparicio), etc.

Como ya señalamos al comienzo del epígrafe, nosotros hemos optado por la denominación de *microrrelato*. Las razones son, en primer lugar, que se trata del término más empleado en nuestro país²⁴ (Bustamante, 2012: 30; Pérez Tapia, 2009: 71); y, por último, porque opinamos que esta nomenclatura refleja mejor las características de este tipo de textos; así, en *microrrelato*, está contenido la característica de narratividad, mientras que *minicuento*, aún estando presente la narratividad, esta parece que hace referencia al cuento, género diferenciado; por su parte, el término *minificción* resulta muy genérico, ya que en la ficción se engloban también textos no narrativos²⁵.

²³ A estos últimos también se les conoce como *nanorrelatos* o *hiperbrevés*.

²⁴ La denominación depende del ámbito geográfico; así, mientras que en Argentina el término más extendido es el de *microrrelato*, en México se emplea *minificción*, en Venezuela y Colombia *minicuento*, y en Chile *microcuento* y *minicuento* indistintamente.

²⁵ Como dato curioso pero que puede resultar mínimamente revelador, a fecha de la realización de este trabajo, si introducimos en el buscador de Google el término "microrrelato" nos da un

En lo que respecta a su definición, no existe una definición fija del microcuento debido a que es un género en constante desarrollo, sin embargo a continuación se mostrarán varios de los ejemplos más relevantes, en tanto que guardan como característica común el basar su definición en los rasgos más comunes del microrrelato, lo cual nos será de utilidad para introducir el siguiente apartado, en el que se tratarán los rasgos definitorios de este género.

El escritor argentino Antonio Cruz, en un artículo publicado por La Fundación Cultural, decide fundamentar su definición en el elemento sorpresivo que está escondido en el microrrelato:

Es un conjunto abigarrado de señales que muchas veces esconde o disfraza o tergiversa la secuencia para provocar sorpresa con el desenlace y que generalmente enciende una luz de alerta con la primera frase o con la primera palabra y nos invita a imaginar, a fantasear y hasta crear diferentes formas de interpretación.

Violeta rojo (1997: 88) por su parte, aunque no tiene en cuenta el elemento sorpresivo que señalábamos antes, recoge buena parte de los rasgos del microrrelato:

(...) El minicuento es una narración sumamente breve (no suele tener más de una página impresa), de carácter ficcional, en la que personajes y desarrollo accional están condensados y narrados de una manera rigurosa y económica en sus medios y a menudo sugerida y elíptica. El minicuento posee carácter proteico, de manera que puede adoptar distintas formas y suele establecer relaciones intertextuales tanto con la literatura (especialmente con formas arcaicas) como con formas de escritura no consideradas literarias.

Lagmanovich (2009: 87) no propone una definición, sino una caracterización, por considerar a aquella limitadora:

Consiste en concebir el género literario como un género literario al que competen tres rasgos o características principales: 1) La *brevedad* o concisión (criterio externo fácilmente verificable, puesto que se puede expresar a través del cómputo de las palabras que constituyen un texto, 2) la *narratividad* (criterio interno susceptible de ser analizado por el crítico), y 3) la *ficcionalidad*, que depende sobre todo de la actitud, o del propósito del escritor.

resultado de 398.000 entradas, mientras que si hacemos lo propio con “minificción” este número baja a 140.000 y en el caso de “microcuento” la cifra es de 128.000.

Por otro lado, en la definición de Irene Andrés-Suárez (1997: 89) se agrega como cualidad fundamental su lirismo:

Se trata de una composición en prosa, a menudo grávida de lirismo; como en la lírica la tensión se organiza en torno a un eje unívoco y las imágenes convocan gran intensidad afectiva; en virtud del impacto que intenta provocar es cortísimo (el cual se debilitaría si el lector debiera postergar la experiencia recreadora); frecuentemente carece de anécdota y cuando existe, el fin está siempre más allá de ella, en la construcción de un clímax emocional que se resuelve en un impacto único.

Finalizaremos este epígrafe con la definición de Bustamante (2012: 77) quien trata de aglutinar, además de los aspectos pragmáticos, semánticos, discursivos y formales, la pertenencia histórica de este género a la narrativa:

El microrrelato, forma narrativa que adquiere estatuto genérico en el seno de la posmodernidad, se caracteriza por la intensidad, la tensión y la unidad de efecto, conseguidas fundamentalmente por la complejidad de los mundos ficcionales, la virtualidad de la narración y la brevedad textual extrema; esta combinación se lleva a cabo mediante procedimientos por los que autor y lector se ven impelidos a un laborioso y exigente proceso de creación y recepción respectivamente, que se ve facilitado por la complicidad establecida entre ambos.

2.3 Características

El propósito de este apartado es analizar los rasgos principales del microrrelato, así como sus implicaciones pedagógicas en el aula de ELE.

a) Brevedad

Esta característica, que es el rasgo más evidente a simple vista, debe estar además presente en el microrrelato para que un texto se considere como tal – aunque se trate de un término ambiguo como ya indicamos antes–. Asimismo, no debe confundirse esta brevedad con sencillez. Precisamente para evitar esta confusión Lagnamovich (2005: 90) defiende emplear el término *conciso*:

No es lo mismo lo conciso que lo corto: en una extensión mayor también puede haber concisión, si es que no hay excipientes, si es que no hay excipientes, si nada sobra, si se usan las palabras justas y ninguna de las innecesarias. Escritura concisa, ajustada: virtud de los grandes escritores, el decir mucho con pocas palabras.

Los primeros críticos literarios que renegaban de este género parecían pues,

confundir brevedad con sencillez, ya que esgrimían este rasgo para no contemplar el microrrelato como un género diferenciado; posteriormente ha quedado patente que esta cualidad es la que, precisamente, le da valor y le dota de características principales como el lenguaje preciso, la anécdota comprimida o el carácter proteico (Pérez 2009: 81; Rojo, 1997: 60).

Las ventajas que nos ofrece este rasgo en el aula de ELE son varias: en primer lugar, su escasa extensión permite poder trabajar un texto de este tipo en la duración de un período lectivo –compuesto normalmente por una o dos horas–. Una segunda ventaja que confiere la brevedad es que anima a los estudiantes, que podrían mostrar cierto rechazo ante otro texto de mayor longitud. Por último, los microrrelatos de menor extensión –*nanorrelatos* o *hiperbreves*– debido a esta característica, creemos que pueden ser trabajados ya desde un nivel tan temprano como el A2.

b) Aparente modernidad

A pesar de que se trata de un género que cuenta con un siglo de andadura, ha sido en los últimos años cuando el microrrelato ha empezado a darse a conocer entre el público; la brevedad que apuntábamos antes parece haber sido el “don” que le ha permitido hacerse tan popular en la actualidad, estableciendo una especie de simbiosis con la sociedad occidental, inmersa en un ritmo de vida vertiginoso, en donde el tiempo de ocio cada vez se emplea menos para leer libros²⁶.

Asimismo, vivimos en un “entorno de lo fragmentado”, inundados por titulares, eslóganes publicitarios, imágenes, flashes, en donde lo breve es la norma e impera una búsqueda constante de la novedad, lo cual ha provocado que disminuya nuestra capacidad de concentración y de abstracción, elemento básico para leer un libro. Este contexto, junto con la inestimable ayuda del omnipresente Internet²⁷, ha permitido posicionar al microrrelato como uno de los géneros de moda del reciente siglo XXI.

Esta modernidad puede resultar atrayente para los alumnos de ELE y motivar a

²⁶ De acuerdo con el informe *Hábitos de Lectura y Compra de libros en España 2011*, publicado en enero del 2012, la falta de tiempo se apuntaba como la principal razón (50,7%) por la cual los no lectores declaraban no leer.

²⁷ Basta con echar un vistazo a la Red para comprobar la cantidad de blogs y sitios especializados que existen sobre este género y que ha servido para extender su fama.

estudiantes que no están habituados a leer literatura en su propia lengua por tener una concepción negativa de ella, como consecuencia de una experiencia negativa durante su período de formación escolar. Además, ofrece muchas posibilidades a la hora de plantear actividades orientadas hacia el uso de las nuevas tecnologías como puede ser la escritura de microrrelatos empleando la plataforma Twitter o la elaboración de un blog de clase en donde se publiquen los textos elaborados en el aula.

c) Exactitud lingüística

Otra consecuencia que se deriva de la brevedad presente es la necesidad de economizar palabras por parte del escritor, quien ha de llevar a cabo una buena selección lingüística para decir con las palabras justas lo que desea transmitir; de hecho, esta característica es uno de los elementos que nos permiten medir la calidad de un microrrelato (Rojo, 1997: 51).

Dicha precisión del lenguaje conduce con frecuencia a la elipsis en el texto, definida por Raúl Brasca (2008)²⁸ como ese “portentoso poder de sugerencia de lo no dicho cuando lo dicho ha sido sabiamente calculado”. Con el uso de esta figura literaria el escritor establece una especie de adivinanza, un mapa del tesoro en el que el lector se ha de valer de las palabras escritas y no escritas para alcanzar el significado del relato. Este tipo de recepción, de “juego”, es lo que hace atractivo este género para muchos lectores, entre los cuales se pueden encontrar nuestros alumnos de español si les guiamos de la manera adecuada.

Este proceso de descodificación que el lector ha de llevar a cabo favorecerá el desarrollo cognitivo del alumno, así como su competencia lectora. Asimismo, otras ventajas pedagógicas de la exactitud lingüística son que, además de brindarnos un paradigma del uso del lenguaje, ofrece muchas posibilidades expresivas; cuando los alumnos tratan de resumir un microrrelato a otro compañero, o tratan de elaborar un resumen escrito, comprueban que, pese a su brevedad, necesitan emplear más palabras de las que han sido escritas (Bustamante, 2009: 85), lo cual favorecerá el desarrollo de las destrezas lingüísticas.

²⁸ Citado por Andrés-Suárez (2012: 22).

d) Final abrupto

Al igual que sucede en los cuentos, el microrrelato destaca por su final; sin embargo, en este género mínimo, en el que todo se encuentra condensado, posiblemente sea más sorpresivo; así, nos podemos encontrar con finales de todo tipo: humorísticos, abiertos –como consecuencia del uso de la elipsis–, irónicos, desgarradores, etc. Veamos un ejemplo de la escritora argentina Ana María Shua:

70

Con una mueca feroz, chorreando sangre y baba, el hombre lobo separa las mandíbulas y desnuda los colmillos amarillos. Un curioso zumbido perfora el aire. El hombre lobo tiene miedo. El dentista también.

Ana M^a Shua, La Sueñera, Minotauro, 1984

Si observamos el microrrelato, hasta la última frase no se desvela, ni se puede adivinar, el final. Es la palabra “dentista” la que desencadena el significado último del texto, que nada tiene que ver con lo que el lector tenía en mente al leer la primera parte, produciendo así un efecto inesperado, de sorpresa, y que además anima de manera inmediata a una segunda lectura que servirá para dotar de un nuevo significado a las falsas pistas que el escritor había dejado con objeto de confundir y jugar con el lector.

La presencia de estos finales súbitos puede emplearse como un elemento didáctico, planteando actividades en las que los aprendientes tengan que inferir el final de la historia a partir de una lectura fragmentada de la misma, o la reescritura de un final alternativo, tras haber procedido del microrrelato. Consideramos que este tipo de tareas ayudan a mantener el interés de los alumnos y fomentan la participación en clase al poner en común sus diferentes propuestas.

e) Naturaleza proteica

El dios griego Proteo tenía la cualidad de cambiar de forma, de ahí que se hable del carácter proteico del microrrelato; este puede “tomar apariencia” de ensayo, anécdota, fábula, instrucciones –como las escritas por Cortázar–, descripciones geográficas, e incluso de anuncios publicitarios:

Anuncio

Oriundo de Hamelín, soy flautista y alquilo mis servicios: puedo sacar las ratas de una ciudad o, si se prefiere, a los niños de un país sobrepoblado.

René Avilés Fábila²⁹

Como señala Pérez Tapia (2009: 84), este rasgo particular ofrece la función pedagógica de practicar la escritura de cualquier tipología textual. Así, como ejemplo, si los alumnos se encuentran en un momento en el que deben practicar la redacción de un currículum o de una carta de motivación, la redacción de un microrrelato podría ser una forma original de practicar este tipo de texto.

f) Intertextualidad

Aunque no es un rasgo necesario, sí puede estar presente. Esta característica hace referencia a la conexión que se establece entre un microrrelato y otro texto. No es un nexo en la forma –como lo era la naturaleza proteica–, sino en el contenido. Así, este género recupera y adopta historias, personajes o situaciones de textos mitológicos, folclóricos, cuentos, obras clásicas, cómics o incluso de otros microrrelatos. Todo ello con el propósito de jugar con la historia, alterándola, dándole continuidad o modificándola. Con esto el autor además consigue saltarse las constricciones del espacio propios de este género, ya que conecta con un contexto y unos personajes ya conocidos por el lector –esto es necesario para que el relato cobre pleno sentido–.

Nos podemos encontrar con muchos ejemplos de microrrelatos que trabajan la hipertextualidad, desde las numerosas reescrituras que se han hecho del microrrelato más famoso, *El dinosaurio* de Monterroso³⁰, pasando por la reinterpretación que hizo Kafka de *El Quijote*, titulada *La verdad sobre Sancho*, o la actualización de *La Odisea* llevada a cabo por José M^a Merino en su microrrelato *La vuelta a casa*.

Como ejemplo de intertextualidad nos podría servir el microrrelato *Anuncio*, visto en la característica anterior, pero hemos decidido mostrar otro ejemplo,

²⁹ En <http://lagruadepiedra.wordpress.com/2008/11/22/anuncio-rene-aviles-fabila/>

³⁰ Algunos ejemplos serían: *Cien*, de José M^a Merino, *El corrector* y *El descarado*, ambos de Jaime Muñoz Vargas o *El dinosaurio*, de Pablo Urbanyi.

también de René Avilés, que sirve para hacernos ver la originalidad de este género y la maestría del autor.

