

## redELE

# Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en las clases de ELE<sup>1</sup>

Jacinto González Cobas

Universidad Autónoma de Madrid

[jacinto.gonzalez@uam.es](mailto:jacinto.gonzalez@uam.es)

### Resumen

La literatura pasó de ser un elemento básico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma a quedar marginada, como consecuencia, entre otros importantes aspectos, del movimiento pendular que ha caracterizado en ocasiones el devenir histórico de los métodos y enfoques pedagógicos. En la actualidad, sin embargo, se asiste a una cierta revalorización de los textos literarios, porque algunos autores han señalado que su aplicación en el aula reporta importantes ventajas. Los microrrelatos no son una excepción, y, además de suscitar interés y curiosidad entre los aprendientes, admiten formas de explotación muy variadas.

### Abstract

Literature went from being a basic element in the teaching/learning process of a language to being marginalized, as a consequence, among other important aspects, of the pendular movement that has sometimes characterized the historical development of methods and pedagogical approaches. Today, however, we witness a certain revaluation of literary texts, as some authors have highlighted that their implementation in the classroom provides significant advantages. The micro-stories are no exception, and, in addition to arouse interest and curiosity among the learners, they allow varied forms of exploitation.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es una versión ampliada del que se presentó el 16 de abril de 2013 en las *II Jornadas de Lingüística* celebradas en la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa, y se enmarca en dos proyectos de investigación (FFI2012-31972 y FFI2012-33807), financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad y dirigidos por Inés Fernández-Ordóñez y Elena de Miguel respectivamente.

## **Palabras clave**

Didáctica, ELE, literatura, metodología, microrrelatos.

## **Keywords**

Didactics, SSL, literature, methodology, micro-stories.

## **1. Introducción**

En los últimos años se ha producido, en las aulas de ELE, cierta revalorización de la literatura, arrinconada durante mucho tiempo por razones diversas. Hay quienes han visto, por ejemplo, serias dificultades para llevar los textos literarios a las clases, al considerar que se trata de escritos muy complejos cuya verdadera naturaleza es difícil de captar para los aprendientes; o quienes estiman que el lenguaje utilizado en este tipo de textos es demasiado artificioso y está muy alejado de la forma de expresarnos habitualmente. Cabe señalar al respecto, sin embargo, que la introducción de la literatura en las clases de idiomas puede reportar importantes beneficios en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y por ello merece la pena reflexionar acerca de estas cuestiones y hacer propuestas que palién las dificultades que pudieran presentarse.

En este trabajo se exponen algunas de las razones que explican el rechazo que se ha producido hacia los citados textos en el marco de ciertos métodos y enfoques, y también los motivos por los que una nómina cada vez más nutrida de autores se han decidido a concederles una oportunidad. También se alegan argumentos a favor del uso en las aulas de un género narrativo (los microrrelatos o minicuentos) muy interesante por recoger temáticas harto variadas, permitir técnicas de explotación muy consolidadas junto a otras más novedosas o hacer posible que alumnos que no poseen un conocimiento idiomático avanzado puedan tener contacto con escritos literarios. Se hace inventario asimismo, en este artículo, de propuestas didácticas concretas con las que trabajar el citado género.

## **2. Literatura y ELE**

No ha pasado demasiado tiempo desde que se empezó a considerar la posibilidad de reincorporar los textos literarios a las clases de ELE. Utilizo el verbo *reincorporar* porque el método *Gramática-Traducción* sí hizo uso de estos textos, aunque de modo muy alejado a como lo hacen en la actualidad los docentes que han decidido dar una oportunidad en sus clases a la literatura<sup>2</sup>. Este método trataba de manera exclusiva contenidos gramaticales e inventarios de palabras a partir de unos textos (los literarios) que eran concebidos como un modelo de lengua al que había que aspirar por su prestigio, y no concedía espacio alguno a la oralidad. El crédito del que ha gozado la escritura (sobre todo la producida por escritores consagrados), identificada sin duda con productos cuidados y revisados para mejorar al máximo su calidad, frente al relativo descrédito del que, hasta tiempos relativamente recientes, han sido objeto la oralidad y, en particular, el lenguaje coloquial por parte de la bibliografía lingüística, contribuyó sin duda a esta situación, a lo que cabe añadir el protagonismo absoluto que asumió el profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La aparición del método estructural vino a representar un fuerte rechazo a la forma como se había trabajado hasta el momento en la enseñanza de idiomas, y por ello los textos literarios quedaron relegados y fueron sustituidos por otro tipo de materiales, como una muestra clara de que los tiempos habían cambiado. No extraña que se reaccionara así, pues los citados textos venían a representar el medio y también el fin de los currículos confeccionados bajo el amparo del método tradicional.

Los programas nociofuncionales no invirtieron esta situación, y, si bien supusieron una reorganización de los contenidos a partir justamente de parámetros nocionales y funcionales (como bien explica Albaladejo 2007), la literatura quedó fuera de tal reorganización.

La década de los 80 trajo consigo una ruptura respecto de todo lo anterior, pues vino a dar respuesta a las verdaderas necesidades (o tal vez a unas necesidades nuevas) de los aprendientes de lenguas, que eran fundamentalmente hablar y entender en la lengua meta. Ello supuso un cambio radical en la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje (que fue orientado claramente hacia la oralidad), así como la búsqueda de planteamientos didácticos novedosos con los que facilitar el progreso de los estudiantes en la lengua meta y la concesión de un protagonismo mucho mayor a los alumnos y a aspectos como la motivación o los intereses y necesidades de estos.

---

<sup>2</sup> No me refiero en caso alguno a los cursos específicos de literatura.

En el marco que acaba de ser descrito (el del enfoque comunicativo), la literatura no tuvo cabida en principio, porque prevalecieron casi exclusivamente los textos y materiales ligados a la cotidianidad, que parecían adecuarse mejor a los objetivos perseguidos. De hecho, y tal y como explica Millares (2003), se estimó que los textos literarios eran artificiosos; que presentaban dificultades que podrían inhibir al discente; que en el caso de adaptarlos perdían autenticidad; que invitaban al tratamiento de cuestiones ajenas a las metas que se persiguen en un curso general de ELE; o que los textos completos eran demasiado extensos para ser utilizados pedagógicamente, y los fragmentos suponían cierta adulteración de la realidad.

Estas consideraciones obviaban, en palabras de Acquaroni (2006: 51), “que lo que propugna el método comunicativo no es la presentación de materiales textuales que solo reproduzcan una determinada *actuación comunicativa* o que recojan aquellos contenidos que son objeto de aprendizaje, sino la propuesta de textos lo suficientemente cargados y sugestivos como para que actúen como mediadores y provocadores de ese proceso de negociación e intercambio creativo impredecible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse los aprendices de una lengua extranjera”. Al fin y al cabo, y tal y como propugna Widdowson (1984), la literatura es un tipo de uso lingüístico.

La situación ha cambiado, al menos en parte, en los últimos años, probablemente por la propia evolución del enfoque comunicativo, que ha dejado atrás, en gran medida, prejuicios que podían limitar el aprovechamiento de ciertos recursos. Se trata de una visión en la que hay mucho de eclecticismo concebido como fórmula para no desaprovechar aquello que puede ser útil para la enseñanza de un idioma. Esto ha posibilitado que la literatura haya ganado en presencia en las clases de ELE, aunque todavía suscite reticencias en gran parte del profesorado (si no en sus convicciones y planteamientos iniciales, sí al menos en su uso en el aula), y en no pocos casos se siga concibiendo más como un complemento del aprendizaje que como parte integrante del mismo<sup>3</sup>. De hecho, Lahoz (2012: 45) señala, a propósito de una revisión de manuales que tiene como objetivo constatar el grado y forma de implantación en ellos de la literatura, que “aunque la literatura viene siendo defendida por distintos especialistas como recurso para el aula de ELE, aún encontramos en los manuales de ELE pocos fragmentos literarios, y cuando estos aparecen, los encontramos como un simple

---

<sup>3</sup> Vid. Martín Peris (2000).

ornamento final, o como detalle cultural, por medio de algún fragmento descontextualizado”.

