

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

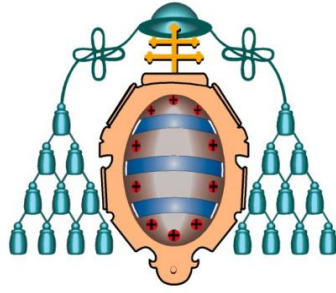
Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE

AUTOR: Jorge Fernández Cienfuegos

TUTOR: Dra. Elena de Lorenzo Álvarez

Junio de 2014



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE

AUTOR: Jorge Fernández Cienfuegos

TUTOR: Dra. Elena de Lorenzo Álvarez

Fdo.: Jorge Fernández Cienfuegos

Fdo.: Dra. Elena de Lorenzo Álvarez

Índice

Introducción	4
1. Marco teórico	6
1.1. Caracterización del microrrelato.	6
1.1.1 Hacia una definición del género.	6
1.1.2. Breve historia y orígenes.	12
1.2. Microrrelato y literatura en E/LE.	17
1.2.1. La literatura en clase de E/LE.	17
1.2.2. El microrrelato en la enseñanza de E/LE.	24
2. Propuesta didáctica	39
2.1. Propuesta A.	40
2.1.1. Contextualización general.	40
2.1.2. Secuencia didáctica 1 (<i>Expresión escrita</i>).	42
2.1.3. Secuencia didáctica 2 (<i>Sociedad y cultura</i>).	47
2.1.4. Secuencia didáctica 3 (<i>Vocabulario</i>).	52
2.1.5. Secuencia didáctica 4 (<i>Literatura, Comentario de textos literarios y Escritura creativa</i>).	56
2.2. Propuesta B.	60
2.2.1. Contextualización general.	60
2.2.2. Secuencia didáctica A2.	61
2.2.3. Secuencia didáctica B1.	65
2.2.4. Secuencia didáctica C1.	69
2.2.5. Secuencia didáctica C2.	73
Conclusiones	76
Bibliografía	77

Introducción

El tema de este trabajo nació, en parte, fruto de la casualidad. Mis estudios de Filología Hispánica por la rama de Literatura me predisponían a interesarme por la aplicación de esta disciplina en la enseñanza de E/LE, pero no contaba con trabajar concretamente sobre el microrrelato.

La idea surgió de la necesidad. Tenía que preparar una sesión de clase para una asignatura de carácter lingüístico, trabajando una serie de funciones comunicativas y haciendo énfasis en los contenidos gramaticales, todo ello a partir de un texto real en español. Desde el primer momento tenía claro que quería hacerlo con un texto literario, pero no conseguía dar con el género adecuado que me permitiera plantear una clase como la que buscaba en una sola sesión de cincuenta minutos. Finalmente, se me ocurrió probar suerte con un microrrelato, y el resultado fue una propuesta didáctica que cumplió con todas las necesidades que buscaba cubrir y me dejó más que satisfecho.

Interesado por el tema, traté de buscar información acerca del uso del microrrelato en el aula de E/LE. Encontré numerosos estudios que trataban la cuestión de la narrativa, y varios que se centraban específicamente en el cuento —especialmente el cuento hispanoamericano—, pero en una primera búsqueda superficial, no encontré ninguna propuesta específica centrada en el microrrelato.

De ahí surgió este trabajo. Con él no busco descubrir nada nuevo, sino darle forma a la muchísima bibliografía que hay sobre el microrrelato como género por un lado, y la literatura en E/LE por otro, y unificarlo todo para responder a las siguientes preguntas: ¿es verdaderamente útil introducir el género del microrrelato en E/LE? Si es así, ¿de qué manera?

Para ello, he dividido el trabajo en un primer bloque que sirva como marco teórico y una propuesta didáctica en la que trato de poner en práctica todo lo explicado en el primer bloque.

Dentro del marco teórico, a su vez, he establecido una segunda división. En el primer apartado hago una aproximación al género del microrrelato desde un punto de vista más cercano a la Teoría de la Literatura. En este aspecto, la bibliografía sobre el relato es numerosísima, y continúa creciendo día a día, pues es un objeto de estudio muy en boga desde hace un par de décadas. No obstante, me han resultado

especialmente interesantes los estudios de Irene Andres-Suárez y David Lagmanovich, que en mi opinión, sirven muy bien al propósito de esbozar las principales características del género.

El segundo apartado de este marco teórico, y el más amplio, lo he dedicado ya plenamente al Español como Lengua Extranjera. En primer lugar, hago un repaso de la situación de la literatura en clase de E/LE a lo largo de los años y una recopilación de los principales argumentos aducidos por la crítica para justificar su presencia en las clases. En este sentido, destaco los estudios de Marta Sanz Pastor y Wahiba Menouer Fouatih, así como la memoria de máster de María Jesús Bernal Martín como los textos que más útiles me han parecido para acercarse al tema.

Finalmente, el resto de este segundo apartado se centra ya en la cuestión de qué tipo de literatura podemos llevar al aula. Dado que el tema del trabajo es el microrrelato, he puesto el foco sobre este género y he tratado de caracterizar el resto de posibles textos que podríamos llevar al aula frente a él, poniendo de relieve en todos los casos los pros y los contras de cada género literario en clase de E/LE, para tratar de llegar al final a la conclusión de que, sin negar la validez de ninguno de ellos, el microrrelato es un tipo de texto versátil y que fácilmente puede adaptarse a un currículo cualquiera.

Para esta última parte del trabajo me han sido muy útiles la ponencia de Rafael Núñez Ramos en el XVI Congreso de Asele.

Asimismo, me gustaría destacar que, si bien decía hace unas líneas que antes de comenzar el trabajo no había dado con una bibliografía específica sobre el microrrelato en el aula de E/LE, durante este tiempo sí que he encontrado varios estudios al respecto. El que he tenido en cuenta a la hora de escribir mi trabajo ha sido el de Ana Lahoz Funes «El microrrelato en el aula ELE. Aplicación didáctica», pero también hay otros: «El microrrelato como recurso didáctico en el desarrollo de la competencia literaria», de Luis Carlos Cogollo; «El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)», de Borja Herrera López; y «Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de E/LE», de Danuta Bamidele Oyewo. Del mismo modo, también se menciona brevemente el microrrelato —bien bajo esta denominación, bien confundido con el género del cuento— en otros estudios acerca de la narrativa o particularmente el cuento en E/LE. No obstante, la bibliografía en este campo es muy escasa, especialmente a nivel teórico, y los trabajos más completos que he encontrado que traten el asunto el microrrelato en E/LE están más centrados en la propuesta de aplicaciones didácticas.

1. Marco teórico

1.1. CARACTERIZACIÓN DEL MICRORRELATO.

1.1.1 HACIA UNA DEFINICIÓN DEL GÉNERO.

Aunque los orígenes del microrrelato pueden rastrearse muy atrás en el tiempo, el microrrelato podría considerarse, por praxis y reflexión teórica como un hijo de la posmodernidad, pues hasta las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado no se tomó conciencia de que estas formas narrativas híper breves podían ser un género literario con características propias y, por tanto, con su propia poética. De hecho, aunque cuenta con un corpus razonable de estudios sólidos, este género aún no está respaldado por una base teórica plenamente consensuada que establezca con claridad cuáles son sus patrones. Todo es debate en torno al microrrelato.

Por no tener, no tiene ni un nombre fijo. A lo largo de los años ha recibido multitud de nombres: microficción, minificción, minitexto, textículo, minicuento, cuento instantáneo, brevicuento historia mínima, relato hiperbreve, ficción brevísima, ficción súbita...

Para este trabajo, hemos escogido el término *microrrelato* por considerarlo el que más se ajusta a la esencia de los textos a los que hace referencia y ser el más utilizado hoy en día. David Lagmanovich (2006: 23-28) justifica así el uso de esta denominación: señala que con la expresión *texto verbal* quedan excluidos todos los llamados textos que no son verbales, como el cine; *microtexto* añade el elemento de la brevedad, que lo opone a los textos largos; *microficción* distingue los textos breves que son literarios de otros que no lo son, como podrían ser los anuncios por palabras; y finalmente, *microrrelato* deja fuera a las formas breves de carácter poético o dramático, al introducir el factor de narratividad.

Con esto, uno ya se puede hacer una idea de que nada de lo que se diga a continuación sobre las características definitorias del género está exento de debate.

Por esta razón, y también porque el objetivo del presente trabajo no es abundar en una poética del microrrelato, sino proponerlo como una buena alternativa al empleo de

textos literarios canónicos en el aula de Español como Lengua Extranjera (E/LE), a continuación vamos a proponer una definición muy elemental del género.

De poca ayuda nos servirá el DRAE, que no registra el término ni ninguno de los anteriormente mencionados. En su segunda acepción, dice de *narrativa*: «Género literario constituido por la novela, la novela corta y el cuento». Como vemos, aquí no viene incluido el subgénero del microrrelato. Sí se menciona, por el contrario, el cuento, que cuenta además con la siguiente definición, nada precisa: «Narración breve de ficción».

Los estudios y manuales de teoría de la literatura, plantean una primera dificultad... Aquí nos encontramos ya con una primera dificultad, que consiste en determinar si estamos ante un subgénero narrativo al mismo nivel de la novela o el cuento, o si, por el contrario, el microrrelato no es más que un tipo de cuento extremadamente breve. No hay acuerdo al respecto, y contamos con estudios muy interesantes en ambas direcciones. Así, por ejemplo, tanto Irene Andres-Suárez (2007) como David Roas (2008) aportan argumentos muy razonables para defender, la primera, que el microrrelato es un género propio, y el segundo, que se trata de un subgénero del cuento.

Sin intención de entrar demasiado en esta cuestión, pues no es especialmente relevante para el trabajo que nos ocupa, sí que nos sentimos más afines a las ideas de Andres-Suárez y otros autores, como David Lagmanovich (1999), que defienden la entidad propia del microrrelato como género, no tanto por su extensión, como por las características estructurales derivadas de esta —o de las que deriva esta; eso también es un punto en discusión—.

Sea como fuera, llamémoslo género propio, llamémoslo subtipo de cuento, lo que importa en este caso es que este grupo de textos breves que hemos convenido en denominar microrrelatos pueden funcionar en clase de E/LE tan bien como formas narrativas más extensas, o incluso mejor.

Superado entonces el problema del nombre y del estatuto genérico, toca ahora delimitar el corpus con el que vamos a trabajar. Es decir, si partimos de una situación inicial en la que todo relato por debajo de la novela corta era considerado como cuento —y así sigue estando reflejado en los diccionarios, como hemos visto—, ¿dónde encaja ahí el microrrelato? ¿Qué vamos a considerar como tal a efectos de esta propuesta?

De nuevo nos damos de bruces con el desacuerdo de la crítica. Centrándonos por ahora en la cuestión de la longitud, que sería la forma más inmediata de diferenciar estos textos, contamos con propuestas de todo tipo.

Con cierta sorna, recoge Enrique Anderson Imbert una de las clasificaciones numéricas más extendidas:

Aficionados a las estadísticas dividen los géneros narrativos atendiendo al número de palabras: Novela, con un mínimo de 50 000 palabras. Novela corta, de 30 000 a 50 000 palabras. Cuento, de 2000 a 30 000 palabras. Cuento corto, de 100 a 2000 palabras. (Anderson Imbert 1992: 34)

Se entiende que el espacio libre que queda, es decir, esas cien palabras, quedarían reservadas al ámbito del microrrelato. Otros autores que siguen esta línea casi matemática de clasificación, le conceden al microrrelato uno o dos centenares de palabras más.

Es a todas luces evidente que una división genérica de este tipo, sin más criterio que el número de palabras, no se sostiene. David Lagmanovich, al que ya hemos citado antes como uno de los defensores de que el microrrelato cuenta con una estructura narrativa propia, dice al respecto:

Se ha sugerido que el límite máximo del microrrelato está dado por la cifra de... ¿cuál? ¿1500 palabras, 1000 palabras, 300 o 400 palabras? La imprecisión creada por la aritmética, esa disciplina aparentemente tan exacta, es notable. Una sola observación la destruye. Si la extensión máxima aceptable para la minificción es —supongamos— de 400 palabras, ¿dejaremos en el corpus un texto de 398, y al mismo tiempo eliminaremos uno perfectamente afín, pero donde la cuenta asciende a 405? Y si esta doble decisión parece absurda, como sin duda lo es, ¿de qué nos sirve la regla de las 400 palabras? (Lagmanovich 2006: 37)

Una segunda vía, que aunque interesante, podría ser igualmente discutible, es la que propone para el microrrelato una extensión máxima de una página, independientemente del tamaño del papel o la fuente de letra. En este caso lo que importaría no sería tanto la extensión objetiva cuantificada en el número de palabras, sino el hecho de que la totalidad del texto se pueda abarcar de un solo golpe de vista y se pueda leer de una sentada, sin cambios de página que rompan el ritmo creado por el microrrelato (Thomas 1992).

Como decimos, esta alternativa nos parece más interesante, en tanto que introduce un factor diferenciador del microrrelato frente al cuento, y es que mientras que este admite pausas y rupturas del ritmo, aquel debe ser leído de una vez sin interrupciones

para causar efecto. No obstante, no deja de ser un criterio demasiado pobre para delimitar todo un género literario.

Lo que parece estar cada vez más claro es que, igual que en su momento caracterizamos el cuento confrontándolo con la novela, debemos definir el microrrelato en oposición al cuento (Berchenko 1997: 45). De modo que, si ya es un hecho incontestable que dentro de la narrativa tenemos la novela y, por debajo de esta en extensión, el cuento, tendremos que definir el microrrelato como aquel grupo de textos narrativos breves que, bien sea por extensión, bien por estructura, no pueden ser considerados cuentos.

En este sentido, resulta interesante lo que sugiere esta reflexión de Anderson Imbert (1992: 34) acerca de nuestra necesidad de establecer divisiones estrictas entre los subgéneros:

[...] por muchas vueltas que le demos, siempre venimos a parar en que la diferencia entre una novela y un cuento puede medirse; y en que cualquiera que sea la unidad de medida que usemos, el tiempo que se tarda en leer una novela es mayor.

Claro que uno quisiera calar hondo en las diferencias externas hasta encontrar diferencias internas. Y como el que busca encuentra, hay quienes de tanto buscar han acabado por encontrar lo que querían, que es un cuadro de contrastes entre los rasgos de la novela y los rasgos del cuento.

Ahora bien, sin quitarle cierta parte de razón a Anderson Imbert, el hecho es que sí existen diferencias internas entre el microrrelato y otras formas narrativas.

Para caracterizarlas de forma muy sucinta, podríamos partir de la idea que se mencionaba antes sobre la extensión limitada a una página. Si bien a la propuesta como tal se le pueden hacer muchas objeciones, tiene sentido en relación a una característica indiscutible de la minificción frente al resto de la narrativa: en un microrrelato no hay partes, no hay planteamiento, nudo y desenlace; ni clímax ni anticlímax. Un microrrelato es un todo narrativo que solo tiene sentido si se lee de principio a fin.

En una novela, o incluso en un cuento, podemos detenernos al cabo de unas páginas y decir «hasta el momento ha sucedido esto» o «la historia trata de lo siguiente»; podemos secuenciar los hechos, hacer cortes y trazar toda una estructura interna. En un microrrelato no. Este solo tiene entidad narrativa como totalidad, y en este sentido, tiene una intensidad que no es comparable a la de ninguna otra forma de literatura, golpea directamente a la conciencia del lector de una sola vez.

Lagmanovich (1999) se refiere a esto cuando dice que en el cuento lo normal es que se dé una estructura de exposición, complicación, clímax y desenlace, mientras que en la microficción todo parece desenlace.

El segundo rasgo esencial del microrrelato es la elipsis. Esta podría entenderse, bien como consecuencia de la brevedad del género, bien como causa de la misma; en cualquier caso, la elipsis es un proceso que está presente en la minificción más que en cualquier otra forma narrativa. Irene Andres-Suárez dedica todo un volumen a tratar el tema, pero la siguiente cita sintetiza lo principal del asunto:

Lo que lo distingue [al microrrelato] del cuento clásico no es únicamente el tamaño y concisión, sino también, y sobre todo, su naturaleza intrínsecamente elíptica, es decir: esa tensión entre el silencio y la escritura, entre lo no dicho y lo dicho, que está en la misma esencia del género [...] Por tanto, la elipsis es una necesidad estructural de todo microrrelato. En él, el silencio —lo no dicho—, es tan importante como en la música o como lo es el vacío en el lienzo o en la escultura. (2010: 51)

La presencia de elipsis resulta entonces fundamental para caracterizar el género. La cantidad de información *hurtada* al lector es tan grande que, a pesar de su brevedad, el microrrelato es un texto que puede resultar considerablemente exigente para el lector, que tiene que rellenar un gran número de vacíos. Asimismo, esta participación del lector para desentramar el texto no se queda ahí, sino que va acompañada de todo un proceso de abstracción que no está presente en otras formas narrativas —o si lo está, es en casos concretos, y no como rasgo fundamental del género—.