El flautista electrónico de Hamelín

Como no quisieron pagarle sus servicios, el flautista, furioso, decidió vengarse raptando a los niños de aquel ingrato pueblo. Los conduciría por espesos bosques y altas montañas para finalmente despeñarlos en un precipicio. Sus padres jamás volverían a verlos. Para ello no era suficiente su flauta mágica, sino algo más poderoso. Optó, entonces, por prender el aparato televisor: los niños encantados lo siguieron hacia su perdición³¹.

En cuanto a los beneficios que nos brinda esta particularidad del microrrelato, en primer lugar, se trata de la excusa perfecta –incluso necesaria en la mayoría de los casos–, para plantear un tipo de actividades basadas en la búsqueda de información sobre el texto intertextualizado, ya sea una obra clásica, un texto de la mitología grecolatina o de cualquier otra tipología. De esta manera, además de ayudarles a comprender el microrrelato, se estarán enriqueciendo culturalmente.

De la misma forma, este tipo de microrrelatos, al tratarse de reinterpretaciones, dan pie a practicar otra variante de ejercicios en la que los aprendientes tengan que escribir sus propias adaptaciones, con la consecuente puesta en práctica y desarrollo de la destreza escrita.

g) Narratividad

Esta característica es uno de los elementos de obligatoria presencia en el microrrelato (Pacheco, 1993; Lagmanovich, 2005; Pérez Tapia 2009). El texto ha de contemplar una historia, trama o acontecimiento desarrollados por uno o varios personajes en un momento y lugar determinados; ahora bien, la condensación del lenguaje al que obliga este género provoca que en la mayoría de las ocasiones estos elementos se encuentren semiocultos o incluso implícitos, debiendo ser adivinados por el lector a partir de determinadas pistas, tal y como señala Ródenas de Moya (2007: 76)³²: “A veces la fábula se adelgaza hasta casi la invisibilidad, pero es indispensable que persistan

³¹En:http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=214&Itemid=30&limit=1&limitstart=7

³² Citado por Bustamante (2012: 36).

indicios textuales suficientes para que el lector sostenga en ellos el ejercicio de construcción mental de la historia” .

Por otra parte, en esta narratividad se hace reconocible la estructura clásica de presentación, nudo y desenlace, incluso en los textos más breves; veámoslo con un ejemplo:

Fantasma tradicional

En mitad de la noche, la sábana se despertó y salió a trabajar.

(Mandrini, 2001: 115)

Resulta evidente reconocer la estructura narrativa en este microrrelato, además de elementos como el tiempo y el personaje; sin embargo, el lugar donde tiene lugar el relato no está presente explícitamente, aunque el lector, guiándose por el contexto, puede llegar a varias interpretaciones como por ejemplo, que la sábana se encontraba en su propia casa.

La búsqueda en el texto de los elementos que lo dotan de narratividad o distinguir su estructura tripartita pueden plantearse como una actividad que pueden realizar los alumnos. De esta manera, además de introducirles conceptos básicos de la literatura, estos desarrollarán su capacidad de lectura crítica al ser términos que pueden estar ocultos.

h) Ficcionalidad

Aunque no apreciamos los beneficios pedagógicos que puede aportar este rasgo en el aula de ELE es importante señalarlo, ya que junto a la brevedad y la narratividad, la ficción es otro de los rasgos característicos del género microrrelatístico; de tener en cuenta únicamente los dos primeros, el microrrelato se podría confundir con otras formas como el chiste o el artículo periodístico (Pacheco, 1993).

II. MARCO PRÁCTICO

Una vez que hemos revisado el campo teórico relacionado con el microrrelato, pasaremos al apartado práctico, que consta de dos partes principales; en la primera de ellas analizaremos la presencia de este género, tanto en los manuales de español como en el profesorado, todo ello con el propósito de conocer la presencia del microrrelato en la enseñanza de ELE, uno de los dos objetivos principales que señalamos en la introducción; en la segunda parte desarrollaremos una propuesta didáctica para los niveles A2 y B1, con lo que trataremos de alcanzar nuestro segundo objetivo: comprobar la viabilidad de emplear este género literario para desarrollar actividades enfocadas a niveles iniciales.

1. Presencia del microrrelato en la enseñanza de ELE

1.1 Metodología

Para conocer de manera global el papel que juega el género del microrrelato en las aulas de español, consideramos necesario llevar a cabo un doble análisis; por un lado, uno centrado en el estudio de manuales, para lo cual se adoptará un método de investigación definido por Grotjahn (1987) como: exploratorio-cuantitativo-interpretativo, utilizado a menudo en la lingüística aplicada, cuando se trata de realizar análisis de métodos y materiales; por otro lado, se hace necesario completar esta visión, con la postura que guardan los profesores de ELE en relación al uso de este género, para lo cual emplearemos la metodología de recogida de datos cuantitativa, en concreto, el cuestionario.

1.2 Presencia en los manuales

Tal y como señalamos en el capítulo introductorio, los objetivos que perseguimos al realizar este análisis de materiales son:

1. Conocer el grado de inclusión de los microrrelatos
2. Niveles en los que están presentes
3. Breve análisis de actividades

Ahora bien, antes de señalar los pasos que hemos dado para alcanzar dichas metas, se hace necesario apuntar los criterios que hemos seguido para realizar la selección de manuales de enseñanza de español.

1.2.1 Criterios de selección

El primero de ellos corresponde con la localización geográfica; los manuales a los que se ha tenido acceso son materiales que, aunque no se descarta su uso en otros países, se emplean principalmente en España, lugar en donde se ha llevado a cabo la investigación. Por este motivo el ámbito de análisis de los materiales y, por tanto, la extrapolación a otros manuales, ha de quedarse circunscrito a esta región geográfica.

En segundo lugar, hemos seleccionado manuales generales³³ en los que la literatura no se enseña como un fin, sino que están orientados a la enseñanza del español de manera global, en contraposición a los libros con fines específicos, como pueden ser aquellos centrados en ramas de conocimientos como medicina, derecho, turismo, literatura, etc.; o, también, aquellos manuales orientados a la enseñanza de conocimientos lingüísticos concretos, como los que se refieren a la gramática o el léxico.

Otro elemento que hay que tener en cuenta ha sido el cronológico, de manera que se han descartado aquellos manuales con más de diez años desde su edición, obteniendo finalmente un arco que va desde el año 2002 hasta el 2010.

Por último, nos ha venido dada una última variable: la disponibilidad; y es que, aunque nos hubiera gustado haber incluido en nuestro análisis otros manuales³⁴, la falta de acceso a ellos no nos lo ha permitido; no obstante, creemos que la selección final que mostramos a continuación constituye una muestra suficientemente fiel como para poder llevar a cabo ciertas generalizaciones. El resultado de esta selección es el siguiente:

Id	Manual	Nivel	Enfoque	Editorial	Año edición
1	Pasaporte ELE 1	A1	Por competencias dirigido a la acción	Edelsa	2007
2	Pasaporte ELE 2	A2	Por competencias dirigido a la acción	Edelsa	2008
3	Pasaporte ELE 3	B1	Por competencias dirigido a la acción	Edelsa	2008
4	Pasaporte ELE 4	B2	Por competencias dirigido a la acción	Edelsa	2010

³³ De igual manera, están orientados hacia un público adulto general, salvo un manual: *Mañana*, que, aunque está pensado para un público adolescente, no creemos que el uso que se pueda hacer de la literatura sea diferente del que se encuentra en los materiales para adultos.

³⁴ Tal es el caso de *ELE Actual* y *Agencia ELE*, manuales que nos hemos incluido debido a que no disponíamos de la serie completa.

5	Prisma comienza	A1	Comunicativo	Edinumen	2002
6	Prisma continúa	A2	Comunicativo	Edinumen	2002
7	Prisma progresa	B1	Comunicativo	Edinumen	2003
8	Prisma avanza	B2	Comunicativo	Edinumen	2003
9	Prisma consolida	C1	Comunicativo	Edinumen	2005
10	Sueña 1	A1-A2	Nociofuncional	Anaya	2006
11	Sueña 2	B1	Nociofuncional	Anaya	2006
12	Sueña 3	B2	Nociofuncional	Anaya	2007
13	Sueña 4	C1	Nociofuncional	Anaya	2006
14	Mañana 1	A1	Comunicativo	Anaya	2006
15	Mañana 2	A2	Comunicativo	Anaya	2006
16	Mañana 3	B1	Comunicativo	Anaya	2007
17	Mañana 4	B2	Comunicativo	Anaya	2003
18	Aula internacional 1	A1	Orientado a la acción	Difusión	2005
19	Aula internacional 2	A2	Orientado a la acción	Difusión	2005
20	Aula internacional 3	B1	Orientado a la acción	Difusión	2006
21	Aula internacional 4	B2	Orientado a la acción	Difusión	2007
22	Español en marcha 1	A1	Comunicativo	SGEL	2009
23	Español en marcha 2	A2	Comunicativo	SGEL	2005
24	Español en marcha 3	B1	Comunicativo	SGEL	2006
25	Español en marcha 4	B2	Comunicativo	SGEL	2007
26	Nuevo español sin fronteras 1	A1-A2	Comunicativo	SGEL	2007
27	Nuevo español sin fronteras 2	B1-B2	Comunicativo	SGEL	2007
28	Nuevo español sin fronteras 3	B2-C1	Comunicativo	SGEL	2005

Tabla 1. Manuales incluidos en el análisis

Como se muestra en la tabla, el número final de manuales asciende a 28, entre los que se han de incluir libros del profesor y cuaderno de actividades, puesto que en algunos de ellos se presentan actividades literarias que no se encuentran en el libro del alumno. Estos manuales constituyen siete colecciones diferentes, que tienen como enfoque³⁵ más generalizado el comunicativo y que forman parte, a su vez, de cinco editoriales distintas.

En lo que respecta al nivel, no todos se encuentran representados de igual manera, puesto que el C2 no se encuentra presente, y el C1 lo está de manera infrarrepresentada como veremos en la siguiente tabla³⁶:

³⁵ La definición del enfoque adoptado se ha extraído de los propios manuales.

³⁶ Esto no es debido a nuestra selección, sino porque las editoriales no suelen incluir en sus colecciones estos niveles.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	A1-A2	B1-B2	B2-C1	Totales
frecuencia	5	5	6	6	2	2	1	1	28

Tabla 2. Manuales seleccionados según nivel

1.2.2 Recogida de datos

Después de haber seleccionado los manuales a analizar se pasó a la recogida de datos, para lo cual se creó una plantilla, lo que nos permitiría realizar los análisis estadísticos necesarios que veremos en el próximo apartado. Para su realización empleamos el programa informático *Microsoft Office Excel 2010* y en ella recogimos variables relacionadas con las actividades que tuvieran como base textos literarios de cualquier tipo y que además nos permitieran relacionarlas con el manual. Estas fueron:

- Id (identificativo)
- Nivel: A1, A2, B1, B2, C1, A1-A2, B1-B2, B2-C1.
- Autor
- Libro/fuente
- Título
- Tipo: cuento, fábula, leyenda, leyenda adaptada, fragmento de novela, fragmento de novela adaptada, texto breve³⁷, texto breve adaptado, poema, poema cortado, fragmento de obra de teatro, microrrelato, microrrelato adaptado.
- Género: narrativa, poesía, teatro.

Tras la realización de la plantilla pasamos a la recogida de datos, basada en la localización de textos. Como señalé antes, hemos buscado cualquier tipo de texto literario; esto se hizo así porque se quería conocer el peso del microrrelato en relación con otras tipologías literarias tal y como analizaremos a continuación. Cabe además apuntar que no se han tenido en cuenta el número de actividades con respecto al texto, sino únicamente la presencia de tal texto literario. Hechas estas salvedades, el número total de entradas que obtuvimos

³⁷ Aquí incluimos aquellos textos que se consideran de carácter literario, además de ser breves, pero que no pueden ser considerados microrrelatos –para realizar esta diferenciación resultó de utilidad repasar las características del microrrelato que analizamos en el marco teórico-. Algunos ejemplos de textos breves serían *Afrodita*, de Isabel Allende y que forma parte de su libro *Cuentos, recetas y otros afrodisiacos*; o el relato escrito por Mario Benedetti que lleva por nombre *Una herencia grandiosa*, presente en el libro *Memoria y esperanza*.

tras finalizar la búsqueda de textos fue de 130³⁸.

1.2.3 Análisis de datos

Antes de comenzar con los objetivos marcados, nos detendremos en observar un par de datos, en lo que se refiere a textos literarios en general, que pueden resultar interesantes. Así, el clasificar los textos de acuerdo al género literario nos ha permitido obtener un dato curioso, la abrumadora mayor presencia de la narrativa frente al resto de géneros, como podemos observar a continuación.

Distribución de textos según género

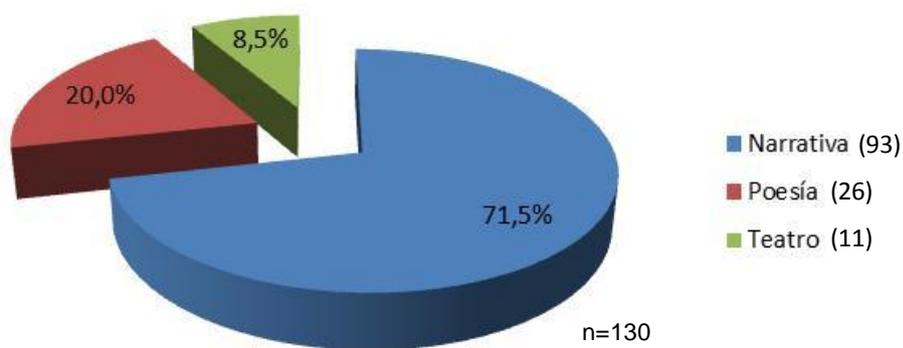


Gráfico 1

El segundo elemento que nos ha parecido interesante es que, de acuerdo con la próxima tabla, se observa una mayor presencia de textos literarios conforme se va subiendo de nivel³⁹.