En cualquier caso, se cuenta ya con un listado más o menos nutrido de autores (Acquaroni 1997, Naranjo 1999, Sitman y Lerner 1999, Martín Peris 2000, Sanz Pastor 2000, San Mateo Valdehíta 2001, Millares 2003, Martínez Sallés 2004, Sanz Pastor e Higuera García 2005, Albaladejo 2007 o Alonso Cortés 2009) que sí consideran que la literatura puede desempeñar un papel importante en la enseñanza de un idioma, por ser más las ventajas que reporta su uso que los posibles inconvenientes. Entre ellas cabe incluir el hecho de que se trata de textos auténticos. También que el *input* que se refleja en ellos normalmente es de gran calidad. Suele resaltarse asimismo el carácter universal y atemporal de los temas tratados, que están dotados de una particular fuerza procedimental<sup>4</sup>, que aportan contextos muy diversos para el estudio de un idioma, que producen una gran interactividad, que poseen el poder de involucrar al lector, que en ocasiones contienen construcciones que se repiten (lo cual contribuye a su fijación) o que comprenderlos es motivo de gran satisfacción para los aprendientes. A todo ello se suma que admiten posibilidades muy diversas de explotación (lo cual es harto relevante desde un punto de vista pedagógico) y que constituyen parte del acervo cultural de la lengua meta, aspecto que resulta de extraordinario interés para incardinar lengua y cultura<sup>5</sup>.

En lo relativo a esta última cuestión, Sitman y Lerner (1999) afirman que se está produciendo una revisión del concepto de *competencia comunicativa*, porque ya no se alude únicamente con este término a la mera superación de necesidades vitales mediante el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino que incluye la *competencia cultural* como un componente intrínseco. “Esto implica necesariamente un conocimiento mínimo de las pautas de pensamiento, sentimiento y comportamiento sobreentendidas y compartidas por todos los hablantes nativos de esa lengua” (Sitman y Lerner, 1999), y en esa tarea la literatura puede desempeñar un papel fundamental.

En este sentido es interesante llamar la atención sobre el hecho de que en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) hay un inventario denominado *Referentes culturales* (que incluye un apartado sobre *Literatura y pensamiento*) que responde a la

---

<sup>4</sup> Martín Peris (2000: 106) alude, con esas palabras, al hecho de que en la lectura de textos literarios el receptor debe activar procedimientos de interpretación y de negociación de significado, fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

<sup>5</sup> Recuerda Martín Peris (2000: 103) que “El concepto de literatura es un concepto histórico; hasta el siglo XVIII el término «literatura» era equivalente al de «cultura»”.

voluntad de esta institución de dar a conocer los rasgos característicos de las culturas española e hispanoamericana. Se explica que en esta sección, además de los conocimientos puramente factuales, se recogen las creencias, valores, representaciones y símbolos que inciden especialmente en la *competencia intercultural*, por tener la dimensión cultural una relación directa con la lengua en su proyección comunicativa.

Puestas sobre la mesa las ventajas que lleva aparejado el uso de textos literarios en el ámbito de ELE, queda por determinar la manera de llevar la literatura a la clase. Sanz Pastor (2000: 24) informa al respecto de que *a priori* hay dos posibilidades:

[...] por una parte, se pueden llevar al aula textos literarios a partir de los que familiarizar al estudiante con ciertos contenidos lingüísticos; en este caso la literatura se utiliza como una muestra de lengua más, igual que a veces se escucha una canción o se escenifica un diálogo o se trabaja a partir de la reproducción de un folleto publicitario. Por otra parte, a veces la historiografía literaria y los contenidos culturales con mayúsculas son el objetivo prioritario de los llamados cursos de literatura, con los que si, de paso, el estudiante perfecciona o complementa sus conocimientos lingüísticos, mejor que mejor.

Ella opta por compaginar el trabajo lingüístico con los contenidos culturales como fórmula para lograr el máximo aprovechamiento de este tipo de textos, lo que vendría a evitar, en términos de Garrido y Montesa (2010), el uso de los textos literarios como pretextos. Según estos autores, los escritos a que me estoy refiriendo no deben utilizarse si su explotación no se enmarca en el escenario cultural al que pertenecen, y afirman que “No es aconsejable usar textos literarios para ninguna de las actividades que puedan desempeñar otro tipo de textos en un plano de igualdad en el rendimiento didáctico” (Garrido y Montesa 2010: 391).

Sin duda aquello es lo más recomendable, y bajo esa premisa debemos intentar mejorar el modo de explotar los textos literarios (por supuesto, también los demás textos), sin perder de vista que ese tipo de escritos forma parte de los *realia*, y que, además, pueden resultar muy estimulantes.

Lo anterior no quiere decir que todos los textos literarios sean útiles o aprovechables necesariamente en el ámbito de ELE: los profesores han de someterlos, claro está, a los procedimientos de selección y evaluación que aplican habitualmente a todos los recursos antes de llevarlos a sus clases y valorar en qué medida su introducción en las aulas puede resultar beneficioso en un momento dado.

Albaladejo (2007: 9-12) concreta algunos de los aspectos que deben tenerse en cuenta en la selección a que se acaba de aludir, que son sin duda útiles para hacer un primer escrutinio de los textos literarios y afrontar la labor docente con ciertas garantías:

1. *Accesibilidad del texto*, entendida como el grado de dificultad lingüística que el escrito presenta y que, a juicio de la autora, no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora del alumno.
2. *Significatividad y motivación*. El contenido de las obras ha de ser relevante para las experiencias de los aprendientes y debe resultarles atractivo.
3. *Integración de destrezas*. Es importante diseñar ejercicios que integren las diversas actividades de la lengua, lo que posibilita un mayor aprovechamiento didáctico de los mismos.
4. *Variedad de explotación*. Cuanto mayor sea el número de técnicas pedagógicas y formas de explotación que puede aplicarse a los textos, mejor, pues se aumenta de este modo el interés del alumnado hacia ellos. Añadido en este punto que así, además, se facilita la adaptación de los ejercicios a una gama más amplia de estilos de aprendizaje.
5. *Inclusión de connotaciones socioculturales*. El docente ha de elegir textos literarios que sean significativos en términos culturales y plantear actividades que faciliten el entendimiento y la asimilación de aquellas.
6. *Elección de textos originales*. Albaladejo (2007: 12-14) sostiene que el problema de la dificultad lingüística puede paliarse mediante un adecuado proceso de selección, pero que conviene optar por escritos no adaptados porque así se aprovecha mejor su valor intrínseco.

### 3. Microrrelatos y ELE

En el escenario descrito en el apartado anterior, ¿qué aportan los microrrelatos o minicuentos<sup>6</sup>?

---

<sup>6</sup> No es objeto del presente trabajo entrar en discusiones relacionadas con la copiosa terminología con que se hace referencia a los microrrelatos (*minicuentos, relatos hiperbreves, minificciones...*), acerca de la conveniencia de utilizar uno u otro término o de la idoneidad o no de emplearlos como sinónimos. Encinar y Valcárcel (2011: 11) despojan de trascendencia a este debate cuando plantean las siguientes cuestiones: “¿Por qué siempre que se habla de microrrelato, al igual que sucede con el cuento en general, hay que dedicar párrafos y páginas a la elección, preferencia y justificación de una denominación concreta? ¿Somos demasiado iconoclastas si afirmamos, ya desde el principio, que nos parecen bien la

Andrés Neuman, a quien cito a través de Ángeles Encinar y Carmen Valcárcel (2011: 12), explica que los microrrelatos “son textos concebidos a partir de una elipsis muy ostensible, de una sintaxis por lo general económica y de una estructura esquemática, precisa y cerrada, aunque su efecto sea, a veces, el de quedar abierto”. Afirman las autoras mencionadas (2011: 12-13) que este tipo de texto “convoca así en su escritura dos impulsos contrarios: uno, que concentra la atención en el discurso textual que se ofrece –breve, intenso y conciso–, y otro, que dispara ese discurso hacia la sugerencia, proporcionando al lector una amplia gama de posibilidades de interpretación”. Estas cualidades (me atrevo a catalogarlas como tales) son sin duda muy atractivas para la enseñanza de un idioma, por tratarse de aspectos que permiten conjugar cuestiones de operatividad en el aula con otras de índole didáctica. En definitiva: de las características de los minicuentos (y de algunas otras circunstancias) emanan algunas de sus virtudes.

1. *Brevidad.* Que no sean largos puede resultar muy interesante si tenemos en cuenta las exigencias programáticas de los cursos de idiomas y la posibilidad que esto permite de utilizar varios microrrelatos en una sola sesión. Es cierto, tal y como han señalado, por ejemplo, Encinar y Valcárcel (2011: 17), que la brevedad no es el rasgo más definitorio de los minicuentos, y que, de hecho, esta condición puede fluctuar en función de distintos parámetros, pero este es sin duda un aspecto muy importante para el desarrollo de una clase. Además, el hecho de que no haya en ellos descripciones extensas ni se especifiquen con detalle las circunstancias que rodean a la acción puede ser muy estimulante y fomentar el lado más creativo de nuestros aprendices.
2. *Ficcionalidad.* Introducir la ficción en las clases de idiomas abre un abanico de posibilidades muy interesante, y además responde a un uso concreto que los hablantes nativos hacen de sus respectivas lenguas. Escribir y leer textos sobre acciones, situaciones o hechos ficticios contribuye a desarrollar el aspecto lúdico o creativo de la lengua (tal y como se ha comentado en el punto 1) y, además, induce a los alumnos a aventurar interpretaciones.