Este fenómeno de que el lector se vea obligado a rellenar los huecos del texto recurriendo a su propia visión del mundo probablemente sea la causa de que muchos teóricos hayan querido ver en el microrrelato rasgos que remiten género poético. Esto es algo que se tratará más adelante al confrontar el microrrelato con otros géneros literarios en el aula de E/LE.

Para resumir lo dicho hasta ahora: mantiene Dolores M. Koch, oponiendo el microrrelato al cuento, que mientras que en este último llegamos al desenlace de un suceso que se narra, en el desenlace de aquel «no sucede nada en el mundo, sino en la mente del escritor (y a veces en la del lector cómplice)» (2000: 23). Nos parece una forma muy expresiva de sintetizar la diferencia pragmática entre microrrelato y cuento.

En conclusión, y para cerrar este primer apartado encaminado a delimitar el concepto de *microrrelato*: dado que no existe acuerdo teórico al respecto, a la hora de escoger el corpus de textos con los que se trabajará en las propuestas didácticas del

segundo bloque del trabajo, vamos a tomar por *microrrelato* todo aquel texto narrativo breve en el que lo que se cuenta esté concentrado en un todo unitario y determinado por la elipsis. A efectos prácticos, se tratará siempre de textos que no superen la extensión de una página, no tanto por seguir la teoría de que el microrrelato no debe contar con pausas en su lectura, como por las características de un grupo de estudiantes de E/LE, en el que siempre se obtendrá mejor rendimiento con textos cortos.

1.1.2. BREVE HISTORIA Y ORÍGENES.

En el epígrafe anterior se decía que el microrrelato es un género hijo de la Posmodernidad. Esto no quiere decir, no obstante, que el microrrelato no existiera ya en la literatura, aunque fuera bajo otros nombres —confundido con el cuento, principalmente— o bajo ninguno, como simple forma híper breve de narrativa. A continuación, conviene hacer un repaso muy sucinto de algunos de las cuestiones más relevantes en relación al microrrelato, en busca de sus posibles orígenes. Huelga decir que, una vez más, el desacuerdo de la crítica es considerable también en este apartado.

En primer lugar, cabe destacar que, desde el ámbito hispánico, la mayoría de los estudios se ocupan solo del origen y el desarrollo de los microrrelatos en español y no tratan de elaborar una historia universal del microrrelato.

Ahora bien, lo que sí ha sido materia de estudio habitual son las hipotéticas formas embrionarias de microrrelato, que algunos autores remontan incluso a la Edad Antigua (Rodríguez Romero 1996: 15-31).

Es más frecuente considerar que el microrrelato tiene sus orígenes en los años del Fin de Siglo y se configura de manera teórica en la Posmodernidad. Sin embargo, se han propuesto toda clase de paternidades del microrrelato.

Muchos autores sitúan el microrrelato como heredero directo de la tradición de las fábulas o los bestiarios. En ambos casos, las restricciones propias de este tipo de textos hacen imposible asimilarlas al microrrelato, si bien es posible que algunos ejemplos concretos pudieran entrar dentro de lo que hoy se entiende por *microrrelato*. David Lagmanovich (2006: 98), a este respecto, recuerda que las fábulas no han de ser necesariamente breves y que en algunos casos pueden ser escritas en verso; con esto, parece quedar ya suficientemente claro que no se puede establecer una relación directa entre los géneros, más allá de la brevedad.

Algo similar sucede con otro grupo de textos de carácter más o menos sentencioso que incluirían, entre otros, el aforismo, el proverbio, el refrán o el apotegma (Andrés-Suárez 1995). En todos los casos, la diferencia con el microrrelato es obvia: la total ausencia de narratividad.

Más cercana en este sentido puede resultar la anécdota, propuesta también como antecedente del microrrelato (Tejero 2001), y se podría decir, citando una vez más a Lagmanovich (2006: 100), que la anécdota ficticia es uno de los textos breves más

cercanos a lo que hoy llamaríamos microrrelato. En cualquier caso, el obstáculo principal viene siendo el que se repite con el resto de propuestas: aunque algunos textos concretos del inmenso corpus que compone el género de la anécdota podrían entrar dentro del canon de microrrelato, no todas pueden. Aun así muchos autores afirman que el microrrelato es una suerte de reinención moderna de la anécdota (Ródenas de Moya 2007: 68).

Lo mismo sucede con toda la tradición de textos medievales más o menos breves con intención didáctico-moralizante (Rodríguez Romero 1996: 15-31). Desde las colecciones de relatos traducidos del árabe, hasta los llamados *specula principum*¹, pasando por toda la diversidad de compilaciones de textos de carácter moralizante que proliferaron en español en torno a los siglos XIII, XIV y XV. Por citar algunos ejemplos canónicos: *Calila e Dimna*, *Los castigos de Sancho IV*, *Disciplina Clericalis*, *Libro del Buen Amor*, *Libro del caballero Zifar*, *El Conde Lucanor*, *Espéculo de Legos*, *Los nueve libros de los ejemplos y virtudes morales*, y un largo etcétera.

Y todo esto sin entrar ya en el terreno que linda con la poesía, dentro de cual se han establecido paralelismo del microrrelato con el haiku (Alonso y De la Peña 2004), el epigrama (Gomes 2004) o el poema en prosa (Epple 2008). Entrar a fondo en esto implicaría retomar el debate brevemente enunciado en el epígrafe anterior acerca de los rasgos poéticos presentes en el microrrelato.

Mención especial merece el caso de Ramón Gómez de la Serna (García García 2002) y sus greguerías. Destacamos esta propuesta del resto no solo por la fama que han adquirido, sino porque, de todas, es la única que cronológicamente se sitúa dentro del periodo canónico de cultivo del microrrelato, que se considera que se inicia en el Fin de Siglo. Además, son muchos los autores de microrrelatos que citan a Gómez de la Serna entre sus influencias, y muchos más los críticos que lo incluyen dentro de la nómina de autores que cultivaron el género en el siglo pasado.

En cualquier caso, lo que sucede con las greguerías es lo mismo que pasaba con la fábula, con la anécdota, con los textos didáctico-moralizantes medievales y, en general, con cualquier otra propuesta no recogida aquí como antecedente del microrrelato: solo una parte concreta del extenso corpus encaja dentro de lo que en el epígrafe anterior hemos definido como microrrelato (López Molina 2008). Por tanto, de nuevo parece

¹ 'Espejos de príncipes'. Textos de carácter didáctico, casi a modo de manuales medievales, para educar a los futuros reyes y nobles en general en la tarea de gobernar.

más correcto hablar de que la greguería es un género afín, o decir que algunas greguerías concretas —las de carácter más narrativo— pueden ser consideradas a su vez microrrelatos.

A modo de síntesis, dice Juan Armando Epple en uno de sus estudios sobre los orígenes del género (2008: 125):

Si bien el origen del cuento se remonta a épocas muy antiguas, su concepción moderna como género independiente y articulado en torno a leyes de composición específicas, se comienza a discernir solo durante el siglo xix, especialmente a partir de la propuesta poética de Edgar Allan Poe. Con la minificción ocurre algo parecido, si bien su decantación como forma independiente es mucho más difícil de precisar, ya que aparece imbricada con otras formas literarias incluso bajo nombres que sirven para denominar otras formas de relatos (anécdotas, historias, acaecidos, fantasías, fábulas, etc.)

Esto nos devuelve a algo que apuntábamos en el epígrafe anterior: el microrrelato como subgénero narrativo está marcado por, al menos, cuatro características esenciales. A saber: autonomía, brevedad, narratividad y papel fundamental y estructurador de la elipsis. Todo lo que se salga de ahí, no es microrrelato: es otro tipo de texto breve; y probablemente su autor, al escribirlo, tuviera una intención pragmática o estética diferente a la que tiene hoy un escritor que redacta un microrrelatos.

Podemos, entonces, rastrear similitudes con otros muchos géneros más antiguos y concluir que el microrrelato es el resultado de la fusión de distintos tipos de textos breves que, con el paso de los años, ha dado lugar a todo un género con una entidad propia, en el cual ya no cabe incluir como tales a estos microtextos primigenios de los que, de una manera u otra, bebe en sus orígenes.

Domingo Ródenas de Moya lo expresa de la siguiente manera:

Lo que denominamos microrrelato [...] fue el resultado de una confluencia de múltiples géneros folclóricos y literarios, antiguos y modernos, especulativos y ficcionales, narrativos y líricos, que originaron un espacio creativo (un horizonte de expectativa para escritores y lectores) de estatuto impreciso y proteico, sin mucha más legislación que la brevedad del discurso lingüístico y la necesaria complicidad del lector con las elipsis, códigos de indicios intertextuales que propone el autor, géneros que desde entonces formaron parte del repertorio de paradigmas a disposición de los creadores. (Ródenas de Moya 2009: 68-69)

Para concluir, conviene hacer algunos apuntes acerca de la periodización del microrrelato. Este es uno de los aspectos en los que existe cierto acuerdo entre la crítica especializada, y la norma general es establecer tres grandes fases de desarrollo, cuya nómina de autores y años específicos varían ligeramente de unos críticos a otros.

Violeta Rojo (2009: 37-38), que se centra en el ámbito del microrrelato hispanoamericano, habla de una primera generación de autores desde los años del Fin de Siglo hasta los años veinte del siglo pasado (Rubén Darío, José Antonio Ramos Sucre, Vicente Huidobro); una segunda generación que abarca los años 30-50 y en la que destaca a autores como Jorge Luis Borges o Julio Torri; y una tercera generación que ocupa los años cincuenta y sesenta y en la que cita, entre otros muchos, a Augusto Monterroso, Marco Denevi, Julio Cortázar o Enrique Anderson Imbert.

Otros autores, como Graciela Tomassini y Stella Maris Colombo (2000: 79-94), alargan la primera generación, a de los precursores hasta mediados del siglo pasado y añaden una tercera integrada por los autores que escriben microrrelatos a partir de los 70.

David Lagmanovich (2006: 163-306) va un paso más allá e integra en esta periodización a autores no solo hispanoamericanos, sino también españoles, y algún que otro extranjero. En la primera etapa, la de los precursores, establece una división entre los autores vinculados al Modernismo o el Fin de Siglo (Baudelaire, Rubén Darío, Julio Torri, Leopoldo Lugones...) y los que escriben bajo el influjo de las Vanguardias (Ramón López Velarde, Juan Ramón Jiménez, Ramón Gómez de la Serna, Vicente Huidobro, Macedonio Fernández, etc.). En la segunda etapa habla de lo que él llama los «clásicos del microrrelato»: Juan José Arreola, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Augusto Monterroso, Marco Denevi... Y, finalmente, en una tercera etapa menciona a los que siguen a estos autores de referencia: Ana María Matute, Max Aub, Virgilio Piñera, Adolfo Bioy Casares, Manuel del Cabral, Edmundo Valdés y Enrique Anderson Imbert, entre otros.

De todo lo arriba expuesto, quizá lo más interesante para el tema que nos ocupa sean estas últimas nóminas de autores que han cultivado el género desde finales del siglo XIX. Los orígenes o hipotéticos antecedentes del microrrelato como género no nos dicen tanto sobre su interés en la actualidad como algunos de estos nombres, muy conocidos dentro de la literatura hispánica, que se han acercado a él en algún momento de su carrera. Y todavía hoy son muchos los autores de referencia que escriben microrrelatos: Almudena Grandes, Eloy Tizón, Pilar Adón, Hipólito G. Navarro, Andrés Neuman... (Valls 2012)

Como género, el microrrelato está más vivo que nunca, y contamos con un corpus de textos considerable, muchos de ellos firmados por autores notables. Esto último no es siempre un indicio de calidad, pero sí que dota de cierta autoridad y prestigio al

microrrelato, y además facilita la tarea de acercarle este género al alumno de E/LE. Si ponemos ante él un par de líneas firmadas por Borges o Cortázar, quizás logremos despertar su interés más que si fueran firmadas por un autor desconocido para él.

En cualquier caso, esto se tratará a lo largo de los siguientes apartados, en los que vamos a relacionar este género ya caracterizado del microrrelato con la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

1.2. MICRORRELATO Y LITERATURA EN E/LE.

1.2.1. LA LITERATURA EN CLASE DE E/LE.

1.2.1.1. Una perspectiva histórica.

La literatura tenía un peso fundamental en los primeros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, en especial en el de gramática-traducción, en el que los textos literarios de autores de renombre de la lengua en cuestión era el centro de la clase. Hoy en día, este método se considera anticuado.

Los métodos posteriores de enseñanza de lenguas también dejaban, en su mayoría, un pequeño hueco a la literatura dentro del aula; pero entendida, como bien señala Nora Vergara Legarra (2006: 7), como «Cultura» con mayúsculas, algo que era necesario enseñarle al estudiante, sin que sirviera como vehículo para trabajar también el uso de la lengua. Poco a poco, esta concepción de la literatura llevó a su desaparición de los planes de estudios de ELE, especialmente a partir de la llegada de métodos eminentemente orales y comunicativos.

Se decía al respecto que los textos literarios enseñaban una forma de lengua incorrecta, artificial o inasequible para alumnos extranjeros, y que además, las situaciones que presentaba no podrían servir como modelo de escenarios de la vida diaria para los estudiantes. Asimismo, era también habitual el argumento de que la mayor parte de los alumnos de una lengua extranjera la estudian con fines prácticos que rara vez tienen que ver con lo literario (Sanz Pastor 2006: 6-7).

Sin embargo, estos reparos comienzan a superarse a partir de los años 80-90 del siglo pasado, cuando se introduce el concepto de competencia lectora. El enfoque comunicativo trata de capacitar al alumno para comunicarse en una lengua extranjera, tanto de forma oral como escrita, y es esto último lo que da pie a la introducción de la literatura en los programas de ELE (Menouer Fouatih 2009: 122-123). Sin embargo, ya no se entiende la literatura ni como base de las clases, como en el método de gramática-traducción, ni como una forma de cultura que se ha de enseñar porque se ha de enseñar, sino como una fuente de textos auténticos en lengua extranjera.

En los últimos años, la presencia de la literatura en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras se ha consolidado, y ya no se escribe tanto acerca de si su uso está o no justificado, como de qué forma se ha de trabajar con ella en el aula.

1.2.1.2. ¿Por qué llevar la literatura al aula de E/LE?

Como decimos, hoy en día resulta más pertinente escribir sobre qué tipo de literatura llevar al aula o qué enfoque vamos a darle a las actividades relacionadas con ella, y no tanto sobre si está o no justificada la presencia de esta disciplina en las clases de lenguas extranjeras. Existe ya el consenso de que llevar la literatura al aula, si se hace de la forma adecuada, es siempre beneficioso para los alumnos.

No obstante, como señalábamos en el epígrafe anterior, no siempre se ha pensado así, y por eso son muchos los estudios que se dedicaron a reflexionar sobre la conveniencia o no de darle a la literatura un peso en la enseñanza de E/LE.

Nos gustaría hacer ahora un recorrido por alguna de las cosas que se han dicho al respecto.

Retomando lo que se trataba en el apartado anterior, la literatura comienza a desaparecer de los programas de enseñanza de lenguas con el auge de los métodos orales y comunicativos, porque se entendía mal la idea de comunicación real y se consideraba que a los alumnos solo había que prepararlos para la interacción oral en contextos extrapolables a la vida diaria, lo que dejaba fuera a la literatura (Sanz Pastor 2006: 7).

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, al hablar del enfoque comunicativo, dice lo siguiente:

[...] con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

No obstante, como bien señalaron en su día Salvador Montesa y Antonio Garrido (1990: 449), el concepto de mundo real es amplio y abierto a toda clase de interpretaciones, algunas muy restrictivas, como las que entendían que solo había que capacitar al alumno para cubrir las necesidades básicas de la vida cotidiana, sin tener en cuenta que «el mundo de las ideas y cultura es tan real [...] como el de los actos; y

poder desenvolverse en él, sentirse adulto, en otra lengua, es tan motivador o más que sentirse cómodo para superar las primeras necesidades».

Es decir, durante algunos años se malinterpretó el concepto de comunicación real en una lengua extranjera como si este se circunscribiese en exclusiva al ámbito de las tareas cotidianas, como ir a la compra, lo cual, evidentemente, dejaba fuera a la literatura.

Rosa Ribas (1997: 677) lo sintetiza muy bien cuando dice:

El problema empieza cuando se observa lo que a veces se ofrece bajo el título “método comunicativo”. Y, lamentablemente, bastantes parecen creer que este consiste simplemente en pedirle a los estudiantes que cuenten qué han hecho durante el fin de semana o en las vacaciones, o en preguntarles después de la lectura de un texto, qué opinan o piensan sobre este o respecto a algún tema que aparece tratado en él. Estas cuestiones se suelen plantear frontalmente y en muchos casos la atención del docente está más concentrada en la corrección gramatical del estudiante que en el contenido de lo que este pueda estar diciendo, por lo que, después de un pequeño monólogo, durante el cual el docente ha corregido quizás un par de participios mal formados o la terminación de algún adjetivo, el estudiante recibe como respuesta un «Ya. Sí, muy bien». A lo que sigue un «¿Y qué piensas tú, fulanita/a?». Con lo cual el primer estudiante deja de ser el centro de atención de todo el grupo de la clase, puede respirar aliviado porque ya cumplió con su tarea “comunicativa” y se dispone a escuchar la parrafada del próximo para ver si hay algún error. El contenido, como bien ha mostrado el docente, es del todo irrelevante. Lo importante es hablar.