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	A1-A2	B1-B2	B2-C1	
Frecuencia	10	21	22	32	22	1	8	14	130
%	7,7%	16,2%	16,9%	24,6%	16,9%	0,8%	6,2%	10,8%	100%

Tabla 2. Distribución de textos según nivel

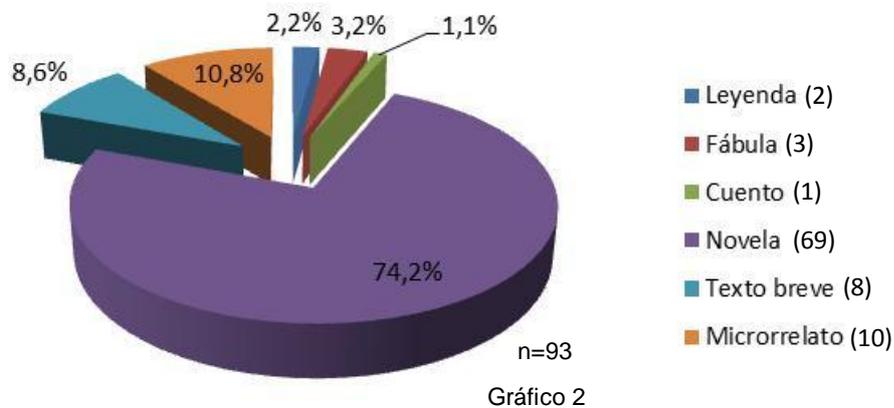
A pesar de que sería interesante seguir realizando cruces de variables relacionados con el uso de textos literarios en general, no lo haremos por no desviarnos de los objetivos que nos marcamos en este epígrafe; así, el primero de ellos era conocer el grado de inclusión de los microrrelatos, pero ¿respecto a qué? En el siguiente gráfico se compara la presencia del microrrelato

³⁸ Pueden consultarse en el anexo.

³⁹ Como señalamos al comienzo del apartado (ver tabla 1), el nivel C1 se encuentra infrarrepresentado en más de la mitad, de manera que si le aplicáramos un valor de corrección, el número de textos sería ligeramente superior que los del nivel B2.

respecto a otros textos narrativos:

Distribución de textos narrativos

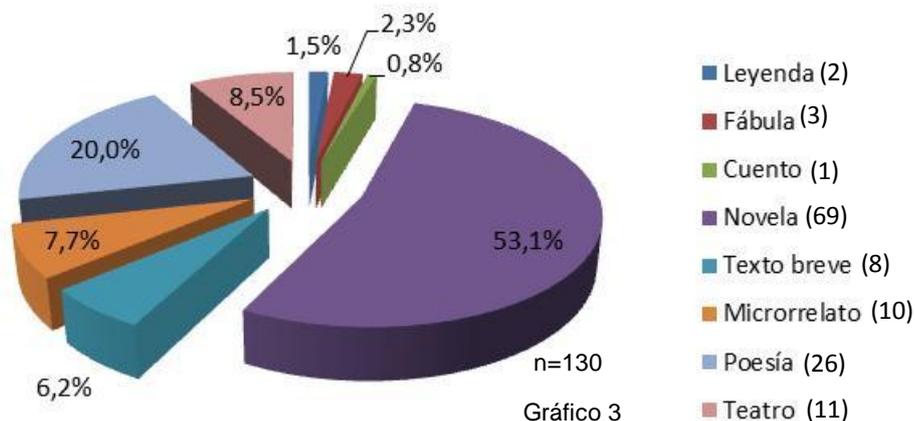


Como se puede advertir, la primera posición la ocupa la novela por amplia diferencia –obviamente los textos presentes en los manuales no son obras completas, sino fragmentos de ellas–, la sigue el microrrelato y, muy de cerca, el texto breve; las últimas plazas están ocupadas por la fábula, la leyenda y el cuento.

Esta observación nos lleva a una primera conclusión: la preferencia de los manuales de español por usar fragmentos de novelas frente a microrrelatos o cualquier otros texto narrativo. Como valoración y, aunque apoyamos el uso de fragmentos de novelas, creemos que sería recomendable introducir más microrrelatos, puesto que estos ofrecen la posibilidad de trabajar una serie de elementos –como vimos en el marco teórico– que la novela no permite.

Continuando con el análisis de textos, si no realizamos ningún tipo de criba según el género narrativo, obtenemos el siguiente resultado:

Distribución de textos literarios



De acuerdo con los datos, el microrrelato se posicionaría en cuarto lugar, manteniendo una diferencia notable la novela con la poesía y el teatro, géneros que ocuparían el segundo y tercer puesto. Es posible que la poesía cuente con mayor presencia que el microrrelato porque, además de ser un género más conocido, la obra de Naranjo Pita (1999) pudo favorecer una mayor visibilidad.

Centrémonos ahora en el análisis de los diez microrrelatos que encontramos en nuestra búsqueda, los cuales se muestran en esta tabla:

Id	Nivel	Manual	Página	Escritor	Libro/fuente	Microrrelato
1	A1	Prisma comienza	70 (LP ⁴⁰)	C. Canals	Un día perfecto, El país semanal	De Polinesia a la Antártida
2	A1	Prisma comienza	110 (LP)	J. Cortázar	Manual de instrucciones	Instrucciones para llorar
3	B1	Prisma progresa	82-83 (LP)	J. Cortázar	Bestiario	Ómnibus
4	B2	Aula Internacional 4	173	J. Cortázar	Historias de cronopios y de famas	Correos y telecomunicaciones
5	B1-B2	Nuevo español sin fronteras 3	57	J. Cortázar	Historias de cronopios y de famas	El diario a diario
6	B2	Español en marcha 4	125	J. Cortázar	Historias de cronopios y de famas	Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj
7	B2	Aula Internacional 4	162-163	M. Vicent	Espectros	Soñador de museos
8	B1	Pasaporte ELE 3	174-175	M. Benedetti	Despistes y franquezas	Estornudo
9	B2	Mañana 4	61	M. Benedetti	Despistes y franquezas	Persecuta
10	B1	Aula Internacional 3	80	O. Paz	Arenas movedizas y la hija de Rapaccini	El ramo azul

Tabla 3. Microrrelatos resultantes de la búsqueda de textos literarios.

En primer lugar, nos llama la atención que cinco de los 10 microrrelatos correspondan al mismo autor, Julio Cortázar; pero tratemos de dar respuesta a nuestro segundo objetivo, comprobar la presencia de este género en los diferentes niveles; así, resulta llamativa la presencia de dos textos de dos microrrelatos en el nivel A1 –si bien los ejercicios propuestos son muy sencillos, como cabría esperar–. Para obtener una mejor visión de su distribución según niveles se adjunta la siguiente tabla:

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	A1-A2	B1-B2	B2-C1	Totales
frecuencia	2	0	3	4	0	0	1	0	10
%	20%	0%	30%	40%	0%	0%	10%	0%	100%

Tabla 4. Distribución de microrrelatos por niveles

⁴⁰ Libro del profesor.

Observando la tabla podemos llegar a otra conclusión: la mayor presencia de microrrelatos se da en el nivel B2. Por otro lado, resulta curioso que no se haya encontrado ningún texto de este género en el nivel C1, aunque, como hemos venido indicando, este nivel está infrarrepresentado.

Pasaremos a continuación a alcanzar el tercer objetivo de este apartado: la realización de un análisis del contenido de las actividades basadas en microrrelatos⁴¹. Para tal fin hemos completado una tabla con una serie de variables:

Id ⁴²	Nivel	Destrezas	Tiempo	Objetivo principal	Elementos culturales	Comp. vocabulario	Comp. texto
1	A1	CL, EE, CO, EO	20	- Funcional: establecer citas			
2	A1	CL, EE	20	- Uso de expresiones temporales			
3	B1	CL, EE	30	- Familiarizarse con términos y expresiones argentinas - Funcionales: contar hechos pasados; tranquilizar a alguien	- Biografía - Ómnibus	✓	✓
4	B2	EO, CL	25	- Competencia literaria	- Biografía	✓	✓
5	B1- B2	CL, EE	15	- Competencia literaria	- Biografía		✓
6	B2	CL	10	- Comprensión lectora			✓
7	B2	CL, EE, CO, EO	35	- Competencia literaria	- Biografía	✓	✓
8	B1	CL, EE, CO, EO	40	- Competencia literaria	- Biografía	✓	✓
9	B2	CL, EE	15	- Competencia literaria		✓	✓
10	B1	CL, EE, CO, EO	35	- Desarrollo de la destreza escrita a través de posibles finales		✓	✓

Tabla 5. Análisis de actividades con microrrelatos

Nos gustaría apuntar en primer lugar, que este análisis es completamente subjetivo, por lo que es posible que los datos que hemos añadido no concuerden con los que los autores pensaron a la hora de diseñar estos ejercicios. Además el tiempo de elaboración de las actividades variará dependiendo del enfoque que adopte el profesor y de la propia clase; sin embargo, creemos que puede resultar de interés tener cierta percepción del tiempo necesario para desarrollar los ejercicios, puesto que nos permite tener cierta idea acerca de la profundidad con la que estos abordan cada microrrelato. Otra aclaración necesaria es que las dos últimas columnas hacen referencia a la aparición o no de actividades que tienen como objetivo facilitar

⁴¹ La falta de espacio nos impide hacer un estudio pormenorizado, tal y como nos habría gustado, razón por la cual el análisis será muy somero.

⁴² El identificador coincide con el de la *tabla 3*.

la comprensión del vocabulario y del texto –calentamiento previo, tareas de comprensión postlectora, ordenar el texto, etc.-.

Hechas estas salvedades, podemos llevar a cabo algunas interpretaciones; así, parece observarse que, pese a que el microrrelato es un género que permite elaborar actividades en las que se desarrollen todas las destrezas comunicativas, solo en cuatro de ellos se aprovecha esta cualidad, siendo especial el caso número 6, que únicamente practica la comprensión lectora a través de un ejercicio comúnmente conocido como “de rellenahuecos”.

Otro rasgo llamativo es que, a pesar de que, efectivamente, uno de los objetivos que se persiguen al trabajar con microrrelatos es el desarrollo de la competencia literaria, la mitad de ellos, parece que lo tiene como meta principal⁴³.

En tercer lugar, tenemos la impresión de que los elementos culturales prácticamente no se trabajan en las actividades; aparte de la presentación de cinco biografías de los escritores, solo en uno de los microrrelatos están presentes estos elementos, en el nº3, en donde Cortázar nos relata cómo es por dentro un ómnibus en la ciudad de Buenos Aires.

Acabaremos este apartado con una valoración positiva, y es que en la mayoría de los microrrelatos se llevan a cabo actividades que facilitan la comprensión del vocabulario (6) y del texto (8), elementos que más problemas suelen plantear a los alumnos cuando se enfrentan con un texto de este tipo.

1.3 Presencia en el syllabus del profesorado

1.3.1 Justificación del formato

La elección del cuestionario se debe principalmente a motivos operativos; dado que el universo de nuestro estudio es tan amplio como todo el profesorado de ELE que se encuentra alrededor del mundo, emplear técnicas cualitativas como la celebración de entrevistas o grupos de discusión además de sumamente costoso nos llevaría bastante tiempo, aun contando con la ayuda de Internet, herramienta que nos ha sido de gran ayuda para distribuir nuestro cuestionario, como más adelante explicaremos.

⁴³ Lo cual no debe interpretarse como un hecho negativo, simplemente peculiar.

Pero emplear esta herramienta tampoco está exento de complicaciones, pues al no conocer el tamaño de la población total objeto de estudio –dado que nuestro universo de análisis son todas aquellas personas que se dedican a la enseñanza de ELE de manera profesional–, nos encontramos con una población infinita, por lo que si fijamos los valores necesarios para que nuestra muestra tenga suficiente representatividad estadística –con un NC del 95%, un error del $\pm 2\%$ y en el supuesto de $p=q=50$ –, el número de personas encuestadas debería ascender a 2.500, cifra difícilmente alcanzable si se poseen escasos medios.

Para tratar de solventar de la mejor manera posible este impedimento, se optó por un tipo de muestreo no probabilístico, enviando el cuestionario a la lista de correo de FORMESPA (Formación del profesorado de español como lengua extranjera), perteneciente a la RedIris, y que cuenta a fecha de 21 de septiembre con 2699 suscriptores. De esta forma se conseguiría en el plano teórico un buen tamaño muestral; sin embargo, la cifra de participantes fue bastante más baja, alcanzando únicamente 76, razón por la cual los análisis estadísticos que extraigamos estarán sujetos a un error del $\pm 11,2\%$ para un NC del 95% y asumiendo que $p=q=50$. Por lo tanto, los datos que obtengamos difícilmente podrán extrapolarse a los del conjunto de la población objeto de estudio; pese a ello, creemos que los resultados que hemos obtenido resultarán valiosos y de utilidad para la comunidad ELE.

En cuanto a la cumplimentación del cuestionario, se pensó que la manera más fácil de hacerlo llegar era mediante Internet, de manera que una vez diseñado este, se subió a la Red haciendo uso de la herramienta *Google Docs* para, a continuación, pasar al listado de correo de FORMESPA un enlace a través del cual cada profesor podía cumplimentar el cuestionario. Dicho lanzamiento tuvo lugar el 8 de agosto del 2012 y el último participante colaboró en la encuesta el 24 de ese mismo mes, pese a que esta estuviera activa tres semanas más.

1.3.2 Justificación del contenido del cuestionario

El objetivo principal que nos marcamos con la elaboración de este sondeo fue, por un lado, conocer la penetración del microrrelato dentro del profesorado de ELE y, por otro, averiguar en qué niveles se emplean. No obstante, se

aprovechó el desarrollo del mismo para lograr un objetivo extra, conocer el porcentaje de docentes que emplean textos literarios en sus clases, así como las razones por las que hacen uso de ellos o no.

Para la consecución de tales fines, se diseñó un cuestionario estructurado en tres partes y compuesto por un total de 14 preguntas; en el primer bloque –de la P1. a la P.6–, se formularon cuestiones cuyo interés era obtener una visión general del docente y de su clase; la segunda parte lo conformarían las preguntas 7 a 9 y la meta que persiguen es alcanzar el objetivo extra que antes nombramos: sondear la aceptación que tiene el uso de textos literarios. Además, la pregunta 7 nos servirá como filtro durante la cumplimentación del cuestionario por parte de los profesores, dando por finalizado este –después de indicar los motivos– en caso de que no empleen textos como recurso en sus clases. Finalmente, el último bloque de preguntas –P.10 a P.13– tratan de averiguar el grado de uso de los microrrelatos, diferenciando entre los de un tamaño “normal” y los *nanorrelatos* o *hiperbrevés*. Se decidió además añadir tras las despedida y agradecimiento, un campo en el que los participantes incluyeran su correo electrónico en el caso de que quisieran que les fueran enviados los resultados de la encuesta.