---

mayoría de los múltiples términos, en muchos casos insólitas y originales creaciones léxicas, con los que se designa esta modalidad genérica de extraordinaria concisión narrativa [...]?”.



3. *Narratividad*. Referir lo sucedido, un hecho o una historia está muy presente en la vida diaria, por lo que no es descabellado plantear actividades y utilizar recursos que fomenten esa tarea.
4. *Concisión*. Este aspecto redonda en una densidad e intensidad temáticas que pueden ser muy beneficiosas, por la concentración de significado y de expresividad que se manifiesta en muy pocas líneas.
5. *Temática variada*. En efecto, hay microrrelatos fantásticos, realistas, metaliterarios, de terror... Sin duda ello acarrea facilidades para utilizarlos en una clase concreta.
6. *Cultura*. Son manifestaciones culturales de un idioma y de una sociedad determinada, y por ello pueden ser empleados para incorporar al aula el componente cultural o social.
7. *Completitud*. Son textos completos cuya contextualización se consigue en un espacio muy reducido, y de todos es sabida la importancia de que el material lingüístico y comunicativo que presentemos en clase forme parte de un contexto específico.
8. *Motivación*. Es muy grande la satisfacción que experimentan los alumnos cuando comprueban que han sido capaces de operar con microrrelatos, lo cual se extiende a todo tipo de textos literarios, como se comentó *supra*.
9. *Niveles*. Si bien el uso de la literatura en general se asocia preferentemente a niveles intermedios y avanzados<sup>7</sup>, el uso de microrrelatos (convenientemente seleccionados) puede representar una primera incursión en ese mundo para aprendientes que aún no han alcanzado tales grados de conocimiento idiomático<sup>8</sup>.
10. *Adaptación a nacionalidades diversas*. Son fáciles de adaptar a cualquier nacionalidad, pues, precisamente por su variedad temática, es sencillo esquivar cuestiones controvertidas que pudieran causar malentendidos o choques culturales de uno u otro signo.
11. *Dinámicas de clase*. Permiten tanto el trabajo cooperativo como individual, lo cual favorece su aplicación en el aula.

---

<sup>7</sup> Hago notar lo señalado por Martín Peris (2000: 123) al respecto: “[...] parecería que la literatura se considere investida de una especial dificultad, o de un especial respeto, que impide ponerla al alcance de los principiantes”.

<sup>8</sup> Herrera López (2012), por ejemplo, presenta propuestas didácticas aplicables al nivel A2 (también al B1).

12. *Versatilidad pedagógica*. Admiten variadas formas de explotación. Si bien los microrrelatos parecen especialmente aprovechables para potenciar las destrezas escritas, hacen posible también el desarrollo de las orales, así como la gramática, el léxico o los registros. Sin olvidar tampoco que pueden combinarse con recursos muy motivadores (los cortometrajes, por ejemplo) y que su utilización es compatible con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), aspecto este último que tiende a valorarse positivamente en la actualidad.
13. *Pragmática*. Permiten ejercitar aspectos pragmáticos, pues pueden trabajarse en clase la ironía, la inferencia a que obligan determinados elementos lingüísticos, los dobles sentidos, etc. En ello tienen que ver sin duda la densidad temática y condensación de significados a que se aludió anteriormente, y la lectura de textos literarios puede ayudar mucho en esa cuestión<sup>9</sup>.
14. *Disponibilidad*. Su presencia en la Red es muy elevada, y esto facilita sobremanera la labor de profesores y estudiantes.

A continuación presentaré propuestas de explotación de microrrelatos, si bien debo advertir de que se trata de sugerencias un tanto generales (en las que no se hace alusión a niveles concretos de enseñanza)<sup>10</sup> que bien podrían (más bien deberían) combinarse en clase. En este sentido se trata de una especie de lluvia de ideas con la que se pretende, por un lado, ilustrar la amplia gama de posibilidades didácticas que ofrece este tipo de textos al docente (y, por extensión, al alumnado), y por otro, desacralizar su uso en las aulas de ELE. Mi objetivo también es mostrar que se trata de un material que se adapta muy bien a algunas de las técnicas pedagógicas utilizadas más frecuentemente (y por ello, más consolidadas), con otras de carácter más novedoso o más acordes a los tiempos que corren, en los que las nuevas tecnologías imponen un ritmo vertiginoso de desarrollo.

#### 4. Propuestas didácticas

1. *Elaborar un microrrelato a partir de imágenes sugerentes*

---

<sup>9</sup> Son interesantes las reflexiones que hace Sanz Pastor (2000: 25) al respecto: “Para aprender literatura el alumno debe aprender a leer, lo que implica descubrir qué hay debajo del nivel explícito de un texto, la masa de hielo sumergida del iceberg, los espacios de la connotación que el estudiante interpreta desde sus propios conocimientos previos”.

<sup>10</sup> Dejo abierta al lector la posibilidad de graduar en dificultad las tareas propuestas para adaptarlas convenientemente a grupos concretos de aprendientes.

Antes hay que explicar qué es un microrrelato y haber mostrado ejemplos de este tipo de textos. Una buena forma de contextualización para esta y otras actividades, en niveles avanzados, sería presentar el minicuento “¿Qué es un microrrelato?” de Juan Sabia y proponer algunas líneas de reflexión acerca del mismo:

La pregunta fue el detonante para poner en marcha su intelecto. Lo tentó el desafío de capturar la definición huidiza. Sus pensamientos, embarcándose en una cuenta regresiva, se engranaban como piezas de un aparato de relojería. ¿Sería un cuento en miniatura? Le ardieron las mejillas. ¿O un chiste repentino? Le sudaba la frente. ¿Reflexiones certeras? Las sienas le latían. ¿Prosa poética súbita? Se le nubló la vista. ¿Una ocurrencia breve? Un zumbido creciente se instaló en sus oídos. ¿Anécdota efímera, narración concisa? Un temblor imparabable se generó en su centro. ¿Fábula rápida, relato precario, idea inesperada? En pleno arrebató, vivió con alivio de condenado a muerte su propia explosión.

Sonrió. Tal vez fuese esto: el detonante en la primera línea y, unos pocos renglones más abajo, el estallido imprevisto. Y se puso a escribirlo.

Otro microrrelato interesante para introducir en clase el microcosmos literario a partir de la figura del escritor puede ser “Literatura” de Julio Torri:

El novelista, en mangas de camisa, metió en la máquina de escribir una hoja de papel, la numeró, y se dispuso a relatar un abordaje de piratas. No conocía el mar y sin embargo iba a pintar los mares del Sur, turbulentos y misteriosos; no había tratado en su vida más que a empleados sin prestigio romántico y a sus vecinos pacíficos y oscuros, pero tenía que decir ahora cómo son los piratas; oía gorjear a los jilgueros de su mujer, y poblaba en esos instantes de albatros y grandes aves marinas los cielos sombríos y empavorecedores.

La lucha que sostenía con editores rapaces y con un público indiferente se le antojó el abordaje; y la miseria que amenazaba su hogar, el mar bravío. Y al describir las olas en que se mecían cadáveres y mástiles rotos, el mísero escritor pensó en su vida sin triunfo, gobernada por fuerzas sordas y fatales, y a pesar de todo fascinante, mágica, sobrenatural.

## 2. *Buscar imágenes y música para un determinado microrrelato*

Esta tarea obliga a los alumnos a esforzarse en una comprensión en este caso exhaustiva del texto y facilita, mediante el estímulo visual, la memorización del léxico que aparece en él. Hay que presentarles, antes de llevar a cabo este ejercicio, un modelo suficientemente ilustrativo que elimine toda duda que les pueda surgir acerca de la forma de llevarlo a cabo. Una posibilidad es mostrarles un vídeo que aparece en la web acerca de “El eclipse” de Augusto Monterroso (narrado por él mismo), que además incluye una breve introducción acerca de este autor, muy útil para su

contextualización<sup>11</sup>. E incluso, si el equipamiento técnico del que se dispone lo permite, puede pedirse a los alumnos que efectúen un vídeo del estilo del que acaba de citarse<sup>12</sup>.