En esta misma idea abundaban Montesa y Garrido en el ensayo citado anteriormente. Para ellos, la comunicación no puede ser desligada de la expresión; y consideran que uno solo puede expresarse cuando siente el impulso propio de hacerlo, y no cuando un ejercicio de clase se lo exige. Y entonces, al ser capaz de transmitir a otros su forma de ver el mundo en una lengua extranjera, es cuando el alumno se sentirá verdaderamente integrado y a gusto (Montesa y Garrido 1990: 450).

De esta manera, la implicación del alumno, el interés, por la comunicación es vital, y aquí es donde dicen estos autores que el papel de la literatura es fundamental. La literatura, a diferencia de los ejercicios que criticaba Rosa Ribas, desautomatiza el lenguaje y dota al mensaje de personalidad, lo cual lo hace más propicio para conectar con los aprendientes (Montesa y Garrido 1990: 450).

Para completar esto, nos remitimos a la síntesis de la profesora Menouer Fouatih (2009: 126-127) de las características que tiene la literatura frente a otros materiales, y que podrían servir para motivar a los alumnos del modo que dicen Montesa y Garrido.

Dice la profesora que la literatura es universal y atemporal. Universal porque habla de temas como la vida, la muerte, el amor, la amistad, etc., que son comunes a

todas las culturas y que, por tanto, sirven para vencer las barreras de la lengua, que sí podrían resultar más problemáticas en otro tipo de textos o materiales que no tuvieran este carácter de universalidad. Y es atemporal porque su «valor estético y de contenido universal significativo» le permite trascender el tiempo y «hablar directamente a un lector de otro país en un periodo histórico diferente».

Asimismo, recuerda la profesora Menouer Fouatih que la literatura también es motivadora para los alumnos cuando se trabajan la imaginación y la creatividad a través de los textos.

Esta dimensión afectiva de los textos literarios es uno de los argumentos más repetidos para justificar por qué es interesante llevar la literatura al aula de ELE. Siempre entendida como una herramienta para enseñar a un estudiante a comunicarse en una lengua extranjera, y no al modo de clases magistrales, ni tampoco como el único tipo de material posible, errores en los que incurrieron, como ya hemos visto, algunos de los primeros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

La literatura [...] constituye una herramienta poderosa para desrutinizar el aprendizaje de lenguas. [...]

Perder el miedo al texto literario [...] y normalizar su utilización, en el contexto de las clases de lenguas, puede venir a cubrir las necesidades y características de cierto tipo de grupos meta olvidados, por las versiones más radicales del enfoque comunicativo que restringían la lengua a su faceta instrumental, marginando los aspectos ideológicos, humanísticos e incluso sentimentales que toda lengua entraña. (Sanz Pastor 2006: 22)

Hay quienes van más allá al hablar de la dimensión afectiva de la literatura y defienden que esta podría servir también para fomentar el propio crecimiento personal de los alumnos (Fernández Fernández 2002-2003: 61).

Al lado de esta justificación, existen otras.

Carter y Long (1991) hablaban de tres tipos de justificaciones: las de enfoque lingüístico, enfoque cultural y, finalmente, enfoque de crecimiento personal (Sanz Pastor 2000: 24). Otros autores, más recientemente, han ido más allá (Bredella 2000: 376) y han introducido como otro elemento justificador de la presencia de la literatura en el aula su contribución al desarrollo de la competencia intercultural.

Sobre lo puramente lingüístico, hoy en día no cabe decir mucho. Ya se acepta plenamente que la literatura es tan útil como cualquier otro texto en español para desarrollar las cuatro destrezas básicas. Durante mucho tiempo, como ya se apuntaba más arriba, el texto literario fue considerado como un desvío de la lengua natural, que era la que había que enseñar, y por tanto, como contraproducente para las clases de

lenguas extranjeras (Lasagabaster, en Vergara Legarra 2006: 8). Hoy esta idea está superada plenamente:

[...] es cierto que el «uso literario de la lengua» es distinto al «uso comunicativo de la lengua». Sin embargo, hay una clara continuidad y contigüidad entre estos dos usos. En realidad, no hay «ruptura». La «traslación de significados», la «paráfrasis», la «elipsis», las «sustituciones léxicas» y la «ordenación subjetiva de los elementos oracionales», así como la captación de la «connotación de los enunciados», la «ironía», el «sarcasmo», etcétera, son recursos propios del uso literario de la lengua que se dan también continua y espontáneamente en el habla cotidiana, y hacen que la comunicación sea más expresiva, y, en definitiva, más efectiva. [...]

[...] los materiales literarios nos ofrecen ejemplos contextualizados de los usos reales de la lengua. (Bernal Martín 2011 :13)

Así, se entiende que la literatura puede servir para enseñar lengua, tanto gramática como léxico y, por supuesto, pragmática: «la literatura presenta el lenguaje en un contexto auténtico, en registros y dialectos variados, encuadrado dentro de un marco social» (McKay, en Menouer Fouatih 2009: 127).

Los textos literarios cuentan además con el valor añadido de ser material auténtico, es decir, creado para lectores nativos, y no para estudiantes de Español como Lengua Extranjera:

Hay que hacer llegar al alumno la lengua real.

Y la lengua real —me parece a mí— solo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante:

- 1) La comunicación espontánea con nativos, que solo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se pretende adquirir.
- 2) La lectura de textos literarios. [...]

[...] los textos creativos son realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua. Su lectura y comentario es la mejor aproximación a la realidad que el alumno debe conocer, asimilar y amar. (Pedraza Jiménez 1996: 61)

No obstante, encontramos necesario hacer énfasis en la siguiente apreciación de María Jesús Bernal Martín: «la literatura es “exponente de uso”, no necesariamente “modelo” de lengua» (2011: 15). Esta idea es lo que distingue el uso que se da —o debería dar— a la literatura en las metodologías actuales de enseñanza de lenguas del que se le daba en los primeros enfoques, como el de gramática-traducción, en el que se hacía pasar a todos los textos literarios por un modelo de lengua ante los alumnos.

Al lado de las justificaciones de tipo afectivo y lingüístico para el uso de la literatura en el aula de ELE estarían, como ya se enunció más arriba, las de tipo cultural.

Es indiscutible que los textos literarios son valiosísimos como muestra de la cultura meta. Y yendo más allá, como bien destaca Marta Sanz Pastor (2006: 7), lo son

en un doble nivel. Por un lado, le dan al alumno información cultural a través de las situaciones que se representa en la ficción, del mismo modo en que lo haría cualquier texto no ficcional; y, por otro, la literatura tiene el añadido frente a estos otros textos de poder ser considerada ella misma como un elemento cultural. De esta manera, al poner a los alumnos ante un texto de, por ejemplo, Javier Marías, no solo les enseñamos contenidos culturales a través de lo que les sucede a los personajes de sus novelas, sino que también el propio texto y su autor son parte de la cultura española.

Esto algo que, por supuesto, también puede funcionar con algunos textos no literarios, pero en casos muy concretos, como podrían ser columnas de opinión firmadas por personajes relevantes del mundo de la cultura.

En relación directa con esto, más recientemente, ha cobrado especial relevancia en la enseñanza de lenguas el desarrollo de la competencia intercultural. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) dice que los alumnos de lenguas extranjeras deben ser educados para llegar a ejercer como mediadores interculturales. Para ello, explica Marta Sanz Pastor:

Resulta imprescindible aproximarse a las manifestaciones culturales de la lengua nativa y de la lengua no nativa, aplicando estrategias interpretativas [...] que permitan al alumno configurar esa granja, intermedia y movizada, de conocimientos, valores y actitudes que llamamos interculturalidad. (2006: 6-7).

Aquí entra de nuevo en juego el importante papel de la literatura en aula. Son muchos los autores que han defendido que los textos literarios son las herramientas más eficaces para promover el entendimiento intercultural, ya que en ellos se combinan elementos propios de la cultura meta con otros que tienen un carácter más universal y atemporal, temas que están presentes por igual, aunque sea desde distintos enfoques, en todas las culturas. Esto promueve la reflexión del alumno, que para ello debe apoyarse en los conocimientos que tiene sobre su propia cultura y su visión del mundo, y al mismo tiempo estar abierto a interpretaciones diferentes a la suya (Bredella 2000: 378).

Inger Olsbu y Kari S. Salkjelsvik lo resumen muy bien:

En la clase de español, leer literatura es sinónimo de una serie de encuentros en los que se ven involucrados tanto la cultura meta, el autor, la cultura noruega [son profesoras de español en noruega], la experiencia personal del alumno y la influencia del profesor. (2006: 3)

Para terminar, no hay que olvidar que también hay autores que justifican la presencia de la literatura en las aulas de ELE como forma de trabajar específicamente las competencias lectora y literaria. En este sentido, creemos que su uso depende de las

necesidades e intereses del grupo meta al que se esté dando clase. A este respecto, nos parece acertado concluir el epígrafe citando una vez más a Marta Sanz Pastor (2006: 22): «la enseñanza de literatura, como fin en sí misma, debería tener como horizonte último la capacitación del alumno para el disfrute de las obras literarias».

1.2.2. EL MICRORRELATO EN LA ENSEÑANZA DE E/LE.

Ahora que ya se han dado sobradas razones para la introducción de la literatura en el aula de E/LE, habría que pasar a hablar más específicamente del microrrelato y por qué este supone, como se defiende en este trabajo, un objeto literario con altas posibilidades de explotación en las clases.

Para ello, vamos a optar por ir descartando distintos tipos de textos para llegar, al final, hasta el microrrelato como alternativa altamente aprovechable en la clase de lenguas extranjeras. Escogemos esta metodología porque nos parece la más sencilla y completa, ya que entrar directamente a oponer el microrrelato indistintamente con poemas, textos periodísticos y cuentos, por ejemplo, resultaría un tanto caótico y arbitrario.

Comenzamos, pues, en relación directa con el epígrafe anterior, dando las razones por las que consideramos que la literatura no solo es apropiada para las clases de Español como Lengua Extranjera, sino que además es más apropiada que otros textos auténticos de carácter no literario.

1.2.2.1. Textos literarios frente a textos no literarios.

Al hablar de los criterios de selección de textos literarios para la clase de E/LE, Juan Cervera (1993) propone cinco funciones que todo texto escogido debería cumplir: que trabaje la lengua, la creatividad, que divierta, que proporcione a los alumnos modelos expresivos de comunicación y que aporte información cultural.

Información lingüística, cultural, modelo expresivo, atractivo desde el aspecto lúdico y estimulador de la creatividad; así debería ser todo texto literario llevado al aula de E/LE según este autor. Iríamos más allá y afirmaríamos que todas estas características son básicas para cualquier material llevado a la clase, ya que cumplen con los principales objetivos de cualquier programa de enseñanza de lenguas. Por lo tanto, al pensar en qué clase de textos son los más aprovechables, creemos que habría que tener en cuenta, como mínimo, estas cinco dimensiones.

Juan Cervera hablaba de la literatura cuando decía esto, así que, lógicamente, los textos literarios cumplen con estos cinco requisitos, en mayor o menor medida. Al otro lado tenemos los textos no literarios, que, salvo excepciones muy raras, no cumplirían

con la mayoría de ellos. Aunque todo depende, como siempre, del modo en que el profesor explote el material.

Sobre si los textos no literarios sirven para trabajar los aspectos más puramente lingüísticos, huelga decir que sí. Son útiles para trabajar la gramática y, si se busca bien, se pueden encontrar también otros con los que se puedan trabajar el léxico o la pragmática. Del mismo modo, las distintas secciones de un periódico, por ejemplo, cumplen sobradamente con el requisito de mostrar distintos modelos expresivos de comunicación.

Respecto a la información cultural, bien escogidos los textos no literarios también podrían cubrir este aspecto. No cualquier clase de texto, pero sí algunos procedentes de la prensa, por ejemplo. Como dice María Jesús Bernal Martín (2011: 18):

Podemos localizar textos de naturaleza pseudo-ensayística en la prensa escrita (tales como columnas, editoriales, artículos de opinión, reportajes...), que pueden resultar muy atractivos a nuestros alumnos [...] debido a sus contenidos de actualidad y que suelen estar entroncados con la vida social.

Sin embargo, este mismo rasgo de centrarse en contenidos de actualidad puede ser contraproducente. No es raro ver profesores que llevan al aula de E/LE noticias con tan solo cinco o seis años de antigüedad, que en su día eran muestras muy significativas de un determinado aspecto de la cultura española, o de un suceso que adquirió relevancia y pasó a formar parte de la vida cultural, pero que, pasados unos pocos años, ya no funcionan, porque han caído en el olvido. Por tanto, esta misma característica de actualidad que relaciona los textos periodísticos con la cultura, hace que su vida útil pueda llegar a ser muy escasa.

Frente a esto, los textos literarios son, retomando lo que explicaba la profesora Menouer Fouatih (2009: 126-127) en el epígrafe anterior, atemporales y universales. Un texto literario nunca va a quedar anticuado en su dimensión cultural, empezando por el hecho de que, como nos recordaba Marta Sanz Pastor (2006: 7), él mismo ya es una pieza de la cultura. Si cabe, algunos se han quedado anticuados en lo que se refiere al léxico, pero nunca a la información cultural. Asimismo, abundando en otra característica de la literatura que ya se reseñó en el apartado anterior, esta es universal; y, como tal, trata de temas y situaciones comunes a todos los pueblos y naciones, por lo que favorece la comprensión intercultural (Bredella 2000: 378).

Se podría argumentar que un texto de la prensa, por ejemplo, también da pie a la reflexión e intercambio de opiniones entre los alumnos. La diferencia yace, a nuestro

modo de ver, en que, por regla general, los temas que se pueden discutir a partir de un texto no literario tienen unas implicaciones ideológicas más fuertes que la de la mayoría de textos literarios, y debatir sobre ciertos asuntos puede resultar peliagudo y llevar a enfrentamientos entre los alumnos, en lugar de a un verdadero entendimiento intercultural. En este sentido, la literatura es más *inofensiva*, bien sea porque sus temas tienen un carácter más abstracto o metafísico, bien porque muchas veces nos hablan sobre épocas pasadas, lo que establece una distancia temporal frente al presente que aporta frialdad al debate.

Finalmente, las dos últimas características necesarias para todo texto llevado al aula de E/LE serían divertir y estimular la creatividad.

Sobre esto, no cabe mucho que decir. Es obvio que los textos no literarios solo son divertidos en la medida en que se busquen escritos con carácter humorístico o menos serio; en los demás casos, la dimensión lúdica del texto dependerá de que los alumnos estén especialmente interesados en el tema que trate la noticia, el artículo de opinión o el anuncio publicitario, por ejemplo. Y respecto a la creatividad, aunque es habitual pedir a los alumnos que escriban, por ejemplo, su propio anuncio publicitario a partir de lo trabajado en clase, las posibilidades en este sentido, son, una vez más, limitadas respecto a la literatura.

A este respecto, Wahiba Menouer Fouatih (2009: 127), en el ensayo al que nos hemos referido ya en varias ocasiones, recoge algunas citas relevantes:

Rosalie Sitman e Ivonne Lerner dicen [...] que el texto literario difiere de los textos informativos o expositivos al crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial afectivo que implica al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez. Los autores Gilroy y Parkinson dicen:

Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de las destrezas de lectura, sino que pueden usarse para el trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar...

Y un poco más adelante en el mismo ensayo añade:

Irma Ghosn nos dice que a través de la literatura podemos proveer a los estudiantes de lengua extranjera con 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 la lengua, como los diálogos o recortes de prensa por ejemplo.

También Collie y Slater nos confirman esta idea cuando dicen que el texto literario constituye una excelente ayuda para el trabajo oral, pues los estudiantes tienden a ser más creativos. También la práctica de la destreza auditiva se realiza a

través de estas conversaciones/debates surgidos de la temática del texto. (Menouer Fouatih 2009: 129)

En definitiva, creemos que ha quedado demostrado que los textos literarios poseen una dimensión creativa, lúdica e intercultural que podemos encontrar en muy raros ejemplos de textos no literarios. Asimismo, a la hora de trabajar contenidos culturales, son también, en líneas generales, más aprovechables. Solo en el aspecto más puramente lingüístico se podría decir que un texto literario y uno no literario son igual de útiles para el aula de E/LE, y aun así, no hay que olvidar que, salvo excepciones, la literatura garantiza un cierto grado de corrección en el uso de la lengua que en los textos no literarios no siempre está presente.

Concluimos citando una ponencia de Ingunn Hansejordet en un congreso sobre el español en Noruega que sintetiza gran parte de lo dicho:

Los textos literarios tienen una dimensión emocional que le falta al artículo periodístico o a la receta de cocina. Tratan de personajes o situaciones más o menos reconocibles, o de problemas o fenómenos con los que se puede identificar el alumno, o que le pueden inspirar alguna reacción afectiva. Muchos textos literarios nos proporcionan referencias a hechos o contextos sociales o culturales del mundo de la lengua meta, y dan ocasión para trabajar temas de cultura y sociedad. Presentan un uso del lenguaje rico, a menudo original, a veces dudoso desde el punto de vista del profesor de idiomas, pero nunca casual ni descuidado, como puede suceder en los textos de uso. La literatura da espacio y material para el pensamiento y para las emociones. En otras palabras, tienen que ver con la comunicación interhumana e intercultural para la que estudiamos y enseñamos idiomas. (2006: 5)

1.2.2.2. Literatura al uso frente a lecturas graduadas.

Una vez establecido por qué en el presente trabajo se opta por la alternativa de trabajar con textos literarios en lugar de no literarios, nos parece conveniente dedicar un pequeño espacio a una cuestión que a menudo se pasa por alto. Nos referimos a las lecturas graduadas.