Acerca de la tipología de variables, únicamente son de respuesta abierta las cuestiones 8 y 9, que hacen referencia a los motivos por los que se hace uso o no de textos literarios. El resto de respuestas son cerradas, siendo algunas de ellas, además, de selección múltiple.

Como se puede observar en el cuestionario que mostramos en la siguiente página⁴⁴, se añadió un encabezado en donde se presenta, de manera muy genérica y sin dar muchas pistas, el tema sobre el que trata el cuestionario. Por otro lado, en el apartado que hace referencia a los microrrelatos, se incidió en la explicación del significado de los términos *microrrelato* y *nanorrelato*, pues al tratarse de un cuestionario autocumplimentado, el encuestado no tiene una persona a quien pueda consultar dudas que se le puedan presentar.

⁴⁴ Cabe señalar que este formato no corresponde con el que los profesores vieron, ya que el cuestionario era cumplimentado a través de una herramienta web, no en formato de papel. Sin embargo, aunque la forma no sea la misma, lo único que cambia en cuanto al contenido, es que las preguntas filtro no eran señaladas, puesto que el salto a la siguiente pregunta se producía de manera automática.

La literatura y el aula de ELE

Este cuestionario tiene como objetivo conocer el alcance que tiene el uso de la literatura en las clases de ELE. Su participación es de suma importancia, por eso le pedimos su colaboración, le llevará muy poco tiempo contestar a las preguntas. Muchas gracias.

P1. ¿En qué país ejerce como profesor de ELE?

P2. ¿Podría indicar su nacionalidad?

P3. ¿Y su edad?

<30 40-50

30-40 >50

P4. ¿Con qué nivel de español cuenta su clase? *En el caso de que enseñe a varios niveles escoja al que mayor tiempo dedique*

A1 B1 C1

A2 B2 C2

P5. ¿Qué edad media aproximada tienen sus estudiantes?

P6. ¿Cuál de estos recursos didácticos usa con más frecuencia en clase?

Manual Vídeo Proyector

Fotocopias Ordenador Otro

P7. ¿Hace uso de textos literarios en el aula?

Sí No → *Vaya a la última pregunta*

P8. ¿Podría indicar el principal motivo por el cual hace uso de estos textos en el aula?

P9. ¿Podría indicar el principal motivo por el cual no hace uso de estos textos en el aula?

Microrrelatos

Dentro de la literatura podemos encontrar

un género propio, el microrrelato, fragmentos literarios cuya brevedad es su rasgo más característico; algunos tienen una extensión aproximada de unos pocos párrafos, mientras que otros cuentan con tan solo una o varias líneas (llamados por algunos autores nanorrelatos).

P10. ¿Emplea microrrelatos (los de mayor extensión) en sus clases de ELE?

Sí No → *Vaya a la P12*

P11. ¿En qué nivel/es? *Puede marcar varios niveles en caso de que los emplee en diferentes clases.*

A1 B1 C1

A2 B2 C2

P12. ¿Emplea nanorrelatos en sus clases de ELE?

Sí No → *Vaya a la última pregunta*

P13. ¿En qué nivel/es? *Puede marcar varios niveles en caso de que los emplee en diferentes clases.*

A1 B1 C1

A2 B2 C2

Eso ha sido todo, muchas gracias por su tiempo.

P.14 Si desea recibir los resultados del estudio puede introducir a continuación su correo electrónico:

1.3.3 Análisis de datos

Después de haber obtenido las respuestas del profesorado se pasó a la creación de una plantilla, con las variables y sus etiquetas correspondientes, en el programa estadístico de datos *Gandia BarbWin*⁴⁵, lo cual permitió entonces realizar el volcado de datos de los 76 participantes finales, posibilitando así el análisis que pasamos a detallar a continuación⁴⁶.

Comenzando por las características de los encuestados, estos son naturales de 9 naciones diferentes, siendo España el país del que proceden buena parte de ellos (64,5%)⁴⁷, seguida muy de lejos por Brasil (7,9%). Si agrupamos a los participantes de acuerdo a su procedencia hispana o no, el 78,9% viene de un país que tiene el castellano como una de las lenguas oficiales.

En lo que respecta a la edad, el grupo con mayor presentación se encuentra entre los 30 y 40 años (42,1%), seguido de los que tienen entre 40 y 50 (30,3%), menos de 30 (17,1%) y, por último, más de 50 (10,5%).

España es el país más nombrado como lugar de enseñanza (27,6%), a continuación iría Brasil (10,5%) y Reino Unido (9,2%)⁴⁸. Si agrupamos los países por su procedencia hispana o no, se advierte que el 65,8% de los docentes dan clase en uno de ellos.

Asimismo, el material que los profesores dicen emplear con más asiduidad son los manuales (40,8%) y las fotocopias (36,8%); por otro lado los menos frecuentes son el ordenador (11,8%), el proyector (7,9%) y el vídeo (2,6%).

En cuanto a las características de las clases en las que los profesores ejercen su profesión con mayor frecuencia, las edades oscilan entre los 14 años y los 60, estableciéndose la media en los 23,3 años –con una desviación típica de 8 puntos–. En lo referente a su nivel, los porcentajes se concentran principalmente, y de manera equitativa, en el tramo que va del A2 a B2, como

⁴⁵ Este paquete estadístico permite un mayor grado de manipulación de variables en comparación con programas como el *Excel*. Entre otras cosas, nos ha permitido crear nuevas variables como “profesores de origen hispano” o “países hispanos”, a partir del reagrupamiento de los valores de otras variables.

⁴⁶ Debido a la extensión de la tabulación, esta no podrá ajuntarse en un anexo, sin embargo, se ha añadido a un documento *Excel* que consta en la versión electrónica del trabajo.

⁴⁷ Como es lógico, debido al origen del listado de correo empleado para la cumplimentación del cuestionario.

⁴⁸ En total hay representados 28 países.

mostramos en la siguiente tabla:

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Totales
frecuencia	12	21	18	18	5	2	76
%	15,8%	27,6%	23,7%	23,7%	6,6%	2,6%	100%

Tabla 6. Distribución de clases según nivel.

Pasemos a continuación a analizar la presencia que tienen los textos literarios en el profesorado de ELE. Como se puede ver en los datos que se muestran a continuación, los textos literarios cuentan con una buena aceptación entre los encuestados, pues el 67,1% declaran hacer uso de ellos.

Emplean textos literarios	
Sí	67,1%
No	32,9%
Total	100,0%

Tabla 7. Uso de textos literarios en aula.

Acerca de las razones expuestas por las que hacían uso de textos literarios, los profesores que cumplían esta condición (51) dieron un total de 106 motivos que, una vez agrupados, formaron 36 categorías diferentes⁴⁹, entre las que destaca sobre las demás el fomento del conocimiento cultural. Este dato revela una carencia en lo que se refiere a la tipología de actividades desarrolladas en los manuales analizados en el epígrafe previo, pues, como vimos, en los ejercicios que acompañaban a los microrrelatos apenas había tareas que tuvieran como objeto desarrollar el conocimiento cultural.

Fomenta el conocimiento cultural	20,8%
Ampliación de vocabulario	9,4%
Fomento de las destrezas lingüísticas	8,5%
Es un material auténtico	7,5%
Es un material motivador	6,6%
Fomenta la conversación/debate	4,7%
Por el placer de la lectura	4,7%
Ampliación conocimiento literario	4,7%
Otros	33,0%
Total	100,0%

Tabla 8. Principales motivos por los que emplean textos literarios

Por el lado contrario, tenemos a 25 participantes que contestaron no utilizar textos literarios, aduciendo un total de 28 razones, que agrupamos en nueve categorías, destacando sobre el resto motivos relacionados con la dificultad.

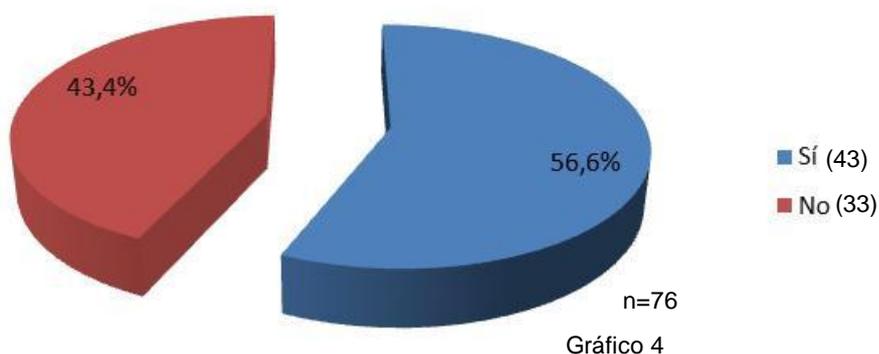
⁴⁹ En las tablas 8 y 9 agrupamos en *otros* los valores que cuentan con porcentajes bajos.

Dificultad/no se adecúan al nivel de la clase	46,4%
Falta de interés en los alumnos	14,3%
Obligatoriedad del sistema educativo	10,7%
No he encontrado buen material elaborado	10,7%
Otros	17,9%
Total	100,0%

Tabla 9. Principales motivos por los que no emplean textos literarios

Por último, analizaremos los datos relacionados con la presencia de los microrrelatos, principal objetivo que nos marcamos con la realización de este cuestionario. Así, los resultados arrojan que la mayor parte de los profesores que emplean textos literarios hacen uso de este tipo de género (el 84,3%). Si tomamos como base el total de encuestados, resultado curioso que la proporción de encuestados que usan microrrelatos supera a quienes no los emplean.

Uso de microrrelatos



Asimismo, si cruzamos este dato con la nacionalidad del profesor y el país en donde se imparte la clase, no obtenemos ninguna diferencia palpable⁵⁰.

		Nacionalidad del profesor (n=75) ⁵¹		País donde se imparte la clase (n=76)	
		Hispano	No hispano	Hispano	No hispano
Uso del microrrelato	Sí	85,7%	83,8%	82,5%	90,0%
	No	14,3%	16,2%	17,5%	10,0%

Tabla 10. Uso del microrrelato según nacionalidad del profesor y país lugar de impartición

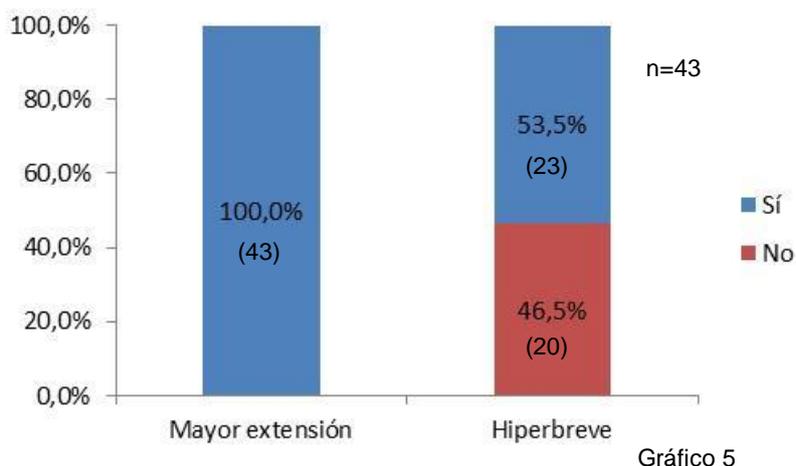
Por otro lado, cuando se les pregunta acerca de los microrrelatos de mayor extensión y los *nanorrelatos* o *hiperbrevés*, se observan ciertas diferencias,

⁵⁰ Hemos agrupado los países de acuerdo al origen hispano o no para poder tener una cifra más alta a la hora de contrastar. Sería interesante observar si hubiera diferencias de acuerdo al país, pero para ello deberíamos de tener una muestra mayor.

⁵¹ Uno de los participantes tenía doble nacionalidad peruano-francesa.

tanto en su aceptación como en los niveles en los que se aplican. De esta manera, si tomamos como base los participantes que emplean cualquier tipo de microrrelato, y de ahí segregamos según su extensión, obtenemos que únicamente el 53,5% de los consultados utilizan *nanorrelatos* en sus clases, frente al 100% que emplea los de mayor extensión⁵².

Uso de microrrelatos según su extensión

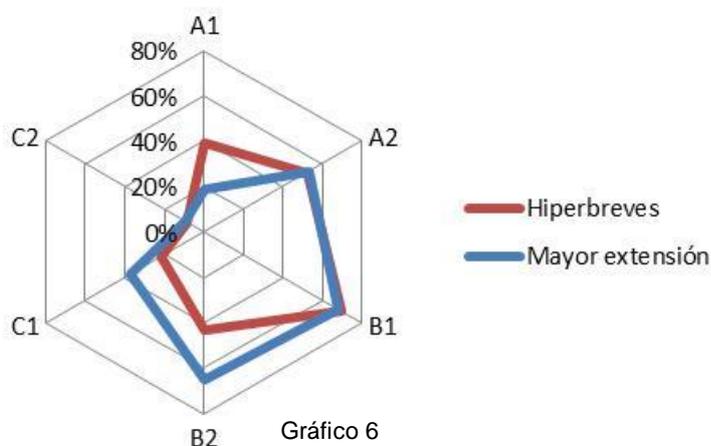


En cuanto a los niveles en los que los docentes dicen aplicar los microrrelatos de acuerdo a su tamaño, tanto la tabla como el gráfico de áreas que presentamos a continuación parecen reflejar una mayor distancia en los extremos de dificultad, siendo la presencia de los *hiperbreves* en comparación con los “normales” mayor en el nivel A1, y menor en los niveles B2 y C1⁵³.

Uso de microrrelatos según su extensión y nivel

	Mayor extensión	Hiperbreves
A1	18,6%	39,1%
A2	53,5%	52,2%
B1	67,4%	69,6%
B2	65,1%	43,5%
C1	37,2%	21,7%
C2	9,3%	8,7%

Tabla 10



⁵² Tomando la base de participantes, el porcentaje que emplean el nanorrelato es de 30,3%.