3. *Elaborar un microrrelato sobre una profesión determinada o con un léxico asociado a ella*

En la web figuran microrrelatos, por ejemplo, sobre abogados, o que se construyen a partir de léxico jurídico<sup>13</sup>:

SU SEÑORÍA LA ABUELA JULIA

Siempre paso las navidades en el pueblo, en casa de la abuela Julia. En primera instancia es afable, pero sus veredictos son demoledores. Nunca falta la ensalada de remolacha. La detesto y, cuando era pequeño, decidí protestar. Veredicto: este niño es un comistrajos. Nunca volví a quejarme. En el último año de instituto, me preguntó qué iba a hacer. Bellas Artes, respondí. Veredicto: este niño será un muerto de hambre. Al año siguiente opté por la carrera de Derecho. Al acabar la carrera, me preguntó si tenía mi propio despacho. Le dije que trabajaba para otro. Veredicto: este niño es un mandado. Las pasadas navidades, me preguntó si tenía novia. Mi disculpa fue que no tenía tiempo para esas cosas. El veredicto fue contundente: este niño será un solterón. Así pues, encontré pareja. Estas navidades vendrá al pueblo. Se llama Antonio. Espero el veredicto.

Miguel Ángel García Rodríguez

CUESTIÓN DE COSTOS

La **pensión de alimentos** había disminuido a la mitad cuando ella se decidió a contratar una **abogada**. Lo **demandó** y le impidió ver a los hijos.

Él contrató un **abogado** que lo **defendiera** de tamaña **injusticia** y convencido de que la mejor **defensa** es el ataque, la **demandó** para que abandonara la casa común.

La **jueza falló** contra ambos y luego de pagar los honorarios de sus respectivos **abogados**, los dos decidieron que era mucho más barato soportarse el uno al otro y volver a vivir juntos para siempre<sup>14</sup>.

Gabriela Aguilera

---

<sup>11</sup> Disponible en la dirección electrónica <http://www.youtube.com/watch?v=0PcNk-NqslI>. Activa con fecha de 6 de marzo de 2014.

<sup>12</sup> Es muy posible que el profesor desconozca los procedimientos técnicos pertinentes para llevar a cabo esta última tarea, pero también es probable que los estudiantes sí los conozcan (sobre todo, los más jóvenes). No menospreciemos su ayuda y colaboración en este tipo de cuestiones.

<sup>13</sup> Disponibles en la dirección electrónica <http://www.microrrelatosabogados.com/>. Activa con fecha de 6 de marzo de 2014.

<sup>14</sup> La negrita es mía.

Una vez que se haya presentado a los alumnos un modelo, estos pueden poner en práctica la actividad, y se les puede pedir que trabajen sobre la misma profesión o léxico asociado a ella (posteriormente podrán votar qué microrrelato les parece el mejor), o bien puede repartirse un listado de profesiones para comprobar después cuáles son los resultados, lo cual sirve, además, para repasar este campo semántico. En el caso de “Su señoría la abuela Julia”, la práctica que se acaba de sugerir podría combinarse perfectamente con otras de discusión en grupos, como que entre todos intenten predecir cuál será el último veredicto, o que imaginen otras situaciones parecidas a las reflejadas en el texto.

En el segundo caso, se podría optar también por escribir un microrrelato (bien con algunas restricciones, bien con mayor libertad) a partir de algunas de las palabras que aparecen en él, como por ejemplo, *pensión de alimentos*, *abogado/a*, *defender*, *demandar*, *injusticia*, *defensa*, *juez/a* o *fallar*, que, a pesar de pertenecer al ámbito jurídico, están plenamente asentadas en el idiolecto de los hablantes legos en Derecho. O por plantear un juego de rol, en el que cada uno de los estudiantes asuma un papel relacionado con los juicios (juez, fiscal, acusado, abogado defensor y testigos), de manera que interactúen representando el microrrelato, al tiempo que ponen en práctica el léxico descrito de forma amena y motivadora<sup>15</sup>. Asimismo podría tratarse la formación de femeninos referentes a profesiones, aprovechando la aparición en el texto de las palabras *abogada* y *jueza*, que muestran flexión genérica a diferencia de otras lenguas y que están plenamente asentadas en español, en contraste con otros términos que denotan también empleos y cuyos femeninos, por unas u otras razones, están menos asentados entre los hablantes (*árbitra*, *médica*, etc.). E incluso este asunto podría dar lugar a discusiones de índole social, en lo que se refiere al papel de la mujer en el ámbito laboral, a sus condiciones de trabajo y a cómo repercute este hecho en las lenguas.

#### 4. *Poner título a un microrrelato*

Es lugar común señalar que los títulos de los microrrelatos son especialmente importantes por el hecho de que se trata de textos con contenidos temáticos muy condensados. Por ello, esta técnica de explotación didáctica se acomoda muy bien a este

---

<sup>15</sup> En González Cobas (2000) explico la manera de poner en práctica este tipo de actividad, así como las ventajas que presenta.

tipo de escritos, y cualquiera de ellos (los aquí presentados y otros muchos) puede someterse a ella con facilidad. Eso sí, si presentan acciones o hechos aparentemente caóticos, mucho mejor:

#### CONJUGACIÓN

Yo grité. Tú torturabas. Él reía. Nosotros moriremos. Vosotros envejeceréis. Ellos olvidarán.

Ángel Olgoso

#### 5. *Presentar un fragmento del microrrelato para que los alumnos escriban el final*

Esta es una práctica muy habitual con textos sugerentes, estructurados en partes bien delimitadas y en los que el final resulta sorprendente. El texto “El precursor de Cervantes” permite llevarla a cabo si se presenta a los estudiantes el minicuento hasta la oración “También inventó un galán, al que dio el nombre de don Quijote de la Mancha”.

#### EL PRECURSOR DE CERVANTES

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

Marcos Denevi

Y el microrrelato “La mano” de Ramón Gómez de la Serna, de temática atractiva, se presta también a ello si se introduce un corte tras “cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura”.

#### LA MANO

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado. Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía con el balcón abierto, por higiene, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino. La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, **cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura**. Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte. ¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciarla? ¿De quién era aquella mano? Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: “Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia”.

Ramón Gómez de la Serna

O “El eclipse” de Augusto Monterroso, que los autores del manual *A fondo 2*<sup>16</sup> proponen cortar tras la oración “Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén”.

#### EL ECLIPSE

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

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

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

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

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

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

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol

---

<sup>16</sup> CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa; GARCÍA GONZÁLEZ, Javier y Alejandro ZARZALEJOS ALONSO (2011, 3ª ed.): *A fondo 2*. Madrid: SGEL.

eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Augusto Monterroso

#### 6. *Continuar la historia relatada en el microrrelato*

En ocasiones la historia queda en suspenso, y esta es una buena oportunidad para que los estudiantes activen su imaginación y la continúen. Deben procurar, eso sí, ser más o menos fieles al texto del que parten, en lo que al contenido se refiere:

Carlos llegó en febrero a Las Palmas en viaje de negocios. Lo primero que hizo cuando entró a la habitación del hotel fue soltar su maleta, que pesaba más de lo que recordaba. Estaba tan llena que, al abrirla, las ropas saltaron desperdigándose sobre la cama. Faldas, sujetadores y finos vestidos anunciaban la fatal confusión. Después de lanzar improperios y patadas al aire, y de dar vueltas por la habitación, contrariado, sin saber qué hacer, salió a la terraza a tomar el aire. Por la calle desfilaban músicos, bailarines, comparsas fastuosas y los más coloridos trajes. Contagiado por la alegría general, se le ocurrió una idea brillante. Se uniría a la fiesta disfrazado de mujer.

Sara Lew

#### LA HUMILDAD PREMIADA

En una Universidad poco renombrada había un profesor pequeño de cuerpo, rubicundo, tartamudo, que como carecía por completo de ideas propias era muy estimado en sociedad y tenía ante sí brillante porvenir en la crítica literaria.

Lo que leía en los libros lo ofrecía trasnochado a sus discípulos en la mañana siguiente. Tan inaudita facultad de repetir con exactitud constituía la desesperación de los más consumados constructores de máquinas parlantes.

Y así transcurrieron largos años hasta que un día, a fuerza de repetir ideas ajenas, nuestro profesor tuvo una propia, una pequeña idea propia reluciente y bella como un pecesito rojo tras el irisado cristal de una pecera.