¿Llevamos al aula de ELE obras literarias al uso o lecturas graduadas?

Cuando aquí se utiliza el término de *lecturas graduadas* nos estamos refiriendo a lo que otros autores llaman más concretamente *lecturas adaptadas específicas*:

La cuestión podría plantearse como sigue: existen dos tipologías genéricas de lecturas graduadas. Por un lado encontramos las que podríamos llamar lecturas específicas y por otro las lecturas graduadas. (Casquero y Romero 2002: 78)

Las lecturas graduadas específicas serían todas aquellas obras literarias escritas para Estudiantes de Español como Lengua Extranjera y adaptadas para un determinado dominio del nivel de la lengua:

Al primer grupo pertenecen aquellos textos específicamente confeccionados con el fin de ofrecer al lector [...] la posibilidad de medir, potenciar y/o contrastar su destreza lectora. El texto específico tiene como característica fundamental el hecho de adaptar argumentos, léxico y sintaxis, a las distintas etapas por las que el alumno pasa a lo largo de su proceso de aprendizaje. (Casquero y Romero 2002: 79)

Las lecturas graduadas adaptadas serían, entonces:

[...] aquellas que pretenden ser reflejo de un texto ya consagrado por la tradición literaria. Toman como punto de partida una obra [...] confeccionada, meditada y medida con el rasero de la voluntad estética, y se la vuelve del derecho y del revés, se la recorta aquí y allá, y se da al lector para que, con un bagaje superior a 700 palabras y no mayor de 3000 realice la proeza de leer *El Quijote* o *Martín Fierro*. (Casquero y Romero 2002: 79)

La opinión de estos autores respecto a la adaptación de obras literarias para clase de E/LE se infiere con facilidad de esta última cita, pero para nosotros no resulta relevante en este trabajo. Nos centraremos en la primera categoría que distinguen Casquero y Romero, la de las lecturas graduadas específicas.

Estas son rechazadas por distintos autores, con argumentos que van desde que, al ser textos diseñados específicamente para enseñar lengua, «están privados del valor cultural, social e ideológico que poseen las obras literarias» (Albaladejo García 2007: 13), hasta que «brindan un lenguaje distorsionado alejado del modo de habla o de escritura natural, y además tienden a tratar temas tan familiares que realmente no conllevan ningún mensaje significativo» (Nuttal, en Albaladejo García 2007: 13); pasando por que su falta de atractivo puede acostumar a los alumnos a la idea de que leer en una lengua extranjera es aburrido y exige un esfuerzo que no aporta ni placer ni información (Exton y O'Rourke, en Albaladejo García 2007: 13).

En muchos casos, como en el de Nuttal, los autores están hablando a partir del estudio de un corpus limitado de lecturas graduadas para enseñanza de idiomas; en otros, aunque no expresen su opinión a partir del análisis de un corpus concreto, está claro que las críticas se refieren a obras puntuales y no al concepto de las lecturas graduadas como tal.

Es obvio que la falta de atractivo de estas obras no es un rasgo intrínseco al género, sino un rasgo común a algunas —quizá muchas— de ellas. En cualquier caso,

parece existir consenso en que, por regla general, las lecturas graduadas pecan de falta de valor lúdico y también lingüístico, en el sentido de que muestran un modelo de lengua artificioso que tiene demasiado en cuenta que estructuras gramaticales se pueden usar según el nivel de dominio del alumno.

Casquero y Romero, no obstante, no se muestran tan críticos como los autores anteriores en el ensayo que citaba al comenzar este epígrafe.

Las lecturas específicas pueden resultar artificiosas, pueden carecer de interés en cuanto a los argumentos, pueden no responder a exigencias estéticas refinadas, pueden mostrar una lengua inexistente, pero son textos pensados, compuestos y desarrollados en función de unas necesidades expresadas en términos de enseñanza/aprendizaje del Español como Lengua Extranjera y no en términos literarios, al menos no exclusivamente. (2002: 79)

Desde luego, no se puede negar su valor a las lecturas graduadas, pero por todo lo visto hasta ahora, encuentro que como material base para una clase de E/LE, serían menos aprovechables que las obras literarias *originales*, incluso aunque estas no tengan un nivel de complejidad lingüística adaptado a nuestros alumnos.

Esto último se puede solucionar fácilmente por medio de una adecuada selección de textos por parte del profesor, que conoce a sus alumnos mejor que cualquier escritor de lecturas graduadas —o así debería ser, al menos—. Asimismo, que un texto literario resulte difícil para los alumnos en algunas partes no implica que tenga que ser descartado, ni siquiera recortado o modificado, tal como sugiere Alfonso Fernández García:

Es necesario seleccionar los textos con respecto al nivel de conocimiento de la lengua del grupo de alumnos, para ellos tendremos en cuenta su complejidad lingüística, discursiva, cultural y metaliteraria, pero resultaría casi inevitable que, incluso en el texto más adecuado a un nivel básico, nos encontremos con expresiones o giros que correspondan a niveles curriculares superiores. Dicha dificultad es mejor superarla con la tutela del profesor que con modificaciones que rompan la coherencia del texto. (2006: 66)

Por tanto, sin negarle su valor a las piezas literarias específicamente creadas para alumnos de lenguas extranjeras, creo que sus virtudes no compensan del todo algunas de sus carencias, y que resulta más rentable trabajar con literatura al uso, al menos en clase.

Quizás las lecturas graduadas puedan ser, no obstante, una buena alternativa para que los alumnos lleven a cabo una lectura autónoma fuera del aula, siempre que el profesor escoja algunas que no pequen de la falta de atractivo que algunos críticos mencionaban más arriba.

1.2.2.3. Poesía.

Llegados a este punto, ya han quedado descartados los textos no literarios y las lecturas graduadas, así que ha llegado el momento de entrar a tratar la cuestión de si todos los géneros literarios son siempre adecuados para clase de E/LE. Naturalmente, la finalidad de este trabajo es mostrar las posibilidades de explotación del microrrelato. Esto no quiere decir, insistiendo en algo que ya se ha mencionado anteriormente, que se niegue el valor de los otros géneros como material para el aula de E/LE, y por eso a continuación vamos a ver las ventajas y desventajas de cada uno.

Se va a tratar en primer lugar la cuestión de la poesía en E/LE y, en el siguiente epígrafe, el teatro.

Comenzamos citando al profesor Pedraza Jiménez, quien, hablando de los criterios de selección de textos literarios para el aula de Español como Lengua Extranjera, dice lo siguiente:

En las clases de español para extranjeros la literatura debe introducirse desde el primer momento. Naturalmente, los textos seleccionados deben reunir ciertas características:

- Tienen que ser modelos de lengua.[...] han de presentar una estructura sintáctica clara, precisa, próxima, si no idéntica, a la del habla coloquial. [...]
- El vocabulario debe ajustarse al uso común (sin arcaísmos ni voces especializadas).
- El estilo no puede presentar una complejidad tal, que lo convierta en ininteligible para el lector ingenuo. (1996: 61)

Y más adelante, añade:

Posiblemente, en los primeros momentos del estudio los materiales más socorridos sean los poemas líricos. La poesía acoge los textos más sencillos y los más complejos de la lengua. Además, los versos unen con frecuencia cierta simplicidad sintáctica y de vocabulario a la riqueza simbólica, a las connotaciones y resonancias que calan hondo en la sensibilidad de los lectores. (1996: 62)

Maley y Moluding (1985) abundan en las virtudes de la poesía y dicen que, bien escogidos, los poemas pueden dar lugar a debates interesante acerca de los temas que trata, que suelen tener un carácter universal. Esto viene a entroncar con lo que se decía al respecto de la literatura en general unas páginas más atrás.

Asimismo, también se ha destacado la utilidad de la poesía para trabajar otros aspectos en clase de E/LE. Una de las ventajas en las que se hace más énfasis es la brevedad de la mayoría de las piezas de este género; esta condensación del sentido en tan pocas palabras es especialmente interesante porque ofrece la posibilidad de trabajar

cada texto en una sola sesión. De la misma manera, se destaca que la poesía es uno de los géneros más apropiados para trabajar la prosodia, debido a su ritmo y al hecho de que, para trabajar la métrica, es necesario silabear, lo cual es útil para trabajar el ritmo silábico del español frente a otras lenguas como, por ejemplo, el inglés (Naranjo Pita: 1999; Núñez Ramos 2006: 69-70).

También hay autores que recuerdan que muchos de los recursos literarios propios de la poesía no son necesariamente un escollo a salvar, ya que estos son también propios del lenguaje diario, y conviene que el alumno se acostumbre a ellos. A este respecto, nos remitimos a lo que se dijo sobre esto al tratar la cuestión de por qué llevar la literatura al aula de E/LE.

Finalmente, retomando la cuestión de la extensión, de la poesía también se ha dicho que su brevedad ofrece la posibilidad de llevar al aula un texto completo, en lugar de un fragmento:

La selección del género atiende a factores muy dispares, aunque [...] el género predilecto suele ser la poesía, ya que, a diferencia del teatro o la narrativa, el poema puede ser visto como una obra total, empieza y acaba en sí mismo y ofrece muchas posibilidades de explotación didáctica en el aula. (Fortes Pardo 2009: 22)

No obstante, la poesía, o al menos gran parte de los textos que forman parte del género, sería más difícil de enfocar hacia la enseñanza de elementos culturales que otros géneros. De la misma manera, su utilidad para plantear clases más enfocadas al trabajo de la gramática o el léxico es compleja.

Se podrían utilizar, desde luego, poemas con muchas reiteraciones para insistir en alguna estructura gramatical concreta, como bien destacan algunos autores (Núñez Ramos 2006: 70-71), pero sería necesaria una ardua búsqueda del texto adecuado; y además, esto no funcionaría en caso de que quisiéramos, por ejemplo, trabajar el uso combinado de todos los tiempos de pasado que existen en español.

En cuanto al trabajo del léxico sí que pueden ser más útiles, porque es habitual encontrar poemas que manejan un repertorio amplio de términos pertenecientes a un mismo campo semántico. El problema, en este sentido, sería encontrar poemas con un vocabulario adecuado, sin arcaísmos ni palabras propias de un registro demasiado culto o literario. Como dice Asunción Barreras (2003: 76) «no se debe provocar un desfase entre el lector y el texto para que el alumno no rechace la literatura».

En conclusión, y sin intención de demonizar la poesía dentro del aula de E/LE, creemos que hay que tomar con precaución las palabras de Pedraza Jiménez que

citábamos anteriormente. Cuando él defiende que la poesía es el género más útil ya desde los primeros niveles, se está refiriendo, por supuesto, a poemas que él considera como exponentes más sencillos del género (1996: 62).

Coincidimos en que el trabajo con textos literarios sencillos bien escogidos desde los primeros niveles de aprendizaje puede ser especialmente útil para el trabajo de los elementos fónicos y prosódicos, así como para el léxico y para insistir en estructuras gramaticales muy concretas. De la misma manera, el valor de universalidad de sus temas favorece el debate entre los alumnos y la multiplicidad de interpretaciones, que, como ya se mencionaba en uno de los epígrafes anteriores, es una de las mejores formas de desarrollar la competencia intercultural (Bredella 2000: 378; Menouer Fouatih 2009: 126-127).

En todo caso, algunas de las virtudes de su uso en el aula ELE, como la brevedad o la condensación semántica precisamente, también están presentes, por ejemplo, en el microrrelato. Como se decía al hablar de las características genéricas de este en el primer bloque del trabajo, el microrrelato comparte muchos rasgos con la poesía, entre ellos su brevedad y su tendencia a la abstracción que posibilita la multiplicidad de lecturas y la reflexión.

Por todo ello, para concluir este repaso sobre las ventajas y desventajas de la poesía en el aula de E/LE, aunque su utilidad es innegable en muchos aspectos, creemos que, como se ha visto, también cuenta con una serie de limitaciones y exigencias que hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar los textos que se van a llevar al aula.

1.2.2.4. Teatro.

El teatro es un género muy completo para la clase de lenguas extranjeras. Cumple con todas las funciones a las que nos referíamos anteriormente como las que deberían caracterizar a todo buen material escrito para clase de E/LE: aporta información lingüística, cultural, diferentes modelos expresivos, es divertido y, proponiendo las actividades apropiadas, fomenta la creatividad de los alumnos.

Veámoslo más por extenso.

El rasgo definitorio del teatro frente al resto de géneros literarios es también su principal fuente de interés para las clases de Español como Lengua Extranjera. El teatro es diálogo continuo entre personajes:

Los textos teatrales, como los narrativos, fundan su originalidad en la invención de la fábula, es decir, en los hechos que se van a presentar, pero, a diferencia de lo que ocurre en el relato, los hechos no son contados, sino presentados directamente por los personajes, y la acción es, en gran medida, acción lingüística, es decir, el progreso de la trama tiene lugar por el intercambio de réplicas que constituyen actos de habla. Así pues, el lenguaje de los personajes dramáticos es un lenguaje vivo, escrito para ser dicho, con una entonación específica, con determinada fuerza perlocutiva, con gestos y actitudes que le dan su dimensión efectiva. (Núñez Ramos 2006: 74)

Esto tiene innumerables ventajas frente a otros tipos de textos a la hora de enseñar lengua; principalmente, que ofrece, de manera natural y contextualizada, diferentes modelos de expresión según el registro, el estrato social de los personajes y la época y lugar en que se ambienta la obra. No resulta nada difícil encontrar una pieza teatral en la que aparezcan varios personajes con formas de habla bien diferenciadas, lo cual puede ser muy interesante en la clase de E/LE:

A través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos, situaciones que muy de tarde en tarde tendría oportunidad de vivir el estudiante, etc., va a poder entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de la expresividad. (Montesa y Garrido 1990: 453)

Por esta misma razón, el nivel de información cultural presente en los textos dramáticos suele ser muy elevado, ya que muchas de ellas cuentan con algún personaje de corte más popular que suele ser un reflejo de las costumbres más estereotípicas del pueblo llano, precisamente para conectar con este. Asimismo, es fácil hallar también obras teatrales de carácter histórico y de crítica social de un determinado periodo. Por todo ello, las obras teatrales pueden ser especialmente útiles para trabajar contenidos socioculturales con los alumnos extranjeros.

Del mismo modo, desde el punto de vista lingüístico, un texto dramático también ofrece múltiples posibilidades. Es especialmente relevante a la hora de trabajar los modismos, frases hechas e interjecciones propias del lenguaje coloquial, que en este género abundan, mientras que en la narrativa aparecen de manera más ocasional. Además, como señala Núñez Ramos, el hecho de que sea un diálogo entre personajes escrito con intención de ser representado, lo dota de unas características que también pueden explotarse muy bien para trabajar aspectos fonéticos, pragmáticos y kinésicos:

La lectura en voz alta y, todavía más, la escenificación de las buenas piezas teatrales refuerza el aprendizaje por la comprensión de las implicaciones físicas (gestos y movimientos) y sociales (alteraciones en la correlación de fuerzas, en las

actitudes de los otros) que acarrea. La viveza del lenguaje teatral se encuentra incluso en los monólogos [...] El teatro es juego dramático, interacción a través de la palabra y, en definitiva, habla viva, su lectura en voz alta y, por supuesto, la escenificación, son prácticas de mucha rentabilidad en la adquisición del idioma, no ya en cuanto código, sino en cuanto instrumento para la vida. (2006: 75)

En definitiva, como se puede observar, desde el punto de vista teórico, el teatro tiene todas las ventajas como género. Si cabe, podríamos ponerle como única pega que, tal como advierten algunos autores, este valor de acercamiento al lenguaje coloquial que tiene el teatro puede llegar a ser contraproducente si no se lleva a cabo una estudiada selección de textos, ya que algunos de ellos pueden llegar a ser tan coloquiales, que se vuelven ininteligibles para el alumno de Español como Lengua Extranjera (Covadonga Romero 1996: 383).

No obstante, salvo por esto, como decimos, basándonos en sus características, el género teatral parece idóneo para el aula de E/LE.

Los obstáculos que encontramos a la hora de trabajar con piezas teatrales no son de orden teórico o lingüístico, sino puramente práctico.

En primer lugar, está el tema de la extensión, que tanto se ha mencionado a lo largo de las distintas secciones de este trabajo. Como ya hemos visto, un texto breve pero condensado resulta más útil para el aula (Fortes Pardo 2009: 22), porque permite desarrollar con más tiempo las actividades posteriores y, al mismo tiempo, no dejar de lado la comprensión del propio texto. Mientras que, si llevamos piezas más largas, o bien ocuparán casi toda la sesión de clase, o bien habrá que pasar de puntillas por muchos aspectos del texto para poder ajustar los tiempos de las actividades.