⁵³ La suma de los porcentajes es mayor de 100 debido a que se trata de una pregunta multirresposta.

2. Propuesta didáctica

Con el desarrollo de este epígrafe pretendemos dar respuesta a uno de los dos objetivos principales de esta investigación, el que se refiere a la posibilidad de desarrollar actividades orientadas a los niveles A2 y B1, empleando como base el microrrelato. Además de estar enfocadas a estos niveles, las tareas han sido elaboradas para sacar provecho de los beneficios que nos ofrece el uso de textos literarios en general, y el microrrelato en particular, ya señalados en el marco teórico de la investigación.

Asimismo, creemos necesario subrayar de nuevo que esta propuesta no está compuesta por unidades didácticas, sino por un conjunto de actividades –tres por nivel– para cada uno de los microrrelatos, y con una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos; extensión que hace idónea su desarrollo en un período lectivo.

2.1 Criterios para la selección de microrrelatos

En este punto abordaremos las principales cuestiones que hemos considerado a la hora de llevar a cabo la selección de textos, pudiéndose extraer una serie de pautas o consejos, que además son extrapolables a la elección de cualquier texto literario en general. De esta manera evitaremos incurrir en percepciones subjetivas, que tengan como consecuencia la elección de textos poco favorables y que pueda propiciar un escenario no deseado en el aula.

El primer elemento que ha de tenerse en cuenta es la adecuación del texto al nivel de los aprendientes⁵⁴, de manera que estos sean suficientemente accesibles como para que puedan ser abordados con éxito por ellos pero, al mismo tiempo, su lectura les suponga cierto reto⁵⁵. Para llevar a cabo la ponderación del nivel lingüístico de los microrrelatos hemos tomado como referencia el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para los niveles que trabajaremos en la propuesta didáctica: A2 y B1.

Otro elemento que se debe considerar es el tema del texto; lo ideal sería que este se circunscribiera a las preferencias de los aprendientes, pues de no ser

⁵⁴ Hay que señalar también que la dificultad intrínseca del texto podrá reducirse si llevamos a cabo un buen diseño de actividades, como veremos en el siguiente apartado.

⁵⁵ Lo que Krashen viene a llamar *i+1*, siendo la *i* el *input comprehensible*, o texto, en nuestro caso; y +1 el nuevo conocimiento a adquirir por parte del aprendiente (1985: 4).

así podría generar una falta de interés y motivación por su parte. Para evitar caer en este desinterés el docente tendrá que conocer previamente los gustos de los alumnos o, también, puede hacerles partícipes de la elección del microrrelato. Nuestra propuesta didáctica no va dirigida a ningún grupo en particular, puesto que no contamos con un grupo para poder poner en práctica las actividades; por ello se ha intentado que los ejercicios que se muestran traten de abarcar la heterogeneidad del alumnado⁵⁶.

En tercer lugar, es necesario prestar atención a la extensión del texto; no por su relación con la dificultad⁵⁷, sino porque cuanto más largo sea este, más posibilidades de explotación nos brindará. En este sentido, en un primer momento habíamos pensado en emplear nanorrelatos, que no suelen extenderse más allá de unas pocas líneas, para ser trabajados en el nivel A2, sin embargo, cuando procedimos a elaborar las actividades correspondientes, nos dimos cuenta de que las opciones que ofrecían eran escasas, por lo que tuvimos que desestimar su uso como recurso.

Por último, nos gustaría apuntar que aunque la propuesta didáctica que hemos planteado en nuestro trabajo no se encuadra dentro de un programa académico –esta labor sobrepasaría con creces el propósito de la investigación–, la elección de los textos ha de estar vinculada a los contenidos y objetivos (lingüísticos, funcionales y culturales) que hayamos fijado en el syllabus del curso, de manera que guarden lógica con este y supongan una continuidad, ya que de otra manera podría ocasionar una mala respuesta por parte del alumnado. Asimismo, recomendaríamos que después de haber trabajado las tareas que planteamos, se les hiciera entrega a los estudiantes de un cuestionario de autoevaluación, con el objetivo de comprobar la acogida y adecuación de las propuestas que planteamos⁵⁸

2.2 Tipología de actividades

Una vez que hemos seleccionado los microrrelatos que emplearemos para

⁵⁶ Con la excepción del microrrelato *Numérico* que, como apuntamos más adelante, va dirigido a un grupo adulto.

⁵⁷ Ya que, a pesar de que cuanto más largo sea un relato más posibilidades hay de que sea más complicada su lectura, no es un asunto problemático, puesto que la extensión de los microrrelatos es muy breve y además se puede fraccionar la lectura del texto para facilitar su comprensión.

⁵⁸ Por cuestiones de limitaciones de espacio no podemos anexas un cuestionario modelo.

nuestra propuesta didáctica, pasaremos a explicar la tipología de actividades que planteamos en nuestro trabajo y que desarrollaremos en el próximo apartado. Es importante subrayar que la tipología y el contenido de estas tareas tienen como uno de los principales objetivos el eliminar o, al menos, hacer más llevaderas, las dificultades con las que se suelen encontrar los aprendientes cuando se enfrentan a un microrrelato. Estas dificultades han sido recogidas por Lazar (1993: 76):

- a) Estrategias de lecturas inadecuadas:
 - Tendencia a fijarse en cada palabra más que en el significado general
- b) Haciendo interpretaciones:
 - Confianza para hacer sus propias interpretaciones
 - Lidar con la ambigüedad
- c) Motivación:
 - Falta de confianza
 - Falta de interés del contenidos de los relatos
 - Los microrrelatos no son relevantes para aprobar los exámenes de español⁵⁹
 - No leen mucho en su propia lengua
- d) Comprensión:
 - Seguir la trama
 - Entender los personajes
 - Entender el vocabulario
 - Entender el papel del narrador
- e) Comprensión del trasfondo cultural del relato
- f) Apreciación del estilo

Así, en la propuesta didáctica clasificaremos nuestras actividades de acuerdo a tres etapas diferenciadas:

1. Prelectura

Esta primera fase supone un calentamiento que busca poner el situación el texto, preparar a los alumnos con lo que se van a encontrar en él. Las tareas

⁵⁹ *Exams in English* en el original.

que se presentan sirven para trabajar las posibles carencias en torno al léxico o los contenidos culturales que se encuentran en el microrrelato. Asimismo, se persigue comenzar a despertar cierto interés y curiosidad en los alumnos por el texto que se les presentará.

2. Durante la lectura

Las actividades de este apartado se desarrollan paralelamente con la lectura del texto. El resultado que se persigue es doble, por un lado, se trata de favorecer la comprensión del relato –trama, personajes, vocabulario, ambigüedades, etc.–, para lo que resulta de gran utilidad dividir el microrrelato en secciones, como mostraremos en la propuesta didáctica. Por otro lado, esta práctica permite a su vez la consecución de un segundo objetivo, la creación de expectativa en los aprendientes, pues una tarea muy recurrente y que sirve para tal fin, es la realización de predicciones en la trama que se presenta.

3. Postlectura

Después de que los aprendientes hayan realizado una lectura comprensiva del texto. Se plantean una serie de tareas con el propósito de fijar los contenidos tratados durante la lectura del microrrelato y también para profundizar sobre cuestiones que han aparecido en el texto –elementos culturales, términos literarios, gramaticales, etc.–. Las actividades podrán tomar diversas formas: debates, escritura, dramatizaciones...

2.3 Actividades

Microrrelato 1

Título	<i>Un crimen</i>
Autor	Luis Mateo Díez
Nivel	A2
Tiempo	Aprox. 90 minutos
Destrezas practicadas	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión auditiva - Comprensión lectora
Contenido lingüístico	- Expresiones temporales - Vocabulario
Temas o valores	- Crimen
Material necesario	- Proyector con conexión a Internet - Hojas de actividades

Los ejercicios que se presentarán a continuación tienen como objetivo principal la enseñanza de conceptos literarios básicos: los personajes y el argumento o trama, que se desarrolla en presentación, nudo y desenlace. Para ello se les irán presentando paulatinamente dichos términos, desde las actividades de prelectura, donde tendrán que deducir su significado; posteriormente tendrán que ordenar un microrrelato, para lo que tendrán que reconocer las partes en las que se divide el argumento; y, por último, deberán escribir una pequeña historia en la que estarán presentes las tres partes en las que se divide la trama, así como los personajes que aparecen en la historia.

Paralelamente, los aprendientes practicarán, mediante el uso de las cuatro destrezas, otros elementos que se encuentran presentes en el relato, como expresiones temporales y vocabulario.

Cabe apuntar que en el texto aparece el uso del “se” impersonal que el PCIC recomienda enseñar en el B1; sin embargo creemos que su presencia no impide la comprensión del texto y, en el caso de que así sea, el profesor podrá hacer una pequeña aclaración.

Actividades de prelectura

1. Vamos a ver una entrevista de un escritor español, Luis Mateo Díez, en la que nos habla sobre la literatura.



[Mostrar hasta el minuto 1.]

<http://goo.gl/MBzEm>

a. Al comienzo de la entrevista el escritor nos dice:

“Hay un camino para contar las historias que está en la escritura; en la trama, en cómo resuelves, en los personajes (...)”.

Para comenzar, ¿conoces el significado de “trama”? Vamos a darte una pista, tiene tres partes: presentación, nudo y desenlace (*realización en grupo clase*).

b. Ahora, selecciona con tu compañero/a los adjetivos con los que puede ir acompañado una trama. Puedes añadir más si lo deseas (*corrección en grupo clase*).

Una trama puede ser... Azul, violenta, aburrida, alta, musical, compleja.

c. ¿Conoces el significado de “personaje”? ¿Puedes dar algún ejemplo de personajes famosos de origen hispano? (*realización en grupo clase*).

d. Luis continúa la entrevista haciendo una crítica del “bestseller”:

“Vivimos unos tiempos en el que la mayoría de los éxitos se sostienen (...) en haber adelgazado la materia de las palabras hasta límites verdaderamente penosos”.

¿Qué quiere decir con “adelgazado”? ¿Estáis de acuerdo con su opinión? (*realización en grupo clase*).

Actividades durante la lectura

2. Entre las obras de Luis Mateo podemos encontrar microrrelatos, que son pequeñas historias, pero no “adelgazadas”, con una trama breve y en la que suele haber pocos personajes. Vamos a ver un ejemplo:

Un crimen

En seguida llamaron a la puerta de mi habitación.

Poco antes de aplastarla se oyó un grito,

Alargué con cuidado el dedo índice de la mano derecha.

Bajo la luz del flexo la mosca se quedó quieta

después el golpe del cuerpo que caía.

a. Hay dos problemas, solo tenemos la presentación y el nudo de la historia, además está desordenada. ¿Puedes ordenarla? (*realización en parejas y corrección en grupo clase*).

[Durante la explicación del vocabulario desconocido por los alumnos se puede aprovechar para enseñar los dedos de la mano.]

b. Continúa con tu compañero/a escribiendo un breve desenlace, de dos o tres frases (*se ponen en común en grupo clase*).

3. Lee individualmente la historia completa:

Un crimen

Bajo la luz del flexo la mosca se quedó quieta. Alargué con cuidado el dedo índice de la mano derecha. Poco antes de aplastarla se oyó un grito, después el golpe del cuerpo que caía. En seguida llamaron a la puerta de mi habitación.

La he matado –dijo mi vecino.

Yo también –musité¹ para mí sin comprenderle.

Luis Mateo Díez

¹Musitar: Susurrar o hablar entre dientes.

a. ¿Es el final que esperabais? (*realización en grupo clase*).

b. En pequeños grupos discutid por qué el personaje no comprende a su vecino.

[En el caso de que en la puesta en común no salga de manera explícita, el profesor preguntará de quién cree el narrador que es el grito y el cuerpo que cae.]

4. Vamos a hacer una pequeña obra de teatro. Sigue las instrucciones de tu profesor.

[Se repartirán los siguientes papeles: personaje principal, mosca, vecino; así como un narrador y otro voluntario para realizar los efectos especiales. Se pueden realizar varias versiones, dependiendo de las interpretaciones que hicieron previamente los alumnos.]

Actividades de postlectura

5. No sabemos por qué ni a quién mató su vecino. Escribe un microrrelato con tu compañero desde el punto de vista del vecino. Recuerda incluir en la trama la presentación, el nudo y el desenlace (*se ponen en común en grupo clase*).

Microrrelato 2

Título	<i>Numérico</i>
Autor	Federico Fuertes Guzmán
Nivel	A2
Tiempo	Aprox. 90 minutos
Destrezas practicadas	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión auditiva - Comprensión lectora - Destreza matemática
Contenido lingüístico	- Números - Vocabulario relacionado con la vivienda - Uso del presente periodístico
Temas o valores	- Adulterio
Material necesario	- Hojas de actividades

Viendo el título del relato se podría pensar que el principal objetivo de las siguientes actividades va encaminado a practicar la destreza numérica; sin embargo, esta meta es una de las varias que hemos fijado, ya que también perseguimos que los alumnos desarrollen la lectura crítica y la destreza escrita a través de la elaboración de ejercicios de predicción, así como el aprendizaje de nuevo vocabulario –que se encuadra en el campo semántico de la vivienda– y el debate de una cuestión cultural presente en el microrrelato: el adulterio, un tema que puede resultar un tanto controvertido, pero que el autor de la obra sabe tratar con humor.

Precisamente por la temática, se recomienda llevar a cabo estos ejercicios con un grupo de alumnos adultos y sobre el que ya se tenga cierta confianza.