Julio Torri

#### 7. *Desarrollar asuntos esbozados en los microrrelatos*

Precisamente porque en las historias relatadas en este tipo de textos se sugiere más de lo que se dice, una buena opción es invitar a los estudiantes a imaginar cómo podrían ser los escenarios en los que se desarrolla la acción, cómo son los personajes que



figuran en ellos o aclarar algún aspecto que el autor ha dejado en suspenso. El último párrafo de “El vecino” de Luis Mateo Díez es una buena ilustración de lo que se acaba de señalar, o el minicuento “Extravío” de José María Merino, que narra una historia bastante enigmática.

#### EL VECINO

Aquel hombre alquiló el apartamento del ático, justo encima de nuestra vivienda, y hasta que transcurrieron dos o tres meses y una noche, cuando yo regresaba, le vi bajar las escaleras llorando y cojeando, nada especial nos había llamado la atención en él.

Pocos días después salía yo de casa y escuché golpes en la puerta del ático y exaltadas lamentaciones, como si aquel hombre hubiera sido expulsado de la vivienda y suplicara que le abriesen. Asomé al rellano y le vi lloroso, descalzo, medio desnudo. Atendió mi discreto ofrecimiento de ayuda con un gesto compungido y aceptó unos pantalones, una camisa y unos zapatos que, muy avergonzado y agradecido, me devolvió al día siguiente.

Dos noches más tarde, cuando yo salía de casa, escuché un portazo en el ático y unos pasos apresurados, como de alguien que huía. El hombre chocó conmigo, perdió el equilibrio y rodó escaleras abajo. Además de las magulladuras, cuando le ayudé a incorporarse, pude distinguir en su ojo derecho un tremendo moratón. Accedí a que le echase una mano y me suplicó que le pidiese un taxi.

Un mes después regresaba yo de madrugada y con una copa de más y, al intentar abrir la puerta del portal, tuve una estrambótica visión. Había un hombre completamente desnudo y aterido a mi lado, que me urgía para que le abriese lo antes posible. Era el vecino y se coló apenas hube empujado la puerta.

Encendí la luz del portal y me suplicó que la apagase. En su cuerpo macilento los moratones se esparcían como las huellas desordenadas de un suplicio que parecían avergonzarle más que la propia desnudez.

Subí tras él contemplando su sufrimiento, con la mala conciencia de que mis copas no me permitieran adoptar una decisión para ayudarle. Días más tarde supe que había rescindido el alquiler y se había marchado.

Año y medio después su fotografía estaba en la primera página de los periódicos.

El extraño suicidio de aquel hombre, que resultaba ser un conocido novelista, sorprendía y conmocionaba por sus especiales circunstancias.

La curiosidad me llevó a comprar una de sus novelas, aunque confieso que no he leído ni tres en mi vida. Leyéndola supe de dónde procedía la desgracia de aquel hombre, que abyectas manos le golpeaban y le echaban de casa.

Luis Mateo Díez

#### EXTRAVÍO

El expreso Madrid-París ha aparecido esta madrugada en un pequeño apeadero extremeño, muy lejos de su ruta. Todo el convoy está vacío, desde la cabina de la máquina hasta la última litera, y se desconoce el paradero de las más de doscientas personas que viajaban en él. Tampoco se han encontrado sus equipajes. En los cristales de puertas y ventanas, en los espejos de los lavabos, en la superficie de las mesitas, en la moqueta del suelo, con lápiz labial, con bolígrafo, con rotulador, con chocolate, muchas manos, ancianas, maduras, infantiles, han escrito la palabra Aldebarán.

8. *Presentar un microrrelato y que los estudiantes imaginen un principio adecuado para el texto*

Este ejercicio es posible porque muchos microrrelatos comienzan *in medias res*. Puede llevarse a cabo con “Padre Nuestro que estás en el cielo” de José Leandro Urbina:

PADRE NUESTRO QUE ESTÁS EN EL CIELO

Mientras el sargento interrogaba a su madre y su hermana, el capitán se llevó al niño, de una mano, a la otra pieza...  
–¿Dónde está tu padre? –preguntó.  
–Está en el cielo –susurró él.  
–¿Cómo? ¿Ha muerto? –preguntó asombrado el capitán.  
– No –dijo el niño–. Todas las noches baja del cielo a comer con nosotros. El capitán alzó la vista y descubrió la puertecilla que daba al entretecho.

José Leandro Urbina

9. *Condensar al máximo un microrrelato*

Evidentemente esto ha de hacerse con minicuentos no demasiado cortos, y antes hay que mostrar a los alumnos algunos de los más breves para que sepan exactamente qué es lo que les pedimos. Puede servir para desarrollar la capacidad de síntesis y aprender/enseñar a discernir, de entre todo el material lingüístico, la información principal. También es una manera de averiguar qué aspectos parecen más importantes a los estudiantes y cómo interpretan, en consecuencia, el microrrelato. Hacer esta actividad en grupo puede resultar estimulante y más fácil para ellos que individualmente.

CARPETAS

Cuando Elisa pidió a su esposo, el día del aniversario de su boda, la opinión sobre aquellos quince años pasados juntos, a Juan le fue totalmente imposible volver de aquel lejanísimo tiempo, en que preguntas como aquella hubieran podido tener algún sentido. De aquel lugar casi prehistórico de su memoria, en que constató y asumió como una calamidad más de su vida, que vivía, y que probablemente viviría por el resto de sus días, con una perfecta extraña. Elisa miraba a Juan volviéndose a medias desde el fregadero. Era obvio que esperaba su respuesta. Él,

venciendo un súbito e intenso ataque de terror, se levantó precipitadamente de la mesa en que comía, alegando haberse olvidado unas carpetas dentro del coche. Cuando Juan volvió, Elisa ya no recordaba en absoluto que hace unos pocos minutos era una esposa junto a un fregadero, esperando una respuesta.

Julia Otxoa

#### 10. *Proponer interpretaciones para determinados microrrelatos*

Se puede entablar discusiones acerca del significado que evocan ciertos minicuentos. Algunos de ellos invitan especialmente a este tipo de ejercicio:

##### EL DINOSAURIO

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

Augusto Monterroso

##### LA OVEJA NEGRA

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra.  
Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

Augusto Monterroso

Este último microrrelato también podría ser útil para trabajar aspectos relacionados con las inferencias (la ironía que subyace al texto, por ejemplo), para ayudar y guiar a los estudiantes en el proceso de interpretación necesario especialmente en determinado tipo de escritos, en que la comprensión se halla alejada de la mera descodificación. Tal vez el modo más sencillo de activar en los alumnos los pertinentes mecanismos inferenciales sería formularles preguntas que persiguieran como objetivo contrastar la lectura *literal* y la *no literal*, mediante una puesta en común que les facilitara la labor. Otros textos escritos con segundas intenciones o bien discursos orales grabados o materiales audiovisuales en los que la entonación realizara los significados inferenciales constituirían un complemento adecuado a esta actividad.

#### 11. *Trabajar aspectos culturales*

“El precursor de Cervantes”, de Marco Denevi<sup>17</sup>, es un buen punto de partida, tal y como explica Ana Lahoz (2012), para presentar el *Quijote* desde un punto de vista diferente al habitual<sup>18</sup>. No hay que olvidar que el citado libro suscita una gran curiosidad entre los aprendientes, por ser un referente indiscutible de nuestra literatura y cultura conocido mundialmente, y por no ser pocas las ocasiones en que nos enfrentamos a alumnos que han mostrado cierta voluntad de acercamiento (muchas veces sin demasiado éxito) a esta obra.

El microrrelato propuesto también podría servir de punto de partida para dar a conocer a los alumnos cuestiones referentes a las novelas de caballerías y a los caballeros andantes, que van a permitir a los aprendices entender mucho mejor la historia de don Quijote. En ese sentido, sería bueno que ellos mismos buscaran información, a través de Internet, de las citadas novelas, o de Amadís de Gaula y Tirante el Blanco (mencionados en el minicuento), e incluso que se invitara a reflexionar a los alumnos, a partir de los datos encontrados, acerca de la intención que llevó a Cervantes a escribir su libro. Y, una vez se hubieran explicado algunas cuestiones básicas acerca del *Quijote*, podría pedirse a los estudiantes que elaboraran un microrrelato partiendo del punto de vista de otro personaje (a la manera del de Marco Denevi), como la sobrina, el cura o el ama de llaves.

## 12. Trabajar aspectos gramaticales

Con “El precursor de Cervantes”<sup>19</sup> se ilustraría bien la *consecutio temporum*; con el de Sara Lew<sup>20</sup> y el de Luis Mateo Díez<sup>21</sup>, los tiempos de pasado; y con “Instrucciones para freír un huevo”, el imperativo.