El teatro tiene piezas breves a las que podría sacárseles mucho jugo, pero aun así, ya estamos dejando fuera muchas otras obras que serían más útiles atendiendo a factores lingüísticos.

Además, resulta casi inconcebible la idea de llevar una pieza dramática al aula y no representarla o, por lo menos, llevar a cabo una lectura dramatizada, pues ya hemos destacado que esta es una de sus posibilidades de explotación más interesante. De igual manera, parece natural desarrollar también otro tipo de actividades de creación de textos, improvisación, etc. La creación de talleres de teatro es una propuesta muy interesante para las clases:

No se trata simplemente de introducir la lectura de obras teatrales en el aula (lo cual, sin embargo, se convertirá en una necesidad indirecta) sino en «hacer» teatro, crear un taller en el que se trabajen desde ejercicios de dicción (que favorecerán la pronunciación de los alumnos), expresión corporal (facilitarán la

desinhibición del grupo) o improvisación (potenciarán la expresión oral espontánea) hasta la elaboración de piezas originales (importancia de la expresión oral y escrita, de la negociación y el trabajo en grupo) y, por supuesto, la puesta en escena de tales obras y/o de otras –o fragmentos—de autores consagrados. (Cuesta 1996: 501).

Las desventajas en cuanto a programación y temporalización de las clases si optamos por llevar al aula algo así son evidentes.

Finalmente, nos gustaría recordar que, aunque las ventajas del *role-play* son muchas tanto desde el punto de vista puramente lingüístico como desde el afectivo, siempre está supeditado al carácter y cultura de los estudiantes.

Como recuerdan Lourdes Pomposo y Eva Monteagudo:

No todos los alumnos son capaces de realizar una actividad dramática en clase, ya sea más o menos controlada por el profesor. Deberían tener mucha seguridad en ellos mismos, dominar mínimamente la lengua extranjera que van a utilizar y no tener demasiado sentido del ridículo.

Por supuesto el profesor también juega un papel importante [...] porque puede ejercer presiones negativas o positivas sobre el alumno. (1999: 543)

Esto mismo podría aplicarse al género lírico si optamos por trabajar la recitación de poemas o la creación de poemas por los alumnos, ya que este género tiene un fuerte componente de expresión de la propia voz. La narrativa, sin embargo, resulta mucho más aséptica en ese sentido, y se puede con trabajar con alumnos de todo tipo, sin importar su cultura o su nivel de timidez.

1.2.2.5. Narrativa.

Una vez reseñadas brevemente las virtudes de la poesía y el teatro como material base para las clases de Español como Lengua Extranjera, vamos a pasar a la narrativa.

Con la narrativa podemos trabajar tantos aspectos puramente lingüísticos como culturales, trabajar la creatividad y la interculturalidad, y todo de forma más o menos lúdica según las actividades que se propongan. Además:

Los textos narrativos no sólo presentan estructuras que les resultan familiares a nuestros alumnos, sino que además presentan rasgos lingüísticos que les permiten reconocerlos fácilmente. Por otra parte, permiten aplicar procesos analíticos y sintéticos de resumen, descubrimiento de los elementos narrativos básicos (personajes, acción, escenario...) y practicar los procedimientos de comprensión lectora así como la expresividad en la lectura; además, cada vez que trabajamos con un texto perteneciente a este género podemos revisar todas las estructuras gramaticales que aparezcan facilitando ejercicios específicos complementarios para reforzar los conocimientos si lo consideramos necesario. (Jouini 2008: 158)

Dentro de la narrativa, distinguiremos entre novela, cuento y microrrelato, atendiendo a lo que veíamos a lo largo del primer bloque del presente trabajo; y, de entre estos géneros, vamos a tratar de destacar los puntos fuertes que el microrrelato tiene frente a los otros dos.

Para empezar, señalando lo obvio, es evidente que no podemos llevar una novela completa a la clase; ni siquiera una novela corta. Es posible desarrollar algún tipo de taller literario en el que se vaya leyendo semana a semana, por ejemplo, un capítulo de una novela corta, pero se trataría más bien de una actividad para trabajar la competencia lectora en español.

Con los cuentos sucede algo similar.

Como hemos mencionado con anterioridad, la frontera entre este género y el del microrrelato es todavía difusa, pero a efectos del trabajo vamos a considerar cuento a todo texto narrativo que exceda la extensión de una página, es decir, unas quinientas palabras, aproximadamente. Ya hemos visto que desde el punto de vista de la teoría de la literatura, establecer una división en virtud del número de palabras es problemático, pero para fines prácticos nos parece lo más adecuado.

Por tanto, entendiendo por cuento un texto narrativo que excede la página de extensión, habría que admitir que sí que se puede llevar al aula. Para sacarle todo el jugo quizá no baste con una sola sesión de clase, pero con dos o tres el resultado puede ser más que satisfactorio. Además, sobre las virtudes del cuento como material para clase de E/LE han escrito multitud de autores y están más que probadas.

Sin embargo, con el cuento nos sucede lo mismo que con el teatro, aunque en menor medida: para trabajar con él a fondo y explotar todas sus virtudes se necesita un tiempo que no siempre se tiene.

La siguiente alternativa, y una de las más utilizadas, es la presentación de fragmentos de novelas —o incluso cuentos—. Si el profesor hace una buena selección de textos, puede llegarse a un corpus de fragmentos que funcionen en clase como textos autónomos.

Debe tenerse presente la concepción del texto como una unidad total de comunicación cerrada en sí misma, es decir, que los textos elegidos sean completos y que no rompan con su secuencia lógica, con la coherencia y cohesión entre los párrafos y el propósito del autor al escribir su texto; o lo que es lo mismo, que contengan una idea de pensamiento completa, pues de otro modo no se podría llegar a una comprensión del discurso. (Jouini 2008: 9)

Esto no resulta, no obstante, tan fácil como puede parecer; si uno es hablante nativo y además conoce la obra de la que se va a tomar el fragmento, puede darle la impresión de que este funciona bien por sí mismo, pero encontrarse con que al llegar a los alumnos le falta algo para que estos terminen de captar el sentido.

En cualquier caso, si se llega a lograr un fragmento de novela que tenga autonomía como texto, «ya sea desde el punto de vista narrativo [...] o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico» (Núñez Ramos 2005: 67), contaríamos con todas las ventajas de los textos narrativos sin el problema del tiempo. Un fragmento lo suficientemente breve pero rico en contenido puede servir como base para una sesión en la que trabajar casi cualquier tipo de contenido, según el texto tomado y las actividades propuestas.

Además, como señalan algunos autores (Collie y Slater 2002: 11-12), siempre queda la posibilidad de combinar fragmentos y novelas completas. En el aula se trabajaría con fragmentos más o menos autónomos y que sean relevantes dentro de la novela, y el resto de la obra podría mandarse como lectura para casa.

Llegados a este punto, habría que destacar entonces lo siguiente: los fragmentos de novelas, de acuerdo a las condiciones que están proponiendo estos autores, no son otra cosa que microrrelatos desfigurados. Como ya veíamos en la primera sección del trabajo, un microrrelato es, caracterizándolo sucintamente, un texto narrativo que en una extensión breve transmite una idea completa y rica, concentrando al máximo el sentido del texto; además, su juego con la elipsis y la ambigüedad propicia la abstracción y la reflexión por parte del lector.

Los microrrelatos pueden aportar a la clase todo lo que un fragmento tomado de un texto narrativo más amplio ofrece. Asimismo, insistimos en que, entre los rasgos que este subgénero comparte con la poesía, está el de favorecer la abstracción del lector y fomentar la multiplicidad de interpretaciones, lo cual ya hemos visto en varias ocasiones que resulta muy enriquecedor en clase de lenguas:

Debemos procurar que nuestras clases se parezcan a un club literario en donde se den opiniones, se expresen desacuerdos, se aporten argumentos a favor o en contra, se den hipótesis que después se comprueben a la luz del debate; dando gran importancia a la buena y clara expresión de ideas y al respecto mutuo, valorando las múltiples interpretaciones de un mismo texto literario. (López Molina 2000: 69)

Se podría proponer como ventaja de los fragmentos narrativos frente al microrrelato que estos, al mismo tiempo que se enseña lengua, acercan al alumno a algunos hitos de la Literatura Española.

No obstante, y aunque es cierto que el microrrelato es un género nacido como tal en las últimas décadas, hay multitud de autores del canon que han escrito microrrelatos o textos muy similares que funcionan como tales: Cortázar, Gómez de la Serna, Bioy Casares, Borges, Lorca, Max Aub, Monterroso, Arreola, Juan Ramón Jiménez, Ana María Matute... En caso de que se quiera desarrollar la competencia literaria al mismo tiempo que se enseña lengua, los microrrelatos también ofrecen múltiples posibilidades.

La siguiente cita resume muy bien lo anterior y otras cosas que se han apuntado en apartados anteriores:

Por sus características de brevedad, condensación semántica e hibridez genérica, la minificción puede construir un espacio textual óptimo para la práctica de la comprensión lectora, así como construir un atractivo estímulo para las actividades de producción textual y la reflexión metalingüística sobre aspectos estructurales, semánticos y socio-pragmáticos de los textos. (Tomassini y Maris, en Lahoz Funes 2012: 9).

Por otro lado, no hay que dejar de lado el factor afectivo: no solo su brevedad ayuda a que el alumno le pierda un poco el miedo a leer un texto en lengua extranjera, sino que además, cuando lo termina, siente que ha sido capaz de leer un texto completo, con principio y final, sin cortes ni adaptaciones, y esto siempre resulta motivador (Lahoz Funes 2012: 8).

Finalmente, retomando el tema de la creatividad, los microrrelatos nos parecen, junto con pequeños diálogos teatrales, las mejores propuestas de escritura creativa que se pueden llevar a un aula de E/LE. Por su brevedad, no resultarán demasiado exigentes, y por su carácter híbrido entre narrativa y poesía, los alumnos podrán volcar en los microrrelatos su personalidad más o menos, según lo que ellos deseen, con lo que también se salva el obstáculo de la timidez que señalábamos al hablar del teatro.

En conclusión, por todo lo dicho en este epígrafe y lo apuntado en los anteriores frente a los otros géneros, nos parece que el microrrelato constituye un tipo de texto literario completo, versátil y solvente para llevar al aula de E/LE de manera regular y desarrollar todo tipo de competencias.

2. Propuesta didáctica

Antes de entrar de lleno en la propuesta didáctica, nos gustaría aclarar algunos puntos sobre la forma de esta y por qué hemos creído apropiado plantearla de este modo.

La propuesta no se articula como una unidad didáctica, sino que lo que presentamos a continuación son ocho secuencias didácticas independientes, pensadas todas ellas para una clase de unos cincuenta o cincuenta y cinco minutos de duración.

Como ya hemos mencionado anteriormente, nuestro objetivo con este trabajo no es tanto reivindicar el uso del microrrelato en clase de E/LE por encima de otros tipos de texto, como poner de manifiesto la versatilidad que le otorgan sus características inherentes (brevedad, condensación semántica, tendencia a la abstracción, hibridez genérica...), y que consideramos que lo sitúan como un tipo de texto que fácilmente se pueden adaptar a distintos tipos de clase de Español como Lengua Extranjera.

Por esta razón, hemos decidido dividir la propuesta en dos partes. En la primera, presentamos cuatro secuencias didácticas encuadradas en un mismo contexto general: características del grupo meta, nivel, tipo de institución donde se imparten las clases, país, etc. Lo que hemos variado ha sido el contexto específico de la asignatura. Por lo tanto, en cada secuencia se plantean sesiones de clase de diferentes asignaturas que serían impartidas a un mismo grupo dentro de un programa de español más amplio. Por las mismas razones, hemos decidido articular todas las sesiones en torno al mismo texto.

En la segunda parte de la propuesta, proponemos otras cuatro secuencias sueltas para cubrir otros niveles de dominio aparte del de las cuatro sesiones iniciales. Para dar más libertad, estas últimas secuencias didácticas no estarán enmarcadas dentro de ninguna asignatura concreta, sino solamente dentro del nivel de dominio correspondiente (A2, B1, C1 y C2).

Creemos, en definitiva, que esta es mejor forma de plasmar la versatilidad de un mismo microrrelato por un lado, y la adaptabilidad a cualquier nivel por otro.

2.1. PROPUESTA A.

2.1.1. CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL.

Sobre el **grupo meta**, la propuesta ha sido ideada para un grupo de alumnos de un nivel B2 (avanzado), según los estándares del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, y por tanto se dan por supuestos conocimientos de español que estos sitúan en los niveles inferiores a este.

Se trata de alumnos universitarios de distintas nacionalidades y que, en sus países de origen, estudian carreras también diferentes. Han venido a España para estudiar en este programa de español que tiene una duración de dos semestres.

En cuanto al número de alumnos, varían de una asignatura a otra, pero en ningún caso sobrepasan los treinta alumnos.

Con respecto a la **metodología**, esta propuesta está pensada dentro de un enfoque comunicativo, cuyo objetivo último es posibilitar al alumno para poder utilizar la lengua para comunicarse en contextos reales fuera del aula. Por esta razón, de las cuatro asignaturas que forman parte de esta propuesta, las de *Expresión escrita* y *Vocabulario* tendrían carácter obligatorio, mientras que las de *Sociedad y cultura* y *Literatura, Comentario de textos literarios* y *Escritura creativa* serían optativas; puesto que, aunque consideramos que el desarrollo de las competencias cultural, intercultural y literaria son igualmente vitales para el correcto dominio de una lengua, muchos de los alumnos, por sus necesidades específicas, podrían estar interesados solo en el aspecto más puramente lingüístico.

Las secuencias están también pensadas para dar tanta importancia al trabajo en grupo o en parejas como al individual, incluso en las actividades más estructurales, porque interesa que el alumno esté continuamente interactuando en la lengua meta, ya sea con el profesor o con sus compañeros. Además, creemos que la interacción entre los alumnos dentro del contexto de la clase, pero sin la supervisión continua del profesor, también sirve para fomentar el entendimiento intercultural y estrechar lazos entre la

clase, de manera que pueda llegar a establecer un vínculo afectivo que contribuirá al aprendizaje de español dentro de un clima de clase relajado.

Por este motivo, incluso en los ejercicios en que se no se dice explícitamente, cabe la posibilidad de que el profesor, si las condiciones del grupo lo permiten, divida a los alumnos en parejas o grupos con el fin de fomentar que interactúen entre ellos también durante la preparación del ejercicio y no solo en el momento de la corrección o exposición para el gran grupo.

Finalmente, en lo que se refiere a los periodos de tiempo estimados, cada una de las secuencias ha sido planteada como una sesión de clase de unos cincuenta o cincuenta y cinco minutos de duración. Asimismo, dentro de cada secuencia, hemos apuntado la duración estimada para cada una de las actividades propuestas. No obstante, dado que la comunicación y el debate tienen un fuerte peso en el planteamiento de las actividades, estos tiempos podrían variar fácilmente en función del grado de participación de los alumnos en los ejercicios orales y debates surgidos en clase.

Finalmente, respecto al **sistema de evaluación**, este es el mismo para todas las asignaturas. Se llevará a cabo una evaluación continua, que contemplará la asistencia a clase, la participación en el aula y la entrega de las tareas encargadas, que tendrá un peso del 50% de la calificación final. El otro 50% resultará de una prueba final en la que se evaluará lo aprendido a lo largo de las sesiones de clase de la asignatura.

2.1.2. SECUENCIA DIDÁCTICA 1 (*EXPRESIÓN ESCRITA*).

Contextualización

Esta secuencia está encuadrada dentro de la asignatura de *Expresión escrita*, cuyo objetivo es dotar al alumno de las bases lingüísticas para ser capaz de construir distintos tipos de textos escritos en español. Más concretamente, esta sesión de clase formaría parte de una unidad didáctica dedicada a contar algo en pasado: hechos que les han sucedido, anécdotas, historias ficticias, etc.

Objetivos y contenidos específicos de la secuencia didáctica

OBJETIVOS

1. Desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
2. Capacitar a los alumnos para describir hechos en el pasado y narrar historias ficticias, tanto de forma oral como escrita, pero haciendo más énfasis en esto último.
3. Fomentar la interculturalidad por medio del trabajo con cuentos tradicionales comunes a varias culturas.
4. Estimular la creatividad de los alumnos.

CONTENIDOS FUNCIONALES

Hablar de algo en el pasado. Narrar hechos ficticios. Contar anécdotas. Describir una situación pasada.

CONTENIDOS GRAMATICALES

Morfología, usos y contraste entre las formas del pasado: pretérito indefinido, imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto.

CONTENIDOS CULTURALES

Acercamiento al cuento como género literario y a cuentos populares de diferentes nacionalidades. Aproximación a la narrativa española contemporánea.

ACTIVIDAD 1

Duración estimada: 5 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo.

Descripción de la actividad: Para comenzar la sesión, el profesor plantea una serie de preguntas a modo de lluvia de ideas para familiarizar a los alumnos con el tema que se va a tratar. El objetivo es recordarles cuáles son los procedimientos más habituales para contar un hecho real o ficticio en español.