Actividades de prelectura

1. Resuelve con tu compañero/a el siguiente crucigrama matemático (*corrección en grupo clase*):

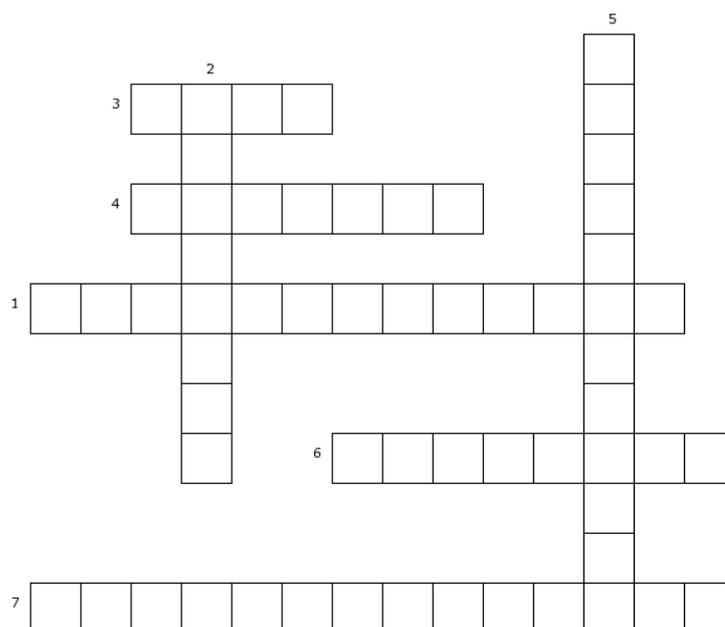
Horizontales

1. 46×2
3. $24 / 3$
4. $7 + 7$
6. $1 / 0$
7. $40 - 4$

Verticales

2. $33 + 7$
5. $130 - 10$

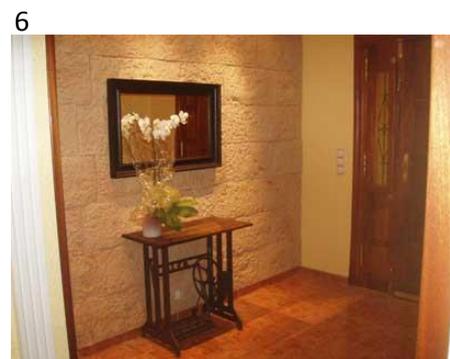
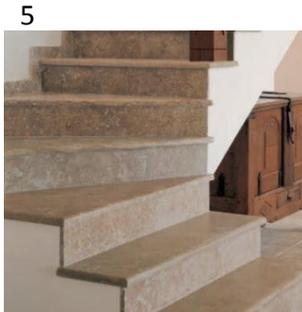
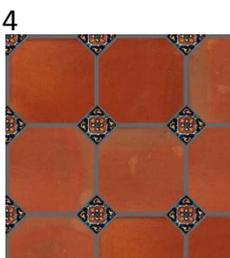
Recuerda que después del 29 los números van separados en dos palabras y unidos por “y”:
42 → Cuarenta y dos



2. Une con flechas cada palabra con su definición e imagen correcta. Puedes hacer el ejercicio con tu compañero/a (*corrección en grupo clase*).

1. Portal
2. Escalón
(es):
3. Cerradura
4. Loseta
5. Vestíbulo
6. Encimera

1. Peldaño, parte de una escalera en que se apoya el pie al subir o bajar.
2. Placa o cubierta de material resistente y fácil de limpiar con que se cubren los muebles, generalmente los de la cocina:
3. Entrada principal de un edificio.
4. Losa pequeña, generalmente de cerámica, que se pone en las paredes o en el suelo.
5. Mecanismo metálico con llave que sirve para cerrar algo
6. Recibidor, pieza que da entrada a las diferentes habitaciones de una vivienda.



Actividades durante la lectura

3. Lee la primera parte del siguiente microrrelato. ¿Qué crees que ocurre con su mujer cuando llega a la cocina? Escribe en una hoja con vuestro compañero/a una posible situación.

Numérico

Dan las 17 en el reloj y corro hacia la casa a 14 kilómetros por hora. Llego al portal, subo los 5 tramos de 11 escalones y abro las 4 cerraduras de la puerta. 36 losetas

Continúa en la siguiente página

rojas y 2 habitaciones separan el vestíbulo de la cocina, iluminada con una bombilla de 220 voltios.

Mi mujer...

4a. Lee ahora la segunda parte y compara con el resto de la clase la historia real que habíais escrito.

Mi mujer está inclinada con la cara apoyada en la encimera mientras un señor, de pie y pegado a su trasero, le introduce un apéndice de unos 25 centímetros. Ella dice que quiere + y + y que siga hasta el ∞.

Mi corazón palpita a 120 pulsaciones por minuto...

4b. Ahora escribe con tu compañero/a un final para el relato.

5. Termina de leer la historia y compara de nuevo con el resto de la clase el final que habíais escrito.

Mi corazón palpita a 120 pulsaciones por minuto, pero sé lo que tengo que hacer. Saco mi pistola y divido las 6 balas del cargador entre las 2 cabezas. 3 para cada una.

6. Vamos a hablar sobre el adulterio, (ser infiel en el matrimonio).

[El profesor irá proponiendo algunas preguntas para el debate:

¿Cómo se ve en vuestras culturas?

¿Quién opináis que es más infiel, el hombre o la mujer?

¿Creéis que debe ser ilegal? En España lo era hasta 1978, México 1980 y en Puerto Rico te pueden multar o ir a la cárcel hasta 90 días.]

Actividades de postlectura

7. Lee el texto completo. Parece que el narrador sabía lo que estaba ocurriendo con su mujer. Escribe con tu compañero/a, manteniendo el “presente periodístico”, cómo supo el protagonista de la historia lo que estaba haciendo su mujer (*al final se pondrán en común con la clase*).

Numérico

Dan las 17 en el reloj y corro hacia la casa a 14 kilómetros por hora. Llego al portal, subo los 5 tramos de 11 escalones y abro las 4 cerraduras de la puerta. 36 losetas rojas y 2 habitaciones separan el vestíbulo de la cocina, iluminada con una bombilla de 220 voltios.

Mi mujer está inclinada con la cara apoyada en la encimera mientras un señor, de pie y pegado a su trasero, le introduce un apéndice de unos 25 centímetros. Ella dice que quiere + y + y que siga hasta el ∞.

Mi corazón palpita a 120 pulsaciones por minuto, pero sé lo que tengo que hacer. Saco mi pistola y divido las 6 balas del cargador entre las 2 cabezas. 3 para cada una.

Federico Fuertes Guzmán

Microrrelato 3

Título	<i>Rocco y el zorzal</i>
Autor	Carlos Islas
Nivel	A2
Tiempo	Aprox. 90 minutos
Destrezas practicadas	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión auditiva - Comprensión lectora
Contenido lingüístico	- Antónimos - Vocabulario - Contraste entre indefinido e imperfecto
Temas o valores	- La primavera - Sentimientos
Material necesario	- Hojas de actividades - Primavera III. Allegro, Las cuatro estaciones de Vivaldi. - Invierno I. Allegro non molto, Las cuatro estaciones de Vivaldi.

Las tareas que hemos planteado para este microrrelato tienen distintas finalidades. Por un lado, incidiremos en la práctica del vocabulario, puesto que supone una parte importante del texto; por otro lado, queremos mostrar al alumno una característica que suele estar presente en este tipo de textos, el final abrupto, así como el proceso de creación literaria que el autor lleva a cabo para hacer más sorpresivo este final. Asimismo al final se aprovechará el microrrelato para realizar una reescritura del mismo, pasando los verbos del presente periodístico al indefinido e imperfecto, tiempos verbales cuyos usos suelen plantear dificultades a los aprendientes debido a que no es habitual encontrar sus correspondencias temporales en otros idiomas.

Actividades de prelectura

1. Vamos a escuchar una obra del músico italiano Vivaldi. Selecciona de la siguiente lista las palabras que vienen a tu mente. ¿Asocias la canción con alguna estación del año? (se corrige en grupo clase)

[La pieza es "Primavera III. Allegro".]



2. Ahora únete a uno de los dos grupos en los que el profesor va a dividir la clase y sigue sus instrucciones.

[El docente dividirá a los alumnos en dos, y les repartirá una lista de vocabulario. En primer lugar, cada grupo discutirá el significado de las palabras, utilizando el vocabulario si lo desean; posteriormente cada equipo explicará al otro el significado del léxico de su lista. No se han incluido “malvado” ni “engullir” para no dar pistas sobre el final.]

Lista 1	Lista 2
Revolotear	Centelleante
Pluma	Delicado
Resaltar	Sendero
Pechera	Dedicar
Ternura	Zorzal
Sostener	Cría
Trinar	Mariposa

3. Vamos a leer un microrrelato titulado *Rocco y el zorzal*. Hemos visto que un zorzal es un pájaro, ahora trata de adivinar con tu compañero qué puede ser Rocco (*puesta en común en clase, aún no se desvela su naturaleza real*).

Actividades durante la lectura

4. Lee individualmente el microrrelato, pero ojo, está incompleto.

[El profesor pondrá como música de fondo “Primavera III” y tras la lectura responderá a las dudas de vocabulario que pudieran surgir.]

Rocco y el zorzal

Una mañana de primavera el pequeño Rocco camina tranquilo por un sendero del bosque. Mariposas coloridas revolotean las flores, y alegres pájaros trinan entre árboles. Una delicada cría de zorzal cayó sobre el camino. Rocco la levanta dulcemente con sus pequeñas manos. La observa. Está inconsciente. Es un regalo para la vista, con sus plumas grises y blancas que resaltan la pechera adornada de colores centellantes sumamente bellos. Su diminuto pico calla. Rocco la sostiene con ternura. Le da calor esperando una respuesta vital. El zorzal se despierta. Abre sus ojos y dedica una canción a su salvador.

- a. En el texto hay dos referencias a Rocco, vuelve a pensar qué o quién puede ser este personaje (*realización en grupo clase*).
- b. Escribe con tu compañero/a un posible final para la historia.
5. Lee el final del microrrelato.

[En esta ocasión se ambientará con “Invierno I. Allegro non molto”.]

(...) Comprobando que está vivo, Rocco, gnomo malvado¹, lo engulle² en un instante.

¹ Malo, perverso.

² Tragar la comida atropelladamente y sin masticarla.

a. ¿Te ha sorprendido el final? ¿Es muy diferente con respecto al que habíais escrito? (Los alumnos leerán sus escritos al resto de la clase)

b. ¿Cómo consigue el escritor hacer el final más sorprendente? (Realización en grupo clase).

[En el caso de que no salga de manera espontánea indicar que este propósito se alcanza mediante el uso de los adjetivos y los sustantivos con connotación positiva, que hacen pensar en un final acorde al tono de estas palabras.]

Actividades de postlectura

6. Lee de nuevo el microrrelato y reescríbelo, junto con tu compañero/a, conjugando los verbos en imperfecto e indefinido, según les corresponda (Una vez finalizada la tarea se corregirá en grupo clase).

Recuerda:

Usamos el indefinido...

- Para acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso.

Usamos el imperfecto...

- Con valor descriptivo
- Para acciones habituales o cíclicas

Rocco y el zorzal

Una mañana de primavera el pequeño Rocco **camina** tranquilo por un sendero del bosque. Mariposas coloridas **revolotean** las flores, y alegres pájaros **trinan** entre árboles. Una delicada cría de zorzal cayó sobre el camino. Rocco la **levanta** dulcemente con sus pequeñas manos. La **observa**. **Está** inconsciente. **Es** un regalo para la vista, con sus plumas grises y blancas que **resaltan** la pechera adornada de colores centellantes sumamente bellos. Su diminuto pico **calla**. Rocco la **sostiene** con ternura. Le **da** calor esperando una respuesta vital. El zorzal se **despierta**. **Abre** sus ojos y **dedica** una canción a su salvador.

Comprobando que **está** vivo, Rocco, gnomo malvado, lo **engulle** en un instante.

Carlos Islas

Microrrelato 4

Título	<i>Prometeo de Circo</i>
Autor	Ana M ^a Shua
Nivel	B1
Tiempo	Aprox. 60 minutos
Destrezas practicadas	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión auditiva - Comprensión lectora
Contenido lingüísticos	- Función: expresar acuerdo y desacuerdo
Temas o valores	- Mitología griega - Corridas de toros y encierros
Material necesario	- Hojas de actividades - Ordenadores para trabajar por parejas - Proyector con conexión a Internet

El objetivo principal de estas actividades es debatir sobre un componente cultural que suele relacionarse bastante con la cultura hispana: los toros. Para ello, hemos seleccionado un microrrelato que se presta bastante a debatir sobre esta cuestión, y en donde además se trata la mitología griega, por lo que los aprendientes también obtendrán conocimientos culturales de esta área.

A pesar de que en las actividades se ejercitan todas las destrezas, la comunicación oral está muy presente, por lo que creemos que esta propuesta puede resultar de especial interés para aquellos cursos centrados en la conversación.

Actividades de prelectura

1a. Vamos a hablar sobre un personaje de la mitología griega, Prometeo. Buscad por parejas en Internet información sobre él e intentad responder por escrito a las siguientes preguntas:

- ¿Qué hizo Prometeo para engañar a Zeus?
- ¿Cómo castigó Zeus a los hombres?
- ¿Por qué castigó Zeus a Prometeo?
- ¿Qué castigo le puso Zeus a Prometeo?
- ¿A quién mandó Zeus para castigar a los humanos por segunda vez?
- ¿Quién liberó a Prometeo?

1b. Ahora forma con el resto de la clase pequeños grupos y responde a las preguntas. Puedes añadir alguna más si quieres.

*[Será suficiente con que el alumno se haga una idea general de Prometeo y del castigo impuesto. Si el profesor lo considera necesario se podrá mostrar un vídeo en el que se dan respuestas a estas cuestiones:
<http://www.youtube.com/watch?v=rDGubc39kw0>]*

Actividades durante la lectura

2. Lee el siguiente texto:

Prometeo de circo

¿Arte o entretenimiento? Si el buitre escarba¹ hondamente con su pico en el hígado de Prometeo, ¿es arte o entretenimiento?

Es arte si es sangre verdadera el líquido que tiñe² el pico del pájaro, si es sangre verdadera la que brota³ a borbotones⁴ y se derrama por el costado del cuerpo, si es sangre verdadera la que colorea de rojo las rocas a las que está maniatado el hombre. Pero si es una mezcla de glicerina⁵ con ketchup, es sólo entretenimiento, puro circo. Por supuesto, hay quien opina precisamente lo contrario.

Entretanto, como a esta distancia no es posible comprobarlo, habrá que limitarse a disfrutar del espectáculo. Hay funciones todos los días.