### INSTRUCCIONES PARA FREÍR UN HUEVO

Cómprese una gallina. Pídale prestado a la gallina un hijo suyo, al cual va a freír y luego se va a comer. Si la gallina opone resistencia, mátelas también a ella. Coja el huevo y dele un ligero golpe en el borde de una mesa (si es la primera vez,

---

<sup>17</sup> Vid. el punto 5.

<sup>18</sup> En este sentido, el microrrelato en cuestión puede combinarse con otras propuestas didácticas que se han planteado a propósito de la genial obra del autor alcalaíno. Puede consultarse una de ellas en González Cobas y Herrero Sanz (2009).

<sup>19</sup> Vid. el punto 5.

<sup>20</sup> Vid. el punto 6.

<sup>21</sup> Vid. el punto 7.

cómprese tres o cuatro gallinas). Eche el huevo en la sartén. Si el huevo no reacciona, es que le falta aceite a la sartén. Mientras el huevo se retuerce de dolor, salpíquele aceite en la cara. Sáquelo cuando tenga aspecto de huevo frito (figura 2.1). Mientras se lo come pregúntese usted: ¿quién fue primero, el huevo o la gallina?

Luis Álvarez

Este último minicuento, en línea con otros como “Instrucciones para dar cuerda al reloj” de Julio Cortázar, podría ser también un buen punto de partida para elaborar, desde una perspectiva humorística, textos cuyo tema principal girase en torno a las instrucciones que es preciso seguir para llevar a cabo una determinada acción.

### 13. Trabajar aspectos léxicos

Hay microrrelatos especialmente indicados para llevar a cabo esta tarea, por incluirse en ellos campos semánticos muy precisos. “La mano” de Gómez de la Serna<sup>22</sup> valdría muy bien para presentar el léxico relacionado con los crímenes y delitos (repárese que en el texto figuran las palabras *asesinar, asesino, estrangular, policía, crimen, Jefatura, huir, juez, suceso, sentenciar o justicia*). Después se puede proponer a los aprendientes que creen un minicuento a partir de palabras extraídas del texto (tal y como se comentó a propósito de “Su señoría la abuela Julia”), con más o menos restricciones (número de palabras, posibilidad de conjugar libremente o no los verbos, etc.).

Otro ejemplo sería el de “Vida vegetariana” de David Lagmanovich, que aporta un marco y una historia muy originales para tratar el vocabulario de comidas y que, además, podría dar pie a discusiones sobre la convivencia, las diferencias entre el periodo de noviazgo y el matrimonio o las obsesiones que experimentamos en ocasiones los seres humanos:

#### VIDA VEGETARIANA

Federico se convirtió al **vegetarianismo** para estar cerca de Almudena. Ella le mostraba una nueva forma de vida, le pasaba **recetas sin carne** y a veces lo invitaba a comer en su departamento. El noviazgo coincidió con el aprendizaje, y el venturoso día del casamiento fue como una graduación. En la fiesta de bodas ofrecieron un **pastel con mucha fibra** y una crema ficticia, y brindaron con **jugo de frutas**, en medio de la alegría general.

---

<sup>22</sup> Vid. el punto 5.

Poco después Almudena suprimió de la **dieta** compartida todo vestigio de **leche** (**alimento** de terneros y no de seres humanos, dijo) y todo asomo de **huevos** (reside en ellos un germen de vida animal, afirmó). Luego la emprendió contra las **legumbres**, en su opinión menos valiosas que las **verduras de hoja**. Las **papas** fueron eliminadas por propiciar la obesidad; las **zanahorias** y **remolachas**, por su innecesario despliegue de color. La cruzada prosiguió sin prisa y sin pausa, y Federico comenzó a sospechar que el fin último de su mujer era la anorexia colectiva.

Se separaron seis meses después del matrimonio. Él argumentó que el divorcio no era un abandono, sino un acto de defensa propia<sup>23</sup>.

David Lagmanovich

#### 14. *Interrelacionar microrrelatos*

Hay minicuentos que hacen referencia a otros textos literarios (se habla en estas ocasiones de *intertextualidad*), lo cual es una estupenda oportunidad para establecer asociaciones entre ellos e incidir precisamente en el aspecto más literario, en lo que concierne al microcosmos al que aluden. Ya me he referido a “El precursor de Cervantes” (relacionado directamente con el *Quijote*, como se comentó anteriormente), pero existen otros casos significativos. Así, en “La culta dama” de José de la Colina se alude a “El dinosaurio” de Augusto Monterroso, y ambos constituyen un buen modelo para pedir a los estudiantes que escriban microrrelatos, a partir de otros ya existentes que el profesor les haya proporcionado, en los cuales se haga alusión a estos últimos de una u otra forma. Es un modo ameno de desarrollar el ingenio en la lengua que están aprendiendo, al tiempo que conocen un mayor número de minicuentos, lo cual aumenta su conocimiento de la literatura o del acervo cultural de la lengua meta:

##### EL DINOSAURIO

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

Augusto Monterroso

##### LA CULTA DAMA

Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado “El dinosaurio”.

–Ah, es una delicia –me respondió–, ya estoy leyéndolo.

José de la Colina

---

<sup>23</sup> La negrita es mía.

También se puede proponer a los alumnos que escriban microrrelatos sobre textos que ellos conocen bien, centrándose en aspectos que les resulten llamativos. Como modelo para los estudiantes puede servir el minicuento “Blancanieves y los siete enanitos” de Anelio Rodríguez Concepción:

Blancanieves se va con aquel príncipe de todos los cuentos, pero ¿por qué no le vale un enanito para el final feliz? Cruel doncella, ¿es que no sientes nada por los siete corazones quebrados tras las siete colinas, tras los siete arroyos?

### 15. *Entablar debates sobre temas tratados en el microrrelato*

La literatura permite conocer, en muchos casos, la realidad social del país o territorio en los que se inscribe, puesto que no deja de ser un producto cultural de su tiempo. Este es el caso del minicuento “La crisis” de Jiménez Lozano, que puede ser un buen punto de partida para introducir el tema de la crisis económica y la situación concreta de España al respecto.

#### LA CRISIS

Sólo ponían la televisión lo que duraba el noticiario para no gastar corriente; pero las noticias las tenían que saber porque él estaba en el paro ya hacía cuatro años y sin cobrar nada por ninguna parte. Y se le iba a echar encima la jubilación y luego la vejez, y ¿cómo se iban a arreglar los dos?

Su mujer estaba en la cama casi tullida por los reumas que casi tenía desde joven, de cuando había sido lavandera, o que los había cogido con los relentes a lo mejor y, cuando él le estaba haciendo compañía en silencio o hablando de cosas, de repente la mujer decía:

–Ya van a ser las nueve. Pon la televisión a ver el tiempo que va a hacer y si se ha pasado la crisis, y vamos a tener trabajo.

Y la mayor parte de los días la tele no decía nada de la crisis sobre si había pasado o no; y otros días casi siempre sólo decía que el Gobierno y el rey y esas gentes estaban muy preocupadas con el paro.

–¡A ver! –decía ella–. ¿Lo ves como no sólo somos nosotros?

Y así se consolaban un poco. Cenaban cualquier cosilla, un poco más contentos, y ya decía él:

–A ver mañana o pasado mañana.

Menos mal si él no caía enfermo mientras estuviera aquí la crisis todavía.

José Jiménez Lozano

Podría plantearse un debate en el que se pusieran sobre la mesa las causas y consecuencias que la crisis económica está teniendo en España y en sus países de

origen, o uno en el que la clase quedara dividida en dos grandes grupos y tuvieran que defender o refutar algunas de las medidas que los gobiernos están llevando a cabo y que están causando una gran conflictividad social.

La preocupación por las repercusiones de la crisis económica actual está alcanzando a manifestaciones artísticas de otra naturaleza, como es el caso del cine. Isabel Coixet ha filmado un cortometraje muy interesante (“La insoportable levedad del carrito de la compra”)<sup>24</sup> a propósito de esta cuestión, en el que el protagonista expone, en un registro absolutamente coloquial, sus observaciones acerca de los cambios que la crisis está provocando en la manera de vivir y de actuar de la gente. Se fija en aspectos tan cotidianos como que las personas mayores vuelven a casa con los carros de la compra medio vacíos, o que las mujeres mayores ya no se tiñen para ahorrar.