■ En la clase de hoy vamos a trabajar con un cuento. En español, ¿recuerdas cuáles son los tiempos más habituales para narrar algo? ¿Son los mismos para una historia ficticia que para una real?

ACTIVIDAD 2

Duración estimada: 10 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: individual; en gran grupo.

Descripción de la actividad: Se les da a los alumnos unos minutos para leer el microrrelato. Al terminar, el profesor aclara las dudas que hayan surgido para garantizar la comprensión del texto.

■ Ahora lee este microrrelato que reinventa la historia de *La Bella Durmiente*. Puedes señalar lo que no entiendas para comentarlo durante la comprensión en grupo.

La bella durmiente

En medio de un claro, el caballero *ve* el cuerpo de la muchacha, que *duerme* sobre una litera hecha con ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores. *Desmonta* rápidamente y *se arrodilla* a su lado. *Le coge* una mano. *Está* fría. *Tiene* el rostro blanco como el de una muerta. Y los labios finos y amoratados. Consciente de su papel en la

historia, el caballero la *besa* con dulzura. De inmediato la muchacha *abre* los ojos, unos ojos grandes, almendrados y oscuros, y lo *mira*: con una mirada de sorpresa que enseguida (una vez *ha meditado* quién *es* y dónde *está* y por qué *está* allí y quién *será* ese hombre que *tiene* al lado y que, *supone*, *acaba* de besarla) *se tiñe* de ternura. Los labios *van perdiendo* el tono morado y, una vez recobrado el rojo de la vida, *se abren* en una sonrisa. *Tiene* unos dientes bellísimos. El caballero no *lamenta* nada tener que casarse con ella, como *estipula* la tradición. Es más: ya se *ve* casado, siempre junto a ella, compartiéndolo todo, teniendo un primer hijo, luego una nena y por fin otro niño. *Vivirán* una vida feliz y *envejecerán* juntos.

Las mejillas de la muchacha *han perdido* la blancura de la muerte y ya *son* rosadas, sensuales, para morderlas. Él *se incorpora* y le *alarga* las manos, las dos, para que *se coja* a ellas y *pueda* levantarse. Y entonces, mientras (sin dejar de mirarlo a los ojos, enamorada) la muchacha (débil por todo el tiempo que *ha pasado* acostada) *se incorpora* gracias a la fuerza de los brazos masculinos, el caballero *se da* cuenta de que (unos 20 o 30 metros más allá, antes de que el claro *dé* paso al bosque) *hay* otra muchacha dormida, tan bella como la que *acaba* de despertar, igualmente acostada en una litera de ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores.

Quim Monzó²

ACTIVIDAD 3

Duración estimada: 20 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en parejas.

Descripción de la actividad: Los alumnos deben rescribir el texto en pasado. Se los divide en parejas para favorecer que dialoguen entre ellos y compartan conocimientos. Al terminar, se corrige en gran grupo y el profesor comenta los errores o dudas más recurrentes.

² MONZÓ, Q. (1994). La bella durmiente. En *El porqué de las cosas* (115-116). Madrid: Anagrama.

■ En el cuento, los verbos señalados en cursiva están conjugados en tiempos no pertenecientes al pasado. Teniendo en cuenta lo que has aprendido en esta unidad acerca de la narración de hechos en pasado, trata de rescribirlo en ese tiempo:

ACTIVIDAD 4

Duración estimada: 15 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en pequeño grupo.

Descripción de la actividad: Por grupos, los alumnos deben dialogar entre ellos y compartir las versiones que conocen de este cuento (o de otro que escojan) para llegar a un acuerdo sobre la historia que van a contar a sus compañeros y la escriban. Al

terminar la clase, el profesor recoge todas las historias y llevárselas para corregir los errores más significativos. En la siguiente sesión de clase de la asignatura, se dedicarán unos minutos a que un representante de cada grupo lea la historia a sus compañeros.

■ Seguro que ya conocías este cuento o alguna variante. Ahora escribe junto a tus compañeros otra versión de la historia para contársela al resto de la clase. Si lo preferís, podéis contarles otro cuento popular que conozcáis mejor.

2.1.3. SECUENCIA DIDÁCTICA 2 (*SOCIEDAD Y CULTURA*).

Contextualización

La asignatura de *Sociedad y cultura* busca acercar a los alumnos de Español como Lengua Extranjera algunos aspectos relevantes de la vida cultural española, sus costumbres y tradiciones. La unidad didáctica concreta en la que se encuadra la secuencia propuesta está dedicada a la relación entre ficción y realidad en la cultura popular: cuentos tradicionales, leyendas, supersticiones...

Objetivos y contenidos específicos de la secuencia didáctica

OBJETIVOS

1. Desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
2. Caracterizar brevemente los conceptos de cuento popular, leyenda, leyenda urbana y superstición.
3. Dar a conocer a los alumnos algunos ejemplos concretos propios de cuentos, leyendas y supersticiones de la cultura española.
4. Fomentar la interculturalidad por medio del debate acerca de la cuestión de la superstición y la comparación con cuentos, leyendas y supersticiones propios de las distintas culturas presentes en el aula.

CONTENIDOS CULTURALES

Acercamiento a los cuentos populares de diferentes nacionalidades. Distinción entre cuento, leyenda y superstición. Algunas supersticiones habituales en la cultura española.

ACTIVIDAD 1

Duración estimada: 15-20 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: individual; en parejas.

Descripción de la actividad: En primer lugar, los alumnos leen el microrrelato de manera individual. A continuación, junto a un compañero, reflexionan sobre las cuestiones que se plantean. El objetivo es fomentar el intercambio de información cultural, por lo que lo ideal sería, de ser posible, hacer parejas con alumnos de distintas nacionalidades.

■ Lee el siguiente texto. Al terminar, plantéale a tu compañero las preguntas finales y que luego él haga lo mismo contigo.

La bella durmiente

En medio de un claro, el caballero ve el cuerpo de la muchacha, que duerme sobre una litera hecha con ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores. Desmonta rápidamente y se arrodilla a su lado. Le coge una mano. Está fría. Tiene el rostro blanco como el de una muerta. Y los labios finos y amoratados. Consciente de su papel en la historia, el caballero la besa con dulzura. De inmediato la muchacha abre los ojos, unos ojos grandes, almendrados y oscuros, y lo mira: con una mirada de sorpresa que enseguida (una vez ha meditado quién es y dónde está y por qué está allí y quién será ese hombre que tiene al lado y que, supone, acaba de besarla) se tiñe de ternura. Los labios van perdiendo el tono morado y, una vez recobrado el rojo de la vida, se abren en una sonrisa. Tiene unos dientes bellísimos. El caballero no lamenta nada tener que casarse con ella, como estipula la tradición. Es más: ya se ve casado, siempre junto a ella, compartiéndolo todo, teniendo un primer hijo, luego una nena y por fin otro niño. Vivirán una vida feliz y envejecerán juntos.

Las mejillas de la muchacha han perdido la blancura de la muerte y ya son rosadas, sensuales, para morderlas. Él se incorpora y le alarga las manos, las dos, para que se coja a ellas y pueda levantarse. Y entonces, mientras (sin dejar de mirarlo a los ojos, enamorada) la muchacha (débil por todo el tiempo que ha pasado acostada) se incorpora gracias a la fuerza de los brazos masculinos, el caballero se da cuenta de que (unos 20 o 30 metros más allá, antes de que el claro dé paso al bosque) hay otra

muchacha dormida, tan bella como la que acaba de despertar, igualmente acostada en una litera de ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores.

Quim Monzó

- ¿Te suena el título de «La bella durmiente»? ¿Y la historia: habías oído alguna vez una parecida? Se trata de un cuento popular presente en muchas culturas desde hace varios siglos.
- Seguro que en tu país también existen historias de este tipo, que han sobrevivido durante siglos y forman parte de la tradición popular. Háblale de alguna a tu compañero.
- Otro tipo de historias que perviven por medio de la tradición popular son las leyendas. ¿Sabrías decir en que se diferencia un cuento popular de una leyenda?

ACTIVIDAD 2

Duración estimada: 10 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo.

Descripción de la actividad: El profesor plantea a la clase las mismas preguntas para conocer las respuestas generales. A continuación, da una breve explicación de lo que es un cuento popular, una leyenda, y añade el concepto nuevo de leyenda urbana.

■ Ahora vamos a poner tus respuestas en común con el resto de la clase.

ACTIVIDAD 3

Duración estimada: 20 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo; en pequeño grupo.

Descripción de la actividad: Primero, el profesor apunta muy brevemente lo que es una superstición. Después, distribuidos por grupos, los alumnos clasifican las supersticiones propuestas como buenos o malos augurios. Finalmente, se hace una puesta en común y se dedica lo que resta de clase a hacer un coloquio sobre el tema de las supersticiones.

■ Ahora vamos a hablar de algo relacionado con las leyendas urbanas: las supersticiones. ¿Sabes lo que son?

Aquí tienes una lista de supersticiones muy extendidas en España. Junto a tus compañeros de grupo, trata de adivinar si son considerados signos de buena o de mala suerte. A continuación intentad deducir la razón por la que son buenos o malos augurios.

- Un gato negro que se cruza en tu camino.
- Derramar sal.
- Romper un espejo.
- Escupir.
- Pasar por debajo de una escalera.
- Decir «salud» o «Jesús» cuando alguien estornuda.
- Derramar vino.
- Cruzar los dedos.
- Un martes día 13 del mes.
- Arrojar arroz a los novios en las bodas.

¿Qué opinas de las supersticiones? ¿En tu cultura tenéis muchas? ¿Crees en la buena y la mala suerte? ¿Piensas que de verdad existen formas de combatir la mala suerte?

ACTIVIDAD 4

Duración estimada: -.

Agrupamiento de los alumnos: individual; trabajo autónomo.

Descripción de la actividad: Para la siguiente sesión de clase de la asignatura, los alumnos tendrán que buscar información sobre algún cuento popular, leyenda, leyenda urbana o superstición de cualquier tipo que esté presente en la cultura española y tenga su versión en la de los alumnos.

■ Para el próximo día, busca información sobre un cuento, leyenda o superstición españoles y trata de encontrar algo parecido en tu cultura. Comenzaremos la siguiente sesión haciendo una puesta en común.

2.1.4. SECUENCIA DIDÁCTICA 3 (VOCABULARIO).

Contextualización

La asignatura de *Vocabulario* es una materia optativa que trabaja con textos reales en español, pero centrándose no en la gramática, sino en el léxico, trabajándolo no de forma aislada, sino dentro de cada texto, prestando atención a sus usos. En la unidad de la que forma parte esta secuencia didáctica se trabaja la descripción, que se da por supuesto que los alumnos ya han estudiado en niveles inferiores, pero enfocándose ahora en un tipo de vocabulario de un registro más culto o literario.

Objetivos y contenidos específicos de la secuencia didáctica

OBJETIVOS

1. Desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
2. Recordar el vocabulario ya conocido relacionado con la descripción.
3. Ampliar este vocabulario con un léxico de carácter más culto o literario.

CONTENIDOS FUNCIONALES

Describir algo o a alguien tanto física como psicológica o emocionalmente.

CONTENIDOS NOCIONALES

Léxico específico de la descripción.

ACTIVIDAD 1

Duración estimada: 5-10 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: individual.

Descripción de la actividad: El alumno tiene que leer el texto y señalar todos los términos que sirvan para describir algo o a alguien.

■ Ya sabes cómo hacer descripciones corrientes, pero a veces las descripciones también aparecen en textos literarios como el que vas a ver a continuación, y los términos que usan son más cultos. Vamos a trabajar este aspecto.

Lee el cuento y señala todas las palabras que sirvan para describir algo o a alguien, tanto desde el punto de vista físico como psicológico o emocional.

La bella durmiente

En medio de un claro, el caballero ve el cuerpo de la muchacha, que duerme sobre una litera hecha con ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores. Desmonta rápidamente y se arrodilla a su lado. Le coge una mano. Está fría. Tiene el rostro blanco como el de una muerta. Y los labios finos y amoratados. Consciente de su papel en la historia, el caballero la besa con dulzura. De inmediato la muchacha abre los ojos, unos ojos grandes, almendrados y oscuros, y lo mira: con una mirada de sorpresa que enseguida (una vez ha meditado quién es y dónde está y por qué está allí y quién será ese hombre que tiene al lado y que, supone, acaba de besarla) se tiñe de ternura. Los labios van perdiendo el tono morado y, una vez recobrado el rojo de la vida, se abren en una sonrisa. Tiene unos dientes bellísimos. El caballero no lamenta nada tener que casarse con ella, como estipula la tradición. Es más: ya se ve casado, siempre junto a ella, compartiéndolo todo, teniendo un primer hijo, luego una nena y por fin otro niño. Vivirán una vida feliz y envejecerán juntos.

Las mejillas de la muchacha han perdido la blancura de la muerte y ya son rosadas, sensuales, para morderlas. Él se incorpora y le alarga las manos, las dos, para que se coja a ellas y pueda levantarse. Y entonces, mientras (sin dejar de mirarlo a los ojos, enamorada) la muchacha (débil por todo el tiempo que ha pasado acostada) se incorpora gracias a la fuerza de los brazos masculinos, el caballero se da cuenta de que (unos 20 o 30 metros más allá, antes de que el claro dé paso al bosque) hay otra muchacha dormida, tan bella como la que acaba de despertar, igualmente acostada en una litera de ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores.

Quim Monzó

ACTIVIDAD 2

Duración estimada: 15 para hacer el ejercicio.

Agrupamiento de los alumnos: en pequeño grupo.

Descripción de la actividad: Distribuidos por grupos, los alumnos deben poner en común las palabras que han marcado en la primera actividad, discutir sobre su significado y uso y llegar a un acuerdo sobre si sirven para la descripción física o externa, la descripción psicológica/emocional o la descripción del estado o situación en que se encuentra algo.

■ Ahora, por grupos, poned en común las palabras que habéis señalado en el ejercicio anterior y clasificadlas de manera correcta en la siguiente tabla:

DESCRIPCIÓN FÍSICA O EXTERNA	DESCRIPCIÓN PSICOLÓGICA O EMOCIONAL	DESCRIPCIÓN DEL ESTADO O SITUACIÓN DE ALGO/ALGUIEN

ACTIVIDAD 3

Duración estimada: 15 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo.

Descripción de la actividad: Se corrige el ejercicio anterior y, con ayuda del profesor, se elabora entre todos la versión definitiva de la tabla. A continuación se pide a los alumnos que hagan propuestas para completar la tabla, haciendo énfasis en que traten de hacerlo con palabras de tipo más culto o literario, que es el tipo de vocabulario que se está trabajando en esta sesión. También conviene insistir en que,

siempre que puedan, propongan las palabras acompañadas de una frase en la que la utilicen, para no trabajar con las palabras aisladas, sino en contexto.

■ Poned en común vuestra tabla del ejercicio anterior con el resto de la clase. A continuación, completadla proponiendo otras palabras que no aparezcan en el texto y que también tengan un carácter culto o literario. Puedes empezar proponiendo sinónimos o antónimos de las palabras de la tabla antes de pasar a otras.

Siempre que sea posible, cuando sugieras una palabra, pon como ejemplo una frase en la que la uses.

ACTIVIDAD 4

Duración estimada: 10-15 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en pequeño grupo.

Descripción de la actividad: Los alumnos, distribuidos de nuevo por grupos, tienen que escoger palabras del ejercicio anterior e intentar que sus compañeros las adivinen sin decírselas ni gesticular. Para ello tendrán que recurrir a sinónimos y antónimos, explicar su significado o algún otro proceso semejante.

■ Vamos a volver a trabajar con los grupos de la actividad 2. Escoge una de las expresiones de la lista final que habéis elaborado entre toda la clase e intenta que tus compañeros adivinen cuál es sin decirlo ni hacer gestos. Puedes utilizar un sinónimo, un antónimo o simplemente explicarles lo que significa (si no estás seguro, puedes utilizar en el diccionario). Luego es el turno del siguiente compañero.

2.1.5. SECUENCIA DIDÁCTICA 4 (*LITERATURA, COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS Y ESCRITURA CREATIVA*).

Contextualización

Literatura, Comentario de textos literarios y Escritura creativa es una asignatura optativa que busca trabajar más específicamente las competencias lectora y literaria en español, acercando a los alumnos algunos hitos de la literatura en español, pero también dotándolos de instrumentos básicos para enfrentarse a un texto literario en cualquier lengua, y, al mismo tiempo, trabajar la escritura de textos literarios. En esta unidad, los contenidos tratados son los textos propios de la narrativa breve: cuentos y microrrelatos.

Objetivos y contenidos específicos de la secuencia didáctica

OBJETIVOS

1. Desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
2. Caracterización del subgénero narrativo del microrrelato.
3. Trabajar la competencia lectora y literaria y capacitar al alumno para el análisis y comentario de textos literarios.
4. Acercar a los alumnos las nuevas tendencias de la narrativa contemporánea.
5. Estimular la creatividad de los alumnos por medio de la escritura de sus propios textos literarios.

CONTENIDOS FUNCIONALES

Expresar opiniones. Hacer interpretaciones sobre el significado de textos complejos. Emitir juicios sobre algo.