Ana M^a Shua

¹ Escarbar: Remover repetidamente la superficie de la tierra, como hacen los animales con las patas o el hocico.

² Teñir: dar a una cosa un color distinto del que tenía mediante alguna sustancia.

³ Brotar: dicho del agua, manar, salir de los manantiales.

⁴ A borbotones (adv.): rápidamente y sin orden.

⁵ Glicerina: líquido incoloro, espeso y dulce.

3. Puntúa de 0 a 10 el texto. Busca a un compañero con una nota similar y compartid las razones en las que os basáis. Cuando acabes, busca a otro compañero, pero esta vez con una nota diferente, y contrastad de nuevo los motivos.

4. ¿Sobre qué trata el texto? ¿Habla solo sobre Prometeo, o hay algo más?
(realización en grupo clase)

[En esta conversación el docente aprovechará para preguntar y explicar el significado del título. Si sale el tema de las torturas animales evitar profundizar en ellos, ya que se tratará más adelante.]

5. Lee de nuevo el último párrafo. Escribe el significado que crees que tiene y compártelo con el resto de la clase.

[El profesor incidirá aquí que el final es abierto y que está abierto a cualquier interpretación.]

Actividades de postlectura

6a. En España y otros países de América aún existe cierta tradición en lo que se llama *corridos de toros* y *encierros*. El principal argumentos que da la gente que está a favor es que se trata de una tradición, de arte. Por otro lado, hay gente que está en contra del maltrato animal y propone algunas alternativas para mantener la tradición sin que sufra ningún animal.

[El docente mostrará dos vídeos en donde se muestran alternativas para la celebración de encierros.]



<http://goo.gl/YNbLZ>



<http://goo.gl/iMyNe>

6b. Vamos a formar dos grupos, uno que defiende alternativas como las del vídeo, y el otro grupo, que no quiere ningún cambio, ya que piensa que si se quita al animal el “acto” pierde todo el sentido. Estas expresiones pueden ayudarte:

Mostrar acuerdo	Mostrar desacuerdo
Tienes razón.	No tienes razón.
Yo pienso lo mismo (que tú).	Yo no pienso lo mismo (que tú).
Sí, a mí también / tampoco+me parece...	Yo no / sí lo encuentro...
<i>Yo tampoco pienso que esté mal hecho.</i>	<i>Yo no lo encuentro caro.</i>
Sí, es verdad / cierto que...	No, no es verdad que + pres. subj.
<i>Sí, es verdad que el transporte público funciona muy bien</i>	<i>No es verdad que tenga tanto dinero.</i>
¡Claro, claro!	¡Qué va!

Microrrelato 5

Título	<i>Felicidad</i>
Autor	Andres Newman
Nivel	B1
Tiempo	Aprox. 70 minutos
Destrezas practicadas	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión auditiva - Comprensión lectora
Contenido lingüísticos	- Descripción de personas - Práctica de indefinido e imperfecto
Temas o valores	- El amor
Material necesario	- Hojas de actividades

Con la propuesta de los ejercicios que expondremos a continuación se ha buscado alcanzar dos metas principales; promover la lectura crítica, es decir, que el alumno sea capaz de leer más allá de lo que está escrito y pueda llegar a conclusiones que no están explícitas en el texto y, también, hacer consciente al aprendiente de que a través del contexto es posible descubrir el significado de palabras, sin tener que acudir siempre al uso del diccionario.

Por otro lado, recomendamos la realización de estas actividades en los momentos finales del B1 debido a la presencia de una amplia variedad de tiempos verbales, hecho que puede aprovecharse como repaso.

Actividades de prelectura

1. Vamos a presentarte el comienzo de un microrrelato, ¿sobre qué puede tratar? Pon un título (*Puesta en común en clase, no darlo hasta la presentación del microrrelato*).

Me llamo Marcos. Siempre he querido ser Cristóbal.

2. ¿Alguna vez has querido ser otra persona? ¿Quién? ¿Por qué? ¿Hiciste algo para ser como él/ella? Coméntalo con tu compañero/a (*puesta en común en clase*).

Actividades durante la lectura

3. Ahora lee el texto. Subraya las palabras y expresiones que no conozcas y trata de adivinar, junto con tu compañero, su significado a partir del contexto. Luego compruébalo con el resto de la clase.

Felicidad

Me llamo Marcos. Siempre he querido ser Cristóbal.

No me refiero a llamarme Cristóbal. Cristóbal es mi amigo; iba a decir el mejor, pero diré que el único.

Gabriela es mi mujer. Ella me quiere mucho y se acuesta con Cristóbal. Él es inteligente, seguro de sí mismo y un ágil bailarín. También monta a caballo y domina la gramática latina. Cocina para las mujeres. Luego se las almuerza. Yo diría que Gabriela es su plato predilecto.

Continúa en la siguiente página...

Algún desprevenido podrá pensar que mi mujer me traiciona: nada más lejos. Siempre he querido ser Cristóbal, pero no vivo cruzado de brazos. Ensayo no ser Marcos. Tomo clases de baile y repaso mis manuales de estudiante. Sé bien que mi mujer me adora. Y es tanta su adoración, que la pobre se acuesta con él, con el hombre que yo quisiera ser. Entre los gruesos brazos de Cristóbal, mi Gabriela me aguarda desde hace años con los brazos abiertos.

A mí me colma de gozo tanta paciencia. Ojalá mi esmero esté a la altura de sus esperanzas, y algún día, muy pronto, nos llegue el momento. Ese momento de amor inquebrantable que ella tanto ha preparado engañando a Cristóbal, acostumbrándose a su cuerpo, a su carácter y sus gustos, para estar lo más cómoda y feliz posible cuando yo sea como él y lo dejemos solo.

Andrés Newman

4. Contesta con tu compañero/a las siguientes preguntas. Puedes hacer tus propias aportaciones si quieres:

- Ante la situación de su mujer, ¿hace algo Marcos o se queda de brazos cruzados? ¿El qué?
- ¿Por qué dice Marcos que su mujer la quiere si se acuesta con otra persona?
- ¿Qué cree Marcos que pasará en el futuro?

5. ¿Marcos tiene razón o es posible que viva una ilusión? (*realización en grupo clase*).

6. Cristóbal es una persona inteligente, segura de sí misma, sabe bailar, cocinar, montar a caballo y conoce la gramática latina. Utiliza tu imaginación para completar con tu compañero el siguiente cuadro (*puesta en común en grupo clase*).

	Aficiones	Personalidad	Físico
Cristóbal	Montar a caballo, bailar, cocinar.	Seguro de sí mismo	

Marcos

7. ¿Por qué crees que el autor eligió como título “Felicidad”? (*realización en grupo clase*)

Actividades de postlectura

8. Trata de imaginar que eres Cristóbal o la mujer de Marcos. Escribe por parejas un texto en el que se hable de la relación amorosa. Compártelo con el resto de tus compañeros cuando acabes.

Microrrelato 6

Título	Errata
Autor	David Lagmanovich
Nivel	B1
Tiempo	Aprox. 60 minutos
Destrezas practicadas	- Expresión oral - Expresión escrita - Comprensión auditiva - Comprensión lectora
Contenido lingüísticos	- Variedad castellana rioplatense
Temas o valores	- Variedad lingüística rioplatense - Notas necrológicas
Material necesario	- Hojas de actividades - Proyector con conexión a Internet - Ejemplo de nota necrológica (opcional)

Las actividades que hemos elaborado, más allá del desarrollo de las destrezas y la competencia literaria, plantean presentar dos cuestiones; la introducción de la variante rioplatense, aprovechando que el texto es de un escrito argentino; y el tema del aprendizaje colaborativo a través de la corrección entre alumnos, asunto que en ocasiones plantea dificultades, pero que creemos que la temática del texto hace que sea más natural proponer este tipo de tarea.

Actividades de prelectura

1. Vamos a hablar hoy sobre un escritor y lingüista argentino, David Lagmanovich, que falleció en el 2010. Observa el siguiente vídeo realizado por el programa *Junto a vos* y presta atención a las particularidades del español rioplatense: el tono, la pronunciación, etc. ¿Encuentras diferencias entre esta variante y la española Centro-Norte? ¿En vuestro idioma existen también diferencias entre regiones? (*Mostrar hasta el minuto 2. Realización en grupo clase*)



<http://goo.gl/BvEWT>

[Estas son algunas sugerencias que puede hacer el profesor:

- *El voseo: empleo del “vos” en lugar de “tú”.*
- *Aspiración de la “s” y la “z”, similar a la “h” inglesa cuando está al final de sílaba y va seguida de consonante: “Guzmán” (36’), “basta” (52’).*
- *Entonación similar a la italiana, produciéndose un descenso tonal al final de la frase.]*

2. En algunas ocasiones en castellano hay palabras que se escriben o suenan de manera muy similar, pero que tienen diferentes significados. Escribe algunos ejemplos de palabras con las que tienes o tuviste problemas. Compártelas luego con el resto de la clase.

[Para fomentar la conversación el profesor pedirá algunas anécdotas.]

Ejemplos:

pelear/pelar libro/libre globo/lobo sueldo/suelo

Actividades durante la lectura

3. Lee el comienzo de un microrrelato escrito por Lagmanovich. En él nos habla de un corrector, la persona que trabaja en un periódico buscando erratas (errores en la escritura). En la lectura vas a encontrar tres palabras semiocultas, trata de adivinarlas a partir de sus definiciones. Puedes trabajar por parejas si lo deseas.

Errata

El corrector sentía que, dentro de la máquina, un duende malicioso se complacía en introducir errata tras errata. Donde debía decir "mexxxxora"¹ aparecía mecedora; para "entrex²" le metía por las narices entre tubos; si se hablaba de Xxxartes³, la sustitución por Ricarte parecía obligatoria.

¹ (adj.) Que merece o se hace digno de un premio o castigo.

² (verb., 1ª sing. indefinido). Distraer a alguien impidiéndole hacer algo.

³ Filósofo y matemático francés del s. XVII conocido por la frase: *cogito ergo sum*

4. Completa el resto del microrrelato. Puedes emplear el diccionario.

Él a veces pescaba la errata, y muchas veces no. Una tarde en que la lluvia de erratas parecía tan incontenible como una precipitación de meteoritos, en su desesperación metió la mano donde no debía y murió electrocutado. El periódico publicó al día siguiente una encomiosa nota necrológica, en la que se hablaba de su contradicción al trabajo y se lamentaba su imprevista definición.

5. Con la muerte del corrector han aparecido dos erratas en su nota necrológica, ¿puedes encontrarlas? Una pista: están la última frase (*realización en parejas, corrección en grupo clase*).

[Debido a la dificultad de las erratas se les pedirá únicamente localizar las palabras. Para la sustitución, una vez ubicadas las erratas, el docente pedirá a la clase que propongan alternativas y después revelará las palabras correctas.]

Actividades de postlectura

6. Imagina que eres un periodista y que tu periódico te pide redactar la nota necrológica de un personaje famoso o inventado, a tu elección. En este tipo de escritos se suele señalar el día y las circunstancias de la muerte, y se hace una breve biografía, indicando las cosas por las que esa persona será recordada.

Cuando termines intercambia tu nota necrológica con otro compañero/a y realiza las labores de corrector, buscando las posibles erratas.

[Para facilitar el proceso se recomienda que el profesor les muestre un ejemplo de nota necrológica, a ser posible de un personaje hispano.]

CONCLUSIONES

Uno de los dos objetivos generales propuestos en esta investigación era conocer la presencia del microrrelato en la enseñanza de ELE, pues nos interesaba conocer hasta qué punto resultaba ser un material recurrente, así como los niveles en los que se empleaban. Con este propósito llevamos a cabo un análisis de manuales y un sondeo entre el profesorado de español, desarrollados ambos en el primer punto del marco práctico.

Los resultados extraídos del análisis de los 28 manuales que se tomaron como muestra arrojaron que, de los 130 textos literarios localizados, únicamente 10 de ellos (7,7%) eran microrrelatos, situándose en el cuarto lugar con respecto a otros géneros, tales como la novela (53,1%), la poesía (20%) o el teatro (8,5%). De esta manera, podemos concluir que, en comparación con otros géneros, la presencia del microrrelato en los manuales consultados es baja.

En cuanto a los niveles, donde hemos encontrado una mayor presencia de microrrelatos ha sido en los manuales de B2 (4 de 10). Pero hemos de tomar con precaución este dato debido a la muestra tan pequeña que manejamos.

Asimismo, el análisis de las actividades basadas en estos 10 textos desveló que había bastantes carencias en cuanto a los contenidos culturales presentados, pues en 5 casos se muestra la biografía del autor y solo en uno hay cierta presencia de elementos culturales propios de una sociedad. Además, a pesar de que el microrrelato es una herramienta con la que se pueden trabajar todas las destrezas, esta característica no se aprovecha en las tareas analizadas. Como rasgo positivo, en la mayor parte de los textos hay actividades encaminadas a trabajar la comprensión del vocabulario y del texto (en 7 y 8, respectivamente), dos elementos que suelen representar una dificultad en este tipo de obra. Con todo ello, creemos que, en la muestra de manuales que hemos tomado, existe cierto desaprovechamiento en cuanto al partido que se le puede sacar al microrrelato.

En lo que respecta a la presencia de este género breve en el profesorado, la muestra final que cumplimentó el cuestionario estuvo formada por 76 participantes, y como datos relevantes pudimos extraer que más de la mitad de ellos (56,6%) declaran emplear microrrelatos en su aula, cifra que baja al

30,2% cuando se les pregunta por el uso de *nanorrelatos*. Además, los porcentajes más altos de uso se sitúan entre los niveles B1 y B2 para los textos de mayor extensión, y en los niveles A2 y B1 para los *nanorrelatos*. Estos datos sugieren que el microrrelato cuenta con cierta presencia en el syllabus del profesorado.

Como añadido, se aprovechó el cuestionario para formular dos preguntas que, a pesar de no estar contempladas en nuestros objetivos, nos ofrecen información muy valiosa, pues nos indican la penetración que tiene el uso de la literatura, así como los motivos por las que se emplea o no.