Relacionar dos manifestaciones artísticas puede resultar muy beneficioso, tanto por la riqueza cultural objeto de explotación como por la puesta en práctica en clase de actividades variadas y complementarias, y por eso una buena opción podría ser ofrecer el visionado del citado corto en clase y proponer a los alumnos elaborar un microrrelato siguiendo el modelo del de Jiménez Lozano, a partir de los comentarios del protagonista del corto. También se puede proponer escribir un minicuento colectivo, ajustándose a ciertos patrones gramaticales, en el que cada aprendiente haga su propia aportación:

¿Qué es un país en crisis? Un país en el que... (las mujeres mayores no tienen dinero para teñirse); (las personas mayores vuelven de la compra con el carrito medio vacío), etc.

O siguiendo la técnica *cadáver exquisito*, usada por los surrealistas como forma de creación y que aumenta el efecto sorpresa<sup>25</sup>. Consiste en escribir (o dibujar) por turnos en una hoja de papel, doblándola de manera que cada uno de los participantes en el proceso no lee lo que ha escrito la persona que le ha precedido. Es importante, eso sí, dar una serie de pautas o una premisa básica (como por ejemplo, la oración a que he aludido anteriormente [*¿Qué es un país en crisis?*]), como punto de partida.

“La televisión” de Benito Martínez también está muy ligado a la época actual e introduce un tema que puede despertar el interés del alumnado:

---

<sup>24</sup> [http://youtu.be/Sg\\_3xenLX9k](http://youtu.be/Sg_3xenLX9k). Dirección electrónica activa con fecha de 6 de marzo de 2014.

<sup>25</sup> La denominación *cadáver exquisito* deriva del resultado de la primera aplicación de esta técnica, allá por los años 20: *Le cadavre – exquis – boira – le vin – nouveau*.



El soldado me mira antes de disparar. Es sólo un instante, y me mira con esa cara de vidrio oscuro que tienen los soldados antes de disparar. El estudiante extiende los brazos en un gesto instintivo e inútil. Lo van a matar, se da cuenta y trata de detener el tiempo extendiendo los brazos hacia delante. El soldado tiene el fusil automático listo y apunta al estudiante, que extiende los brazos. En ese momento se puede pensar que el estudiante ya está muerto, pero no; hay una larguísima fracción de segundo entre un momento y otro. Los dos se han quedado mirándose desde la pantalla del televisor, el matador y su víctima, bajo un sol que no he visto nunca. El soldado dispara, pero no lo vemos, gracias al anuncio del nuevo detergente.

#### 16. *Formar un jurado para juzgar microrrelatos*

Pueden evaluarse minicuentos escritos por los estudiantes o bien por autores de prestigio. En cualquier caso, deberán llegar a un acuerdo y explicar cuáles son los criterios que les han llevado a adoptar una determinada decisión: temas tratados, estilo, poder de sugestión, capacidad de enganchar al lector (en los más largos), ingenio, etc.

#### 17. *Grabar a los alumnos en la lectura de microrrelatos*

La lectura de un texto literario requiere de una mayor expresividad que la de otro tipo de textos. Por eso este se perfila como un buen ejercicio para practicar la entonación, pronunciación y expresividad. Sin duda es positivo para el alumno escuchar su propia lectura de un minicuento, sobre todo si antes se le ha ofrecido un modelo de audio (recuérdese lo dicho a propósito del vídeo de “El eclipse”). Es verdad, no obstante, que algunos estudiantes se muestran algo recelosos ante la posibilidad de ser grabados en clase, pero esto es algo que el profesor puede desdramatizar y es una magnífica ocasión para abordar los aspectos aludidos de una manera un tanto diferente a como se hace habitualmente.

Por otro lado, el hecho de grabar a los alumnos o hacerles leer en voz alta textos literarios dotados de una intensa carga expresiva puede resultar beneficioso para concienciar a los aprendientes de cuáles son los aspectos en los que debe progresar, una vez que percibe con cierta claridad las diferencias entre su forma de pronunciar o de entonar textos, frente a la del profesor o a la de los nativos de la lengua meta. En ese sentido las puestas en común entre los estudiantes acerca de los elementos fónicos que pueden mejorarse o que presentan una distancia mayor respecto del modelo presentado, tal y como sugiere Luque (2012), pueden ser muy útiles.

## 18. *Cazas del tesoro y webquest*<sup>26</sup>

Las primeras son páginas web<sup>27</sup> que recogen una serie de preguntas cuyas respuestas han de ser buscadas en un listado de direcciones de Internet que se proporciona a los alumnos. Su estructura es siempre la misma: una *introducción*, que recoge las instrucciones que se dan al aprendiz para realizar con éxito el ejercicio que se propone; una *lista de recursos*, que contiene las direcciones de Internet que se han de consultar; la *gran pregunta*, cuya respuesta no se encuentra en la nómina de direcciones visitadas, sino que requiere integrar, relacionar y valorar lo aprendido mediante las búsquedas; la *forma de evaluación*; y los *créditos* o relación de páginas consultadas, agradecimientos a los proveedores de estos recursos, etc. Pues bien, se ha elaborado una caza del tesoro diseñada en principio para la Enseñanza Secundaria, si bien es perfectamente adaptable a las clases de ELE<sup>28</sup>.

En cuanto a las *webquest*<sup>29</sup>, también precisan del uso de Internet para su consecución y la consulta de una serie de páginas web proporcionadas por el profesor, si bien en este tipo de actividad hay un problema que resolver o un proyecto que realizar. La tarea no consiste únicamente en responder preguntas sobre hechos o conceptos o en copiar los datos que aparecen en la pantalla del ordenador. Se trata de una auténtica labor de investigación, y en este sentido son un tanto más complejas que las anteriores y su realización lleva más tiempo.

El procedimiento que se sigue es este: se presenta a los aprendices un escenario y una tarea, normalmente un problema que resolver o un proyecto que realizar. Los alumnos disponen de Internet y se les pide que analicen y sintetizen la información a la que han accedido, y que lleguen a sus propias conclusiones y soluciones. Ellos resuelven la *WebQuest* mediante grupos de trabajo en los cuales cada miembro adopta una perspectiva o rol determinado.

---

<sup>26</sup> En González Cobas (2012) se recoge un listado de cazas del tesoro y *webquest* de temática variada. Algunas han sido elaboradas expresamente para ELE y otras han sido diseñadas para alumnos de Educación Secundaria, aunque pueden ser aprovechadas (al menos, en su mayoría) por los docentes y estudiantes de español como lengua extranjera.

<sup>27</sup> Pueden generarse, por ejemplo, en la página <http://www.aula21.net/cazas/caza.htm> (activa con fecha de 6 de marzo de 2014).

<sup>28</sup> Confeccionada por Leonor Martínez, Ana Castellón y Susana Oncina, está disponible en la dirección electrónica, activa con fecha de 6 de marzo de 2014, <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1000/1148/html/microrelatos/microrelatos.htm>.

<sup>29</sup> Pueden generarse en la siguiente página web: <http://www.aula21.net/Wqfacil/webquest.htm> (activa con fecha de 6 de marzo de 2014).

La estructura de las *WebQuest* es recurrente: contienen una *introducción*, a través de la cual se orienta al aprendiente acerca de la actividad en cuestión; la *tarea* o trabajo, en donde se informa acerca del ejercicio que deben hacer los alumnos en función de los objetivos perseguidos; el *proceso*, mediante el que se describen los pasos que el estudiante debe seguir para llevar a cabo la tarea; los *recursos*, que normalmente constituyen una lista de sitios web seleccionados por el profesor para ayudar y guiar al alumno en la realización de su tarea; la *evaluación*, generalmente mediante una plantilla o *rúbrica* en que se concretan los aspectos que serán tenidos en cuenta para evaluar al estudiante; y la *conclusión*, en donde se resume la experiencia y se estimula la reflexión.

En la actualidad existe tan solo una *webquest* sobre microrrelatos (al menos yo no conozco ninguna otra), que se centra exclusivamente en la figura de Augusto Monterroso y que, aunque también parece concebida para estudiantes de Secundaria, puede aplicarse sin problema a las clases de ELE<sup>30</sup>.

La ventaja de las dos actividades a que se acaba de hacer alusión es que ambas permiten integrar con cierta facilidad las destrezas y que su realización precisa la consulta de Internet<sup>31</sup>, lo cual resulta muy motivador (especialmente para alumnos jóvenes), al tiempo que permite introducir un elemento de cambio importante respecto de las tareas que se realizan en el día a día. Por otro lado, la posibilidad que brindan de trabajar de forma individual pero también de manera cooperativa es un factor que debe ser tenido en cuenta positivamente. Por último, la adaptación de los minicuentos a las cazas del tesoro y *webquest* no presenta grandes dificultades y puede ser una buena oportunidad para incardinar literatura y TIC.