CONTENIDOS CULTURALES

El microrrelato. Narrativa hispánica contemporánea. Los cuentos populares y sus reescrituras.

ACTIVIDAD 1

Duración estimada: 5 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo.

Descripción de la actividad: La sesión de clase comenzará familiarizando a los alumnos con el concepto de microrrelato y su fuerte presencia en las tendencias narrativas actuales, en parte gracias al auge de Internet y las redes sociales.

■ En clases anteriores hemos trabajado el género del cuento o relato corto conoces algunas de sus características. En la sesión de hoy leeremos un *microrrelato*, ¿sabrías decir qué es eso? Recuerda que el prefijo *micro-* significa ‘pequeño’.

¿Has leído algún texto de este tipo? ¿Qué te pareció?

ACTIVIDAD 2

Duración estimada: 5 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: individual.

Descripción de la actividad: Lectura individual del microrrelato «La bella durmiente», de Quim Monzó. Si al finalizar hay dudas, el profesor puede dedicar unos minutos a resolverlas.

■ Ahora vamos a leer:

La bella durmiente

En medio de un claro, el caballero ve el cuerpo de la muchacha, que duerme sobre una litera hecha con ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores. Desmonta rápidamente y se arrodilla a su lado. Le coge una mano. Está fría. Tiene el rostro blanco como el de una muerta. Y los labios finos y amoratados. Consciente de su papel en la historia, el caballero la besa con dulzura. De inmediato la muchacha abre los ojos, unos ojos grandes, almendrados y oscuros, y lo mira: con una mirada de sorpresa que

enseguida (una vez ha meditado quién es y dónde está y por qué está allí y quién será ese hombre que tiene al lado y que, supone, acaba de besarla) se tiñe de ternura. Los labios van perdiendo el tono morado y, una vez recobrado el rojo de la vida, se abren en una sonrisa. Tiene unos dientes bellísimos. El caballero no lamenta nada tener que casarse con ella, como estipula la tradición. Es más: ya se ve casado, siempre junto a ella, compartiéndolo todo, teniendo un primer hijo, luego una nena y por fin otro niño. Vivirán una vida feliz y envejecerán juntos.

Las mejillas de la muchacha han perdido la blancura de la muerte y ya son rosadas, sensuales, para morderlas. Él se incorpora y le alarga las manos, las dos, para que se coja a ellas y pueda levantarse. Y entonces, mientras (sin dejar de mirarlo a los ojos, enamorada) la muchacha (débil por todo el tiempo que ha pasado acostada) se incorpora gracias a la fuerza de los brazos masculinos, el caballero se da cuenta de que (unos 20 o 30 metros más allá, antes de que el claro dé paso al bosque) hay otra muchacha dormida, tan bella como la que acaba de despertar, igualmente acostada en una litera de ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores.

Quim Monzó

ACTIVIDAD 3

Duración estimada: 15 minutos, aunque depende en gran medida de la participación de los alumnos. Si el profesor considera que el coloquio está resultando enriquecedor, puede alargarlo y prescindir de alguna de las siguientes actividades.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo.

Descripción de la actividad: Esta actividad consistiría en un coloquio entre todos los alumnos acerca del microrrelato, tanto su forma como en contenido, desde un punto de vista literario y artístico.

■ Hablemos sobre el microrrelato que acabas de leer. Aquí tienes algunas preguntas que pueden servirte como base para expresar tu opinión, pero puedes comentar cualquier otra cosa que se te ocurra: ¿qué impresión te ha causado? ¿Cuáles son los elementos que

más te han llamado la atención? ¿Y el final: cómo lo interpretas? En general, ¿cuál dirías que es el tema del relato?

ACTIVIDAD 4

Duración estimada: 25 minutos: 15-20 para escribir los textos y el resto del tiempo para compartiros con la clase.

Agrupamiento de los alumnos: por parejas.

Descripción de la actividad: Divididos por parejas, los alumnos deben ponerse de acuerdo para tomar un cuento popular como referencia y escribir un microrrelato inspirándose en él. Lo dejarán abierto, porque intercambiarán los textos con otra pareja de compañeros para que cada pareja escriba el final del relato de los otros. Para terminar la clase, se leerán todos los textos, y, si hay tiempo para ello, se hará un breve coloquio sobre ellos.

■ Ahora es tu turno de escribir un microrrelato junto a tu compañero. Siguiendo el ejemplo de Quim Monzó, inspiraos en algún cuento popular que conozcáis. Pero dejad el microrrelato incompleto; y cuando hayáis terminado, intercambiadlo con el de la pareja de al lado para que ellos escriban el final de vuestro relato y vosotros el suyo.

2.2. PROPUESTA B.

2.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL.

La contextualización general de esta segunda serie de secuencias didácticas será la misma del apartado anterior en cuanto a metodología, sistema de evaluación y características de los alumnos; solo variara el nivel de dominio al que va destinada cada sesión. Asimismo, hemos decidido no encuadrar ninguna de estas secuencias dentro de una asignatura específica, sino que se entiende que formaran parte de una clase de Español como Lengua Extranjera en un sentido amplio; en algunos casos se hará énfasis en contenidos gramaticales, en otros más culturales, pero sin encuadrarse dentro de una asignatura concreta.

2.2.2. SECUENCIA DIDÁCTICA A2.

OBJETIVOS

1. Desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
2. Recordar el léxico ya conocido relacionado con las prendas de vestir y ampliarlo.
3. Familiarizar al alumno con algunas expresiones coloquiales muy comunes en español.

CONTENIDOS FUNCIONALES

Describir la vestimenta de alguien. Expresar una opinión. Hacer interpretaciones sobre el significado de textos complejos.

CONTENIDOS NOCIONALES

Prendas de vestir. Expresiones coloquiales con palabras del campo semántico de la vestimenta.

ACTIVIDAD 1

Duración estimada: 10 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: individual; en gran grupo.

Descripción de la actividad: Lectura individual del microrrelato y, a continuación, breve coloquio sobre la interpretación que los alumnos hacen de su significado.

■ Para empezar la clase de hoy, lee este pequeño relato del escritor mexicano Marcial Fernández y comparte tu interpretación con el resto de la clase:

El engaño

La conoció en un bar y en el hotel le arrancó la blusa provocativa, la falda entallada, los zapatos de tacón alto, las medias de seda, los ligeros, las pulseras y los

collares, el corsé, el maquillaje, y al quitarle los lentes negros se quedó completamente solo.

Marcial Fernández³

ACTIVIDAD 2

Duración estimada: 15 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en pequeño grupo.

Descripción de la actividad: Por grupos, deben clasificar las palabras del texto dentro de la siguiente tabla y tratar de completarla con otras que ellos conozcan y no aparezcan en el texto.

- Lee el relato una vez más y esta vez señala las palabras que describen prendas de ropa o complementos. Junto a tus compañeros de grupo, clasifícalas en esta tabla y a continuación completadla añadiendo otras palabras que conozcáis y no estén en el texto.

PRENDAS DE ROPA	CALZADO	COMPLEMENTOS

ACTIVIDAD 3

³ FERNÁNDEZ, M. (2001). El engaño. En L. ZABALA (ed.), *Relatos vertiginosos. Antología de cuentos mínimos* (80). México: Alfaguara.

Duración estimada: 10 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo.

Descripción de la actividad: Ahora con toda la clase, se elabora la tabla definitiva poniendo en común las propuestas de todos los grupos y las palabras que no hayan aparecido y que el profesor crea conveniente añadir. Se puede proponer a los alumnos que usen algunas de las palabras que aparezcan en frases para asegurarse de que saben en qué contexto utilizarlas, si son palabras de género masculino o femenino, etc.

■ Ahora vamos a poner en común vuestra tabla del ejercicio anterior con las de los demás grupos y a completarla.

ACTIVIDAD 4

Duración estimada: 15 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en pequeño grupo; en gran grupo.

Descripción de la actividad: Por grupos, los alumnos tienen que relacionar estas expresiones coloquiales con su significado, utilizarlas en contexto dentro de frases y, si conocen alguna otra expresión similar, completar la tabla.

■ A continuación tienes algunas coloquiales en las que se utilizan prendas de vestir. Por grupos, intentad relacionar cada una con su significado y, a continuación, escribid una frase en la que utilicéis esa expresión. Además, si conocéis alguna otra que no esté en la tabla, podéis añadirla. Luego lo pondremos en común con la clase.

1. Rasgarse las vestiduras.
2. Ponerse las botas.
3. Encorsetar(se).
4. Sudar la camiseta.
5. Cambiar de chaqueta.
6. Apretarse el cinturón.
7. Estar [algo] manga por hombro.

- Cambiar de bando o de idea por conveniencia propia.
- En deporte, hacer un gran esfuerzo.
- Escandalizarse por algo.
- Estar desordenado.
- Hartarse de algo placentero.
- No aguantar más.
- Quedar bien, ser adecuado.
- Someter a normas muy estrictas.

<p>8. Sentar(le) [algo a alguien] como un guante.</p> <p>9. Llevar los pantalones.</p> <p>10. Estar hasta el gorro.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Tener autoridad.- Tener que reducir los gastos por falta de medios.
---	--

2.2.3. SECUENCIA DIDÁCTICA B1.

OBJETIVOS

1. Desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
2. Caracterización del género de la greguería.
3. Trabajar la competencia lectora y literaria y capacitar al alumno para el análisis y comentario de textos literarios.
4. Acercar a los alumnos la narrativa contemporánea en lengua española.
5. Estimular su creatividad por medio de la escritura de sus propios textos literarios.

CONTENIDOS CULTURALES

Biografía y trayectoria literaria de Ramón Gómez de la Serna. Introducción al género de la greguería. Narrativa hispánica contemporánea.

ACTIVIDAD 1

Duración estimada: 15 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo.

Descripción de la actividad: Explicación teórica por parte del profesor. Presentación de la figura del escritor Ramón Gómez de la Serna y breve caracterización del género de las greguerías, a medio camino entre la sentencia y el microrrelato.

■ En la clase de hoy vamos a conocer mejor a Ramón Gómez de la Serna, creador del género de las **greguerías**. Aquí tienes más información sobre ello:



Escritor español nacido en Madrid, licenciado en Derecho, no llegó a ejercer para dedicarse por completo a la literatura. Fue el fundador de la tertulia del Café de Pombo, en 1914. Empezó su carrera literaria publicando en revistas y periódicos de la época, hoy es conocido principalmente por la creación de la **greguería**, de gran influencia en generaciones poéticas posteriores.

Es considerado por la crítica como uno de los vehículos para la entrada del Vanguardismo literario en España.

Residió en diversas ciudades de Europa como Estoril, Nápoles, París, Madrid, ciudad donde vive cuando comienza la Guerra Civil española. Como fundador de la Alianza de Intelectuales Antifascistas para la Defensa de la Cultura, De la Serna decide viajar a Buenos Aires, aunque finalmente se decantó por el bando franquista, financiándolo económicamente incluso.

Murió en Argentina.

Sobre las greguerías:

Las greguerías son textos breves semejantes a aforismos, que generalmente constan de una sola frase expresada en una sola línea, y que expresan, de forma aguda y original, pensamientos filosóficos, humorísticos, pragmáticos, líricos, o de cualquier otro tipo.

Ramón Gómez de la Serna planteó la fórmula de la greguería de la siguiente manera:

Metáfora + humor = greguería

ACTIVIDAD 2

Duración estimada: 10 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo.

Descripción de la actividad: Se propone a los alumnos que escojan una de las siguientes greguerías y expliquen al resto del grupo qué les sugiere. El objetivo es fomentar la reflexión y que se familiaricen con el género.

■ Ahora, lee atentamente los siguientes ejemplos de greguerías. Escoge una de ellas, reflexiona durante unos minutos y luego comparte con el resto de la clase qué te sugiere.

«El 6 es el número que va a tener familia».⁴

«El Coliseo en ruinas es como una taza rota del desayuno de los siglos».

«Descartes: el que se descartó de muchas ideas para quedarse sólo con las buenas».

«El agua no tiene memoria: por eso es tan limpia».

ACTIVIDAD 3

Duración estimada: 10 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en parejas; en gran grupo.

Descripción de la actividad: Por parejas, los estudiantes deben unir los fragmentos para crear greguerías. Al terminar, se contraste el resultado con el gran grupo.

■ Para el siguiente ejercicio, hemos partido algunas greguerías por la mitad y las hemos desordenado. Junto a un compañero, une cada uno de los fragmentos de la columna izquierda con los de la derecha para formar greguerías. Al terminar, comparte tu resultado con la clase y comprueba cuáles eran las versiones originales de Ramón Gómez de la Serna.

⁴ Las greguerías que aparecen aquí han sido extraídas de: GÓMEZ DE LA SERNA, R. (2006). *Greguerías*. Madrid: Cátedra.

<ul style="list-style-type: none"> - El primer beso es... - El vapor es... - A veces un beso no es más que... - Un chino inventó... - La reja es... - Los ríos no saben ... - Las latas de sardinas se abren ... - Muelle: - El amor nace de... - Aquella mujer me miró como a... 	<ul style="list-style-type: none"> ... al gato. ... <i>chewing gum</i> compartido. ... con ganzúa. ... el deseo repentino de hacer eterno lo pasajero. ... el fantasma del agua. ... el teléfono de más corto hilo para hablar de amor. ... rúbrica del acero. ... su nombre. ... un robo. ... un taxi desocupado.
---	--

ACTIVIDAD 4

Duración estimada: 15 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: individual; en gran grupo.

Descripción de la actividad: Se propone a los estudiantes que creen sus propias greguerías y se termina la sesión de clase leyendo alguna de ellas.

■ Para terminar la clase, sigue el modelo de Ramón Gómez de la Serna (metáfora + humor = greguería) para crear tus propias greguerías sobre el tema que quieras. Inventa al menos tres y antes de terminar la clase leeremos alguna.

2.2.4. SECUENCIA DIDÁCTICA C1.

OBJETIVOS

1. Desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
2. Dotar al alumno de los conocimientos necesarios para expresar filias y fobias.
3. Trabajar la competencia lectora y literaria y capacitar al alumno para el análisis y comentario de textos literarios.
4. Acercar a los alumnos la narrativa contemporánea en lengua española.
5. Estimular su creatividad por medio de la escritura de sus propios textos literarios.

CONTENIDOS FUNCIONALES

Expresar miedo o rechazo. Expresar atracción o aprecio. Dar opiniones. Hacer interpretaciones sobre el significado de textos complejos. Emitir juicios sobre algo.

CONTENIDOS NOCIONALES

Filias y fobias.

CONTENIDOS CULTURALES

Breve caracterización de la figura de Alfonso Sastre. Narrativa hispánica contemporánea.

ACTIVIDAD 1

Duración estimada: 20 minutos: 10 para la lectura individual y responder a las preguntas y 10 para la puesta en común.

Agrupamiento de los alumnos: individual; en gran grupo.

Descripción de la actividad: Los alumnos leen el texto de manera autónoma, responden brevemente a las cuestiones que se plantean y, al terminar, se hace una puesta en común con el resto de la clase y, si es posible, se plantea un pequeño coloquio a partir de las respuestas que den los alumnos.

■ Para empezar, lee el siguiente texto. A continuación, responde por escrito a las preguntas que se proponen.

El enfermo

No comprendo este nuevo síntoma de mi enfermedad. He perdido por completo la vista y tengo la asfixiante sensación de estar encerrado.

No sé cuántas horas (o días) habré estado sin sentido.

Lo último que recuerdo es el brillo de una lamparilla y un rumor de sollozos en el cuarto.

Ahora quisiera decir a todos que he vuelto en mí; pero he perdido, aparte del habla, también todo movimiento salvo el del brazo derecho, que, al moverme, tropieza con algo que debe de ser la pared de la habitación pero que, por causa de la perturbación de la sensibilidad que sufro, a mí me parece como una tabla. También experimento extrañas sensaciones, como un perfume de flores que parece ascender desde mis pies. Son penosos fenómenos que, evidentemente, confirman la extremada gravedad de mi estado.

Alfonso Sastre⁵

- ¿En qué situación crees que se encuentra el protagonista del relato?
- ¿Qué opinas de ello? ¿Crees que es algo que podría pasar en la vida real? ¿Conoces algún caso?
- Y sobre el autor del texto, ¿sabrías decir algo sobre Alfonso Sastre? Aunque no lo conozcas, por la forma en que está escrito el texto, ¿dirías que es un autor actual, contemporáneo, clásico...?

ACTIVIDAD 2

⁵ SASTRE, A. (2012). El enfermo. En I. ANDRES-SUÁREZ (ed.), *Antología del microrrelato español (1906-2011)* (199). Madrid: Cátedra.

Duración estimada: 5 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en gran grupo.

Descripción de la actividad: Breve explicación de este proceso de formación de palabras por parte del profesor.

■ El miedo a ser enterrado vivo es algo bastante frecuente que en español recibe el nombre técnico de *tafofobia*. Este tipo de palabras son bastante frecuentes en nuestra lengua. Observa el siguiente esquema en el que se explica cómo se forman:

Para indicar que algo causa **miedo o rechazo** (lengua técnico, pero a veces también usado en la vida cotidiana):

- Palabra que indica el objeto causante de ese miedo o rechazo (generalmente palabras tomadas del griego o del latín) + sufijo *-fobia* ('pánico', en griego). Por ejemplo: anglo ('inglés') + fobia = anglofobia ('odio hacia los ingleses y su cultura').