De esta manera, obtuvimos que el 67,1% de los profesores consultados hacen uso de ella, principalmente porque fomenta el conocimiento cultural, lo que nos indica que la literatura cuenta con una buena aceptación entre los docentes; el 23,9% que no la emplea aduce a que principalmente se debe a la dificultad que entraña su uso –tal y como apuntábamos en el apartado introductorio–. Una percepción que consideramos que ha sido causada por la falta de materiales disponibles por un lado y, por otro, por el desconocimiento, desinterés, o falta de tiempo del profesorado⁶⁰. Sin embargo, consideramos que esta concepción negativa acerca del uso de textos literarios en el aula parece que con el paso de los años se está diluyendo debido a que cada vez son más las voces y los trabajos –entre los que modestamente incluimos nuestra investigación– que defienden su uso.

Por otro lado, nuestro segundo objetivo general pretendía comprobar la viabilidad de introducir la literatura a niveles A2 y B1 mediante el uso del microrrelato. Nuestra propuesta no se basa únicamente en comprobar la posibilidad de realizar actividades basadas en este tipo de texto, sino que tratamos de crear ejercicios que se beneficien de las ventajas del microrrelato señaladas en el marco teórico.

A este respecto, en el análisis de materiales localizamos dos microrrelatos en el nivel A1; no obstante las tareas dedicadas a explotarlos eran mínimas, razón por la cual el alumno apenas se podía aprovechar de las ventajas de aplicar

⁶⁰ Con nuestra defensa no estamos diciendo que la literatura o el uso del microrrelato sea la “panacea” de la enseñanza, sino un recurso didáctico más a considerar.

este tipo de texto.

Así pues, con nuestra propuesta didáctica creemos haber demostrado la viabilidad de emplear el microrrelato en los niveles A2⁶¹ y B1, por lo que consideramos posible acercar la literatura a aprendientes de niveles iniciales tomando como base este tipo de textos.

Asimismo, con el desarrollo de estas actividades pretendemos, además de promocionar el uso del microrrelato en las aulas, contribuir al destierro de la concepción que señalábamos más arriba, y que se refiere a la dificultad que entraña emplear textos literarios, a nuestro parecer errónea.

Nos gustaría poner punto y final a nuestro trabajo con una reflexión. Para la realización de la propuesta didáctica ha sido necesario invertir una parte considerable de tiempo, no solo para el desarrollo de las actividades, sino también debido a que es necesario encontrar microrrelatos que cumplan con los requisitos de nivel y que además permitan implementar actividades de interés para nuestros alumnos⁶²; una dedicación que somos conscientes de que muchos profesores no pueden desarrollar, pues carecen del tiempo necesario. Es precisamente por esta razón por la que los manuales podrían jugar un papel importante a la hora de dar mayor visibilidad a este género, en el caso de que decidieran relegar parte del protagonismo dado a las novelas a favor de una mayor promoción del microrrelato.

⁶¹ Hemos de reconocer que antes de elaborar la propuesta didáctica teníamos dudas en cuanto a la posibilidad de realizar tareas para el nivel A2.

⁶² Labor facilitada por la presencia de un corpus de microrrelatos bastante amplio.

BIBLIOGRAFÍA

- ABSULLAH, T. & ABU BAKAR, N. A. "A study on second language learners perception of using short story in learning English". *Sin publicar*, 2011 [ref. de 29 agosto 2012], p. 1-8. Disponible en: <<http://216.120.251.219/textos/teoria/hist/zavala3.htm>>.
- AGUSTÍN, P. "Teaching language through literature: The Waste Land in the ESL Classroom". *Odisea: Revista de Estudios Ingleses* [en línea]. Nº 8, Enero-Diciembre 2007 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <http://www.ual.es/odisea/Odisea08_Agustin.pdf>.
- ALBALADEJO, M. D. "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". *MarcoELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* [en línea]. Julio-diciembre 2007, nº 5 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <<http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica>>.
- ALONSO, T. "El tratamiento del texto literario en el aula de ELE". *II Jornadas de Formación del Profesorado de español 09 Sofía, junio de 2009* [en línea]. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 2010. [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113012960.pdf>>.
- ANDERSON IMBERT, E. *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Marymar, 1979.
- ANDRÉS-SUÁREZ, I. y RIVAS, A. (eds.). *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto ediciones, 2008.
- ____ (ed.), *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra, 2012.
- BAUZÁ, H. F. "El microrrelato en el mundo antiguo. Elogio de la brevedad". *Valenzuela*, 2008, p. 233-243.
- BERARDO, S. A. "The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading". *The Reading Matrix* [en línea]. September 2006, vol. 6, nº 2 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <<http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>>.
- BHUVANESWARI, V. y JACOB, R. "Language Acquisition Trough Short Stories for Second Language Learners". *Studies in Literature and Language* [en línea]. CSCanada 2011, vol. 3, nº 3 [ref. de 29 agosto 2012], p. 136-138. Disponible en: <<http://cscanada.net/index.php/sll/article/view/j.sll.1923156320110303.1322>>.
- BUSTAMANTE, L. "Una aproximación al microrrelato hispánico: Antologías publicadas en España (1990-2011)". Director: José Ramón González García. Tesis Doctoral [en línea]. Universidad de Valladolid, Departamento de Literatura española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada 2012 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1029/1/TESIS188-120702.pdf>>.
- CARRIZALES, W. "FengMeng-Eong y otros. El bosque de la risa". *Revista Virtual Eetralia - Tierra de Tetras* [en línea]. Julio 2007 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <<http://www.letralia.com/transletralia/bosque/index.htm>>.
- CARTER, R. & MCRAE J. (eds.). *Language, literature and the learner. Creative classroom practice*. London: Addison Wesley Longman Limited, 1996.
- COLLIE, J. & SLATER, S. *Short Stories for Creative Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- ____. *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- COLOMA, J. "Animación a la lectura: animación a la interculturalidad" [en línea]. En: *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE (Murcia, 2-5/10/2002)*. M. Pérez

- Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Madrid 2003 [ref. de 29 agosto 2012], p. 228-237. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf>.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya- Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002.
- CRUZ, A. "El microrrelato. Un género literario en expansión". *La Fundación Cultural* [en línea]. Septiembre 2008, nº 38 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <http://www.fundacioncultural.org/revista/nota5_36.html>.
- DE MOYA, R. "Consideraciones sobre la estética de lo mínimo". Ed. Teresa Gómez Trueba. *Mundos mínimos. El microrrelato en la literatura española contemporánea*, Gijón, Cátedra Miguel Delibes – Llibros del Peixe, 2007, p. 67-93.
- EPPLE, J. A. *Brevísima relación: El cuento corto en Hispanoamérica*. Santiago de Chile: Lar, 1988.
- ERKAYA, O. R. "Benefits of Using Short Stories in the EFL Context". *The Asian EFL Journal* [en línea]. November 2005, vol. 8 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <http://www.asian-efl-journal.com/pta_nov_ore.pdf>.
- GAJDUSEK, L. "Toward Wider use of Literature: Why and How". *TESOL Quarterly*, vol. 22, nº 2, June 1988, p. 227-257.
- GHASEMI, P. & HAJIZADEH, R. "Teaching L2 Reading Comprehension through Short Story". *International Conference on Languages, Literature and Linguistics (IPEDR)* [en línea]. IACSIT Press 2011, Singapore, vol.26 [ref. de 29 agosto 2012], p. 69-71. Disponible en: <<http://www.ipedr.com/vol26/15-ICLL%202011-L00032.pdf>>.
- GROTJAHN, R. "On the Methodological Basis of Introspective Methods". C. FAERCH & G. KASPER. *Introspection in Second Language Research, Multilingual Matters Ltd*, Clevedon y Philadelphia, 1987, p. 54–81.
- HERNÁNDEZ MIRÓN, Juan Luis. "Manifestaciones de la estética posmoderna en la aparición y desarrollo del microrrelato". *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)* [en línea]. 2010, nº 29 [ref. de 29 agosto 2012], p. 123-140. Disponible en: <<http://www.anmal.uma.es/numero29/Microrrelato.pdf>>.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- JACOBY, S. & LAVIGNE, R. "The Super Short Story". *The English Journal*, vol. 56, nº 6, September 1967, p. 855-857.
- KATHIB, M. & NASROLLAHI, A. "Enhancing Reading Comprehension through Short Stories in Iranian EFL Learners". *Theory and Practice in Language Studies* [en línea]. February 2012, vol. 2, nº 2 [ref. de 29 agosto 2012], p. 240 – 246. Disponible en: <<http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/view/tpls0202240246/4245>>.
- KOCH, D. M. "Retorno al micro-relato: algunas consideraciones". *El Cuento en Red 1* [en línea]. Primavera, 2000 [ref. de 29 agosto 2012], p. 20-31. Disponible en: <http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=3682&archivo=10-251-3682lzl.pdf&titulo=Retorno%20al%20micro-relato:%20algunas%20consideraciones>.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- LAGMANOVICH, D. "Hacia una teoría del microrrelato hispanoamericano". *Revista Interamericana de Bibliografía* [en línea]. Washington, 1996, vol. XLVI, nº 1-4 [ref.

- de 29 agosto 2012]. Disponible en: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1996/articulo2/index.aspx?culture=es&navid=20>.
- _____. "El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones". *Iberoamericana. América Latina, España, Portugal. Notas. Reseñas iberoamericanas* [en línea]. 2009, vol. 9, nº 36 [ref. de 29 agosto 2012], p. 85-95. Disponible en: <http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Lagmanovich.pdf>.
- LARREA, M. I. "El microcuento en Hispanoamérica". *Documentos Lingüísticos y Literarios* [en línea]. 2001-2002, nº 24-25 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=140>.
- LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LEAL, L. "The Spanish Short Story and its Potential for the Secondary and College Classroom". *Foreign Language Annals*, 1972, nº 5, p. 43-53.
- MALEY, A. & DUFF, A. *The Inward ear Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- ____ & MOULDING, S. *Poem into Poem: Reading and writing poems with students of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- MARTÍN, E. "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera". En *Lenguaje y textos* [en línea]. 2000, vol. 16 [ref. de 29 agosto 2012], p. 101-130. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8128/1/LYT_16_2000_art_9.pdf>.
- MCKAY, S. "Literature in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, vol. 16, nº 4, December 1982, p. 529-536.
- MENDOZA, A. "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa". *REDELE* [en línea]. Junio 2004, nº 1 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817>.
- MENOUER, W. "La literatura como recursos didáctico en el aula de E/LE". *Actas del taller literaturas hispánicas y E/LE*, 29-31 de marzo de 2009 [en línea]. [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20La%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf>
- MURDOCH, G. "Using An Authentic Short Story in a Level 3 Integrated Course". *UGRU Journal* [en línea]. Fall 2009, vol. 9 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <http://www.ugr.uaeu.ac.ae/acads/ugrujournal/docs/fall09/using_authentic_stories_revised.pdf>.
- MUYSKENS, J. A. "Teaching Second-Language Literatures: Past, Present and Future". *The Modern Language Journal*, vol. 67, nº4, Winter 1983, p. 413-423.
- NARANJO, M. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 1999.
- OBLIGADO, C. (ed.). *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves*. Madrid: Páginas de espuma, 2001.
- PACHECO, C. "Criterios para una conceptualización del cuento". *Del cuento y sus alrededores*, Caracas, Monte Ávila, 1993, p. 13-28.

- PARDEDE, P. "Using Short Stories to Teach Language Skills". *Journal of English Teaching* [en línea]. February 2011, vol. 1, nº 1 [Ref. de 29 agosto 2012], p. 14-27. Disponible en: <<http://jetuki.files.wordpress.com/2011/05/2-using-short-stories-to-teach-language-skills-pp-14-27.pdf>>.
- PERAGÓN, C. E. "Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura en la clase de literatura española a extranjeros: literatura española y latinoamericana". *marcoELE* [en línea]. 2011, nº 13 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <<http://marcoele.com/literatura-espanola-y-latinoamericana-2009>>.
- PÉREZ TAPIA, M. T. *El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la reescritura de microrrelatos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2009.
- QUINTANA, E. "Literatura y enseñanza de E/LE". En: *Actas del III Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*. Ed. a cargo de Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga. Málaga, 1993, p. 89-92. [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf>.
- ROJO, V. *Breve manual para reconocer microcuentos* [en línea]. Caracas: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Bolívar, 1996 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <[http://ficcioinminima.wikispaces.com/file/view/Breve+manual+\(acrobat\).pdf](http://ficcioinminima.wikispaces.com/file/view/Breve+manual+(acrobat).pdf)>.
- SCHULZ, R. A. "Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language Reading". *Modern Language Journal*, nº 65, Spring 1981, p. 43-53.
- SELL, J. "Why teach literature in the foreign language classroom?". *Encuentro* [en línea]. 2005, nº 15 [ref. de 29 agosto 2012], p. 86-93. Disponible en: <http://www.encuentrojournal.org/textos/11_Sell.pdf>.
- TEJERO ALFAJEME, P. "Anécdota y microrrelato: ¿dos géneros literarios?" En: José (Ed.) *El cuento de la década de los noventa: actas del X Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED*, Madrid, Visor/UNED, 2001, p. 713-728.
- WALTHER, B. *Teaching short stories in the EFL – Classroom*. Munich: GRIN Publishing GmbH, 2007.
- WIDDOWSON, H.G. "The use of literature". *Explorations in Applied Linguistics*, 2. Oxford, Oxford University Press, 1984.
- YILMAZ, C. "Introducing Literature to an EFL Classroom: Teacher's Instructional Methods and Students' Attitudes toward the Study of Literature". *English Language Teaching* [en línea]. January 2012, vol. 5, nº 1 [ref. de 29 agosto 2012], p. 86-99. Disponible en: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/13880>>.
- YUKSEL, D. "Nature of Discussions in a Foreign Language Literature Class". *Asian EFL Journal* [en línea]. Professional Teaching Articles, November 2009 [ref. de 29 agosto 2012], Article 2. Disponible en: <http://www.asian-efl-journal.com/pta_Feb_09-dy.php>.
- ZAVALA, L. "El cuento ultracorto: Hacia un nuevo canon literario". *Revista Interamericana de Bibliografía (RIB)* [en línea]. 1996, nº 1-4 [ref. de 29 agosto 2012]. Disponible en: <<http://216.120.251.219/textos/teoria/hist/zavala3.htm>>.