## 5. Conclusiones

En este trabajo se ha fijado la mirada en un género literario (los microrrelatos) que representa una forma de aproximación muy interesante a la literatura y, por extensión, a la cultura de la lengua española. Durante largo tiempo, en las aulas de ELE se ha dejado de lado esta suerte de textos (y, en general, todos los literarios), porque no se consideraban acordes con el tipo de lenguaje usado en la cotidianidad, sin tener en cuenta que la literatura es un producto *real* de los usuarios de un idioma y que su uso

---

<sup>30</sup> Elaborada por Óscar Arley, se accede a ella a través de la siguiente dirección: [http://www.phpwebquest.org/newphp/webquest/soporte\\_derecha\\_w.php?id\\_actividad=14789&id\\_pagina=1](http://www.phpwebquest.org/newphp/webquest/soporte_derecha_w.php?id_actividad=14789&id_pagina=1) (activa con fecha de 6 de marzo de 2014).

<sup>31</sup> Sobre algunas posibilidades de utilizar Internet en el aula o la conveniencia de guiar a los discentes en las búsquedas por la Red, consúltese González Cobas (2012).

puede resultar harto beneficioso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otro lado, se ha demostrado que es posible aplicar a estos escritos tanto técnicas didácticas muy consolidadas como otras de carácter más novedoso. Asimismo, el hecho de que sean extraordinariamente variados en forma y contenido facilita su incorporación a las aulas, en el sentido de que se pueden adaptar con relativa facilidad a cursos cuyos aprendientes son de nacionalidades, edades y características diversas.

En estas páginas se ha presentado tan solo una muestra de cómo operar con minicuentos en el ámbito de ELE. Por supuesto, se trata de una lista abierta que habrá de ser completada y enriquecida con el paso del tiempo.

### Fuentes documentales

*Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperbreves* (2001). Edición de Clara OBLIGADO, Madrid: Páginas de espuma.

*Por favor, sea breve 2. Antología de microrrelatos* (2009). Edición de Clara OBLIGADO, Madrid: Páginas de espuma.

*Velas al viento. Los microrrelatos de La nave de los locos* (2010). Selección y prólogo de Fernando VALLS, Granada: Cuadernos del vigía.

*Más por menos. Antología de microrrelatos hispánicos actuales* (2011). Edición de Ángeles ENCINAR y Carmen VALCÁRCEL, Madrid: Sial / Narrativa.

*Microrrelatos ilustrados*. <http://microrelatosilustrados.blogspot.com.es/2013/02/el-disfraz.html>.

*Microrrelatos sobre abogados*. <http://www.microrrelatosabogados.com/>.

### Bibliografía

ACQUARONI, Rosana (1997): “La experiencia de la poesía en E/LE (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)”, *Frecuencia L*, 4, pp. 17-20.

ACQUARONI, Rosana (2006): “*Hija del azar, fruto del cálculo*: la poesía en el aula de E/LE”, *Carabela*, 59, pp. 49-77.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *marcoELE*, 5, pp. 1-51. Disponible en <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>.

ALONSO CORTÉS, Teresa (2010): “El tratamiento del texto literario en el aula de ELE”, *Actas de las II Jornadas de Formación del Profesorado de español 2009 Sofía (Bulgaria)*, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, pp. 3-11. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81543/00820113012960.pdf?sequence=1>.

BRUMFIT, Christopher J. y Ronald A. CARTER (eds.) (1986): *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

- COLLIE, J. y S. SLATER (2002): *Literature in the Language Classroom: A resourcebook of ideas and activities*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Alfonso (2005): “El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (I)”, en ÁLVAREZ, A. et al.: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 63-67. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xvi.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm).
- GARRIDO, Antonio y Salvador MONTESA (2010): “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”, *marcoELE*, 11, pp. 384-396. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>.
- GONZÁLEZ COBAS, Jacinto (2000): “La simulación de juicios en el aula”, *Frecuencia L*, 14, pp. 21-23.
- GONZÁLEZ COBAS, Jacinto y Elena HERRERO SANZ (2009): “El *Quijote* en la clase de ELE. Una propuesta didáctica”, *Espéculo*, 42. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero42/quiele.html>.
- GONZÁLEZ COBAS, Jacinto (2012): “Internet en la clase de Lengua y literatura. Usos y estrategias didácticas”, *e-Edutec*, 40, pp. 1-21. Disponible en [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/pdf/Edulec-e\\_n40\\_Gonzalez.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/pdf/Edulec-e_n40_Gonzalez.pdf).
- HERRERA LÓPEZ, Borja (2012): *El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)*, Memoria de Máster, *redELE*, Biblioteca 2013, 14. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Borja-Herrera.html>.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca nueva. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).
- LAHOZ, Ana (2012): *El microrrelato en la clase de ELE. Aplicación didáctica*, Memoria de Máster, *marcoELE* (suplementos), 15. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf>.
- LERNER, Ivonne (2002): “Hacia la comprensión lectora de textos literarios”, *Frecuencia L*, 19, pp. 25-30.
- LUQUE, Soledad (2012): “La corrección de errores de articulación”, en GIL, J. (ed.): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid: Edinumen, pp. 43-74.
- MALEY, A. y A. DUFF (1989): *The Inward Ear. Poetry in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MALEY, A. y A. DUFF (1990): *Literature*, Oxford: Oxford University Press.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje y textos*, 16, pp. 101-130. Disponible en [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8128/1/LYT\\_16\\_2000\\_art\\_9.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8128/1/LYT_16_2000_art_9.pdf).
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999): “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE”, *Mosaico*, 2, pp. 19-22. Disponible en <http://www.mepsyd.es/externo/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico3/mos3d.pdf>.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2004): “«Libro, déjame libre». Acercarse a la literatura con todos los sentidos”, *RedELE*, 0. Disponible en [https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redele\\_0\\_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redele_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4).

- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *redELE*, 1. Disponible en [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817).
- MENOUER FOUATIH, Wahiba (2009): “La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE”, *Actas del Taller “Literaturas hispánicas y ELE”*, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 121-130. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/ora\\_n\\_2009/13\\_fouatih.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/ora_n_2009/13_fouatih.pdf).
- MILLARES, Selena (2003): “Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua”, *Frecuencia L*, 22, pp. 41-45.
- NARANJO, María (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- NÚÑEZ RAMOS, Rafael (2005): “El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (II)”, en Álvarez, A. et al.: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 63-76. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0065.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0065.pdf).
- OCASAR ARIZA, José Luis (2003): “Literatura en la enseñanza de segundas lenguas”, *Boletín de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 28, pp. 17-34.
- OCASAR ARIZA, José Luis (2009): “Historia de la literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso”, *redELE*, 15. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009\\_15/2009\\_redELE\\_15\\_03Ocasar.pdf?documentId=0901e72b80dd8827](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_15/2009_redELE_15_03Ocasar.pdf?documentId=0901e72b80dd8827).
- PASTOR SÁNCHEZ, Alberto y Amparo CLEMENTE MARTÍNEZ (2008): “Microrrelatos. Literatura divertida en la clase de E/LE”, *Foro de profesores de E/LE*, 4. Disponible en <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/101>.
- QUINTANA, Emilio (1993): “Literatura y enseñanza de E/LE”, en MONTESA PEYDRÓ, S. y A. GARRIDO MORAGA (eds.): *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga: ASELE, pp. 89-92. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0087.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf).
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (2003, 2ª ed.): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Edinumen.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia (2001): “Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE”, *Frecuencia L*, 17, pp. 17-22.
- SANZ PASTOR, Marta (2000): “La literatura en el aula de ELE”, *Frecuencia L*, 14, pp. 24-27.
- SANZ PASTOR, Marta y Marta HIGUERAS GARCÍA (2005): “Una propuesta didáctica a través del *Quijote*”, en ÁLVAREZ, A. et al.: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 817-824. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0815.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0815.pdf).

- SITMAN, Rosalie e Ivonne LERNER (1999): “La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?”, *Espéculo*, 12. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2005): “El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (III)”, en ÁLVAREZ, A. *et al.*: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 77-87. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0075.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0075.pdf).
- STEMBERT, Rudolf (2009): “Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE”, *marcoELE*, 9, pp. 247-265. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.stembert.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf).
- WIDDOWSON, H. G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en <http://210.45.212.38/english/elang/resource/extend/%E5%BA%94%E7%94%A8%E8%AF%AD%E8%A8%80%E5%AD%A6/Explorations%20in%20Applied%20Linguistics.pdf>.