De la misma manera, podemos formar palabras para indicar **aprecio o atracción** por algo:

- Palabra que se refiere al objeto apreciado + sufijo *-filia* ('amistad', en griego). Por ejemplo: anglo + filia = anglofilia ('admiración por los ingleses y su cultura').

Aunque a veces esta atracción puede ser algo exagerado e indica alguna clase de trastorno mental: zoo ('animal') + filia = zoofilia ('atracción sexual por los animales').

ACTIVIDAD 3

Duración estimada: 25 minutos: 5 para relacionar las palabras con su significado y corregir y el resto para elaborar los textos.

Agrupamiento de los alumnos: en pequeño grupo; en gran grupo.

Descripción de la actividad: Los alumnos deben relacionar las palabras de la columna de la izquierda con los significados de la derecha. Cuando se haya corregido, cada grupo escogerá una de las fobias de la lista y escribirá un texto (literario o no) a partir de ella. Se entregarán al profesor al terminar la clase.

■ En la siguiente tabla tienes algunas palabras de este tipo bastante usadas en la vida cotidiana y otras muy poco conocidas y un tanto disparatadas. Por grupos, tratad de relacionar cada fobia con su significado. Luego se pondrá en común con el resto de la clase.

<ol style="list-style-type: none">1. Aerofobia.2. Agorafobia3. Anatidaefobia.4. Aracnofobia.5. Claustrofobia6. Eufofobia7. Homofobia8. Necrofobia9. Trihexafobia10. Xenofobia	<p>Miedo a los espacios cerrados. Rechazo a los homosexuales. Temor a los espacios abiertos. Rechazo a los extranjeros. Miedo a volar. Temor a las arañas. Miedo a los cadáveres. Miedo irracional al número 666. Temor a recibir buenas noticias. Miedo a estar siendo observado por un pato sin darse cuenta.</p>
--	---

Ahora, escoged una de las fobias de la lista y escribid un texto entre todos basándoos en ella. Podéis seguir el modelo de Alfonso Sastre y escribir un relato literario o simplemente podéis dar vuestra opinión sobre la fobia, contar un caso concreto, etc. Le entregaráis el texto al profesor al terminar la clase.

2.2.5. SECUENCIA DIDÁCTICA C2.

OBJETIVOS

1. Desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.
2. Repasar los usos combinados de las distintas formas verbales.
3. Trabajar la competencia lectora y literaria y capacitar al alumno para el análisis y comentario de textos literarios.
4. Acercar a los alumnos la narrativa contemporánea en lengua española.
5. Estimular su creatividad por medio de la escritura de sus propios textos literarios.

CONTENIDOS FUNCIONALES

Narrar hechos ficticios. Expresar opiniones. Hacer interpretaciones sobre el significado de textos complejos. Emitir juicios sobre algo.

CONTENIDOS GRAMATICALES

Morfología y usos contrastados de los tiempos verbales del modo indicativo y subjuntivo. Correlación de tiempos verbales. Marcadores temporales del discurso.

CONTENIDOS CULTURALES

Narrativa hispánica contemporánea.

ACTIVIDAD 1

Duración estimada: 20 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: individual; en parejas; en gran grupo.

Descripción de la actividad: El alumno tiene que escoger el tiempo verbal correspondiente en cada caso. Luego, contrasta con un compañero sus respuestas y qué le ha llevado a escoger una forma u otra en cada caso. Finalmente, se corrige la actividad en gran grupo.

■ Lee el siguiente relato y subraya la forma verbal que sea correcta en cada caso. Cuando termines, contrasta tus respuestas con el compañero que tienes al lado antes de corregir la actividad con toda la clase.

Mitología de un hecho constante

A la madre le habían confiado los dioses el secreto: «mientras alimentes la llama de esa hoguera, tu hijo vivirá». Y la madre, infatigable, *sostenía/sostuvo* el fuego, vigilándole, sin permitir que *disminuiría/disminuyese* en intensidad ni altura.

Así *pasaron/han pasado* los años. La madre, arrodillada ante el lar, *había visto/veía* cómo las ascuas alargaban sus alegres brazos escarlata, garantía de la vitalidad de su hijo. Sin dormirse, hora tras hora, *agregaba/agregó/ha agregado* al montón caliente nuevos troncos, en vela de su hermosa calentura.

Un día, por la puerta abierta que *daba/dará* a los campos, entró una joven blanca, sonriente y hermosa, de paso seguro y ojos que miraban con gozo y fe al porvenir. Sin hablarle, *ayudó/había ayudado* a levantarse a la madre, sorprendida, le hizo un ademán de adiós, y se arrodilló ante el lar; a nutrir ella, la crepitante llamarada.

La madre no preguntó. Súbitamente *comprendía/comprendería* que ese era su relevo, que estaba obligada a ceder el turno a la desconocida, a la que se encargaba desde entonces sostener el alimento de la incesante llama para que *viviría/viviera* su hijo.

Y, también en silencio, *sale/salió* de la casa y no se fue lejos; solo donde podía prudentemente contemplar el humo delicado disolviéndose en el delicado azul.

Tomás Borrás⁶

ACTIVIDAD 2

Duración estimada: 10 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: individual; en gran grupo.

⁶ BORRÁS, T. (2012). Mitología de un hecho constante. En I. ANDRES-SUÁREZ (ed.), *Antología del microrrelato español (1906-2011)* (164). Madrid: Cátedra.

Descripción de la actividad: Se propone al alumno que relea el texto, ahora ya olvidándose de los aspectos gramaticales, y que a continuación reflexione sobre su contenido a partir de las siguientes cuestiones.

■ Ahora relea el relato ya corregido y reflexiona sobre las siguientes cuestiones durante unos minutos. A continuación haremos un breve debate sobre ello.

— ¿De qué crees que trata el relato, cuál dirías que es su tema principal?

— ¿Cómo interpretas el final?

— ¿De dónde crees que viene el título: «Mitología de un hecho constante»?

ACTIVIDAD 3

Duración estimada: 20 minutos.

Agrupamiento de los alumnos: en parejas.

Descripción de la actividad: Por parejas, los estudiantes tienen que contar la historia desde el punto de vista de la mujer joven y en perspectiva de presente, trabajando así la correlación de tiempos en la narración y el empleo de los marcadores temporales.

■ Junto a un compañero, escribe un texto en el que relates la situación desde el punto de vista de la mujer joven. Hazlo desde una perspectiva de presente, empleando las formas verbales y marcadores temporales adecuados para ello.

Conclusiones

La mayor parte de las conclusiones que se pueden extraer de este trabajo ya las hemos ido señalando al terminar algunos de los apartados más importantes del trabajo. En resumidas cuentas, el objetivo que perseguíamos era responder a la pregunta de si el empleo del microrrelato en E/LE era necesario e interesante, o si no tenía nada que aportar frente a otro tipo de géneros literarios que ya están plenamente asentados dentro de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Creemos que la cuestión ha quedado suficientemente respondida.

Comenzábamos la parte teórica del trabajo caracterizando el microrrelato por, entre otros rasgos, su brevedad, su hibridez genérica, su concepción como un todo unitario y la presencia de la elipsis y la ambigüedad como fuente de abstracción y multiplicidad de interpretaciones. Más adelante hemos visto cómo la mayoría de estas características van a ser muy aprovechables en clase de E/LE, haciendo que del microrrelato un tipo de material que, si no más útil o aprovechable que otros tipos de texto, sí destaca al menos por su versatilidad y por ser menos exigente; lo podemos adaptar con relativa facilidad a cualquier tipo de currículo, nivel y grupo meta, mientras que con otros materiales literarios los criterios de selección de textos resultan más exigentes.

Las secuencias didácticas del segundo bloque del trabajo trataban de llevar esto a la práctica dentro de una relativa variedad de contextos, para servir como apoyo a todo lo expuesto anteriormente de forma teórica.

En definitiva, creo que si hoy en día ya nadie discute la utilidad de llevar textos literarios al aula de E/LE, tampoco cabe discutir que estos han de ser escogidos con mucho tino según el contexto de clase que vamos a desarrollar, y que todos y cada uno de los géneros tienen su lugar, con sus pros y sus contras. Creemos que ya ha quedado comprobado que el microrrelato es un tipo de texto literario con altas posibilidades de aplicación y, como tal, un recurso muy útil por sí solo en contextos concretos en los que otros tipos de literatura pueden tener más problemas para encajar, y también como complemento allí donde estos otros géneros sí están presentes.

Bibliografía

Sobre el microrrelato:

- ALONSO, R. y DE LA PEÑA, M. V. (2004). Sugerente textura, el texto breve y el haiku. Tradición y modernidad. En F. NOGUEROL (ed.), *Escritos disconformes: nuevos modelos de lectura* (95-106). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- ANDERSON IMBERT, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel, (1979).
- ANDRES-SUÁREZ, I. (1995). El micro-relato. Intento de caracterización teórica y deslinde con otras formas literarias. En P. Fröhlicher y G. Günter (eds.), *Teoría e interpretación del cuento* (87-102). Berna: Peter Lang.
- (2007). El microrrelato: caracterización y limitación del género. En T. GÓMEZ TRUEBA (ed.), *Mundos mínimos. El microrrelato en la literatura española contemporánea* (11-39). Gijón: Llibros del Pexe.
- (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*, Palencia: Menoscuarto.
- BERCHENKO, A. (1997). Propositiones para una estética del cuento brevísimo. En VV. AA. (eds.), *Mundos mínimos. Formes brèves de l'expression culturelle en Amérique Latine de 1850 à nous jours* (45-54). Paris: Presses de la Sorbone Nouvelle.
- EPPLE, J. A. (2008). Orígenes de la minificción. En I. ANDRES-SUÁREZ y A. RIVAS (eds.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico (Actas del IV Congreso Internacional de Minificción)* (123-136). Palencia: Menoscuarto.
- GARCÍA GARCÍA, J. M. (2002). El aforismo o la tradición de lo hiperbreve. *Quimera*, 211-212, 20-24.
- GOMES, M. (2004). Los dominios de lo menor. Modulaciones epigramáticas de la narrativa hispánica moderna. En F. NOGUEROL (ed.), *Escritos disconformes: nuevos modelos de lectura* (35-44). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

- KOCH, D. M. (2000). Retorno al micro-relato: algunas consideraciones. *El cuento en red*, 1, 20-31. Recuperado el 16 de marzo de 2014, de: <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>.
- LAGMANOVICH, D. (1999). *Microrrelatos*. Buenos Aires: Cuadernos del Norte y del Sur.
- (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto.
- LÓPEZ MOLINA, L. (2008). Greguería y microrrelato. *Ínsula*, 741, 17-18.
- ROAS, D. (2008). El microrrelato y la teoría de los géneros. En S. ANDRES-SUÁREZ y A. RIVAS (eds.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico (Actas del IV Congreso Internacional de Minificción)*. Palencia: Menoscuarto.
- RÓDENAS DE MOYA, D. (2007). Consideraciones sobre la estética de lo mínimo. En T. GÓMEZ TRUEBA (ed.), *Mundos mínimos. El microrrelato en la literatura española contemporánea (67-93)*. Gijón: Llibros del Pexe.
- (2009). La microtextualidad en la vanguardia histórica. En S. MONTESA (ed.), *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato (Actas del XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea) (67-90)*. Málaga: AEDILE.
- RODRÍGUEZ ROMERO, N. (1996). *Elementos para una teoría del minicuento*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- ROJO, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Caracas: Equinoccio.
- TEJERO, P. (1991). Anécdota y microrrelato: ¿dos géneros literarios? En F. GUTIÉRREZ y J. ROMERA (eds.), *El cuento en la década de los 90 (713-728)*. Madrid: Visor Libros.
- THOMAS, J. (1992). Introduction. En J. THOMAS, D. THOMAS y T. HAZUKA (eds.), *Flash Fiction: 72 Very Short Stories*. W.W. Norton & Company.
- TOMASSINI, G. y MARIS COLOMBO, S. (2000). *Comprensión lectora y producción textual. Minificción Hispanoamericana*. Córdoba (Argentina): Fundación Ross.
- VALLS, F. (2012). *Mar de pirañas. Nuevas voces del microrrelato español*. Palencia: Menoscuarto.

Sobre literatura en E/LE:

- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5. Recuperado el 15 de abril de 2014, de: <http://marcoele.com/>
- BARRERAS, A. (2003). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- BERNAL MARTÍN, M. J. (2011). *La literatura en el aula de E/LE*. Universidad de Salamanca. Recuperado el 15 de abril de 2014, de: <http://www.mecd.gob.es/>
- BREDELLA, L. (2000). Literary texts. En M. BYRAM (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge.
- CARTER, R. y LONG, M. (1991). *Teaching literature (Longman handbooks for language teachers)*. Essex: Longman.
- CASQUERO, F. y ROMERO, R. (2002). Lecturas graduadas. En *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español (77-81)*. Recuperado el 14 de abril de 2014, de: <https://www.mecd.gob.es/>
- CERVERA, J. (1993). *Literatura y lengua en la educación infantil*. Bilbao: Mensajero.
- COLLIE, J. y SLATER, S. (2002). *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUESTA ESTEVEZ, G. (2006). De Lope de Vega a Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE. En *Actas del VII Congreso de Asele (501-506)*. Recuperado el 15 de abril de 2014, de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza>
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, R. (2002-2003). Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera. *Encuentro. Revista de Investigación en la Clase de Idiomas*, 13-14, 57-70.
- FERNANDEZ GARCIA, A. (2006). El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia (I). En *Actas del XVI Congreso de Asele (63-67)*. Recuperado el 15 de abril de 2014, de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>

- HANSEJORDET, I. (2006). Trabajar con textos literarios en clase. En *Congreso 2006, Año del español en Noruega: un reto posible*. Oslo: ANPE. Recuperado el 14 de abril de 2014, de: <http://www.mecd.gob.es/>
- JOUNI, K. (2008). El texto literario en la clase de E/LE. Propuestas y modelos de uso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13-20. Recuperado el 17 de abril de 2014, de: <http://aprendeonline.udea.edu.co>
- LAHOZ FUNES, A. (2012). El microrrelato en el aula ELE. Aplicación didáctica. *MarcoELE*, 15. Recuperado el 17 de abril de 2014, de: <http://marcoele.com/>
- LÓPEZ MOLINA, J. (2000). *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- MALEY, A. y MOLUDING, S. (1985). *Poem into Poem*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MENOUER FOUATIH, W. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. En *Actas del Taller «Literaturas Hispánicas y ELE»* (121-130). Orán: Instituto Cervantes.
- MONTESA, S. y GARRIDO, A. (1990). La literatura en la clase de lengua. En *Actas del II Congreso de Asele* (449-457). Recuperado el 14 de abril de 2014, de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>
- NARANJO PITA, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- NUÑEZ RAMOS, R. (2006). El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia (II). En *Actas del XVI Congreso de Asele* (67-76). Recuperado el 15 de abril de 2014, de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>
- OLSBU, I. y SALKJELSVIK, K. (2006). La literatura en clase (I) : leer hacia la competencia literaria. En *Congreso 2006, Año del español en Noruega: un reto posible*. Oslo: ANPE. Recuperado el 14 de abril de 2014, de: <https://www.mecd.gob.es/>
- PEDRAZA JIMENEZ, F. (1996). La literatura en la clase de español para extranjeros. En *Actas del VII Congreso de Asele* (59-66). Recuperado el 14 de abril de 2014, de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza>

- POMPOSO, L. y MONTEAGUDO, E. (1999). En busca de la identidad perdida: el uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE. En *Actas del X Congreso de Asele* (543-550). Recuperado el 15 de abril de 2014, de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>
- RIBAS, R. (1997). El rol del oyente en la enseñanza comunicativa de la lengua. En *Actas del VIII Congreso de Asele* (677-683). Recuperado el 14 de abril de 2014, de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>
- ROMERO, C. (1996). El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE. En *Actas del VII Congreso de Asele* (379-387). Recuperado el 15 de abril de 2014, de: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza>
- SANZ PASTOR, M. (2006). Didáctica de la Literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- VERGARA LEGARRA, N. (2006). *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE*. Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado el 12 de abril de 2014, de: <http://www.mecd.gob.es/>

Otros:

- BORRÁS, T. (2012). Mitología de un hecho constante. En I. ANDRES-SUÁREZ (ed.), *Antología del microrrelato español (1906-2011)* (164). Madrid: Cátedra.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya
- FERNÁNDEZ, M. (2001). El engaño. En L. ZABALA (ed.), *Relatos vertiginosos. Antología de cuentos mínimos* (80). México: Alfaguara.
- GÓMEZ DE LA SERNA, R. (2006). *Greguerías*. Madrid: Cátedra.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva.
- MONZÓ, Q. (1994). La bella durmiente. En *El porqué de las cosas* (115-116). Madrid: Anagrama.
- SASTRE, A. (2012). El enfermo. En I. ANDRES-SUÁREZ (ed.), *Antología del microrrelato español (1906-2011)* (199). Madrid: Cátedra.